CLEBER ALVES DE ATAÍDE | VALÉRIA SEVERINA GOMES
SHERRY MORGANA DE ALMEIDA | ANDRÉ PEDRO DA SILVA
Organização

Ensino de língua, literaturas e outros diálogos possíveis

ANAIS ELETRÔNICOS

VI Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino - ECLAE



ELNE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

CLEBER ALVES DE ATAÍDE | VALÉRIA SEVERINA GOMES
SHERRY MORGANA DE ALMEIDA | ANDRÉ PEDRO DA SILVA
Organização

Ensino de Língua, Literaturas e Outros Diálogos Possíveis

ANAIS ELETRÔNICOS

VI Encontro das Ciências da Linguagem
Aplicadas ao Ensino - ECLAE

Pipa Comunicação
Recife, 2015

COPYRIGHT 2015 © CLEBER ALVES DE ATAÍDE, VALÉRIA SEVERINA GOMES, SHERRY MORGANA DE ALMEIDA E ANDRÉ PEDRO DA SILVA (.ORGS). É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa do autores e organizadores. Por se tratar de uma publicação do tipo ANAIS, a comissão organizadora do VI ECLAE, isenta-se de qualquer responsabilidade autoral de conteúdo, ficando a carga do autor de cada artigo tal responsabilidade.

Organização Editorial

André Pedro da Silva, Cleber Alves de Ataíde, Emanuel Cordeiro da Silva, Sherry Morgana de Almeida, Thaís Ludmila da Silva Ranieri e Valéria Severina Gomes

Revisão

Cleber Alves de Ataíde, Emanuel Cordeiro da Silva, Thaís Ludmila da Silva Ranieri

Marca e Identidade Visual do Evento

Ismênio Souza

Capa, projeto gráfico e diagramação dos Anais

Karla Vidal e Augusto Noronha. Pipa Comunicação (www.pipacomunica.com.br)

Catalogação na publicação (CIP)
Ficha catalográfica produzida pelo editor executivo

At12

Ataíde, C. A. et al.
Ensino de língua, literaturas e outros diálogos possíveis. Anais eletrônicos do vi encontro das ciências da linguagem aplicadas ao ensino / Cleber Alves de Ataíde; Valéria Severina Gomes; Sherry Morgana de Almeida; André Pedro da Silva [orgs.]. – Pipa Comunicação, 2015.
4440. : Il., Fig., Quadros.

Inclui bibliografia. 1ª ed.
ISBN 978-85-66530-41-4

1. Ensino. 2. Língua. 3. Linguística. 4. Literatura. 5. Anais.
I. Título.

400 CDD
81 CDU

c.pc:09/15ajns

Prefixo Editorial: 66530

COMISSÃO EDITORIAL PIPA COMUNICAÇÃO

Editores executivos:
Augusto Noronha e Karla Vidal

Conselho Editorial:
Alex Sandro Gomes
Angela Paiva Dionisio
Carmi Ferraz Santos;
Cláudio Clécio Vidal Eufrausino
Cláudio Pedrosa
Clecio dos Santos Bunzen Júnior
Leila Ribeiro
Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Pedro Francisco Guedes do Nascimento
Regina Lúcia Péret Dell'Isola
Ubirajara de Lucena Pereira
Wagner Rodrigues Silva
Washington Ribeiro

VI ECLAE
Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino

Realização

Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste
www.gelne.org.br

Organização Editorial

André Pedro da Silva, Cleber Alves de Ataíde, Emanuel Cordeiro da Silva, Sherry Morgana de Almeida, Thaís Ludmila da Silva Ranieri, Valéria Severina Gomes

Revisão

Cleber Alves de Ataíde, Emanuel Cordeiro da Silva, Thaís Ludmila da Silva Ranieri

COMISSÃO ORGANIZADORA

Profª Drª Aliete Rosa (UFRPE/UAG)
Profª Drª Ângela Valéria Lima (UFRPE/UAG)
Prof. Dr. André Pedro da Silva (UFRPE/SEDE)
Prof. Dr. Cleber Alves de Ataíde (UFRPE/UAST)
Prof. Me. Cristiano Soares (UFRPE/UAG)
Profª Me. Cristina Luiza (UFRPE/UAG)
Prof. Me. Dennys Dikson Marcelino da Silva (UFRPE/UAG)
Profª Drª Diana Vasconcelos Lopes (UFRPE/UAG)
Prof. Me. Eduardo Barbuio (UFRPE/UAG)

Prof. Dr. Emanuel Cordeiro da Silva (UFRPE/UAST)
Me. Emanuelle Camila Moraes de Melo Albuquerque (UFRPE/UAG)
Prof. Me. Gustavo da Silva Lima (UFRPE/UAG)
Profª Drª Juliene da Silva Barros Gomes (UFRPE/UAG)
Profª Drª Márcia Félix (UFRPE/UAG)
Profª Drª Morgana Soares da Silva (UFRPE/UAG)
Profª Me. Niege da Rocha Guedes (UFRPE/UAG)
Prof. Dr. Nilson Carvalho (UFRPE/UAG)
Prof. Dr. Rafael Lima (UFRPE/UAG)
Prof. Dr. Sávio Roberto Fonseca de Freitas (UFRPE/UAG)
Profª Drª Sherry Morgana Almeida (UFRPE/SEDE)
Profª Drª Thaís Ludmila da Silva Ranieri (UFRPE/UAST)
Profª Drª Valéria Severina Gomes (UFRPE/SEDE)
Profª Drª Viviane Sarmento (UFRPE/UAG)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profª Drª Anna Cristina Bentes (UNICAMP)
Prof. Dr. André Pedro da Silva (UFRPE/SEDE)
Profª Me. Andréia Bezerra de Lima (UFRPE/UAST)
Prof. Dr. Afrânio Gonçalves Barbosa (UFRJ)
Profª Drª Ângela Paiva Dionísio (UFPE)
Prof. Dr. Alexandro Tenório (UFRPE/SEDE)
Profª Drª Aliete Rosa (UFRPE/UAG)
Prof. Dr. Aldir Santos de Paula (UFAL)
Profª Drª Amara Cristina de Barros e Silva Botelho (UPE)
Profª Drª Ana Lima (UFPE)
Profª Drª Beliza Áurea de Arruda Mello (UFPB)
Profª Drª Brenda Carlos de Andrade (UFRPE/SEDE)
Prof. Dr. Benedito Bezerra (UPE)
Prof. Dr. Bruno Piffardini (FAFIRE)
Prof. Dr. Camilo Rosa Silva (UFPB)
Profª Drª Célia Regina dos Santos Lopes (UFRJ)
Profª Drª Cláudia Roberta Tavares Silva (UFRPE/SEDE)

Prof. Dr. Cleber Ataíde (UFRPE/UAST)
Prof. Dr. Dante Eustachio Luchesi Ramacciotti (UFBA)
Prof. Me. Dennys Dickson Marcelino da Silva (UFRPE/UAG)
Prof. Dr. Dermeval da Hora Oliveira (UFPB/CAPES/CNPq)
Profª Drª Diana Vasconcelos Lopes (UFRPE/UAG)
Profª Drª Dorothy Bezerra Silva (UFRPE/UAST)
Profª Me. Elaine Cristina Nascimento da Silva (UFRPE/UAST)
Prof. Dr. Emanuel Cordeiro (UFRPE/UAST)
Profª Me. Emanuelle Camila Moraes M. Albuquerque (UFRPE/UAG)
Profª Drª Evangelina Farias (UFPB)
Prof. Dr. Francisco Alves Filho (UFPI)
Profª Drª Genilda Azeredo (UEPB)
Prof. Me. Gustavo Henrique da Silva Lima (UFRPE/UAG)
Profª Drª Hellen Picanço (UFAM)
Prof. Dr. Inaldo Firmino Soares (UFRPE/SEDE)
Profª Drª Ivanda Martins (UFRPE/EAD)
Profª Drª Januacele da Costa (UFAL)
Profª Drª Joice Armani Galli (UFPE)
Prof. Dr. José Sueli de Magalhães (UFU)
Prof. Dr. José Temístocles Ferreira Júnior (UFRPE/UACSA)
Profª Drª Josilene Pinheiro Mariz (UFCG)
Prof. Dr. Juan Pablo Martín Rodrigues (UFPE)
Profª Drª Júlia Maria Raposo G. de M. Larré (UFRPE/UACSA)
Profª Drª Juliene da Silva Barros Gomes (UFRPE/UAG)
Prof. Dr. Kleyton Ricardo Wanderley Pereira (UFRPE/UAST)
Profª Drª Larissa Mendonça (UFS)
Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues (UEPB)
Prof. Dr. Lourenço Chacon (UNESP)
Profª Drª Márcia Bicalho (UNIPÊ)
Profª Drª Maria Cristina Assis (UFPB)
Profª Drª Márcia Félix (UFRPE/UAG)
Profª Drª Márcia Rodrigues de Souza Mendonça (UNICAMP)
Prof. Dr. Marco Antonio Martins (UFRN)

Prof. Dr. Marlos de Barros Pessoa (UFPE)
Profª Drª Maria Auxiliadora Bezerra (UFPB)
Profª Drª Maria Auxiliadora Ferreira Lima (UFPI)
Profª Drª Maria das Graças Soares Rodrigues (UFRN)
Profª Drª Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade (USP)
Profª Drª Morgana Soares da Silva (UFRPE/UAG)
Profª Drª Nukácia Araújo (UECE)
Prof. Dr. Paulo Ramos (UNIFESP)
Prof. Me. Paulo Roberto de Souza Ramos (UFRPE/UAST)
Profª Drª Renata Pimentel Teixeira (UFRPE/SEDE)
Profª Drª Rosy Mary Nascimento Fraga (UFRPE/SEDE)
Profª Drª Sherry Morgana Almeida (UFRPE/SEDE)
Profª Drª Socorro de Fátima Pacífico Barbosa (UFPB)
Profª Drª Sulemi Fabiano Campos (UFRN)
Profª Drª Tânia Maria de Araújo Lima (UFRN)
Profª Drª Thaís Ludmila da Silva Ranieri (UFRPE/UAST)
Prof. Dr. Thiago Trindade (UFAL)
Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (UFC)
Profª Drª Valéria Severina Gomes (UFRPE/SEDE)
Profª Drª Virgínia Leal (UFPE)
Profª Drª Viviane Sarmento (UFRPE/UAG)
Prof. Me. Walison Paulino Araújo (UFRPE/UAST)
Profª Drª Wilma Pastor (UFPE)

Arte & Projeto Gráfico do VI ECLAE

Ismênio Souza

Apoio

FACEPE, CAPES, Universidade Federal Rural de Pernambuco, CNPq, Editora Universitária da UFRPE, Editora Contexto, Mercado das Letras, Pontes Editora, Parábola Editorial

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Reitora
Maria José de Sena

Vice-Reitor
Marcelo Brito Carneiro Leão

Pró-Reitor de Administração - PROAD
Moacyr Cunha Filho

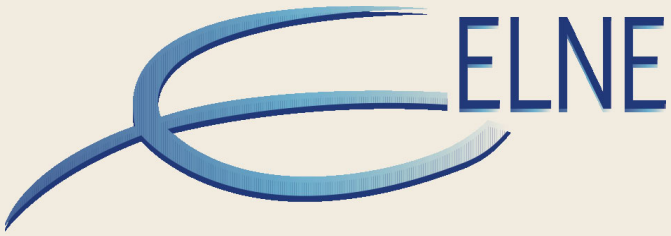
Pró-Reitor de Atividades de Extensão - PRAE
Delson Laranjeira

Pró-Reitor de Gestão Estudantil - PROGEST
Severino Mendes de Azevedo Júnior

Pró-Reitora de Ensino de Graduação - PREG
Maria Ângela Vasconcelos de Almeida

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação - PRPPG
Maria Madalena Pessoa Guerra

Pró-Reitor de Planejamento - PROPLAN
Luiz Flávio Arreguy Maia Filho



GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE

Homepage: www.gelne.org.br

DIRETORIA DO GELNE (BIÊNIO 2014-2016)

Presidente: Profª Drª Valéria Severina Gomes (UFRPE)
Vice-Presidente: Prof. Dr. Cleber Alves de Ataíde (UFRPE)
Secretário: Prof. Dr. André Pedro da Silva (UFRPE)
Secretária-suplente: Profª Drª Rose Mary N. Fraga (UFRPE)
Tesoureira: Profª Drª Sherry Morgana Almeida (UFRPE)
Tesoureira-suplente: Profª Drª Ivanda Maria Martins (UFRPE)

CONSELHO

Prof. Dr. Dante Eustachio Luchesi Ramacciotti (UFBA)
Prof. Dr. Dermeval da Hora Oliveira (UFPB/CAPES/CNPq)
Profa. Drª Hebe Macedo de Carvalho (UFC)
Prof. Dr. Marco Antonio Martins (UFRN)
Profa. Drª Raquel meister Ko Freitag (UFS)
Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena (UFPB)

SUPLENTES DE CONSELHEIROS

Profª. Drª Áurea Suely Zavan (UFC)
Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira (UFAL)
Profª. Drª Maria Auxiliadora Ferreira Lima (UFPI) (UEMA)
Profa. Drª Maria da Penha Casado Alves (UFRN)
Profa. Drª Sonia Maria Correa Pereira Mugschi (UFMA)
Profa. Drª Sulemi Fabiano Campos (UFRN)



APRESENTAÇÃO

Ensino de língua, literaturas e outros diálogos possíveis

Caros colegas, é com grande satisfação que nós, membros da Diretoria do **Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste** (GELNE) (biênio 2014-2016), sediado na Universidade Federal Rural de Pernambuco, anunciamos as boas-vindas aos participantes do **VI Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino** (ECLAE).

O ECLAE foi instituído pela diretoria do GELNE no biênio 2000-2002 e, desde então, foram realizadas cinco edições do encontro: UFC (2001), UFPB (2003), UFAL (2007), UFPI (2009) e UFRN (2011). Este ano, em sua sexta edição, o VI ECLAE acontece no *campus* da Unidade Acadêmica de Garanhuns (Pernambuco, Brasil), no período de 17 a 19 de setembro de 2015, com um novo e desafiador objetivo: descentralizar os eventos acadêmicos para possibilitar o acesso de estudantes e profissionais a atividades acadêmicas realizadas fora das capitais. Com essa ação, o VI ECLAE se consolida como um dos principais eventos de diálogo das pesquisas científicas produzidas nos centros universitários do Nordeste e do país, com ênfase nas políticas de formação dos professores na área de Educação e Linguagem.

O êxito da sexta edição do ECLAE se confirma com a participação intensa de mais de 700 congressistas oriundos de diversas regiões do país. A programação está amplamente distribuída nas diversas atividades oferecidas: 02 conferências, 16 mesas-redondas, 11 minicursos, 12 sessões coordenadas, 61 sessões de comunicações individuais, 02 sessões de apresentação de pôsteres, além das apresentações culturais e lançamento de livros.

Nestes Anais, encontra-se publicados os resumos e os artigos[1] referentes aos trabalhos apresentados nas conferências, nas mesas-redondas, nas sessões de comunicações individuais e coordenadas e nas sessões de pôsteres.

A Comissão Organizadora do VI ECLAE

1. Por se tratar de uma publicação do tipo ANAIS, a comissão organizadora do VI ECLAE, isenta-se de qualquer responsabilidade autoral de conteúdo, ficando a carga do autor de cada artigo tal responsabilidade.

Índice Geral

CADERNO 1 - ANÁLISE DO DISCURSO E ENSINO

Comunicações Individuais

49 **A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS ARGUMENTATIVO E CIENTÍFICO NA GRADUAÇÃO**
Ana Cristina Barbosa da Silva (UFPE)

69 **A PRODUÇÃO DE EFEITOS DE SENTIDOS EM UMA LOGOMARCA MUNICIPAL: UM ESTUDO DE CASO SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA**
Júnior Antonio da Silva Gomes (UNICAP)

87 **DA PARÁFRASE À POLISSEMIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES DISCURSIVAS E A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS EM CONTOS**
Rosemary Evaristo Barbosa (UEPB)

101 **EFEITOS DE INIBIÇÕES INCONSCIENTES NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**
Mª. Otávia Pinheiro Pedrosa Fernandes (UFPE)

123 **NATURALIZAÇÃO DO DISCURSO MACHISTA: PROBLEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DISCURSIVA**
Luciana de Lima Arcanjo (UFS)

139 **O DISCURSO DE OUTREM NO COMENTÁRIO DISCENTE: UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA**
Telma Cristina Gomes da Silva (PNPD/UFCG)

155 **OS MECANISMOS DE INTERPRETAÇÃO E LEITURA NOS EXERCÍCIOS DE LIVROS DIDÁTICOS À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO**
Paulo Sérgio da Silva Santos (UFRN), Maiane Vasconcelos de Brito (Pio Décimo), Grace Cristina Milet Castro da Paixão (UFS)

173 **PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO SENTIDO POR PESSOAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA**
Gerlanne da Cunha Tavares (UFRN)

191 **SOB A PERSPECTIVA BAKHTINIANA: UM OLHAR PARA AS MARCAS ENUNCIATIVO-DISCURSIVAS EM RELATOS DOCENTES**
Maria José Lima de Carvalho (UFPB)

Comunicação Coordenada

207 **O ETHOS DO(A) BRASILEIRO(A) NUMA PERSPECTIVA DE ALTERIDADE E DIALOGISMO**
Márcia Vanessa dos Santos Souza (UFAL), Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)

Pôsteres

219 **ANALISANDO O DISCURSO: DILMA PODERÁ MUDAR DE GÊNERO QUANDO ASSUMIR A PRESIDÊNCIA**
Max Silva da Rocha (UNEAL)

233 **O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA A PARTIR DE ASPECTOS FEMINISTAS EM CLARICE LISPECTOR: UMA ANÁLISE DO CONTO RESTOS DO CARNAVAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**
Pollianna da Silva Cavalcante (UFPE), Sara Maria Rodrigues (UFPE)

CADERNO 2 - AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E ENSINO

Comunicações Individuais

249 **A INTERLÍNGUA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE PESSOAS SURDAS ADULTAS APRENDIZES DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**
Camila Michelyne Muniz da Silva (NEPEL /UFPE)

263 **AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, TECNOLOGIA E INTERAÇÃO: UM ESTUDO COMPARATIVO DA ATENÇÃO CONJUNTA**
Henrique Miguel de Lima Silva (UFPB), Thereza Sophia Jácome Pires (UFPB)

277 **AS INTERVENÇÕES DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA, A PARTIR DA AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DAS CRIANÇAS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA**
Maria de Fátima Moura de Lima (UFPE)

295 **CENAS DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA: REMEMORAÇÕES DE ALUNOS ENTRANTES NO ENSINO SUPERIOR SOBRE SUAS VIVÊNCIAS INICIAIS DE ESCRITA**
Cícero Gabriel dos Santos (UFPB)

Índice Geral

315 **COMPREENDENDO A DIALOGIA MÃE-BEBÊ ATRAVÉS DA MULTIMODALIDADE**
Valdenice Pereira de Lima (UFPB), Lívia Maria Alvarenga de Lima (UFPB),
Paula Michely Soares da Silva (UFPB)

331 **CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: O QUE PENSAM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**
José Carlos de França Filho (UFPE)

345 **MULTIMODALIDADE E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS NA INTERAÇÃO FACE A FACE**
Andrea Maria Barbosa de Souza (UNICAP), Renata Fonseca Lima da Fonte (UNICAP)

357 **O DESENVOLVIMENTO DA NARRAÇÃO ORAL EM ESCOLARES NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Daniele Siqueira Veras (UFPE)

369 **OS ENCANTOS DA MÚSICA E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM PELA CRIANÇA FREQUENTADORA DE CRECHE**
Elisangela Maria da Silva (UNICAP)

387 **PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA NO INTERACIONISMO DE BASE ESTRUTURALISTA**
Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho (UNICAP)

399 **RECURSOS DIDÁTICOS: FERRAMENTAS FAVORÁVEIS AO TRABALHO COM A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA EM TURMAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Leila Nascimento da Silva (UFRPE - UAG), Tamires Gomes Pinto (UFRPE - UAG)

425 **RELATO DE EXPERIÊNCIA: ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SURDOS NA ASSOCIAÇÃO CENTRO RURAL DE FORMAÇÃO EM CRUZ DO ESPÍRITO SANTO-PB**
Bianca Farias da Silveira (UFPB), Briele Bruna Farias da Silveira (UFPB)

435 **VARIAÇÕES PROSÓDICAS E GESTOS NO RECONTO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO DE CASO DE UMA CRIANÇA CEGA**
Christiane Gleice Barbosa de Farias Nascimento (UNICAP), Renata Fonseca Lima da Fonte (UNICAP)

Comunicações Coordenadas

453 **AS RASURAS DE UMA DÍADE: ESTUDO LONGITUDINAL SOBRE AS RASURAS PRESENTES EM HISTÓRIAS INVENTADAS POR ALUNAS DO 1° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Kallyandra Candida dos Santos (UFAL)

473 **FLUÊNCIA MULTIMODAL E A TIPOLOGIA GESTUAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**
Paula Michely Soares da Silva (Proling/UFPB), Valdenice Pereira de Lima (Proling/UFPB), Lívia Maria Alvarenga de Lima (Proling/UFPB)

487 **MULTIMODALIDADE COMO CAMPO DA ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO: UM ESTUDO COM A DÍADE MÃE-BEBÊ**
Cássio Kennedy de Sá Andrade (UFPB), Marilene Gomes de Sousa (UFPB), Priscilla Andrade Sousa Nogueira (IFPB/UFPB)

501 **MULTIMODALIDADE E INTERAÇÃO: UM ESTUDO COM A DÍADE MÃE OUVINTE-BEBÊ SURDA**
Priscilla Andrade Souza Nogueira (IFPB/UFPB), Marilene Gomes de Sousa (UFPB), Cássio Kennedy de Sá Andrade (UFPB), Henrique Miguel de Lima Silva (UFPB)

517 **O INÍCIO DA REFERÊNCIA DÊITICA COM O USO DO GESTO DE APONTAR NA FALA DAS CRIANÇAS EM MOMENTOS INTERACIONAIS**
Kátia Araújo de LIMA (UFPB)

Pôsteres

527 **A PRÁTICA DOCENTE E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Silbely Jukalyne Barros Santos (UFRPE/UAG), Leila Nascimento da Silva (UFRPE/UAG)

553 **ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA O ESTUDO ACERCA DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E SUAS IMPLICATURAS NO ENSINO**
Pollyanna Cristina Quadros de Souza (UFPE), Dominique de Melo Franco Campelo (UFPE), Ana Karina Morais de Lira (UFPE)

Índice Geral

579 **AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E SURDEZ: LEVANTAMENTO DE PESQUISAS REALIZADAS NA UNICAP SOBRE A COMUNICAÇÃO DE SURDOS**
Marcela Gomes Barbosa (UNICAP), Wanilda Maria Alves Cavalcanti (UNICAP)

593 **FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO ASSISTIDA COM ANIMAIS**
Maria Isabel Cavalcanti Pimenta (Projeto Mascote-Terapia)

603 **O ENSINO DA LINGUAGEM QUÍMICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE GRAVATÁ**
Ana Cristina Barbosa da Silva (UFPE), Letícia Bazante Velôzo de Sales (UFPE)

CADERNO 3 - ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Comunicações Individuais

623 **A PRÁTICA DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA: AVALIAÇÃO E CRITÉRIOS DE CORREÇÃO**
Fabione Gomes da Silva (UFCG)

635 **ANÁLISE LINGUÍSTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS: PLANEJAMENTO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE INGLÊS**
John Hélio Porangaba de Oliveira (UNICAP)

649 **ARGUMENTAÇÃO E ATIVIDADE SOCIAL NA ELABORAÇÃO DE DOCUMENTÁRIOS EM LÍNGUA INGLESA**
Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré (UFRPE)

665 **ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL: ABORDAGEM DAS VARIEDADES NO LIVRO DIDÁTICO**
María Esperanza Izuel (UFPE)

693 **INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: A VALIDADE DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA**
Larissa de Pinho Cavalcanti (UFPE)

709 **INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: UM OLHAR SOBRE A PERCEPÇÃO E VIVÊNCIA DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE PETROLINA-PERNAMBUCO**
Relma Lúcia Passos de Castro Mudo (UPE), Kelliane Côelho de Carvalho (UPE)

731 **LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**
Ana Verônica Cesário da Silva (UFRN)

739 **O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO CONTEXTO DA ESCOLA GRAPIÚNA: ENCONTROS E DESENCONTROS NA PROPOSTA CURRICULAR**
Juliana Ferreira Chaves (UESC), Maria D'ajuda Alomba Ribeiro (UESC)

757 **O PAPEL DA ARGUMENTAÇÃO NA ELABORAÇÃO COLABORATIVA DE AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**
Tânia Maria Diôgo (UFPE/ FALUB/NEL), Margareth Patápio (NLC- FADE/UFPE),
Carla Richter (/UFPE/IFPB)

767 **O USO DE MÚSICA EM AULAS DE INGLÊS EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO: FOCO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA**
Paula Graciano Pereira (IFEGO)

789 **POLIDEZ NA AULA DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**
Marcelo Augusto Mesquita da Costa (UFPE)

805 **REFLEXÕES SOBRE UM ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA CONECTADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**
Jailine Mayara S. de Farias (UFPB)

817 **TRADUÇÃO E ENSINO: ESPELHO DE UMA CULTURA?**
Laura de Almeida (UESC)

827 **USOS DO SUBJUNTIVO NA INTERFACE ESPANHOL – PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE DE INTERLÍNGUA**
María Carla Ghioni (UFPE-CNPq)

Índice Geral

CADERNO 4 - ENSINO DE LITERATURAS AFRICANAS DE EXPRESSÃO PORTUGUESA

Comunicações Individuais

849 **A ARTE DAS MÁSCARAS AFRICANAS – LITERATURA, TRADIÇÃO, MITOS E FÉ NA/DA CULTURA YORUBÁ NO FESTIVAL GÉLEDE**
Cristina Vicente da Silva (PROFLETRAS/UESC)

871 **ENSINO DE LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E AFRO-BRASILEIRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**
Douglas Pereira Leite (UPE/Campus Garanhuns)

883 **ENSINO DOS TEXTOS LITERÁRIOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS COMO FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DOS ALUNOS E REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL**
Nair Martinha da Silva (UESC)

901 **LAÇOS INTERCULTURAIS ENTRE BRASIL E MOÇAMBIQUE NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**
Marcela de Melo Cordeiro Eulálio (UFCG), Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)

919 **O RENASCER DAS VOZES ANOITECIDAS: O LUGAR DA LITERATURA AFRICANA DE EXPRESSÃO PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**
José Augusto Soares Lima (PosLE - UFCG)

Pôster

935 **POR QUE LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA?**
Douglas Pereira Leite (UPE), Jorge Luís Vieira (UPE)

CADERNO 5 - ENSINO DE PORTUGUÊS

Comunicações Individuais

949 **A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: O CASO DO LIVRO DIDÁTICO "SINGULAR E PLURAL"**
Elaine Cristina Nascimento da Silva (UFRPE), Antônio Ailton Gomes do Nascimento (UFRPE)

973 **CONCEITOS BAKHTINIANOS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**
Arisberto Gomes de Souza (UFRN)

983 **ENEM E OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA: POLÍTICAS PÚBLICAS QUE PROPÕEM UM OLHAR DE BASE POLÍTICO-LINGUÍSTICA PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA**
Filipe Fontenele Oliveira (PosLA-UECE), Hylo Leal Pereira (PosLA-UECE),
Rozania Maria Alves de Moraes (UECE)

1007 **ESTUDO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO EM MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL – UMA ANÁLISE CRÍTICA**
Antonio Cesar da Silva (UFAL/ UNEAL)

1031 **GÊNEROS ESCOLARES E ENSINO: A RETEXTUALIZAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO DE (RE)ESCRITURA TEXTUAL**
Dennys Dikson (UFRPE/UFAL)

1045 **LEITURA E CRITICIDADE NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS NO ENSINO MÉDIO**
Claudemir dos Santos Silva (UNICAP), Maria do Carmo Gomes Pereira Cavalcanti (UNICAP),
Erika Maria Asevedo Costa (UNICAP)

1063 **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA**
Amanda José Dantas Silva (UFPE)

1079 **O SUJEITO-ALUNO CONCLUDENTE DE LETRAS E SUA CONCEPÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**
José Marcos de França (UFPB/PROLING/SEED-SE), Maria Ester Vieira de Sousa (UFPB/PROLING)

Índice Geral

1101 **PROPOSIÇÕES LEGAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O LIVRO DIDÁTICO: UMA REFLEXÃO OPORTUNA**
Cícera Alves Agostinho de Sá (UERN)

119 **TEXTO DE OPINIÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA DE PRODUÇÃO ESCRITA PARA ALUNOS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**
Mariana Freire Rodrigues (UFRN)

1139 **TRANSVERSALIDADE E O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL E ORAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**
Érica Amorim Seles (UESC)

Comunicação Coordenada

1161 **REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS A PARTIR DO CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS E DA CONCEPÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS**
Hérica Karina Cavalcanti de Lima (UFPE), Lívia Suassuna (UFPE)

Pôsteres

1187 **A CONTRIBUIÇÃO DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NOS EDITORIAIS DE JORNAIS E ARTIGOS DE OPINIÃO**
Ana Paula Ferreira da Silva (UFRPE/UAG), Carla Jeikcelle Marques Freitas (UFRPE/UAG), Fabrícia Soares Barros Lima (UFRPE/UAG)

1197 **LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O FAZER DOCENTE**
Jaine dos Santos Gomes (UFRPE), Elaine Cristina Nascimento da Silva (UFRPE)

1225 **REFLEXÃO E ANÁLISE LINGUÍSTICA: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**
Tatiana Cristina Santos Monteiro (UFRPE/UAST), Deivid Luiz de Souza Ferraz (UFRPE/UAST), Adeilson Pinheiro Sedrins (UFRPE/UAST)

1241 **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ABORDAGENS E REFLEXÕES**
Renato de Araujo (DLA – UEPB), Linduarte Pereira Rodrigues (DLA/PPGFP – UEPB)

CADERNO 6 - FONÉTICA E FONOLOGIA E ENSINO

Comunicações Individuais

1257 **A FONOLOGIA DA LIBRAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO**
Nídia Nunes Máximo (NEPEL /UFPE)

1277 **ANÁLISE FONÉTICA/FONOLÓGICA DA ESCRITA EM TEXTOS DO WHATSAPP**
Antonia Maria Medeiros da Cruz (UPE), Luzia Cristina Magalhães Medeiros (UPE),
Carlos Eduardo Barros dos Santos (UPE)

1293 **COMO UTILIZAR O ALFABETO FONÉTICO PARA O APERFEIÇOAMENTO DA PRONÚNCIA DE APRENDIZES BRASILEIROS DE LÍNGUA ESPANHOLA**
Adriana Barbosa de Santana Nascimento (SEDUC-PE), Izabel Cristina Barbosa de Oliveira (SEDUC-PE)

1311 **DA ORALIDADE À ESCRITA: A FONOLOGIA E OS PERCALÇOS DA CAMINHADA À ESCRITA ORTOGRÁFICA**
Maria Ladjane dos Santos Pereira (UPE), Girlândia Cavalcanti Gomes Bezerra (UPE),
Silvânia Maria da Silva Amorim Cruz (UPE)

1325 **INFLUÊNCIAS DE TRAÇOS DA ORALIDADE PRESENTES NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO 6º ANO**
Jairo José da Silva Gualberto (UEPB)

1337 **O RITMO NA FALA DO INGLÊS COMO L2: UM ESTUDO FONÉTICO-FONOLÓGICO EM FALANTES BRASILEIROS**
Leônidas José da Silva Jr (UEPB/CAPES)

1353 **PROCESSO DE MONOTONGAÇÃO NA ESCRITA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA REDUÇÃO DESTE FENÔMENO**
Regina Claudia Custódio de Lima (UEPB/PROFLETRAS), Leônidas José da Silva Júnior (UEPB)

Índice Geral

1369 **REESCRITURA E ANÁLISE DE PROCESSOS FONOLÓGICOS**
Gisleyne Cássia Portela Costa (UPE)

Pôsteres

1387 **DO CONHECIMENTO DE ASPECTOS DO SISTEMA FONOLÓGICO DA LÍNGUA PORTUGUESA AO ENSINO DE ORTOGRAFIA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO**
Victor Bruno de Lacerda Ramos (NUCEPI/UFPE)

1397 **O TRATAMENTO DADO À FONOLOGIA E À VARIAÇÃO PELOS LIVROS DIDÁTICOS**
Emily Ellen Lima de Sousa (UFPE)

1419 **SUPRASSEGMENTAIS DA LÍNGUA INGLESA: O ENSINO DE PADRÕES RÍTMICOS E CONTORNOS ENTOACIONAIS**
Luiz Antonio de Sousa Netto (UFPE)

CADERNO 7 - FUNCIONALISMO E ENSINO

Comunicações Individuais

1441 **A TEORIA DOS PROTÓTIPOS E O ENSINO DOS CONECTORES**
Maria José de Oliveira (IFRN- C. Caicó/ UFPB: PROLING), Gisonaldo Arcanjo de Sousa (UFRN)

1457 **AS CONSTRUÇÕES DE ESTRUTURA ARGUMENTAL HAVER, EXISTIR E TER NO PORTUGUÊS DO BRASIL**
Antonia Clayse-Anne de Medeiros Vieira (UERN), Rosângela Maria Bessa Vidal (UERN)

1475 **ESTRUTURALISMO X FUNCIONALISMO: A GRAMÁTICA NORMATIVA E O CONTEXTO COMUNICATIVO NO LIVRO DIDÁTICO**
Amisa Dayane Lima de Góis (UFS), Alecrisson da Silva (UFS)

1491 **GÊNEROS DISCURSIVOS: UM DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS DO 7º, 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Ana Dalete da Silva (UERN), Janaína Maria Fernandes Guedes Queiroz (UERN), Rosângela Maria Bessa Vidal (UERN)

1507 **O FENÔMENO DA TRANSITIVIDADE EM ANÚNCIOS CLASSIFICADOS DE JORNAIS**
Ana Alice de Freitas Neta Araújo (UERN/CAMEAM), Rosângela Maria Bessa Vidal (UERN), Francisco Clébio de Figueiredo (UERN/CAMEAM)

1535 **SOBRE GRAMÁTICA: ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA**
Iara Ferreira de Melo Martins (UEPB)

1547 **SUJEITO POSPOSTO E ENSINO: UMA PERSPECTIVA FUNCIONAL**
Gabriela Fernandes Albano (UFRN)

1567 **USO DO ITEM AGORA NA FALA E ESCRITA DA CIDADE DO NATAL**
Ana Alice de Freitas Neta Araújo (UERN/CAMEAM), Rosângela Maria Bessa Vidal (UERN), Francisco Clébio de Figueiredo (UERN/CAMEAM)

Pôster

1595 **GRAMATICALIZAÇÃO E ENSINO: UMA ANÁLISE FUNCIONALISTA DA PARTÍCULA QUE NEM NOS LIVROS DIDÁTICOS**
Caio Aguiar Vieira (UESB)

CADERNO 8 - GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO

Comunicações Individuais

1611 **A CANÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA PARA O ESTUDO DO SAMBA-ENREDO**
João Gomes da Silva Neto (UFRN), Andréa Gomes Dos Santos (UFRN)

1627 **A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL ARTIGO DE OPINIÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)**
Juciano Santos Soares (UFPE)

1653 **A FARSA E A FARSA DA BOA PREGUIÇA: DA TRAJETÓRIA MEDIEVAL AO PALCO CONTEMPORÂNEO**
Luzia Cristina Magalhães Medeiros (UPE), Maria Luiza Pessoa Rafael Bomfim (UPE), Antonia Maria Medeiros da Cruz (UPE)

Índice Geral

1669 **A INTERTEXTUALIDADE NO GÊNERO DISCURSIVO CHARGE**
Ivo Teixeira de Araújo Filho (PROFLETRAS/UFPB)

1681 **A LINGUAGEM PUBLICITÁRIA EM SALA DE AULA**
Tayana Dias de Menezes (UFPE)

1695 **A MULTIMODALIDADE DOS GÊNEROS DIGITAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**
Vera Lucy Borba de Castro Bezerra (UNICAP)

1713 **A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO GÊNERO CHARGE POR MEIO DA ATIVAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS E DA INTERTEXTUALIDADE: UM INCENTIVO À FORMAÇÃO CRÍTICA DO LEITOR**
Célia Jesus dos Santos Silva (UESC), Joseany dos Reis Santos (UESC),
Laércio Montalvão Marques (UESC)

1729 **ANÁLISE DIALÓGICA DO GÊNERO PROPOSTA DE REDAÇÃO NO ENEM**
Joserlândio da Costa Silva (UFPB)

1741 **ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO: OBSERVAÇÃO DE UMA PRÁTICA DOCENTE COM O GÊNERO RESENHA**
Bruna Bandeira (UFPE)

1761 **CARTA ABERTA: UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O ENSINO MÉDIO**
Claudiane Maciel da Rocha Martins (UEPB)

1779 **CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO E GÊNERO NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA PROFESSORES DO QUALIESCOLA/IQE**
Anajulia Cardoso de Souza (UPE), Renato Lira Pimentel (UFPE)

1797 **ESTRUTURAÇÃO COMPOSICIONAL EM AUTOS DE DEPOIMENTO DE INQUÉRITO POLICIAL: UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO DOS GÊNEROS JURÍDICOS**
Valter Régis de Souza Cardoso (UFRN), Marília Silva Lemos Cardoso (UFRN)

1813 **FACEBOOK E ENSINO DE GÊNEROS: UMA EXPERIÊNCIA COM O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO EM SEU CONTEXTO DE USO**
Laene Alves Pacheco Vaz (UPE)

1827 **GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**
Karla Bertotti (UNICAP)

1849 **GÊNEROS TEXTUAIS: ALTERNATIVAS QUE FACILITAM O PROCESSO DE LETRAMENTO**
Danielle dos S. M. Coppi (PROFLETRAS - UEPB)

1863 **GÊNEROS TEXTUAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA?**
Ana Cláudia Soares de Paiva (UNICAP), Emanuel Artur de Albuquerque (UNICAP)

1875 **LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS: PROPOSTAS DE TIVIDADES A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS**
Antônia Aparecida Barros Alencar Correia (IF-Sertão PE - Campus Salgueiro)

1897 **LINGUAGEM VERBO-VISUAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO**
Erika Maria da Rocha Colaço (UNICAP), Benedito Gomes Bezerra (UNICAP/UPE)

1915 **MODELOS DE ENSINO DO ORAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES ACERCA DAS PROPOSTAS DIDÁTICAS**
Fabrini Katrine da Silva Bilro (UPE), Débora Amorim Gomes da Costa Maciel (UPE)

1935 **NOÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS: ABORDAGEM NOS ENUNCIADOS DO SAEPE VERSUS SALA DE AULA**
Girlândia Cavalcanti Gomes Bezerra Silva (UPE), Maria Ladjane dos Santos Pereira (UPE)

1951 **O ATO DE ARGUMENTAR: UMA ANÁLISE SOBRE A PRODUÇÂO DE TEXTOS DE OPINIÂO NO 6º ANO**
Jasilene Lucena Cavalcanti (UEPB)

1961 **O ESTUDO DO TEXTO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**
Francisco Geonilson Cunha Fonseca (UFRN), José Iranilson da Silva (UFRN)

1973 **O GÊNERO ENTREVISTA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFISSIONAL DE COMUNICAÇÃO SOCIAL**
Cíntia Daniele Oliveira do Nascimento (UFRN), Marília Varella Bezerra de Faria (PPGEL/UFRN)

Índice Geral

1985 **O GÊNERO REPORTAGEM NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE AÇÃO DIDÁTICA**
Augusto César da Silva Freire (UPE)

1999 **O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO GÊNERO DEBATE MEDIADO PELAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**
Gracilene Barros da Silva (UFPB), Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB/PROLING/PROFLETRAS)

2015 **O QUE NOS REVELA A COLETÂNEA DE TEXTOS PRESENTE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA COLEÇÃO VIVER, APRENDER?**
Sulanita Bandeira da Cruz Santos (UFPE)

2037 **O TRABALHO COM O GÊNERO CARTAS À REDAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Aline Rafaela Lima e Silva (UFPE)

2053 **OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DA LEITURA E DA PRODUÇÃO DE TEXTOS**
Maryngá Meireles Cardos Alves (PROFLETRAS - UEPB)

2063 **PRODUÇÃO TEXTUAL COM OS EDUCANDOS DA EJA: LIMITES E POSSIBILIDADES**
Maria Zuleide Abrantes Soares (SEE-PB), Janaina Pereira Daniel Farias (SEE-PB)

2075 **RESSIGNIFICANDO A PRODUÇÃO TEXTUAL NA EJA: UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO TEXTUAL CARTA ABERTA**
Lidiane Moreira Silva de Brito (PROFLETRAS/UFPB), Laurênia Souto Sales (PROFLETRAS/UFPB)

2097 **SMARTPHONE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: LIDANDO COM CONJUNTOS E SISTEMAS DE GÊNEROS EM ATIVIDADES NO WHATSAPP**
Vera Lúcia de Siqueira Lira (UPE)

2111 **SÚMULA DO ÁRBITRO DE FUTEBOL: UMA PROPOSTA PARA A SALA DE AULA**
Sérgio Claudino de Santana (PROFLETRAS\UFPE)

2129 **TEXTOS EM OUTDOOR COM DISCURSO DE ESCOLAS: UM ESTUDO DO INTERDISCURSO NA SUGESTIVA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM CURSOS TÉCNICOS E SUPERIORES NO RECIFE**
Heloísa Pedrosa de Araújo (UFPE)

2145 **UMA ABORDAGEM ACERCA DA PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO PROPOSTA PELO LIVRO DIDÁTICO**
Cláudia Maria de Santana (UPE), Daniel Holanda da Fonsêca (UPE)

Comunicações Coordenadas

2159 **A PRODUÇÃO DO GÊNERO RESUMO ESCOLAR POR ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DOS CURSOS TÉCNICOS EM ELETROELETRÔNICA, INFORMÁTICA E MEIO AMBIENTE DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO – CAMPUS GARANHUNS**
Valfrido da Silva Nunes (UFAL)

2183 **GÊNEROS DE DISCURSO, ETHOS DE VIOLÊNCIA E COMUNIDADES VIRTUAIS: UMA ABORDAGEM SÓCIO-DISCURSIVA**
Morgana Soares da Silva (UFRPE/UAG)

2211 **OS GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM: UMA ABORDAGEM FUNCIONALISTA**
Cristiane Menezes de Araújo (UFS)

Pôsteres

2231 **A CONTRIBUIÇÃO DO GÊNERO GRAFITE PARA UMA EDUCAÇÃO VOLTADA À FORMAÇÃO CIDADÃ**
Isadora Cristiana Alves da Silva (UPE)

2247 **A INTERVENÇÃO DOS BILHETES DE ORIENTAÇÃO NOS TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE REESCRITA NAS AULAS DO PIBID/LETRAS/ PORTUGUÊS/UFAL**
Lívia Marbelle Oliveira Barboza (UFAL)

2257 **DIVERSIDADE E FUNCIONALIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS: UMA DISCUSSÃO SIGNIFICATIVA NAS AULAS DE INTERVENÇÃO DO PIBID (LETRAS/ PORTUGUÊS)**
Elayne Larissa da Silva Santos (UFAL)

2269 **MÉTODOS E PRÁTICAS COM O GÊNERO DEBATE POLÍTICO: ASPECTOS RETÓRICO-TEXTUAIS**
Janyellen Martins Santos (UNEAL), Romildo Barros da Silva (UNEAL),
Maria Francisca Oliveira Santos (UNEAL)

Índice Geral

2281 **O DEBATE POLÍTICO NA SALA DE AULA NUMA VISÃO RETÓRICO-TEXTUAL**
Janyellen Martins Santos (UNEAL), Maria Francisca Oliveira Santos (UNEAL), Marta dos Santos Alves (UNEAL)

2297 **O DEBATE POLÍTICO NA SALA DE AULA: UM OLHAR RETÓRICO**
Maria Francisca Oliveira Santos (UNEAL), Romildo Barros da Silva (UNEAL)

2311 **O GERENCIAMENTO DA INFORMAÇÃO/RELAÇÃO E A TIPOLOGIA DOS ARGUMENTOS NO GÊNERO DEBATE EM SALA DE AULA**
Alex Raniére da Silva (UFAL/Campus de Arapiraca), Bruno Barros das Neves (UFAL/Campus de Arapiraca), Orientação: Prof. Dr. Deywid Wagner de Melo (UFAL/Campus de Arapiraca)

CADERNO 9 - LEITURA, ESCRITA E ENSINO

Comunicações Individuais

2331 **"JAPUAÇU E A ESTRELA DE FOGO" COMO PROPOSTA DINAMIZADORA PARA A LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS DA ZONA RURAL DO AGRESTE SERGIPANO**
Sanádia Gama dos Santos (UFS)

2339 **A LITERATURA DE CORDEL COMO PRÁTICA MOTIVADORA DA LEITURA E DA ESCRITA EM SALA DE AULA**
Ana Valéria Ubaldo da Silva (UFRPE/UAG), Rafael Bezerra de Lima (UFRPE/UAG)

2365 **A PRODUÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS: IDENTIFICAÇÃO SOCIAL EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**
Emerson Cavalcanti de Rezende (UPE), Germano Viana Xavier (UPE)

2377 **ANÁLISE DE PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO LEITORA EM AULAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL**
Catarina Pires Quirino de Sá (UFRPE/UAG), Marlene Maria Ogliari, Angela Valéria Alves de Lima

2393 **ARGUMENTAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DISCURSIVA NA CONSTRUÇÃO DA AUTORIA DO ALUNO NO MOMENTO DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NA ESCOLA**
Vinicius Varella Ferreira (UFPB)

2407 **AS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA NAS TURMAS DE SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Márcio Pereira Bezerra (UEPB)

2419 **COFFEE HOUSE - ENGLISH CULTURAL SHOW: UMA EXPERIÊNCIA COM LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS**
Relma Lúcia Passos de Castro Mudo (UPE), Zaira Dantas de Miranda Cavalcanti (UPE)

2431 **DESEMPENHO DA LEITURA E ESCRITA: UM ESTUDO SOBRE O ÍNDICE DE EVASÃO NAS ESCOLAS FUNDAMENTAIS DO MUNICÍPIO DE QUIXADÁ-CE**
Maria Elenilda Gomes Rabelo de Oliveira (SEDUC)

2449 **ESCRITA E REESCRITA DE ANEDOTAS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ALUNOS DO 6° ANO**
Regina Claudia Custódio de Lima (UEPB), Edilma de Lucena Catanduba (UEPB/PROFLETRAS/CAPES)

2467 **MARCAS DE AUTORIA EM TEXTOS DE ALUNOS DO 7º E 8º ANOS A PONTUAÇÃO NO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS**
Cleide Calheiros da Silva (UFAL), Adna de Almeida Lopes (UFAL)

2485 **MULTIMODALIDADE: A REPERCUSSÃO DO GESTUO-VOCAL NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DE TEXTO**
Luciana Virgínia Prazeres Teixeira Santos (FADIMAB)

2493 **O CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO: UMA ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES QUE ENCAMINHAM A PRODUÇÃO TEXTUAL EM MANUAIS DE REDAÇÃO**
Clériston de Oliveira (IFRN)

2515 **O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL CONTO NO COTIDIANO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA**
Crislane Marques de Oliveira (UEPB)

2531 **O GÊNERO FÁBULA E SUA PRÁTICA SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO**
Fernanda Viana de Castro (UPE), Kelly Eunice Ferreira da Silva Oliveira (UPE)

Índice Geral

2539 **O TRABALHO COM A LEITURA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**
Stephanie Andrade Souza (UFCG), Maria de Fátima Alves (UFCG)

2557 **PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL EM TURMAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**
Janaina Pereira Daniel Farias (SEE-PB), Maria Zuleide Abrantes Soares (SEE-PB)

2571 **UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**
Mercia Cavalcanti da Silva (UFCG), Zuleide Pereira dos Santos Pinto (UFCG),
Hérica Paiva Pereira (UFCG)

Comunicações Coordenadas

2591 **A COMPREENSÃO LEITORA ENTRE ALUNOS DO 6ºANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ - UMA PESQUISA COLABORATIVA**
José Amaro dos Santos (PROFLETRAS-UFAL)

2615 **ASPECTOS COGNITIVOS DA COMPREENSÃO LEITORA E O PROCESSO INFERENCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**
Francisco Jailson Dantas de Oliveira (CEDU/UFAL - CMM)

2637 **AVALIAÇÃO E MEDIAÇÃO EM COMPREENSÃO LEITORA: UMA PROPOSTA DESENVOLVIDA COM ALUNOS DO 5º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL EM MACEIÓ-AL**
Sérgio Rocha da Silva (PPGE/UFAL)

2663 **ENSINO E PESQUISA: UM OLHAR DISCURSIVO PARA OS DESAFIOS DA ESCRITA ACADÊMICA**
Maria Aparecida da Silva MIRANDA (UFRN)

2677 **O USO DAS ESTRUTURAS E DOS ELEMENTOS NARRATIVOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS EM ESPANHOL**
Lúcia Kozow (IFAL)

Pôsteres

2695 **O RECONHECIMENTO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO AMBIENTE ESCOLAR**
Ianaira Andrade Reis (FACOS - Faculdade Cenecista de Osório),
Christiane Jaroski Barbosa (FACOS - Faculdade Cenecista de Osório)

CADERNO 10 - LETRAMENTO E ENSINO

Comunicações Individuais

2707 **A ESCRITA DO BOLETIM DE OCORRÊNCIA ELETRÔNICO: UMA APRENDIZAGEM COLABORATIVA**
Erivaldo José da Silva (UFPE)

2725 **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA PERSPECTIVA DA APROPRIAÇÃO E APLICAÇÃO DOS MÉTODOS DO PNAIC**
Zuleide Pereira dos Santos Pinto (UFCG), Mercia Cavalcanti da Silva (UFCG),
Hérica Paiva Pereira (UFCG)

2747 **A MULTIMODALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO VISUAL?**
Emanuel Artur de Albuquerque (UNICAP)

2769 **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ÀS MARGENS DO SÃO FRANCISCO**
Rossana Ramos Henz (UPE)

2783 **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A ESCRITA COMO UMA PRÁTICA LIBERTÁRIA**
Jorge Luiz Vieira (UPE)

2793 **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REFLEXÕES DOCENTES SOBRE O ATO DE LER E ESCREVER COMO PRÁTICAS SOCIAIS**
Cristina Vicente da Silva (UESC), Elisângela Teles da Silva (UESC), Carla Nataly Andrade Pithon (UESC), Tania Silva Santos (UESC), Valdinah Silva dos Santos (UESC)

2809 **LEITURA NOS ANOS INICIAIS DA EJA: LETRAMENTO(S) E CONTEXTO SOCIAL**
Jaine dos Santos Gomes (UFRPE/UAST), Elaine Cristina Nascimento da Silva (UFRPE/UAST)

Índice Geral

2823 **LETRAMENTO A PARTIR DOS DESCRITORES DA PROVA BRASIL EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ILHÉUS – BAHIA**
Daiane Conceição Simões Santos (UESC), Lilian Sant'Anna Maia (UESC), Luciana Oliveira do Nascimento (UESC)

2845 **LETRAMENTO ACADÊMICO: UMA EXPERIÊNCIA COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES**
Telma Cristina Gomes da Silva (PNPD/UFCG)

2859 **LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS: A SEMELHANÇA NÃO SIGNIFICA IGUALDADE**
Cristiani Pereira de Morais Gonzalez (UFCG)

2871 **MEDIAÇÃO LEITORA: UM DOS DOZE TRABALHOS DO PROFESSOR**
Laeiguea Bezerra de Souza (UFRPE/UAG)

2897 **MULTILETRAMENTO, HISTÓRIA E IDENTIDADE: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Rosiene Omena Bispo (UFAL)

2921 **MULTILETRAMENTOS EM ALFABETIZAÇÃO: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS DE LEITURA**
Ana Karla Lemos Byron de Lima (UNICAP), Erika Maria da Rocha Colaço (UNICAP), Roberta Varginha Ramos Caiado (UNICAP)

2933 **O LUGAR DO TEXTO LITERÁRIO NUMA EXPOSIÇÃO DE ARTE: UM ESTUDO DE CASO**
Maria Zilvania Gomes Rabelo (Colégio Valdemar Alcântara)

2947 **SEMINÁRIO: UM EVENTO DE LETRAMENTO ACADÊMICO?**
Liliane Alves da Silva (UPE)

Comunicações Coordenadas

2959 **A ARGUMENTAÇÃO EM ARTIGOS DE OPINIÃO DE ALUNOS DO BACHARELADO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIA**
Michel Lima Fontoura (UFRN)

2985 **LETRAMENTO CRÍTICO-VISUAL E LITERÁRIO: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)**
Isabela Feitosa Lima Garcia (SEDUC), Michelle Soares Pinheiro (UECE)

3003 **OS QUESTIONÁRIOS DE PESQUISA VIRTUAIS E SUA IMPLICAÇÃO PARA O ENSINO: ALGUMAS REFLEXÕES**
Maria Aparecida da Costa (UFRN)

Pôsteres

3019 **A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA COMO AUXILIAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ADULTOS**
Ângela Maria Alexandre Ramalho(UFRPE-UAG), Marlene Maria Ogliari (UFRPE-UAG)

3039 **AS DISTORÇÕES DA REALIDADE EDUCACIONAL NA MODALIDADE DE ENSINO DO CAMPO EM ESCOLAS DO INTERIOR DO MUNICÍPIO DE ARAPIRACA/AL**
Iêda de Fátima Barbosa da Silva (IFAL)

3049 **LETRAMENTO CRÍTICO E O ENSINO DE INGLÊS: REFLEXOS DENTRO E FORA DA SALA DE AULA**
Paula Tenório dos Santos (IFAL), Isabel Cristina Ferreira de Farias (IFAL),
Ana Paula dos Santos Silva (IFAL)

3057 **O DESAFIO DO ENSINO DOS GÊNEROS DO DISCURSO PARA UMA COMPETÊNCIA DE LETRAMENTOS**
Maria José Lima de Carvalho (UFPB), Suelen Lima de Carvalho (IFPB)

3069 **PRÁTICA LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA: DISCUTINDO O PAPEL DA MULHER NA SOCIDADE**
Ediclécia Sousa de Melo (UFPB/PROLING), Danieli Maria da Silva (UFPB)

Índice Geral

CADERNO 11 - LINGUAGENS, NOVAS TECNOLOGIAS E ENSINO

Comunicações Individuais

3085 **A ARGUMENTATIVIDADE NO E-GÊNERO FÓRUM DE DISCUSSÃO: UMA ESTRAÉGIA PARA PRODUÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR**
Anelilde Maria de Lima Farias (FACHO)

3097 **A REVISTA ELETRÔNICA EM SALA DE AULA: UM SUPORTE PARA GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESFERA DIGITAL**
Aguinaldo Gomes de Souza (HIPERGED-UFC/ETE-PE)

3115 **AS TICs COMO AUXÍLIO LINGUÍSTICO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA ALUNOS SURDOS**
Antônia Aparecida Barros Alencar Correia (IF-Sertão Pernambucano)

3129 **ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS IMPRESSOS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES AUTORES?**
Ivanda Maria Martins Silva (UFRPE/UAEADTec)

3149 **GÊNERO, FACEBOOK E ENSINO: UMA ANÁLISE DA METÁFORA NO GÊNERO CARTAZ DE PROTESTO**
Josefa Maria dos Santos (UPE)

3175 **LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO NO CURSO DE LITERATURA INFANTIL EM EAD**
Robson Santos de Oliveira (UFRPE/UAG)

3193 **O USO DAS TIC NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**
Maria Goretti dos Santos Silva (SEC-BA)

3209 **OS GÊNEROS DIGITAIS EM PROCESSOS DE APRENDIZAGEM AUTÔNOMA E COLABORATIVA**
Érica Carvalho da Silva (UFPE)

3233 **PROSÓDIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O PODCAST COMO FERRAMENTA COGNITIVA**
Dilma Tavares Luciano (UFPE)

3243 **TECNOLOGIA E ENSINO: A ARGUMENTAÇÃO EM COMENTÁRIOS DE BLOG**
Maria Alcione Gonçalves da Costa (UPE/Garanhuns)

3269 **USO DO TWITTER NO TRABALHO DE CORREÇÃO TEXTUAL COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**
Vera Lúcia Santos Alves (FASJ)

3281 **WEBQUEST E CORDEL: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO**
Mayara Myrthes Henriques Santos (UEPB)

Pôsteres

3297 **CAR@S ALUN@S: PROPÓSITOS COMUNICATIVOS DO GÊNERO E-MAIL DE INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO UNIVERSITÁRIOS**
Edivaldo Gomes Barbosa (UFPI)

CADERNO 12 - LINGUÍSTICA TEXTUAL E ENSINO

Comunicações Individuais

3325 **A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA**
Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB), Ana Gabriella Barbosa Silva (UFPB), Janaína Ferreira (UFPB)

3344 **DEVE-SE ESCREVER DA MESMA MANEIRA COMO AS LAVADEIRAS LÁ DE ALAGOAS FAZEM SEU OFÍCIO: REFLEXÕES SOBRE A REVISÃO DE TEXTOS NA ESCOLA**
Ananias Agostinho da Silva (UFRN)

3363 **GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS E ENSINO DE LÍNGUA: UM OLHAR À LUZ DOS PARÂMETROS CURRÍCULARES NACIONAIS**
Luana Brasil Bruno Ramos (UESC)

3377 **REFLEXÃO SOBRE AS NOÇÕES DE LINGUAGEM E DE TEXTO NA LINGUÍSTICA DE TEXTO E NA ANTROPOLOGIA LINGUÍSTICA E A CONSTRIBUIÇÃO DESSAS TEORIAS NA AVALIAÇÃO ESCOLAR DA PRODUÇÃO TEXTUAL**
Girllaynne Marques (UFPE)

Índice Geral

3391 **RELATÓRIOS DE EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM PONTO DE PARTIDA PARA A REFLEXÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA**
Bianca Farias da Silveira (UFPB), Briele Bruna Farias da Silveira (UFPB)

3405 **UMA VISÃO LINGUÍSTICA DOS "ERROS" MORFOSSINTÁTICOS E ORTOGRÁFICOS NAS REDAÇOES DOS ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS**
Ana Paula Silva De Araújo (UESC)

Pôsteres

3419 **A OBRA "O PEQUENO PRÍNCIPE" E SUA INTERDISCURSIVIDADE COM A BÍBLIA: UMA ESTRATÉGIA PARA AMPLIAÇÃO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
Wilcley Ferreira de Macedo (UFAL - Campus de Arapiraca),
Elias André da Silva (UFAL - Campus de Arapiraca)

3431 **TEXTO NA ESCOLA: UM OLHAR SOB O VIÉS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL**
Max Silva da Rocha (UFAL)

CADERNO 13 - LITERATURA E ENSINO

Comunicações Individuais

3445 **"LER O QUE ESTÁ FORA ANTES DE LER O QUE ESTÁ DENTRO": A ATIVIDADE DE PREVISÃO NA RELAÇÃO TEXTO-VIDA**
Daliane do Nascimento dos Santos (UFRN), Alessandra Cardozo de Freitas (UFRN)

3463 **"VALSA" E "BERIMBAU": RITMOS E SONS DESPERTANDO O GOSTO PELA POESIA**
Jôyna Correia da Silva (UFRPE/UAST), Andreia Bezerra de Lima (UFRPE/UAST)

3475 **A LINGUAGEM METAFÓRICA NA POESIA DE DRUMMOND: UMA ABORDAGEM POSSÍVEL NA SALA DE AULA**
Gésica de Oliveira Sousa (UFPE)

3487 **A LITERATURA INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL: DIREITOS HUMANOS E AFRICANIDADE**
Izabel Gabriel de Oliveira (UPE)

3517 **A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR: A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO PARA A MULTIPLICIDADE**
Adeilma machado dos santos (UEPB)

3531 **A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA E OUTRAS LINGUAGENS NA ESCOLA**
Lílian de Santanna Maia (UESC), Luciana Oliveira do Nascimento (UESC),
Daiane Conceição Simões Santos (UESC)

3543 **DO ESQUECIMENTO À SALA DE AULA: A REPRESENTAÇÃO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL NA NARRATIVA DE JOSÉ GERALDO VIEIRA**
Daniele do Vale Silva (UFPE)

3557 **DOS BEST-SELLERS AOS CÂNONES: A DIVERSIDADE LITERÁRIA CONTRIBUINDO PARA FORMAÇÃO LEITORA DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO**
Maria Gorete Paulo Torres (UERN), Ananias Agostinho da Silva (UERN),
Larissa Cristina Viana Lopes (UERN)

3571 **ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA: POR UMA PRÁTICA DIALÓGICA**
Manuela Travasso da Costa Ribeiro (UPE)

3593 **FENÔMENO LITERÁRIO E ECOLOGIA: ENTRE A ESTÉTICA E O SOCIAL**
Maria Suely da Costa (UEPB/PROFLETRAS)

3613 **HORA DE DAR "TCHAU" À MONOTONIA: LEITURA DO LIVRO DE CONTOS DE LYGIA BOJUNGA**
Paloma do Nascimento Oliveira (UFCG)

3629 **INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS A PARTIR DE ANÁLISES ISOLADAS**
Roberto Remígio Florêncio (IF-Sertão)

3649 **LITERATURA E ESTÁGIO DOCÊNCIA: DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**
Andreia Bezerra de Lima (UFRPE/UAST)

Índice Geral

3669 **LITERATURA MODERNA: O "NÓS" E OS MITOS NO ROMANCE CONTEMPORÂNEO**
Amanda Barros de Melo Moura (UFPE)

3685 **METAMORFOSES DE NARCISO EM CONTOS DE CLARICE LISPECTOR**
Maria da Luz Duarte Leite Silva (UFRN)

3703 **NARRATIVA, ESPAÇO E TEMPO EM PEDRO E LINA, DE ANTÔNIO DE SANTANA PADILHA**
Germano Viana Xavier (Universidade de Pernambuco)

3719 **O ESTUDO DO TEXTO DRAMÁTICO E DA PEÇA O AUTO DA COMPADECIDA DE ARIANO SUASSUNA**
Eduardo Henrique Cirilo Valones (UEPB), Tereza Eliete de Oliveira Fernandes Ribeiro (UEPB)

3729 **O ESTUDO DO TEXTO DRAMÁTICO E DA PEÇA O BERÇO DO HERÓI DE DIAS GOMES**
Eduardo Henrique Cirilo Valones (UEPB), Genivaldo Soares Da Silva Neto (UEPB)

3739 **O GÊNERO POEMA NOS LIVROS DE LITERATURA: REPENSANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO**
Erika Maria Costa Asevedo, Maria do Carmo Gomes Pereira Cavalcanti, Claudemir dos Santos Silva

3755 **POESIA E LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**
Ginete Cavalcante Nunes (UFRPE)

3773 **POESIA ERÓTICA EM SALA DE AULA: LEITURA E ENSINO**
Maria do Socorro Pinheiro (UEPB)

3787 **POR QUE LER A LITERATURA INDÍGENA NA ESCOLA? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA**
Natanael Duarte de Azevedo (UFRPE)

Comunicação Coordenada

3801 **A COMPREENSÃO LEITORA EM ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DE ALAGOAS**
Kayllene Leite da Rocha Santos (UFAL)

Pôsteres

3825 **CONSTRUINDO SENTIDOS COM A LEITURA DE POEMAS EM SALA DE AULA**
Bruna Wanderley Pereira

3845 **GÊNEROS: O CONTO NA SALA DE AULA DISCUTINDO GÊNERO E DIVERSIDADE**
José Alberto da Silva Júnior - PIBID/CAPES (UFRPE/UAST)

3855 **LEITURA E LITERATURA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ABORDAGENS PRÁTICAS**
Renato de Araujo (DLA - UEPB), Linduarte Pereira Rodrigues (DLA/PPGFP - UEPB), Kalina Naro Guimarães (DLA/PPGFP - UEPB)

3867 **LETRAMENTO LITERÁRIO E O FOLHETO DE CORDEL – UMA DISCUSSÃO POSSÍVEL**
Maria Aparecida da Silva Izídio (PROFLETRAS), Mabel Cristina Azevedo dos Santos (PROFLETRAS)

3881 **LETRAMENTO LITERÁRIO: CLÁSSICOS GRECO-ROMANOS EM SALA DE AULA**
Milena Veríssimo Barbosa (UFPB), Maria Amanda Ramos Barreto (UFPB)

3891 **O PRIMO BASÍLIO: DIÁLOGO ENTRE EÇA DE QUEIRÓS E DANIEL FILHO SOBRE A INSTITUIÇÃO DO CASAMENTO**
Carla Jeikcelle Marques Freitas (UFRPE/UAG)

3903 **UM OLHAR ALEGÓRICO SOBRE "A CHAVE DO TAMANHO"**
Bruna Louize Miranda Bezerra Cassiano (UFRN), Rebecca Cruz Pinheiro (UFRN)

CADERNO 14 - MORFOLOGIA E ENSINO

Pôsteres

3919 **A DERIVAÇÃO SUFIXAL: UMA ABORDAGEM DOS SUFIXOS MAIS PRODUTIVOS EM BLOGUES DE MAQUIAGEM**
Richard Fernandes de Oliveira (UFPE), Victoria Luiza Ramos da Silva (UFPE), Beatriz Cristina de Almeida Sales (UFPE)

Índice Geral

3937 **CULTURA E EXPRESSÃO LGBTT: ANÁLISE DAS GÍRIAS EM AMBIENTES HÉTERO-DISCURSIVOS**
André Luis de Lima Xavier (UFPE), Monallysa Maria da Silva Nascimento (UFPE), Raphael Fernando Santos de Assis (UFPE)

3955 **DO CONHECIMENTO DE ASPECTOS DO SISTEMA MORFOLÓGICO DA LÍNGUA PORTUGUESA AO ENSINO DE ORTOGRAFIA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO**
Rodrigo Fagner Araujo dos Santos (NUCEPI/UFPE)

3971 **O FENÔMENO DO HIBRIDISMO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO: MATERIAIS DIDÁTICOS X INTERNET**
Alane Kerolaine Gondim Leitão (UFPE), Ana Cecília (UFPE), Maria Gabriela, Ramos de Oliveira (UFPE), Silmara Priscila Sabino Pereira da Silva (UFPE), Talita Fernandes (UFPE)

CADERNO 15 - SEMÂNTICA E ENSINO

Comunicações Individuais

3989 **DISCUSSÃO SOBRE O SENTIDO SEMÂNTICO/ SEMIÓTICO E A IDENTIDADE CULTURAL**
Daniele dos Santos Lima (UNICAP), Isabela Barbosa do Rêgo Barros (UNICAP)

4007 **O TRABALHO COM O GÊNERO CHARGE: CONTRIBUIÇÕES DA SEMÂNTICA PARA DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA**
Alessandra Magda de Miranda (SEE-PB), Aleise Guimarães Carvalho (SEE-PB)

CADERNO 16 - SINTAXE E ENSINO

Comunicações Individuais

4029 **A CONCORDÂNCIA VERBAL NO LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO**
Paula Mendes Costa (UFPE)

4051 **PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO FORMAL E FUNCIONAL DAS ESTRUTURAS COMPLETIVAS**
Secundino Vigón Artos (UFCG)

Comunicação Coordenada

4071 **PADRÃO REAL versus PADRÃO IDEAL: UM OLHAR PARA O ENSINO DAS SENTENÇAS DE NEGAÇÃO PELO VIÉS DAS GRAMÁTICAS TRADICIONAIS E DA LINGUÍSTICA**
Nara Juscely Minervino de Carvalho Marcelino (PPgEL/UFRN)

Pôsteres

4093 **O USO DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS DE CONTRAPOSIÇÃO EM ARTIGOS DE OPINIÃO E EDITORIAIS: REFLEXÕES PARA O ENSINO**
Smmyth Kallony Mendes de Albuquerque (UFRPE/UAG)

4109 **SUBSTITUIÇÃO DE ADJUNTOS ADVERBIAIS POR PREDICATIVOS EM CONSTRUÇÕES DO PORTUGUÊS DO BRASIL (PB)**
Jamerson Lino dos Santos (UFAL - Campus de Arapiraca),
Elias André da Silva (UFAL - Campus de Arapiraca)

CADERNO 17 - SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO

Comunicações Individuais

4131 **'PADRÃO REAL' VERSUS 'PADRÃO IDEAL': O QUE DIZEM AS GRAMÁTICAS TRADICIONAIS SOBRE O PARADIGMA PRONOMINAL DO PORTUGUÊS BRASILEIRO (PB)?**
Kássia Kamilla de Moura (PPgEL/UFRN) , Marco Antonio Martins (UFRN/CNPq)

4153 **A LÍNGUA EM VARIAÇÃO: PROPOSTA DIDÁTICA**
Francielly Coelho da Silva (UFRN)

4179 **A SOCIOLINGUÍSTICA, O SOCIOFUNCIONALISMO E ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO**
Gisonaldo Arcanjo de Sousa (UFRN), Maria José de Oliveira (IFRN- C. Caicó/ UFPB-PROLING)

4193 **A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**
Maria Edna Porangaba do Nascimento

Índice Geral

4205 **AS FORMAS VERBAIS INOVADORAS DO PORTUGUÊS: O CASO DE PARTICÍPIOS IRREGULARES E A RELAÇÃO COM AS FORMAS VERBAIS UTILIZADAS NO PORTUGUÊS ARCAICO**
Aurea Rayra Canejo da Silva (UFCG)

4231 **ATITUDES LINGUÍSTICAS DE OUVINTES: CONDUTA AVALIATIVA E CRIAÇÃO DE ESTEREÓTIPOS**
Priscila Evangelista Morais e Lima (UFPB/PROLING)

4249 **OS COMPARATIVOS TIPO, FEITO, IGUAL, COMO E QUE NEM: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**
Josele Julião Laurentino (UFRN)

4263 **PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA**
Marta Maria Minervino dos Santos, Eudes da Silva Santos

4281 **SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO: VARIAÇÃO FONÉTICA DE ESTUDANTES DE EJA INQUIRIDOS PARA O ATLAS LINGUÍSTICO DE PERNAMBUCO**
Edmilson José de Sá (AESA-CESA)

4293 **UMA DESCRIÇÃO DAS PROPAROXÍTONAS NA VARIEDADE NÃO-PADRÃO DE JABOATÃO-PE**
Eraldo Batista da Silva Filho

4307 **VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO DE ATITUDES LINGUÍSTICAS**
Fabiana Ramos (UFCG)

4337 **VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: TEMA COMPLEXO PARA UMA ABORDAGEM PONTUAL NO ENSINO MÉDIO**
Cícera Alves Agostinho de Sá (UERN)

4355 **VARIEDADES DA LÍNGUA E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**
Márcione Teles de Melo Barros (ULHT)

Comunicações Coordenadas

4369 **(RE)PENSANDO O ENSINO DE GRAMÁTICA: O SUJEITO ANAFÓRICO**
Fernanda Medeiros (UFRN)

4401 **O ACUSATIVO ANAFÓRICO DE 3ª PESSOA E NORMAS DO PORTUGUÊS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA**
Alice Carla Marcelino Xavier (PROFLETRAS/UFRN)

Pôsteres

4423 **COMO LIDAR COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE GRAMÁTICA**
Gilzinele Nayara Domingos Barbosa

4433 **MULTICULTURALISMO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO CURRÍCULO ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA**
Sirleide Vieira da Silva (UFAL - Campus de Arapiraca)

CADERNO 1

Anais Eletrônicos VI ECLAE

Análise do discurso e ensino

RESUMO

A sala de aula de nível superior é um ambiente de circulação de diversos discursos, com diversas finalidades, mas os discursos que predominam trazem como intenção primordial o processo de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, não se pode tomar esse ambiente como campo de pesquisa sem considerar as especificidades desses discursos em situações reais. Este artigo é parte de uma pesquisa, cujo objetivo foi verificar se as estratégias pedagógicas e discursivas docentes na aula de Português Instrumental, a partir da reflexão e da argumentação, levam à construção de conhecimentos científicos em Química e habilidades argumentativas. Pensou-se, portanto, na prática pedagógica como prática discursiva que envolve sujeitos situados, o docente e os discentes, inseridos em uma esfera de comunicação, a acadêmica, em situação de comunicação, sala de aula, e se utilizando de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003). Os dados foram analisados a partir dos elementos das práticas sócio-históricas e considerando alguns dos elementos de análise do discurso na sala de aula propostos por Mortimer e Scott (2002): focos do ensino; ações do professor, abordagem do professor. Foram contemplados também os indicadores de Alfabetização Científica propostos por Sasseron (2008) a partir do ciclo argumentativo de Sasseron e Carvalho (2011). A pesquisa ocorreu no 1º período do curso de Química -Licenciatura, com 32 graduandos, do Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco. Foram analisados episódios de aulas filmadas. Verificou-se que as intenções e as intervenções da docente, a partir das abordagens dos conteúdos, propiciaram a construção do conhecimento tanto da área de Química, energia solar, quanto da argumentação, o que se pôde perceber a partir do ciclo argumentativo realizado pelos estudantes nas suas participações orais. No debate, verificou-se que houve a tentativa de inserir a história científica nas argumentações sobre o tema em questão, havendo êxito na maioria das tentativas..

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem, Argumentação, Conhecimento científico.

A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS ARGUMENTATIVO E CIENTÍFICO NA GRADUAÇÃO

Ana Cristina Barbosa da Silva

Introdução

A sala de aula de nível superior é um ambiente de circulação de diversos discursos, com diversas finalidades, mas os discursos que predominam trazem como intenção primordial o processo de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, não se pode tomar esse ambiente como campo de pesquisa sem considerar as especificidades desses discursos em situações reais. Foi o que possibilitou esta pesquisa ao considerar a esfera comunicativa, a situação de comunicação e os gêneros do discurso, ou seja, a língua sendo manifestada como interação verbal (BAKHTIN, 2002). A partir desses elementos da prática sócio-histórica da linguagem (BAKHTIN, 2002), foi possível considerar o processo de ensino e de aprendizagem, enfocando no ensino, nas ações e nas abordagens docentes e nos indicadores de alfabetização científica a partir do ciclo argumentativo realizado pelos discentes.

Tomar a sala de aula do ensino superior como alvo de pesquisa é sempre necessário para desenvolver metodologias de pesquisa que possam contemplar melhor as especificidades desse ambiente discursivo, bem como é necessário para identificar práticas pedagógicas que sejam mais proveitosas. Nesta perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo verificar se as estratégias pedagógicas e discursivas docentes na aula de Português Instrumental, a partir da reflexão e da argumentação, levam à construção de conhecimentos científicos na área de

Química e a desenvolver habilidades argumentativas, bem como à identificação dos elementos da argumentação. Este artigo complementa as análises e as interpretações dos dados ocorridas na pesquisa, pois um primeiro artigo já discutiu alguns dados em um texto publicado no GELNE por Silva (2014), cujo título é "A argumentação nas aulas de química-licenciatura: como objeto de estudo e proporcionando o conhecimento científico".

Alguns estudiosos da educação e da psicologia têm abordado ou defendido a ideia de que há uma grande relação entre argumentação e reflexão, relacionando a prática discursiva ao processo de construção de conhecimento (cf. LEITÃO, 2001, 2007). Assim, afirma-se que o ato de argumentar leva a uma atitude reflexiva, que, por sua vez, leva à metacognição e à construção do conhecimento, pois, conforme afirma Leitão (2007, p. 454), o "processo de negociação de diferenças de perspectivas confere à argumentação um potencial epistêmico que a institui como recurso privilegiado de constituição do conhecimento e (...) de desenvolvimento do pensamento reflexivo".

Nesta perspectiva, para o desenvolvimento desta pesquisa, foi elaborado um encaminhamento metodológico que envolveu a análise dos procedimentos discursivos da docente e dos estudantes alvos da pesquisa. Estes últimos levados a refletir sobre abordagens em questão nas aulas. Sabendo-se que a docente iria encaminhar suas aulas de Português Instrumental de modo reflexivo a partir de questionamentos, a partir de problemáticas para obtenção de pontos de vista e argumentação, decidiu-se, nesta pesquisa, verificar se tais estratégias levariam realmente à construção de conhecimento sobre o que seria objeto de estudo.

Os procedimentos da docente para a aquisição de conhecimentos científicos em Química e da argumentação ocorreram a partir da temática "Energia solar", no 1º período do curso de Química-Licenciatura, composto por 32 graduandos, do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco. Foram analisados episódios de aulas filmadas em oito aulas divididas em: duas diárias e quatro semanais. Para este trabalho, foram selecionados apenas alguns episódios para análises, uma vez que os outros já foram alvos de análises no artigo supracitado.

Construindo os elementos para a análise do discurso

Para a pesquisa, pensou-se na prática pedagógica como prática discursiva que envolve sujeitos situados, neste caso, o docente e os discentes, inseridos em uma esfera de comunicação, a acadêmica, em situação de comunicação, sala de aula, e se utilizando de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) para interação na sala de aula, bem como utilizando-os para as abordagens da temática em discussão. Desta maneira, os episódios de aulas da disciplina Português Instrumental foram analisados tendo em vista o direcionamento tomado pela docente para levar os estudantes a refletirem sobre a temática das aulas e a agir discursivamente através da exposição de pontos de vista e da argumentação, como também a identificar os elementos da argumentação nos gêneros discursivos.

Os dados foram analisados a partir dos elementos das práticas sócio-históricas e considerando alguns dos elementos de análise do discurso na sala de aula propostos por Mortimer e Scott (2002): *focos do ensino*: intenção do professor; *ações do professor*: intervenções do professor, *abordagem do professor*: dialógica, autoridade, interativa, não interativa. Além desses elementos, foram contemplados os indicadores de Alfabetização Científica (AC) propostos por Sasseron (2008) a partir do ciclo argumentativo de Sasseron e Carvalho (2011): 1) classificação e ordenação das informações; 2) Levantamento de hipóteses; 3) e de justificativas e previsões; 4) construção de explicação. A AC consiste na "perspectiva de se ensinar Ciências privilegiando a resolução de problemas, o pensar científico, o uso das múltiplas linguagens, da argumentação como habilidade científica" (SOUZA & SASSERON, 2012, p. 595).

As aulas analisadas nesta pesquisa contemplaram os seguintes gêneros textuais: aula expositiva oral: da professora de Português Instrumental, a qual expôs aspectos sobre as especificidades da argumentação e sobre a energia solar, este assunto da área de Química; notícia de ambiente digital (impressa): "Avião solar chega a Washington após cruzar os EUA", cujo objetivo foi mostrar mais uma opção de utilização da energia solar, bem como a viabilidade e funcionamento desse tipo de energia nessa situação específica; texto informativo que trata de "Como funciona a energia solar?" da revista Nova Escola, abordando sobre as primeiras utilizações registradas, os países que a utilizam e como a utilizam; texto informativo "Energia solar" trazendo definição e imagens sobre o funcionamen-

to desse tipo de energia em diversos contextos, as vantagens e as desvantagens, tipos de energia solar; documentário: "Energia do sol, tecnologia do povo" com o objetivo de abordar sobre a energia solar, expondo definições, cientificidade do assunto e experimento, e identificar aspectos expositivos e argumentativos dos discursos do documentário; uma matéria do programa de Ana Maria Braga que aborda sobre a energia solar a partir de lâmpadas de garrafa pet. Essa matéria contempla outra matéria chamada "Mineiro inventa lâmpadas feitas com pets" como mais uma abordagem sobre opção de energia solar no cotidiano; produção oral dos graduandos sobre a temática em questão com o propósito de avaliar a desenvoltura na argumentação e na utilização dos conhecimentos científicos sobre a energia solar.

Nessa esfera comunicativa, os textos utilizados, em sua maioria, são sempre didatizados, foi o caso do documentário, da matéria e da notícia, para se atingirem objetivos pedagógicos promovendo a construção de conhecimento. Alguns gêneros são específicos dessa esfera, como a aula expositiva oral, produção de texto oral a partir de uma pergunta e a sistematização proposta pelo professor para avaliar o poder argumentativo dos estudantes e os conteúdos da temática envolvida.

Situação de comunicação, reflexão e argumentação na prática docente

Considerando *as relações sociais, a intencionalidade da docente* na situação de comunicação aqui investigada, com *foco no ensino*, nas *ações da docente* e na sua *abordagem*, pretende-se neste item analisar a prática pedagógica a partir das aulas filmadas para chegar a algumas interpretações. Essas interpretações dizem respeito à interação pedagógica e à construção de conhecimento científico, partindo da consideração de que é possível utilizar-se da argumentação para levar os estudantes a refletirem sobre os conceitos das áreas e os conteúdos que sejam objetos de ensino e de aprendizagem, tendo a argumentação também como objeto de ensino e de aprendizagem.

Analisando o episódio de aula, chamado de episódio A, a docente parte para resgatar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a energia solar. Foram lançadas três perguntas, a saber: Você já ouviu falar sobre avião solar? Como

funciona a energia solar? O que você entende sobre energia solar? A docente iniciou as abordagens levando os alunos a questionamentos para que refletissem e esboçassem as suas respostas. A primeira pergunta se justificou pelo fato de que o texto a ser lido seria sobre o avião solar. A docente teve a *intenção* de *criar um problema* e *explorar a visão dos estudantes* para *introduzir e desenvolver a história científica*, posteriormente. Os estudantes participaram ativamente respondendo às questões lançadas, a partir dos seus conhecimentos sobre o assunto. Neste momento, houve uma *abordagem* interativa/dialógica, tendo a docente instigado os discentes a explicitarem seus pontos de vista e esboçarem explicações sobre o que lhes foi perguntado, sem exigir explicações científicas.

A intenção da docente de saber dos estudantes os seus conhecimentos prévios a respeito da energia solar, possibilitou que a mesma pudesse intervir e atuar naquilo em que os estudantes ainda não dominavam sobre o tema em questão, tendo também a oportunidade de realizar uma abordagem interativa/dialógica, propiciando aos estudantes o levantamento de hipóteses, as quais iriam ser testadas e comprovadas ou não no decorrer das aulas a partir das discussões e das leituras.

Após esse breve resgate do conhecimento prévio, houve a leitura do texto "Avião solar chega a Washington após cruzar os EUA". Durante a discussão sobre o texto, alguns estudantes demonstraram conhecimento sobre o que era energia solar, a placa fotovoltaica, vindo à tona também algumas hipóteses sobre o funcionamento da placa e sobre o armazenamento da energia. A *intenção* da docente foi *introduzir e desenvolver a história científica* com uma *abordagem* interativa/de autoridade, pois alguns aspectos científicos foram trabalhados.

Tendo esgotada a discussão sobre o texto supracitado, outro texto foi lido, "Como funciona a energia solar?" da revista Nova Escola. Com a leitura desse texto a docente propiciou a *sustentação* do *desenvolvimento da história científica*, fazendo os estudantes refletirem sobre a utilização da nomenclatura "fotovoltaica" nas expressões "efeito fotovoltaico" e "células fotovoltaicas" e o que elas significam e em que consistem, bem como outras definições. Muitas explicações sobre o funcionamento da energia solar, utilizando os efeitos fotovoltaicos, foram fornecidas pelo texto, favorecendo a construção do conhecimento científico sobre o assunto.

Nessa dinâmica, houve uma *abordagem* interativa/de autoridade e a *intenção* foi de continuar a *desenvolver a história científica* e com as *intervenções* foi *dar forma* e *selecionar significados* relacionados ao assunto trabalhado: energia solar. A docente continuou instigando os estudantes para que refletissem e entendessem melhor as informações do texto no que concerne ao conteúdo de Química.

A partir do segundo texto, que abordava sobre o funcionamento da energia solar, houve uma atitude responsiva dos estudantes seguindo a abordagem interativa/de autoridade mais significativamente, quando a docente fazia indagações sobre o conteúdo do texto e os direcionava a pontos de vista específicos. Como retorno, a docente obteve respostas mais direcionadas à história científica. Veja-se o extrato a seguir:

> *Est 1: Pronto, aí nessa energia solar tem uma coisa chamada Ep que é a energia padrão que transfere em Ec que é a energia cinética que faz esse veículo se mover. Aí cada diferença: a energia é a capacidade de sinalizar trabalho. Aí essa energia padrão é a energia acumulada que, no caso, como ela [outra estudante] explicou, ela armazena a energia por um certo período em relação ao [trecho não entendido] por isso não acaba. Aí a energia cinética para que ele se mova.*

Dando continuidade à aula, outra leitura foi realizada, do texto "Energia solar" e, à medida que a leitura ia acontecendo, a docente pedia pausa e fazia *intervenção* dando *forma e selecionando significados* sobre o conteúdo curricular em evidência. Explicava, a partir de slides, como a energia solar era transformada em energia utilizada pela sociedade através das placas fotovoltaicas e das placas fototérmicas. Neste momento, houve uma abordagem não interativa/de autoridade que consiste na docente apresentar um ponto de vista específico (MORTIMER e SCOTT, 2002). Ao término da leitura, foi assistido a um documentário "Energia do sol, tecnologia do povo" que será analisado a seguir.

Nesse episódio, verificou-se a ocorrência do ciclo argumentativo, iniciada pela docente quando a mesma classificou e ordenou as informações. Posteriormente, os estudantes classificaram as informações: o que é energia solar, onde e quando pode ser utilizada, quais os elementos da energia; levantaram hipóteses: como funciona a energia solar, utilizando-se das expressões "fotovoltaica", "efei-

to fotovoltaico" e "células fotovoltaicas"; justificaram e realizaram explicações, estas já considerando a história científica, explicando o que é energia padrão e energia cinética. Os estudantes demonstravam a AC, a partir do ciclo argumentativo.

Percebeu-se, portanto, que os textos científicos, expositivos, que traziam as explicações científicas, juntamente com as explicações e comentários da docente, bem como o encaminhamento dado às abordagens, contribuíram para que os estudantes refletissem e construíssem definições, noções, compreensão sobre o tema em discussão que funcionava como objeto de ensino e de aprendizagem.

No episódio B, os estudantes assistiram novamente ao vídeo "Energia do sol, tecnologia do povo" sob o comando de que deveriam identificar e escrever o ponto de vista sobre o uso da energia solar, os argumentos, os contra-argumentos e as justificativas, com a *intenção* de levar os estudantes a *aplicar as ideias científicas*, dando *suporte* ao processo de internalização do conteúdo, neste caso, da argumentação e seus elementos, bem como da energia solar. Durante as exposições dos estudantes, a docente sempre intervinha *dando forma* e *selecionando significados* das falas dos estudantes sobre os elementos da argumentação e sobre a energia solar.

A identificação do ponto de vista sobre a temática no documentário foi sendo construída a partir das próprias falas dos estudantes. A docente, na sua *intencionalidade,* foi *guiando* os estudantes com as ideias científicas e *dando suporte* aos docentes para o processo de *internalização* e *aplicação das ideias científicas*, bem como foi *intervindo, dando forma, selecionando* e *marcando significados*. Neste momento, houve a *abordagem* interativa/de autoridade.

Baseada nas perguntas da docente para se chegar a respostas mais direcionadas, os estudantes ordenavam, classificavam e levantavam hipóteses para posterior confirmação ou refutação. Houve momento em que, para se chegar ao ponto de vista do discurso do vídeo, um estudante explicou como funcionavam as placas solares que produziam energia fototérmica. Ou seja, o estudante passou à explicação do funcionamento para dessa explicação construir qual era o ponto de vista sobre a utilização das placas solares. O trecho a seguir demonstra esta afirmação:

Est. 2: Eu botei através [trecho não entendido] manutenção do curso para manter a água quente de forma natural, ou seja, através dos raios solares sendo armazenadas nessas placas que sejam pintadas, que o material preto dá um pouco de luz e calor, ou seja, uma placa de zinco pintada e através daí, dessas placas, dá mais de quentura e a água passa pelo cano ...

As mesmas *intenções* e *intervenções* da docente se fizeram presentes quando solicitou que os estudantes expusessem os argumentos que encontraram. Mas se percebe que, como *intervenção* da docente, há o *compartilhamento dos significados* com os estudantes ao repetir as ideias dos mesmos ou pedir-lhes que as repitam. Houve uma *abordagem* interativa/de autoridade.

Assim, os discentes começaram a perceber a diferença entre os elementos investigados e conseguiram identificar os argumentos. Conseguiram também comprovar ou refutar suas hipóteses, bem como justificar e explicar suas respostas.

A docente conseguiu levar os estudantes a identificarem e exporem o ponto de vista, a argumentação e a justificativa nos discursos do documentário, mas não foi possível os estudantes identificarem a contra-argumentação, requerendo uma intervenção da docente mais específica a partir de exemplificação com passagens do vídeo e explicação do que seria contra-argumentação, dando suporte e propiciando o desenvolvimento da *história científica*, a partir de uma abordagem não interativa/de autoridade. A contra-argumentação não foi identificada porque esse fenômeno linguístico/discursivo aparecia de modo sutil, requerendo muita habilidade para encontrá-lo. Foi preciso a docente explicá-lo melhor e demonstrá-lo no texto.

Por isso, a docente teceu comentários sobre o vídeo e a característica da contra-argumentação, quando pode acontecer esse fenômeno e como identificá-lo. Veja-se no trecho a seguir:

Doc: vejam só, tem um momento, lá no final, que eles começam, mais de um personagem, mais de uma pessoa está falando, e coloca essa questão e diz assim: "ah mas nós, não que nós não queremos trabalhar, mas é porque..." vocês se lembram desse trecho? "Porque nós não somos valoriza-

dos". Então isso é uma contra-argumentação. É como se dissesse assim: olha, mas você já tem a energia, fornecida pelas empresas particulares, inclusive eles falam sobre isso quando eles conversam. Vocês já têm essa energia. Eles já antecipam algo que alguém possa dizer assim: ora, você já não tem a energia elétrica fornecida pela empresa e que vai chegar na sua casa através do fio?

A docente conduziu os estudantes com o objetivo específico, neste caso, de identificar, aceitar o que se está chamando de contra-argumentação do discurso analisado e a noção de contra-argumentação, introduzindo, assim, a *história científica* sobre tal fenômeno linguístico. Mesmo os estudantes não conseguindo identificar a contra-argumentação, após a explicação da docente, eles começaram a complementar o que estava sendo dito e a participar da explicação.

No momento seguinte, a docente continuou com uma abordagem *não interativa/de autoridade,* quando apresenta, nos slides, todos os elementos do discurso argumentativo identificados no documentário. Desta maneira, foram expostos aos estudantes o ponto de vista, as argumentações, as contra-argumentações, as justificativas identificados no documentário. As apresentações foram acompanhadas de explicações e trechos do texto. A *intenção* da docente foi sustentar o *desenvolvimento da história científica, intervindo* para rever o *progresso da história científica*.

As intenções, as intervenções e as ações discursivas da docente levaram os estudantes a rever, aplicar e expandir seus conhecimentos científicos em relação aos elementos da argumentação, bem como sobre a temática da energia solar, demonstrados a partir do ciclo argumentativo da AC. Isso foi possível a partir dos encaminhamentos dados pela docente e dos conhecimentos dos estudantes construídos nas aulas anteriores.

Após o documentário e as explicações, foi exposta uma matéria do programa de Ana Maria Braga, episódio C, que abordava sobre a energia solar a partir de lâmpadas de garrafa pet. Essa matéria contemplava outra matéria chamada "Mineiro inventa lâmpadas feitas com pets" que demonstrava como fazer as lâmpadas e a serventia das mesmas nos ambientes, bem como a economia que elas possibilitavam em detrimento da energia elétrica.

Ao finalizar as matérias, a docente solicitou que os estudantes elaborassem um texto escrito de opinião a partir do seguinte questionamento: pelo que foi discutido sobre a energia solar, você acredita que a utilização desse tipo de energia um dia terá uma contribuição significativa, ou seja, será utilizada na maioria das residências, na sociedade brasileira, como uma das opções de energia renovável? Para a elaboração do texto, a turma se dividiu em grupos considerando as opiniões: "sim", "não" e "indecisos". O comando também contemplou a exposição dos aspectos que deveriam ser considerados no momento da elaboração do texto: ponto de vista, argumentação, contra-argumentação e justificativa. O comando teve a *intenção* de guiar os estudantes na *aplicação das ideias científicas*, expandindo seu uso, tanto no que se referia aos elementos da argumentação quanto no que dizia respeito aos conhecimentos estudados sobre a energia solar. Vale salientar que a argumentação de um ponto de vista somente é possível se houver o conhecimento sobre aquilo que se deseja argumentar, no caso, sobre a energia solar.

As produções escritas dos estudantes foram analisadas no artigo do GELNE, em Silva (2014). Neste trabalho, o debate será o foco das discussões, tendo como pressuposto que esse evento oral carregou influências das produções escritas e de todas as atividades realizadas nessa prática pedagógica alvo de pesquisa.

Os conhecimentos argumentativos e científicos no debate

A atividade de escrita de texto foi retomada em um debate, episódio D, quando os grupos, "sim", "não" e "indecisos", leram os textos produzidos e continuaram a defender seus pontos de vista sobre a temática em questão, considerando a pergunta lançada. O debate teve o propósito de levar os discentes a fortalecer as defesas de pontos de vista dos discursos escritos, como prática pedagógica, mas como pesquisa foi mais um momento de identificar se as estratégias pedagógicas e discursivas docentes nas aulas, a partir da reflexão e da argumentação, levaram à construção de conhecimentos científicos sobre a energia solar e sobre a argumentação e seu uso.

Analisando o debate, percebeu-se que houve a utilização, por parte dos grupos, de mais argumentos que sustentavam seus pontos de vista. Tais argumentos foram baseados nas leituras realizadas e debatidas nas aulas, tendo os graduan-

dos a intenção de elucidar informações seguras dos textos para dar suporte ao que defendiam.

Constatou-se, portanto, que a partir da solicitação da docente, cujo papel foi de conduzir o discurso na sala de aula, houve uma abordagem interativa/dialógica proporcionando a discussão e a defesa de diferentes pontos de vista. Neste momento da aula, não houve intervenção pedagógica da docente, mas somente intervenção para conduzir o debate. No debate foi possível identificar os indicadores de AC, a partir do ciclo argumentativo, pois houve a tentativa de ordenar o discurso durante as discussões, contemplando, mesmo que inconscientemente: 1) classificação e ordenação das informações; 2) levantamento de hipóteses; 3) e de justificativas e previsões; 4) construção de explicação.

Durante o debate, os pontos de vista foram defendidos levando-se em conta a história científica e a expansão do seu uso, bem como os elementos da argumentação, tendo-se em vista sempre que outras pessoas iriam contra-argumentar, uma vez que o propósito do debate era que os grupos defendessem seus pontos de vista, que eram diversos, ou podendo mudar de ideia, caso a argumentação contrária fosse forte.

Argumentos embasados nas leituras foram suscitados e aplicados coerentemente para dar suporte ao ponto de vista. Foi o caso da informação de que a descoberta dos efeitos fotovoltaicos data em1893 e que até os dias atuais há uma passagem de mais de cem anos e pouco aumentou a utilização dessa descoberta no cotidiano dos povos para conseguir a energia solar. Em nível do Brasil, nem a metade da população, conforme colocação do aluno, utiliza tal tecnologia. Essa foi uma argumentação forte a favor do grupo do “não”, o qual enfatizou essa argumentação em várias falas.

A contra-argumentação do grupo do “sim” foi o fato de que há invenções recentes, como as garrafas pets servindo como lâmpadas e que isso representava a tentativa de realmente aumentar a utilização da energia solar nas residências. Houve ainda a contra-argumentação de que não há divulgação das possibilidades de captação de energia sem ser a convencional. Percebeu-se, nas colocações dos grupos, que houve a metalinguagem no uso dos elementos da argumentação, como, por exemplo, a aluna, antes se pronunciar, afirmou que ia contra-argumentar.

De modo geral, verificou-se que houve, por parte dos estudantes, a *aplicação das ideias científicas* e expansão do seu uso, bem como houve indícios de alguns indicadores de AC nos discursos proferidos.

Os grupos dos indecisos argumentaram, em sua maioria, a favor do "não", uma vez que as falas dos alunos desses grupos alegaram que, mesmo com materiais acessíveis e divulgação de como usar materiais para conseguir a energia solar, poucas pessoas fazem isso. Os "indecisos" ainda argumentaram que há divulgação no Brasil sobre as tecnologias de geração de energia, mas, com o surgimento de empresas grandes, indústrias, a divulgação e a implementação de alternativas de geração de energia ficaram mais difíceis. Segundo o discurso do graduando, trata-se também de uma questão cultural, uma vez que a ideia dessas tecnologias veio dos países europeus e os brasileiros não são muito adeptos a procurar alternativas para conservação da natureza. A conscientização dos brasileiros a esse respeito é recente. Além do mais, as empresas de energia elétrica são privadas e não primam pela divulgação de energias alternativas para não perder clientes e manter o monopólio. Estes foram alguns dos argumentos proferidos.

Essas argumentações extrapolaram as informações advindas das leituras e dos vídeos, mas também correspondem a indicadores de AC no que concerne ao uso da argumentação e das informações seguras sobre o uso de energia. Os estudantes conseguiram perceber que vários argumentos, contemplando aspectos diversos da temática em discussão, deveriam ser elucidados para tornar mais forte o seu ponto de vista, apesar de ele fazer parte do grupo dos "indecisos". A tendência desse grupo foi apresentar argumentos voltados para o ponto de vista do "não".

Ainda nos "indecisos" houve o questionamento do porquê de não ter se expandido, entre as pessoas de todos os níveis econômicos e sociais, a energia renovável, mesmo havendo materiais acessíveis e baratos para isto. Além do mais, houve a menção de que os experimentos foram colocados primeiro no Rio Grande do Sul, já que o vídeo era desse estado, e as pessoas não tentaram expandir para o nordeste ou outras regiões, não havendo, portanto, no ponto de vista da aluna, a igualdade social.

Percebe-se, nestas colocações, que houve o equívoco de que as informações levadas à sala de aula eram as únicas, tendo um pensamento de que foram

esgotadas todas as informações sobre as experiências de utilização da energia somente com os exemplos expostos nas aulas.

O grupo do "sim", boa parte dos graduandos que se pronunciava, usava a metalinguagem e dizia que os outros grupos haviam sido contraditórios na sua contra-argumentação. Ou seja, o primeiro grupo ficava atento às colocações e refletia em cima do dito para depois contra-argumentar, mesmo que fosse através da identificação e elucidação da contradição do outro grupo. Veja-se o trecho a seguir.

> *Est 4: ...ééé esclarecer um pouco mais o que [nome da aluna] perguntou que ambos os relatos disseram que a água, no caso de vocês, o país tem um clima quente. Certo? Tropical. Já agora com outros argumentos disseram que não era, era frio. Entendi o raciocínio de vocês. Outra, vocês citaram muito a utilização do aquecedor solar e logo em seguida fizeram o contra-argumento. Disseram que o custo desse projeto, ele é muito alto. Aí quem é mais alto o aquecedor solar ou esse custo do projeto?*

Esse mesmo estudante juntou várias argumentações dos outros dois grupos e contra-argumentou em uma fala muito longa, tendo exposto aspectos como: a contradição das argumentações, como demonstrado acima; a falta de incentivos governamentais. Ele afirma que há o incentivo e que vem acompanhando essas divulgações; a desigualdade social, apesar de não ficar claro o seu ponto de vista, como se observa no trecho abaixo; que a não utilização da energia solar, no caso a lâmpada com pet, é por vergonha de ter a garrafa em sua casa e que o brasileiro deveria deixar de ter essa vergonha; que a mídia deveria divulgar, pois assim, as pessoas utilizariam sem o mínimo constrangimento; que o projeto aplicado no Rio Grande do Sul deveria ter sido aplicado no nordeste porque seria mais divulgado.

> *Est 4: Aí partindo também para a parte de desigualdade social, certo? Eis a questão. A questão é o seguinte: que aí, às vezes, é vergonha, certo? Não existe coisas financeiras e desigualdade. Eu acho que é uma coisa totalmente diferente. Porque você quando chega lá na frente, tiver uma boa condição não pode utilizar essa energia. Passou o relato de um casal:*

> *um advogado e um engenheiro. Falavam sobre o quê? A utilizar esse método de reduzir uma taxa no antes de 50% dos custos, dos gastos, certo? Então, eu acho o seguinte: já que o brasileiro, eu acho que ele é muito acomodado, certo?*

O graduando quis usar contra-argumentos para as diversas colocações dos colegas, porém as suas ideias ficaram soltas, obscuras, sem muita sustentação, uma vez que não relacionou com fatos comprovados. Ele poderia ter citado fatos dos textos estudados nas aulas, mas houve somente a comparação com o relato de duas pessoas, conforme exposto acima. A maioria das suas falas defendendo o próprio ponto de vista foi a partir do "eu acho".

Outra argumentação, do senso comum, a partir do empirismo, foi do grupo do "não", baseada em fatos do dia a dia. O graduando do grupo argumentou que a população não teria interesse em usar esse tipo de energia por causa da comodidade, uma vez que coisas mais simples os cidadãos não fazem, menos ainda ir em busca de alternativas recomendáveis para a preservação da natureza. Foi o caso da fala a seguir:

> *Est. 5: (...) isso aí não daria certo por conta disso: que... se você não planta, não planta uma árvore... a mesma coisa está em quem, quem vai, quem vai, quem é o cidadão que vai colocar uma garrafa em cima da casa, mexer com a estética da casa por conta do aquecimento global? Se não planta uma árvore que seria mais fácil...*

Pôde-se perceber, em muitas das colocações do grupo do "não", que os estudantes não conseguiram fazer a relação das informações obtidas nos textos e vídeos trabalhados nas aulas com as argumentações a favor do ponto de vista defendido. Além do mais, algumas das informações implícitas dos textos e do contexto dos textos e vídeos não foram compreendidas pelos estudantes. O exemplo disso foi o fato de terem assistido apenas às experiências da utilização da energia solar através de placas fotovoltaica em uma determinada localidade do país e eles pensarem que a tentativa de utilização dessa energia teria sido apenas naquela cidade, naquele estado. Da mesma forma com a utilização da garrafa pet, como lâmpada, que foi demonstrada no vídeo, a qual já estava sendo

utilizada em outros países, apesar de ter sido inventado no Brasil. Mas os graduandos, argumentavam que era uma pequena iniciativa na imensidão do total da população brasileira, achando que somente existiam essas experiências.

Outra questão foi o não entendimento de que, conforme expunha o texto lido e discutido, a energia solar captada durante o dia poderia ser armazenada para ser utilizada à noite, bem como em período do dia em que não tivesse a luz solar. Desta forma, alguns alunos dos grupos dos "indecisos" disseram que à noite não haveria energia para ser utilizada, uma vez que não tinha luz solar. Isto correspondeu a uma argumentação contra o fato das residências um dia utilizarem de modo mais significativo esse tipo de energia.

Ainda houve a defesa de que o vídeo, por parte do grupo do "sim", com relato de experiências do Rio Grande do Sul, provou que era possível utilizar a energia solar mesmo em lugares que têm um clima frio. No entanto, como afirmado anteriormente, os alunos, quase totalidade, não conseguiam ultrapassar as abordagens apresentadas nas aulas, a partir dos textos e vídeos. Não conseguiam enxergar que a energia solar poderia ser utilizada em qualquer região, porém dependendo do período climático a captação seria maior, menor ou sem possibilidade de acontecer. Mas que possibilidades de armazenamento poderiam resolver o problema. Não perceberam que o vídeo foi apenas uma pequena demonstração do que já se tem realizado de experiências no país. Não se deram conta de que a luz elétrica poderia ser o complemento da energia solar. Que outras formas de gerar energia, mais modernas e mais atraentes para os consumidores, com mais estética, poderiam ser criadas a partir das que já existem. Apenas duas falas, dos "indecisos" se aproximaram a algo semelhante, afirmando que a maneira de captar energia que foi apresentada no vídeo e nos textos não é a única, pois antigamente outras maneiras de se aquecer eram utilizadas e explicou, sucintamente, como a placa funciona na captação de energia, podendo ser utilizada em casas com telhas ou laje. A outra fala foi quando o graduando chamou a atenção de que essa discussão sobre ser um clima quente ou frio não seria a questão, pois hoje há equipamentos que, atrelados ao sistema de energia solar, possibilitam o acúmulo de energia que daria para ser usada em qualquer período sazonal. Explicou também que há projetos pilotos sendo experimentados em várias localidades do país. Esse sistema atrelado é ligado à energia elétrica. Mas houve contestação,

por parte de estudante do mesmo grupo, que afirmou ser esse sistema muito caro e não seria a melhor alternativa.

Percebeu-se, a partir das falas, que a maioria das opiniões não admitia a junção da energia solar com o sistema de energia elétrica, o qual impera no país. Verificou-se ainda que os grupos não mudaram de ponto de vista: "sim", "não" e os "indecisos". No entanto, o que ficou claro em relação a esse último grupo foi a tendência de acreditar na não possibilidade da inclusão da energia solar na maioria das residências brasileiras. Apenas duas argumentações penderam à posição contrária a esta, como exemplo, a fala de uma graduanda que afirmou que seria possível sim a implementação da energia solar na maioria das casas, mas somente em residências do interior do país por ter mais espaço, uma vez que nas cidades da região metropolitana não seria possível por causa dos prédios próximos uns dos outros, o que inviabilizaria a penetração do sol nos apartamentos. Haveria possibilidade somente na parte superior dos prédios. Esse argumento não se sustenta pelo fato de que a placa solar pode ser instalada no topo do prédio e de lá a energia ser distribuída para os apartamentos através de equipamentos adequados para esse fim.

Considerações finais

Com a pesquisa, verificou-se que as intenções e as intervenções da docente, a partir das abordagens dos conteúdos, propiciaram a construção de conhecimentos tanto da área de Química, energia solar, quanto da área de Português, sobre a argumentação, o que se pôde perceber a partir do ciclo argumentativo realizado pelos estudantes nas suas participações orais.

Quanto aos conhecimentos relacionados à energia solar, nas discussões iniciais, as argumentações dos estudantes eram mais baseadas no senso comum. Posteriormente, os argumentos passaram a contemplar a história científica, inclusive com a utilização de termos técnicos e a realização da metalinguagem. Ou seja, houve a utilização da argumentação para reflexão e construção de conhecimentos sobre o conteúdo de Química, servindo essa mesma reflexão para uma boa performance na argumentação.

Conclui-se, portanto, que as estratégias discursivas docentes interferem significativamente no processo de ensino e de aprendizagem e que a prática pedagógica, envolvendo a argumentação para a reflexão, contribui para a construção do conhecimento do objeto de estudo nas áreas em evidência, bem como essa reflexão também propicia o desenvolvimento de habilidades argumentativas.

As intenções e as intervenções da docente abriram espaço para uma abordagem interativa/dialógica em alguns momentos, o que propiciou os estudantes exporem suas ideias sem restrições, tendo a docente também o papel de dar forma, selecionar, marcar e compartilhar os significados. Mas em momentos posteriores a docente avança no seu papel de mediadora do conhecimento quando introduz a história cientifica e direciona as discussões para os saberes aceitos social e cientificamente, passando, portanto, para uma abordagem interativa/de autoridade. No entanto, vale mencionar que a docente mudava sua estratégia discursiva conforme sua intenção e intervenção, ou seja, as abordagens se alternavam entre interativa/dialógica e de autoridade e não interativa/de autoridade. Por isso, houve a sustentação da história científica, a aplicação e a ampliação da história científica pelos estudantes.

Nesta perspectiva, levanta-se a discussão de que, ao propor um problema na sala de aula, a docente estará levando os discentes à construção de conhecimento a partir da argumentação, o que requer também conhecimento específico da temática em questão e o conhecimento do uso da língua, neste caso especificamente, da argumentação. Isto tem a ver com a intenção do professor, sua intervenção e a abordagem comunicativa. Assim, de acordo com Souza e Sasseron (2012, p. 607) "como consequência da proposição constantemente problematizadora no discurso, os alunos são impelidos a responder, a elaborar hipóteses diante do problema, discutir, testar suas hipóteses e argumentar". Segundo os autores, o professor é o intermediador da argumentação na sala de aula, pois é ele quem direcionará os discursos dos educandos.

No que concerne ao debate, verificou-se que houve a tentativa de inserir a história científica nas argumentações sobre o tema em questão, energia solar, havendo êxito em algum momento mas sem êxito em outros.

A reflexão sobre a temática em discussão foi possível a partir das leituras e das intenções e intervenções que se realizaram com os questionamentos, levando os graduandos a exporem ponto de vista, argumentar, contra-argumentar,

contemplando, para isso, os indicadores de AC, a partir do ciclo argumentativo, pois houve a tentativa de ordenar o discurso durante as discussões, contemplando, mesmo que inconscientemente: 1) classificação e ordenação das informações; 2) levantamento de hipóteses; 3) e de justificativas e previsões; 4) construção de explicação.

Porém, ainda é preciso um trabalho que dê continuidade ao apresentado neste artigo, pois os graduandos não conseguiram aproveitar, a contento, as informações e os conceitos discutidos nas aulas para poder fortalecer seus argumentos e contra-argumentos no momento do debate. Além do mais, os graduandos não conseguiram organizar coerentemente suas falas, proferindo ideias soltas, sem finalizações, às vezes, contraditórias. Mas é bom lembrar que o trabalho foi realizado com o 1º período de Química-Licenciatura, com graduando que acabaram de ingressar na universidade e podem não ter tido experiência em debates, tampouco com argumentações bem fundamentadas e integração nos seus discursos de embasamento científico. Por isso, merecem um trabalho mais intensivo e contínuo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail Mikpailobitch. **Estética de criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LEITÃO, Selma. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia***:* Reflexão e Crítica, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007. Disponível em: www.scielo.br/prc. Acesso em 02/05/13.

LEITÃO, Selma. **Analyzing changes in view during argumentation**: a quest for method. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Social Research*, v. 2, n. 3, 2001. Disponível em: http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm. Acesso em: 13/05/2013.

MORTIMER, Eduardo F.; SCOTT, Phil. Atividade discursivas nas salas de aula de ciências: um ferramenta sociocultueral para analisar e planejar o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 283-306, 2002.

SASSERON, L.H. **Alfabetização Científica no ensino Fundamental**: estrutura e Indicadores deste processo em sala de aula, tese apresentada à Faculdade de Educação da USP, 2008.

SASSERON, Lúcia H; CARVALHO, A. M. P. Construindo argumentação na sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de alfabetização científica e o padrão de Toulmin. **Ciência & Educação**, Bauru, v.17, n. 1, p. 97-114, 2011.

SOUZA, Vitor F. M.; SASSERON, Lúcia H. As interações discursivas no ensino de física: a promoção da discussão pelo professor e a alfabetização científica dos alunos. **Ciência & Educação**, Bauru, v.18, n. 3, p. 593-611, 2012.

SILVA, Ana Cristina B. da. A argumentação nas aulas de química-licenciatura: como objeto de estudo e proporcionando o conhecimento científico. In: **25ª Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste** - GELNE, 2014, Natal. Anais da XXV Jornada Nacional do GELNE. Natal: EDUFRN, 2014. p. 1016-1027.

RESUMO

A logomarca é um elemento essencial para a distinção e identificação de uma empresa, bem, produto ou segmento. Em muitos casos, elas adquirem um nível tão grande de expressividade que deixam de ser "marcas" e se tornaram a identidade/essência. É o caso dos símbolos de logomarcas utilizadas pelos administradores públicos, que são carregados de formações discursivas e ideológicas oriundas de seu (s) representante (s). Esse trabalho tem por objetivo Analisar o discurso da logomarca de uma prefeitura do Estado de Pernambuco sob a ótica da Análise do Discurso de Linha Francesa, observando quais os elementos presentes na sistemática de produção de sentido. O corpus escolhido para esse estudo é uma logo municipal que circulou no período de 2005 a 2008. Como aporte teórico e metodológico para nossa pesquisa, teremos Pêcheux, Dubois, Maldidier, Authier-Revuz, Orlandi, Carvalho, Martins, Cotrim, Citelli e Silva. Com base nas análises do corpus foi possível identificar que a estruturação da logomarca (símbolo, slogan, logotipo) instiga os sentidos, fazendo emergir elementos da memória discursiva do sujeito telespectador, como também, percebemos que a logo se constitui como um importante discurso que circula na e pela linguagem, sendo ela um poderoso mecanismo de representação, demarcação, posicionamento e expressão de poder.

Palavras-chave: Logomarca, Análise do discurso, Efeitos de sentidos, Formação discursiva, Formação ideológica.

A PRODUÇÃO DE EFEITOS DE SENTIDOS EM UMA LOGOMARCA MUNICIPAL: UM ESTUDO DE CASO SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA

Júnior Antonio da Silva Gomes (UNICAP)[1]

Introdução

Vivemos em um mundo onde as marcas estão presentes em todos os ambientes e não nos damos conta de que elas fazem parte de nosso convívio de forma tão natural, que muitas vezes, escolhemos algo, algum produto ou serviço, tendo como base a mensagem exposta naquele discurso e os efeitos de sentidos que desencadeiam em nós. Esse poder exercido pelos mecanismos da publicidade e sua grande influência nos âmbitos sociais, religiosos, econômicos, culturais e políticos nos colocam a mercê das inúmeras formações ideológicas (FI) arraigadas nos discursos verbais e ou visuais que nos circundam. É impossível pensar em um produto ou empresa e não nos vir à mente seu logotipo ou *slogan*, como também não há como nos referirmos uma determinada cidade sem eclodir em nossa cabeça sua logomarca.

Nesse ensejo, se inscrevem as logomarcas, que são criadas e usadas por segmentos administrativos das esferas públicas e privadas. Seja por sua estrutura

1. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pelas Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão em 2009. Atualmente desempenha estudos e pesquisas na área de Análise do Discurso de Linha Francesa, ambas ligadas ao Mestrado em Ciências da Linguagem / UNICAP – PE.

icônica ou pelo dinamismo composicional, mesclando em um mesmo local os símbolos visuais e linguísticos, esse discurso atinge um grande índice pessoas, independente de seu grau de alfabetização ou letramento. Elas são tão peculiarmente familiares que sua existência, influência e seus efeitos de sentidos fluem de maneira despercebidas por nós.

Diante do exposto, essas logomarcas se inscrevem como uma forma de linguagem muito eficaz, pois atingem todos os públicos, independente de suas condições sociais e nível de letramento, despontando na atual conjuntura político administrativa como um poderoso meio de comunicação de massa, uma vez que, engloba em sua constituição, signos verbo-visuais que contribuem para inserção, assimilação e disseminação dos discursos e ideologias, auxiliam na formação dos efeitos de sentidos, e ainda, demarcam a posição social do enunciador.

É fundamental tecer uma reflexão acerca dessa "marca registrada" dos políticos e de seus períodos enquanto gerenciadores de órgãos públicos para assim, poder compreender que esse elemento da propaganda, mesmo não sendo escrita como oficial perante a justiça, por não se ater aos princípios constitucionais, são constantemente utilizados pelas prefeituras como expositores ideológicos, incorporando diante dos habitantes e outros, o *status* de identidade do município, sendo utilizada desde em um papel timbrado, folders e panfletos, até nos veículos oficiais, fardamentos e prédios públicos.

Com base no que foi dito anteriormente, desenvolvemos neste trabalho, uma análise discursiva sobre a logomarca de um administrador público de uma prefeitura do Agreste Setentrional do estado de Pernambuco, usada no período de 2005 a 2008, buscando perceber os efeitos de sentidos, as formações discursivas, as formações ideológicas e as condições de produção a partir do estudo do referido discurso.

Logomarca: o novo discurso político

Discorrer sobre a temática logomarca nos impulsiona automaticamente a efetuar uma breve reflexão acerca do uso desse termo pelos profissionais do ramo da publicidade e da propaganda, tendo em vista que tal utilização continua causando diversas controvérsias.

Alguns profissionais e especialistas dessa área específica, como Vollmer (2012); Taboada (2014) atestam que logomarca não passa de neologismo, de mais um termo criado pela população brasileira, ou melhor, aportuguesado que de certa forma, "caiu" no gosto da população e de parte das pessoas que trabalham com *marketing*, publicidade, design e propaganda.

Conforme atesta Martins (2006 *apud* Volpatto; Arantes, 2010, p. 04),

> A palavra logomarca é uma invencionice brasileira, que não quer dizer nada além da possível relação entre um símbolo e logotipo, que se combinam ao retratar uma marca que possui um desenho e nome aplicados em conjunto. A própria literatura restringe o uso da palavra logomarca, subdividindo em símbolo e logotipo (MARTINS, 2006 *apud* VOLPATTO; ARANTES, 2010, p. 04).

Ainda com relação ao posicionamento em questão, Escorel (2000, p. 56) relata que é

> Curioso que áreas tão afeitas à moda e à terminologia usada internacionalmente para tudo o que diz respeito aos assuntos do setor, como a publicidade, o marketing e mesmo o design gráfico, desprezem as designações corretas, presentes nos artigos publicados pelas revistas especializadas do primeiro mundo. Nelas as palavras logotype, logo ou symbol pontuam cada página, para lembrar apenas os países de língua inglesa (ESCOREL, 2000, p.56).

Esses autores anteriormente citados deixam claro seu posicionamento negativo acerca da utilização do termo em referência, uma vez que, enfatizam que a logomarca não passa da relação entre o símbolo e o logotipo e ainda acrescentam que não há registros na literatura do campo da publicidade e da propaganda que comprove a veracidade da existência do termo em questão.

No entanto, tomaremos como base para a constituição desse trabalho, as concepções e contribuições de renomados pesquisadores como Holanda (1998), Heilbrunn (2002) e Camargo; Cruz; Vernay, (2008) que asseguram a existência e o uso do léxico "logomarca" e sinalizam para o grandioso poder que esta exerce na população.

Holanda (1998) define logomarca como "Marca que reúne graficamente letras do nome da empresa e elementos formais puros, abstratos; / Qualquer representação gráfica padronizada e distintiva utilizada como marca; / Representação

visual de uma marca; / Aquilo, que por um princípio de analogia, representa ou substitui outra coisa". Já Heilbrunn (2002, p. 16) propõe a logomarca como um signo de representação.

Ainda sobre o tema, Heilbrunn (2002), torna-se enfático, quando acentua que a logomarca representa um universo discursivo polarizada em dois eixos: destinador (empresa, produto, serviço) e destinatário (público). Dessa forma, algo é manifestado ou expresso acerca de alguma coisa com destinação a alguém. Aproveitamos para marcar, aqui, nosso distanciamento da teoria comunicativa. Procuraremos falar a partir do lugar do discurso, que compreende sujeito, história e ideologia em movimento, como aprofundaremos mais adiante.

Salientam Cruz; Camargo; Vernay, (2008, p.17) que a "Logomarca é um símbolo ou o elemento gráfico de uma marca, determinado por uma tipografia de uma determinada mensagem, que representa uma série de informações sobre um determinado produto, serviço, ou um grupo de produtos e serviços oferecidos (CRUZ; CAMARGO; VERNAY, 2008, p.17).

É importante salientar que como todo e qualquer mecanismo de publicidade, a logomarca é um veículo informativo de massa muito poderoso, que usada de maneira articulada, pode auxiliar na fruição de sentimentos e agregar em sua simbologia, os efeitos de sentidos essenciais à disseminação da formação discursivo-ideológica seguida pela entidade da qual ela subjaz. Elas são símbolos utilizadas por pessoas físicas, jurídicas, empresas, expressões religiosas, O.N.G's e entidades governamentais das esferas municipal, estadual e federal, entre outros, representando-os perante os diversos segmentos e sujeitos que compõem a sociedade. Desta feita, para Carvalho (1996), a logomarca cria e exibe um mundo perfeito e ideal, contudo, não se limita ao mundo dos sonhos.

Ribeiro (2003, p. 241) pontua que a logo é

> um símbolo publicitário, muito superior em força expressiva ao próprio nome. Ela tem capacidade de destacar, num conjunto de produtos semelhantes, aquele de nossa preferência. Sua importância está na formação gráfica, cujo motivo deve ser simples e expressivo, facilmente identificável, levando-se em conta o seu alto valor de permanência e significação. Se possível deve estar ligada intrinsecamente à empresa que representa, para que, ao ser vista por qualquer um, lembre logo a quem pertence... (RIBEIRO, 2003, p. 241).

Esse símbolo é carregado de significados e sentidos em cada um de seus mecanismos constituintes – forma, cores, discursos verbais e visuais, não exercendo simplesmente a função de destacar e ou distinguir um produto, serviço, empresa ou sujeito. A logo é um excelente disseminador de discursos, demarcando eficientemente os espaços pretendidos por seus representados.

De acordo com Bortolotto; Santos (2007, p. 18) a logomarca é um "... ícone que caracteriza a Administração marca aquele prefeito, se fixa e retém na memória dos munícipes/eleitores a gestão daquele agente público.", ou seja, quando um governante faz uso desse instrumento, ele transfere de tal forma suas características e ideologias, que passa a ser memorizado pela população não só pelo seu nome, mas por aquela representação particular da sua função, do seu "Eu".

É notório que quando pensamos em discurso político nos vem à mente a materialização ligada às tradicionais propagandas divulgadas através dos sistemas de rádio e televisão, como também os *folders* entregues em praças públicas, as faixas e outdoors de obras que são posicionados nas vias de acesso da cidade ou em pontos de maior expressividade local.

Recordamos ainda, a partir da memória histórica, das cartas e jornaizinhos que são distribuídos de forma consentida pelos agentes públicos ou aqueles que são lançados à população na penumbra das noites por grupos de indivíduos contrários ou opositores, pessoas que não fazem parte da formação discursiva e ideológica do grupo dominante.

As logomarcas também se enquadram no grupo dos discursos políticos e sem que notemos, elas foram inseridas em nosso dia a dia e principalmente, foram sendo usadas pelos administradores de forma tão natural, que muitas vezes adquirem *status* de marca ou símbolos do município. Elas, as logomarcas, congregam discursos políticos com a função de caracterizar a administração, marcar o governante, consolidar e conservar na memória dos munícipes/eleitores a gestão daquele agente público administrativo, caracterizando o que Ferreira Filho (1990, p. 285) denomina de "símbolos oficiosos do administrador público".

Algumas perspectivas da Análise do Discurso

A análise do discurso é uma tendência de estudos da linguagem surgida na França nos anos de 1968-70, tendo como base o enfraquecimento dos aspectos da conjuntura estruturalista e centrada nas concepções da linguística, da psicanálise e do marxismo. "Os anos 60 são os anos do estruturalismo triunfante. A linguística, promovida a ciência piloto, está no centro do dispositivo das ciências (...) O projeto da AD nasce neste contexto (...) o liame entre a expansão da linguística e a possibilidade de uma disciplina (nova) como a análise de discurso é explícita" (MALDIDIER,1994).

O cerne do surgimento da AD tem estreitas ligações com a política, tendo em vista seu principal objetivo enfatizado por Maldidier (1994, p.175) que era o de usar "...a arma científica da linguística como um novo meio para abordar a política. ", e a partir dessa abordagem, poder tecer um novo modo de leitura das interpretações oriundas dos fatos e discursos ocorridos naquela época.

A Análise do Discurso tem como seus precursores o linguista e lexicólogo de grande renome na época, Dubois e o filósofo do campo das ciências, Pêcheux. Embora sejam de áreas distintas, os dois beberam dos pressupostos do marxismo e da política e ambos tinham como principal inquietação, pensar no discurso como objeto e nas formas de efetuar a análise do mesmo.

Segundo relata Maldidier (1994, p.176) para Dubois:

> ... a AD é pensada num continuum: a passagem do estudo das palavras (lexicologia) ao estudo do enunciado (análise de discurso) é 'natural', é uma extensão, um progresso permitido pela linguística", enquanto que para Pêcheux, "... a análise de discurso é pensada como uma ruptura epistemológica em relação ao que se fazia nas ciências humanas, articulando a questão do discurso com as do sujeito e da ideologia.

Nesse ensejo, Dubois vê a AD a partir de questões enraizadas na enunciação, enquanto que Pêcheux a concebe como a teorização de um novo objeto, tendo sua análise ligada diretamente às condições e processos de produção. Ele ainda destaca que "... o sujeito não é um dado *a priori*, mas constituído no discurso" (PÊCHEUX, 1998). Sendo assim, é inconcebível analisar o sujeito por apenas um ângulo fechado estruturalmente, tendo em vista que o mesmo é composto

por diversas e diferentes características que se materializam a partir do discurso proferido ou escrito.

O sujeito, na visão de Pêcheux é constituído com base na posição em que ele enuncia, ou seja, lugar onde ele fala. E é a partir desse posicionamento que o discurso, advindo de uma Formação Discursiva e regimentado por uma Formação Ideológica obtém sentido. O "... sentido de uma palavra, expressão, proposição, não existe *em si mesmo* (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas" (PÊCHEUX, 1998).

A Análise do Discurso nasce especificamente na década de sessenta, tendo como principal objeto de estudo o discurso – o lugar teórico em que se entrelaçam questões sobre a língua o sujeito e a história. Essa ciência criticava a concepção cartesiana do sujeito como dono e origem do dizer perpetuado pela pragmática e o estruturalismo saussuriano. Paveau; Sarfati (2006) acentuam que

> No fim dos anos 60 emerge uma corrente das ciências da linguagem que toma como objeto o discurso. Essa corrente mantém com a linguística relações complexas que se definem ao passo e à medida que novas pesquisas surgem, e propõe um conjunto de noções, de ferramentas e de métodos específicos, propícios a fazer da (AD) um campo disciplinar autônomo (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 201).

Segundo Orlandi (2005),

> (...) a Análise de Discurso, como seu próprio nome indica não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2005, p.15).

Seu principal precursor foi o filósofo francês Michel Pêcheux, participante do grupo althusseriano e influenciado pelo viés da epistemologia, psicanálise, linguística e filosofia que compunha seus momentos discursivos. Ele se fixou inicialmente nos discursos políticos da época e para analisa-los ultrapassou os

aspectos meramente linguísticos. Pêcheux visualizou os elementos externos da língua como mecanismos fundamentais para uma análise discursiva.

Pêcheux consolida o projeto teórico metodológico da Análise do Discurso, agregando ao mesmo, a língua, o sujeito e a história, possibilitando realizar uma abordagem investigativa pautada na relação do dizer com o sujeito e as condições de produção que influenciam esse dizer e define o quadro epistemológico da Análise do Discurso situando-o no campo de entremeio entre as três regiões do conhecimento "O Materialismo Histórico: a Linguística e a Teoria do Discurso", destacando que essas três regiões são "atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica".

> (...) 1.O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; 2. a linguística, como a teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; 3. A teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (PÊCHEUX; FUCHS, 1975).

A conexão dessas três regiões do conhecimento científico impulsionou a organização do quadro epistemológico da A.D. uma vez que contribuíram significativamente na análise e descrição da "forma material" do discurso; da "forma sujeito" do discurso e da "ordem do discurso", além de impulsionar novos olhares sobre o discurso e acarretando constantes aperfeiçoamentos nos estudos referentes à Análise do Discurso (GREGOLIN, 2003).

Michel Pêcheux (1988) também aperfeiçoa seus estudos sobre as relações existentes entre a língua, o discurso, a ideologia e o sujeito, além de compor a teoria do esquecimento. Ele distingue duas formas de esquecimento, sendo o 1º da ordem do inconsciente e fruto das influências causadas pela ideologia – "temos a ilusão que somos origem do que dizemos, quando, na verdade, retomamos sentidos pré-existentes" e o 2º é da ordem da enunciação – pelo qual o sujeito/falante "seleciona" dentro de uma F.D. um enunciado, forma ou sequência, e não outra, dando a ilusão que aquilo só poderia ser dito daquela forma e com aquelas palavras e não com outras, de que os sentidos são transparentes. (ORLANDI, 2003, p. 35)

Vislumbrando a "terra da banana".

A cidade de Machados é um pequeno município localizado na microrregião do Médio Capibaribe do Agreste Setentrional Pernambucano, tendo uma área de 60,036 Km e distanciando-se em 105 km da Capital do estado. De acordo com o IBGE[2] (2010) o município limita-se ao norte com São Vicente Férrer, ao sul com Bom Jardim, a leste com Bom Jardim e Orobó e a oeste com Orobó. O município é considerado de pequeno porte, e de acordo com o senso de 2010, apresentou uma população de 13.596 habitantes, residindo em sua maioria, na zona urbana (sede/cidade), com um IDHM de 0,578[3].

Silva (2004, p. 37) descreve em seu livro como se deu o processo de instauração, ou mesmo, a origem da localidade.

> [...] foi a partir da edificação de uma casa de moradia e ponto de comércio construído pelo senhor Manoel João Rodrigues do Nascimento, no ano de 1890, nas terras do Engenho Machado, pertencente ao município de Bom Jardim que teve inicio a processo de povoação do local (SILVA, 2004, p.37).

Segundo o autor acima citado, Manoel João visualizou naquele território um excelente local para edificar sua casa como também, de comercializar alguns produtos alimentícios em geral, tendo em vista que não havia quaisquer casas de comércio a quilômetros de distância. E foi a partir de seus atos, outras pessoas se interessaram e começaram a também construir suas moradias naquele local, dando origem, assim, à cidade em estudo.

O município de Machados surgiu de um pequeno povoado, localizado nas terras do Engenho Bom Destino, pertencente ao município de Bom Jardim, a partir da edificação de uma casa de comércio construída pelo senhor Manoel João Rodrigues do Nascimento, datada do ano de 1890, dando inicio assim, a Vila

2. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística é um órgão governamental, ligado diretamente ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão do Brasil. Ele produz análises e pesquisas, como também, divulga informações demográficas, sociais e econômicas do país divididas por estados, municípios e etc.

3. Síntese: Área da Unidade Territorial, IBGE 2010. Disponível em: http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=260910&search=pernambuco|machados. Acesso em 12 de janeiro de 2015.

dos Machados. Com o acentuado crescimento do número de casas e da população, em 20 de dezembro de 1963, através da assinatura do Projeto de nº 4.994, pelo então Governador do Estado, Miguel Arraes de Alencar, a vila foi elevada a categoria de município.

A exótica nomenclatura atribuída ao município se deve a dois fatos, sendo o primeiro mais conhecido pelos habitantes da pequena cidade. Conforme registrado em Silva[4] (2004; p, 23)

> ... Por existir um engenho de mesmo nome, próximo a onde se localiza a sede do município, de propriedade do senhor João Alves Camboáz Machado. Já o plural, justifica-se pela existência de outro município denominado Machado, no Estado de Minas Gerais, desta forma, o usou-se a letra s para diferenciá-los.

A população machadense é, e sempre foi muito religiosa. De acordo com registro de antigos moradores, a 1ª comemoração rendendo graças a São Sebastião data do ano de 1918, motivada por uma promessa de uma moradora que rogou ao santo para que a comunidade ficasse livre da epidemia de varíola e gripe espanhola. A graça foi alcançada e, desde então, São Sebastião tornou-se o padroeiro da cidade. (SILVA, 2004)

Machados é um município tipicamente agrícola, tendo aproximadamente 37,8%[5] de sua população residente na zona rural, sobrevivendo basicamente da agricultura de subsistência. No entanto, ao observar o território municipal, logo nota-se o chamado "ouro verde[6]", contribuindo como o segundo maior setor empregatício, perdendo apenas, para o Setor Público Municipal e caracterizando o município como o 2º maior produtor de bananas do Estado de Pernambuco (Machados, 2009, p. 02).

4. Historiador e Escritor.

5. Censo Demográfico/ Sinopse, IBGE 2010.

6. Entende-se por ouro verde, as plantações de bananas (os bananais), que configuram como a base de subsistência da população e ocupa grandes faixas territoriais do município.

A banana é um símbolo tão importante para os machadenses, que os mesmos, aproveitam desde ela em estado *in natura*[7], como beneficiam a fruta criando banana passa licor, bolo, torta, pão, sorvete, chips e etc. Além de confeccionar chapéus, bonés, jarros, quadros, caixas decorativas, flores, roupas, entre outros, utilizando as fibras e as folhas.

A influência da banana é incalculável para o município, uma vez que no dia 30/10/2007, a Câmara Municipal de Machados aprovou o requerimento nº 07/2007, solicitando ao Exmo. Prefeito Dr. Manuel Plácido da Silva Filho, que enviasse um Projeto de Lei Criando o Brasão de Armas e modificando a bandeira do Município de Machados. Esse projeto foi aprovado em 02 de dezembro de 2008 e após ser sancionado pelo prefeito tornou-se lei no dia 20 de dezembro de 2008. A partir da data, acima registrada, tanto a bandeira quanto o brasão passaram a conter um "pé de banana", ratificando o orgulho dos machadenses pela fruta (MACHADOS, 2009, p. 09).

Para festejar os benefícios que o cultivo da banana propicia ao município foi criado até uma tradicional festa, que de acordo com a administração pública municipal, recebe as denominações de Festa da Banana ou Banana *Fest*. Nessa comemoração são expostas novas variedades de bananas, produtos criados a partir da fruta, como também, são fechados negócios e promovidos grandiosos shows que mobilizam a população local e os habitantes de outros municípios.

Percurso metodológico e Análise do corpus

Para elaboração deste trabalho tomaremos como base os procedimentos analíticos descritos pela Análise do Discurso de Linha Francesa; seguiremos com as pesquisas bibliográficas acerca das abordagens e reflexões de alguns estudiosos da A.D. como Pêcheux, Dubois, Maldidier, Authier-Revuz, Orlandi, entre outros. Em seguida, realizamos um estudo criterioso dos posicionamentos e concepções acerca da publicidade e propaganda, no tocante as logomarcas, destacando-se os materiais de Carvalho, Martins, Cotrim e Citelli.

7. Traduzido como "Natural".

Dando continuidade, procedemos com pesquisas históricas e documentais, constituindo um levantamento e estruturando um perfil do município de Machados nos âmbitos históricos, culturais, religiosos e sociais. A partir do exposto, coletamos logomarcas de diferentes épocas e gestores públicos e fizemos um recorte, selecionando um exemplar, a criada para a administração municipal de 2005/2008, por a mesma ter suscitado muita polêmica em relação a sua estrutura, uma vez que incorporou símbolos e cores (do então candidato) predominantes do período da campanha eleitoral. Assim, após a escolha da logomarca em questão, procedemos com a análise desse texto midiático, com base nos pressupostos da A.D.

Imagem - Logomarca Municipal (2005/2008)



Fonte: Extraída de documentos da Prefeitura Municipal de Machados (2009).

O *corpus* desse trabalho é formado por uma logomarca, em sua materialidade linguística verbal e não verbal. Ela é composta por enunciados que não estão dispostos aleatoriamente, pois se inscreverem no campo da propaganda e respeitam uma ordem específica. Cor, tamanho, fonte, símbolos, *slogan*, en-

quadramento, tudo se atrela objetivando a construção dos sentidos pretendidos pelo enunciador.

Os enunciados que a compõe configuram um discurso político, pois agregam em seu íntimo "um discurso de poder, na medida em que todos os discursos pretendem impor verdades a respeito de um tema específico ou de uma área da ciência, da moral, da ética, do comportamento...". Dessa forma, enquanto os demais discursos "tendem a deslocar seus desejos de poder, tornando-os opacos, o discurso político explicita sua luta pelo poder" (PINTO, 2005, p. 92).

A criação dessa logomarca subscreve o que podemos chamar de "acontecimento discursivo", pois segundo Cazarin (2014, p. 194) "é consequência do acontecimento histórico que passa a ser discursivizado". Ele "é que permite a inscrição do acontecimento histórico no interdiscurso". Atrelando-se a logo em estudo, a materialização da mesma contempla em sua formatação discursos que enfatizam o processo eleitoral e a vitória nas urnas, do candidato A em relação ao candidato B.

Ainda segundo a autora, a logomarca apresenta elementos que asseguram-na como um acontecimento discursivo, pois "estabelece uma ruptura (rompe com a estabilidade anterior) e inaugura uma nova estabilidade discursiva, mas não logicamente organizada", pois há um jogo entre a "materialidade linguística e a materialidade histórica"(CAZARIN, 2014, p. 195). Em suma, não se encontra parâmetros de similaridade com as demais logos criadas e utilizadas pelos administradores anteriores a essa, seja em aspecto imagético ou no linguístico textual, ou seja, ela não se insere em nenhuma Formação Discursiva anterior.

A partir da estrutura composicional, percebemos que ela é constituída por elementos verbo-visuais e ao observarmos a logomarca da Prefeitura Municipal, primeiramente, somos impactados pela exuberância e fulgor das cores: vermelha, verde e preta, sobressaindo dentre estas, a cor amarela. Isso nos permite de maneira coerente que seja feita uma retomada na memória discursiva.

O uso dos pés de bananas no discurso publicitário como símbolos atrativos, justifica-se, pois essas imagens fazem parte do "imaginário social coletivo" e produzem efeitos de sentido sobre os habitantes da cidade, conforme Godoi (2008, p. 72).

Esses elementos são característicos do lugar e conhecidos por toda população a qual a logomarca se destina diretamente. No contexto da cidade de Ma-

chados, plantar, comer ou até mesmo falar sobre as plantações de banana é algo extremamente normal e comum aos habitantes. As bananas encontram-se tão presentes e cristalizadas nas formações discursivas dos machadenses, ao passo que os discursos dos "outros" são reproduzidos de forma tão "natural", que cria a ilusão de fonte do discurso.

Esse recurso gera o efeito de sentidos de participação, familiaridade e pertencimento, tendo em vista que os habitantes do local veneram o cultivo do "pseudofruto" e se sentem orgulhosos por serem conhecidos como o segundo maior produtor de bananas do estado de Pernambuco.

A formação discursiva "Governo Municipal" grafada com letra de maior tamanho e posicionada na parte superior da logomarca, demarcando, com isso, o poder do enunciador (Administrador). Essa FD presente na logo configura como elementos estratégicos para a construção dos diferentes sentidos advindos das mesmas, uma vez que trazem de forma marcante as ideologias do administrador e marcam o interdiscurso oriundo dos (outros) que compõem o partido político ao qual faz parte.

O enunciado "Machados agora é trabalho", aqui registrado como *slogan*, destaca a formação ideológica/ ideologia do administrador público, pois deixa claro aos munícipes que o desenvolvimento e as mudanças terão início e que será ele (o prefeito) o grande responsável pelas obras, atividades e ações que reerguerão o município.

Em suma, a correlação existente entre os enunciados e os símbolos são peças chaves que auxiliam o sujeito/leitor na depreensão e construção dos diversos sentidos possíveis, pois tece no espaço existente entre o dito e o não dito uma ligação, construindo um enunciado discursivo poderoso.

Considerações finais

Após análise detalhada da logomarca sob a perspectiva da Análise do Discurso, percebemos que esse discurso publicitário possui, em sua estrutura elementos lexicais, semânticos e semióticos que favorecem a disseminação das formações discursivas e ideológicas do sujeito. É a partir desse jogo articulado entre os elementos acima citados, que são construídos os efeitos de sentidos

que, posteriormente, serão desvendados pelos sujeitos participantes desse processo dialógico.

Percebemos que esse discurso publicitário configura-se como um poderoso instrumento de comunicação de massa, tendo em vista sua enorme abrangência e fácil captação dos sentidos pelos participantes do processo comunicativo, uma vez que incorpora símbolos conhecidos/familiares da população. Por esses motivos, é utilizado por vários Gestores Públicos municipais, estaduais e federais como marca registrada de sua permanência e atuação em cargos provenientes de pleitos eleitorais.

Observamos também, que as logomarcas são consideradas como símbolos oficiosos, por não se adequarem a Constituição da República Federativa do Brasil, uma vez que não respeitam o princípio da impessoalidade prescrito na mesma, promovendo de formal cabal, as ações, discursos e posicionamentos do administrador público.

Referências

AZEVEDO, N.P.G.; FONTE,R.F.L.(orgs). **Análise do Discurso: Mo(vi)mento de interpretações**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

CARVALHO.N. **Publicidade: A linguagem da Persuasão**. São Paulo, Ática, 1996.

_____. **Publicidade: A linguagem da Persuasão**. São Paulo, Ática, 2000.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

COTRIM, Sérgio P. Queiroz. **Pesquisa de Propaganda**. 2ª ed. São Paulo: Editora Global, 1996.

COURTINE, J-J. **Análise do discurso político:** o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

_____. **Metamorfoses do Discurso Político:** derivas da fala pública. Tradução: Nilton Milanez e Carlos Piovezani. São Carlos: Claraluz,1994.

DUBOIS, Philippe. Diferentes recepções de uma Imagem. In. **As Marcas e a Simbologia da Imagem: Uma análise da Logomarca do Estado do RS**. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação: Campo Grande, MS, 2001.

MUNIZ, E. **Publicidade e propaganda origens históricas**.

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo, SP: Edgard Blücher; 4ª Ed. 1992.

FERREIRA, E.S. **O discurso de Médici e seus jogos: Questões sobre o silenciamento e a representação do outro**. Tese de Mestrado, UFPE: Recife, PE, 2015.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Comentários à Constituição Brasileira de 1988**. Vol.1. São Paulo: Saraiva, 1990.
FERREIRA, Pinto. 1990. Comentários à Constituição Brasileira. In: **O uso de logomarcas pessoais por prefeitos municipais**. Ano IV, nº. 5, Florianópolis, Santa Catarina, 2007.
GREGOLIN, M. R. V. **A análise do discurso: Conceitos e aplicações**. Alfa: São Paulo, 1995.
_____. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, M. R. V. & BARONAS, R.(Org.) **Análise do discurso:** as materialidades do sentido. São Carlos (SP): Claraluz. 2001.
_____. et al. (Org.) **Análise do Discurso:** entornos do sentido. Araraquara (SP): UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2003.
HEILBRUNN, Benoît. *A Logomarca*. São Leopoldo, RS: Unisinos; 1ª Ed. 2002.
MACHADOS, Câmara Municipal de. **Leio Orgânica Municipal**. Machados: Casa Flávio Pessoa Guerra, 1990.
_____. Prefeitura Municipal de. **Arquivo Público**. PMM: Machados, 2009-2015.
_____. Secretaria Municipal de Educação de. **Dados Municipais**. SEMED: Machados, 2009-2015.
MALDIDIER, D. "Éléments pour une histoire de l'analyse du discours en France". In: **Análise do discurso: um itinerário histórico. Língua, Literatura e Cultura em Diálogo**. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2003.
MARTINS, Jorge S. **Redação publicitária – Teoria e Prática**. 2ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1997.
ORLANDI, E.P. Análise do discurso. In ORLANDI, E.P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. **Discurso e textualidade**. Campinas, Pontes, 2006.
_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.
_____. **Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
_____. **A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1987.
_____. **Terra à vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.
_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2005.
_____. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP. Pontes, 2011.
PAYER, O. **Linguagem e sociedade contemporânea – sujeito, mídia e mercado**. *RUA*, Campinas. n. 11, p. 9-25, 2005.
PÊCHEUX, M. "Análise Automática do discurso (AAD-69)". In: **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania Mariani et alii. Campinas: Ed. UNICAMP. 1990.
_____. **Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. E. Orlandi et alii. Campinas: Ed. UNICAMP. 1998.

_____.Automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. In: **Análise do discurso: um itinerário histórico. Língua, Literatura e Cultura em Diálogo**. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2003.

_____. O Estranho Espelho da Análise do Discurso. In: COUTRINE, J. J. **Análise do Discurso Político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

_____. **Análise do Discurso: Princípios e procedimentos**. 11ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013.

_____. **Discurso e Leitura**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. **Dicionário de Comunicação.** São Paulo: Ática, 1987.

SILVA, José Luiz e. **Machados Revela Sua História**. 1ª ed. Recife: Editora do Autor, 2004.

SANT'ANNA, Armando. **Propaganda: teoria, técnica e prática**. 8ª Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

RESUMO

Partindo-se dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso e sua aplicação em atividades voltadas para o ensino da língua portuguesa, este trabalho tem por objetivos tecer considerações e refletir sobre a produção textual de contos, realizada por alunos universitários, nas aulas de Português I, do curso de Relações Internacionais. Tal produção está vinculada ao programa da disciplina, como exercício de escrita no contexto acadêmico, situada na perspectiva de produção discursiva da AD. Mediante um mesmo referencial de produção escrita, originado de uma proposta de redação inserida no livro Lições de texto, pode-se observar que diferentes contextos enunciativos perpassaram a constituição de sentidos nos contos, o que está atrelado aos modos de leitura e de escrita e às histórias de leitura dos sujeitos escritores, demarcando, assim, a ligação entre o produto (conto) e o processo (a escrita), como também atuando na linguagem, na sua forma de representar o real, através da verossimilhança e da veiculação de valores ideológicos. Além disso, a relação com o já-dito foi sendo ressignificada a cada produção feita, estabelecendo efeitos de sentido que se situaram no entremeio da paráfrase e da polissemia – ou seja, no entrecruzamento das similitudes e diferenças, baseado nas relações discursivas contratuais e polêmicas, acionadas pela proposta de produção textual.

Palavras-chave: Produção de narrativas, Constituição de sentidos, Paráfrase, Polissemia.

DA PARÁFRASE À POLISSEMIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES DISCURSIVAS E A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS EM CONTOS

Rosemary Evaristo Barbosa

Introdução

O referido trabalho faz parte de reflexões feitas sobre as produções acadêmicas de alunos universitários, observando-se as relações de sentido constituídas com base na proposta redação encaminhada em sala de aula. É um estudo que apresenta uma leitura de um conto, na perspectiva teórica da Análise do Discurso, buscando, principalmente, relacionar as condições de produção com as constituições de sentido estabelecidas pelo sujeito-aluno, assumindo-se em sua função-autor, ao reconstruir o já-dito, entremeando a paráfrase e a polissemia. As seções apresentadas vão particularizar as discussões, em torno do tema em questão.

A heterogeneidade discursiva e a constituição de sentidos

As complexas relações estabelecidas entre o já-dito e a sua ressignificação são demarcadas por certo modo de dizer o que se diz. Orlandi (2000), ao tratar do processo de interpretação e compreensão, afirma que há múltiplos e variados modos de leitura, os quais influenciam a constituição dos sentidos – o que apon-

ta para determinados perfis de sujeitos leitores e escritores, como também para determinadas condições de produção. Assim,

> Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos ali produzidos, pondo em relação o dizer com a exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele. (ORLANDI, 1999, p. 30)

As margens do dizer, portanto, vão trazer pistas, indicações de possíveis caminhos a serem trilhados na constituição de sentidos de um texto, seja ele verbal ou não. No caso de nosso objeto de estudo – conto – os dizeres nele inscritos apontam para as relações discursivas, que foram estabelecidas no entremeio da paráfrase e da polissemia, cujas margens são delimitadas pela história de leitura, conhecimento de mundo e valores ideológicos do sujeitos-aluno produtor do conto. Isto ocorre porque o(s) sentido(s) é(são) decorrente(s) da relação do sujeito com a história, situando no texto enunciados oriundos de determinadas formações discursivas.

Para Orlandi (1999, p.43), "a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode ser dito." Existem, portanto, formas de saber que discursos estão inseridos nos enunciados proferidos por determinado sujeito, em dado momento, mostrando os diversos fenômenos discursivos formados pela capacidade interdiscursiva dos enunciados.

O interdiscurso é, pois, definido como um conjunto de formulações discursivas já existentes e esquecidas, determinantes do que dizemos, pois é através da interdiscursividade que as formações discursivas são compostas e conduzidas. Isto acontece porque o discurso remete sempre a outros discursos, ele se fundamenta na relação com outros discursos, incorporando elementos outros, redefinindo-os, repetindo-os e/ou modificando-os. O interdiscurso é estruturado pelo

esquecimento, o qual faz parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos, pois, para que o discurso seja dado e entendido como meu, é preciso que o que foi dito por alguém, em uma certa situação, se apague da sua memória e passe a existir no complexo linguístico, sem determinação de autoria – o que vem colaborar com a assimilação desse mesmo já-dito como algo singular, original e subjetivo, por aquele que se apropria do discurso.

É por meio do interdiscurso que a memória discursiva é constituída, cristalizada e transformada, tendo em vista que para ela surgir é preciso que a linguagem evoque lembranças de fatos importantes. Assim, a constituição dos arquivos discursivos está ligada a fatores sociais e históricos, porque ela só existe baseada em acontecimentos históricos que se perpetuam no tempo de dada comunidade. Porém, se esses fatos que evocam lembranças se modificarem, as antigas lembranças serão substituídas por outras, porque o pensamento dos indivíduos estará voltado para uma nova realidade.

São esses arquivos discursivos que, quando acionados, retomam já-ditos que se materializam de forma heterogênea. Assim, a heterogeneidade constitutiva (não marcada na superfície da estrutura linguística) e a mostrada (marcada textualmente) vão constituir as formações discursivas, as quais permitem compreender o processo que envolve a produção de sentidos, uma vez que nelas encontram-se discursos e seus respectivos valores ideológicos, instituindo verdades e estabelecendo regularidades no funcionamento discursivo. Assim, cabe ao analista desenvolver interpretações, sem jamais neutralizá-las, apontando os sentidos dos discursos, através de procedimentos de análise que alia as condições de produção as suas estruturas textuais. Desse modo,

> Os sentidos não estão assim predeterminados por propriedades da língua. Dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas. No entanto, é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações. (ORLANDI, 1999, p.44)

Logo, o sentido dado às palavras pelo sujeito-falante passa a ter um caráter material, visto que ele (o sentido) só existirá dentro de uma formação discursiva, no processo discursivo, como afirma Pêcheux (1997, p.161):

> uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente "evidentes"- conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque – vamos repetir – uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria "próprio", vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. (...) É necessário também admitir que palavras, expressões e proposições literalmente diferentes podem, no interior de uma formação discursiva dada, "ter o mesmo sentido", o que (...) representa, na verdade, a condição para que cada elemento (...) seja dotado de sentido.

Assim, o sentido das palavras e o modo como elas são colocadas no discurso vão ser definidos pelo processo discursivo, com base na formação discursiva em que esse discurso se insere – promovendo o entrecruzamento entre a paráfrase e a polissemia.

Sobre a relação entre paráfrase e polissemia, Orlandi (2000, p.20) acrescenta que:

> Esta tensão entre o mesmo e o diferente é que constitui as várias instâncias da linguagem. Aí se situa a relação entre a variação, a multiplicidade inerente à linguagem e a sua contenção (institucional). Expressa-se assim o conflito entre o garantido, o institucionalizado, o legitimado e aquilo que, no domínio do múltiplo, tem de se garantir, se legitimar, se institucionalizar. A polissemia é o conceito que permite a tematização do deslocamento daquilo que na linguagem representa o garantido, o sedimentado.

Assim, é na materialidade do discurso que podemos observar a relação entre paráfrase e polissemia, as marcas, as pistas que o texto oferece, traduz o modo pelo qual o sujeito se subjetiva, indicando a articulação que ele faz com a história.

O contexto de produção dos contos e a ordem do discurso

As condições de produção dos discursos são o contexto imediato da enunciação. É esse contexto que envolve os sujeitos, a situação e a memória discursiva desses sujeitos numa relação dialógica com a realidade circundante, com a história. Para Orlandi (1999), é a memória discursiva, o pré-construído, que viabiliza os sentidos, pois através desse saber discursivo que o sujeito significa as suas palavras.

Esta significação de palavras segue uma ordem discursiva. Então, se a ordem do discurso é "uma ordem do enunciável" (GREGOLIN, 2007, p.58), o sujeito só se constitui "sujeito de seu discurso" quando estiver situado e inserido em determinada ordem discursiva.

Os dois sujeitos-alunos selecionados, produtores dos contos aqui em análise, se encontravam no contexto das aulas de Língua Portuguesa, do curso de Relações Internacionais da UEPB, cabendo-lhes produzir a narrativa proposta, como uma das atividades programadas de produção escrita. Portanto, a ordem discursiva a eles imposta era a da produção de dizeres no contexto acadêmico, cujas particularidades e exigências convencionadas delimitam o que se diz e o modo como o que se diz é dito, legitimando, assim, os discursos.

Desse modo, o acesso a um determinado tipo de discurso está restrito a certas exigências que sua própria ordem estabelece – o que envolve questões sociais, culturais e ideológicas. Como os sujeitos ocupam espaços funcionais diferentes na sociedade, cada qual terá acesso diferenciado ao discurso, ou simplesmente não o terão, devido a sua própria condição de exclusão social. O que vai garantir a inserção de um sujeito nas regras do dizer é justamente o ritual, como postula Foucault, pois ele determina papéis preestabelecidos, que definem formas de comportamento, vocabulário, circunstâncias, formas de persuasão, etc., que devem ser assumidos e praticados sempre que um discurso específico for proferido – já que ele está associado à prática social e à instituição que as origina. Por isso, "o enunciável é exterior ao sujeito enunciador e o discurso só pode ser construído no espaço de memória, no espaço de um interdiscurso, de uma série de formulações que marcam, cada uma, enunciações que se repetem, se parafraseiam, opõem-se entre si e se transformam." (GREGOLIN, 2007, p.58)

Desse modo, as circunstâncias que delimitaram as formulações enunciativas, utilizadas pelos sujeitos-alunos, especificavam mais ainda a produção escrita, por se tratar de uma atividade da disciplina de Língua Portuguesa.

Inicialmente, a proposta acionava determinados discursos, atrelados ao tema enunciado e à caracterização de três personagens principais. Seguir tal determinação legitimava a coerência temática no conto.

A proposta de produção do conto foi retirada do livro **Lições de Texto**, de Platão e Fiorin (2001), cujo enunciado é transcrito abaixo:

> A proposta de redação que vem a seguir, extraída de vestibular da Unicamp, propõe a elaboração de uma narração (texto figurativo) a partir de algumas figuras exigidas como ponto de partida.
> Leia a proposta e procure desenvolvê-la.
>
> Instruções gerais:
> As três personagens abaixo devem fazer parte da história.
> **Dorisgleison Silva**: ex-investigador de polícia, com um morto em seu passado e nenhuma perspectiva de futuro.
> **Fátima Zoraide**: dona de banca de jornal, viciada em bombons e vidente nas horas vagas.
> **P. P. Júnior**: menino prodígio que, aos 12 anos, vale cada centavo do meio milhão de dólares exigido como resgate.
> Sua narrativa deverá ser em 1ª pessoa. O narrador deverá ser, obrigatoriamente, uma das três personagens descritas.
> Se achar necessário, você poderá criar outras personagens.
> (PLATÃO; FIORIN, 2001, p.106)

Partindo-se dessa proposta, a produção foi iniciada na sala e finalizada em outro momento pelos estudantes, o que resultou no desenvolvimento aprimorado dos contos, inclusive fazendo-se uso de linguagem metafórica, um dos elementos essenciais presentes nos textos literários.

A heterogeneidade discursiva e o jogo de sentidos

Para este estudo foi escolhido um dos contos dos sujeitos-alunos que participaram da aula, cuja produção excedeu as expectativas, por conta da quantidade de páginas escritas, da qualidade da linguagem e da estrutura narrativa apresentada.

O Conto, intitulado de "O sequestro", já se insere desde o seu título na ordem discursiva delimitada pela proposta, porém com repetições e deslocamentos de sentido. Escrito em sete páginas, apresenta um narrador de 3ª pessoa, onisciente e onipresente, e os personagens principais da seguinte forma:

> Numa viela fétida e escura na zona portuária da cidade, uma mãe desesperada acorre para a Tenda Exotérica de Madame Zoraide, cujo nome está presente em todos os postes e paradas de ônibus da cidade, seguido da promessa de devolução da pessoa amada em três dias.
>
> P.P Júnior é o que podemos chamar de menino prodígio. (...) Filho único de Rute e Pedro Pereira, poderoso e influente banqueiro, P. P. Júnior fora sequestrado havia já dois longos e insones dias para eles.
>
> Do outro lado da cidade, na delegacia de polícia, Dorisgleiçon Silva, investigador de carreira, parecia inerte frente ao tumulto que se estabelecia ao seu redor. (...) A morte de um inocente rendera-lhe não somente as páginas dos principais jornais policiais do país como um processo administrativo que o afastou de suas funções bem como de sua sanidade mental. Com a vida daquele inocente, Dorisgleyçon perdia também a sua. Sua família o deixou, teve de hipotecar a casa recém-comprada e se afastar por tempo indeterminado da polícia. Voltou tempos depois. Recuperou o emprego, mas não o vigor de antes.

Como vemos, o já-dito é retomado e toda trama que envolve a narrativa de um sequestro está relacionada com as referências apresentadas por meio da heterogeneidade discursiva. Os enunciados desses trechos apresentam tanto a relação contratual como polêmica na configuração tanto do narrador quanto dos personagens, ao reafirmar, negar e modificar parcialmente os perfis característicos de Madame Zoraide (exotérica; não trabalha e nem possui banca de jornal, tampouco é chocólatra); de P. P. Júnior (que de fato é um menino prodígio e fora sequestrado) e de Dorisgleiçon (que continua sendo investigador, embora com "pouco vigor", decorrente dos problemas financeiros e psicológicos oriundos de um caso mal resolvido); como também constituir um narrador que não se enquadra na orientação proposta: "Sua narrativa deverá ser em 1ª pessoa. O narrador deverá ser, obrigatoriamente, uma das três personagens descritas."

Percebe-se, então, que as margens do dizer vêm limitar os discursos aqui constituídos, uma vez que tanto a paráfrase quanto a polissemia se fazem presentes nestes enunciados, de modo especificado e ao mesmo tempo repetindo e reconstruindo sentidos.

Outros trechos, que contextualizam as motivações do sequestro, apresentam também problemáticas sociais e relações de poder figuradas na relação estabelecida entre sujeitos de classes sociais diferentes – o que remete à memória social-discursiva, que traz a referência de uma realidade social, para o contexto narrativo:

> Da mesma favela alvo da operação de anos antes, saíram àqueles que sequestraram Pedro Pereira Júnior. Há muito os bandidos financiados pelo tráfico de drogas observavam a rotina da família Pereira: conheciam os horários de entrada e saída de cada um dos membros da família de seu imodesto sobrado na zona nobre da cidade, bem como tinham vizinhos que trabalhavam nas dependências da mansão. Um dos sequestradores era o motorista da família: Baltazar. Ele era chefe da quadrilha, tendo como subordinados mais quatro comparsas. Na verdade, Baltazar crescera nas dependências do casarão, ainda na época em que os avós de P. P. Júnior lá residiam, por ser filho de cozinheira. Ele e Pedro Pereira, mais do que conviverem na infância, tornaram-se melhores amigos. Mas, mais do que os laços de amizade, os vínculos financeiros falaram mais alto, o sangue azul, a estirpe. (...) De melhor amigo, Baltazar era agora apenas o reles motorista, menos importante que o Rolls Royce que dirigia.
>
> As humilhações eram frequentes. Baltazar as sofria calado. Mas não por muito tempo.

Aqui o já-dito é retomado e seus valores ideológicos, principalmente atribuídos à relação entre diferentes classes sociais, se evidenciam nos enunciados transcritos. O discurso do poder, vinculado aos bens materiais, ao status social, ao dinheiro e à tradição familiar percorre este trecho do conto, que, ao se finalizar, passa a ser vinculado ao discurso da revolta, da criminalidade e do poder paralelo atrelado ao tráfico de drogas. São dois mundos aqui representados, na constituição da verossimilhança narrativa. Esses discursos, que apontam conflitos e dramas sociais, também são demarcados no processo de formulação

enunciativa. Assim, para se justificar as motivações do sequestro, o sujeito-autor centraliza, ordena e dá coerência ao discurso. Neste sentido limita a descontinuidade dos enunciados ao controlar o seu aparecimento: o discurso, ora apresentado neste trecho do conto, passa a fundamentar a interpretação, pois constrói uma verdade através da ordem que rege seu acontecimento.

É o que ocorre ao se referir à figura do **bombom** no conto, momento em que o narrador trata do envolvimento do personagem Baltazar com o tráfico de drogas:

> No outro lado da cidade, Baltazar apresentava-se na delegacia para que lhe fosse retirado o ônus de quaisquer suspeitas dos ombros. Contou a Dorisgleiçon o que se passara. (...) Mas Dorisgleiçon o reconheceu... Sabia que tinha ligações com os traficantes da favela na qual anos antes ceifara a vida daquele inocente infeliz. (...) Na gíria dos traficantes, os papelotes de droga eram conhecidos como 'bombons'. Dorisgleiçon viu nesse caso uma oportunidade de se redimir. Tendo Baltazar saído da delegacia, pôs-se a segui-lo e observar a sua rotina.

Bem como quando o personagem Dorisgleiçon investiga o suposto lugar do cativeiro:

> Estava desesperada à procura de P. P. Júnior, chegando às vias de recorrer aos trambiques e melindres da impostora mais conhecida da zona portuária. Madame Zoraide, então, ofereceu à Rute um bombom, jurando-lhe que a receita tinha um quê de sobrenatural e acalmaria os nervos. Acalmou-os até demais. Rute desmaiou logo que o comeu. Continha uma droga com efeitos colaterais fortíssimos. Dorisgleiçon ensaiou sacar a arma e intervir na situação, quando viu Baltazar entrar na saleta.

Nestas passagens da narrativa, características e ações atribuídas às referidas personagens passam a receber uma nova conotação, novo sentido: a chance de ser reconhecido como um excelente investigador traz novamente a motivação para o trabalho ao personagem Dorisgleiçon; com relação à Madame Zoraide outra face é apresentada, trazendo para o texto um novo referencial para esta personagem, que agora passa a figurar como criminosa e cúmplice dos sequestradores. Ou seja, ocorreu uma quebra na continuidade figurativa dos perfis anteriormente

apresentados, para justificar a progressão temática no conto e a coerência com o título.

Como se trata da narrativa de um sequestro, os enunciados utilizados para descrever e narrar este crime, veiculam já-ditos relacionados a tal prática – o discurso do poder novamente aparece, na forma da violação do direito à liberdade e à integridade física e moral:

> O ambiente era úmido e tomado por um odor fétido. Não obstante toda a precariedade do local, P. P. Junior fora deixado amarrado, com a boca vedada, sem se alimentar ou sequer beber água. De quando em quando, um dos grandalhões mal-encarados vinha-lhe dizer que em breve, tão logo invadisse o sistema do banco do pai e transferisse todas as somas para a conta dos traficantes no exterior, poderia descansar... sete palmos abaixo da terra, completavam, embriagando-se de rir em seguida.

Nestes enunciados o que é repetível reafirma discursos que se encontram circulando no contexto social como em outros gêneros textuais – a exemplo de artigo e manchetes jornalísticas, programas jornalísticos televisivos que noticiam casos de violência, filmes e novelas que representam em seu enredo situações de violência. Aqui, o interdiscurso aciona sentidos, os quais se tornaram possíveis por causa da relação estabelecida pela interpretação feita pelo autor dos discursos que povoam a memória discursiva dos conflitos sociais, textualizando uma dada realidade. Sobre esta questão, Foucault (2002) expõe que o sistema simbólico da língua funciona a partir dos deslocamentos de sentidos, que são naturais, ou seja, são inerentes à interdiscursividade.

O conto é finalizado com o seguinte trecho, após um desfecho violento entre os envolvidos no sequestro:

> Poucos minutos depois os esforços policiais chegaram; ambulâncias também. Os corpos do capanga, de Baltazar e de Madame Zoraide, sua cumplice, foram levados pelo instituto de criminalística. A imprensa compareceu em peso para noticiar o desfecho do drama das últimas horas, o fim do cárcere de P. P. Júnior. Ao largo, num lugar recôndito, afastado de toda a multidão de jornalistas e curiosos que lá se encontravam, estava Dorisgleiçon, sentado, observando todo o movimento. Rute e P. P. Júnior aproximaram-se dele.

_ Muito, muito obrigada, rapaz! Você salvou nossas vidas!
_ Vocês salvaram a minha. Só fiz o meu trabalho.
_ Não temos como expressar nossa gratidão!

O sentido selecionado pelo autor do texto retoma o discurso que o bem sempre vence o mal. A violência das mortes dos criminosos – o que é algo possível de acontecer no contexto real, quando há embate policial – ocorrida como resposta ao crime de sequestro, é aqui naturalizada, uma vez que tal discurso remete às práticas coercitivas e opressoras do Estado, institucionalizadas pela polícia militar, civil e federal. Neste contexto, a promoção do bem se dá pela prática do mal. Tal discurso segue o trajeto temático, iniciada pelo título – O sequestro – representado por figuras que sustentam práticas violentas, que são finalizadas com a morte de criminosos. Logo, a relação entre o interdiscurso e o intradiscurso produz a realidade do discurso: o que é repetível instaura-se através da formação discursiva e do domínio do saber do sujeito-autor; enquanto o que é enunciável recorre a elementos referenciais, no momento da formulação, regularizando os discursos – o que pode ser visto nos enunciados do conto, cujos sentidos se constituíram no entremeio da paráfrase e da polissemia.

Conclusão

Diante das considerações apresentadas, é importante frisar que no processo de materialização dos discursos, a organização dos sentidos no texto se dá por meio de determinadas condições de produção que modelam o conteúdo temático dos gêneros textuais – e, no nosso caso, estas condições modelaram o conto.

Os processos de (re)formulação fazem parte da constituição de sentidos dos dizeres, pois é na recorrência contratual ou polêmica do já-dito que podemos entender os discursos. Além disso, todo discurso nasce de um processo enunciativo e significa conforme contextualização: tanto os dizeres como os sentidos serão determinados por normas que os orientam, conforme a realidade social em que os sujeitos se inserem. Pudemos verificar, que, no conto, as recorrências contratuais e polêmicas em relação ao já-dito fizeram parte de escolhas enunciativas, inseridas em determinadas formações discursivas, que seguiram orien-

tações da proposta de produção, bem como as regras do dizer relacionadas à produção de narrativas.

Assim, a formulação desse conto articulou várias linguagens que constituem o universo simbólico, e nele o sujeito-autor imprimiu o que não é igual ao já-dito, uma vez que o reinterpretou de modo diferente, atribuindo, enquanto individualidade, no desempenho de sua função-autoria, novos sentidos ao texto por ele produzido. A seleção que o sujeito faz entre o que disse e o que não disse também é significativa – pois ao longo do dizer foram-se formando famílias parafrásticas que trouxeram a coerência temática e discursiva para o conto.

Com relação à polissemia, ocorreu o deslocamento de sentido pelo equívoco - a textualização foi estruturada com base em regras que provocam a ruptura, para construir um sentido diferente no mesmo objeto simbólico, o que foi evidenciado na caracterização e ação dos personagens e no desenrolar do enredo. Assim, a relação que o texto e seus enunciados realizados mantiveram com outros não-ditos diz respeito ao recorte que é feito em determinadas formações discursivas: o sentido polissêmico foi estabelecido a partir da transformação daquilo que é repetível.

Portanto, o jogo entre paráfrase e polissemia é condição da existência dos sujeitos e dos sentidos, uma vez que há um movimento constante da língua e da história – os discursos se entrecruzam, assemelham-se ou se diferenciam para constituir determinados sentidos, por meio da produtividade e criatividade do sujeito-autor.

Referências

ACHARD, Pierre [et al]. **Papel da memória**. Tradução José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

FOUCAULT, Michael. **As palavras e as coisas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **O que é um autor?** Tradução de Antônio Fernando Cascais & Eduardo Cordeiro. S/L: Veja Passagens, 1992.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Sentido, sujeito e memória: com o que se sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise; BARONAS, Roberto (orgs.). **Análise do discurso:** as materialidades do sentido. 3 ed. São Paulo: Claraluz, 2007.
MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.
ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura.** São Paulo: Unicamp, 2000.
_____.**Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli [et al]. São Paulo: Unicamp, 1997.
PLATÃO, Francisco S.; FIORIN, José L. **Lições de texto**: leitura e redação. 4 ed. São Paulo: Ática, 2001.

RESUMO

O presente trabalho investigou, sob o olhar da psicanálise Lacaniana e da terceira fase da análise do discurso fundada por Pêcheux, indícios de *inibições inconscientes* em alunos com dificuldade em aprender a língua estrangeira. Entende-se que é na materialidade da língua que outros sentidos podem ser escutados no fio do discurso do sujeito, denunciando uma equivocidade linguística fundadora de uma *inibição*. O resultado da análise dos discursos de alunos recifenses com dificuldade de aprendizagem na língua francesa sugere que o "francês" é apresentado como um *sintoma*, assumindo o lugar de *significante*. De modo mais específico: a) analisa, no discurso do aluno com dificuldades de aprendizagem, marcas da inibição inconsciente; b) identifica indícios concernentes às causas da inibição de aprendizagem. Para tanto, realizou-se uma entrevista não diretiva com cinco alunos, de escola particular de ensino do francês, com idades de 20 a 46 anos. Os resultados permitem afirmar que não se deve imaginar a experiência da aprendizagem de língua estrangeira como a da Língua Materna, uma vez que a experiência inaugural da fala significa, para o sujeito, estabelecer um compromisso, encontrar alguma coisa para dizer de seu próprio desejo, alguma coisa dos valores que adquiriram, para ele, os objetos e as palavras, em uma linguagem tecida a partir do desejo do Outro, enquanto ela própria é modelada a partir desse desejo. Portanto, falar é sempre estar a procura de si mesmo, tendo em vista que o sujeito é atravessado pelo discurso do Outro, pois a linguagem, sendo condição para o inconsciente, atravessa o sujeito e este passa a ser efeito dela.

Palavras-chave: Língua materna, Língua estrangeira, Inconsciente, Inibição.

EFEITOS DE INIBIÇÕES INCONSCIENTES NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Mª Otávia Pinheiro Pedrosa Fernandes (UFPE)

Introdução

Observa-se que há pessoas que, quando se dispõe a aprender uma língua estrangeira, embora envidem esforços e sejam consideradas aptas ao aprendizado, apresentam bloqueio, ou seja, não conseguem falar ou escrever a língua alvo. Sentem-se inseguros e, se em grupo, não acompanham o ritmo da turma, são considerados atrasados e sofrem discriminações com isso. Esses indivíduos, embora motivados para aprender a língua estrangeira por vários motivos, parecem "amarrados" a algo que os impede de fazê-lo. Pode-se assim pensar em uma inibição que se produz como limitação, uma limitação no ato, o que para a psicanálise significa que o sujeito inibido é aquele que não pode realizar o ato. Uma vez que não considera o ato como ação, pois segundo Cordié (1996), a ação está relacionada à vontade, enquanto o ato não; o ato está relacionado ao *inconsciente*. Entende-se, portanto, que a *inibição intelectual* pode se dever mais à ordem do inconsciente, que antecede o processo de aquisição de uma Língua Estrangeira. Assim, é essencial que na literatura consagrada a esse estudo, Linguística Aplicada, haja pesquisas que envolvam fatores sócios afetivos de ordem do *inconsciente*, embora, vale dizer, ainda é muito escasso seu número nesse campo.

Nos estudos que respaldam a aprendizagem de língua estrangeira, existe uma tendência a aproximá-la às condições de aprendizagem primitiva da primeira língua, pois a língua é vista como "um instrumento que a criança novinha aprende progressivamente a manipular até um grau de 'domínio', mais ou menos elevado" (REVUZ, 2006, p. 218). Dessa maneira, parece fácil de imaginar que o

adulto, autônomo, dotado de uma enorme quantidade de saberes e de instrumentos intelectuais, consiga repetir o que fez na sua infância. No entanto, se na infância, passamos por processos psíquicos que nos constituem como sujeito, na fase adulta, segundo C. Revuz (2006), o encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. Pois consideramos que a linguagem constitui o sujeito, ele, nessa perspectiva, não é dono de seu dizer, mas sim, efeito. Portanto sujeito-efeito da linguagem, produzido pela linguagem, tomado em uma divisão constitutiva.

Quem está querendo aprender?

Sujeito da Psicanálise e Inibição Intelectual

Assim o aluno de uma língua estrangeira, compreendido sob a luz da noção de sujeito da Psicanálise, ou seja, aquele construído na/pela linguagem, que não exerce controle pleno sobre a mesma, é aqui contemplado.

Segundo Násio (NASIO, 1993) Freud em seus estudos, abandona o sujeito cartesiano ao assumir a ética do sujeito, e passa a concebê-lo como sujeito do desejo (inconsciente), sujeito cindido. "A essência deste sujeito, é a de um ser falante, definido por Lacan, como 'parlêtre'. Neste caso, a linguagem não é um elemento a mais na humanização, mas a marca essencial na constituição da subjetividade" (ANDRADE, 2001, p.18, apud. Lemos 1995). É pela linguagem que o sujeito se constitui. Lacan concede ao simbólico uma constituição do sujeito humano (GARZIA-ROZA, 1987).

Buscando superar a visão de sujeito transparente a si mesmo, Lacan considera que o sujeito, para se instituir, é formado pelas amarras do nó de três registros – o real, o imaginário e o simbólico.

O moi (eu), para Lacan, se constitui no imaginário como uma identidade unificada; o sujeito "como um todo" é o efeito clivado, faltoso e desejante do inconsciente, que, em Lacan, pertence ao simbólico e também à ordem imaginária. Porém, além das representações do eu e também além das identificações imaginárias, especulares, o sujeito é tomado por uma ordem radical exterior a ele, da qual depende, mesmo quando pretende dominá-la. "Desde que vem ao mundo, o

filho do homem é mergulhado em estrutura em seu conjunto como discurso do Outro" (CHEMAMA, 1995, p.200, apud. Teixeira, 2005).

O Outro é, em primeiro lugar, a mãe enquanto função, o objeto perdido devido à proibição do incesto, mas constitui, sobretudo, o lugar onde os significantes já estão, antes de todo sujeito, sendo daí que ele recebe sua determinação maior.

> [...] a ordem do simbólico não pode mais ser concebida como constituída pelo homem, mas como o constituindo (LACAN, 1978, p.52). [...] o sujeito, se parece servo da linguagem, ele o é mais ainda de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito desde seu nascimento, ainda que sob a forma de seu próprio nome (ibid., p.226).

O pai intervém na relação mãe-filho, cortando as amarras da união dual. Sua intervenção faz com que a criança renuncie a seu desejo (a mãe), que, não se dissipa, mas é jogado no *inconsciente*, constituindo o *recalque originário*, processo que introduz o sujeito na ordem da cultura e da civilização, ensinando-o a substituir a relação da existência (desejo de ser para a mãe) por um simbólico e uma lei (o pai e a família). A metáfora paterna é antes de tudo uma operação significante: o significante do desejo da mãe é recalcado em benefício de um significante novo: o significante Nome-do-Pai. O pai simbólico, isto é, o Outro que impõe à criança a castração simbólica, constituindo-a como sujeito. O significante do desejo da mãe, proibido para sempre, persiste no estado inconsciente, porque recalcado, insistindo em se representar compulsivamente.

Portanto Lacan mostra o jogo recíproco dos três grandes termos: o imaginário, o simbólico e o real, que Teixeira (2005) resume, "o imaginário está ligado ao nascimento do eu, o simbólico, ao registro da castração e o real à impossibilidade de formalização da linguagem".

O imaginário encontra seu paradigma no efeito do espelho, é o modelo por antecipação do "devir imaginário do sujeito" (ROUDINESCO, apud. Teixeira, 2005). O simbólico é identificado com a linguagem e, mais especificamente, ao significante e a cadeia significante. Mãe e criança perdem-se numa relação especular, em que cada uma se torna a própria imagem de tudo o que pode faltar a outra. Para que a criança possa ter acesso ao seu próprio desejo, é preciso que haja uma interposição entre ambas, da ordem de uma proibição, significante fundamental denominado por Lacan de Nome-do-Pai. É na proibição que se re-

conhece melhor a marca da linguagem e da lei, a marca do simbólico sobre o sujeito. Quanto ao real, se distingue da realidade, que nada mais é do que "um real domesticado pelo simbólico e pelo imaginário" (CHEMAMA, 1995). Ele é o impossível que escapa ao simbólico, o que já está aí. Uma realidade desejante excluída de toda simbolização e inacessível de todo pensamento subjetivo.

Lacan propôs então, uma subversão do signo saussuriano[1], sugerindo uma "inversão na relação entre significado e significante e, portanto, invertendo o signo linguístico" (FARIA, 1997). "A proposta de Lacan é de não haver mais um corte que une significante e significado, mas sim uma relação fluída e sempre prestes a se desfazer" (DOR, 1989). Há uma dissociação entre significante e significado com primazia do significante sobre o significado. Lacan, relacionando a obra de Freud aos estudos de Saussure, afirmou que o significante poderia ser compreendido tanto na dimensão diacrônica – relação sintagmática – eixo horizontal, quanto na dimensão sincrônica – relação paradigmática – eixo vertical.

Assim, tanto o significante manifesto pode se localizar no centro de uma teia associativa latente, retratando uma variedade de sentido (condensação), quanto o significante pode ocupar o lugar de outros através de deslocamentos e substituições. Nesta estrutura está a riqueza do que não é falado, manifesto, ou seja, está um "além do que se expressa", denunciando um sujeito que não detém o controle, pois o seu desejo se precipita, embora seja "detido" parcialmente pela barreira do recalque.

---

1. Saussure considera que o "Signo" é composto pelo significado (conceito) e pelo significante (imagem acústica). A imagem acústica não é, entretanto, o som material, mas aquilo que evoca um conceito. Para Saussure os signos linguísticos apresentam características de arbitrariedade e imutabilidade. Porém um dos maiores legados deixados por Saussure foi a noção de valor: "É uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de certo som com certo conceito" (SAUSSURE, 1989, p.132). Para ele a língua é um sistema de valores puros. Assim, os signos não têm nenhuma realidade independente de sua relação com o todo. Delineando-se aí uma ordem puramente relacional, para a qual a exterioridade não importa. Para Saussure, o valor linguístico resulta de dois tipos de relações: relação do significado com o significante e relação do signo com os outros signos. Portanto, para Saussure, o funcionamento da língua se dá em dois eixos da linguagem, ou seja, estabelece duas relações: Relações sintagmáticas – em presença, que se refere ao eixo da combinação linear (eixo horizontal); Relações paradigmáticas – em ausência, que corresponde ao eixo das seleções/ associações virtuais (vertical). Qualquer elemento de uma frase se encontra na intersecção desses dois eixos, uma vez que entra numa combinação e seu lugar pode ser ocupado por um outro elemento, contanto que este último tenha as mesmas propriedades combinatórias. Porém para esse autor, a existência da relação forma-sentido é um dado, não havendo necessidade de explicar por que e como ela se instaura.

A partir da compreensão dos fenômenos de condensação e deslocamento, Lacan analisou os processos metafóricos que compreendem a substituição de um significado por outro, finalizando com o ocultamento do significante que foi suprimido e os processos metonímicos que ligam um significante a outro numa relação de contiguidade, fato este que materializa o desejo, pois a metonímia engana a censura do inconsciente ao substituir um significante por outro, deixando, deste modo, o significante substituído escondido, porém sempre presente na cadeia. Então ele concluiu que tanto a metáfora quanto a metonímia são "duas das pedras fundamentais da concepção estrutural do processo do inconsciente. Estas duas molas mestras sustentam, com efeito, uma larga parte do edifício teórico mobilizado pela tese: o inconsciente é estruturado como linguagem" (DOR, 1989, p.49). "A linguagem é, portanto, investida de uma propriedade singular, que consiste em representar a presença de um real, à custa da ausência desse real como tal" (DOR, 1989, p.106). Nesse sentido, há uma cisão entre o que está lá e seu substituto simbólico.

O sujeito precisa desaparecer como sujeito para encontrar-se no discurso em forma de símbolo(s). É nesse sentido que, ao adquirir a linguagem, o sujeito perde-se nesta mesma linguagem que o causou, o que implica que tanto há uma divisão do sujeito, quanto este é causado pelo simbólico, sendo, portanto, efeito da linguagem. Assim o sujeito se aliena em seu discurso. "O outro (universo simbólico) é que promove a constituição do sujeito" (GARZIA-ROZA, 1987).

Pode-se dizer, portanto, que a estruturação do sujeito coincide com a fundação do inconsciente. Inconsciente e sujeito se constituem num mesmo momento, no ato de falar, usar a palavra, utilizar o significante. Assim, é no significante mestre, representado pelo "Nome-do-Pai", que o sujeito particularizará e singularizará sua maneira de lidar com o real, ao ponto de Lacan denominar o primeiro significante da série, o S1, como sintoma do sujeito. Então, tem-se um sintoma e para responder a ele são eleitos significantes. Contudo, o fato é que quando se elege um significante, se elege parte dele, para articulá-lo na linguagem. A "outra" parte, o seu contrário, age como referente e este referente necessariamente deve estar recalcado. Não fosse assim, não haveria qualquer possibilidade de dinamismo, de compreensão, de movimento na língua, ou seja, a duplicidade, a equivocidade do significante. O significante guarda, já em si, esta característica.

Porém o oposto e/ou outras significações estarão recalcados para aquele preciso momento. O que está recalcado não está excluído. O recalcado tem possibilidades de retorno e isto ocorre frequentemente. Não obstante, geralmente o que está recalcado o está porque em algum contexto, em algum sentido, em alguma combinação de letras, ele porta algum desprazer e/ou se for pronunciado, denunciará um desejo que alguma instância não quer e/ou não pode admitir e é por este motivo que ele é mantido como "esquecido". Assim, enquanto o contexto permitir, as palavras podem afluir sem qualquer problema; em outros, nem tanto. Em outras ocasiões, e isto é percebido por professores de língua estrangeira, pode-se constatar a reação de pessoas que diante de um novo idioma ficam mudas, sem palavras, impossibilitadas de aprendê-lo. Diante dessa "impotência" tentam "montar" uma teoria para justificar o porquê do mal-estar, da indignação ou do "travamento". Essa parada/bloqueio que vemos em alguns aprendizes de língua estrangeira nos sensibilizou para a formulação de nossa hipótese.

Por isso, entende-se que, estudos de aprendizado de língua estrangeira não podem ser vistos somente como interação, aquisição de um indivíduo autônomo que interage com outros indivíduos completos que decidem livremente sobre o que falam. Aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se outro (REVUZ, C. 2006). E isso, como foi mencionado anteriormente, pode causar um estranhamento, abalando a estrutura psíquica do sujeito e consequentemente pode inibir o sujeito que aprende.

Em 1926, em seu texto "Inibição, sintoma e ansiedade", Freud sustenta que podemos encontrar patologias em que há a presença de inibições, mas não de sintomas. A inibição teria uma relação especial com a função, chamando a nossa atenção para as várias funções do ego/eu, como uma tentativa para descobrir as diferentes afecções neuróticas. Freud afirma claramente que a inibição é "expressão de uma restrição de uma função do ego" (1926, p. 93), ou seja, uma verdadeira renúncia à função. O ego, assim, renuncia às suas funções (sexual, nutrição, locomoção, inibição ao trabalho e aprendizagem) como uma tentativa de evitar um conflito com o id ou com o superego.

Essas restrições das funções do ego/eu são impostas como medida de precaução. Sendo assim, podemos entender a inibição como um processo que ocorre dentro do ego. Freud vai afirmar em relação ao caso Hans: "que o seu inexplicável

medo de sair às ruas consistia em um sintoma, enquanto que a incapacidade de sair à rua era uma inibição, uma restrição imposta pelo ego do menino, para não despertar a angústia" (1926, p. 104).

Quanto às inibições generalizadas do ego, Freud afirma:

> Quando o ego se vê envolvido em uma tarefa psíquica particularmente difícil, como ocorre no luto, ou quando se verifica uma tremendo supressão de afeto, ou quando um fluxo contínuo de fantasias sexuais tem de ser mantido sob controle, ele perde uma quantidade tão grande de energia à sua disposição, que tem de reduzir o dispêndio da mesma em muitos pontos ao mesmo tempo. Ficou na posição de um especulador cujo dinheiro ficou retido em suas várias empresas (1926, p. 94).

Assim, as inibições restringem o ego, como resultado de medidas que foram impostas ou medidas de precaução, ou acarretadas por um empobrecimento de energia. Dessa maneira para Freud, a inibição vai estar acompanhada de uma nova concepção do sintoma. A inibição e o sintoma são considerados processos distintos, o que não impede que se possam pensar outras inibições como sintomas. O próprio Freud, em suas análises clínicas, relaciona certas inibições intelectuais a um modo de satisfação pulsional específica, que caracteriza a estrutura do sintoma.

Portanto o termo inibição, segundo Freud, serve para "nomear um mecanismo de parada, bloqueio ou freada, que interrompe o funcionamento normal no terreno do pensamento" (SANTIAGO, 2000, p. 172). Existe um aspecto ativo no processo de inibição, no nosso caso na aprendizagem de uma língua estrangeira, que é o fato de que o próprio sujeito, que sofre as consequências de uma inibição, é ele mesmo agente da ação inibitória.

Considerações metodológicas

Por se tratar de um estudo que se propõe em analisar indícios de inibição em relação à aprendizagem da língua francesa, no discurso de alunos, apoiando-se nos pressupostos teóricos provindos da psicanálise e de uma concepção baseada na terceira fase da Análise do Discurso de Pêcheux, este trabalho, de acordo com seus objetivos, foi um estudo qualitativo. Assim, baseado na terceira fase pêcheutiana, interessa aqui em fazer emergir novos procedimentos de

análise a partir da consideração da heterogeneidade/equivocidade do sujeito e do sentido, pois o significante tem como sua característica principal, ser o símbolo de uma falta. É pela presença da falta de significante no código e da falta do sujeito/agente, que é aberta no interior da linguagem uma separação, fenda, divisão, entendidos por Lacan para designar a condição do sujeito que mascara a si mesmo ao fazer uso de enunciados forjados sobre si e sobre o que o cerca – do inconsciente. Esta é a condição que autoriza concluir que aí um inconsciente é possível ao sujeito.

Portanto encontrou-se, na terceira fase da Análise do Discurso, a possibilidade de tratar da questão dessa incompletude do sentido. Sob essa perspectiva, buscou-se elementos para compreender como se constrói o sentido no discurso, "levando-se em conta o sujeito que falha em dizer, porque as palavras lhe escapam a seu domínio, ou seja, a equivocidade do sentido (e do sujeito)" (TEIXEIRA, 2005) que apresenta dificuldade de aprendizagem do francês.

Portanto, tomar-se-á a heterogeneidade enunciativa do discurso, seus atos falhos, rupturas, deslizes, desvios, repetições como objeto pertinente para a análise. Uma vez que, segundo Teixeira (2005, p.150),

> [...] a palavra – supostamente capaz de carregar em si uma intenção consciente que possibilita a comunicação efetiva – frequentemente 'erra o alvo', tropeçando, falhando, de modo a quebrar a continuidade lógica do pensamento e dos comportamentos da vida cotidiana.

Para Lacan e Freud sempre nas palavras outras 'palavras' são ditas e é a estrutura material da língua que permite a escuta dessas ressonâncias não intencionais que rompem a suposta homogeneidade do discurso. A linguagem é duplicada numa outra cena pela própria linguagem e isso se deixa surpreender na linearidade, através de rupturas, choques, desvios. O discurso não se reduz a um dizer explícito, ele traz em si mesmo o peso de um Outro, que ignoramos ou recusamos, cuja presença permanente emerge sob a forma da falha.

Vale salientar que ao usar a psicanálise na interpretação do *corpus*, não se pretendia de forma alguma, dar sentido ao discurso ou psicanalisar o sujeito. Tentou-se aqui, a partir dos deslizes, equívocos, atos falhos e na própria equivocidade da língua presentes na materialidade linguística, mostrar o trabalho do inconsciente sobre o sujeito, o que é bem diferente da análise de divã.

Sujeitos

O *corpus* escolhido foi composto de cinco alunos selecionados, cuja faixa etária no início da coleta de dados era de 20 a 46 anos. Nenhum entrevistado havia apresentado algum distúrbio linguístico, por este motivo todos os entrevistados foram considerados como possuidores de desenvolvimento linguístico normal. Para a escolha dos participantes, foi selecionada uma escola de língua Francesa (dentre as escolas de classe média da cidade do Recife), cujo requisito era possuir alunos de faixa etária entre 20 a 46 anos. Após ser feita a escolha da escola, foram selecionados cinco adultos que, embora se diziam bastante motivados nas aulas e fossem considerados alunos mais dedicados do que os outros, foram indicados por seus professores por apresentarem "grande dificuldade/bloqueio" na aprendizagem da Língua Francesa. Estes alunos não possuem o mesmo nível de língua francesa, mas têm graus de escolaridade superior, sendo quatro deles mestrando, mestre ou doutorando. Lembramos também que tanto os seus nomes quanto os nomes que os mesmos mencionaram nas entrevistas foram mantidos em sigilo, a pesquisadora os chamou de P1, P2, P3, P4 e P5 consecutivamente.

Quadro do perfil dos participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Sexo	Grau de escolaridade	Tempo de estudo da língua
1	25	F	Mestranda	1 ano e meio
2	26	F	Mestre	6 meses
3	21	M	Superior incompleto	1 ano e meio
4	46	F	Doutoranda	2 anos
5	42	F	Mestre	3 anos

Procedimento

Os dados foram coletados, no estabelecimento de ensino, através de registros em áudio, com duração de 5 a 25 minutos, uma vez que as entrevistas eram não diretivas, tendo como pergunta disparadora: "O que o fez vir aprender a língua Francesa?" Portanto deixou-se o aluno decidir o tempo e os caminhos da entrevista. A pesquisadora somente interveio quando achava interessante para seu objeto de estudo uma determinada fala ou para incentivar seus entrevistados, visto que alguns demonstraram receio em dizer o que queriam.

Entende-se que esse tipo de análise, por tratar da ordem do inconsciente, é muito difícil de ser feita. Sabe-se que esta proposta não seria a melhor via, no entanto, através de uma entrevista, acreditou-se que era importante escutar, no discurso consciente do aluno com dificuldades de aprendizagem, sua relação com o francês, seus objetivos que o trouxeram a uma classe de francês. E é a partir desse discurso que foi visto algo que é da ordem do inconsciente e que há indícios de inibição. Evidentemente esse tipo de pesquisa, em que se busca algo dessa ordem, é extremamente difícil de fazê-lo fora da clínica e, sobretudo, apenas com uma única entrevista sendo estruturada.

Assim, um primeiro momento constituiu nas transcrições de todas as entrevistas gravadas. Essa fase inicial teve como produto a montagem do *corpora* de cada situação, contendo todas as produções gravadas. Após a montagem dos *corpora*, teve início escutas e leituras exaustivas e repetitivas das entrevistas e das transcrições, tal procedimento tinha o objetivo de certificar de que a transcrição estava coerente com aquilo que os alunos disseram e familiarizar a pesquisadora com os dados.

No segundo momento, a partir da leitura dos dados, foram selecionados recortes das produções verbais que indicavam, para a pesquisadora, indícios de inibição intelectual, visto de um lugar desestabilizado e marcado pela tensão entre o dito e o não-dito, pois foi nos deslizes, nas repetições, nas contradições (não-coincidências) e pontos de deriva da língua que a pesquisadora pinçou um sentido (entre outros possíveis) no *corpus* analisado. Para tanto, utilizou-se como parâmetros de marcação os sinais: (...) – pausa e [*palavra*...] – hesitações. Os recortes serão reconhecidos por: [...].

Resultados e discussões

Será mostrado aqui, alguns extratos, de dois dos cinco participantes, nos quais a heterogeneidade do discurso e suas não-coincidências, constitutivamente atravessam o dizer, representando então um ponto de não-Um, um ponto problemático na produção do sentido, que não poderemos se não relevar suas marcas, uma vez que havendo real e ele não subjuga, o limite do próprio saber se coloca. “Não há tratamento do real, pela via do simbólico, que seja bem sucedido” (TEIXEIRA, 2005).

Participante 1 (P1)

Sabe-se que a Língua Materna funciona para sujeito como língua nacional de captura ou de servidão involuntária, no entanto quando resolvemos aprender uma língua estrangeira, geralmente o fazemos conscientemente, somos desejosos conscientes de um novo saber. Aprender uma língua estrangeira para um adulto, pode corresponder ao desejo de escolher qual caminho ele quer para si e o bem que ele pode lhe proporcionar. Muitos alunos que escolhem aprender a língua francesa atribuem essa escolha a algo que o dá prazer, porém, como veremos nessa análise, aprender uma segunda língua pode ter impacto sobre as formações discursivas fundadoras do sujeito, pois essas formações "teceram seu inconsciente, o interdiscurso preponderante na rede de regularidades enunciativas do âmbito familiar, marcada também pela historicidade social mais ampla" (SERRANI-INFANTE, 1997, p.146).

Linhas 03 a 06 (Participante 1) – "Já tinha pensado de fazer francês, quando tinha uns 15 16 anos (...) Por causa dessa toda [essa...], [essa...] fascinação que a cultura francesa traz na gente e tal [...]"

Linha 0010 (Participante 1) – [...] o que me levou primeiro, foi a questão de você ter um conhecimento, de você poder ler os autores franceses, um original aqueles que você gosta, no meu caso o cinema e tal.[...]"

Linha 0017 (Participante 1) – "[...] eu tava envolvida com o cinema francês. Aí, eu queria estudar francês pra poder entender um pouco o cinema francês, poder ler um pouco também dos poetas franceses, e aí, eu fui fazer.[...]"

Linhas 0038 a 0044 (Participante 1) - "[...] por influência dos meus pais que também tinham aprendido francês que na época, meus pais tinham estudado no colégio francês, né? De origem francesa, que é o Marista. Minha mãe tinha estudado francês (...) falavam muito cultuando essa coisa da língua francesa dentro de casa [...]"

Linhas 0044 a 0046 (Participante 1) – "[...] aí passou pra mim, né? Numa projeção e, aí, eu pra seguir essa história, né? Do culto da língua [...]"

Esta participante (P1) diz que começou a pensar em aprender francês com 15, 16 anos, em seguida, depois de uma pausa e hesitações, ela atribui sua vontade à "fascinação provocada pela língua francesa", a "um conhecimento", ao "poder entender um pouco" e "poder ler". Avança em seu discurso afirmando que seus pais a influenciaram, sua mãe tinha estudado francês e eles "cultuavam essa coisa" da língua francesa dentro da sua casa. Para finalmente, concluir seu discurso dizendo que, para continuar essa história, resolveu fazer/ pensar em fazer francês com 15 anos, numa projeção.

Podemos refletir este recorte pela via do Outro, conceito lacaniano, que se refere a uma posição simbólica, a um lugar que tece o discurso familiar e constitui o sujeito. Uma posição originária onde o sujeito foi visto, percebido, amado, desejado ou não visto, não percebido, não amado, não desejado.

O culto a língua francesa por parte seus pais, pode fazer parte do imaginário de P1, que se aliena em seu discurso que "envolve não o saber do Outro, mas o desejo do Outro na medida em que ele comporta algum: 'Que quer ele de mim?', afirmando como equivalente à falta de significante no Outro". (KAUFMANN, 1996, p.24). Neste sentido nos indagamos qual o lugar do francês neste jogo especular (imaginário) e se este lugar estaria na origem de suas dificuldades com esta língua? Afinal ela finaliza seu dito afirmando que tem de continuar essa história? Qual é a história que ela deve continuar?

Para sustentar essa hipótese de sentido, vejamos que P1 se confunde quanto ao momento em que realmente começou a estudar francês, indicando aí um equívoco provocado pelo real da língua, que surge para "descarrilar o automatismo simbólico, o grão de areia que bloqueia o circuito equilibrado da máquina" (TEIXEIRA, 2005), no caso o discurso.

Linha 0046 (Participante 1) – "[...] fui fazer, pensar em fazer com 15 anos[...]"

Porém em seguida, P1, modifica seu discurso e acrescenta a palavra "obrigação", palavra aspeada por ela própria, segundo Authier-Revuz (*apud* TEIXEIRA,

2005), indicam "o surgimento direto do Outro no discurso do sujeito". Elas atestam uma suspensão da responsabilidade do enunciador, que assume a posição de quem questiona o caráter de apropriação da palavra em relação ao discurso no qual figura; a de que ela está deslocada de seu lugar, pertencendo a um outro discurso. Nesse mesmo recorte, seu discurso marca um distanciamento em relação à língua francesa, quando se refere a essa língua como "uma outra", algo estranho para a mesma, o que discutiremos mais adiante. O que vem corroborar as nossas observações acima.

> Linhas 0024 a 0025 (Participante 1) – "[...] aí, se tornou mais latente essa coisa, essa obrigação, entre aspas, de ter que estudar francês de você ter que estudar uma outra língua [...]"

Não obstante, ela discorrerá logo em seguida sobre a familiarização da língua francesa com a estrutura de sua língua Materna, por haverem a mesma origem latina, segundo ela mesma, e na compreensão oral, talvez tão presente no seu imaginário. Porém, P1 diz ter dificuldade na produção oral, no falar, o que pode ser entendido como um estranhamento. Estranho, aqui, pode ser compreendido como "o lugar do Outro que habita o sujeito e permanece fora de seu alcance" (KAUFMANN, 1996, p.174). Vale também aqui, refletirmos sobre a colocação de Melman (1992) de que falar uma outra língua é aceitar uma espécie de despersonalização. Neste sentido, lembramos aqui o termo lacaniano – *palêtre* – (falasser, em português), dito de outra, ao falarmos nós somos. Mais uma vez, parece estarmos diante alguma coisa da ordem das relações especulares.

> Linhas 0060 a 0062 (Participante 1) – "[...] eu me sinto mais tranqüila, é mais fácil de eu compreender, falando essa compreensão oral é mais fácil pra mim[...]"

> Linhas 0078 a 0081 (Participante 1) – "[...] o diretor, se eu permitisse, ele falava francês comigo, as pessoas tentam falar francês comigo, mas eu sempre tou sempre "brecando", tou "parando [...]"

Observamos que P1 fala de sua dificuldade de falar o francês, em seguida descreve ter medo e insegurança, por não ter fluência e finaliza seu discurso utilizando o termo inibição que serviu a Freud para "nomear um mecanismo de parada, bloqueio ou freada, que interrompe o funcionamento normal no terreno do pensamento" (SANTIAGO, 2000, p. 172). Assim, a própria pessoa que sofre as consequências de uma inibição é ela mesma agente da ação inibitória. A inibição é uma limitação que o ego se impõe para não despertar a angústia, ou seja, é um dispositivo do eu do sujeito frente a uma situação de perigo desconhecida. O que causa angústia é o perigo sinalizado pelo eu, que é produzido pela ameaça de uma perda que o levaria ao estado de desamparo.

> Linhas 0066 a 0069 (Participante 1) – "[...] me sinto um pouco "travada", pra praticar totalmente, mesmo que, às vezes, seja obrigada a falar, me sinto totalmente "travada [...]"
>
> Linha 0071(Participante 1) – "[...] Por ter medo, por questão de insegurança [...]"
>
> Linha 0074 (Participante 1) – "[...] Aí sinto dificuldade[...]"
>
> Linha 0084 (Participante 1) – "[...] por uma inibição [...]"

A partir disso deixamos a questão de qual relação o francês apresenta para os pais de P1, o que significa nessa relação, P1 aprender essa língua, falar essa língua? Pois, segundo Revuz (2006) "nem todos estão prontos para a experiência do próprio estranhamento e, assim, alguns evitam o perigo, evitando aprender a língua".

Participante 3 (P3)

Este participante se diz um entusiasta em aprender francês desde "pequeno". Por se tratar de alguém "jovem" e "motivado" e por ter a oportunidade de estudar em uma boa escola, com condições excelentes de ensino, pressupõe-se

que P3, segundo a literatura convencional da Linguística Aplicada, aprenderia com sucesso uma língua estrangeira.

> Linhas 0001 a 0002 (Participante 3) – "Desde de pequeno eu sempre quis fazer francês (...) só [que...] [eh...] por questão assim, do colégio e também eu fazia natação, aí por questão assim mesmo [de...] também fazer inglês (...) aí meu pai sempre priorizou muito o inglês (...) aí eu sempre tive vontade de fazer francês (...) [...]"
>
> Linhas 0005 a 0006 (Participante 3) – "[...] aí eu sempre tive vontade de fazer francês [...]"
>
> Linhas 0008 a 0022 (Participante 3) – "[...] **P**– De onde veio essa vontade? **P3** - Não sei, eu sempre achei uma língua bonita, sempre achei [eh...] uma tia minha [eh...] ela foi professora aqui na aliança francesa (...) [eh...] há muito tempo atrás (...) aí ela falava muito em francês (...) sempre [achei...] sempre achei bonito (...) [eu...] em 2003 eu fui [pra...] eu fui pra França (...) aí [eu...] assim tive, tive algumas, certas dificuldades [porque...] eu falando inglês, às vezes o pessoal pedia em francês, às vezes até entendiam e respondiam em francês [aí...] [ai...] eu disse: 'poxa se eu tivesse, antes, eu já tivesse no francês eu [taria...] me comunicando aqui melhor'[...]"

Sublinhamos aqui que a língua francesa parece se situar para P3 em uma outra temporalidade. O que nos faz perceber em suas repetições "eu sempre tive", "sempre achei", "sempre quis", referindo-se a sua infância. O francês para P3 parece fazer parte, de alguma maneira, de sua constituição. Percebemos uma identificação com essa língua, pois para a psicanálise a identidade não é um elemento que cada um de nós possui ao nascer; ela é algo constituído aos poucos, ao longo de nossa vida, através dos processos de identificação etc. Assinalamos que em contrapartida ao falar sobre o seu desejo "desde pequeno" de aprender francês, ele fala também do pai que "priorizou muito o inglês" e da mãe que, até hoje, diz que ele não deve fazer francês e sim espanhol.

Linha 0022 (Participante 3) – "[...][eh...eh...] e com relação [à...] acho que só."

Linhas 0031 a 0033 (Participante 3) – "[...] [Aí...] [a...] a idéia do francês, do francês aprender, saber falar francês [eh...] eu acho muito importante pro meu futuro.[...]"

Linhas 0050 a 0056 (Participante 3) – "[...] **P** – Seus pais falam alguma língua estrangeira? **P3** – Não (...) meu pai fala [um...]um pouco [de...]um pouco de inglês (...) minha mãe fala um pouco de inglês e espanhol (...) mas não fluentemente (...) nenhuma língua(...)[...]"

Vê-se nas primeiras linhas acima que há uma ruptura no discurso de P3 o que demonstra algo que não cessa de não se escrever que acompanha o dito, mas convoca significações. É interessante assinalarmos a relação dos pais de P3 com a língua estrangeira. Observamos que ele se confunde para responder a uma questão, mas logo se corrige. As hesitações e pausas acompanham seu discurso ao se referir ao pai, quanto a sua mãe, P3 comete um equívoco: ela não é fluente em "nenhuma língua", o que pode indicar uma quebra em seu discurso, algo que não pode ser descrito no fio do discurso, mas "ali deixa seu traço, como dizendo respeito a um outro" (TEIXEIRA, 2005).

Linhas 0089 a 0097 (Participante 3) – [...] Até eu tava conversando [com...] com meu pai, tava conversando com meu pai, com meu pai e meu irmão [aí...] [eh...] meu pai disse: por que tu gosta tanto do francês? " porque sim , é uma língua bonita, [eh...] a cultura [eh...] da França [eh...] ela influência todo o mundo (...) a história [eh...] francesa é estudada aqui, a gente vê influencias [eh...] dos nomes franceses [na...] nas artes [na...] então é importante"[...]

Linhas 0099 a 0106 (Participante 3) – "[...] aí meu pai tava até dizendo que tava concordando comigo [que...] tava dizendo que era muito importante (...) pelo meu pai eu aprenderia todas as línguas, sabe? [eh...] ele valoriza muito assim, eu acho que [sempre...] ele sempre foi uma pessoa que sempre me apoiou. Até quando eu disse, [eh...] pai eu [vou...] quando eu passei no vestibular, né?

> Linhas 0106 a 0109 (Participante 3) – "[...] Aí eu disse: "pai eu vou aprender francês", o meu disse: "vá, vá aprender, vai ser bom pra você, vai ser bom pro seu futuro, vai ser bom [pra...] seu currículo, então vá.[...]"

Observa-se aqui que o discurso do pai de P3 é reportado repetidamente. Contamos acima que P3 mencionou "meu pai" onze vezes, porém nas ultimas linhas sublinhadas, ele suprime o nome pai, meu disse, produzindo um lapso de língua, um ponto de não-Um do discurso, cujo sentido é melhor deixar como interrogação.

> Linhas 0128 a 0131 (Participante 3) – "[...] É minha [mãe...] [ela...] [ela...] ela [gost...] ela apóia também (...) agora [ela...] sempre, até quando eu disse: 'eu vou aprender francês', ela disse: 'porque você não vai fazer espanhol?' [Ela...] porque [ela...] aí depois que eu comecei estudar, fiquei conversando um pouco com ela, aí ela disse que não achava o francês assim, uma língua tão bonita (...) mas ela [sempre...] ela sempre deixou claro que ela, que ela gostava mais do espanhol, sabe? [...]"

Ressaltamos acima rupturas, hesitações e repetições de P3 ao se referir a sua mãe. Tanto sua opinião quanto a do pai, em relação às línguas estrangeiras, estão presentes em seu discurso e quase sempre contrárias ao seu desejo de aprender francês como nas linhas 0004 a 0005: "aí meu pai sempre priorizou muito o inglês" ou na linha 0120: "porque você não vai fazer espanhol?". Devemos levar em conta, por isso, as relações interlocutivas desse sujeito e seus efeitos em sua constituição. Vê-se que P3 quase não assume seus próprios motivos da escolha do francês, quando isso ocorre, como nas linhas 0031 a 0033: "[Aí...] [a...] a idéia do francês, do francês aprender, saber falar francês [eh...] eu acho muito importante pro meu futuro." Nos dá uma ideia de repetição do dito de seu pai, linha 0107 a 0109: "vá, vá aprender, vai ser bom pra você, vai ser bom pro seu futuro, vai ser bom [pra...] seu currículo, então vá". Para Teixeira (2001), quando isso ocorre, pressupõe-se que um "suposto olhar (do interlocutor, de uma terceira pessoa), também instituído numa relação com o Outro, se 'intromete' na constituição do sujeito do discurso."

> Linhas 0139 a 0141 (Participante 3) – "[...] Não [sei...] porque [ela...] ela nunca teve muita facilidade (...) eu acho, num sei, talvez seja até uma questão pessoal dela[...]"

> Linhas 0145 a 0149 (Participante 3) – "[...] ela [num...] ela diz assim: 'não, língua eu até gosto de ler e de escrever, agora do falar (...) eu num [gosto...] num acho que eu tenho uma pronuncia muito boa'. Ela sempre (...) o que ela diz pra mim sabe?[...]"

Observa-se que P3, tentando explicar porque sua mãe não gosta de francês, deixa várias marcas do interdiscurso, sendo relevante a fala atribuída a sua mãe nas linhas 0145 a 0149 que indicam uma inibição nela, linha 0141: "eu acho, num sei, talvez seja até uma questão pessoal dela". Pensando na não compreensão de P3 quanto à relação de sua mãe com o francês e percebendo que ela mesma diz não gostar, mas não consegue explicar ao filho seu "travamento" com a fala/pronúncia, percebemos, sob os olhares da psicanálise, que a inibição na aprendizagem de uma segunda língua está relacionada muito mais ao inconsciente do que na própria vontade de fazê-lo, pois como explica Cordié (1996), a ação está relacionada à vontade, e essa vontade existe, enquanto o ato não; o ato está relacionado ao inconsciente. Daí, como já mencionamos antes, aprender uma segunda língua pode ter impacto com as formações discursivas fundadoras do sujeito que "teceram seu inconsciente, o interdiscurso preponderante na rede de regularidades enunciativas do âmbito familiar, marcada também pela historicidade social mais ampla" (SERRANI-INFANTE, 2006, P.146).

> Linhas 0149 a 0158 (Participante 3) – "[...] O meu pai [ele...] [ele...] gosta muito de gramática, gosta muito [de...] [de...] de ler alguma coisa, agora tipo, a parte [da...] da pronuncia ele [também....] ele sempre gosta. Mas a gente ele [sempre...] sempre apoiou sabe? (...) Tem dado a maior força pra mim e pro meu irmão (...) eu até me lembro (...) eu acho [que...] ele queria que a gente, desde pequenininho mesmo, a gente já aprendesse uma língua (...) gostasse de uma língua estrangeira.[...]"

Sublinhando essas últimas linhas, observamos que P3 retorna, através do discurso de seu pai, à outra época citada no início da entrevista. Aqui P3 "lembra" ou "acha", eis um equívoco, que seu pai "ele queria que a gente, desde pequenininho mesmo, a gente já aprendesse uma língua (...) gostasse de uma língua estrangeira", mas não qualquer língua estrangeira: "Desde de pequeno eu sempre quis fazer francês (...) só [que...] [eh...] [...] aí meu pai sempre priorizou muito o inglês".

Percebemos que durante seu discurso P3 fala de pessoas que autorizam ou não ele estudar francês, seu pai, sua mãe, seu irmão. Entende-se que P3 está fora da Ordem – uma ordem cuja configuração ele aqui não discute e que vem de um Outro lugar. Portanto P3 parece se alienar no discurso do Outro. Pois há para todos, um processo de identificação que resulta na constituição, dentro de cada um de nós, de um eu, isto é, de uma parte nossa que idealizamos como única, como inteira. É apenas dela que temos consciência e ela é formada de tantos outros discursos que remetem assim à "historicidade" do sujeito que vai sempre falar a partir da sua participação e experiência em discursos anteriores ou paralelos.

Considerações finais

A dificuldade de aprendizagem de uma Língua Estrangeira não pode ser estudada somente pelo viés cognitivo/metodológico. Entende-se que esses estudos são importantes, mas não se deve esquecer que o aprendiz é constituído na/pela linguagem e por isso ele é individual. Deve-se, portanto, pensar a linguagem, "não como uma estrutura formal do sistema da língua, mas como um sistema significante em que se faz e desfaz o sujeito falante e desejante" (KAUFMANN, 1996, p.663), já que a linguagem é a condição para o inconsciente.

Assim não se deve imaginar a experiência da aprendizagem de Língua Estrangeira como a da Língua Materna, uma vez que a experiência inaugural da fala significa, para o sujeito, estabelecer um compromisso, encontrar alguma coisa para dizer de seu próprio desejo, alguma coisa dos valores que adquiriram para ele os objetos e as palavras, em uma linguagem tecida a partir do desejo do Outro, enquanto ela própria é modelada a partir desse desejo. Portanto, falar é sempre estar à procura de si mesmo, tendo em vista que o sujeito é atravessado

pelo discurso do Outro, pois a linguagem, sendo condição para o inconsciente, atravessa o sujeito e este passa a ser efeito dela.

Freud afirma claramente que a inibição é "expressão de uma restrição de uma função do ego" (1926, p. 93), ou seja, uma verdadeira renúncia à função. O ego, assim, renuncia às suas funções (sexual, nutrição, locomoção, inibição ao trabalho e aprendizagem) como uma tentativa de evitar um conflito com o id ou com o superego. Essas restrições das funções do ego/eu são impostas como medida de precaução. Sendo assim, podemos entender a inibição como um processo que ocorre dentro do ego. A inibição, como lembra Cordié (1996, p. 150), "é um véu negro que se abate sobre o espírito no momento de passar à ação ou de responder a alguma pergunta embaraçosa". É um fenômeno de suspensão que pode se manifestar de maneiras diversas, como a inibição da função alimentar (anorexia), da função motora (paralisia), da função sexual (determinadas impotências) e da função intelectual, refletida nesse artigo. Todas essas manifestações têm como causas evitar o conflito com o id/isso, a autopunição e a patologia do luto. Cordié (1996, p. 151) assinala, ainda, que há na inibição um não em que o sujeito revela alguma coisa de sua verdade, "através de um não que é um não de recusa".

Acredita-se que aprender uma língua estrangeira é avançar, mesmo que modestamente, em relação aos discursos sociais e familiares que nos constituem e nos coagem. E segundo Revuz (2006, p.228), "aprender uma segunda língua é afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se inventar para dizer "eu", é fazer a experiência de seu próprio estranhamento". Para a psicanálise, todo ato de linguagem implica um sujeito não apenas falante, mas também desejante, que se produz no trabalho discursivo. Aprender uma língua estrangeira, então, abala nossas formações psíquicas, pois um além do saber é exigido e por isso "nem todos estão prontos para a experiência do próprio estranhamento e, assim, alguns evitam o perigo, evitando aprender a língua" (REVUZ, 2006).

Dessa maneira, esta pesquisa pode contribuir no desenvolvimento de base científica de estudos da aprendizagem de língua estrangeira, definindo parâmetros que podem ser adotados pela linha de pesquisa para facilitar sua compreensão, além de permitir uma contemplação sobre o inconsciente e a linguagem. Além disso, este tipo de trabalho contribui para uma reflexão sobre a discrimi-

nação sofrida pelo aluno com dificuldades e a sua angústia dentro de uma sala de aula de língua estrangeira.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras Incertas – as não coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de psicanálise Larousse**. Artes Médicas, 1995.

CORDIÉ, A. Os **atrasados não existem:** psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

DOR, J. **Introdução à leitura de lacan:** o inconsciente estruturado como linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA, N. (1997). **Nas letras das canções, a relação oralidade–escrita**. Maceió: EDUFAL; Recife: EDUFPE.

FREUD, S. (1926 [1925]). **Inibições, Sintomas e Ansiedade**. In Edição standard brasileira das obras Psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad.) (Vol. 20., pp. 81-171). Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996.

GARZIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

KAUFAMANN, B. **Dicionário de Psicanálise.** O legado de Freud a Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1996.

LACAN, J. **Posição do inconsciente no congresso de Bonneval retomada de 1960 e 1964.** Escritos. SP. Perspectiva, 1978.

LEMOS, CTG de. **Corpo e linguagem**. **Corpo Mente:** uma fronteira móvel. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

MELMAM, C. **Imigrantes.** Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País**.** (Trad. Por Rosane Pereira.) São Paulo: Escuta, 1992.

NASIO, Juan David. **Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan**. Jorge Zahar Editor, 1993.

PRASSE, J. **O desejo das línguas estrangeiras**. IN: Revista Internacional. Rio de Janeiro: Cia. De Freud Editora. 1997.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**. (Trad. por Silvana Serrani). In: SIGNORINI, Inês. (org.) Língua(gem) e identidade. Campinas, Mercado de Letras, p. 213-230, 2006.

SANTIAGO, A. L. B. **A inibição intelectual na psicanálise:** Melanie Klein, Freud e Lacan. São Paulo, 2000. 301f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. p. 36-58.2000.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo, Cultrix, 1989.

SERRANI-INFANTE, S. M. **A linguagem na pesquisa sociocultural:** um estudo da repetição na discursividade. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

TEIXEIRA, M. **Análise de discurso e Psicanálise:** elementos para uma abordagem do sentido no discurso**.** 2a.ed., Porto Alegre, EDIPUCRS, 2005.

RESUMO

Este trabalho propôs-se a analisar discursivamente alguns enunciados bastante comuns e recorrentes sobre o papel e a imagem da mulher em nossa sociedade. Ditos de um lugar diferente daquele em que comumente são proferidos, esses discursos causam um certo estranhamento e, ao mesmo tempo, abrem espaço para a reflexão e inúmeros questionamentos acerca do machismo ainda tão presente em nossa cultura. O corpus de nossa pesquisa é o texto "Sou homem...", de Camila Oliveira Dias, disponível da página do *facebook* "Humor do Intelecto". O mais pertinente no texto em questão é justamente a reunião dos discursos machistas mais frequentes só que expostos por um sujeito, a princípio, do gênero masculino – isso causa de imediato um certo impacto justamente por ser problematizado por um homem, principal (ou pelo menos tachado como tal) veiculador de tais discursos. Todavia, ao final do texto, é revelada a autoria feminina que, ao assumir essa postura, acaba despertando a atenção e o interesse pela temática e levando a uma reflexão social que, talvez, não seria possível se ela se apresentasse desde o início do seu lugar comum, ou seja, de mulher questionadora reclamando seus direitos e tentando desconstruir tais preconceitos e estereótipos direcionados à imagem feminina.

Palavras-chave: Ideologia, Machismo, Análise do discurso.

NATURALIZAÇÃO DO DISCURSO MACHISTA: PROBLEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DISCURSIVA

Luciana de Lima Arcanjo (UFS)

Introdução

Atualmente, devido aos dados alarmantes no que concerne ao aumento da violência contra a mulher, as discussões e a difusão do feminismo estão em alta. Isso tem demonstrado que, infelizmente, o machismo ainda é uma "praga" que assola a nossa sociedade e um problema a ser discutido e resolvido.

Tomando como base esse contexto, há algumas semanas, deparei-me com o texto de uma usuária do *facebook* que chamou a minha atenção. O texto, intitulado "Sou homem", destaca a importância do feminismo para a sociedade. A autora, a partir de argumentos e exemplos retirados do nosso próprio cotidiano demonstra que, sem que nos déssemos conta, certas posturas e discursos nossos têm corroborado com todo esse quadro atual de violência e misoginia[1]. Assim, encontramos muitas das causas dos nossos problemas sociais em simples fatos do cotidiano, que estão a todo o momento (sob a ação do sujeito), significando e ressignificando discursos muita vezes esquecidos, mas determinantes para a produção de sentidos que só reafirmam o machismo ainda vigente.

Partindo desse pressuposto, nosso trabalho propõe uma abordagem acerca da naturalização do machismo por meio de uma problematização dos discursos mais frequentes, no tocante à temática, que circulam em nossa sociedade. Os

1. (do grego μισέω, transl. miseó, "ódio"; e γυνὴ, gyné, "mulher") é o ódio, desprezo ou repulsa ao gênero feminino e às características a ele associadas (mulheres ou meninas). Está diretamente ligada à violência contra a mulher.

enunciados selecionados para as análises foram extraídos do texto, "Sou homem", de Camila Oliveira Dias, disponível da página do *facebook* "Humor do Intelecto", como mencionado anteriormente, em que a escritora expõe ideias consolidadas no nosso meio social, produto da ideologia dominante.

Nossas análises serão norteadas pelas noções de sujeito reunidas por Sírio Possenti (2003); pela teoria acerca da(s) heterogeneidade(s) enunciativa(s) proposta por Jacqueline Authier-Revuz (1990); e, por fim, pela noção de ideologia e por toda a rede de engendramento envolvida no funcionamento ideológico elencado por alguns teóricos como: Louis Althusser, Michel Pêcheux e Eni Puccinelli Orlandi.

A concepção do sujeito e os efeitos de sentido do texto

Antes de partirmos para a análise do texto, propriamente dita, é interessante nos atentarmos à questão do sujeito, uma vez que ela é fundamental para compreendermos a posição assumida pela autora no artigo selecionado e como se dão as nuances do discurso, principalmente aquelas relacionadas a problemáticas que estão fora dos domínios da percepção. Como bem destaca Possenti (2003), a questão do sujeito é aberta, ou seja, as funções do sujeito variam de acordo com a época e com gêneros diferentes; dessa forma, elas não se encerram e não se reduzem a um discurso específico, tampouco estão restritas a um determinado período histórico. E no que concerne tanto à origem quanto à naturalização do discurso machista, tema central da análise, essa constatação fica bem evidente, uma vez que a autora reuniu os enunciados mais recorrentes atrelados à temática.

Ainda segundo Possenti (2003), o sujeito se apropria da língua – sujeito comunicacional. O sujeito é o "sujeito da língua"; a língua nos constitui (visão estruturalista). Portanto, o sujeito é afetado por um exterior já posto (teoria dos atos de fala). Todo e qualquer sujeito é afetado pela discursividade. Isso independe do sujeito e permeia toda a sua atividade discursiva. Isto é, todo e qualquer posicionamento ou colocação do sujeito é afetado pela historicidade, estabelecendo uma unidade de sentido em relação à situação. Há um sentido histórico. Dizemos sem saber que dizemos, ou seja, não problematizamos. Assim, o que interessa é o sentido que atravessa o texto, independente de quem fala.

É interessante observamos que o "texto", de acordo com a perspectiva da AD, é a "materialidade do discurso". Ou seja, "[...] é neste domínio – o do texto, de sua superfície, de seus jogos verdadeiramente materiais – que se produzem os efeitos de sentido, que se pode escapar de vez da análise de conteúdo. [...]" (POSSENTI, 2003, p. 30). Nessa perspectiva, ao nos depararmos com os discursos reunidos no texto, somos automaticamente afetados por essa materialidade, que é justamente o que permite o debate e a reflexão acerca dos sentidos que extrapolam tal superfície.

O papel do outro no eu

O sujeito é tomado como "fonte autônoma do sentido que comunica através da língua", a fala é **determinada de fora** – pelo exterior do sujeito (no discurso) como condição constitutiva de existência –, isto é, independe da vontade do sujeito, já que este "é mais falado do que fala". (AUTHIER-REVUZ, 1990).

Outra particularidade interessante do texto é o uso constante das aspas, o que põe em evidência os princípios de autoria e, consequentemente, explicita a voz do outro no discurso. É a constatação da presença do exterior linguístico na enunciação. Tal recurso (as aspas) consiste em um mecanismo bastante comum, principalmente na escrita, e trata-se de um tipo de "heterogeneidade mostrada" – terminologia proposta por Authier-Revuz (1990).

As formas **marcadas** da heterogeneidade mostrada são aquelas que, sendo explícitas, podem ser recuperadas no nível enunciativo, a partir de marcas linguísticas que mostram a presença de uma segunda voz e podem apresentar-se sob duas formas: autonomia simples, em que um fragmento mencionado é acompanhado de uma ruptura sintática, evidenciando a dupla enunciação; e conotação autonímica, em que "o fragmento designado como um outro é integrado à cadeia discursiva sem ruptura sintática". (AUTHIER-REVUZ, 1982). Assim, no discurso, as aspas exprimem inúmeros efeitos de sentido e algumas possibilidades de direcionar a argumentação ou mesmo marcar a intencionalidade do autor, dentre elas: uma citação, uma ironia, discurso direto, uma metáfora etc. Portanto, "as palavras são, sempre inevitavelmente, "as palavras dos outros"." (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26). Tal constatação atravessa os discursos e constitui os "falares

sociais". Ou seja, o sujeito é interpelado a partir de uma anterioridade (dimensão histórica) – interdiscurso.

> Sempre sob as palavras, "outras palavras" são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso, através da qual a análise pode tentar recuperar indícios da "pontuação do inconsciente". (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28)

A dupla fragmentação do outro e da alteridade a que remete constitui uma **dupla afirmação do um**. As marcas são maneiras de designar um dado exterior e, ao mesmo tempo, fornecem uma identidade ao discurso. "Em resumo, as distinções operadas pelas formas marcadas de heterogeneidade mostrada relevam de uma relação de **um ao outro**, inscrita no comparável, no comensurável, na **pluralidade**." (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 31-32). Isto é, o outro é decisivo no eu.

Aspectos ideológicos do sujeito

Apesar de toda a teoria exposta até aqui desempenhar um papel indispensável no curso de nossa análise, a ideologia é um fator crucial, principalmente no que diz respeito aos discursos relacionados a fatores sociais e culturais, como é o caso do machismo. Com base nesse contexto, bem como coloca Althusser: "[...] A ideologia passa então a ser o sistema das ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social. [...]" (ALTHUSSER, 1998, p. 69). Ainda de acordo com o autor, apesar de imbricada à história, a ideologia não tem história própria, no entanto, é pelos efeitos da ideologia que temos acesso à história. Logo, a ideologia só existe quando é pensada a sua história inteira, totalidade da sociedade, história da sociedade de classes. A ideologia tomada como concepção de mundo é uma ilusão; o que pensamos sobre o mundo é imaginário, ilusório (não existe), ao passo que é uma alusão (dá acesso ao real).

> Contudo, embora admitindo que elas não correspondem à realidade, portanto que constituem uma ilusão, admite-se que fazem alusão à realidade, e que basta <<interpretá-las>> para reencontrar, sob a sua representação imaginária do mundo, a própria realidade desse mundo (ideologia = *ilusão*/*alusão*). (ALTHUSSER, 1998, p. 78)

Somos sujeitos ideológicos. O sujeito é a materialidade da ideologia. Aquilo que fazemos é o funcionamento ideológico (práticas). Assim, a linguagem enquanto materialidade da ideologia significa o sujeito como tal.

> Dito isto, vejamos o que se passa nos <<indivíduos>> que vivem na ideologia, isto é, numa representação do mundo determinada (religiosa, moral, etc), cuja deformação imaginária depende da relação imaginária destes indivíduos com as suas condições de existência, isto é, em ultima instância, com as relações de produção e de classe (ideologia = relação imaginária com relações reais). Diremos que esta relação imaginária é em si mesma dotada de uma existência material. (ALTHUSSER, 1998, p. 86)

Como coloca Orlandi (2000), "o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia" (p. 20). Entende-se que somos afetados por uma ideologia dada (ou por várias) e interpelados por ela para que se produza o dizer, e isso se materializa inconscientemente nos nossos textos e discursos, o que justifica o fato de, geralmente, não questionarmos essa ocorrência ao utilizarmos a linguagem. Na verdade, o inconsciente "traz à tona", por intermédio do discurso, os resquícios do "esquecimento ideológico":

> [...] ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes. (...) Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade. (ORLANDI, 2000, p. 35)

Nesse sentido, notamos como o esquecimento é decisivo na constituição do sujeito e dos sentidos. Graças a esse esquecimento, involuntário, que "sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre e de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas mas, ao mesmo tempo, sempre outras." (ORLANDI, 2000, p. 36) Constata-se, com isso, que a ideologia é responsável pela relação necessária entre a linguagem e o mundo.

Além disso, Orlandi também afirma que diante de tudo que é dito/escrito, o homem é impe lido a interpretar. Nesse contexto, a interpretação está intrinsecamente ligada ao entrelaçamento entre sujeito, discurso e ideologia, pois não há sentido sem interpretação.

> [...] Nesse movimento da interpretação o sentido aparece-nos como evidência, como se ele estivesse já sempre lá. Interpreta-se e ao mesmo tempo nega-se a interpretação, colocando-a no grau zero. Naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Por esse mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências – como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade – para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas. Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência. (ORLANDI, 2000, p. 46)

É dessa maneira que se dá a naturalização de certos discursos, como o machismo em nossa sociedade, por exemplo. E por mais que tentemos desconstrui-los ou desmistificá-los a todo custo, eles estão sempre lá, sorrateiramente exercendo sua influência e designando certas ações sob a forma de preconceito, estereótipo, estigmatização, misoginia etc. Então, por mais que o cenário e as condições sociais se modifiquem, esses discursos, por transitarem na memória coletiva nacional[2], volta e meia, sempre vêm à tona.

> "O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo que acabamos de descrever." (ORLANDI, 2000, p. 47)

Análises

Selecionamos alguns trechos do texto selecionado para análise, somente aqueles que julgamos necessários e suficientes para a abordagem em questão e que justifiquem o posicionamento da autora quanto à problemática tratada.

2. Para Halbwachs (1950/1990), a memória coletiva se refere a uma identidade coletiva que explica uma experiência e um passado vivido por participantes de um mesmo grupo. Para ele a memória não consistiria em reprodução do passado, envolvendo sim reconstrução do mesmo a partir de experiências coletivas. Lembrar não consistiria em reviver, mas refazer, reconstruir com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. Logo, a memória não seria sonho, mas trabalho. Tampouco a memória seria individual, pois seria coletiva.

Atentemo-nos à afirmação de abertura do texto *"sou homem"*. Isso implica que, intencionalmente e por alguma razão, a autora quis demarcar esse lugar (de quem fala) o que gera inúmeras suposições: para atingir o seu propósito (da autora) se faz necessário destacar o gênero; o tema proposto relaciona-se a questões de gênero; ou ainda, a discussão será levantada de um lugar incomum. Ser homem, ideologicamente e socialmente em nossa cultura, denota vários comportamentos e posicionamentos, dessa forma, ao afirmar *"Quando nasci, meu avô parabenizou meu pai por ter tido um filho homem. E agradeceu à minha mãe por ter dado ao meu pai um filho homem. Recebi o nome do meu avô"* (parágrafo 1). Episódio bem comum em um país de base estrutural patriarcal, em que o homem sempre foi o responsável por gerir os negócios, manter a tradição e a linhagem da família. A mulher era relegada aos serviços domésticos, à procriação e à criação dos filhos. Ter um filho varão era motivo de orgulho e, por isso, geralmente era batizado com o mesmo nome do pai ou do avô. Por mais que, atualmente, esse cenário tenha sido modificado, reafirmamos esses discursos que se refletem em nossos comportamentos e nas práticas cotidianas mais singelas, e essa constatação gera muitos questionamentos, principalmente por parte do público feminino. *"Quando eu era criança, eu podia brincar de LEGO*[3]*, porque "Lego é coisa de menino""* (parágrafo 2), neste trecho (como em outros ao longo do texto), a autora retoma a questão dos brinquedos e/ou brincadeiras destinadas aos gêneros: masculino e feminino. Percebemos que desde sempre, ao longo da história, houve essa divisão centrada justamente nos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres. E a família exerce uma função determinante para a permanência dessa divisão e subordinação dos gêneros às imposições sociais, como evidente nesta passagem: *"No natal, minha irmã ganhou uma Barbie e eu uma beyblade. Ela chorou um pouco porque o meu brinquedo era muito mais legal que o dela, mas mamãe todo ano repetia a gafe e comprava para ela uma boneca, um fogãozinho, uma geladeira cor-de-rosa, uma batedeira, um ferro de passar."* (parágrafo 6). Assim, tais práticas contribuem para consolidar e ao mesmo tempo naturalizar esses papéis, isto é, somos condicionados desde criança a assumir determinadas posturas e funções "correspondentes" ao nosso gênero. E isso se estende das brincadeiras de

3. Brinquedo dinamarquês, com mais de 30 anos de existência, bastante criativo, desenvolve a coordenação motora.

infância até a escolha profissional na fase adulta, já que presenciamos situações em que tal ofício não pode ser exercido por determinado gênero, e quando o é, geralmente causa incômodo, o que resulta em perseguição, humilhação e hostilidade por parte daqueles que não admitem tal situação.

Algo que também é muito comum e que dificilmente é questionado pela sociedade, muito menos problematizado, são determinados comportamentos dos garotos, como podemos observar neste parágrafo: *"Na minha época de escola, as meninas usavam saias e meus amigos levantavam suas saias. Dava uma confusão! E então elas foram proibidas de usar saias. Mas eu nunca vi nenhum menino sendo realmente punido por fazer isso, afinal de contas "Homem é assim mesmo! Puxou ao pai esse danadinho" - era o que eu ouvia."* (parágrafo 4). Segundo a concepção já naturalizada que se tem, tal comportamento faz parte da biologia do homem, constitui o "ser macho", portanto é natural, estranho seria se o homem se comportasse de outra maneira. Sem contar que, para os pais e familiares, isso é motivo de orgulho, pois confirma a heterossexualidade do filho (também consagrada como a orientação sexual dita "normal", "modelo", e sabemos o que ocorre quando o indivíduo desvirtua-se daquilo que é considerado padrão). As mulheres, por seu turno, desde criança também são subordinadas a "aceitarem" esse comportamento dos meninos e a não reagirem contra isso.

"Nunca me disseram para me casar virgem por ser homem. Nunca ficaram repetindo para mim que "Homem tem que se valorizar" ou "se dar ao respeito". Aparentemente, meu sexo já faz com que eu tenha respeito." (parágrafo 13). Tal afirmação reúne todas as distorções, mitos e crenças levantadas e preservadas acerca da sexualidade feminina, que tiveram início com a história de Adão e Eva, resultado da influência religiosa de uma sociedade adepta, em sua maioria, ao catolicismo. Nota-se que o machismo em nossa sociedade tem bases sólidas e centradas, em especial, nos preceitos religiosos que as justificam (ideologia religiosa cristã). Isso retoma, mais uma vez, a história, outra forma de naturalizar os discursos machistas e inculcar na sociedade que "é assim que deve ser". E como a escritora mesma aponta o fato de alguém pertencer ao gênero masculino já garante e impõe o respeito, o reconhecimento e o prestígio social.

"Quando saio à noite, posso usar a roupa que quiser. Se eu sofrer algum tipo de violência, ninguém me culpar porque eu estava bêbado ou por causa das minhas roupas. Se, algum dia, eu fosse estuprado, ninguém iria

dizer que a culpa era minha, que eu estava em um lugar inadequado, que eu estava com a roupa indecente. Ninguém tentaria justificar o ato do estuprador com base no meu comportamento. Eu serei tratado como VÍTIMA e só." (parágrafo 22). Essa passagem é muito interessante, pois retrata toda a hostilidade da qual a mulher é alvo mesmo sendo vítima de uma agressão ou assédio. A sociedade, na maioria dos casos, não só mascara e ignora o comportamento criminoso de muitos homens, como também tenta justificar a má conduta deles (homens) com esse tipo de discurso – apoiado pela ideia de que "mulher de respeito" tem que se vestir e se comportar de determinada maneira –, assim, o problema está na vestimenta e nas ações da vítima que não tem nem seu simples direito de ir e vir assegurado.

"Ninguém acha anormal se, aos 30 anos, eu ainda não tiver filhos." (parágrafo 31). Mais uma vez nos remete a ideia de que a mulher nasceu para constituir uma família e procriar, já que ela é a "responsável", por assim dizer, pela perpetuação da espécie. E a maternidade, por sua vez, é "inerente" ao sexo feminino. Ou seja, o discurso que se repete constantemente. *"Nunca apanhei por ser homem. Nunca fui obrigado a cuidar das tarefas da casa por ser homem. Nunca me obrigaram a aprender a cozinhar por ser homem. Ninguém diz que meu lugar é na cozinha por ser homem. Ninguém diz que não posso falar palavrão por ser homem. Ninguém diz que não posso beber por ser homem."* (parágrafo 40). Fatos acionados pela memória que nos remete a toda história de submissão, violência, desprezo, humilhação e inferiorização do sexo feminino e tudo o que está relacionado a ele, sustentado principalmente por dogmas religiosos.

Além disso, observem que a autora deixa muito claro, desde o início do texto, que não é ela que está dizendo, são os outros que dizem – por exemplo, "ninguém palpita", "ninguém diz que", ou seja, ninguém (o outro) sempre diz isso ou aquilo, não sou eu que estou dizendo –, sem contar que tais enunciados estão presentes em situações do nosso cotidiano. Claro que essas questões passam despercebidas a olho nu, por isso que a maioria dos sujeitos não se dá conta dessa rede de sentidos que perpassa e significa os seus falares. Não sabemos quem foi o pioneiro de tais sentenças, muito menos quem definiu e instituiu a forma como deveríamos nos portar no mundo, mas estamos cientes de que a linguagem nos significa e determina nossas ações.

Ao final do texto, Camila revela a sua identidade feminina, com o seguinte desfecho: *"Não sou homem. Mas, se você é, é fundamental admitir que a sociedade*

INTEIRA precisa do Feminismo. Não minimize uma dor que você não conhece." Como dito inicialmente, essa foi a maneira adotada pela autora para debater o assunto (a violência contra mulher, em especial o estupro), a fim de conscientizar e, ao mesmo tempo, inquietar os leitores, já que esses discursos machistas são reproduzidos por homens e mulheres diariamente, com poucos questionamentos ou sem nenhuma reflexão (muitas vezes, o sujeito nem reconhece isso como uma problemática social). E, apesar das mulheres serem mais afetadas pelas consequências do machismo do que os homens, isso atinge ambos os sexos.

Conclusão

Constatamos que a história e a religião têm uma influência significativa na naturalização do machismo por meio da repetição e da rememorização dos discursos, que são, a todo o momento, retomados e ressignificados pelos sujeitos nas práticas sociais. O que justifica o fato de o machismo ainda ser tão marcante e presente em nossa cultura, apesar do cenário atual se distanciar daquele ao qual a história remete-nos, e as mulheres terem conquistado inúmeros direitos e avançado com o feminismo. Ideologicamente, é o sexo/gênero que designa a conduta do sujeito, e a linguagem/discurso reafirmam isso incisivamente.

Por outro lado, isso não significa que devemos nos conformar com essa situação e aceitar o machismo e seus efeitos naturalmente, pelo contrário, temos que continuar trabalhando para minimizar ainda mais a sua incidência, pois já avançamos muito nesse sentido, embora ainda sejamos vítimas de suas consequências.

O que propomos aqui foi justamente uma reflexão e uma problematização do assunto a fim de demonstrar como somos interpelados e afetados por uma ideologia determinante e temos nossa parcela de contribuição não só na propagação, como na materialização dos discursos e naturalização do machismo.

Referências

ALTHUSSER, L. P. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. In: **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. 67-111.

AUTHIER-REVUZ, J. "Heterogeneidade(s) enunciativa(s)." In: **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, UNICAMP – IEL, n. 19, jul./dez.,1990.

GUILHAUMAU, J & MALDIDIER, D. "Da enunciação ao acontecimento discursivo em análise de discurso". In: **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989.
MISOGINIA. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Misoginia> Acesso em: 03 ago. 2015.
O QUE É MEMÓRIA COLETIVA? COMO ELA AJUDA NA CONFIGURAÇÃO DO MUNDO, SEJA POSITIVA OU NEGATIVAMENTE? Disponível em: <https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20110313145259AA9QvnB> Acesso em: 02 ago. 2015.
ORLANDI, E. **Análise de discurso:** Princípios e Procedimentos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2000. p. 15-55.
PÊCHEUX, M. Discurso e ideologia. In: **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi et all. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998. (Coleção Repertórios). p. 141-185.
POSSENTI, S. « Dez Observações Sobre a Questão do Sujeito ». **Linguagem em (Dis) curso**. Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 27-35, 2003. <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/244/259>
SIGNIFICADO DE LEGO. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/lego/> Acesso em: 28 jul. 2015.
SOU HOMEM. Disponível em: <https://www.facebook.com/humordointelecto/photos/a.420305154746626.1073741828.420302008080274/513829798727494/?type=1&pnref=story> Acesso em: 17 jul. 2015.

Anexos

"Sou homem.

Quando nasci, meu avô parabenizou meu pai por ter tido um filho homem. E agradeceu à minha mãe por ter dado ao meu pai um filho homem. Recebi o nome do meu avô.
Quando eu era criança, eu podia brincar de LEGO, porque "Lego é coisa de menino", e isso fez com que minha criatividade e capacidade de resolver problemas fossem estimuladas.
Ganhei lava-jatos e postos de gasolina montáveis da HotWheels. Também ganhei uma caixa de ferramentas de plástico, para montar e desmontar carrinhos e caminhões. Isso também estimulava minha criatividade e desenvolvia meu raciocínio, o que é bom para toda criança.
Na minha época de escola, as meninas usavam saias e meus amigos levantavam suas saias. Dava uma confusão! E então elas foram proibidas de usar saias. Mas eu nunca vi nenhum menino sendo realmente punido por fazer isso, afinal de contas "Homem é assim mesmo! Puxou ao pai esse danadinho" - era o que eu ouvia.
Em casa, com meus primos, eu gostava de brincar de casinha com uma priminha. Nós tínhamos por volta de 8 anos. Eu era o papai, ela era a mamãe e as bonecas eram nossas filhinhas. Na brincadeira, quando eu carregava a boneca no colo, minha mãe

não deixava: "Larga a boneca, Juninho, é coisa de menina". E o pai da minha priminha, quando via que estávamos brincando juntos, de casinha, não deixava. Dizia que menino tem que brincar com menino e menina com menina, porque "menino é muito estúpido e, principalmente, pra frente". Eu não me achava estúpido e também não entendia o que ele queria dizer com "pra frente", mas obedecia.

No natal, minha irmã ganhou uma Barbie e eu uma beyblade. Ela chorou um pouco porque o meu brinquedo era muito mais legal que o dela, mas mamãe todo ano repetia a gafe e comprava para ela uma boneca, um fogãozinho, uma geladeira cor-de-rosa, uma batedeira, um ferro de passar.

Quando fiz 15 anos e comecei a namorar, meu pai me comprou algumas camisinhas.

Na adolescência, ninguém me criticava quando eu ficava com várias meninas.

Atualmente continua assim.

Meu pai não briga comigo quando passo a noite fora. Não fica dizendo que tenho que ser um "rapaz de família". Ele nunca me deu um tapa na cara desconfiado de que passei a noite em um motel.

Ninguém fica me dando sermão dizendo que eu tenho que ser reservado e me fazer de difícil.

Ninguém me julga mal quando quero ficar com uma mulher e tomo a iniciativa.

Ninguém fica regulando minhas roupas, dizendo que eu tenho que me cuidar.

Ninguém fica repetindo que eu tenho que me cuidar porque "mulher só pensa em sexo".

Ninguém acha que minhas namoradas só estavam comigo para conseguir sexo.

Ninguém pensa que, ao transar, estou me submetendo à vontade da minha parceira.

Ninguém demoniza meus orgasmos.

Nunca fui julgado por carregar camisinha na mochila e na carteira.

Nunca tive que esconder minhas camisinhas dos meus pais.

Nunca me disseram para me casar virgem por ser homem.

Nunca ficaram repetindo para mim que "Homem tem que se valorizar" ou "se dar ao respeito". Aparentemente, meu sexo já faz com que eu tenha respeito.

Quando saio na rua ninguém me chama de "delícia".

Nenhuma desconhecida enche a boca e me chama de "gostoso" de forma agressiva.

Eu posso andar na rua tomando um sorvete tranquilamente, porque sei que não vou ouvir nada como "Larga esse sorvete e vem me chupar". Eu posso até andar na rua comendo uma banana.

Nunca tive que atravessar a rua, mesmo que lá estivesse batendo um sol infernal, para desviar de um grupo de mulheres num bar, que provavelmente vão me cantar quando eu passar, me deixando envergonhado.

Nunca tive que fazer caminhada de moletom porque meu short deixa minhas pernas de fora e isso pode ser perigoso.

Nunca ouvi alguém me chamando de "Desavergonhado" porque saí sem camisa.

Ninguém tenta regular minhas roupas de malhar.

Ninguém tenta regular minhas roupas.
Eu nunca fui seguido por uma mulher em um carro enquanto voltava para casa a pé.
Eu posso pegar o metrô lotado todos os dias com a certeza que nenhuma mulher vai ficar se esfregando em mim, para filmar e lançar depois em algum site de putaria.
Nunca precisaram criar vagões exclusivamente para homens em nenhuma cidade que conheço.
Nunca ouvi falar que alguém do meu sexo foi estuprado por uma multidão.
Eu posso pegar ônibus sozinho de madrugada.
Quando não estou carregando nada de valor, não continuo com medo pelo risco ser estuprado a qualquer momento, em qualquer esquina. Esse risco não existe na cabeça das pessoas do meu sexo.
Quando saio à noite, posso usar a roupa que quiser.
Se eu sofrer algum tipo de violência, ninguém me culpa porque eu estava bêbado ou por causa das minhas roupas.
Se, algum dia, eu fosse estuprado, ninguém iria dizer que a culpa era minha, que eu estava em um lugar inadequado, que eu estava com a roupa indecente. Ninguém tentaria justificar o ato do estuprador com base no meu comportamento. Eu serei tratado como VÍTIMA e só.
Ninguém me acha vulgar quando faz frio e meu "farol" fica "aceso".
Quando transo com uma mulher logo no primeiro encontro sou praticamente aplaudido de pé. Ninguém me chama de "vagabundo", "fácil", "puto" ou "vadio" por fazer sexo casual às vezes.
99% dos sites de pornografia são feitos para agradar a mim e aos homens em geral.
Ninguém fica chocado quando eu digo que assisto pornôs.
Ninguém nunca vai me julgar se eu disser que adoro sexo.
Ninguém nunca vai me julgar se me ver lendo literatura erótica.
Ninguém fica chocado se eu disser que me masturbo.
Nenhuma sogra vai dizer para a filha não se casar comigo porque não sou virgem.
Ninguém me critica por investir na minha vida profissional.
Quando ocupo o mesmo cargo que uma mulher em uma empresa, meu salário nunca é menor que o dela.
Se sou promovido, ninguém faz fofoca dizendo que dormi com minha chefe. As pessoas acreditam no meu mérito.
Se tenho que viajar a trabalho e deixar meus filhos apenas com a mãe por alguns dias, ninguém me chama de irresponsável.
Ninguém acha anormal se, aos 30 anos, eu ainda não tiver filhos.
Ninguém palpita sobre minha orientação sexual por causa do tamanho do meu cabelo.
Quando meus cabelos começarem a ficar grisalhos, vão achar sexy e ninguém vai me chamar de desleixado.

A sociedade não encara minha virgindade como um troféu.
90% das vagas do serviço militar são destinadas às pessoas do meu sexo. Mesmo quando se trata de cargos de alto escalão, em que o oficial só mexe com papelada e gerência.
Se eu sair com uma determinada roupa ninguém vai dizer "Esse aí tá pedindo".
Se eu estiver em um baile funk e uma mulher fizer sexo oral em mim, não sou eu quem sou ofendido. Ninguém me chama de "vagabundo" e nem diz "depois fica postando frases de amor no Facebook".
Se vazar um vídeo em que eu esteja transando com uma mulher em público, ninguém vai me xingar, criticar, apedrejar. Não serei o piranha, o vadio, o sem valor, o vagabundo, o cachorro. Estarei apenas sendo homem. Cumprindo meu papel de macho alpha perante a sociedade.
Se eu levar uma vida putona, mas depois me apaixonar por uma mulher só, as pessoas acham lindo. Ninguém me julga pelo meu passado.
Ninguém diz que é falta de higiene se eu não me depilar.
Ninguém me julgaria por ser pai solteiro. Pelo contrário, eu seria visto como um herói.
Nunca serei proibido de ocupar um cargo alto na Igreja Católica por ser homem.
Nunca apanhei por ser homem.
Nunca fui obrigado a cuidar das tarefas da casa por ser homem.
Nunca me obrigaram a aprender a cozinhar por ser homem.
Ninguém diz que meu lugar é na cozinha por ser homem.
Ninguém diz que não posso falar palavrão por ser homem.
Ninguém diz que não posso beber por ser homem.
Ninguém olha feio para o meu prato se eu colocar muita comida.
Ninguém justifica meu mau humor falando dos meus hormônios.
Nunca fizeram piadas que subjugam minha inteligência por ser homem.
Quando cometo alguma gafe no trânsito ninguém diz "Tinha que ser homem mesmo!"
Quando sou simpático com uma mulher, ela não deduz que "estou dando mole".
Se eu fizer uma tatuagem, ninguém vai dizer que sou um "puto".
Ninguém acha que meu corpo serve exclusivamente para dar prazer ao sexo oposto.
Ninguém acha que terei de ser submisso a uma futura esposa.
Nunca fui julgado por beber cerveja em uma roda onde eu era o único homem.
Nunca me encaixo como público-alvo nas propagandas de produtos de limpeza.
Sempre me encaixo como público-alvo nas propagandas de cerveja.
Nunca me perguntaram se minha namorada me deixa cortar o cabelo. Eu corto quando quero e as pessoas entendem isso.
Não há um trote na USP que promove minha humilhação e objetificação.
A sociedade não separa as pessoas do meu sexo em "para casar" e "para putaria".
Quando eu digo "Não" ninguém acha que estou fazendo charme. Não é não.
Não preciso regrar minhas roupas para evitar que uma mulher peque ou caia em tentação.

As pessoas do meu sexo não foram estupradas a cada 40 minutos em SP no ano passado.
As pessoas do meu sexo não são estupradas a cada 12 segundos no Brasil.
As pessoas do meu sexo não são estupradas por uma multidão nas manifestações do Egito.
Não sou homem. Mas, se você é, é fundamental admitir que a sociedade INTEIRA precisa do Feminismo.
Não minimize uma dor que você não conhece."

(Camila Oliveira Dias)

RESUMO

Este trabalho investiga o processo de construção de sentidos de comentários discentes produzidos em e-fóruns/aula de um curso distância de uma IES pública à luz da teoria dialógica da linguagem de Bakhtin e o Círculo. Objetiva-se identificar as marcas linguístico-discursivas responsáveis pela presença do discurso de outrem em enunciados de alunos na aula virtual. Como metodologia de pesquisa adotou-se os seguintes tipos de investigação: 1) a *pesquisa bibliográfica*; 2) a *pesquisa de campo netnográfica*; 3) e a *pesquisa documental*. Analisa-se uma amostragem com 03 (três) enunciados de alunos produzidos como respostas as atividades de linguagem em um e-fórum/aula em que foram produzidos cento e oitenta sete enunciados entre professores, tutores a distância e alunos. A amostragem pertence a um *corpus* mais amplo de uma pesquisa de doutorado a respeito da compressão responsiva discente no ensino a distância online. A aula virtual investigada trabalha o texto "Diga não as drogas" pelo qual os alunos estudam o conteúdo "argumentação na língua" defendendo seus posicionamentos mediante a interação *professor-aluno*, *aluno-aluno, aluno-texto* e *aluno-outros*. Os resultados apontam que as interações constituídas pelos alunos na aula virtual, ora favorecem, ora não favorecem o desenvolvimento de seus comentários devido à influência de leituras fragmentas e/ou de interpretações equivocadas que provocam a fuga temática. Além disso, a teoria bakhtiniana mostrou-se significativa para o estudo do processo de constituição do comentário discente na aula virtual, favorecendo o trabalho com o ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino a distância online.

Palavras-chave: Dialogismo, Ensino-aprendizagem, EaD online.

O DISCURSO DE OUTREM NO COMENTÁRIO DISCENTE: UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA[1]

Telma Cristina Gomes da Silva (PNPD/UFCG)

Introdução

O objetivo deste artigo é investigar, ancorado nos estudos bakhtinianos, o processo de construção de sentidos de comentários discentes produzidos em e-fóruns/aula de um curso distância de uma IES pública. O trabalho caracteriza-se como um estudo de campo de cunho netnográfico, pois a pesquisadora constitui um membro da comunidade investigada, atuando ora como professora, ora como tutora a distância, até então, interagir apenas como pesquisadora.

Os dados analisados são produto das interações constituídas em uma disciplina voltada para o ensino língua portuguesa no ano de 2010. A amostragem analisada é constituída por 03 (três) enunciados de alunos produzidos como respostas as atividades de linguagem em um e-fórum/aula, no qual foram produzidos 187 (cento e oitenta sete) enunciados entre professores, tutores a distância e alunos. No e-fórum/aula analisado interpreta-se o texto "Diga não as drogas" pelo qual os alunos estudam o conteúdo programático "argumentação na língua", defendendo seus posicionamentos mediante a interação *professor -aluno, aluno-aluno, aluno-texto* e *aluno-outros, alunos-outros-discursos*.

Como aportes teóricos, adotamos os trabalhos de Bakhtin/Volochínov ([1929]2010), (Bakhtin, [1975] 2010), Sobral (2009), Almeida (2013) entre outros

1. Este trabalho traz resultados de minha pesquisa de doutorado, "**A compreensão responsiva discente em e-fóruns acadêmicos: uma abordagem dialógica**", defendida no PROLING/UFPB em 2015.

a respeito da teoria bakhtiniana; Paiva e Rodrigues Júnior (2004), Xavier e Santos (2005) sobre o gênero e-fórum; Foucault (1999), Alves Filho e Santos (2013) sobre o gênero comentário.

Didaticamente, este artigo está dividido em três partes: 1) breve apresentação da teoria bakhtiniana, enfocando os conceitos de *interação verbal*, *gênero discursivo* e *discurso de outrem*; 2) análise dos dados através da referida abordagem teórica; 3) e, por fim, algumas considerações do estudo realizado no ensino online.

A concepção de interação verbal de Bakhtin e o Círculo

O conceito de interação verbal bakhtiniano origina-se no discurso interior (individual) e se amplia no discurso exterior (social), sendo o sentido de um enunciado constituído dentro do processo dialógico entre o "eu" e o "outro". Bakhtin e o Círculo entendem a língua(gem) como um fenômeno que envolve duas faces: o conteúdo (interior) e a materialização (exterior), uma vez que, ela é construída e determinada do interior do sujeito e materializada para outros sujeitos através de uma forma linguística. Por essa perspectiva, esses estudiosos elegeram o **dialogismo** como o fundamento da constituição do conhecimento e da dupla natureza da língua(gem) em virtude de não somente propiciar a expressão do pensamento, mas também sua organização visto que essa é traçada por meio do ato enunciativo.

Essa noção de interação é mensurada por aspectos individuais, sociais e históricos. Isso significa que ela se realiza por meio de uma atividade discursiva direcionada a alguém, utilizando certas formas discursivas em um determinado contexto sócio-histórico, por consequência, as escolhas lexicais do enunciador não são aleatórias, mas sim resultantes das condições de produção de seus discursos. Esses aspectos são responsáveis por organizar o discurso pela interdiscursividade e também pelas relações dialógicas entre o "eu" e o "outro" (SOBRAL, 2009).

Ademais, Bakhtin/Volochínov ([1929]2010) afirmam que o interlocutor ideal deve respeitar as fronteiras entre o social e o histórico – o momento da enunciação – para atribuir sentidos a palavra e/ou discurso. Almeida (2013,

p. 34) acrescenta que "o processo de construção do sentido envolve, além da produção/ recepção, o olhar do leitor", uma vez que, o ato de ler/escrever é determinado pelas relações dialógicas constituídas pelo enunciador/leitor/escrevente dentro de sua(s) comunidade(s) discursiva(s). Essa visão remete-nos as marcas da subjetividade e da coletividade dos discursos que revelam as particularidades dos enunciados.

Considerando tais noções, deduzimos que o conhecimento se constitui através das interações sociais, assim sendo a natureza social da linguagem constrói o sujeito e sua língua(gem). Por essa ideia, Bakhtin/Volochínov ([1929]2010) defendem que a língua(gem) humana evolui a partir de um processo de interação verbal, consequentemente, o estudo da(s) língua(s) deve considerar as condições de produção dos discursos.

Apresentada a concepção de interação verbal bakhtiniana, é oportuno explicitarmos, a seguir, a noção de gêneros discursivos e/ou digital, visto que trabalhamos com o e-fórum acadêmico e o comentário online.

Os gêneros discursivos/digitais: e-fórum e comentário online

Definimos o **e-fórum** como um gênero discursivo do espaço virtual e/ou digital. Segundo Bakhtin e o Círculo, os gêneros são "*tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*" (BAKHTIN, [1979]2011, p. 262, grifo do autor). Para os estudiosos citados, essas formas discursivas alteram-se conforme as esferas sociais, nas quais são utilizados. Por exemplo, o fórum eletrônico ou e-fórum quando inserido na esfera acadêmica virtual assume outras características sendo, às vezes, um gênero intercalado à aula virtual, ou ainda a própria aula, logo, ele tanto pode ser um recurso pedagógico, quanto à aula como um todo discursivo.

Quanto aos gêneros intercalados, Bakhtin ([1975]2010b, p. 124) afirma que são as "formas mais importantes e substanciais de introdução e organização do plurilinguismo no romance". Essa forma discursiva admite a inserção de outros gêneros discursivos em sua composição, logo, qualquer outra forma discursiva pode ser introduzida nele. Igualmente, acontece com a aula virtual pela inserção de outros gêneros a exemplo do e-fórum que a atribui características peculiares.

Por exemplo, Paiva e Rodrigues Júnior (2004) destacam que a origem do termo "fórum" significa lugar de reunião, sendo a oralidade uma de suas principais características. Essa característica é transportada dos fóruns presenciais, sendo a escrita do e-fórum marcada por propriedades da oralidade. Uma vez que, esse gênero transporta os traços linguísticos do uso convencional para o ambiente virtual.

Essa visão é enfatizada por Xavier e Santos (2005) para quem o "e-fórum" é uma reedição do "fórum convencional". Entretanto, o e-fórum é mais sofisticado pelas inovações tecnológicas, abrangência espacial e participação irrestrita em torno de questões de interesse pessoais, profissionais, ou ainda, sociais. Pois, esse gênero tanto pode ser encontrado em redes sociais, jornais eletrônicos, revistas digitais, AVA[2]s, etc.

Esses mesmos pesquisadores apontam outra característica do e-fórum que diz respeito à maneira como os participantes interagem nesse espaço de discussão para constituir seus comentários online. Esses sujeitos seguem o princípio da relevância dos temas, ou seja, eles tentam não fugir das temáticas propostas nos tópicos abertos pelo mediador (professor e/ou tutor). Observamos essa característica durante a realização da pesquisada, quando a professora abriu um tópico de discussão em e-fórum, motivando o debate entre seus alunos para a construção de sentidos dos textos.

Essa característica remete-nos, segundo Paiva e Rodrigues Júnior (2004), para o dialogismo bakhtiniano cujo princípio norteador é "que os enunciados produzidos pelos interlocutores respondem a enunciados anteriores, direcionados a um público específico, o que vai de encontro à noção de ocorrência isolada de produções discursivas" (PAIVA; RODRIGUES JÚNIOR, 2004, p. 171-172). Assim, esse gênero favorece a interação verbal entre seus participantes, propiciando a reflexão daquilo que é discutido, bem como a (re)elaboração de seu(s) comentário(s) de maneira crítico-reflexiva.

Quanto ao gênero comentário, Foucault (1999, p. 25) declara que essa forma discursiva possui como papel expor "o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro". Logo, esse comenta o outro texto, sendo, portanto, o discurso

2. Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

do comentador produzido em função de outro discurso responsável por ordenar aquilo que pode ou não ser dito. Com base nisso, os discursos que circulam em uma comunidade discursiva se organizam a partir de um discurso maior produzido por uma autoridade como, por exemplo, o discurso religioso, o discurso político, o discurso jurídico, etc.

O discurso por autoridade é responsável por atribui poder ao falante, bem como determinar aquilo que o comentador pode expressar do que lê. Por essa óptica, o discurso comentado estabelece a ordem do discurso, restringindo aquilo que o sujeito leitor pode afirmar ou negar em seu comentário. Trazendo essa ideia para o estudo do texto em sala de aula, podemos afirmar que um aluno não pode, ou não deve realizar comentários que fujam da temática do texto norteador da discussão.

Na aula virtual, o comentário discente é norteado também pelas interações realizadas pelo aluno com suas vivências, assim como enfatiza Paulo Freire ([1992]2011) quando trata da importância do(s) conhecimento(s) prévio(s) e da(s) experiência(s) do sujeito para atribuir significados a palavra e o mundo. Essa ideia reporta-nos mais uma vez para Bakhtin em razão desse estudioso defender que o sujeito "eu" se constitui dentro de um processo de interação verbal com o sujeito "outro".

É indispensável apresentarmos uma noção de comentário online, tendo em vista que trabalhamos com um AVA. Alves Filho & Santos (2013, p. 63) definem esse gênero digital,

> como outros gêneros do meio impresso (a exemplo da carta do leitor), atende à necessidade social de manifestação da opinião na esfera jornalística além de responder a um posicionamento cultural da mídia que visa incendiar a participação responsiva de todos os leitores por meio da opinião destes sobre as notícias veiculadas. Não se trata de um gênero complementar nascido no meio digital, embora o meio digital tenha possibilitado um uso mais intenso e frequente.

Esse gênero discursivo surge em resposta a um fato noticiado, e também a outros comentários em torno do acontecimento discursivo. Ele se constitui, então, como uma réplica, ou uma tréplica de diálogo realizada num ciberespaço a exemplo dos portais de notícias, bem como das aulas virtuais. Nas aulas, os co-

mentários compõem os e-fóruns, chats, etc., trazendo um posicionamento dos comentadores da temática em discussão.

Trataremos, a seguir, sobre o conceito de *discurso de outrem* a partir de Bakhtin e o Círculo, pois, essa noção fundamental para a análise dos comentários discentes.

O discurso de outrem e o processo de construção do texto

Bakhtin e o Círculo afiram que os discursos tanto precedem, como antecedem o enunciado do sujeito, pois todo discurso constitui uma orientação para o discurso do outro (BAKHTIN, [1975]2010). Por essa óptica, os enunciados são constituídos através da interação com os pontos de vistas e as apreciações de outros sujeitos. Tal interação entre discursos é bastante recorrente no contexto acadêmico, em especial, em e-fóruns de discussão, nos quais observamos, nitidamente, a inter-relação entre a voz do "eu" e a voz do "outro".

Essa interação entre discursos realiza-se em uma cadeia comunicativa, na qual todo e qualquer enunciado esperam por uma resposta – a compreensão responsiva do outro/interlocutor. Bakhtin/ Volochínov ([1929] 2010, p. 150, grifos dos autores) caracterizam o **discurso de outrem** como "o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação". Nessa óptica, o discurso de outrem é integrante da enunciação citada. Ele compõe a unicidade temática dela, acrescentando sua própria temática.

Essa autonomia é compreendida pelo interlocutor do discurso como a enunciação de outro sujeito do discurso, ou seja, uma voz independente transportada de outro momento enunciativo. Pois, essa forma discursiva mantém estável tanto seu conteúdo, como sua estrutura enunciativa estabelecendo uma inter-relação entre enunciações distintas no que diz respeito à construção da língua (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, [1929] 2010).

Quanto à apropriação do discurso de outro, Faraco (2009) afirma que o **processo de referenciação** – o ato de recorrer ao discurso do outro – acarreta duas operações simultâneas: o **reflexo** e a **refração**. O autor define o **reflexo** como a função que os signos exercem de representar, retratar, repetir, etc. o

mundo, no qual são (re)produzidos; enquanto a **refração** consiste no modo como se demarcam nos signos a diversidade e as oposições das experiências dos grupos sociais. Logo, as significações não são estanques, pois, originam-se em um processo dinâmico, social e histórico, no qual os signos dialogam "uns" com os "outros", demarcando a heterogeneidade das experiências, valores, crenças, interesses dos sujeitos.

Outro conceito importante dentro do pensamento bakhtiniano é a **compreensão responsiva**, pois essa implica em uma reação ao discurso do outro, e, portanto, uma ligação entre a expressão do enunciador, o objeto de discussão e a resposta do interlocutor (BAKHTIN, [1975]2010). A compreensão responsiva é determinada pelo entendimento que um grupo social possui de um objeto de discurso, sendo o discurso do sujeito construído através das inter-relações constituídas com uma coletividade. Em suma, o discurso do enunciador é orientado pelo horizonte do outro e também para o outro.

Ademais, o processo de construção de um texto não abrange apenas a produção e a recepção do discurso, mas também a interpretação do tema pelo outro sujeito discurso (ALMEIDA, 2013). Nesse enfoque, o falante/leitor/escrevente é concebido como um sujeito responsivo ativo já que a compressão do texto implica em uma tomada de posição, uma atitude responsiva, uma resposta ativa do interlocutor do discurso, logo, compreender consiste em orientar uma apreciação para o discurso do outro. Dito de outro modo, o "eu" constrói seu discurso baseado no "nós" (VOLOSHINOV, [1926] 1976). Diante disso, o discurso de outrem é um fenômeno produtivo para entendemos como o "eu" se apropria da voz do "outro" para o processo de construção dos textos.

Na próxima seção, analisamos os comentários discentes constituídos a partir das interações realizadas em um e-fórum/aula voltado para o ensino de língua portuguesa em um curso a distância de uma IES paraibana à luz da abordagem dialógica.

As marcas da enunciação no/do comentário discente em um e-fórum acadêmico

Analisamos uma amostragem com três enunciados de um e-fórum/aula, no qual observamos as marcas linguístico-discursivas que caracterizam a presença do discurso de outrem nos comentários discentes, mostrando o papel das interações para a construção do sentido do texto. O e-fórum analisado discute o texto "Diga não as drogas" de Luis Fernando Veríssimo[3]. Inicialmente, observamos a orientação da professora:

ATIVIDADE

Após a leitura do texto "*Diga não as drogas*", de Luiz F. Veríssimo, exponha seu posicionamento contra ou a favor o autor do texto.
Vamos lá!!Defenda o seu ponto de vista e também comente o posicionamento do(s) colega(s)!!
Lembre-se que este é um espaço para o diálogo a partir da leitura do texto, logo, não fujam do tema!
Quem começa!? (grifo do enunciador)

Fonte: Dados coletados no AVA Moodle

Esse enunciado da professora traz as orientações direcionadas aos alunos. Basicamente, temos a indicação de leitura do texto e o que deve ser realizado pelos alunos. E, por fim, a professora orienta seus alunos a não fugirem do tema em discussão, no caso, "a droga cultural" temática principal do texto.

A orientação da professora influencia, indiretamente, a construção sintática dos comentários dos alunos, uma vez que há uma exigência de que a interação "aluno-aluno" aconteça, consequentemente, aparecerão nos discursos dos alunos marcas discursivas direcionadas para o "outro", no caso, o outro aluno participante da aula.

Analisamos, a seguir, os comentários produzidos como réplicas dos alunos à atividade requerida pela professora. Vejamos o exemplo 01:

3. Ver Anexo A.

EXEMPLO 01

Vivemos no mundo, onde estamos sujeitos a passarmos por consecquência **a exemplo do texto**, basta, claro termos contato com pessoas que pratique, é chegado o momento em que alguém oferece o errado, e traz a violência, consecquetemente a morte.
O texto mostra o gosto de tipo de música que o usúario de drogas tem, fazendo com que o mesmo passe a gostar de músicas terrivéis, sem significado algum. **Percebi** que o **texto relata um exemplo de mais uma pessoa submetida ao que dizem**: experimenta, e acaba tornando-se dependente.
Pois é obrigatório sim, dizer: **Não a droga**. ALUNO/A – POLO (A15 –AULA02/02, grifo nosso).

Nesse enunciado, embora, A15 traga o tema da "droga cultural" e faça uma referência direta ao texto, como mostra o trecho "*O texto mostra o gosto de tipo de música que o usúario de drogas tem, fazendo com que o mesmo passe a gostar de músicas terrivéis*[4]*, sem significado algum*", esse comentário não somente apresenta problemas em relação à textualidade, como também reproduz o discurso do outro. Uma vez que, o enunciador não aprofunda a temática em discussão, pelo contrário, ele se limita a menciona o texto sem se posicionar, visto que apenas descreve, superficialmente, o que leu repetindo o já-dito. Em outros termos, o enunciador reproduz o que o discurso do outro sem questionar os posicionamentos alheios, ou mesmo, acrescentar algo novo a discussão.

Assim, enunciado de A15 é constituído por meio do discurso direto esvaziado (DDE), pelo qual o enunciador se apropria da voz alheia sem realizar citações diretas, mas sim construindo seu comentário com uma descrição com posicionamentos esvaziados sobre aquilo que estar sendo discutido no e-fórum/aula. Deduzimos que o aluno interage com o texto e os outros participantes da aula, mas também se limita a reproduzir o discurso do outro (texto e/ou alunos) sem trazer contribuições significativas para a discussão do tema.

O uso da variante **DDE** caracteriza-se como uma forma de apropriação do estilo do outro, no caso, esse outro é o próprio texto, oferecendo uma maneira de se expressar sem confrontos diretos, bem como aparentando uma escrita au-

4. Não realizamos correções de qualquer natureza para a realização da pesquisa, logo, os enunciados podem apresentar problemas gramaticais e textuais.

toral, uma vez que, o enunciador se apropria do já dito. Por outro lado, o enunciado de A16 não se constitui, necessariamente, a partir do texto discutido, mas sim através da interação com o enunciador A13 como mostra o exemplo 02:

EXEMPLO 02

> **concordo com voçê A13**, á mídia que muitas vezes vem influenciando **nossos** adolecentes, através **das músicas das propagandas**, mas não estão vendo isto. (A16 –AULA02/02, grifos nossos).

Nesse enunciado, A16 emprega também a variante **DDE** para construir seu comentário direcionando-o a A13 com quem concorda sobre a influência da mídia para o consumo de drogas pelos jovens. É interessante observamos que o uso do pronome "nossos" insere A16 no contexto, onde acontece o problema social discutido pelo texto, e também seus interlocutores imediatos – os outros participantes da aula.

Outro aspecto relevante desse enunciado é a alusão e, por sua vez, apreciação crítica do enunciador a influência da mídia em relação às escolhas dos jovens, quando utiliza a expressão "**músicas das propagandas**", ou seja, o enunciador considera as propagandas veiculadas pelos meios de comunicação como nocivas à sociedade.

Ademais, A16 reproduz o já dito pelos outros enunciadores que o antecedem no processo de interlocução, não acrescentando nova informação a discussão, embora, realize o que foi solicitado pela professora no tópico de discussão do e-fórum. Basicamente, temos aqui mais um enunciado que não aprofunda o tema da aula, limitando-se a concordar com a opinião manifestada por outro(s) enunciador(es).

No geral, consideramos que a opinião de A16 sobre as propagandas serem "um meio de disseminação da cultura de má qualidade no país", como um fato relevante, contudo, esse enunciador apenas aponta esse tema sem desenvolvê-lo no comentário. Por fim, temos aqui mais um caso de apropriação do estilo do outro pela **DDE**, sendo essa variante favorecedora da reprodução de discursos devido à apropriação direta da voz alheia sem citação do enunciado e/ou discurso do outro.

O último enunciado examinado aqui segue o encadeamento discursivo da aula. No caso, o enunciador produzido por A17, no qual identificamos características semelhantes às encontradas em outros discursos materializados na aula em relação aos gêneros textuais e a argumentação. Vejamos o exemplo 03:

EXEMPLO 03

Na minha concepção, **o texto retrata a realidade de muitos dependente químicos**. **Começa primeiro por um convite**, que é aparentemente inofensivo, mas com o passar do tempo se agrava e se torna cada vez mais difícil sair dessa situação. Além da perda do raciocínio e da saúde, o dependente se torna violento e faz de tudo para saciar o seu vício, inclusive até roubar e matar. Por isso é importante não experimentar, pois é o começo de tudo. **Achei o texto muito interessante, pois o vício é comparado com os diversos gêneros musicais como pagode, sertanejo, brega, axé, funk entre outros**. Começa por músicas leves, depois por algo mais pesado e com isso se torna cada vez mais difícil voltar atrás, se torna viciado. **Muitas músicas podem contribui para a aprendizagem dos indivíduos** e é um ótimo meio de motivar os alunos, pois várias músicas aborda a realidade de cada um e influenciam o pensamento. **Outras destroi tudo aquilo que pode ser construtivo na vida**, por isso **é importante ler e ouvir gêneros textuais que contribua para a auto-aprendizagem**. ALUNO/A – POLO (A17 –AULA02/02, grifos nossos).

Primeiramente, o enunciador A17 expõe sua opinião a respeito do tema, como mostra o trecho "*Na minha concepção*, *o texto retrata a realidade de muitos dependente químicos*. *Começa primeiro por um convite*", descrevendo também o que compreende do texto mediante a comparação entre a "droga química" e a "droga cultural". A descrição é realizada através do uso da **DDE**, portanto, não identificamos marcas discursivas que demarquem, claramente, o discurso do citado e o discurso do citante, ou seja, A17 atribui um tom apreciativo a voz do outro sem citá-lo, diretamente, em seu comentário.

Esse enunciador interage com as três vozes: 1) a voz desencadeadora da discussão; 2) a voz do texto; 3) e a voz de outro aluno. O enunciador não cite essas vozes, mas as recuperamos por meio do encadeamento discursivo. Diferente dos enunciadores que o antecedem, A17 aprofunda um pouco a discussão, como mostra o excerto "*Muitas músicas podem contribui para a aprendizagem dos indivíduos e é um ótimo meio de motivar os alunos, pois várias músicas aborda a realidade de cada um e influenciam o pensamento*". Nesse trecho, ele destaca a importância dos ritmos musicais para a formação do aluno no contexto escolar.

Essa afirmação caracteriza a ampliação do tema da aula, já que esse enunciador relaciona o texto à realidade dos professores da educação básica.

Ademais, o enunciador se posiciona em relação à crítica do autor aos ritmos musicais influenciarem os jovens, sendo essa ideia enfatizada na sequência "*Outras destroi tudo aquilo que pode ser construtivo na vida, por isso é importante ler e ouvir gêneros textuais que contribua para a auto-aprendizagem*", na qual A17 afirma que certos ritmos musicais podem prejudicar a vida dos jovens, bem como a aprendizagem dos alunos. Em suma, A17 amplia a discussão através das relações dialógicas constituídas com outras vozes sociais, concordando com o ponto de vista do autor sobre a influência nociva de certos ritmos musicais a sociedade brasileira.

Quanto à apropriação do estilo, temos mais um caso da **DDE**, mostrando a predominância dessa variante para a construção de sentidos dos comentários dos discentes no e-fórum/aula analisado. Nessa perspectiva, o emprego da **DDE** é entendido aqui como um modelo de discurso favorecedor da transmissão e/ou da apropriação do discurso do outro, bem como a construção de efeitos de sentido para o discurso do enunciador.

5. Algumas Considerações

Os resultados da análise apontam que os comentários analisados são construídos a partir da interação dos alunos com três vozes sociais: 1) a voz da professora desencadeadora da discussão; 2) a voz do texto em discussão; 3) as vozes de outros alunos participantes da aula. Observamos que os alunos elaboram seus comentários baseados no senso comum de que as "drogas são nocivas aos jovens", sem necessariamente se preocuparem com o tema do texto em discussão, e, consequentemente, essa constitui uma das causas do deslocamento temático no e-fórum/aula virtual.

Diante do exposto, este estudo possibilitou entendermos não somente os comentários discentes como réplicas (ou tréplicas) de discursos constituídos por outros discursos como também observarmos os movimentos discursivos de apropriação do discurso de outrem em um ambiente virtual colaborando para a reflexão do processo de construção do conhecimento em sala de aula. Esse processo de interação verbal revela que os alunos se apropriam da voz do outro, sem citá-la, ou

mesmo, questioná-la, sendo, portanto, um dado significativo para os professores em EAD aperfeiçoarem as orientações pedagógicas, ou mesmo, as atividades de linguagem na aula virtual favorecendo a aprendizagem do aluno.

Feitas essas colocações, constatamos que as interações realizadas pelos alunos da/na aula virtual nem, sempre, influenciam, positivamente, a construção de seus enunciados, favorecendo a reprodução de discursos vazios. Nessa dimensão, o mediador pedagógico, seja o professor ou o tutor a distância deve não somente ser mais presente no processo de interlocução da aula, mas também questionar mais seus alunos acerca da temática e dos posicionamentos colocados no e-fórum de discussão a fim de propiciar a aprendizagem efetiva e, consequentemente, a compreensão crítico-reflexiva do aluno acerca do objeto de estudo em sala de aula.

Referências

ALMEIDA, Maria de Fátima. **O desafio de ler e escrever**: experiências com a formação docente.[recurso eletrônico] / Maria de Fátima Almeida. – João Pessoa: Ideia Editora, 2013.

ALVES FILHO, Francisco; SANTOS, Eliana Pereira. O tema da enunciação e o tema do gênero no comentário online. **Fórum Linguístico** (Online), Florianópolis, v. 10, p. 78-90, abr./jun. 2013.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochínov). [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**.** [Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira]. 13ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

_____. [1975] **Questões de Literatura e de Estética** (A Teoria do Romance). [Trad. Aurora Fornono Bernardini; José Pereira Júnior; Augusto Góes Júnior; Helena Spryndis Nazário; Homero Freitas de Andrade]. 6ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo:** As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin/ Carlos Alberto Faraco. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Linguagem).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; RODRIGUES JÚNIOR, Adail Sebastião. **Fóruns on-line**: intertextualidade e footing na construção do conhecimento. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de. (orgs.). – Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2004, p. 171-189. Disponível em: http://www.veramenezes.com/forum.pdf Acesso em: 10/11/2013.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin/Adail Sobral. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Série Ideias sobre a Linguagem.
VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na Vida e Discurso na Arte** (sobre a poética sociológica) [1926]. Tradução para o português por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático, com base na tradução inglesa de I. R. Titunik. Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics. In: V. N. Voloshinov, *Freudism*. New York: Academic Press, 1976.

Anexo A – Texto "Diga não as drogas"

Tudo começou quando eu tinha uns 14 anos e um amigo chegou com aquele papo de "experimenta, depois, quando você quiser, é só parar..." e eu fui na dele. Primeiro ele me ofereceu coisa leve, disse que era de "raiz", "natural" , da terra", que não fazia mal, e me deu um inofensivo disco do "Chitãozinho e Xororó" e em seguida um do "Leandro e Leonardo". Achei legal, coisa bem brasileira; mas a parada foi ficando mais pesada, o consumo cada vez mais freqüente, comecei a chamar todo mundo de "Amigo" e acabei comprando pela primeira vez.

Lembro que cheguei na loja e pedi: - Me dá um CD do Zezé de Camargo e Luciano. Era o princípio de tudo! Logo resolvi experimentar algo diferente e ele me ofereceu um CD de Axé. Ele dizia que era para relaxar; sabe, coisa leve... "Banda Eva", "Cheiro de Amor", "Netinho", etc. Com o tempo, meu amigo foi oferecendo coisas piores: "É o Tchan", "Companhia do Pagode", "Asa de Águia" e muito mais. Após o uso contínuo eu já não queria mais saber de coisas leves, eu queria algo mais pesado, mais desafiador, que me fizesse mexer a bunda como eu nunca havia mexido antes, então, meu "amigo" me deu o que eu queria, um Cd do "Harmonia do Samba".

Minha bunda passou a ser o centro da minha vida, minha razão de existir. Eu pensava por ela, respirava por ela, vivia por ela! Mas, depois de muito tempo de consumo, a droga perde efeito, e você começa a querer cada vez mais, mais, mais . . . Comecei a freqüentar o submundo e correr atrás das paradas. Foi a partir daí que começou a minha decadência. Fui ao show de encontro dos grupos "Karametade" e "Só pra Contrariar", e até comprei a Caras que tinha o "Rodriguinho" na capa.
Quando dei por mim, já estava com o cabelo pintado de loiro, minha mão tinha crescido muito em função do pandeiro, meus polegares já não se mexiam por eu passar o tempo todo fazendo sinais de positivo. Não deu outra: entrei para um grupo de Pagode. Enquanto vários outros viciados cantavam uma "música" que não dizia nada, eu e mais 12 infelizes dançávamos alguns passinhos ensaiados, sorriamos fazíamos sinais combinados. Lembro-me de um dia quando entrei nas lojas Americanas e pedi a coletânea "As Melhores do Molejão". Foi terrível!!

Eu já não pensava mais!! Meu senso crítico havia sido dissolvido pelas rimas "miseráveis" e letras pouco arrojadas. Meu cérebro estava travado, não pensava em mais nada. Mas a fase negra ainda estava por vir. Cheguei ao fundo do poço, no limiar da condição humana, quando comecei a escutar "Popozudas", "Bondes", "Tigrões", "Motinhas" e "Tapinhas". Comecei a ter delírios, a dizer coisas sem sentido. Quando saia a noite para as festas pedia tapas na cara e fazia gestos obscenos. Fui cercado por outros drogados, usuários das drogas mais estranhas; uns nobres queriam me mostrar o "caminho das pedras", outros extremistas preferiam o "caminho dos templos". Minha fraqueza era tanta que estive próximo de sucumbir aos radicais e ser dominado pela droga mais poderosa do mercado: a droga limpa.

Hoje estou internado em uma clínica. Meus verdadeiros amigos fizeram única coisa que poderiam ter feito por mim. Meu tratamento está sendo muito duro: doses cavalares de Rock, MPB, Progressivo e Blues. Mas o meu médico falou que é possível que tenham que recorrer ao Jazz e até mesmo a Mozart e Bach. Queria aproveitar a oportunidade e aconselhar as pessoas a não se entregarem a esse tipo de droga. Os traficantes só pensam no dinheiro. Eles não se preocupam com a sua saúde, por isso tapam sua visão para as coisas boas e te oferecem drogas.
Se você não reagir, vai acabar drogado: alienado, inculto, manobrável, consumível, descartável e distante; vai perder as referências e definhar mentalmente.

Em vez de encher cabeça com porcaria, pratique esportes e, na dúvida, se não puder distinguir o que é droga ou não, faça o seguinte:

* Não ligue a TV no domingo à tarde;
* Não escute nada que venha de Goiânia ou do interior de São Paulo;
* Não entre em carros com adesivos "Fui.....";
* Se te oferecerem um CD, procure saber se o indivíduo foi ao programa da Hebe ou ao Sábado do Gugu;
* Mulheres gritando histericamente são outro indício;
* Não compre um CD que tenha mais de 6 pessoas na capa;
* Não vá a shows em que os suspeitos façam passos ensaiados;
* Não compre nenhum CD em que a capa tenha nuvens ao fundo;
* Não compre nenhum CD que tenha vendido mais de um milhão de cópias no Brasil; e
* Não escute nada em que o autor não consiga uma concordância verbal mínima.

Mas principalmente, duvide de tudo e de todos.
A vida é bela!!!! Eu sei que você consegue!!! Diga não às drogas!!
Luis Fernando Veríssimo

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo observar e discutir características, utilização e possibilidades da Análise do Discurso de linha francesa como uma proposta teórica e metodológica que, além de descompor a crença em uma única acepção, proporciona meios que possibilitem fomentar práticas distintas dos caminhos que existem atualmente nas atividades cristalizadas, como por exemplo reconstruir sentidos que servirão de base para os gestos interpretativos referente ao ensino de língua materna. Para tanto, discutiremos através de exercícios de interpretação textual encontrados em livros didáticos, de que maneira e até que ponto os leitores estão livres das pressões e do discurso das ideologias vigentes. Para efetivar essa proposta, discutiremos os genuínos objetivos do ensino de língua materna, em seguida apresentaremos os dispositivos teóricos e metodológicos da Análise do discurso de corrente francesa, e na sequência a análise do corpus.

Palavras-chave: Leitura, Interpretação, Análise do discurso.

OS MECANISMOS DE INTERPRETAÇÃO E LEITURA NOS EXERCÍCIOS DE LIVROS DIDÁTICOS À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO

Grace Cristina Milet Castro da Paixão[1]
Maiane Vasconcelos de Brito[2]
Paulo Sérgio da Silva Santos[3]

Introdução

Considerando que a formação e o desenvolvimento da criticidade do leitor são condições indispensáveis para o exercício da cidadania, a leitura assume um importante papel ao encontro da participação social do indivíduo. Tal ato tem importância fundamental dentro da sala de aula e em qualquer disciplina. Entretanto, defini-lo não é um procedimento fácil tendo em vista as diversidades teóricas e metodológicas que a subjuga como objeto de estudo. Assim, o presente trabalho apresenta algumas reflexões acerca da leitura e interpretação textual numa perspectiva discursiva, ou seja, trabalharemos com a materialidade dos sentidos e os gestos de interpretação encontrados em exercícios de interpretação textual em livros didáticos de língua portuguesa.

1. Mestranda em Estudos linguísticos PPGL/UFS. Especialista em Tradução, Cultura e Ensino de Língua Espanhola Faculdade São Luiz.

2. Especialista em Tradução, Cultura e Ensino de Língua Espanhola Faculdade São Luiz.

3. Especialista em Língua Portuguesa e Diversidade Linguística Faculdade São Luiz.

Muitos anos antes de o Ministério da Educação instalar propostas para a melhoria do ensino nas escolas brasileiras, as discussões quanto à insatisfação do ensino da língua já existiam. Estas propostas estão reunidas numa compilação de documentos que se intitulam Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e que já propõem uma abordagem no viés da língua como exercício da cidadania. De acordo com tais documentos, espera-se que o aluno tenha a possibilidade de: "considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social" (PCN, 2000, pg. 20).

Mesmo depois dessas diretrizes e da existência de muitos estudos acerca da Linguística Aplicada, alguns professores resistem em abandonar o ensino de Língua Portuguesa pelo viés exclusivo da Gramática Normativa. Nesse entremeio, à Análise do Discurso interessa a língua fazendo sentido (ORLANDI, 2004), partindo do trabalho social geral que constitue o homem e sua história. Portanto, dispositivos teóricos trazidos dessa linha de estudos como ideologia, assujeitamento, condição de produção, o dito e o não dito, o silenciamento e tantos outros, podem estabelecer relações entre análise do discurso e o ensino de língua enquanto disciplina escolar, a partir dos propósitos dos estudos linguísticos.

De acordo com Orlandi (2000, pg. 35), "a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo", porém encontramos profissionais da área que tomam a leitura como decodificação propondo-se a utilizar técnicas que derivam do conhecimennto linguístico estrito, ou seja, reduz a leitura a uma mera apreensão de informação que já está dada no texto – materialidade linguística. Na perspectiva discursiva a língua é opaca, revelando multileituras a serem desdobradas. Assim, Orlandi (2000, pg. 37) diz:

> A visão oposta a esta forma de reducionismo não vê na leitura do texto apenas a decodificação, a apreensão de um sentido que já está dado nele. Não encara o texto apenas como produto, mas procura observar o processo de sua produção e, logo, de sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção.

Portanto, é considerando a leitura e interpretação numa perspectiva discursiva que a presente pesquisa pretende trabalhar com o livro didático, uma vez que este é um importante documento que auxilia no trabalho de ensino aprendizagem estabelecendo uma ligação entre os conhecimentos práticos e teóricos que o professor dispõe. Assim sendo, observaremos como os livros de língua portuguesa "Diálogo em gêneros", 9° ano, de Beltrão e Gordilho (2013), e "Português Linguagens", 1° ano, de Cereja e Magalhães (2012) propõem a leitura e a interpretação a partir de atividades de trabalho com o texto. Para tanto teremos como base o aporte teórico da Análise do Discurso de linha francesa.

Considerações sobre o objetivo do ensino de língua materna

Para alcançar determinadas práticas e metodologias no tocante ao ensino de língua materna é muito importante o modo pelo qual o docente concebe tal objetivo.

Segundo Travaglia, o ensino da língua materna possui alguns objetivos, dentre os quais está o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, "a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação" (TRAVAGLIA, 2006, p. 17). Competência comunicativa quer dizer o conhecimento que o indivíduo possui da sua língua e sua habilidade para usar esse domínio em situações comunicativas tangíveis.

Outros objetivos de ensino de português são, segundo Travaglia, fazer com que o aluno domine a língua padrão e a variedade escrita da língua, visto que o discente já vem para a escola sabendo, pelo menos na forma oral, a norma utilizada em seu meio e sua visão de mundo. Assim, ensinar uma língua é transmitir meios para alcançar a capacidade comunicativa, desenvolvendo habilidades e competências, levando o aluno à reflexão crítica em qualquer contexto. Segundo Oliveira:

> Ajudar o estudante a aprender a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social é o objetivo principal das aulas de português, que não deveriam ter como foco principal o ensino da gramática normativa por meio da nomenclatura que a descreve de forma inconsistente (OLIVEIRA, 2010, p. 43).

Nesse sentido, não domina efetivamente uma língua quem se apropria de uma metalinguagem técnica. Assim, Segundo Travaglia (2006), a linguagem é um lugar de interação humana. Essa atividade discursiva é um fenômeno social, portanto, com o domínio da linguagem, o indivíduo tem a capacidade do pleno exercício da cidadania. Assim, verificamos que os PCN's (1998) abordam compromisso com a democratização social e cultural, conferindo à escola a responsabilidade ao acesso dos saberes linguísticos imprescindíveis na formação do cidadão. Nessa perspectiva:

> Língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (PCN, 1998, p. 20).

Assim, as exigências que encontramos atualmente compreendem ao grau de letramento, ou seja, refere-se a saber utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais e os procedimentos e estratégias que mantêm maior eficácia ao processo de atribuição e produção de sentidos conferidos aos textos com os quais se interage. Portanto, buscaremos na perspectiva da Análise do discurso, que entende a língua como heterogênea possibilitando um processo de interpretação que vai além da reprodução de saberes, elementos que nos darão suporte para reflexões sobre a leitura e a interpretação na formação de um cidadão crítico.

Teorizando a Análise do Discurso

A análise do discurso consiste em estudar o funcionamento do discurso na produção de sentidos, evidenciando desta forma o mecanismo ideológico no qual ele se firma, concebendo a compreensão que é o modo de produção de sentido no discurso. A Análise do Discurso(AD) considera o imaginário como produtor desse efeito e restitui a opacidade do texto ao olhar do leitor, além disso sugere trabalhar a ilusão do sujeito como origem do dizer, a da transparência da linguagem e dos sentidos; entende a história não como uma sequência de fatos ou ações passadas que produz sentido, nem como narração de acontecimentos notáveis, muito menos como uma ciência ou disciplina que estuda fatos passa-

dos, mas como fatos que reclamam sentidos, cuja materialidade está presente no discurso. O caráter material é compreendido como a historicidade do sentido sendo a região da AD a da materialidade histórica da linguagem, para isso a AD propõe o decentramento do sujeito. A AD considera que a linguagem não é transparente, assim ela não busca encontrar no texto um sentido, ela (a Análise do Discurso) não se questiona sobre o que o texto quer dizer, mas como o texto significa.

A AD possui um objeto distinto da linguística, esse é o discurso e se distingue quando transcende a dicotomia saussuriana língua/fala, pois o discurso traz um aspecto crítico da linguagem. Como defende Orlandi, o discurso é uma prática que se define a partir da sua relação com a formação ideológica.

Michel Pêcheux é o teórico que mais representa a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, que se sustenta sobre noções de discurso, condição de produção, ideologia, formações imaginárias, historicidade, inconsciente e sujeito.

Uma dessas noções que foi reformulada por Pêcheux e fundou a AD foi a condição de produção que designa o meio ambiente material e institucional do discurso o "lugar", o segundo diz respeito à identidade, ou seja, é a imagem que o sujeito do discurso faz sobre o lugar do outro e sobre o próprio lugar, este lugar é determinado pelas situações representadas socialmente e que os locutores se atribuem mutuamente que se define como formações imaginárias.

Essas representações imaginárias se estabelecem pelo que já-dito considerando a historicidade, já que a AD examina as condições de produção e a ideologia que produz sentido no discurso, pois compõe o sujeito.

Segundo Orlandi (2002) o trabalho da ideologia é de produzir evidências gerando a ilusão de transparência dos sentidos por meio do apagamento da determinação da formação discursiva, portanto, "a ideologia não é ocultação, mas função necessária entre língua e mundo" (p. 47).

As formações ideológicas incluem uma ou mais formações discursivas que determinam o que pode ser dito a partir de uma posição dada.

A memória se define como o já-dito (interdiscurso) que se relaciona com o que está sendo dito (intradiscurso), ou seja, todo dizer se encontra nos dois eixos: da memória e da atualidade, constituição e formulação, respectivamente. Isto é, tudo o que já foi dito sobre determinado assunto está significando ali, inter-

pelando os sujeitos do discurso através da ideologia, isso é fundamental para a compreensão do funcionamento do discurso e sua relação com os sujeitos e com a ideologia.

Pêcheux fala sobre subjetividade de caráter psicanalítico para marcar o recalcamento da matriz do sentido, o discurso ocorre no sujeito, porém, seu sentido não está nele, ele apenas representa como se se originasse no sujeito e é determinado como ele (o sujeito) se inscreve na língua e na história para significar, assim o enunciado não acontece pelas escolhas do sujeito, mas constituído pelas formações discursivas. É essa subjetividade relacionada à linguagem que assinala dois tipos de recalcamento que Pêcheux denomina esquecimento número 1 e esquecimento número 2, o primeiro também é chamado de esquecimento ideológico, pois é resultado de como o sujeito é afetado pela ideologia, por isso ele tem a ilusão de ser a origem do que diz, quando na realidade está retomando sentidos já existentes. Assim o sujeito apaga de forma inconsciente, qualquer componente que esteja fora de sua formação discursiva. É pela ideologia que o indivíduo se reconhece como sujeito e é interpelado por ela. Orlandi (2004) "Do ponto de vista discursivo, sujeito e sentido não podem ser tratados como já existentes em si, como *a priori*, pois é pelo efeito ideológico elementar que funciona, como se eles já estivessem sempre lá" (p. 28).

Quando o sujeito fala, filia-se a redes de sentido, quando é levado pela ideologia não se dá conta de que é interpelado, isso porque o assujeitamento não é consciente.

O segundo esquecimento é aquele que aquilo que é dito pelo sujeito significa exatamente o que ele quer dizer, que só poderia ser dito daquele modo, sempre há formas de dizer o mesmo, o que Orlandi (2002) chama de famílias parafrásticas que denuncia aquilo que foi apagado mesmo inconscientemente. Essa zona é da enunciação que é de natureza consciente. Por isso esse esquecimento é chamado de esquecimento enunciativo e assegura que o modo de dizer não é indiferente aos sentidos. Neste o sujeito retoma seu discurso e elege umas formas e esquece outras de maneira consciente.

Outro dispositivo analítico é o dito e o não dito. A ideia de não dito para Orlandi (2002), se relaciona com o dito, pois o não dito está implícito, subentendido, embora este não esteja necessariamente ligado ao dito, mas ao contexto. O

não dito também significa, mas é a partir do dizer, o que para a autora é diferente do silêncio.

Para Orlandi (2007) o silêncio não pode ser confundido com o não dizer por que ele (o silêncio) não remete ao dizer para significar, ele se mantém silêncio.

> [...] *o silêncio é fundante*. Quer dizer, o silêncio é a matéria significante por excelência, um *continuum* significante. O real da significação é o silêncio. E como o nosso objeto de reflexão é o discurso, chegamos a uma outra afirmação que sucede a essa: o silêncio é o real do discurso. (Orlandi, 2007, p. 29).

Dessa maneira, a autora vem distinguir o silêncio da linguagem verbal no que diz respeito à materialidade do sentido. O primeiro representa, não fala, a segunda significa por unidades formais.

O não dito é uma estratégia de dizer algo utilizando diferentes recursos significativos: implícitos, figuras de linguagem, por exemplo, sem ter que assumir a ação de dizer. Assim abre possibilidades diversas de interpretação e lança essa responsabilidade para o leitor/ ouvinte do discurso.

Assim essa relação se instala nos textos verbais e imagéticos, mas que seu sentido está implícito através de imagens postas intencionalmente e às vezes silenciadas, abrindo possibilidade de diversas interpretações.

Leitura e interpretação numa perspectiva discursiva

De acordo com os pressupostos da análise discursiva, o discurso é pensado como palavra em movimento, prática da linguagem onde se observa a união da interpretação com a leitura, que ocorrem tanto na linguagem verbal quanto na linguagem não-verbal, isto é, o sujeito convive em seu cotidiano com diferentes formas de linguagem, consequentemente, o espaço de leitura escolar deve levar esse fato em consideração. Sobre isso Orlandi (2000, pg. 38) afirma que:

> A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via - a verbal -, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo. Se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e social, a leitura deve ser conside-

> rada no seu aspecto mais consequente, que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão.

Dessa maneira, o aluno traz para a leitura suas relações com todas as formas de linguagem. Porém, a escola não leva em consideração essa reflexão discursiva, dando mais valor à escrita que à oralidade, recusando o conhecimento prévio do aluno, resultando "em uma relação coercitiva do método de ensino sobre o processo de aprendizagem" (ORLANDI, 2000, pg. 39).

Sendo assim, para a Análise do discurso, o texto é um movimento de construção de sentidos, ou seja, o processo de leitura é mais abrangente, não é só interpretar, mas compreender através de diferentes gestos de interpretação como os sentidos são construídos, pois a interpretação é onde se manifesta o inconsciente e a ideologia produzindo sentido e construindo sujeitos e o interdiscurso, é a ligação com a história, é a historicidade abrindo possibilidade para interpretar. Portanto, a interpretação não é uma mera cópia de conteúdos, onde a língua é entendida como um código a ser decodificado.

Esse dispositivo de interpretação se caracteriza por colocar o dito em relação ao não dito, (ORLANDI, 2002, pg. 59) "o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras". Esse sentido é construído pela linguagem marcado pela história, ou seja, é o que a AD chama de interdiscurso (memória discursiva), "o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retoma sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra" (ORLANDI, 2002, pg. 31).

Assim, reafirmamos que não há sentido sem história- ideologia materializada na língua- uma vez que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados pela história e pela ideologia. Nesse propósito, o texto deve ser estudado à luz da sua discursividade sendo construído pela interação entre os enunciadores através das condições de produção e de gestos de interpretação. Como afirma Pêcheux (1997, pg. 78):

> [...] enunciaremos a título de proposição geral que os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguísti-

> co, no sentido atual desse termo e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos de "condição de produção" do discurso.

Nesse contexto, Pêcheux nos faz pensar que o processo discursivo vai além de descrever os fenômenos linguísticos, possibilitando a identificação entre os elementos sociais, ideológicos e históricos que interpelam os sujeitos em uma construção discursiva. Daí, através da mobilização do interdiscurso, colocando o dito em relação ao não-dito, expondo o olhar leitor à opacidade do texto, temos possibilidades de interpretações desestruturando e recompondo textos de acordo com a posição-sujeito em que nos instanciamos. Quando num ambiente escolar, o leitor/aluno é direcionado pelo professor, sendo interpelado pelo contexto/ambiente, assim:

> É pela interação entre o produtor do texto, o texto (incluindo suas condições de produção) e o leitor que o sentido se realiza. Assim sendo, inferimos que a leitura é um processo dialógico e intertextual muito mais amplo e abrangente do que a simples decodificação de um enunciado, pois, além da competência linguística para decodificar o texto, o ato de ler implica o aspecto interativo da linguagem, isto é, a existência do outro (autor) que interage com o leitor, que traz na memória uma história de leitura, um conhecimento intertextual, que ele armazena graças a uma enciclopédia semântica. (ROMÃO e PACÍFICO. 2006, pg. 27)

Ou seja, a interpretação é dada através da interação entre o leitor, o contexto social e histórico no qual está inserido, a sua competência linguística e o próprio texto. Logo, o leitor dará sentido ao texto de acordo com suas condições ideológicas, culturais e históricas de sua época, perante seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos. Porém, a leitura ocorre dentro de uma atividade ideológica, agregada a determinadas instituições sociais, a saber, a escola, que orientarão a direção da leitura, aprendendo "como se deve interpretar", tratando os sentidos como estáveis, produzidos com regras de conjunturas ideológicas pré-determinadas.

Destacamos aqui a importância do professor, que deve proporcionar meios para obtenção das leituras, mas na maioria das vezes legitima um papel autoritário desprezando as condições de produção do leitor, impedindo que o aluno

crie suas próprias leituras, construindo sua realidade social atuando nela com liberdade para entender e criticar seu mundo. Nesse contexto:

> Essa prática controlada inicia-se na escola, onde o livro didático divulga os padrões a serem seguidos, a partir dos textos selecionados pela instituição vinculada à classe dominante; assim, o aluno terá acesso a uma leitura que não questiona os antagonismos sociais... e essa prática resulta na alienação, na não-compreensão dos sentidos subjacentes aos textos e, tampouco, na depreensão da intertextualidade, pois, pelo diálogo intertextual, muitos fatos são denunciados, o passado retorna para questionar os fatos do presente (ROMÃO e PACÍFICO. 2006, pg. 31).

Para a Análise do Discurso existem duas forças que processam continuamente o dizer, e é no conflito entre o mesmo e o diferente que se forma o discurso. Segundo Orlandi (2002), toda vez que tomamos a palavra mexemos na rede de filiação dos sentidos falando com palavras já ditas. "E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) ignificam" (ORLANDI. 2002, pg. 36). Para a referida autora, a leitura parafrástica se determina pela reprodução de um sentido que se infere ser o do texto, reproduz diferentes articulações do mesmo dizer sedimentado, retornando ao mesmo espaço do dizer estabilizado, já a leitura polissêmica se caracteriza pela atribuição de diversos sentidos ao texto, sustenta-se na livre interpretação, rompendo os processos de significação deslocando-se.

Assim, a leitura parafrástica é feita com a reprodução do conteúdo do texto, como se houvesse só um sentido, levando o leitor/aluno a encontrá-lo. Sobre isso Coracini (2010.pg. 19) aborda que:

> Quando se faz o que se chama de entendimento do texto, o professor procede às perguntas de compreensão que ou se resumem às questões como "o que o autor quis dizer?", "quais as ideias principais do texto?", ou se limitam a exigir, quase sempre, da parte dos alunos o mero reconhecimento ou localização no texto da resposta "correta".

Esse processo é uma infeliz realidade que encontramos nas salas de aula, principalmente na maioria dos livros didáticos de língua portuguesa, não pro-

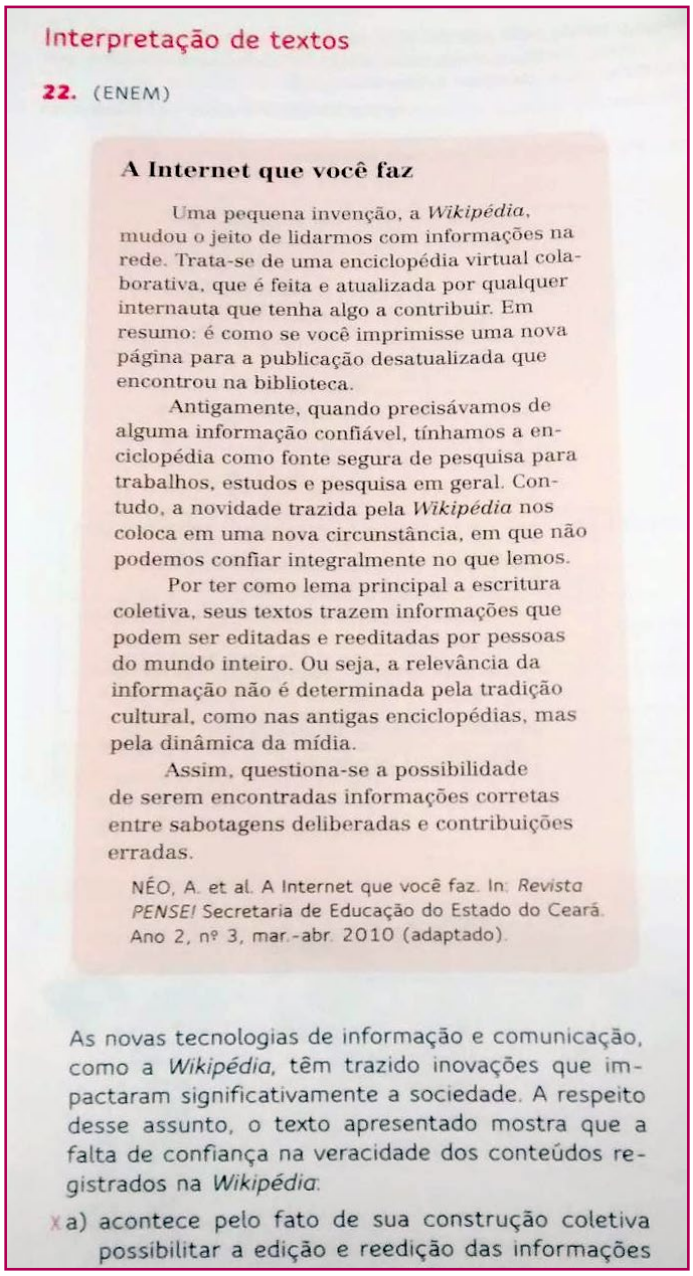
porcionando um deslocamento de sentidos, ou seja, não permite que cada leitor interprete de acordo com o contexto histórico e ideológico que lhe determina. Esses fatos ressaltam a importância de estudos relativos às questões interpretativas encontradas em livros didáticos do ensino fundamental e médio, os quais arremeteram nossa pesquisa, cujo objetivo é observar como são propostos os gestos de interpretação textual através dos aportes teóricos e metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa.

Análise dos livros didáticos

Para a AD, a leitura é desencadeada de acordo com o enredo sócio-histórico no qual o sujeito/leitor está inserido, e levando em consideração as condições de produção e a ideologia, o processo de interpretação será afetado. Nessa instância, tentaremos analisar como a leitura é tratada em alguns exercícios de interpretação textual no livro didático de língua portuguesa Diálogo em Gêneros, 9º ano de Eliana Santos Beltrão e Tereza de Gordilho, e Português Linguagens 1º ano de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

O livro Português Linguagens do 1° ano é um exemplar do professor. Fizemos um recorte nos tópicos que são intitulados “Semântica e Discurso” e “Interpretação de texto”, neste último, porém, só encontramos questões do ENEM:

Exemplo 1



Interpretação de textos

22. (ENEM)

A Internet que você faz

Uma pequena invenção, a *Wikipédia*, mudou o jeito de lidarmos com informações na rede. Trata-se de uma enciclopédia virtual colaborativa, que é feita e atualizada por qualquer internauta que tenha algo a contribuir. Em resumo: é como se você imprimisse uma nova página para a publicação desatualizada que encontrou na biblioteca.

Antigamente, quando precisávamos de alguma informação confiável, tínhamos a enciclopédia como fonte segura de pesquisa para trabalhos, estudos e pesquisa em geral. Contudo, a novidade trazida pela *Wikipédia* nos coloca em uma nova circunstância, em que não podemos confiar integralmente no que lemos.

Por ter como lema principal a escritura coletiva, seus textos trazem informações que podem ser editadas e reeditadas por pessoas do mundo inteiro. Ou seja, a relevância da informação não é determinada pela tradição cultural, como nas antigas enciclopédias, mas pela dinâmica da mídia.

Assim, questiona-se a possibilidade de serem encontradas informações corretas entre sabotagens deliberadas e contribuições erradas.

NÉO, A. et al. A Internet que você faz. In: *Revista PENSE!* Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Ano 2, nº 3, mar.-abr. 2010 (adaptado).

As novas tecnologias de informação e comunicação, como a *Wikipédia*, têm trazido inovações que impactaram significativamente a sociedade. A respeito desse assunto, o texto apresentado mostra que a falta de confiança na veracidade dos conteúdos registrados na *Wikipédia*:

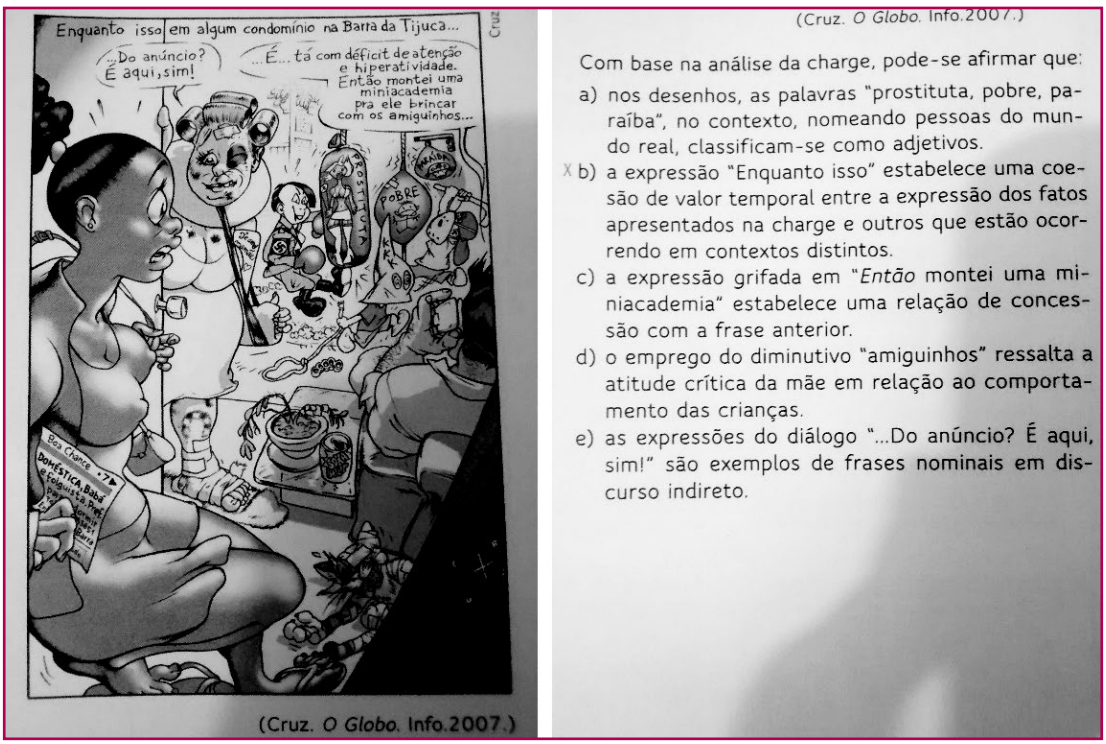
X a) acontece pelo fato de sua construção coletiva possibilitar a edição e reedição das informações

(Fonte: Livro didático de língua portuguesa, Português Linguagens, 1°, pg. 250)

Nesta imagem podemos observar o seu título: “Interpretação de textos”, porém só encontramos em toda a extensão do livro com esse título, questões do ENEM. São basicamente questões objetivas que só trazem a decodificação, não busca a produção de sentido no contexto histórico em que o leitor se encontra. Apesar de abordar um tema atual que é a tecnologia, ele traz a resposta pronta para o aluno localizar dentro do próprio texto. Essa formulação remete ao mo-

delo de resposta já dada, parafraseando a ordem imposta do livro garantido pela instituição através do professor. Este, que também já encontra o exercício com a resposta, detém o discurso do livro didático como se fosse seu, levando o aluno a repetir automaticamente, fazendo dele um reprodutor de uma leitura única sem abertura para o simbólico, ou seja, demanda somente uma decodificação desconsiderando possíveis efeitos de sentido que viesse a contribuir para geração de criticidade do sujeito/aluno.

Exemplo 2



(Cruz. *O Globo*. Info.2007.)

Com base na análise da charge, pode-se afirmar que:

a) nos desenhos, as palavras "prostituta, pobre, paraíba", no contexto, nomeando pessoas do mundo real, classificam-se como adjetivos.

X b) a expressão "Enquanto isso" estabelece uma coesão de valor temporal entre a expressão dos fatos apresentados na charge e outros que estão ocorrendo em contextos distintos.

c) a expressão grifada em "*Então* montei uma miniacademia" estabelece uma relação de concessão com a frase anterior.

d) o emprego do diminutivo "amiguinhos" ressalta a atitude crítica da mãe em relação ao comportamento das crianças.

e) as expressões do diálogo "...Do anúncio? É aqui, sim!" são exemplos de frases nominais em discurso indireto.

(Fonte: Livro didático de língua portuguesa, Português Linguagens, 1°, pg. 251)

Essa questão também intitulada como "Interpretação de textos" foi retirada do ENEM. Traz um gênero textual diferente, a imagem, trabalhando com a linguagem verbal e não-verbal, podendo inferir uma suposta opacidade na materialidade linguística. Porém, trata-se de uma formulação cristalizada de ensino de memorização, apresentando questões de gramática. Esse é um modelo de texto concebido como um espaço fechado de sentidos, pois os sentidos já estão estabelecidos numa verdade imposta. Aqui não encontramos nenhum gesto de interpretação que vimos em todas as propostas da Análise do Discurso. Não con-

sidera a linguagem como transformadora entre o homem e o mundo (ORLANDI, 2000). Não busca a construção de sentidos através da memória discursiva. Não observamos um processo dialógico, intertextual ROMÃO e PACÍFICO, 2006), ou seja, trata o sentido como estável, produzido através de regras de conjunturas ideológicas pré-determinadas.

Exemplo 3



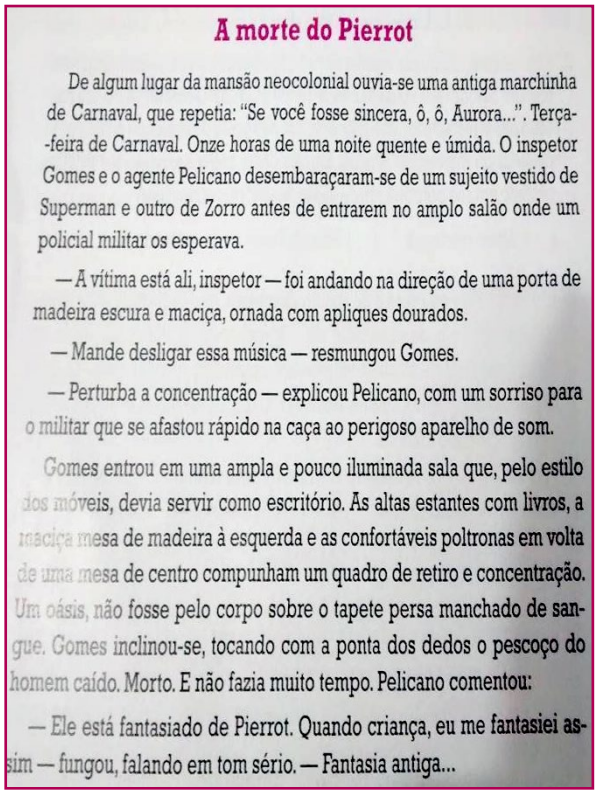
(Fonte: Livro didático de língua portuguesa, Português Linguagens, 1°, pg. 354, 355)

Este exemplo tem como título "Semântica e Discurso". A primeira imagem é ilustrativa para visualização do título, sendo assim ela não compõe o quadro de imagens a serem analizadas. Na segunda imagem podemos observar também que trata-se de um texto com linguagem verbal e não-verbal. Escolhemos este exercício por causa do seu título com o intuito de verificar sua aplicabilidade.

Entretanto, percebe-se pelas questões: "O cartunista se refere a três novas regras do Acordo Ortográfico. Quais são essas regras?" ; "Cite mais duas palavras... para exemplificar alterações introduzidas pela reforma ortográfica", que a suposta "leitura" do texto nada tem a ver com o título proposto, reforçando a falta de problematização na leitura na sala de aula, não há uma análise de levantamento de elementos do contexto, não trabalha com a paráfrase, com a polissemia, com a relação dos não-ditos e traz a metáfora como pretexto para o ensino de normas da metalinguagem. Aqui evidenciamos mais um exemplo de metodologia de ensino que pouco se diferencia das práticas cristalizadas do en-

sino de gramática normativa descontextualizada. Trata-se do típico ensino pautado nas concepções formalistas da língua, isto é, está desvinculado de qualquer interferência social discursiva, negando à formação do leitor a pressuposição de um sujeito/cidadão crítico, sendo esta formação um compromisso necessário das escolas ante seu papel de transformadoras das relações sociais.

Exemplo 4



A morte do Pierrot

De algum lugar da mansão neocolonial ouvia-se uma antiga marchinha de Carnaval, que repetia: "Se você fosse sincera, ô, ô, Aurora...". Terça-feira de Carnaval. Onze horas de uma noite quente e úmida. O inspetor Gomes e o agente Pelicano desembaraçaram-se de um sujeito vestido de Superman e outro de Zorro antes de entrarem no amplo salão onde um policial militar os esperava.

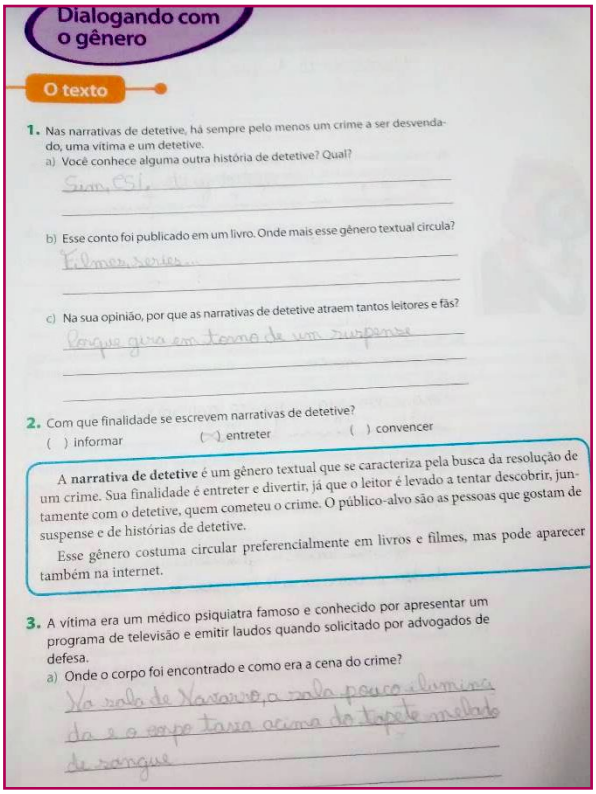
— A vítima está ali, inspetor — foi andando na direção de uma porta de madeira escura e maciça, ornada com apliques dourados.

— Mande desligar essa música — resmungou Gomes.

— Perturba a concentração — explicou Pelicano, com um sorriso para o militar que se afastou rápido na caça ao perigoso aparelho de som.

Gomes entrou em uma ampla e pouco iluminada sala que, pelo estilo dos móveis, devia servir como escritório. As altas estantes com livros, a maciça mesa de madeira à esquerda e as confortáveis poltronas em volta de uma mesa de centro compunham um quadro de retiro e concentração. Um oásis, não fosse pelo corpo sobre o tapete persa manchado de sangue. Gomes inclinou-se, tocando com a ponta dos dedos o pescoço do homem caído. Morto. E não fazia muito tempo. Pelicano comentou:

— Ele está fantasiado de Pierrot. Quando criança, eu me fantasiei assim — fungou, falando em tom sério. — Fantasia antiga...



Dialogando com o gênero

O texto

1. Nas narrativas de detetive, há sempre pelo menos um crime a ser desvendado, uma vítima e um detetive.
   a) Você conhece alguma outra história de detetive? Qual?
   Sim, Sl.
   b) Esse conto foi publicado em um livro. Onde mais esse gênero textual circula?
   Filmes, series...
   c) Na sua opinião, por que as narrativas de detetive atraem tantos leitores e fãs?
   Porque gira em torno de um suspense

2. Com que finalidade se escrevem narrativas de detetive?
   ( ) informar (x) entreter ( ) convencer

A **narrativa de detetive** é um gênero textual que se caracteriza pela busca da resolução de um crime. Sua finalidade é entreter e divertir, já que o leitor é levado a tentar descobrir, juntamente com o detetive, quem cometeu o crime. O público-alvo são as pessoas que gostam de suspense e de histórias de detetive.

Esse gênero costuma circular preferencialmente em livros e filmes, mas pode aparecer também na internet.

3. A vítima era um médico psiquiatra famoso e conhecido por apresentar um programa de televisão e emitir laudos quando solicitado por advogados de defesa.
   a) Onde o corpo foi encontrado e como era a cena do crime?
   Na sala de Navarro, a sala pouco ilumina da e o corpo caiu acima do tapete manchado de sangue

FIGURA 1 FIGURA 2

(Fonte: Livro didático de língua portuguesa, Diálogo em gêneros, 1°, pg. 148 e 153)

A partir do livro didático analizado pudemos notar que a leitura do texto é abordada na dimensão do inteligível, pois propõe que o leitor apenas decodifique o texto, extraindo dele somente o sentido cristalizado das palavras. Assim o autor remete o leitor ao trecho já estabelecido como resposta na concepção do material didático, sem trabalhar a criticidade e sem levantar questionamentos a cerca do tema.

Por exemplo: na figura 2, a questão 1. b) pede:

"Esse conto foi publicado em um livro. Onde mais esse gênero textual cir-

cula?" Podemos observar que a resposta está "dada" sem que haja necessidade de interpretação e/ou compreensão textual. No quadro abaixo da questão proposta segue o texto: "Esse gêreno costuma circular preferencialmente em livros e filmes, mas pode aparecer também na internet."

No outro exemplo também na imagem número 2, a questão 2. Pedepara o aluno marcar a alternativa, cuja resposta está explicita no quadro abaixo da questão. "[...] sua finalidade é intreter e divertir [...].

Questão:

" 2. Com que finalidade se escrevem narrativas de detetive?"

( ) informar ( ) intreter ( ) convencer

Do mesmo modo a questão 3 remete o leitor a um certo fragmernto do texto(figura 1) fazendo-o retirar na integra a resposta já ditada no quinto parágrafo.

Assim vai de encontro a proposta da AD que é o de produzir sentido, e saber como o texto significa. Pois o sujeito autor explora apenas informações superficiais sem trabalhar os aspectos ideológicos e históricos do sujeito leitor e este nesta perspectiva deve ser passivo nesse processo, somente reproduzindo informações.

Sabendo que a ideologia e a historicidade são constitutivas do dizer, observamos que os livro didático não considera essa mecanismos de interpretação importantes para a contituição do sujeito.

Considerações finais

Com o desenvolvimento do presente trabalho foi possível perceber que o livro didático ainda oferece o estudo gramatical voltado para nomenclatura e desvinculado de textos, mesmo com tópicos voltados para interpretação textual, semântica e discurso. Bloqueia as manobras com as leituras, explorando conhecimentos superficiais do texto sem expor o olhar do leitor para a opacidade da língua, não instigando este sujeito a relacionar-se com o texto criticamente, tentando fazê-lo compreender que a linguagem é marcada pela ideologia e pela história.

Entendemos que a leitura não pode ser um trabalho de memorização, mas sim construída numa interação que desencadeia em um processo de significação estabelecendo relações com outros textos resgatando sentidos outros e possibilitando que o aluno/leitor construa sua leitura crítica.

Tentamos com o presente trabalho desvendar o processo quesustenta um "sujeito moldado, conformado" em um discurso pedagógico definido pela escola, sendo imposta pelo professor via livro didático.

Percebemos que as contribuições dos dispositivos teóricos da Análise do Discurso são de suma importância no desenvolvimento intelectual do professor que vê a leitura crítica como base para a formação de um cidadão. Nesse sentido, o professor não deve seguir à ordem imposta pelo livro didático, mas sim procurar subsídios teóricos e metodológicos contundentes para a realização de seu trabalho docente.

Referências

BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos. GORDILHO, Tereza Cristina S. **Diálogo em gêneros**, 9° ano. São Paulo: FTD, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto**. Parâmetros Curriculares Nacionais** – língua portuguesa. Brasília (DF): MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – ensino médio, linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília (DF): MEC/SEF, 2000.

CEREJA, William Roberto. Magalhães, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 1. São Paulo: Atual, 2012.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2002.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

ORLANDI, Eni. Pulcinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Interpretação:** Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROMÃO, Lucília Maria Souza. PACÍFICO, Soraia Maria Romano. **Era uma vez uma outra história**: leitura e interpretação na sala de aula. São Paulo: DCL, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2006.

RESUMO

Este trabalho baseia-se nos pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva; em descobertas sobre o processo de construção do sentido por pessoas com Transtornos do Espectro Autista; e, em como podemos analisar os processos neurais ativados em circunstâncias atípicas àquelas já conhecidas da LC. Porquanto, acreditamos que independentemente de algum comprometimento neural diagnosticado, todos os seres humanos estão sujeitos às mesmas experiências corpóreas e sensoriais, embora estas estejam diretamente ligadas às nossas limitações físicas (quando houver) e perceptuais. Considerando a relevância das experiências sensório-motoras, socioculturais e interacionais com o mundo relacionadas aos processos cognitivos subjacentes à construção do sentido por pessoas neurotípicas, podemos supor que as dificuldades de percepção e de interação características em pessoas com Transtornos do Espectro Autista (grupo experimental) pode interferir no processo de construção de sentido de seus portadores. Para tanto, serão apresentados os resultados dos participantes do grupo de controle e os resultados dos participantes do grupo experimental com a finalidade de estabelecer as possíveis semelhanças ou divergências entre esses resultados obtidos por meio da comparação entre os dados. Esses resultados demonstraram que os processos cognitivos acionados por pessoas neurotípicas também são acionados por pessoas com Transtornos do Espectro Autista, porém o grupo experimental apresentou peculiaridades relacionadas às inferências necessárias na simulação mental, comprometendo, possivelmente, o processo de construção do sentido. Desta forma, pudemos verificar que as limitações neurais presentes nas pessoas com Transtornos do Espectro Autista participantes desta pesquisa não os excluíram do pressuposto teórico de que as nossas experiências sensório-motoras e perceptuais nos fazem compreender melhor o mundo, construindo um novo sentido a cada pista linguística “encontrada”.

Palavras-chave: Cognição e linguagem, Construção do sentido, Transtornos do espectro autista.

PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO SENTIDO POR PESSOAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA

Gerlanne da Cunha Tavares (UFRN)[1]

Introdução

A experiência docente traz indagações que nos impulsiona a investigar nossas inquietações. Assim como, os estudos linguísticos nos proporcionam a oportunidade de compreender o mundo por meio da linguagem. Mais precisamente, são os pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva (LC) que nos oferecem os subsídios necessários para que possamos explicar a construção do sentido por intermédio das relações existentes entre corpo, cérebro e linguagem, quando dotados das faculdades neurais e linguísticas inerentes ao ser humano.

Porém, como pessoas portadoras de um transtorno neural específico constroem o sentido? Foi esse o questionamento que, inicialmente, deu origem ao desenvolvimento da pesquisa de mestrado sob o título "Processos de construção do sentido por portadores da Síndrome de Asperger" (TAVARES, 2014) desenvolvida envolvendo voluntários com Transtornos do Espectro Autista e voluntários sem diagnóstico de algum transtorno neural, com o objetivo de investigar os

1. Licenciada em Letras – Língua Portuguesa (UFRN); especialista no ensino de Língua Portuguesa: Texto, Gramática e Discurso (UFRN); mestre em Estudos da Linguagem (UFRN); doutoranda do curso de pós-graduação em Estudos da Linguagem (UFRN). E-mail: gerlannetavares@hotmail.com.

processos cognitivos acionados durante a construção do sentido, considerando as categorias de análise sugeridas pela Teoria Neural da Linguagem. E são os resultados dessa pesquisa que são apresentados e discutidos neste artigo.

A pesquisa teve como motivação principal a efetiva experiência como professora de uma instituição de ensino que procurava promover a inclusão escolar e social de alunos que possuíssem, entre outras características, transtornos neurais. Para essa inclusão ser eficiente, os alunos neurotípicos[2] dividiam as mesmas atividades escolares com os demais com a ressalva de fazermos adaptações necessárias em atividades que exigissem uma determinada capacidade cognitiva, como as avaliações que compunham as médias bimestrais de aprendizado. Essas avaliações formais eram formuladas com questões extremamente objetivas, de forma que possibilitasse ao aluno com transtorno a mínima compreensão do que estava sendo apresentado. E para justificar esse tipo de avaliação, a escola promovia treinamentos acerca de determinadas síndromes que estivessem diretamente relacionadas ao público acolhido na instituição. Porém, o Transtorno do Espectro Autista[3] (TEA) apresenta peculiaridades bem específicas em relação à linguagem que estão diretamente ligadas a outros comportamentos corporais e sociais, levantando questionamentos acerca dos possíveis motivos existentes entre a construção do sentido e as relações sensório-motoras e socioculturais. São as observações do comportamento interacional, das necessárias adaptações avaliativas justificadas pelos estudos existentes sobre o tema e a possibilidade de compreender esse fenômeno por meio das abordagens teóricas oferecidas pela Linguística Cognitiva que serviram de justificativa para a realização da pesquisa.

Para construir essa investigação, devidamente aprovada pelo Comitê de Ética da UFRN, foram aplicados testes que pretendiam investigar o acionamento de esquemas (JOHNSON, 1987), *frames* (FILLMORE, 1985), simulação mental (BARSALOU,1999) e *affordances* (GIBSON, 1979), categorias analíticas extraídas da Teoria Neural da Linguagem. Dessa forma, fez-se necessário a realização de

2. Segundo Moore (2005), o referido termo é usado pelos americanos para designar crianças com desenvolvimento normal ou típico.

3. Em 2013, a Síndrome de Asperger foi designada como Transtorno do Espectro Autista, segundo os critérios do DSM-V (Manual de Classificação de Doenças Mentais da Associação Americana de Psiquiatria, 5ª edição).

um projeto piloto para que pudéssemos verificar a eficiência de cada teste desenvolvido e se estes atendiam ao que a pesquisa propunha, gerando expectativas de respostas para cada atividade com base na frequência.

Após a validação de seis testes resultantes da análise do projeto piloto, cinco portadores da Síndrome de Asperger foram recrutados em conjunto com os profissionais da instituição coparticipante APAARN (Associação de Pais e Amigos de Autistas do Rio Grande do Norte). E, para compor um grupo de controle, cinco alunos da rede privada de ensino da cidade do Natal/RN sem diagnóstico de transtorno neural foram selecionadas para participarem como informantes da pesquisa.

As seções seguintes apresentam a caracterização do Transtorno do Espectro Autista, a metodologia aplicada à pesquisa, a apresentação dos resultados encontrados e as discussões construídas a partir da análise comparativa dos resultados apresentados em cada grupo participante.

Transtorno do Espectro Autista

Recentemente, a Síndrome de Asperger, segundo os critérios do DSM-V (Manual de Classificação de Doenças Mentais da Associação Americana de Psiquiatria, 5ª edição), foi designada como Transtorno do Espectro Autista, por apresentar sintomas relativamente parecidos com a anterior desordem autista (autismo) do DSM-IV, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação (Revista Brasileiros, 2013), o que justifica o uso do termo 'Transtorno do Espectro Autista' para a Síndrome de Asperger.

A Síndrome de Asperger faz parte do que Schuwartzman (1994) denominada de "desordens globais do desenvolvimento" e é atribuída a um grau leve do transtorno neural conhecido como Autismo, que fora definido por Cunha (2008, p. 1) como "um conjunto de comportamentos agrupados numa tríade principal: comprometimentos qualitativos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas". Suas características específicas foram observadas e identificadas pelo pediatra Hans Asperger em 1944. Aos portadores da síndrome, Asperger atribuiu uma desordem neurobiológica causada por doenças ou traumas cerebrais (cf. FRITH, in MOORE, 2005).

Diagnosticados, atualmente, como pessoas com Transtorno do Espectro Autista, os portadores desta síndrome apresentam, fisiologicamente, a estrutura necessária para comunicarem-se naturalmente com outros falantes de uma mesma língua, porém apresentam um déficit neural e uma dificuldade em socializar e em interagir com outros e com o mundo ao seu redor, fatos que comprometem diretamente, segundo os pressupostos da LC, a construção do sentido de alguns enunciados, ou, até mesmo, a aprendizagem de uma língua. Para os portadores da Síndrome de Asperger, o processo de aprendizagem de uma língua acontece, mas há um comprometimento da compreensão da mesma em alguns aspectos.

Embora apresentando fluência da fala, os portadores da Síndrome de Asperger se mostram inábeis em manter uma conversação natural. Estudos demonstram que a aquisição da fonologia e da sintaxe seguem os mesmos padrões seguidos pelas crianças neurotípicas, mas notadamente são identificados problemas relacionados ao uso da linguagem em ambiente psicossocial e a dificuldades relacionadas à construção do significado, em especial os que aludem à figuratividade[4] (GILLBERG, 1989; SCHUWARTZMAN, 1994). Apesar de haver divergências quanto à caracterização linguística dos portadores da Síndrome, os estudiosos são unânimes em identificar dificuldades quanto ao uso da linguagem no contexto social (GILCHRIST et al., 2001; IWANAGA et al., 2000). Quanto a isso, os estudiosos verificaram que, normalmente, os portadores da Síndrome iniciam a interação com comentários irrelevantes ou mesmo ferindo códigos de conduta social e cultural. Acreditamos que essa dificuldade na construção do sentido a partir de pistas linguísticas, em especial, possa estar relacionada a problemas no acionamento e na integração de estruturas cognitivas de base corporificada, como esquemas e *frames*. Cumpre ressaltar que, para a Teoria Neural da Linguagem, essas estruturas conceptuais desempenham um papel crucial nos processos de produção e de compreensão de enunciados e, consequentemente, na construção de sentidos, visto que são responsáveis pela maneira como simulamos mentalmente as experiências reais de interação com os objetos e com os outros.

4. Linguagem metafórica ou abstrata.

Para investigar a relação existente entre restrições cognitivas e sociais que participam da construção do sentido por portadores da Síndrome de Asperger, lançamos mão dos pressupostos da Linguística Cognitiva (LAKOFF, 1987; LAKOFF; JOHNSON, 1999; DUQUE; COSTA, 2012), e da Teoria Neural da Linguagem (DUQUE, no prelo), além da noção de simulação mental (BARSALOU, 1999) e do acionamento de esquemas e *frames* (BERGEN; CHANG, 2005).

Metodologia

Os testes realizados com o grupo experimental, (cinco portadores da Síndrome de Asperger, que não têm a leitura e a escrita comprometidas) foram aplicados individualmente pelo pedagogo responsável pelo horário cedido, sob a supervisão do pesquisador. Com o grupo de controle (cinco participantes de gênero misto que frequentam uma instituição de ensino regularmente), os testes foram aplicados individualmente, porém foram acompanhados somente pela pesquisadora, devido à falta de necessidade de um acompanhamento especial. A identificação dos participantes foi indubitavelmente preservada. Eles receberam uma identificação padronizada iniciada por GE (grupo experimental) ou GC (grupo de controle) antecedido por um número correspondente ao seu teste.

Os instrumentos da pesquisa são formados por um caderno confeccionado em A4, contendo seis testes investigativos. Estes apresentam questões de múltipla escolha, elaborados a partir dos processos cognitivos (diretamente relacionados à construção do sentido) que se pretende investigar como: os esquemas ORIGEM-CAMINHO-META (OCM), CONTÊINER, PARTE-TODO, ESCALA e DE LIGAÇÃO (JOHNSON, 1987); a combinação de papéis de *esquemas;* a construção de referentes; a compatibilidade entre percepção e movimento; o reconhecimento de *frames* (MINSKY, 1974); e o reconhecimento de *affordances* (BARSALOU, 1999).

Após a coleta dos dados do grupo experimental e do grupo de controle, os resultados foram analisados e comparados com os resultados obtidos na aplicação dos mesmos testes entre os participantes do grupo de controle, do grupo experimental e do projeto piloto. Por meio de uma discussão geral, os resultados e considerações acerca dessa análise foram subsidiados pelos pressupostos teóricos da Teoria Neural da Linguagem.

Descrição dos testes, apresentação de resultados e análises do grupo experimental e do grupo de controle

Serão apresentados, nesta seção, a descrição de cada teste, o resumo dos resultados obtidos em cada um deles por ambos os grupos envolvidos na pesquisa e a análise realizada a partir destes resultados, respectivamente, referente à ordem dos testes apresentados. Para tanto, algumas amostras apenas dos experimentos serão reproduzidos com o objetivo de facilitar a compreensão da análise. Porém, os testes, na íntegra, podem ser encontrados na dissertação de mestrado sob o título "Processos de construção do sentido por portadores da Síndrome de Asperger" (TAVARES, 2014).

a) Teste – Trabalhando esquemas

Independentemente de algum comprometimento neural diagnosticado, todos os homens estão sujeitos às mesmas experiências corpóreas e sensoriais, embora estas estejam diretamente ligadas às nossas limitações físicas (quando houver) e perceptuais. São dessas experiências sensório-motoras que os esquemas são originados (DUQUE; COSTA, 2012a). Para este experimento, os esquemas foram representados por imagens que se aproximavam das possíveis experiências às quais estamos sujeitos.

Neste teste, solicitamos ao participante que marcasse a figura que mais se aproximasse do enunciado em questão. Em seguida, verificamos que figura representativa dos esquemas foi selecionada pelo entrevistado, e se o esquema acionado mentalmente se aproximava do esperado ou divergia.

As discussões a seguir resumem como os participantes do grupo de controle e do grupo experimental responderam ao teste que pretendia investigar o acionamento dos esquemas CONTÊINER, ORIGEM- CAMINHO-META, ESCALA, LIGAÇÃO E PARTE-TODO por meio das pistas linguísticas apresentadas.

Ao compararmos os resultados deste teste entre os grupos participantes, uma leve diferença é apresentada entre as respostas obtidas. Pudemos inferir que o acionamento dos esquemas oriundos das experiências sensório-motoras ocorreu de forma semelhante, ou seja, o comprometimento neural, nos participantes da pesquisa portadores da Síndrome, não afeta o processo de esquema-

tização mental dessas experiências. O que pudemos perceber, em linhas gerais, é que determinadas pistas linguísticas dão a possibilidade de acionarmos esquemas agrupados, ocasionando diferentes respostas para a mesma construção gramatical, como aconteceu com a construção "Luciana é a médica da escola". Ao elaborarmos o teste, a resposta esperada para a construção "Luciana é a médica da escola" seria o esquema LIGAÇÃO, porém, ao aplicar o Projeto piloto, as respostas, considerando a frequência, tomaram outra direção, ficando divididas entre o esquema LIGAÇÃO e o esquema PARTE-TODO. Cabe ressaltar que, se pararmos para refletir, os dois esquemas respondem ao teste, pois 'Luciana' faz parte da escola (o todo).

b) Teste – Trabalhando *Frames*

As experiências culturais e sociais fazem parte do cotidiano do ser humano, uma vez que vivemos em comunidade. Mesmo que um transtorno neural enclausure um ser dentro de sua própria mente, criando para si uma forma singular e intersubjetiva de ver o mundo, é possível que essas experiências socioculturais às quais estamos sujeitos originem circuitos neurais que nos dão a capacidade de reconhecer cenários por meio de pistas linguísticas e da linguagem não verbal.

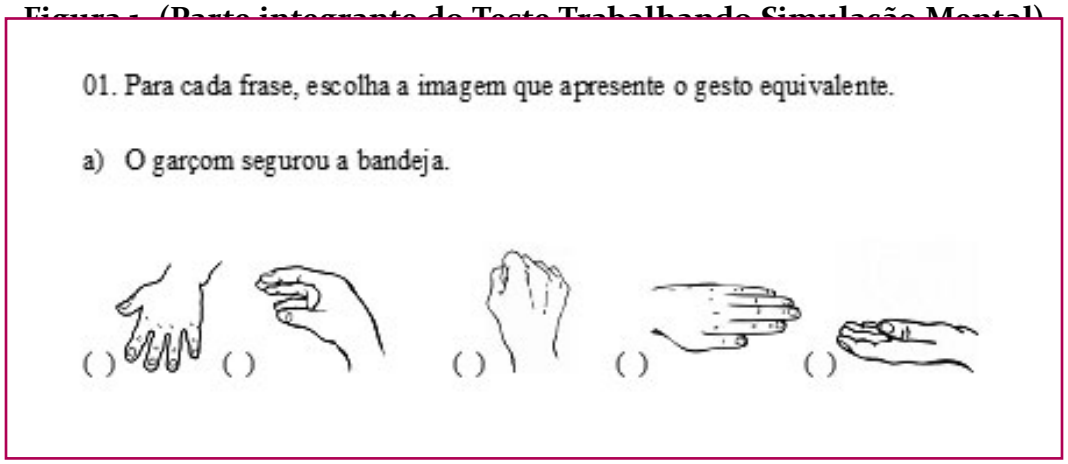
Os *frames* são processos neurais construídos a partir das nossas experiências socioculturais (MINSK, 1974; DUQUE; COSTA, 2012). E, para compor este teste, selecionamos imagens que representam cenários supostamente comuns aos participantes da pesquisa. Cada participante deveria selecionar apenas um cenário correspondente a cada personagem.

Analisando os resultados deste teste, de modo geral, observamos que alguns participantes do grupo experimental apresentaram respostas divergentes das encontradas no grupo de controle. Considerando-se que os *frames* representados são facilmente construídos socialmente, pudemos entender que as experiências socioculturais direcionaram as respostas positivamente. Os participantes que apresentaram respostas divergentes do esperado podem ter relacionado os elementos apresentados a diversos *frames* socialmente possíveis, devido a inferências intersubjetivas ou até mesmo a dificuldades em realizar essas inferências.

c) Teste - Trabalhando simulação mental

Uma das nossas capacidades cognitivas é colocar-se no lugar do outro, seja esse processo ativado por pistas linguísticas ou por percepções visuais. O processo de simulação mental envolve não só o acionamento de esquemas e *frames* por meio de pistas linguísticas, mas as inferências absorvidas ao longo da vida (como percepção e movimento) também fazem parte desse processo (DUQUE, 2014). O reconhecimento de cada situação que fora apresentada nesse teste exigia que o participante simulasse as ações propostas por meio das pistas linguísticas e da linguagem não verbal.

Figura 1 - (Parte integrante do Teste Trabalhando Simulação Mental)



Fonte: TAVARES, 2014

Os resultados encontrados no grupo de controle foram bastante semelhantes aos resultados encontrados no Projeto piloto. Porém, os resultados do grupo experimental apontam maiores divergências em relação aos resultados esperados com base no Projeto piloto e aos resultados do grupo de controle.

Nas construções 'a' (O garçom segurou a bandeja) e 'b' (Joãozinho chutou a bola), por exemplo, verificamos que a simulação entre os participantes do grupo de controle mostrou-se mais homogênea, porém, no grupo experimental, percebemos uma grande divergência em relação à reposta esperada. Apenas nas construções 'c' (Davi pulou da janela) e 'd' (Felipe recebeu um abraço do amigo) as respostas esperadas foram mais frequentes.

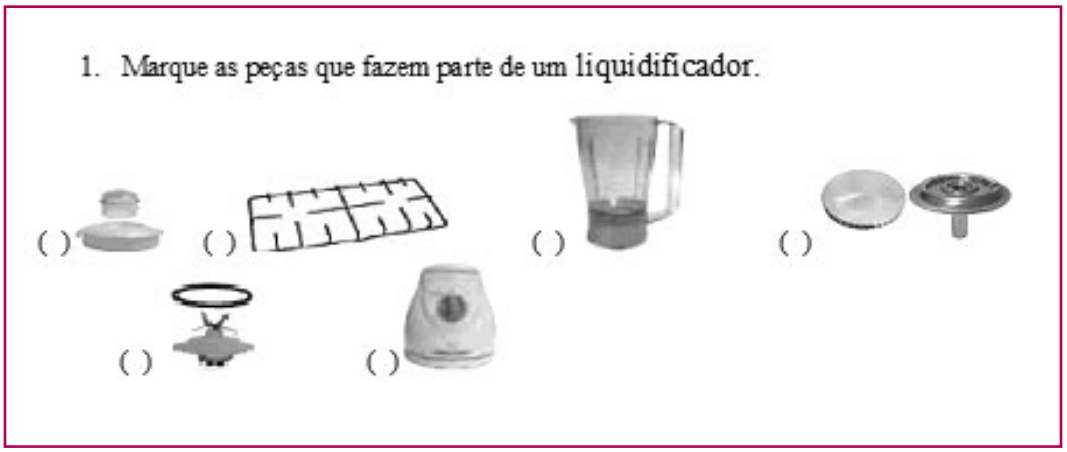
Os resultados apresentados neste teste, diferentemente dos testes anteriores, destacam-se pela diferença entre eles, apontando, mais claramente, para que processo(s) cognitivo(s) é(são) afetado(s) pelas características da Síndrome entre os participantes desta análise. No processo de simulação, é necessário colocar-se no lugar do outro, e esse aspecto, segundo Szatmari et al. (1989), Moore (2005) e Cunha (2008), é uma das dificuldades das pessoas portadoras da Síndrome em questão.

Obviamente, estes resultados se restringem aos participantes da pesquisa, mas direcionam futuros estudos relacionados ao tema de forma mais pontual, uma vez que o conhecimento linguístico (construções gramaticais que orientam o acionamento de esquemas mentais), a análise das pistas linguísticas (enunciados, sentenças) e as simulações realizadas a partir da sua inserção em determinado contexto comunicativo (inferências) fazem parte da Semântica da Simulação, sendo esses três intrinsecamente essenciais para a construção do sentido. O que pressupõe é que uma deficiência em alguns desses aspectos comprometeria a construção do sentido no processo de compreensão da linguagem. Dessa forma, a interação social é fundamental no processo de simulação, pois é a partir da interação com o outro que o sujeito constrói e reconhece as inferências necessárias para simular uma sentença cognitivamente.

d) Teste – Trabalhando esquemas e *frames*

Ainda com o objetivo de investigar os acionamentos de processos neurais como esquemas e *frames*, este teste permitiu que, na primeira questão, o participante tivesse mais opções de resposta, demostrando maior ou menor afinidade com o objeto apresentado. No segundo momento, o participante apenas informou a personagem referente ao cenário proposto. Este teste deu continuidade ao objetivo de investigar o acionamento de esquemas durante a construção do sentido, como PARTE-TODO e LIGAÇÃO, sendo este último inserido em um *frame* específico (o circo). Os resultados foram divididos por questões que compõem o teste.

Figura 2. (Parte integrante do Teste Trabalhando esquemas e *frames*)



Fonte: TAVARES, 2014

Ao observar os resultados obtidos na questão '1', verificamos que, entre os participantes do grupo de controle, as respostas, apesar de apresentarem quantidades diferentes de peças reconhecidas, corresponderam ao esperado (houve o reconhecimento do objeto por meio das pistas linguísticas). Por outro lado, entre os participantes do grupo experimental, a frequência não foi a mesma, uma vez que dois participantes marcaram peças que pareciam não corresponder ao objeto.

Contudo, analisando os resultados apresentados na primeira questão, observamos que a maioria dos participantes do grupo experimental ativou, por meio da construção linguística, os processos cognitivos necessários para o reconhecimento das peças correspondentes ao liquidificador. Estes resultados, significativamente, assemelham-se aos obtidos no grupo de controle, demonstrando o acionamento de processos neurais semelhantes. Porém, na questão '2', o grupo de controle apresentou resultados, em sua totalidade, dentro do esperado (palhaço). No entanto, o grupo experimental demonstrou que apenas dois participantes apresentaram uma resposta diferente.

Este teste apresentou resultados semelhantes aos testes que trabalharam com esquemas e *frames* separadamente. Porém, dois dos participantes do grupo experimental demonstraram uma considerável dificuldade em respondê-lo. Vale salientar, entretanto, que há níveis de comprometimento entre pessoas portadoras de Transtorno do Espectro Autista, e esses níveis não são delimitados facilmente, revelando que o transtorno neural afeta qualitativamente o processo de

construção do sentido entre pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Não há estudos publicados que comprovem até que nível um portador da Síndrome de Asperger possui suas faculdades neurais comprometidas em relação ao aprendizado em qualquer aspecto, seja social, educacional ou sensório-motor, entre outros. Isso possibilita encontrarmos participantes que se encaixam nos critérios da pesquisa, mas que apresentam resultados, algumas vezes, divergentes entre os participantes do grupo experimental.

e) Teste – Trabalhando *bootstrapping*

Durante o processo de construção do sentido, fazemos uso de conhecimentos extralinguísticos durante a análise de determinadas construções gramaticais, ou seja, o *bootstrapping* (termo da psicologia cognitiva usado para descrever uma situação que requer um conhecimento prévio para criar ideias e estratégias secundárias). Para a averiguação deste processo, compomos este teste com pequenas "adivinhas", em que o participante recebeu um comando único, tendo, para cada questão, quatro imagens como opção, mas só devia marcar aquela que correspondesse ao enunciado, segundo seu ponto de vista. Dessa forma, o seu objetivo foi investigar a construção do referente por meio do reconhecimento do objeto adequado.

No contexto geral, observamos que os resultados do grupo experimental analisados aproximaram-se dos resultados do grupo de controle, mas alguns participantes pareceram não conseguir fazer as devidas inferências que os direcionassem para uma única resposta, possivelmente devido a uma dificuldade intrínseca, uma vez que já apresentaram anteriormente resultados que apontam para uma possível dificuldade no processo de simulação, em fazer inferências e/ou até mesmo de se colocar no lugar do outro.

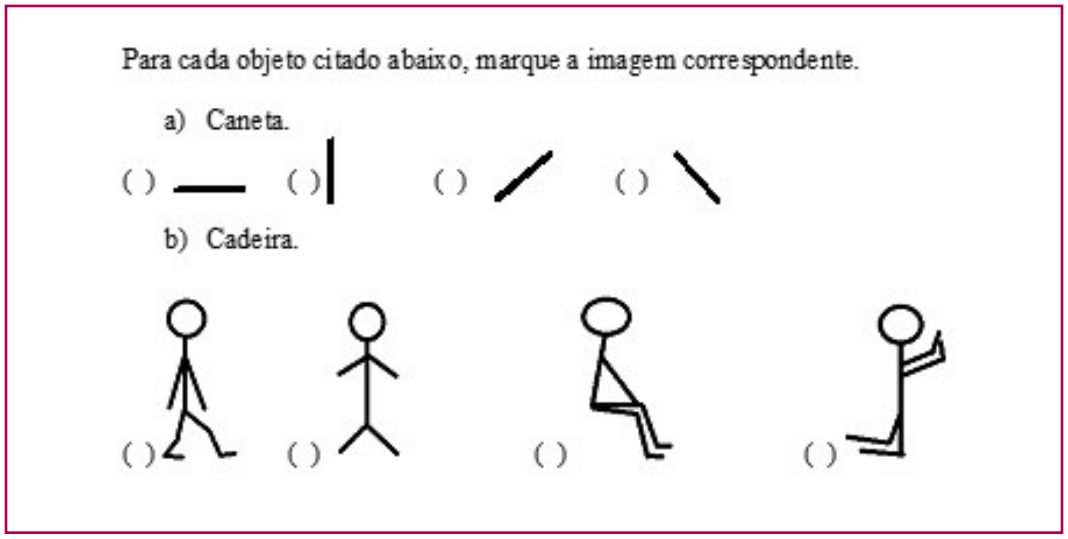
f) Teste – Trabalhando *affordances*

No processo de interação com objetos e pessoas, o nosso cérebro tem a capacidade de reconhecer, por meio de percepções sensoriais, que movimentos devem ser acionados para que se realize determinada ação. São as experiências com o contato e com a manipulação de texturas e formas que originam as mes-

mas redes neurais acionadas por pistas linguísticas no momento da construção do sentido (KASCHAK; GLENBERG, 2000 apud DUQUE, 2013). E foram essas *affordances* que foram verificadas neste teste.

Este último teste apresentou comando único para os enunciados apresentados. O participante recebeu um comando e, após analisar as imagens e fazer as devidas relações, devia escolher uma única opção como resposta adequada. As imagens apresentavam posições de objetos ou partes do corpo humano equivalente a elas. E, por meio da análise das respostas, investigamos as relações de *affordances* em cada caso.

Figura 3. (Parte integrante do Teste Trabalhando *affordances*)



Fonte: TAVARES, 2014

Considerando que as *affordances* podem variar significativamente de participante para participante, as respostas estão diretamente relacionadas à forma como cada indivíduo interage com os objetos em questão, embora os neurotípicos tenham apresentado respostas mais uniformes.

A construção 'a', particularmente, apresentava possíveis respostas variadas de igual modo tanto para as pessoas com espectro do autismo quanto para neurotípicos, pois a posição da caneta depende da imagem simulada mentalmente. Porém, a resposta mais frequente no grupo de controle se aproximou do resultado apresentado pelo Projeto piloto, diferentemente dos resultados apresentados pelo grupo experimental.

Ao compararmos os dados obtidos entre o grupo experimental e o grupo de controle, pudemos verificar que enquanto os participantes do grupo de controle apresentaram resultados dentro da expectativa de resposta, os resultados dos participantes do grupo experimental foram bastante variados. Entretanto, pudemos perceber a ocorrência de algumas respostas que se assemelham em ambos os grupos, embora não haja uma alternativa que se sobressaia, no grupo experimental, em relação às outras apontadas para duas das construções apresentadas. Porém, a construção 'a' permite mais de uma alternativa possível, já que a caneta pode ser manuseada em variadas posições. Embora os neurotípicos demostrem interagir com os objetos apresentados de forma semelhante, deve-se considerar que essa interação pode variar de pessoa para pessoa. São as pistas linguísticas que direcionam o processamento mental coerente com a interação construída socialmente ou subjetivamente, mas um destes pode prevalecer. O que pode ocorrer é uma interação completamente subjetiva que desconsidere os aspectos corpóreos e sociais por portadores da Síndrome de Asperger, o que justificaria as respostas divergentes entre os dois grupos e o fato de um dos participantes do grupo experimental apresentar respostas com múltiplas marcações.

Considerações finais

Por meio da comparação entre os dados, pudemos perceber que os processos cognitivos acionados por pessoas neurotípicas também são acionados por portadores da Síndrome de Asperger, porém o grupo experimental apresentou peculiaridades relacionadas às inferências necessárias na simulação mental, comprometendo, possivelmente, o processo de construção do sentido.

Quando observamos os resultados e comparamos seus dados, pudemos perceber que os testes que envolviam esquemas apresentaram resultados mais aproximados, possivelmente por estarmos sujeitos às mesmas experiências sensório-motoras. Entretanto, ao avançarmos para outros processos cognitivos, como *frames*, foi possível perceber que os participantes do grupo experimental pareciam apresentar inferências de um modo singular em relação ao grupo de controle ou apresentaram dificuldades em fazê-las. Possivelmente, a dificuldade em interagir socialmente seja o fator que os levou a esses resulta-

dos. Com base nesses resultados, temos pistas de quais estruturas cognitivas poderiam estar sendo comprometidas pelas características específicas da Síndrome, como dificuldade em interagir e uma percepção mais peculiar. Ressaltamos que os esquemas e *frames* são resultantes das experiências corpóreas e culturais, sendo estes processos integrantes da simulação mental. Podemos entender que o comprometimento da construção do sentido pelos participantes do grupo experimental está relacionado, inicialmente, à formação dos *frames* construídos culturalmente.

Após os resultados encontrados nos testes que abordam os processos cognitivos esquemas e *frames*, chegamos aos resultados que envolvem a simulação mental, o uso de conhecimentos prévios e as *affordances*. Os resultados encontrados nestes levantaram algumas possíveis respostas para o comprometimento na construção do sentido por portadores da Síndrome de Asperger. Especificamente nos testes de simulação mental e *bootstrapping*, percebemos a influência sociocultural nas respostas entre os participantes do grupo de controle e do Projeto piloto. Porém, ao comparar os resultados entre os grupos formados por neurotípicos e os resultados obtidos no grupo experimental, pudemos perceber que a interação social pode ser um fator comprometedor na construção do sentido e, a partir desse aspecto, pudemos verificar um possível problema nas inferências construídas. E esses aspectos, interação e inferências, também são determinantes na forma como criamos as *affordances*, pois também simulamos e aprendemos a lidar com as formas dos objetos e as sensações observando e interagindo com o outro.

Dessa forma, o comprometimento neural inerente à Síndrome pode dificultar a percepção das inferências necessárias no processo de simulação. A análise construcional parece acontecer, porém, no nível da resolução contextual. A dificuldade de se colocar no lugar do outro, de simular experiências adquiridas socioculturalmente, pode comprometer os aspectos do contexto comunicativo, prejudicando a simulação mental, processo cognitivo fundamental para a construção do sentido.

Baseados na análise realizada, pudemos inferir, a partir dos resultados encontrados, que a nossa capacidade cognitiva é incalculável. O nível de comprometimento neural de um indivíduo não pode ser determinado, pois, a cada nova experiência, estamos sujeitos a mudanças. O nosso sistema neural muda

de acordo com nossas experiências, adaptando-se a novas situações, construindo e reconstruindo redes e circuitos neurais a cada nova situação. As limitações neurais presentes nos portadores da Síndrome de Asperger participantes da pesquisa não os excluíram do pressuposto teórico de que as nossas experiências sensório-motoras e perceptuais nos fazem compreender melhor o mundo, construindo um novo sentido a cada pista linguística "encontrada". O que os diferencia dos neurotípicos é a capacidade de se reinventarem, dando novos significados ao mundo, construindo-o sob um ponto de vista singular, algumas vezes ignorando o coletivo, o sociocultural, mas forçando-nos a usar a nossa capacidade cognitiva para compreender o mundo sob o ponto de vista deles. As inferências podem ser equivocadas, quando pensamos nos conceitos construídos em sociedade, comprometendo a construção do sentido e, consequentemente, a compreensão da linguagem. Porém, há algo mais relevante, a dificuldade em se colocar no lugar outro, fator esse que os distancia do coletivo, sendo esse possivelmente o maior comprometimento neural apresentado por portadores do Transtorno do Espectro Autista, afetando diretamente a capacidade de simular e, consequentemente, alterando o resultado no processo de construção do sentido.

Esperamos que a discussão apresentada contribua, de forma significativa, para as pesquisas realizadas sob o mesmo tema e/ou sob as mesmas perspectivas teóricas. Uma vez que o fazer científico não se esgota, os resultados encontrados podem servir de parâmetro para novas pesquisas ou serem questionados por elas.

Referências

BARSALOU, L. W. Perceptual symbol systems. **Behavioral and Brain Sciences**, n., 22, p. 577-609, 1999.

BERGEN, B.; CHANG, N. Embodied construction grammar in simulation-based language understanding. In: ÖSTMAN, J.-O.; FRIED, M. (Eds.). **Construction grammar(s)**: cognitive grounding and theoretical extensions. Amsterdam: Benjamin, 2005, p. 147-190.

CUNHA, Eugênio. **Autismo infantil**: práticas educativas na escola e na família. Publicação: 03/11/2008. Disponível em: <http://www.profjoaobeauclair.net/blog.php?idb=14422>. Acessado em: 26/07/2010.

DUQUE, Paulo Henrique; COSTA, Marcos Antônio. **Linguística cognitiva**: em busca de uma arquitetura de linguagem compatível com modelos de armazenamento e categorização de experiências. Natal, RN: EDUFRN, 2012a.

_____. Gramática de construções e simulação mental: construindo sentidos e arquitetando contextos. In: MOUR, Heronides; GABRIEL, Rosângela (org.). **Cognição na Linguagem**. Florianópolis: Insular, 2012b. p. 115-143.

DUQUE, Paulo Henrique. A integração entre *affordances* e restrições gramaticais no processo de compreensão de sentenças. In: **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 370-385, 2013. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/42/EL42_vol1_470_485_PH_Duque.pdf>. Acessado em: 21/07/2014.

_____. As construções linguísticas "para" e "para dentro de" e a simulação mental de espaço e movimento. In: **Letrônica**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 298-324, jan./jun., 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/16852>. Acessado em: 21/07/2014.

_____. **Introdução à teoria neural da linguagem**. (No prelo).

FILLMORE, C. J. Frame and the semantics of understanding. **Quardeni di Semantica**. V. 6, N. 2, 1985, p. 222-254.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Boston: Houghton-Mifflin Company, 322 p., cap.8, 1979.

GILLBERG, C. Asperger syndrome in 23 Swedish children. **Developmental Medicine and Child Neurology**, 31, 1989, p. 529-531.

GILCHRIST, A.; GREEN, J.; COX, A.; BURTON, D.; RUTTER, M.; LECOUTEUR, A. Development and current functioning in adolescents with Asperger syndrome. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 42, p. 227-240, 2001.

IWANAGA, R.; KAWASAKI, C.; TSUCHIDA, R. Comparison of sensory-motor and cognitive function between autism and Asperger syndrome in pre-school children. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 30, p. 169-174, 2000.

JOHNSON, M. **The body in the mind**: the bodily basis of meaning, imagination, and reason. Chicago: Chicago University Press, 1987.

LAKOFF, G. **Women, fire, and dangerous things**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh**: the embodied mind and its challenge to Western thought. New York: Basic Books, 1999.

MINSKY, M. **A Framework for Representing Knowledge**. A. I. Memo 306, Cambridge, MA: Artificial Intelligence Laboratory, Massachusetts Institute of Technology, 1974.

MOORE, S. T. **Síndrome de Asperger e a escola fundamental**: soluções práticas para dificuldades acadêmicas e sociais. Trad. de Inês de Sousa Dias. São Paulo. Associação Mais 1. 2005. p. 9-28.

REGIER, TERRY. **The humam semantic potencial**. Cambridge, MA: MIT Press, 1996

REVISTA BRASILEIROS, Revista eletrônica permanente. Disponível em: <http://www.revistabrasileiros.com.br/2013/06/07/transtorno-do-espectro-autista-novo-nome-novas-perspectivas/#.U-wyBvldXnO>. Acessado em: 01/07/2013.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo infantil**. Brasília: CORDE, 1994. p. 1-19.
SZATMARI P.; BARTOLUCCI, G.; BREMNER, R. **Asperger¿s syndrome and autism**. Developmental Medicine and Child Neurology, 31, p. 709-720, 1989.
TAVARES, Gerlanne da Cunha. **Processos de Construção do Sentido por Portadores da Síndrome de Asperger**. Dissertação de mestrado. Natal: UFRN, 2014.

RESUMO

Este trabalho, fundamentado na concepção bakhtiniana de linguagem, tem como propósito refletir sobre o discurso docente em relatos de experiência. Nosso objetivo está direcionado para observação das marcas enunciativo-discursivas presentes nesses enunciados, porque acreditamos que são reveladoras de conhecimentos teóricos e práticos. Utilizaremos as contribuições de Bakhtin (2010), Brait (2012) e outros autores, como fundamentação teórica para dar sustentação às nossas reflexões e análises, apoiando-nos na linguagem como instrumento dialógico e no princípio da interação social. Desse modo, pretendemos corroborar com pesquisas linguísticas e, possivelmente, conhecer mais sobre os relatos de experiências docentes.

Palavras-chave: Discurso, Relato, Docente.

SOB A PERSPECTIVA BAKHTINIANA: UM OLHAR PARA AS MARCAS ENUNCIATIVO-DISCURSIVAS EM RELATOS DOCENTES

Maria José Lima de Carvalho (UFPB)

Introdução

Nossa pesquisa parte da necessidade de valorização dos saberes docentes enquanto linguagem. Situa-se no campo da Análise do Discurso. Partimos da compreensão da natureza complexa da linguagem como instrumento de interação verbal.

Temos como objetivo observar as marcas enunciativo-discursivas veiculadas nos saberes docentes. Partiremos da hipótese de que os saberes docentes são propagados pela rede de conhecimentos linguísticos presente no discurso do professor. Os informantes da pesquisa são quatro professores, dois iniciantes (TARDIF, 2003)[1] e dois com experiência profissional do estado da Paraíba, sendo denominados de P1, P2, P3, P4.

Convém destacar que já publicamos outro trabalho sobre esta discussão, utilizando os relatos de P1 e P2, mas nossa pesquisa ainda se encontra em fase de desenvolvimento. Naquele momento, não foi possível realizamos uma coleta de dados significativa. De maneira que, neste evento, buscamos refletir mais sobre o desenvolvimento teórico-metodológico desta investigação.

1. Segundo Tardif (2003), nos primeiros cinco anos, o professor é iniciante na profissão.

Para este trabalho, selecionamos relatos docentes de P3, a partir de uma entrevista realizada pelo pesquisador com um professor experiente de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Configura-se como uma pesquisa qualitativa, visto que "A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" (BORTONI, 2008, p. 34). Para coleta de dados utilizamos o instrumento de entrevistas, gravadas em áudio quinzenal, em contextos naturais de comunicação, no ambiente escolar. Os relatos são selecionados pelo critério de serem representativos como fenômenos linguísticos, representativos dos saberes docentes teórico-práticos.

Nossas reflexões e análises serão fundamentadas a partir das contribuições de Bakhtin, Brait e outros autores, para intensificar nossas observações e reflexões nestes relatos docentes. Visamos contribuir com pesquisas linguísticas que, possivelmente, serão úteis para o campo da Educação Básica.

Linguagem sociológica

Para compreender parte do entendimento teórico sobre a linguagem, pela óptica Linguística, acostamo-nos as ideologias de Bakhtin, filósofo russo que revolucionou os estudos linguísticos em diversas linhas da Linguística, dando um passo importante à frente dos estruturalistas. Com o conceito de dialogismo que abrange a enunciação, a polifonia, etc., Bakhtin sustenta, segundo Brait, que a língua não pode ser estudada em sua abstração, e deixar de observar o social e suas histórias: "[...] não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem, observada tanto em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana." (BRAIT, 2006, p. 09).

Sua crítica aos formalistas concentrou-se basicamente na forma abstrata de como era tratada a língua, ou seja, enquanto para Saussure, um dos formalistas, o signo era arbitrário, Bakhtin acrescentou o social que ampliou o conceito do signo, e foi além da arbitrariedade ao perceber que as ideologias estavam ligadas ao signo, "A percepção da linguagem e da possibilidade de estudá-la levando-se em conta a historicidade, os sujeitos, o social, sem dúvida, provocaram

profundas mudanças que podem ser simbolizadas na idéia de signo ideológico." (BRAIT, 2006, p. 22).

Diante desse conceito de signo ideológico, entendemos que os significados advindos de um sujeito falante trazem consigo suas ideologias que são marcantes na construção de sentido e na elaboração da linguagem.

O saber vem do social. O homem adquire conhecimento no meio onde vive, na sociedade. A troca de ideias, suas manifestações culturais e políticas são fatores relevantes para a comunicação: "No entanto, o ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem." (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 35).

É preciso entender que os signos não estão simplesmente interligados aos falantes na individualidade de cada um, no seu "natural" sem que haja a influência do social. De acordo com Bakhtin/Volochinov:

> [...] não basta colocar face a face dois *homo sapiens* qualquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 35)

Portanto, para Bakhtin (2010), o principal fator que impulsiona a comunicação do homem é, justamente, o meio social. Ele faz uma definição sociológica da consciência humana: são as relações e as atividades diárias de convivência em grupo que preenchem a consciência do indivíduo.

Reflexões acerca das relações dialógicas

A teoria de Bakhtin parte de uma visão linguística fundamentada no princípio da interação social. A língua como atividade dinâmica que se relaciona a todo fazer humano. Desse modo, a utilização da língua efetiva-se nas circunstâncias reais de comunicação. Para Bakhtin "O emprego da língua efetiva-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana." (BAKHTIN, 2010, p. 261).

Diferentemente, a concepção formalista da linguagem não considera que a língua apresenta um caráter concreto e único pela habilidade discursiva dos sujeitos históricos e sociais. Assim sendo, obscurece a dimensão social da linguagem, sua característica de heterogeneidade. Na compreensão de Bakhtin (2010), a língua só existe a partir do trabalho de colaboração dos sujeitos, estando, por sua vez, ligada aos diferentes campos de atividade humana. De acordo com Bakhtin:

> Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2010, 117).

A construção linguística ocorre dentro de um contexto de interação entre os interlocutores. Na visão de Bakhtin (2010), a palavra figura como expressão de união entre os sujeitos. Logo, o indivíduo conclui sua palavra para dar margem a expressão do outro, reproduzindo vozes ideológicas e sociais.

Implica considerar o princípio da relação do Dialogismo. Conforme Bakhtin (2010), o diálogo propaga-se por uma rede discursiva e histórica. O sujeito não é um Adão Bíblico que emite a linguagem pela primeira vez, mas um sujeito que reflete a linguagem de outros sujeitos. De modo que, estabelece sempre uma relação com enunciados que foram proferidos por seus antecessores e que serão proferidos por seus sucessores. Essa cadeia dinâmica forma uma rede discursiva e dialógica pela contextualização da linguagem.

A linguagem, sendo uma atividade complexa, serve as diferentes funções e propósitos. De acordo com Bakhtin (2010), a história da língua associa-se a comunicação concreta, afastando-se, portanto, do psiquismo individual do falante e do sistema abstrato das formas.

O sujeito assume uma postura ativa nesta perspectiva de linguagem. Em relação ao enunciado alheio, o sujeito pode concordar ou discordar. Significa estabelecer uma compreensão responsiva e ativa, por um envolvimento nessa rede de relações dialógicas, em que o sujeito faz uso dos enunciados do outro,

dialogando, rechaçando, complementando; enfim, modificando os enunciados antecedentes.

A compreensão ativa e responsiva nem sempre se dá no ato da comunicação. Segundo Bakhtin, há também uma compreensão retardada. O sujeito enquanto ser histórico e social aprende com outros indivíduos em uma ascendente evolução. Isso envolve o entendimento de uma compreensão retardada. Pois, a aprendizagem humana se dá por um contínuo e aquilo que o sujeito não compreende hoje, pela evolução cultural, pode compreender bem amanhã.

A dinâmica da atividade responsiva e ativa implica sempre um movimento de interação social, seja usando a palavra, seja pelo próprio silêncio, enquanto possível resposta.

Na percepção de Brandão (2012), a palavra para Bakhtin (2010) não é monológica e o dialogismo é a condição de sua constituição. Conforme Brandão:

> Sua concepção de interação social e de diálogo pressupõe a ideia de que toda comunicação verbal, de qualquer tipo, faz parte de uma corrente de comunicação ininterrupta em que o "outro" está sempre não de forma passiva, mas ativa, orientando a construção do discurso. Essa valorização do papel do outro vai levar Bakhtin a formular a questão da compreensão, opondo uma compreensão passiva a uma compreensão ativa. (BRANDÃO, 2012, p. 33)

Segundo Brandão (2012), uma compreensão passiva corresponde ao exemplo daquela compreensão observada pelos filólogos. O texto, neste olhar, é um código que precisa ser decifrado, reduzido ao signo enquanto sinal. Não existe uma preocupação responsiva e ativa, porque esta sempre pressupõe uma resposta.

Ao contrário, uma compreensão ativa e responsiva, mobiliza o signo como uma expressão móvel, que comporta diferentes sentidos e, por sua vez, provoca uma réplica. Envolve uma ação dinâmica de trazer uma contrapalavra (Bakhtin/Voloshinov, 1976) Pois, todo discurso fundamenta-se por um discurso anterior e subsidia a formulação de novos discursos.

Conforme Faraco (2009), "nos enunciados emergem – como repostas ativas que são no diálogo social – da multidão de vozes interiorizadas. Eles são assim, heterogêneos." (Faraco, 2009, p. 85). Nesse sentido, as palavras não se originam do dicionário, mas da corrente discursiva socialmente veiculada. Sua formação

heterogênea advém das múltiplas relações que se propaga pela interação em um formato socioideológico.

Portanto, a concepção bakhtiniana que referencia o signo enquanto expressão móvel, não se reduz apenas aos aspectos linguísticos. A heterogeneidade aponta também para uma dimensão extralinguística, uma vez que se percebe o signo como ideológico. Traz à tona a percepção de que os significados são constituídos mediante uma rede de interação social e de que os gêneros cumprem essa função discursiva no cotidiano.

Os gêneros do discurso enquanto expressão social

A noção de gêneros do discurso postulada por Bakhtin ressalta a diversidade do uso da linguagem decorrente da complexidade das esferas da atividade humana (GRILLO, 2012). Essa diversidade dá margem a formação de tipos relativamente estáveis. Significa dizer que nenhuma atividade discursiva se materializa sem a materialização de um gênero. Esse conhecimento sobre os gêneros origina-se do social:

> A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação: há formas elevadas, rigorosamente oficiais e respeitosas desses gêneros, paralelamente a formas familiares e além disso de diversos graus de familiaridade, e de formas íntimas (estas são diferentes das familiares). (BAKHTIN, 2010, p. 283-284).

O contexto, os sujeitos discursos, a situação extralinguística vão determinar a utilização de um gênero. Na perspectiva de Bakhtin (2010), os gêneros são tão úteis quanto as formas da língua, só que muito mais flexíveis e plásticos, sendo indispensáveis para o processo de comunicação.

Nesse posicionamento, produzimos atividades discursivas compreensíveis e interpretáveis, sendo concretizadas em práticas sociais. São primários quando estão relacionados ao uso espontânea da linguagem e secundários quando cumprem a função de representar contextos mais evoluídos culturalmente, sejam eles orais ou escritos.

Na definição de Bakhtin (2010), os gêneros estão intrinsecamente ligados à configuração de enunciados. Assim, os gêneros manifestam uma composição discursiva, que pressupõe uma estrutura, uma visão temática e um estilo de composição:

> a) O tema diz respeito à relação do enunciado com seu objeto de sentido. Pois, todo conteúdo tem um valor semântico, não existindo uma expressão neutra.
> b) A estrutura mostra que todo enunciado apresenta uma forma discursiva de realização distinta de outras. Apresenta uma materialidade linguística que permite sua identificação enquanto gênero.
> c) Os aspectos estilísticos estão relacionados à atualização da linguagem. O estilo pressupõe o uso mais formal ou menos formal da língua. Desse modo, tem uma ligação tanto com o campo- esfera de utilização quanto com a materialização do gênero.

Segundo Grillo, "O conhecimento dos gêneros é indispensável para a inserção em um determinado campo de produção cultural." (GRILLO, 2012, p. 151) Equivale eleger a linguagem de acordo com os propósitos sociais do falante. A linguagem remete a uma organização plural da sociedade.

Faraco (2009) destaca em Bakhtin (2010) a forma de conceituar os gêneros, dando relevância a sua historicidade. Essa visão realça não as formas relativamente estáveis da língua, mas suas características e fronteiras. Mostra a dinâmica da utilização dos gêneros. Diz respeito a um repertório que, diferentemente, de uma visão sincrônica fixa, reproduz continuas transformações.

Se as atividades sociais são dinâmicas, consequentemente, a utilização dos gêneros refletem essa dinâmica. Logo, os gêneros ampliam e se desenvolvem para atender a novos contextos discursos, articulando estabilidade e mudança.

É necessário uma habilidade social para utilizar adequadamente os gêneros, visto que não se trata de conhecer apenas um domínio gramatical, mas um repertório de gêneros a ser empregado em determinado campo. Assim sendo, segundo Faraco (2009) são meios de conhecimento situado:

> São modos e meios sócio-históricos de visualização e conceitualização da realidade ("O processo de ver e conceitualizar a realidade não deve

> ser separado do processo de corporifica-lo em formas de um gênero particular, p. 134) que, incorporados pelas pessoas, funcionam como modos e meios de conhecer a realidade e nela orientar-se ("Pode-se dizer que a consciência humana dispõe de uma série de gêneros internalizados para ver e conceitualizar a realidade", p. 134. (FARACO, 2009, p. 131).

O relato de experiência: saberes docentes

Este trabalho compreende uma discussão em torno do princípio de interação social postulado por Bakhtin (2010). Tem como objeto de estudo o discurso docente, com um olhar para a valorização dos saberes teórico-práticos desse profissional. Na abordagem de Bakhtin (2010), a língua reflete e refrata uma realidade que se projeta através de uma teia de discursos dialógicos. Logo, acreditamos que os saberes docentes, enquanto categoria discursiva, podem reconstituir uma realidade sócio-histórica pela manifestam enunciados ideológicos.

Signorini, na obra Gêneros catalisadores letramento e formação docente, apresenta um trabalho realizado com docentes. Neste, a autora parte de uma reflexão a partir do gênero "relato reflexivo" que agrupa duas principais funções (SIGNORINI, 2006):

> a) A primeira função é atribuir voz ao professor como profissional, agente vinculado a um campo específico;
> b) Segunda função é criar, através da escrita, mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e de produção- reprodução desse campo de trabalho.

Quando se atribui voz ao professor abre-se um espaço discursivo voltado à observação de saberes específicos da profissão. Esses saberes refletem e refratam uma realidade social construída pela produção-reprodução de sentidos da linguagem. Demanda a formação de conhecimentos provenientes de uma dimensão cultural e histórica que se propaga de geração em geração, sendo atualizado continuamente. Para Bakhtin:

> Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está

> sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). (BAKHTIN, 2010, p. 32).

Desse modo, considerar os saberes docentes a partir de uma "Teia do Saber" (SIGNORINI, 2006), como propõe Signorini, significa observar que "Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira." (BAKHTIN, 2010, 33). Segundo Signorini, "O que está em jogo é a plausibilidade e a coerência interna do relato e não seu grau de autenticidade, ou verdade" (SIGNORINI, 2006 p. 60). Além disso, conforme Signorini o papel mais significativos dos relatos produzidos estão relacionados a explicitar e organizar a experiência profissional.

Frente a essa discussão, a figura do ator social busca uma construção de identidade aceitável em detrimento de outras desfavoráveis, manifestado um saber específico situado em um determinado contexto. Na abordagem bakhtiniana, o discurso modifica-se pela colaboração de vários sujeitos ideológicos, nos relatos de experiência as identidades são "[...] criadas/transformadas/ressignificadas no fio do discurso, em função da interlocução em curso [...]." (SIGNORINI, 2006, p. 60-61).

Se em Bakhtin o sujeito termina sua expressão para dar lugar a uma compreensão responsiva e ativa, segundo os postulados dessa visão não existe uma compreensão ativa fora da enunciação. Falantes e ouvintes cumprem funções sociais. Logo, o discurso é afetado e modificado pela atividade da interlocução pela presença de alteridade.

Para Bakhtin, a comunicação e a interação evoluem através das relações sociais. Nessa percepção, "A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida [...]" (BAKHTIN, 2010, p. 129). Assim sendo, toda palavra procede de alguém e dirige-se para alguém.

Na realidade, apenas a corrente da comunicação verbal esclarece a significação da palavra, pois projeta-se como traço de união entre os interlocutores. Para Signorini, "Rememorar o vivido é contar uma história na qual podemos representar a nós mesmos, tanto em função de nossas crenças, desejos e intenções como em função de expectativas sociais e culturais, em relação às quais nos posicionamos." (SIGNORINI, 2001, p. 218).

Essa habilidade se dá em função de uma resposta ativa e responsiva. Pois, a verdadeira substancia da língua não se manifesta pelas regras de um sistema

abstrato, tampouco por uma enunciação monológica isolada ou através do ato psicofísico de sua produção. Ascende pelo fenômeno da interação verbal, expressão da realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2010).

Reflexões e análises

Neste trabalho, especificamente, apresentaremos uma entrevista com um professor experiente na profissão que atua na função há cerca de 05 a 06 anos. Ele trabalha com o ensino da Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, em uma escola municipal do estado da Paraíba.

Nosso propósito visa fazer uma reflexão e análise a partir dos relatos de experiência coletados. Partiremos de um olhar para os saberes teórico-práticos observados, à luz das contribuições de Bakhtin, visando contribuir com pesquisas linguísticas.

Empregaremos P para nomear a pesquisadora e P3 para nomear o sujeito investigado. Este código será empregado, a fim de preservar a identidade do sujeito da pesquisa. Neste trabalho, especificamente, utilizamos apenas dois trechos dos relatos de P3, terceiro informante de nossa pesquisa. Seguem duas perguntas, selecionadas da entrevista, para reflexão e análise pela representatividade dos dados contidos nestes relatos:

Pesquisador P: Como você foi alfabetizado?

Professor P3:

Na realidade, a minha alfabetização, não lembro muito, não lembro muito, agora, o que tenho lembrança, assim, o que eu nunca esqueci foi da primeira que comecei a fazer a junção das sílabas e começar a ler as primeiras palavras. E Eu nunca esqueço quando eu ia passando, ia passando numa rua, que eu via o muro pintado e eu me lembro que era numa época que era de política política e tinha um nome de um candidato e consegui ler e foi a partir aí, pronto foi a partir daí que que eu comecei a ser alfabetizado porque eu não lembro, até porque eu era muito criança, eu não lembro e e, mas eu lembro muito bem que eu li e foi a partir daí que desenvolvi a leitura, é quando eu vi esse nome em um

muro de um, de um, de um, candidato lá, uma pessoa, que faz muitos anos foi a partir desse momento.

No discurso do professor, observa-se o tom de alegria ao recordar a primeira vez que consegue ler as primeiras palavras. Para Bakhtin (2010), o enunciado manifesta um tom pela expressão linguística e não linguística. Essa expressão emite emoções, sentimentos. Nestes relatos, as emoções reproduzem boas lembranças, quando faz menção ao momento de "junção das sílabas e começar a ler as primeiras palavras. Percebe-se a relevância, nestes relatos, das marcas enunciativo-discursivas dos saberes docentes quando o professor reflete sobre seu processo de alfabetização.

Conforme Signorini (2006), o gênero relato reflexivo tem a função de dá voz ao professor, possibilitando, por sua vez, "rememorar" o momento vivido. Essa realidade linguística acontece quando ele recorda o momento significativo da aprendizagem da leitura.

Outro dado importante, no discurso docente, são os relatos que expressam saberes refletidos sobre seu processo de aprendizagem da leitura. O discurso do professor revela a relevância do processo de alfabetização e letramento ocorrer por via de aprendizagem de enunciados concretos e únicos. Para Bakhtin (2010), a realidade linguística concretiza-se pela concepção de enunciados ligados a uma dada esfera de atuação social. Portanto, somente pela relação de interação social é que o sujeito penetra na língua.

Para Bakhtin (2000), a linguagem não é aprendida via sinal, como linguagem acabada, mas pelo fluxo da comunicação verbal do cotidiano. Os relatos docentes configuram que os contextos naturais de comunicação oferecem a condição suficiente para esse processo de aprendizagem. Essa realidade é confirmada nestes relatos: *eu lembro muito bem que eu li e foi a partir daí que desenvolvi a leitura, é quando eu vi esse nome em um muro de um, de um, de um, candidato lá, uma pessoa, que faz muitos anos foi a partir desse momento.*

Os saberes docentes apontam para uma visão de aprendizagem da leitura pela atividade concreta de língua. Essa compreensão sinaliza à construção de uma aprendizagem linguística baseada na interação social. Assim sendo, esse fenômeno constitui a realidade da língua. Pois, sua verdadeira substância não é construída por um sistema abstrato de regras, nem por uma enunciação monoló-

gica, nem pelo ato psicofísico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal.

Logo, percebe-se que, nos relatos docentes, há uma reflexão mostrando que a dinâmica da leitura acontece via enunciação. Nesse sentido, a língua não existe sem a participação dos sujeitos, formando a dinâmica da comunicação verbal, concretizada na enunciação: "A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística." (BAKHTIN, 2010, p. 126).

Pesquisador: Com relação às teorias que você aprendeu na universidade, quando estava cursando a graduação de licenciatura, você consegue aplicar essas teorias, essas metodologias na sua sala de aula?

Resposta do professor P3:

Olhe, na realidade, assim, a teoria em si acho ela muito é..., uma teoria ,assim, muito parada, por exemplo, se a gente não levar a prática, o conhecimento de mundo que a gente tem, tá certo que a teoria ajuda muito, mas eu acho que a gente não consegue fazer do jeito que os teóricos pedem, a gente tem que ter a habilidade, a dinâmica da de o conhecimento de mundo de de ter é de buscar uma forma interativa de fazer com que seu aluno se chegue pra prática de leitura, de oralidade e interpretação, porque é...a teoria em si, ela é claro que ajuda, mas eu senti certa dificuldade em aplicar a teoria.

O discurso docente apresenta uma reflexão acerca dos conhecimentos teórico-práticos adquiridos através de uma formação específica. Nestes enunciados, o decente ressalta a supremacia dos saberes adquiridos no contexto de uma vivência de trabalho, no conhecimento de mundo, implicitamente, aprendido na relação com o outro. De acordo com Bakhtin (2010):

> O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimen-

> to do dia-a-dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo cultural). (BAKHTIN, 2010, p. 300).

Ao refletir sobre as dificuldades da profissão percebe-se, segundo a concepção bakhtiniana, que os enunciados se instauram por uma rede de relações com outros enunciados. Pois, "Cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva." (BAKHTIN, 2010, p. 299). Isso significa considerar que o sujeito não se apresenta como um Adão bíblico que rompe o silêncio discursivo pela primeira vez, mas é um sujeito que reflete e refrata uma visão de mundo referenciado pela linguagem. Para Bakhtin, "O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas." (BAKHTIN, 2010, p. 300).

Conforme Bakhtin, se todo conhecimento linguístico vem do social, fixa-se através da relação entre interlocutores. Logo, convém destacar que as marcas dos saberes docentes reproduzem conhecimentos adquiridos em espaços diversos, mas também evidencia marcas de um saber constituído pela reflexão de experiências bem sucedidas.

Considerações finais

O princípio da interação social abrange toda formação discursiva, de modo que a linguagem não se apresenta como um monólogo, nem através de um sistema abstrato de regras gramaticais, nem através do ato psicofísico do falante, mas se instaura, exclusivamente, por meio de uma rede de relações dialógicas. Inclusive porque, todo discurso estabelece uma relação que se configura pela dinâmica com outros discursos, respondendo a eles, dialogando com eles, etc.

Essa visão dialógica permite uma reflexão sobre a relevância do enunciado, porque todo ato de comunicação realiza-se de modo contextualizado e representa apenas um elo de ligação com outros enunciados, propagando-se de geração em geração. Conforme Bakhtin, "Cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva." (BAKHTIN, 2010, p. 299) e mantém relações dialógicas com outros enunciados, com os anteriores e os sucessores.

Neste olhar teórico, a linguagem que representa os saberes docentes constitui uma "teia do saber" (SIGNORINI, 2006), estabelecendo relações de conhecimentos com saberes, originários de outros espaços sociais: das teorias, da formação inicial e continuada, das vivências em sala de aula (TARDIF, 2003). Além disso, esses saberes são construídos a partir das relações sociais formadas com outros sujeitos; enfim, saberes diversos, que são refletidos por uma visão de mundo.

Para Bakhtin (2010), os enunciados manifestam um tom, uma posição valorativa, porque constituem sistemas ideológicos. Logo, observamos que os saberes docentes expressam um tom, quer de satisfação, quer de insatisfação, na reflexão da prática docente. No discurso do professor P3, o tom observado é de alegria em relação ao momento de aprendizagem da leitura: *consegui ler e foi a partir aí, pronto foi a partir daí que que eu comecei a ser alfabetizado*, portanto expressa um tom de satisfação em relação ao momento mágico de aprendizagem da leitura.

Os enunciados também apresentam uma realidade linguística e extralinguística. Desse modo, não se pode fazer uma interpretação de sentidos sem considerar o contexto social mais imediato e o contexto social mais amplo, haja vista a natureza do enunciado ser dinâmica.

Ainda nesta concepção, os enunciados exigem uma resposta ativa e responsiva, com a finalidade de concordar ou discordar. Desse modo, refletindo sobre os relatos docentes, eles refletem e refratam conhecimentos e saberes teóricos e práticos em resposta a situação imediata ou retardada.

Vale ressaltar ainda que as palavras advêm de outros contextos, de situações em que elas são questionadas, refletidas, valoradas, por seu caráter socioideológico. Assim sendo, não adquirimos a língua reduzida à condição de sinal, mas na sua condição de heterogeneidade, no fluxo corrente da interação verbal. Bakhtin assevera que:

> [...] os enunciados dos outros podem ser recontados com um variado grau de reassimilação; podemos simplesmente nos basear neles como em um interlocutor bem conhecido, podemos pressupô-los em silêncio, a atitude responsiva pode refletir-se somente na expressão do próprio discurso – na seleção de recursos lingüísticos e entonações, determinada não pelo objeto do próprio discurso mas pelo enunciado do outro sobre o mesmo objeto. (BAKHTIN, 2010, p. 297)

Nesta acepção, a linguagem não se limita a um sistema de comunicação, mas abrange uma dimensão de interação social, através da manifestação de enunciados concretos e únicos, quer sejam orais, quer sejam escritos. Os enunciados estão ligados à noção de gêneros do discurso, formas ágeis e fáceis de combinar. Eles são aprendidos naturalmente, no curso da interação verbal, da mesma forma que aprendemos a língua materna. De modo que, aprendemos o gênero relato de experiência na comunicação cotidiana através das situações de interações sociais das quais participamos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 203p.

BORTONI, Ricardo; MARIS, Stella. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008. p.13-64.

BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin:** outros conceitos chaves. São Paulo, Contexto, 2006. p. 08-31

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009. 168p.

KLEIMAN, Angela B.; SIGNORI, Inês. [et al]. **O ensino e a formação do professor:** alfabetização de jovens e adultos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. 280p.

SIGNORINI, Inês. (org.); PENTEADO, Ana Elisa. [et al], **Gêneros catalisadores:** letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006. 205p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VOLOSHINOV, V. N. BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida discurso na arte:** sobre a poética sociológica. 1976.

RESUMO

Este trabalho apresenta a imagem do(a) brasileiro(a) construída num contexto de ensino de Português para Estrangeiros a partir de uma prática dialógica (BAKTHIN, 2003) adotada no curso de extensão "*Práticas de Leitura e Produção em Língua Portuguesa para Estrangeiros*" da (PROEX/FALE), resultado de um projeto piloto realizado na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O objetivo é apresentar as constituições de *ethos* do(a) brasileiro(a) desses(as) alunos(as) que foi pautado numa abordagem dialógica que relaciona a cultura de origem contrapondo com a cultura brasileira por meio de discussões temáticas. Resultado da prática de *alteridade* (BAKHTIN, 2014), discutimos especificamente sobre o *ethos especular* do(a) aluno(a) perguntando-nos: Que imagens eles constroem do(a) brasileiro(a) a partir da imagem de si observadas nesse contexto dialógico de ensino-aprendizagem de Português para Estrangeiros? Essa prática de ensino nos auxiliou na elaboração de uma proposta pedagógica, aplicada na turma de 8 alunos(as), que previa o trabalho dialógico com a linguagem, considerando-a como uma construção social (MOITA LOPES, 2002), visto que partíamos não só da inscrição do sujeito autor, mas principalmente de sua relação com o outro que, no caso, incluía contrapontos culturais do contexto no qual estavam inseridos. Portanto, para apresentar os resultados dessa pesquisa, recorremos ao conceito bakhtiniano sobre *alteridade;* noções de competência do professor de LE (ALMEIDA FILHO, 1997, 2006) e *ethos* (MAINGUENEAU, 2008; AMOSSY, 2005).

Palavras-chave: Abordagem dialógica, *Ethos,* Alteridade, Português língua estrangeira (PLE).

O *ETHOS* DO(A) BRASILEIRO(A) NUMA PERSPECTIVA DE ALTERIDADE E DIALOGISMO

Márcia Vanessa dos Santos Souza (UFAL)[1]
Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)[2]

Introdução

Este trabalho é resultado de um projeto piloto que desenvolveu uma perspectiva dialógica (BAKTHIN, 2014) de ensino no contexto de ensino-aprendizagem de Português para Estrangeiros, no curso de extensão "*Práticas de Leitura e Produção em Língua Portuguesa para Estrangeiros*"[3] (PROEX/FALE) realizado na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O objetivo desse trabalho é apresentar as constituições de *ethos* do(a) brasileiro(a) apresentadas por alunos(as) num contexto de ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) que foi pautado numa abordagem dialógica que relaciona a cultura de origem contrapondo com a cultura brasileira por meio de discussões temáticas. Resultado da prática de *alteridade* (BAKHTIN, 2014), discutimos especificamente

1. Mestranda em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

2. Professora Doutora em Linguística Aplicada na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

3. 18h de aulas presenciais e 7h de atividades extraclasse.

sobre o *ethos especular* desse(a) aluno(a) perguntando-nos: Que imagens eles constroem do(a) brasileiro a partir da imagem de si observadas nesse contexto de ensino-aprendizagem dialógico de PLE? Essa prática de ensino nos auxiliou na elaboração de uma proposta pedagógica, aplicada na turma de 8 alunos(as), que previa o trabalho dialógico com a linguagem, considerando-a como uma construção social (MOITA LOPES, 2002), visto que partíamos não só da inscrição do sujeito autor, mas principalmente de sua relação com o outro que, no caso, incluía contrapontos culturais do contexto no qual estavam inseridos.

Assim, observamos que, nesse contexto de ensino dialógico, era fundamental a observação das imagens construídas pelos(as) estrangeiros(as) sobre o/a brasileiro(a) porque: As relações culturais emergiam em todas as propostas desenvolvidas em sala; essas relações instituíam uma reflexão sobre imagens trocadas naquele contexto cultural; essas reflexões revelam o *ethos* do(a) brasileiro(a) em contraponto com a cultura do(a) aluno(a) estrangeiro(a) e de seu próprio *ethos* e, por último, as produções orais/escritas sempre mostram um sujeito que escreve para outro, numa relação de alteridade (BAKHTIN, 2014).

A pesquisa possui um caráter qualitativo de cunho etnográfico, uma vez que utiliza diferentes técnicas que "tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos" (ANDRÉ, 1995, p. 28) para compreender o significado e os valores socioculturais apresentados pelos(as) estrangeiros(as) que estudam na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Portanto, dentro da perspectiva interpretativista da Linguística Aplicada, "considero a linguagem do ponto de vista processual" para "dar conta dos tipos de competências e procedimentos de interpretação e produção linguística que definem o ato da interação linguística" sob "a perspectiva do uso/usuário no processo de interação linguística escrita e oral" num contexto sociocultural em sala de aula. (MOITA LOPES, 1996, p. 20).

Ethos numa relação de alteridade

O ambiente de ensino dialógico no curso de extensão de Português para Estrangeiros correspondeu a um lugar onde professor-aluno dialogava sobre a

necessidade de discutir determinados assuntos em sala de aula, por meio de aplicação de questionários, sobre a intervenção em produções textuais de gêneros acadêmicos (resenhas e resumos) e sobre a construção da norma culta pela perspectiva sóciodiscursiva, por se tratar de um ambiente no qual o aluno é direcionado a escrever para o outro numa relação de alteridade (BAKHTIN, 2014), que nesse contexto permeavam trocas culturais.

Durante o curso de extensão foram trabalhados os gêneros discursivos, considerando-os pela perspectiva dialógica da linguagem bakhtiniana (RODRIGUES, 2005), a partir de discussões sobre temas que levantavam questionamentos sobre a cultura de origem e sobre a cultura brasileira, como, por exemplo: exposição na internet; uso das redes sociais; diversidade cultural; desigualdade social e preconceito. Esses temas foram levantados a partir do que foi respondido em um questionário de 15 perguntas para saber seus interesses em relação à aprendizagem de línguas, cultura brasileira e o que eles haviam encontrado no Brasil que causava estranhamento a sua própria cultura.

Quando o sujeito aprende uma língua com a proposta de ensino voltada para temas de desnaturalização de crenças sobre a cultura do outro, o ensino de uma língua estrangeira enriquece com o aspecto de se apresentar a cultura como plural. Nesse sentido, o sujeito ao aprender uma língua não estará sendo um "recebedor" de "informações" sobre a cultura do outro, tampouco receberá significações prontas do contexto do outro, ele será um sujeito que reflete sobre os atos culturais de um país como representação de uma estrutura que ao mesmo tempo é plural e flexível.

Porque é

> o modo de viver típico e de classificar o mundo, o estilo de vida comum, o ser, o fazer e o agir de determinado grupo humano, tudo isso regido por leis que o próprio grupo elabora ao longo de sua história e pelas relações de poder em que se inserem. (VANNUCCHI, 2002, p.23).

É por esse motivo que surgem indagações sobre a pluralidade cultural brasileira pelos(as) estrangeiros(as) ao se deparar com as diferenças culturais que vão surgindo à medida que eles vão conhecendo o outro porque "pessoas

diferentes falam de uma maneira diferente, porque pensam diferente, e elas pensam de maneira diferente porque sua língua lhes oferece diferentes maneiras de expressar o mundo à sua volta." (KRAMSCH, 1998 *apud* DOURADO; POSHAR, 2010, p. 38-39).

Portanto, a construção de *ethos* do(a) brasileiro(a) a partir do processo de ensino dialógico nos revela que a imagem construída do(a) brasileiro(a) pelos(as) estrangeiros(as) é relacionada a determinadas decisões ou ações daqui pautadas em decisões e ações de seu país de origem ocasionando o estranhamento.

A imagem do outro em relação a imagem de si

Para analisar a construção de *ethos* do(a) brasileiro(a), no contexto de ensino dialógico, entendemos que *ethos* é a imagem construída nos discursos durante a enunciação até chegar ao interlocutor, pois é assim que "os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares. (MOITA LOPES, 2002, p. 30)."

Partindo desse pressuposto, investigaremos indícios linguístico-discursivos de *ethos* (MAINGUENEAU, 2008) que eles apresentam sobre o(a) brasileiro(a) nos discursos orais/escritos em contraponto com a construção do conceito da sua cultura de origem que chamamos de *ethos* especular (SOUTO MAIOR, 2009) porque é a imagem

> constituída pela interação com o auditório por concebermos que um interlocutor constrói na sua fala representações do outro em seu discurso e essa construção recondiciona sua enunciação numa relação de especularidade, de jogo de espelhos. Esse processo constitui o interlocutor como sujeito ideológico, atravessado por vozes e, por isso, também o compreende na alteridade. Esse sujeito do *ethos* especular faz-se sujeito pela/na coletividade. (SOUTO MAIOR, 2014).

Portanto, é a partir interação com o auditório que o interlocutor constrói na enunciação representações do outro e dele mesmo que, levando em consideração o que Bakhtin (1997) afirma: "avaliamos a nós mesmos do ponto de vista do outro [...] [e] levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro" (p.13-14).

Assim sendo, o *ethos* não é uma propriedade exclusiva do enunciador, é antes de tudo "a imagem de que se transveste o interlocutor a partir do que diz", o *ethos* relaciona-se "ao cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro o vê." (CHARAUDEAU, 2006 *apud* SOUTO MAIOR, 2014). Segundo Souto Maior (2009), o "e*thos* especular revela construções simbólicas de determinada cultura, postura, campo de atuação, profissão etc., a partir do contraponto interdiscursivo com qualquer uma das outras provas argumentativas". Pois

> o discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos. (MOITA LOPES, 2002, p.31).

Dessa forma, entendemos a língua como prática social cuja realidade material – a língua – constitui-se como "um processo de evolução ininterrupto, constituído pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação" (BAKHTIN, 1997, p. 95).

Porque

> é por meio desse processo de construção do significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem. (MOITA LOPES, 2002, p. 30).

Assim, quando os(as) alunos(as) estrangeiros(as) expressam sua visão sobre a cultura brasileira, eles não só estão mostrando o seu ponto de vista, mas também construindo sua identidade de quem é ele representando a sua cultura

como comenta Kramsch (1998) que a língua *expressa* uma realidade cultural, *incorpora* uma realidade social e *simboliza* uma realidade cultural porque partilhamos as nossas crenças, atitudes e visões do mundo que pertencemos a outros grupos, permitindo não só expressar as nossas experiências como também criar experiências através da língua simbolizando o valor cultural dos falantes nativos como identificação deles mesmos e de outros através da sua língua.

Análise

O curso de extensão "*Práticas de Leitura e Produção em Língua Portuguesa para Estrangeiros*" era formado por 8 alunos(as), sendo 5 mulheres e 3 homens, que vieram ao Brasil fazer graduação (pelo PEC-G) ou pós-graduação em cursos diversos[4]. Esses(as) alunos(as) que participaram do curso eram de países como Angola, Timor Leste, Colômbia, Bolívia, Guatemala e República Democrática do Congo e eles tinham entre 20 e 37 anos.

O curso foi planejado de acordo com a necessidade de cada aluno(a). Por isso, no primeiro dia de aula, elaboramos um questionário de sondagem para que eles pudessem colocar os temas de discussões que gostariam de falar em sala de aula, as dificuldades sobre comunicação em língua portuguesa e também para que eles pudessem apresentar seu ponto de vista sobre o que chamava mais atenção na cultura brasileira.

O planejamento das aulas aconteceu ao decorrer do curso, uma vez que trabalhamos uma abordagem que dialogava com os(as) alunos(as) para descobrir e discutir suas dificuldades, além de focar na produção textual dos gêneros acadêmicos que são solicitados pelos seus professores na universidade, como por exemplo: resumo e resenha. E à medida que fossem surgindo dificuldades na escrita, trabalharíamos por meio de exemplos, como charges, para que eles pudessem dialogar e construir a gramática normativa por meio de questionamentos que eles mesmos fariam.

4. Os alunos(as) eram dos cursos de biologia, meteorologia , química, engenharia de petróleo e arquitetura

Portanto, a partir das respostas do questionário e das anotações em diários de campo e de trechos da aula gravada[5], discutimos sobre características do Brasil comparadas ao seu país de origem por meio de uma dinâmica na qual eles teriam que colocar em um papel uma palavra que representasse o Brasil e outra que representasse seu país de origem e depois explicasse o porquê da escolha. Isso porque

> pela perspectiva do dialogismo bakhtiniano: o nosso dizer é uma reação-resposta a outros enunciados. No processo de interação verbal, as palavras nos vêm de outros enunciados e remetem a eles; portanto, nessa perspectiva, como elementos do enunciado, elas não são 'neutras', mas trazem consigo sentidos (visões de mundo). (RODRIGUES, 2005, p. 155)

Com isso, pudemos observar que as características que representavam o(a) brasileiro(a) no ato de dizer eram carregadas de diversos sentidos, dessa forma, categorizamos em *ethos* do senso comum, *ethos* do falseamento e *ethos* da vestimenta. Segue o quadro com as respostas do questionário.

Tabela de categorização de *ethos* do(a) brasileiro(a)

***Ethos* do senso comum**	***Ethos* do falseamento**	***Ethos* da vestimenta**
• "Resolve problemas de forma prática"; • "É criativo"; • "Dança".	• "Finge que sabe ter conhecimento [na sala de aula]"; • "Oportunista"; • "Materialista".	• "Desleixado"; • "Revelador"; • "Um pouco sei lá..."

5. Aula gravada no dia 06 de setembro de 2014 - primeiro dia do curso de extensão.

Quando se fala em cultura brasileira logo se pensa nos discursos do senso comum que, às vezes, a mídia até retoma para vender produtos. Como por exemplo: o Brasil é um lugar onde as pessoas podem resolver problemas de forma prática, possuem criatividade, gostam de dançar, etc. Entretanto, não é somente isso que determina a representação da nossa cultura, pois existem aspectos que passam quase imperceptíveis aos nossos olhos, como, por exemplo, a questão do *ethos* do falseamento, quando o sujeito mostra ser ou ter algo que não é ou que não tem, respectivamente, e o *ethos* da vestimenta.

De acordo com a referência da sua cultura de origem, o(a) brasileiro(a) é uma pessoa "falsa", pois na sala de aula quer mostrar ter conhecimento, mas não tem e por isso se aproveita dos colegas de turma para tirar notas boas e passar na prova, por isso que foi caracterizado como "oportunista". Quando os(as) estrangeiros(as) estão construindo o *ethos* especular, eles estão construindo a própria cultura antes mesmo de falar da cultura do outro por se tornar um lugar de reflexão e de transformação da sua própria imagem.

Porque ele constrói representações do outro a partir do que ele considera como valor que significa para si mesmo que podem ser "valores contrários ou em consonância com o que ele considera autorizado no contexto." (SOUTO MAIOR, 2014, p. 80). É o que acontece quando eles questionam as roupas brasileiras. Segundo um trecho da resposta do questionário de um dos alunos da turma identificado como A4[6]: "*as mulheres na sua maioria vestem-se de forma* ***reveladora****, não escolhem a ocasião para colocar um chorte, uma chinela etc. [Contra-argumento]: sei que o país é tropical mas existe ocasiões e locais que exige nos arrumarmos um pouquinho mais mas, por exemplo em apresentações de ceminários; locais assim vestem-se como se estivecem indo para a praia.*"

Dizer que as mulheres se vestem de forma reveladora não está associado a ser insinuante e sim a uma questão entre FORMAL X INFORMAL, pois em seguida é afirmado que elas "*não escolhem a ocasião para colocar um chorte, uma chinela etc.* [...] *existe locais que exige nos arrumarmos um pouquinho*", ou seja, como referência da sua cultura de origem, deve-se se vestir formalmente

6. O trecho apresentado está escrito da mesma forma tal qual está respondido no questionário.

para apresentar seminários e as mulheres vão à universidade com roupas apropriadas para ir à praia, como pudemos observar em outro comentário: "*uma boa parte dos brasileiros veste-se de forma um pouco* ***desleichada.***" Isso reafirma que a comparação entre as culturas sobre as roupas está relacionada ao formal x informal nesse caso.

Em outro trecho retirado da gravação da aula, o A3 comenta: *"Não entendo o porquê das brasileiras usarem* ***roupas curtas****... Isso não acontece no meu país e olhe que lá é muito quente também. Nós usamos* ***roupas comportadas*** *todo o tempo, até na praia. Mas aqui no Brasil elas não se dão o respeito, muito menos na sala de aula... vão para a Universidade com shorts curtíssimos."* Nesse caso, a comparação feita entre *roupas curtas* x *roupas comportadas* significa que roupas curtas não são comportadas de acordo com a sua referência de cultura de origem. Além disso, usar roupas curtas significa "não se dá o respeito" porque mesmo na praia, no seu país de origem, as pessoas usam roupas comportadas que significa ter respeito por si mesmo.

E em um terceiro comentário sobre o modo de se vestir diz que acha estranho o modo de se vestir do povo em geral "*porque eles se vestem do jeito que eu achei* ***um pouco sei lá****... Dizendo que é por causa do sol no momento que o sol de meu país é quase o mesmo daqui*." Isso nos revela que ele não sabe explicar o motivo do estranhamento ou prefere não falar nada sobre isso. Lembramos que a coleta desses dados do questionário também foi dialógica, uma vez que precisamos retornar pedindo mais explicações quando a resposta era vaga, mas mesmo assim, percebemos nesse caso que a resposta não foi direta.

Essa construção ideológica do short curto revela contradições de valores culturais, pois são símbolos que cada um carrega da sua cultura, sendo marcas ideológicas, de valoração, como afirma Bakhtin: o signo é ideológico e "toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que dirige *para* alguém. [...] Através da palavra defino-me em relação ao outro [...]." (BAKHTIN, 2014, p. 117). Portanto, não podemos discutir entre o que é certo e errado em cada cultura, pois cada um possui uma valoração específica sobre argumentos da sua própria cultura.

Considerações finais

Adotar uma abordagem dialógica na sala de aula implicou uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de Português para Estrangeiros como um lugar onde os significados podem ser construídos por meio de uma *ação-reflexão-ação* num diálogo que provoca opiniões sobre a imagem de uma cultura porque há um locutor e um interlocutor que dialoga (BAKHTIN, 2014), isso porque a língua é "[...] o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que é já concluído em sua visão do mundo, etc." (BAKHTIN, 1997, p. 348).

Referências

AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

KRAMSCH, **C. Language and Culture**. New York: Oxford, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito de ethos. *In:* MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (org.). Ethos discursivo. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Afinal, o que é Linguística Aplicada?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

NIEDERAUER, Marcia Elenita França. **Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros.** *In:* SANTOS, Percilia; ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz (orgs). **Língua e Cultura no contexto de Português Língua Estrangeira.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin.** In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTAROTH, D. (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. **As constituições de ethos e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação.** 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

_____. **Ethos especular de mestrandas do PROFLETRAS/UFAL como produtoras de textos:** análise de relatos de pesquisa e de história de vida, 2014 (mimeo).

VANNUCCHI, Aldo. **Cultura brasileira: o que é, como se faz.** 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RESUMO

Este estudo tem como principal objetivo utilizar os mecanismos da Análise do Discurso para compreender como o discurso dominante se faz presente em meios de comunicação a fim de influenciar a opinião pública e satisfazer os interesses da elite. Desse modo, analisamos o discurso de duas revistas de grande influência social que tem o poder de transmitir qualquer notícia sem causar danos ou controvérsias no meio social. Veremos de um ponto de vista crítico como se deu todo esse direcionamento ideológico e também de que forma a mídia transmite algo nocivo a sociedade sem que as pessoas percebam. A produção das ideias se materializam no discurso, que assume postura ideológica, sobretudo quando praticado numa sociedade de classes. Costumeiramente se aceita o discurso quando produzido por entidades de renome internacional, entendendo que sua fala expressa a verdade, sem características ideológicas. No entanto, no sistema capitalista, a dominação se faz tanto pela dominação dos meios de produção como e em especial pela dominação ideológica, por isso os estudos em torno da Análise do Discurso visam clarificar o intricado das falas, com vistas a desmistificar o grandioso papel que objetiva reproduzir as relações sociais capitalistas, marcadas como são pela exploração e pela alienação desenfreada da classe trabalhadora. No estudo em apreço, constatar-se-á a vociferada atuação das revistas *The Economist* e da Veja quanto ao governo de Dilma Rousseff, as quais, por sua vez, buscam impor de forma sub-reptícia certas prioridades no governo dela, com vistas a conservar o predomínio do capital de tipo financeiro sobre o trabalho. Para tanto, se recorrerá a diversos autores, como Florêncio (2009), Cavalcante (2007), Marx (2005), Bakhtin (1988), além de outros. Portanto, constatou-se durante a análise do *corpus* que o mais importante, nas reportagens de ambas as revistas, era a manutenção do sistema capitalista.

Palavras-chave: Análise do discurso, Dilma Rousseff, Revistas.

ANALISANDO O DISCURSO: DILMA PODERÁ MUDAR DE GÊNERO QUANDO ASSUMIR A PRESIDÊNCIA

Max Silva da Rocha[1] (UNEAL)

Introdução

A disciplina Análise do Discurso constitui-se num dispositivo de grande utilidade capaz de dar visibilidade ao enredo que perpassa as mais diversas falas, quer na economia, quer na política e em todas as áreas envolventes do humano. Daí porque a AD não é neutra e formula sempre uma crítica arrojada ao modo de produção capitalista, desvirtuando "as suas bondades e valores". No mais, a Análise do Discurso (repita-se na concepção aqui trabalhada) funda-se no materialismo histórico-dialético, por isso seus arrazoados indicam a suplantação da sociabilidade mercadológica pelo trabalho associado.

Conseguintemente o nosso país vive momentos de radical dilema, pois se por um lado há diversas ações governamentais que objetivam reduzir a pobreza, por outro as grandes corporações internacionais e nacionais encontram aqui campo fértil para a efetividade de investimentos especulativos. Diante dessas duas realidades aparentemente opostas, a presidenta eleita Dilma Rousseff tornou-se a bola da vez dos arautos do capitalismo, tanto de indivíduos, como de periódicos e dentre os mais famosos está o *The Economist*. Desse modo, os dis-

1. Graduando do 6º período do curso de Letras – Português pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, campus III em Palmeira dos Índios – AL. É Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UNEAL. E-mail: msrletras@gmail.com

cursos desses arautos indicam o caminho a ser seguido pela presidenta, o que é interessante ao capital internacional e nacional e reafirmam o discurso de campanha, em que Rousseff ratificou dar continuidade ao governo Lula. Se de fato, cumprir com a palavra, a presidenta manterá os "investimentos" e deixará que o império do lucro se aprofunde muito densamente. Em contrapartida, a fim de manter as aparências, fará algumas reformas, mexendo aqui e ali, distribuindo parcelas minguadas das riquezas produzidas pelos trabalhadores e para preservar seu governo das insatisfações populares, fará a si mesma agradáveis elogios através das propagandas nos meios de comunicação.

Postas estas questões de fundo, propomo-nos analisar a fala do *The Economist* comentada na revista Veja, edição online de 05.11.2010, cujo *corpus* de análise se intitula: Dilma terá de provar que não é um Lula de batom. Dessa forma, a fim de melhor fundamentar esta análise, far-se-á breve comentário sobre as categorias da AD que estão presentes neste estudo. São elas: Condições de Produção do Discurso, Formação Ideológica, Memória Discursiva, Formação Discursiva e Implícitos.

Condições de produção do discurso

Qualquer discurso não é uma produção neutra, desvinculada da história humana. No mais "não há um sentido dado, único, verdadeiro, mas vários sentidos que estão além das evidências". (FLORÊNCIO, 2009, p.65). As condições de produção se apresentam sob dois sentidos: amplo e estrito. Em sentido amplo, o discurso permanece encaixado no sistema capitalista, sob a perspectiva neoliberal, o predomínio e a ingerência do capital internacional nas economias locais e as técnicas ideológicas que vinculam o discurso ao modelo de sociabilidade em voga. Seriam os meios mediatos que fundamentam o discurso. Em sentido estrito, tratam das questões imediatas balizadoras da produção discursiva. Neste caso, entra em cena o ideário que perpassa a cabeça do enunciante, os valores que defende, bem como os motivos que fundamentam a sua produção discursiva. "Desse modo, vê-se que as relações sociais e a luta de classes são condições materiais de produção do discurso". (Idem, p.67).

Formação ideológica

A ideologia é constitutiva básica das sociedades divididas em classes, como a nossa. Assim, "não há como teorizar sobre algo sem uma posição ideológica". (Idem, p.73), pois todo e qualquer sujeito tem uma ideologia, a qual se materializa nas formações sociais através do discurso. (Idem, p.70). Marx (1818-1883) desenvolveu uma concepção negativa de ideologia, que foi assumida por Althusser (1918-1990). Bakhtin (1895-1975), porém, mesmo se servindo do material marxista, este último percebeu que entre as classes populares há também produção ideológica, o que denominou de ideologia do cotidiano. Este fato indica que a ideologia dominante é entrecortada por outras ideologias. A sequência discursiva que logo mais se analisa, está perpassada pela ideologia neoliberal, em que não há neutralidade e cujo objetivo fundamental é o de estabelecer um liame entre as consciências e o *status quo*, como indicativo de que todos estão confortavelmente bem neste sistema.

Memória discursiva

Integra o conjunto de categorias essenciais da Análise do Discurso. "Todo discurso dialoga com discursos que o precederam, incorpora elementos 'pré-construídos' produzidos em outros discursos, em outras épocas, que constituem uma memória discursiva". (CAVALCANTE, 2007, p.48). Assim, a memória discursiva refaz a linha do tempo subjetivamente e traz para o tempo que se chama hoje os pré-construídos, com vistas a explicitar uma situação abundante de forças ideológicas, tanto quanto os implícitos embutidos no discurso. Os componentes da memória discursiva entram num processo de ressignificação para trazer ao debate os motivos históricos constitutivos do dito. No caso em estudo, a memória discursiva indica desconfiança ou receio, bem como uma espécie de recomendação velada para a presidenta Dilma, cujo sentido é o de não desagradar os investidores estrangeiros.

Formação discursiva

"É aquilo que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma palestra, aula, sermão, panfleto, exposição, programa) a partir de uma posição dada, em uma conjuntura dada". (Idem, p.43). Toda e qualquer formação discursiva é ideológica, e não é fechada sobre si mesma, além disso, uma formação discursiva preponderante, em determinada formação ideológica, sempre é entrecortada por outras formações discursivas. As formações discursivas, portanto, são forjadas em relações dialógicas e históricas, constitutivas da "heterogeneidade discursiva" (Idem, p.45), deixando em plena visibilidade os conflitos entre as classes sociais. "O conceito de FD regula, dessa forma, a referência à interpelação-assujeitamento do indivíduo em sujeito de seu discurso". (BRANDÃO, 2010, p.39). Sem embargo, os discursos estão prenhes da formação discursiva, que "levando em conta uma relação de classe, determinam 'o que pode e deve ser dito' a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada". (Idem, p. 38).

Implícitos

Também denominados de pré-construídos são determinações presentes no discurso, porém sorrateiramente. É através do dito que se percebe o implícito, ou seja, aquele discurso que não é assumido pelo enunciante, no entanto, está presente.

Os sujeitos estão "condenados" a lerem de maneira contínua a realidade. Qualquer leitura feita carrega em si as permanências subjetivas, as quais se originaram das relações intersubjetivas anteriores (FLORÊNCIO, 2002, p.238), que são por si só ideológicas, podendo, desse modo, esconder ou clarificar a realidade, dependendo do grau de consciência e comprometimento dos indivíduos com a classe a que pertencem. Uma concepção da realidade deformada se dá com sujeitos de todas as classes sociais, ou até mesmo o contrário. É no âmbito dos conflitos de classes que os implícitos adquirem maior vulto, pois deles se servem a classe dominante para conservar o assujeitamento da classe dominada. No texto a seguir, os implícitos presentes lisonjeiam a sociabilidade do capital.

Nosso objetivo com a exposição acima está em que estas categorias serão focadas por ocasião da análise do texto a seguir. Vale ressaltar também que a

sociabilidade do capital tem na ideologia do mercado e do consenso formas específicas de dominação. No entanto, a AD possibilita olhares para além do dito, buscando outros sentidos, com destaque para aqueles sentidos encobertos nos mais variados discursos, sobretudo, nos discursos dos arautos do capital, aqui devidamente representados pela *Economist* e pela Veja.

Dilma será um Lula de batom?

A publicação afirma que os críticos de Dilma ficarão de olho especialmente na forma como ela vai lidar com a questão da responsabilidade fiscal – área em que uma diferenciação de seu antecessor seria bem-vinda. Em sua edição desta semana, a revista britânica *The Economist*, uma das mais influentes do mundo, analisa os desafios que a presidenta eleita Dilma Rousseff terá de enfrentar quando assumir o mandato, em 1º de janeiro. "Dilma, que nunca antes ocupou um cargo para o qual tivesse sido eleita, terá de mostrar agora se será uma mera representante de Lula ou uma líder por si própria", afirma a publicação. De acordo com a revista, Dilma enfrenta agora um problema semelhante ao que Lula enfrentou em sua primeira eleição, em 2002: o medo dos investidores. Embora tenha vencido a eleição com o discurso da continuidade das políticas econômicas e sociais do governo de seu antecessor, Dilma terá de acalmar os investidores receosos em relação à sua gestão. Isso porque, como lembra a *Economist*, a presidenta eleita pertenceu a uma guerrilha de esquerda durante o regime militar e vem de uma álea do PT que tem particular interesse na intervenção do estado na economia. A *Economist* afirma que as nomeações de Dilma passarão por forte escrutínio. Os investidores esperam que Lula consiga convencer Dilma a manter Henrique Meirelles na presidência do Banco Central. A publicação afirma que os críticos de Dilma ficarão de olho especialmente na forma como ela vai lidar com a questão da responsabilidade fiscal – área em que uma diferenciação de seu antecessor seria bem-vinda. Apesar dos recordes de arrecadação, o governo fechará suas contas no azul este ano apenas por causa da capitalização da Petrobrás – classificada como "receita extra". Como lembra a *Economist*, Dilma vem defendendo responsabilidade fiscal, ao mesmo tempo em que apoia gastos sociais com os mais pobres. Para que consiga equilibrar as duas promessas, a nova presidenta terá de "cortar gordura das partes do orçamento em que Lula não

tocou como as pensões no serviço público. Mas atacar tais vantagens generosas provocaria a ira de sua base e dos sindicatos, que ainda são uma força considerável dentro do PT". Se estiver mesmo disposta a brigar por reformas, Dilma tem mais chances de consegui-las do que Lula. Isso porque terá maioria no Congresso e também mais representantes nos estados do que durante o governo Lula. "Ainda assim, Dilma deve ter dificuldades em impor sua vontade ao partido e à sua coligação", afirma a publicação. A *Economist* lembra que a presidenta eleita criará um precedente ruim para o Brasil se permitir que Lula permaneça no poder, nos bastidores. "Dilma terá de convencer os duvidosos de que não é apenas um Lula de batom".

Analisando o corpus

Condições de produção do discurso

O sistema capitalista com a sua feição neoliberal intensificou a intromissão do mercado no campo das relações sociais, quase sem oponentes. Assim, a vivência humana foi dinamizada pelos valores mercadológicos, cujo epicentro são os EUA, os países europeus e o Japão. A China almeja alcançar o grupo dos ricos mediante a escravização pós-moderna de parte de sua população. Sem embargo, a economia global e a existência de todas as pessoas em todos os recantos do globo foram afetadas pelos interesses mercadológicos. É neste âmbito que se dá a ação dos especuladores sem limites de fronteiras ou soberanias nacionais. Por isso, o discurso da revista *The Economist* atende as prerrogativas neoliberais e do capital especulativo em escala mundial, constituindo, desse modo, o sentido amplo das condições de produção do discurso. A sequência discursiva a seguir indica a área de atuação da *The Economist*. A revista britânica *The Economist* é uma das mais influentes do mundo. No mesmo diapasão a Veja resenha o artigo publicado pela *Economist*, faz-lhe recortes com vistas a equalizar as políticas de governo local, a permanência ou não de Lula nos bastidores durante o governo de Dilma, a questão da responsabilidade fiscal e as gorduras do orçamento público, além de outras. Esta posição da Veja constitui-se no sentido estrito de produção do discurso**,** apesar de se referir a um artigo publicado por uma das revistas mais influentes do mundo. Esse entendimento decorre do fato de a Veja

ter por intenção fundamental domesticar a classe média brasileira. Fazendo-a crer que o problema dos investidores é também problema nacional. Esta afirmação tem veracidade quando a revista informa que os críticos ficarão de olho no governo Dilma. Observe-se a sequência discursiva a seguir: "os críticos de Dilma ficarão de olho especialmente na forma como ela vai lidar com a questão da responsabilidade fiscal". Esta sequência aparece mais de uma vez no texto, como quisesse indicar ser este o único e maior problema da recém eleita presidenta do Brasil. Responsabilidade fiscal é sinônimo de redução de gastos no setor público, efetividade do Estado mínimo e consolidação da equanimidade, ou seja, os ricos permanecem sempre mais ricos e os trabalhadores sempre mais sacrificados, por verem seus direitos diminuídos. Outros enunciados de sentido estrito podem ser visualizados. Por exemplo, Dilma enfrenta agora um problema semelhante ao que Lula enfrentou em sua primeira eleição, em 2002: o medo dos investidores. Lula e Dilma apresentam os mesmos sentimentos, fato que poderia acalmar os investidores, porém Dilma tem passado virulento: pertenceu a uma guerrilha de esquerda e vem de uma ala do PT que tem particular interesse na intervenção do Estado na economia, por isso, os investidores estão receosos, cabendo a presidenta demandar esforços para contornar a situação, provavelmente com oferecimento de garantias, sobretudo, deixar claro que não é mais o que foi durante o regime militar. Daí porque terá de acalmar os investidores receosos em relação à sua gestão.

A The Economist insinua ao governo de Dilma quais as demandas dos investidores e em que ela deveria mexer para agradá-los. Assim, o discurso se materializa através da práxis. O dito dá sentido à existência, porque foi dito pela autoridade: uma das revistas mais influentes do mundo. Concomitantemente, a revista Veja cumpre o seu papel, qual seja, de divulgar os discursos adequados à conservação do *status quo*. Percebe-se a opção das citadas revistas pela existencialidade neoliberal e a adequação aos interesses dos investidores, membros natos da classe dominante.

Por conseguinte, a resenha põe a Dilma num grave dilema: permitir que Lula permaneça no poder, nos bastidores. E isto será um precedente ruim para o Brasil. Ao mesmo tempo critica Dilma se aceitar a permanência do Lula, porque terá de mostrar agora se será uma mera representante de Lula ou uma líder por si própria. No entanto, o texto sugere a intervenção de Lula a fim de conservar

o bônus que o capital internacional já obtivera desde 2002: manter Henrique Meirelles na presidência do Banco Central.

Entendemos ser essas sequências discursivas integrantes das condições de produção do discurso, porque elas brotam de uma base anterior, historicamente construída. Por isso, o texto ora permite a presença de Lula nos bastidores, ora o afasta, inclusive com críticas ao governo dele. É um discurso repleto de sentidos, pois deixa entrever as invectivas dos investidores estrangeiros no futuro governo, fala de reformas, mas aponta um único problema a ser reformado – a responsabilidade fiscal. E ainda retoma fatos da experiência guerrilheira de Dilma com o enunciado: se estiver mesmo disposta a brigar por reformas. As possíveis brigas encabeçadas pela ex-guerrilheira são por reformas, ou melhor, pela reforma que preserva os investimentos dos especuladores tanto quanto o modelo neoliberal.

Formação ideológica

Partindo da análise anterior sobre as condições de produção do discurso, percebe-se o perfil da formação ideológica das duas revistas comentadas. Esta afirmação confirma a regra: todo discurso é ideológico. E como tal revela a quem o dito interessa e a quem serve. Assim é, porque os sujeitos falam de uma posição ideológica. Qual é, então, a posição ideológica da *Economist* e da Veja? Percorrendo vagarosamente o texto, vislumbram-se algumas sequências discursivas estabelecedoras de maior proximidade com os investidores, os quais integram a classe social dominante. Reportemo-nos ao *corpus*. A posse da presidenta em primeiro de janeiro trará a Dilma o que trouxe ao Lula em 2002: medo dos investidores. Este amedrontamento é porque Dilma pertencera a uma guerrilha e está filiada a uma àlea do PT que defende maior controle do Estado na economia. Estes fatos deixam os investidores receosos e pode-se dizer com medo em ver diminuídos seus gordurosos lucros, mas como são bastante poderosos, dispõem de diversificados dispositivos para se assegurar de que as reformas não mexerão em seus interesses. A *Economist* e a Veja são alguns desses dispositivos com objetivos voltados a perpetuar o modelo econômico neoliberal. Desse modo, o texto sob estudo permite compreender a ideologia conforme a lição de Marx, isto é, negativamente. Pois o discurso é todo perpassado pelos interesses de elementos da classe dominante, os investidores, sem a presença de ideologias do cotidiano,

conforme lição bakhtiniana. Outra comprovação de que as revistas têm opção ideológica definida está no como tratam a criticidade. Esta aparece mais de uma vez. Os críticos de Dilma; as nomeações de Dilma passarão por forte escrutínio. No caso em apreço, os críticos são ao mesmo tempo os propugnadores do capital. Por isso, voltam-se para um único problema não resolvido por Lula: a responsabilidade fiscal. Quanto às nomeações, o emblemático é a permanência do Meirelles na presidência do Banco Central. E para conseguir esta "façanha" recorrem ao execrado Lula. Os investidores esperam que Lula consiga convencer Dilma a manter Henrique Meirelles na presidência do Banco Central. No mais, a permanência de Lula nos bastidores do governo de Dilma criará um precedente ruim para o Brasil. Como se vê, a ideologia seleciona os fatos, as pessoas e as coisas. Aquilo que for interessante para a manutenção do *status quo* passa a ser defendido. Qualquer fato, pessoa ou coisa desconexa dos interesses maiores emanados dos investidores devem ser descartados. Este "jogo" discursivo afunila as pretensões da presidenta, estabelece permanente diálogo com a classe média brasileira, leitora da Veja, com possibilidades desses leitores assumirem uma postura crítica, porém, "aprisionados no círculo vicioso dos efeitos condenados". (MÉSZÁROS, 2008, p.30).

Memória discursiva

A dar continuidade a nossa análise, deparamo-nos com a memória discursiva, categoria essencial da AD. Memória discursiva é "o que ainda é vivo na consciência do grupo para o indivíduo e para a comunidade" (ACHARD, 1999, p. 25). Os enunciantes conservam nas consciências as ocorrências construídas historicamente. Por isso os discursos presentes não são absolutamente livres do emaranhado das vivências anteriores. Neles resvalam pedaços de discursos já-ditos, marcadamente ideológicos, imersos num processo de ressignificação a fim de emergir no contexto presente. Este movimento perpassa o *corpus* que vimos analisando, pois determinadas sequências discursivas que foram elaboradas em outro momento histórico são agora retomadas para justificar o receio dos investidores. Selecionamos várias. Dilma, que nunca antes ocupou um cargo para o qual tivesse sido eleita. Esse dado "importante", segundo a revista, se vincula a outro e juntos justificam o receio dos investidores. A presidente

eleita pertenceu a uma guerrilha de esquerda durante o regime militar e vem de uma álea do PT que tem particular interesse na intervenção do Estado na economia. As revistas trouxeram estes dois aspectos não somente para comprovar o porquê do receio dos investidores, como também para angariar mais receosos e juntos desencadearem maior crítica a recém eleita presidenta. Como se vê, a memória discursiva visa provocar efeitos políticos, como influenciar na tomada de decisões pela presidenta e ainda arregimentar maior número de "críticos" ao governa dela. "Todo discurso dialoga com discursos que o precederam, incorpora elementos 'pré-construídos' produzidos em outros discursos" (CAVALCANTE, 2007, p.48). Esses pré-construídos restabelecidos visam condicionar as ações da presidenta, com vistas a acalmar os investidores receosos em relação à sua gestão, semelhantemente a Lula em 2002. A *Economist* indica a responsabilidade fiscal como o maior problema do governo Dilma, no entanto, ela não terá dificuldades em solucioná-lo. É suficiente brigar por reformas, coisa que aprendeu a fazer muito bem por ter sido guerrilheira. No mais, tem a maioria no Congresso e nos governos estaduais. Porém, a ação da presidenta, isto é, a imposição da vontade dela é com vistas a cortar gordura das partes do orçamento em que Lula não tocou como as pensões no serviço público. O discurso é peremptoriamente ideológico. Impõe a Dilma um dilema, como se ela pudesse fazer escolhas, mas na hora de decidir, na hora de impor sua vontade, cabe a ela "cortar a gordura das partes do orçamento em que Lula não tocou como as pensões no serviço público". Nesta lógica francamente mercadológica, os pensionistas do serviço público brasileiro correm o risco de ver diminuída tais vantagens generosas fornecedoras dos meios condizentes com os muitos anos no serviço público. Os lucros pomposos dos receosos devem ser mantidos, mesmo que para isso parcela considerável da população brasileira veja crescer sobre seu corpo as contas do rosário de sofrimento.

Formação discursiva

Não há que falar em discurso neutro, porque o sujeito fala desde uma posição, desde um ponto de vista, desde um lugar na história e sua fala é entrecortada por diversas falas anteriores. Por isso, toda e qualquer formação discursiva é ideológica. No mais, a formação discursiva preponderante numa sociedade de

classes, semelhante a nossa, é entrecortada por outras formações discursivas, as quais se constituem em dispositivos aptos a questionar a sociabilidade imperante. Portanto, a revista Veja discursa de um lugar previamente definido, naturalmente ideológico, pois está voltada à classe média brasileira e costumeiramente critica exacerbadamente os movimentos contestatórios nacionais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), além de outros. O artigo da *The Economist* se enquadra no perfil da Veja, trazendo ao debate apenas uma questão (a responsabilidade fiscal), mas fazendo parecer várias quando trata das reformas. Vejamos: os críticos de Dilma ficarão de olho especialmente na forma como ela vai lidar com a questão da responsabilidade fiscal. E no final diz: "se estiver mesmo disposta a brigar por reformas". Ora, o texto não diz quais as reformas, no entanto, se voltam mais de uma vez à questão da responsabilidade fiscal. E somente para esta questão é que aparecerão os críticos. Todos ficarão de olho na escolha dos ministros e não como a presidenta tratará esta questão fundamental. Para ambas as revistas a responsabilidade fiscal é questão crucial a exigir o olhar crítico. Desse modo, críticos de Dilma ficarão de olho na responsabilidade fiscal. Agem assim porque discursam a partir das preocupações e interesses dos especuladores, que repudiam o controle da economia pelo Estado. No mais, as revistas defendem, contraditoriamente, a presença de Lula nos bastidores apenas para sugerir a manutenção do Meirelles na presidência do Banco Central. Neste âmbito se encerra sua participação, deixando a Dilma agir por si própria, caso contrário, se tornará num Lula de batom.

Implícitos

São os pré-construídos presentes no discurso através do dito. As subjetividades dos sujeitos se objetivam por meio do discurso. Este, por sua vez, permite que aquelas subjetividades venham à tona na forma de implícito, o qual não é assumido pelo enunciante. O texto que trazemos para análise contém diversos implícitos, cuja finalidade seria camuflar os componentes ideológicos presentes no discurso, os quais insinuam a existência de problemas, porém torna-se redundante em apenas um: a responsabilidade fiscal, área em que uma diferenciação de seu antecessor seria bem-vinda. Neste enunciado as revistas repetem os discursos dos investidores, que sempre sonharam com cortes no orçamento federal,

sobretudo, quando se trata das pensões, que são tidas por eles como vantagens generosas e como tais não são direito adquiridos, podendo o governo federal reduzi-las de acordo com a sua vontade. Somente neste ponto Dilma terá que se diferenciar de seu antecessor. Nos demais casos não. Fica patente o interesse por um modelo de gestão, em que o capital globalizado e as relações mercadológicas se firmem mais intensamente. Assim, se não se diferenciar de seu antecessor, a presidente eleita criará um precedente ruim para o Brasil e se tornará num Lula de batom. Neste caso, para permanecer mulher terá que fazer as reformas, ou melhor, *a reforma*. O enunciado se coaduna também com a imagem de Dilma no exercício de cargos públicos que foi transmitida nos programas eleitorais em que ela aparece exigente e intransigente, com perfil de "cabra macho". Em assim sendo, assumirá as políticas de Lula e internalizará a personalidade dele a ponto de se tornar no homem Lula, agora de batom. Outro enunciado interessante que permite contemplar algo de implícito é o seguinte: Dilma vem defendendo responsabilidade fiscal, ao mesmo tempo em que apoia gastos sociais com os mais pobres**.** Conforme o estabelecido, a presidenta tem se comprometido com a responsabilidade fiscal. A composição verbal "vem defendendo" dá ideia de continuidade, de movimento, de que esta questão integrará a política de seu governo. Quanto ao verbo "apoia" estabelece outra relação sócio-política. Parece que outras entidades são chamadas para minimizar a situação dos mais pobres. E o governo de Dilma tem a obrigação simplesmente de apoiar, ajudar, favorecer, não pôr empecilho a quem queira amenizar esta questão nacional. No mundo globalizado presente, o Banco Mundial, a ONU e a UNESCO estão encarregados de dinamizar as economias mundiais a fim de equalizar as situações. É, pois, no âmbito das orientações e dos convênios propugnados por esses organismos que a presidenta apoiará gastos sociais com os mais pobres. Esta política preserva os lucros dos investidores e firma o consenso entre os pobres.

Considerações finais

A Análise do Discurso (AD) se presta a esclarecer as entrelinhas das falas, relevando seus aspectos camuflados. No presente trabalho se analisou o discurso da revista *The Economist* republicada pela revista Veja no tocante ao governo de Dilma Rousseff. Evidenciou-se também na fala da revista o desejo latente de

impor assuntos de importância fundamental para a manutenção do sistema capitalista e a subserviência do Brasil ao capital internacional. Viu-se também que as condições do discurso têm base ideológica, pois se forma no contexto social das classes, e visa manter o sistema capitalista. Outro elemento importante é a memória discursiva por meio da qual o indivíduo dialoga com os discursos precendentes, intercalando-os com os discursos atuais. Há também a formação discursiva condicionada pelas relações ideológicas. A formação discursiva se efetiva através de palestras, aulas, e outras falas do gênero. Por último vem os implícitos caracterizados por falas pre-constituídas, mas direcionadas a conservação do status quo. Desse modo, o texto divulgado pela revista Veja está permeado de aspectos sub-reptícios, cuja finalidade essencial é reforçar a submissão do governo de Dilma aos ditames do capital, pois quando se põe de maneira crítica é somente para impor certa maneira de pensar agradável aos donos do capital financeiro. Enfim, a Análise do Discurso nos permite vislumbrar as manobras do capital através das falas de seus sequazes, os quais objetivam reforçar as trancas contra aqueles que se propõem discutir as mazelas do sistema capitalista. Outros tantos captam a ideologia dominante e permanecem enrodilhados no círculo vicioso dos efeitos condenados.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BAKTHIN, Mikhail. ***Questões de literatura e de estética***. A teoria do romance. Trad. Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1988.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 7ª edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira; FLORÊNCIO, Ana Maria Gama. (et. al.). – Maceió: EDUFAL, 2009. **Qualidade e Cidadania nas reformas da educação brasileira**: o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. O enunciado e a polifonia em Bakhtin. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística** – UFAL, nº 30, julho/dezembro, Maceió: EDUFAL, 2002.

KARL, Marx. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

VEJA ONLINE de 05.11.2010. **Tópico eleições 2010**. Disponível em: <www.veja.abril.com.br>.

RESUMO

Buscamos, no presente trabalho, analisar o processo de construção da identidade feminina no conto *Restos do carnaval,* de Clarice Lispector, na aula de Língua Portuguesa, no 9° ano do Ensino Fundamental. Para tanto, pensamos em uma intervenção de seis aulas a serem ministradas em uma semana. O objetivo é fazer com que os alunos percebam as vozes presentes no discurso clariciano, uma vez que a literatura clariciana é marcada, em geral, por uma voz, que busca, entre outras coisas, a identidade feminina. E é possível perceber essa busca em alguns contos. Apesar de não ser considerada feminista, por não levantar nenhuma bandeira, Clarice Lispector descreveu em suas obras os desejos, frustrações e angústias do próprio universo feminino, como afirma Teixeira (2005). Partindo dessa ideia, será trabalhado o conto citado a partir das contribuições da Análise do Discurso. É importante informar que as análises aqui propostas não são deterministas, o que se tenta demonstrar por meio do projeto é que passagens do conto em estudo, que rememoram a infância de Clarice Lispector, podem ser inferidas como recortes de sua vida e de mulheres de sua época, inclusive em Recife. Com isso, para a fundamentação sobre a Análise do Discurso foi usado Silva (2005) e para os aspectos feministas foi utilizado como respaldo as ideias de Hall (2006), Merleau-Ponty (1945) e Beauvoir (1970).

Palavras-chave: Análise do discurso, Língua portuguesa, Literatura.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA A PARTIR DE ASPECTOS FEMINISTAS EM CLARICE LISPECTOR: UMA ANÁLISE DO CONTO *RESTOS DO CARNAVAL* NO ENSINO FUNDAMENTAL[1]

Pollianna da Silva Cavalcante (UFPE)
Sara Maria Rodrigues (UFPE)

Introdução

A literatura de Clarice Lispector aponta, quase sempre, para uma voz, que busca, entre outras coisas, a identidade feminina. É possível constatar isso em várias de suas produções literárias. No entanto, a escritora ucraniana não se autodenomina feminista, mesmo sendo encontrado em suas obras os sentimentos do universo feminino, como aponta Teixeira (2005).

Esse trabalho tem, pois, o objetivo de analisar o processo de construção da identidade feminina no conto *Restos do carnaval*. Serão citadas, com intuito de informação, algumas escritoras que se destacaram na literatura brasileira, porém o foco principal será Clarice e o seu conto. É importante frisar, todavia, que as análises feitas aqui não têm caráter determinista, o que se tenta demonstrar por meio do trabalho é que momentos do conto utilizado podem ser inferidos como recortes da vida pessoal da escritora, e de mulheres de sua época, já que conto se passa em Recife, lugar onde Clarice viveu a infância.

1. Trabalho elaborado por Pollianna da Silva Cavalcante e Sara Maria Rodrigues, graduandas do curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

No entanto, pretende-se não apenas fazer uma análise isolada do conto e nem uma simples abordagem do feminismo. O objetivo maior foi a idealização de um processo de intervenção, no qual levaria as análises feitas para os alunos.

O feminismo: breve contexto histórico e seu engajamento na literatura brasileira

A história do feminismo não se resume apenas a movimentos organizados por mulheres em torno de alguma bandeira. Como afirma Duarte (2003, pp. 73-74),

> Penso que o "feminismo" poderia ser compreendido em um sentido amplo, como todo gesto ou ação que resulte em protesto contra a opressão e a discriminação da mulher, ou que exija a ampliação de seus direitos civis e políticos, seja por iniciativa individual, seja de grupo. Somente então será possível valorizar os momentos iniciais desta luta – contra os preconceitos mais primários e arraigados – e considerar aquelas mulheres, que se expuseram à incompreensão e à crítica, nossas primeiras e legítimas feministas.

Neste sentido, podemos entender que o feminismo trata-se de uma luta em defesa pela ampliação dos direitos da mulher. É bom ressaltar que na década de 70, foi declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) o Dia Internacional da Mulher.

Na literatura, algumas mulheres se destacaram. Em 1921, Rosalina Coelho Lisboa recebeu o primeiro prêmio da Academia Brasileira de Letras em um concurso literário, com o livro *Rito Pagão*, sendo saudada como "triunfo da intelectualidade feminina" (Duarte, 2003, p.77). Destacaram-se também Gilka Machado com a publicação de *Meu Glorioso Pecado*, livro que confronta à moral sexual da família cristã por ser composto por poemas eróticos; Mariana Coelho com *A Evolução do Feminismo* e, sem deixar de citar, Rachel de Queiroz e o seu romance *O Quinze,* no qual alguns escritores duvidaram de sua identidade, como o próprio Graciliano Ramos falou:

> *O Quinze* caiu de repente ali por meados de 1930 e fez nos espíritos estragos maiores que o romance de José Américo, por ser livro de mulher e, o que na verdade causava assombro, de mulher nova. Seria realmente

> de mulher? Não acreditei. Lido o volume e visto o retrato no jornal, balancei a cabeça: Não há ninguém com esse nome. É pilhéria. Uma garota assim fazer romance! Deve ser pseudônimo de sujeito barbado. Depois, conheci João Miguel e conheci Raquel de Queirós, mas ficou-me durante muito tempo a idéia idiota de que ela era homem, tão forte estava em mim o preconceito que excluía as mulheres da literatura. Se a moça fizesse discursos e sonetos, muito bem. Mas escrever João Miguel e *O Quinze* não me parecia natural. (RAMOS, 1980, p. 137)

Surgiram, também, segundo Duarte, outras grandes escritoras que se opunham ao governo ditatorial como Nélida Piñon, que se envolveu no Manifesto dos 1000 contra a censura e a favor da democracia no Brasil. Ela escreveu o livro *Sala de Armas*, anos mais tarde tornou-se a primeira presidente da Academia Brasileira de Letras. Também se destacam Lygia Fagundes Telles, Clarice Lispector, Sônia Coutinho, Hilda Hilst, Helena Parente Cunha, Marina Colasanti, Lya Luft, entre outras. Lembrando que o foco do presente estudo será uma das muitas obras de Clarice Lispector, portanto, não serão expostas as outras escritoras citadas.

Análise do Discurso

A Análise do Discurso (AD) é a área da Linguística que analisa a estrutura de um texto e a partir disto compreende as construções ideológicas presentes no mesmo. O discurso é uma construção linguística junto ao contexto social onde o texto se desenvolve. Em outras palavras, as ideias presentes em um discurso são diretamente construídas e influenciadas pelo contexto político-social em que o seu autor está inserido. Mais que uma análise textual, a análise do discurso é uma análise contextual da estrutura discursiva em questão.

> A Análise do Discurso considera que a linguagem não é transparente e procura detectar, então, num texto, como ele significa. Ela o vê como detentor de uma materialidade simbólica própria e significativa. Portanto, com o estudo do discurso, pretende-se apreender a prática da linguagem, ou seja, o homem falando, além de procurar compreender a língua enquanto trabalho simbólico que faz e dá sentido, constitui o homem e sua história. (SILVA, 2005, p.16)

Os estudos sobre o discurso iniciaram-se, segundo Orlandi (1999, *apud* SILVA), de forma não sistemática, em diferentes épocas e em diferentes sentidos. Ele considera os estudos realizados por Breál no século XIX. Já no século XX considera os formalistas russos, nos anos 20 e 30, como precursores de uma análise diferente.

Foucault, um dos representantes da AD, diferencia enunciado de enunciação. Para ele, a enunciação se dá cada vez que alguém emite um conjunto de signos. Portanto a enunciação é singular e não se repete, diferente do enunciado. O enunciado pode ser repetido de diversas formas, isto é, teoricamente um enunciado pode ter diversas enunciações, tudo vai depender de sua localização no campo institucional.

Foucault desempenhou um papel muito importante na AD e de acordo com Silva (2005, p. 25):

> Dentre suas principais contribuições para este campo de estudo, podemos resumir: a) A concepção de discurso considerado como prática que provém dos saberes, e a necessidade de articulá-lo com outras práticas não discursivas. b) O conceito de formação discursiva. c) A distinção entre enunciação e enunciado. d) A concepção de discurso como jogo estratégico e polêmico, como luta. e) A concepção de que o discurso é o espaço no qual saber e poder se articulam. f) A concepção de que o discurso, como gerador de poder, seleciona, organiza e redistribui certos procedimentos que garantem a estabilidade de seu poder.

Tomando como referência os pensamentos foucaultianos, Pêcheux constrói o conceito de processo discursivo, no qual a proposta "consiste em inscrever tal processo em uma relação ideológica de classes, pois reconhece que, se por um lado, a língua mantém uma relativa autonomia frente às diferenças de classes sociais, por outro, tais classes se apropriam, de modo diferente, da língua" (SILVA, 2005, p.26) . A partir daí, Pêcheux propõe que q língua constitui a condição de possibilidade do discurso, visto que é invariante em todas as condições de produção em um dado momento histórico; e que os processos discursivos constituem a fonte de produção dos efeitos de sentido e a língua é o lugar material em que tais efeitos se concretizam.

Sendo assim, o seguimento discursivo constitui o sentido e é no meio e por meio do discurso que nascem as significações. Silva (2005, p.26) afirma que

"as noções de formação discursiva, juntamente com as de condição de produção e formação ideológica, fundamentaram os princípios teóricos da Análise do Discurso.

A Análise do Discurso abrange: a) noção de condições de produção do discurso, que coloca em cena os protagonistas do discurso e seu referente, permitindo compreender as condições históricas da produção do discurso; b) noção de formação ideológica e formação discursiva: a formação ideológica é decorrente da instancia econômica — o indivíduo, como sujeito ideológico, ocupa um lugar, ainda que sem perceber, em uma das classes sociais. Já a formação discursiva representa, na AD, um lugar central da articulação entre a linguagem e o discurso; c) noção de interdiscursividade: permite reconhecer a coexistência de várias vozes em uma única voz. Segundo SILVA (2005, p. 28):

> Neste reconhecimento, deve estar subentendida a heterogeneidade, que é inerente à própria formação discursiva; seu caráter fluido, que não permite distinguir seu interior de seu exterior, na medida em que assimila várias outras formações discursivas e suas fronteiras se deslocam conforme os embates da luta ideológica.

d) relação discurso – interdiscurso: consiste em um processo de configuração constante no qual um discurso só é formado através de elementos pré-construídos.

Por fim, a Análise do Discurso transformou-se em um valioso instrumento de trabalho no ensino de línguas. Através dela é possível tentar entender e explicar o sentido de um texto e a interação que há entre a sociedade, a história e ele. Assim, partindo desse princípio, será feita a seguir uma análise do conto *Resto do carnaval*.

Clarice Lispector: uma análise de *Restos do Carnaval*

Publicado em 1971, no livro *Felicidade Clandestina,* o conto é narrado em primeira pessoa. A narradora retoma uma memória de sua infância exatamente aos oito anos. Trata-se de um carnaval. O fato se passa nas ruas e praças do Recife. O texto é marcado por emoções perceptíveis ao leitor.

Em relação ao feminismo, nota-se algumas peculiaridades que serão descritas aqui. O conto é narrado por uma mulher, fato que ainda chocava a sociedade. A população ainda estava acostumada a encontrar textos que apesar de falarem de um personagem feminino, eram narrados por um homem,como, por exemplo,*Helena* de Machado de Assis, e *Lucíola* de José de Alencar.

A trama se inicia com uma lembrança da narradora-personagem, fato ocorrido em sua infância em uma quarta-feira de cinzas, porém mais adiante é citado que estavam sendo iniciadas as festas carnavalescas,

> Não, não deste último carnaval. Mas não sei por que este me transportou para a minha infância e para as quartas-feiras de cinzas nas ruas mortas onde esvoaçavam despojos de serpentina e confete. [...] De manhã cedo no domingo, eu já estava de cabelos enrolados para que até de tarde o frisado pegasse bem. (LISPECTOR, 1998, p. 27)

Outro ponto que a narradora retrata são as máscaras. Para ela o ser humano usa máscaras não apenas nos bailes de carnaval, mas também em sua vida cotidiana. A personagem na infância possuía medo das máscaras, mas considerava a possibilidade de um dia precisar usá-las. Esse pensamento pode ser interpretado como uma amostra das mulheres da época, que apesar de terem conquistado uma certa liberdade, ainda estavam presas a rótulos e muitas vezes teriam que se transfigurarem num outro *personagem* que muitas vezes, as impossibilitava de batalhar pelos seus anseios, pela sua busca interior,

> E as máscaras? Eu tinha medo mas era um medo vital e necessário porque vinha de encontro à minha mais profunda suspeita de que o rosto humano também fosse uma espécie de máscara. À porta do meu pé de escada, se um mascarado falava comigo, eu de súbito entrava no contato indispensável com o meu mundo interior, que não era feito só de duendes e príncipes encantados, mas de pessoas com o seu mistério. Até meu susto com os mascarados, pois, era essencial para mim. (LISPECTOR, 1998, p. 26)

No decorrer do texto, nota-se o desejo da criança em parecer mulher, mostrar que era feminina:

> Mas eu pedia a uma de minhas irmãs para enrolar aqueles meus cabelos lisos que me causavam tanto desgosto e tinha então a vaidade de possuir cabelos frisados pelo menos durante três dias por ano. Nesses três dias, ainda, minha irmã acedia ao meu sonho intenso de ser uma moça – eu mal podia esperar pela saída de uma infância vulnerável – e pintava minha boca de batom bem forte, passando também ruge nas minhas faces. Então eu me sentia bonita e feminina, eu escapava da meninice. (LISPECTOR, 1998, p. 26)

Entretanto, existem aí algumas contradições, pois se ela é uma menina pra que querer ser feminina, se o ser feminino faz parte do sexo feminino? Outro ponto intrigante é a possibilidade de mudar a fase apenas se maquiando. Hall (2006)afirma que o desenvolvimento é geneticamente determinado por forças internas, que definem um padrão inevitável, imutável e universal de conduta, apesar do meio ambiente. Portanto, o adulto não deve interferir no processo natural de crescimento humano. Partindo desse princípio, não seria possível uma criança alcançar a juventude apenas com um batom, com isso percebe-se que Lispector utiliza uma metáfora para expor que as mulheres ainda estavam presas ao que parecia bonito e feminino para a sociedade. Merleau-Ponty afirma: "nosso corpo é para nós o espelho do nosso ser" (1945, p.199), o saber, o criar e o amar – são condutas essenciais do ser humano – dependem do corpo como utensílio e como local de exteriorização. A desatenção do papel do corpo nessa relação com o mundo reflete um declínio da existência. É essa distração que faz com que o corpo seja visto como um objeto: "Dizer que tenho um corpo é portanto uma maneira de dizer que posso ser visto como objeto, mas que procuro ser visto como sujeito" (1945, p.195), fazendo uma breve comparação com as atitudes expostas no texto e a afirmação de Merleau-Ponty, pode-se dizer que a menina-personagem e até mesmo as mulheres da época, buscavam ser vista como alguém e não apenas como uma matéria que ocupa lugar no espaço.

As mulheres criadas por Clarice Lispector representam às vezes papéis subalternos, oprimidos e subjugados. Isso ocorre no conto *Restos do Carnaval*, sendo que o alicerce feminino da família está apontado para a preocupação com a mãe doente, que é comum diante de um parente enfermo. O que diferencia esse contexto é o fato da história mostrar o desejo de uma menina de aproveitar a folia do carnaval. Compreende-se, aqui, que o jugo desta menina acontecia no campo psicológico, uma vez que havia a dor ocasionada pela situação vivenciada no seio

familiar. É possível imaginar que, mesmo ingênua, ela queria ser outra pessoa. Entretanto, ao mesmo tempo imagina-se a possibilidade da desconfiança, ainda que insignificante nesta ingenuidade, contudo seria necessário fantasiar-se de outra mulher, uma mulherzinha que se sentisse mulher, que amasse, mas que não fosse obrigada a sentir um fardo, desde menina. A esse peso pode-se incluir a violência sexual. Nãos e deve esquecer que a mãe da autora foi estuprada durante a II Guerra mundial, sendo vista como objeto sexual, máscara que ainda hoje é fixada nas mulheres. Referente à doença da mãe e à pressão que a menina sofre é retratada no trecho abaixo:

> Muitas coisas que me aconteceram tão piores que estas, eu já perdoei. No entanto essa não posso sequer entender agora: o jogo de dados de um destino é irracional? É impiedoso. Quando eu estava vestida de papel crepom todo armado, ainda com os cabelos enrolados e ainda sem batom e ruge – minha mãe de súbito piorou muito de saúde, um alvoroço repentino se criou em casa e mandaram-me comprar depressa um remédio na farmácia. Fui correndo vestida de rosa – mas o rosto ainda nu não tinha a máscara de moça que cobriria minha tão exposta vida infantil – fui correndo, correndo, perplexa, atônita, entre serpentinas, confetes e gritos de carnaval. A alegria dos outros me espantava.Quando horas depois a atmosfera em casa acalmou-se, minha irmã me penteou e pintou-me. Mas alguma coisa tinha morrido em mim. E, como nas histórias que eu havia lido sobre fadas que encantavam e desencantavam pessoas eu fora desencantada; não era mais uma rosa, era de novo uma simples menina. Desci até a rua e ali de pé eu não era uma flor, era um palhaço pensativo de lábios encarnados. Na minha fome de sentir êxtase, às vezes começava a ficar alegre mas com remorso lembrava-me do estado grave de minha mãe e de novo eu morria. (LISPECTOR, 1998, p. 28)

Simone de Beauvoir (1970) destaca que a natureza existencial do outro, transforma-se também na natureza constitutiva da consciência: a consciência humana está alicerçada no outro. Assim, percebe-se, a partir do trecho abaixo, que a menina transfigurou-se em outra que não ela mesma ou tomou consciência que de fato poderia sentir-se outra a partir do momento que foi flertada pelo rapazinho, ou seja, a partir da relação com o outro ela notou-se como uma "mulherzinha de 8 anos".

> Só horas depois é que veio a salvação. E se depressa agarrei-me a ela é porque tanto precisava me salvar. Um menino de uns 12 anos, o que para mim significava um rapaz, esse menino muito bonito parou diante de mim e, numa mistura de carinho, grossura, brincadeira e sensualidade, cobriu meus cabelos já lisos, de confete: por um instante ficamos nos defrontando, sorrindo, sem falar. E eu então, mulherzinha de 8 anos, considerei pelo resto da noite que enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa. (LISPECTOR, 1998, p. 28)

Nesse momento, vê-se que o amadurecimento da menina ocorre após a interação com o menino. Clarice mostra a fragilidade que o *sexo frágil* possui, pois ela retrata a necessidade de reconhecimento da menina. Partindo desse princípio, havia necessidade que o reconhecimento ocorresse por um homem? Tal atitude não levaria a crer que a mulher era dependente do homem?

O movimento feminista desencadeou a acusação de que a sexualidade tem caráter falocêntrico. Isso levaria a entender que o sexo oprimido é o feminino, cabendo ao homem, o ofício de opressor, no esquema senhor e escravo. Homem e mulher seriam duas classes em constante luta, uma lutando pela liberdade e a outra, para manter o predomínio, a soberania. Mas e se, além das mulheres, os homens também fossem submissos a um poder? A identidade masculina, assim como a feminina, não estaria comprometida? Michel Foucault (1984) mostra uma forma de pensar a história e a política da sexualidade. Em sua olhar, haveria no corpo social um "dispositivo de sexualidade" imposto pelo poder. O filósofo, explicitando o conceito, diz que esse dispositivo é um conjunto divergente, "que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Enfim, o dito e o não dito são elementos desse dispositivo" (1984, p. 244). Foucault se recusa a identificar o poder econômico como o gênese, ao menos exclusivo, desse instrumento da sexualidade. Segundo ele, o poder é também um feixe de relações, que não emana de um ponto centralizado (1984, pp. 256- 257).

O "dispositivo de sexualidade" citado por Foucault funcionaria como uma repetida engrenagem de privação e de concessão, repartido de acordo com a ordem estratégica do poder. Nesse raciocínio, na retórica homem-mulher, o dispositivo imporia continências e benefícios a um e outro. Contudo, no campo do corpo e da sexualidade, nem tudo é abstinência para a mulher e benefício para

o homem, ou vice-versa. É possível que o homem sofra perdas no plano da sentimentalismo e nem perceba, uma vez que são compensadas por concessões no plano do discurso, ou do saber, ou do fazer. Em outras palavras, sob o dispositivo de sexualidade, homem e mulher seriam igualmente dominados, embora em posições e funções diferentes.

Projeto de intervenção: o conto na sala de aula

O presente trabalho foi idealizado com o objetivo de apresentar, através das contribuições da análise do discurso, a voz feminina presente na obra de Clarice Lispector, com já foi dito anteriormente. Assim, tem-se a finalidade de fazer com que os alunos percebam, através da análise, marcas do feminismo presentes na literatura.

Nesse sentido, este projeto visa uma intervenção voltada para a área do discurso feminino. Como se sabe, a mulher por muito tempo era impedida de se expressar. Seu papel, aceito pela sociedade, na área literária, era escrever poemas e sonetos. Com o advento do feminismo, esse papel, imposto a mulher, foi alterado. Apesar da liberdade de gênero literário, ainda é possível encontrar marcas das limitações sofridas por elas. A idéia é mostrar a importância das vozes femininas, da história e cultura presente no texto literário. Levando em consideração a visão de mundo dos estudantes, pois como afirma Barros (2004, p.34) "para examinar a literatura é preciso saber ler textos, ler contextos e, quem sabe, ler pretextos". Sendo assim, espera-se que o aluno possa reconhecer e interpretar os vários *percursos temáticos e figurativos* que dizem respeito ao feminismo. Pois, ainda segundo Barros (2004, p. 35),

> Alguns textos permitem uma única leitura, ou seja, desenvolvem uma só linha temática ou temático-figurativa. Outros, como os literários, desenrolam vários percursos temáticos e figurativos, lêem-se em diferentes isotopias. Nos textos pluri-isotópicos estabelecem-se relações verticais entre as diferentes linhas horizontais temático-figurativas, e essas relações verticais podem ser consideradas metafóricas ou metonímicas.

Objetivos

Objetivo geral é identificar a voz do feminismo presente no conto Resto do carnaval. Os objetivos específicos, por sua vez, são: conhecer, de forma sucinta, o feminismo e suas colaborações para a literatura; conhecer um pouco sobre a obra clariciana, em especial o conto em análise; analisar, levando em consideração a voz feminina, o conto *Resto do Carnaval*; e identificar marcas do feminismo presentes no conto.

Metodologia

O trabalho foi elaborado pensando em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola do ensino público. Para tanto, prentende-se aplicá-lo em seis aulas. Ora, foi considerado ainda que aulas seriam geminadas. Logo, o processo de intervenção duraria três dias. Os materiais didáticos utilizados seriam o livro didático usado por eles, o conto e a internet para pesquisa. E o tema abordado seria exposto dessa forma:

Para o primeiro dia, foi idealizado que nas duas aulas fosse feita apresentação sobre o feminismo, do que é o que não é considerado feminismo, abordando um breve contexto histórico e expondo algumas mulheres que se destacaram na literatura. Já no segundo dia, as duas aulas ficariam para a apresentação da escritora Clarice Lispector, leitura e análise do conto. No final da aula seria solicitado aos alunos que trouxessem, na aula seguinte, fragmentos, recortes, falas de Lispector que possam remeter à voz feminina. No terceiro e último dia, por sua vez, as aulas seriam destinadas para fazer o produto final, que seria a criação de um mural com os materiais coletados pelos alunos. Cada discente colaria ou escreveria uma frase ou conjunto de frase da autora com foque no universo feminino. Seria possível, ainda, que os alunos fizessem desenhos ou até mesmo grafitagens, se quisessem, mas utilizando apenas lápis de desenho, ou grafite, ou até mesmo caneta. O mural teria um título escolhido pelos próprios discentes e também mensagens próprias, buscando o direito de igualdade entre homens e mulheres.

Considerações finais

O movimento feminista tem provocado mudanças na vida de várias mulheres no âmbito social, político e até mesmo religioso. Muitas dessas mudanças se devem realmente as grandes revolucionárias citadas no texto, onde foi dado ênfase a uma das obras de Clarice Lispector, o conto *Restos do Carnaval*.

No que se refere ao gênero, enfocando o conto, destacou-se um lar permeado pela figura feminina e como esta é importante para a formação de uma família, mas, sobretudo, na concretização de uma sociedade. Foi demonstrado também o quanto é importante se discutir gênero como algo que é construído historicamente e não biologicamente, justamente por que esta naturalização tem promovido dores, pesos e de violências, inclusive sexuais.

Para Barbosa (2001, p. 147) "Lispector examina a linguagem, dilemas existenciais, divisão de classes, problemas raciais e conflitos entre os sexos como intersecções de um mesmo discurso social". Partindo desse contexto, foi utilizada a literatura de Clarice Lispector, neste estudo, com a intenção de que seja um estímulo para as reflexões de questões-situações cotidianas e que, muitas vezes, são silenciadas por uma sociedade, ainda, montada por um regime patriarcal ou de grande machismo velado. Pretende-se, dentre o que já foi examinado, fazer com que um instrumento revolucionário seja posto no lugar de batalha, um local que é cultural, político, feminista, ideológico e literário.

Assim, levar e conscientizar os alunos é primordial. A proposta foi, então, não ficar apenas no plano da análise, mas também de levar conto *Resto do Carnaval* para a aula de língua portuguesa, fazendo uma apreciação ancorada na Análise do Discurso.

Referências

BARBOSA, Maria José Somerlate. **Clarice Lispector***:* des/fiando as teias da paixão. Coleção Memória das Letras 8. Porto Alegre: EDIPCRS, 2001.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Língua, literatura e ensino na perspectiva do discurso**. Disponível em:<http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_art03.pdf> Acesso em: 30 de julho de 2015.

BEAUVOIR, Simone. **Segundo Sexo**. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1970.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
DUARTE, Constância L. **Nísia Floresta***:* vida e obra. Natal: UFRN, 1995.
_____. Nísia Floresta e Mary Wollstonecraft: diálogo ou apropriação? In O Eixo e a Roda. **Revista de Literatura Brasileira da Faculdade de Letras da UFMG**. Belo Horizonte, vol. 7, 2001.
_____. **Anais do V Seminário Nacional Mulher & Literatura**. (Org.) Natal: UFRN, 1995.
HALL, Stuart. *A* **identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed.Trad. Tomaz Tadeu da Silva Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
MERLEAU-PONTY, M. **Phénoménologie de la perception**. Paris: Gallimard, 1945.
RAMOS, Graciliano. **Linhas tortas**. 8. ed. São Paulo: Record, 1980.
SILVA, Maria Alice Siqueira Mendes e. **Sobre a análise do discurso**.Disponível em: http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/30/55. Acesso em: 06 de julho 2015.
TEIXEIRA, Jerônimo. **O Lado B de Clarice**. Disponível em: http://veja.abril.com.br/060705/p_105.html Acesso em: 09 de fevereiro de 2015.

CADERNO 2

Anais Eletrônicos VI ECLAE

Aquisição da linguagem e ensino

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma análise em que se verificou em que fases da interlíngua, da taxionomia de Brochado (2003), se enquadra a escrita em português de vinte pessoas surdas aprendizes do português como segunda língua. Sabemos que, no Brasil, os indivíduos surdos utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a sua comunicação com outros surdos e com ouvintes que saibam a Libras. Porém, precisam aprender o português escrito para interagir com a grande parcela da população que não conhece a língua de sinais. Para os indivíduos surdos usuários da Libras, o português escrito é a sua segunda língua, pois é aprendida na escola de maneira sistemática, enquanto a Libras é aprendida de maneira espontânea, sendo sua língua natural, a primeira língua. Segundo Selinker (1972), a aprendizagem de uma segunda língua é um processo marcado pelo fenômeno da interlíngua, que se observa no desempenho do aprendiz, que se expressa de modo a esboçar características dos dois sistemas linguísticos com os quais está lidando no momento da aprendizagem: o da sua primeira língua e o da língua alvo. Para este trabalho, analisamos vinte textos escritos por voluntários surdos adultos, retextualizados a partir das versões Libras, gravadas em vídeo, de comentários analíticos produzidos por eles mesmos. A partir das análises, pudemos concluir que a escrita da maioria dos voluntários, embora todos tenham concluído o ensino básico, se enquadra em fases da interlíngua mais próximas da primeira língua, o que indica que a aprendizagem da segunda língua ainda não chegou a um nível desejável para pessoas com o citado nível de escolaridade. Este trabalho também tem como base teórica os estudos de Gargallo (1999).

Palavras-chave: Interlíngua, Libras, Português escrito, Segunda língua.

A INTERLÍNGUA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE PESSOAS SURDAS ADULTAS APRENDIZES DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Camila Michelyne Muniz da Silva (NEPEL[1]/UFPE)

Introdução

No Brasil, a maioria dos indivíduos surdos utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para interagir e se comunicar, tanto com outros surdos, quanto com ouvintes, que dominem a língua de sinais. Embora reconhecida pela Lei 10.436/02 como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas, a Libras ainda não foi totalmente difundida e não é conhecida por uma grande parcela da população de ouvintes, de modo que a interação plena entre ouvintes e surdos, por meio da língua de sinais, ainda está muito aquém do desejado pela comunidade surda. Com isso, por serem uma minoria em termos linguísticos, os indivíduos surdos precisam aprender o português, na modalidade escrita, para interagir com essa maioria ouvinte que ainda não conhece a língua de sinais.

Para os surdos, o português escrito, é uma segunda língua (L2), pois é aprendida de maneira sistemática, com a orientação de um professor em sala de aula. Já a Libras, é considerada a sua primeira língua (L1), ou língua materna, visto que é aprendida naturalmente por meio da interação com outros surdos. Além disso, a língua de sinais é a maneira mais legítima de expressão da sua visão de mundo,

1. NEPEL (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre LIBRAS).

possibilitando maior clareza e facilidade tanto na recepção, quanto na emissão de informações. É importante ressaltar que o ensino da modalidade escrita do português para surdos requer metodologia e preparo específicos dos docentes, pois são necessárias estratégias que estejam direcionadas às especificidades da língua de sinais e do surdo (DIAS JÚNIOR, 2010).

No processo de aprendizagem de uma L2, todo estudante lida com os sistemas linguísticos da sua L1 e da língua alvo (LAL), fazendo correspondências entre um e outro, usando o primeiro como apoio para o aprendizado do segundo (COLLIER apud DIAS JUNIOR, *op. cit.*). Quando as línguas são de mesma natureza, o aprendiz consegue encontrar essas correspondências com mais facilidade, o que possibilita um aprendizado mais direto. Para os surdos, porém, a sua L1 possui uma natureza bastante distinta da natureza da sua LAL: a Libras é de natureza vísuo-espacial, pois é realizada em um espaço de sinalização e percebida por meio da visão; enquanto o português é uma língua de natureza oral-auditiva, sendo realizada e recebida por meio da fala e da audição, respectivamente. Essas diferenças refletem diretamente nos sistemas linguísticos de cada uma, e consequentemente no seu ensino/aprendizagem.

As superfícies dos textos produzidos por aprendizes de uma segunda língua apresentam, normalmente, o fenômeno da interlíngua (SELIKER, 1972; 1994), no qual se podem observar características de dois sistemas linguísticos com os quais o sujeito lida no processo de aprendizagem. Como explica Dias Júnior (*op. cit.*, p. 56), a interlíngua "apresenta características da língua materna do aprendiz e da língua-alvo, somadas à criatividade que o estudante vai adquirindo/aprendendo, à medida que se expõe à L2". No caso dos textos produzidos por surdos, a interlíngua apresenta um hibridismo estrutural peculiar (NASCIMENTO, 2008), devido às naturezas distintas das duas línguas envolvidas: uma oral auditiva e outra vísuo-espacial. Por esse motivo, muitas vezes, os textos produzidos em português por pessoas surdas parecem ininteligíveis a pessoas que não conhecem as especificidades das práticas de letramento emergentes no universo da surdez, apesar de estes textos possibilitarem a construção e a expressão do dizer de seus autores.

No presente trabalho, analisamos a produção textual escrita de vinte voluntários surdos adultos, que escreveram textos em português a partir da retextualização dos comentários analíticos produzidos em Libras por eles mesmos e grava-

dos em vídeos. Buscamos, com as análises, mostrar em que fases da interlíngua encontram-se os textos produzidos pelos voluntários, para que, com base nessas informações, possamos contribuir para o aprimoramento dos procedimentos de ensino/aprendizagem de português escrito para surdos.

Aquisição/aprendizagem de segunda língua (L2)

Nesta seção do trabalho, apresentaremos algumas considerações sobre a aquisição/aprendizagem de L2 e como esses processos se desenvolvem de maneira específica para as pessoas surdas. De acordo com Krashen (1984), aquisição e aprendizagem de uma segunda língua são dois processos distintos, e se diferenciam basicamente pela forma como acontecem. Segundo o autor, a aquisição acontece de maneira espontânea e inconsciente, e surge a partir da necessidade de comunicação real com a comunidade falante da língua, sem haver atenção específica à forma. É a internalização do sistema linguístico pela exposição natural à LAL. Já a aprendizagem se dá de maneira consciente através de instrução formal e sistemática da língua e implica um conhecimento explícito do seu sistema linguístico. A internalização ocorre por meio da reflexão guiada do sistema.

Krashen, *op. cit.*, explica ainda que, o mecanismo de aquisição de uma L2 envolve três elementos fundamentais: o *input* compreensível, o organizador e o filtro afetivo. O *input* compreensível se refere às mensagens recebidas e compreendidas pelo aprendiz na língua-alvo. Nesse momento, o conteúdo é mais importante que a forma, pois é mais desejável que o aprendiz entenda a informação, mesmo que não saiba ainda as regras do sistema da língua. O organizador é a parte do cérebro que estrutura as regras da nova língua, recebidas pelo *input*, e as armazena e organiza de modo que o aprendiz possa fazer uso delas assim que tenha necessidade de produzir textos na nova língua aprendida. O filtro afetivo trata da situação psicológica do aprendiz e se refere a fatores como a sua motivação, autoestima ou ansiedade, que podem influenciar a seleção de informações a serem recebidas pelo *input* e levadas ao armazenamento no organizador.

De acordo com essa teoria, a aquisição só ocorre de maneira satisfatória quando o *input* é de fato compreendido pelo aprendiz, seja por meio de textos orais ou escritos. O trabalho com o ensino de L2 precisa estar voltado mais para o conteúdo do que para a forma, ou seja, é mais importante que o aprendiz do-

mine a língua de maneira que possa se comunicar adequadamente e satisfatoriamente, do que apenas memorize as regras gramaticais da LAL. Isso não quer dizer que as regras não precisam ser estudadas, pois elas ocupam um papel importante no aprendizado de uma segunda língua, porém, a ênfase do processo não pode recair sobre a forma, mas sim sobre o conteúdo.

Nesse contexto, o erro é visto como parte importante do processo de aprendizagem da nova língua, pois devem ser valorizados e vistos como elementos que auxiliarão o professor a diagnosticar as falhas na aprendizagem e direcionar o seu trabalho para que o aprendiz possa ter o melhor desempenho possível. Quando os erros são tratados como elementos que devem ser apenas excluídos dos textos produzidos pelos estudantes, a aprendizagem não se mostra eficiente.

De acordo com Gargallo (1999), o processo de ensino/aprendizagem de uma segunda língua pode ser definido como um processo complexo em que o indivíduo interioriza, gradualmente, os mecanismos linguísticos, extralinguísticos e culturais que lhe permitirão atuar de forma adequada no âmbito da comunidade linguística da língua que deseja aprender.

No caso das pessoas surdas, como já citamos, o aprendizado do português na modalidade escrita é uma constante, pois precisam interagir com a grande maioria da população ouvinte que não conhece a língua de sinais. Para os surdos, o português escrito é uma segunda língua e é aprendido de maneira sistemática na escola. Durante muito tempo se acreditou que as crianças surdas tinham problemas cognitivos que as impediam de se desenvolver de mesma maneira que as crianças ouvintes. Porém, hoje já se sabe que não há diferenças cognitivas entre surdos e ouvintes, e que, assim como todo ser humano, os surdos possuem a mesma capacidade inata da linguagem, que os possibilita o desenvolvimento dessa habilidade, mesmo que por meios diferentes da fala e da audição convencionais. Segundo Vygotsky, *apud* Brochado (2003), a linguagem não é dependente do som, pois não importa a maneira como ela é veiculada, mas sim a função que é atribuída aos signos para a concretização do significado.

De acordo com Brochado, *op.cit.*, o cérebro humano é biologicamente dotado da capacidade de aquisição de língua, independente da sua modalidade, e citando Vygostky, explica que essa condição é o que faz com que o homem seja um ser sociocultural, demonstrando sua habilidade de integrar o pensamento com a linguagem, produzindo sentidos. Então, assim como os ouvintes, os surdos são

capazes adquirir uma língua, e o que permite essa aquisição são os estímulos recebidos através do meio.

Na mesma obra, Brochado cita Sanchéz e diz que não é possível esperar que uma pessoa surda aprenda a língua escrita da mesma maneira que os ouvintes o fazem, ou seja, por meio de uma correlação entre som e palavras. Para o surdo fazer essa correspondência é praticamente impossível, pois seu aparelho auditivo não lhe dá essa possibilidade, o que não quer dizer, porém, que não seja possível para o surdo aprender uma modalidade escrita de uma língua, mas sim que as estratégias utilizadas para tal fim devem ser diferentes.

O mesmo autor diz ainda que há três condições básicas para que um indivíduo se torne competente na escrita de uma língua: o desenvolvimento normal da linguagem, o desenvolvimento normal da inteligência e a imersão do aprendiz na prática da escrita. Sobre a primeira condição explica que, para os surdos, a língua de sinais é o único meio que os possibilita desenvolvimento normal da linguagem, tendo em vista que esta é sua língua natural. Com relação à segunda condição, explica que o desenvolvimento normal da inteligência está diretamente relacionado com a linguagem. O desenvolvimento intelectual depende muito da verbalização dos nomes das coisas e dos sentimentos, independente de ser por meio de palavras ou de sinais. Logo, a partir do momento que se compreende a língua de sinais como língua natural dos surdos, deve-se promover à criança surda o acesso a todas as informações sobre o mundo em uma língua de sinais, por meio da educação. Porém, sabemos que, na maioria dos casos, as crianças surdas não têm oportunidade de receber essas informações de maneira satisfatória em comparação com as crianças ouvintes, o que compromete o seu desenvolvimento intelectual normal. A terceira condição se refere à importância da imersão do aprendiz na prática social da língua escrita, mostrando que é fundamental que ele seja exposto a situações reais de interação com adultos usuários competentes da língua escrita.

Diante desta breve contextualização sobre a aquisição/aprendizagem de uma segunda língua, mais especificamente sobre a aquisição/aprendizagem de uma L2 na modalidade escrita por pessoas surdas, podemos compreender como esse processo ocorre e como, a partir de estudos na área, o trabalho com o ensino pode ser guiado. A partir dessa compreensão, muitos docentes podem direcionar

a sua prática em sala de aula para que a educação das pessoas surdas possa, cada vez mais, chegar mais próximo do desejado.

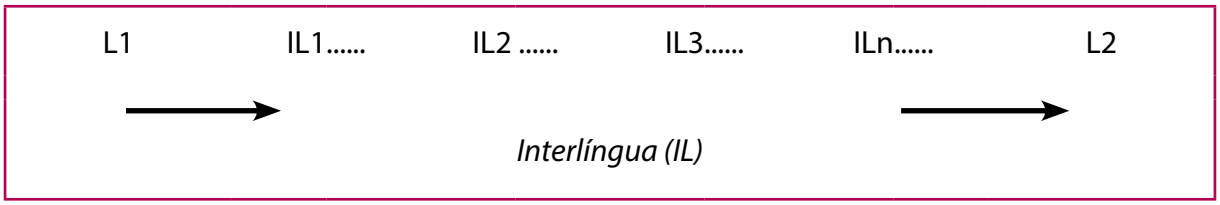
Interlíngua

De acordo com Gargallo, *op. cit.*, o ensino/aprendizagem de uma segunda língua é um processo constituído por etapas, que se sucedem temporalmente, se iniciando na língua materna (primeira língua ou L1), e finalizando na língua alvo (LAL, ou língua meta, ou L2). Cada etapa da aprendizagem/aquisição constitui o que Selinker (1972) chama de interlíngua.

A interlíngua é um sistema, criado pelo aprendiz no decorrer do seu processo de assimilação da LAL e apresenta uma estrutura intermediária entre a sua língua nativa e a nova língua. Essa estrutura apresenta regras que aparentam estar entre as regras dos dois sistemas da L1 e da L2, no entanto, sem se enquadrar em nenhuma das duas.

Esse fenômeno configura a transição entre a língua materna e a língua alvo durante o processo de aprendizagem. Gargallo apresenta o seguinte esquema para ilustrar as fases da interlíngua:

Esquema 1



Fonte: Gargallo (1999, p.28). Adaptado

Assim como a autora destaca e é possível compreender no esquema acima, a aquisição/aprendizagem de uma segunda língua não ocorre de maneira direta, mas sim por meio de um processo que começa em uma fase primária de interlíngua e passa por quantas fases forem necessárias para cada indivíduo particularmente, de acordo com suas capacidades, necessidades, grau de contato com a língua alvo e etc. Cada etapa da interlíngua apresenta elementos das duas lín-

guas com as quais o aprendiz lida no processo de aprendizagem. Nas etapas iniciais, haverá mais elementos da língua materna do aprendiz e, conforme ele for avançando nos estudos da língua alvo, aparecerão mais elementos dessa língua, caracterizando sua evolução no processo e consequentemente, a apropriação da LAL. Sobre isso, Dias Jr. (*op. cit.*) diz que

> Não há como determinar a quantidade de fases que a interlíngua poderá apresentar, sabe-se, somente, que quanto maior o nível de exposição, mais rápido será o processo de aquisição/aprendizagem da língua-meta.

De acordo com Selinker (1994), toda a produção textual do aprendiz de L2 sofre uma interferência da sua língua materna, com mais intensidade nos estágios iniciais da interlíngua. Essa interferência é vista, muitas vezes, como erro, mas deve-se ter um olhar diferenciado para esses elementos levando-se em consideração que é normal que o aprendiz de L2, por não possuir um domínio completo da nova língua, mostre alguns equívocos na produção textual. Nesse ponto, não é aconselhável que o docente recrimine o erro, mas sim que se apóie nele para verificar que pontos da aprendizagem estão falhando e com isso direcionar o trabalho para que o aprendiz possa superar os erros e avançar no seu processo de apropriação da nova língua.

Selinker explica que há ainda alguns aspectos que influenciam a produção de desses equívocos por parte do aprendiz: a) *transferência de linguagem, ligada à interferência de L1*: a língua materna é utilizada como paradigma para a estruturação da LAL; b) *super generalização das regras da língua-alvo*: o aprendiz considera que uma regra da L2 pode ser aplicada a várias circunstâncias, desconsiderando as exceções; c) *transferência de treinamento:* o aprendiz incorpora uma regra em seu sistema linguístico, a partir da instrução para a aquisição da L2; d) *estratégias de aprendizagem de L2*: o aprendiz consegue perceber as melhores táticas para o aprendizado da LAL, e as usa para desenvolver esta língua de maneira satisfatória; d) *estratégias de comunicação em L2*: conforme vai assimilando novos conteúdos e regras da L2, o aprendiz busca novas formas de se comunicar para utilizar esses conhecimentos em contextos reais de interação.

A interlíngua pode ser caracterizada por uma expressão rudimentar, pequenos problemas de compreensão, erros de morfologia (concordância nominal, morfologia verbal), uso de estratégias de comunicação para solucionar proble-

mas que surgem durante a interação, entre outros.

Entretanto, apesar de todo o esforço do aprendiz para adquirir a língua alvo, alguns elementos podem não ser assimilados no decorrer do processo, e a interlíngua assim não teria um fim específico, mas seria contínua (SELINKER, apud DIAS Jr, *op. cit.*). A explicação para que isso aconteça está no fato de que o falante conserva em sua interlíngua alguns elementos da sua língua materna, como regras e subsistemas linguísticos (BARALO, apud DIAS Jr, *op. cit.*). Esses elementos acabariam sendo internalizados pela diminuição da intensidade do contato com a língua alvo, causando o que Selinker (1994) chama de *fossilização*.

Segundo Brochado, *op. cit.*, a fossilização ou cristalização ocorre quando os aprendizes falham em alcançar a competência na L2, configurando uma permanência da interlíngua nas produções textuais dos aprendizes. Eles param de aprender quando apresentam na interlíngua poucos elementos que diferem do sistema da LAL. Os erros e os desvios acabam sendo internalizados ou se tornam difíceis de serem eliminados. Essa característica é comum àqueles que estudam línguas estrangeiras, especialmente sem ter contato com falantes nativos.

Além da fossilização, outra característica própria da produção textual de um aprendiz de segunda língua é a *interferência*, que ocorre quando formas estruturais da língua materna aparecem na L2, ou seja, o aprendiz tende a utilizar em sua produção textual em L2 elementos da sua língua materna. Esses elementos podem ser percebidos na pronúncia, no vocabulário, na estruturação das frases, e ainda nos âmbitos idiomático e cultural (SCHÜTZ, apud Brochado, *op. cit.*). A interferência pode ocorrer em menor ou maior grau, de acordo com o modelo linguístico ao qual o aprendiz for exposto. Se o modelo linguístico de L2 não for autêntico, ou seja, se o professor não possuir um nível linguístico na LAL equivalente ao dos nativos dessa língua, provavelmente o aprendiz vai reproduzir possíveis elementos que já foram fossilizados pelo docente em sua aprendizagem.

Como colocamos até agora, a interlíngua, a fossilização e a interferência são características próprias da aquisição/aprendizagem de uma segunda língua, logo, qualquer aprendiz vai demonstrar esses fenômenos. Também já explicamos que, no Brasil, as pessoas surdas se encontram em um estado contínuo de aprendizagem do português escrito como segunda língua, e que para eles o processo é o mesmo daquele que ocorre com os ouvintes, ou seja, os surdos têm as mesmas capacidades de desenvolvimento de linguagem e de aprendizado de uma segun-

da língua. Porém, é importante ressaltar que os procedimentos utilizados pelos docentes nesse processo, não podem ser os mesmos daqueles utilizados com os ouvintes, pois os aprendizes surdos não possuem as mesmas condições físicas do aparelho auditivo e fonador dos ouvintes, assim, não conseguem fazer uma relação direta entre o som e as palavras.

Por serem aprendizes do português escrito, a produção textual escrita dos surdos apresenta um tipo peculiar de *hibridismo estrutural* (NASCIMENTO, 2008), pois eles precisam lidar com dois sistemas linguísticos de naturezas distintas: do português, que é de natureza oral-auditiva, e a Libras, que é de natureza vísuo-espacial. Essas diferenças provocam na superfície dos textos escritos sequências híbridas, que podem parecer aos leitores leigos no assunto, ininteligíveis, pelo fato de apresentarem características do português e da Libras ao mesmo tempo. Entretanto, é possível construir sentidos a partir dessas sequências, especialmente em função do léxico constituinte da superfície textual, é por meio da seleção lexical, percebe-se que o indivíduo discorre logicamente sobre um assunto.

Observemos o seguinte texto produzido por uma surda adulta:

> A escola Bilingue é importante para os alunos surdos, porque ter tudo o dentro de material a própria surda, atividade de conhecimento do mundo dos surdos, a cultural surda, identidades surdas, visual o espaço de expressão facial e o corporal, contexto em LIBRAS e etc...
>
> Pois é, é principalmente a língua de LIBRAS, porque é língua por surdo para comunicar entre surdos e ouvintes sabem falar LIBRAS, que tem ser professores surdos ensinar na sala de aula para atividade bem visual para os alunos surdos aprenderam o desenvolvimento, também pode ser professores ouvintes deviam saber falar de LIBRAS.
>
> Então a sociedade tem que entende e respeita para alunos surdos poderam escolha a escola bilingue.

Nesse texto podemos perceber que há elementos do português escrito (estrutura frasal do português, pontuação, paragrafação, concordância nominal e verbal) e elementos da Libras (verbos no infinitivo, estrutura frasal da Libras, omissões de preposições). De acordo com Brochado, *op. cit.*, o processo de aprendizado do português escrito pelo surdo, apresenta pelo menos três fases de interlíngua:

INTERLÍNGUA I (IL1): Nesse estágio observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2) desses informantes.

INTERLÍNGUA II (IL2): Nesse estágio constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da Língua de Sinais Brasileira e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2.

INTERLÍNGUA III (IL3): Nesse estágio, os alunos demonstraram na sua escrita o emprego predominante da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas.

A autora destaca que essa classificação não é rígida, pois cada aprendiz pode se desenvolver de maneira particular e, apesar apresentar características de uma fase, pode estar mais ou menos avançado.

Metodologia

Para a realização do trabalho procedemos a uma coleta de dados realizada no decorrer do projeto *Marcas da LIBRAS no discurso argumentativo escrito em português por surdos*, financiado pelo CNPq (Edital CNPq/CAPES 07/2011, Processo nº 401834/2011-5, protocolo nº 360964729189790O), o qual previa a composição de um *corpus* com as produções textuais de 20 (vinte) voluntários surdos adultos. Participaram 8 (oito) voluntários de Recife, 2 (dois) de Limoeiro, 8 (oito) de Caruaru e 2 (dois) de Belo Jardim, ambos municípios do estado de Pernambuco.

A coleta de dados foi realizada por meio de encontros com os voluntários nos quais era feita a apresentação da pesquisa ao candidato voluntário e solicitada a sua aceitação mediante assinatura de um termo de consentimento; a apresentação do tema sobre o qual o voluntário deveria expor seu(s) ponto(s) de vista por meio da LIBRAS; gravação em vídeo do comentário argumentativo do voluntário; retextualização feita pelo voluntário do seu texto gravado; digitali-

zação e digitação dos textos escritos; análises dos textos escritos observando os processos de retextualização. Os textos visuais foram legendados e narrados em português.

Para este trabalho, analisamos os textos, escritos pelos voluntários, que foram retextualizados a partir das versões em Libras, gravadas em vídeo, de comentários analíticos produzidos por eles mesmos. Para tanto utilizamos a taxonomia de Brochado *op. cit.,* sobre as fases da interlíngua.

A análise dos textos, baseada na classificação da autora citada sobre as fases da interlíngua no aprendizado do português escrito como segunda língua pelos surdos, mostrou que a maioria dos voluntários apresenta uma produção textual com mais elementos da Libras do que do português, caracterizando um estágio inicial da interlíngua, ou IL1. Nessa fase há bastantes interferências da língua de sinais na língua portuguesa, entre essas interferências podemos destacar:

1. Estrutura de frases semelhantes à Libras: (R/LV/5) *"prova não entender ler dificil ninguém mas teimoso sofre como fazer mas pense está sonho ouvinte inclusação"*;
2. Pouca flexão verbal: (RV3) *"A crianças todos os surdos precisar os professor só surdos ensnar é aprender libras muito rápido importante."*;
3. Falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau: (C/BJ/V7) *"[...] material libras diferentes muitos coisa libras"*;
4. Uso de artigos sem adequação quanto ao uso: (RV8) "*Falar a falar, palavras mais vocabulas muitas"*;

Parte dos voluntários pode se enquadrar na segunda fase da interlíngua, ou IL2:

1. Emprego de verbos no infinitivo e também flexionados: (RV3*) "Eu tenho pensando coisa que preocupado social precisa poder incluso"*;
2. Uso de algumas preposições, nem sempre adequado: (RV6) *"é bom pesquisar e foco escrita de português."*;
3. Uso de conjunções, quase sempre inadequado: (CV2) *"eles pesquisa como sobre minha vida."*

A terceira fase da interlíngua, ou IL3, também foi observada nas análises, em alguns destes aspectos:

1. Estrutura da frase na ordem direta do Português: (RV1) *"A escola Bilingue é importante para os alunos surdos"*;
2. Uso de preposições com mais acertos: (R/L/V4) "*Falo da minha opinião sobre escola inclusiva e escola bilíngüe"*;
3. Uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa(ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que): (CV5) *"Prefiro os professores que sabem libras, pois os surdos que podem ter opinião para falar com os professores e fácil a se comunicar"*

Fazendo uma análise quantitativa dos dados, obtivemos um total de 55% dos voluntários produzindo textos na IL1, 20% na fase de interlíngua IL2 e 25% na terceira fase, ou IL3. Contudo, ressaltamos que esta classificação não é totalmente rígida, pois sabemos que o processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua é bastante flexível, e cada aprendiz vai se desenvolver de maneira particular. Além disso, a própria classificação das fases da interlíngua é também flexível, uma vez que não se pode afirmar que um aprendiz possui apenas características de uma única fase da interlíngua, pois ele pode também apresentar elementos das outras fases.

Ainda podemos levar em conta as deficiências na instrução da aprendizagem dessas pessoas, pois sabemos que grande parte dos surdos ainda sofre com a falta de adequação da metodologia dos docentes para as suas especificidades.

Considerações finais

A partir dos estudos realizados para esta pesquisa, e com base nos resultados obtidos com a análise dos dados, podemos concluir que a maioria das pessoas surdas voluntárias da pesquisa que gerou este artigo ainda apresenta um grau de interlíngua muito próximo da língua de sinais, sua L1, o que vai de encontro ao que é desejado pela sociedade, que é o desenvolvimento pleno das capacidades linguísticas de todos os cidadãos.

Sabemos que grande parte desse resultado se deve a falta de preparo dos docentes para lidar com crianças surdas em salas de aulas inclusivas e adequar a sua prática às necessidades dessa parcela de alunos. Por seu turno, os docentes não contaram, durante muito tempo, com um preparo específico para salas de aulas inclusivas, tampouco para lidar com estudantes com necessidades diferentes da grande maioria. Pode-se justificar ainda pela falta de subsídios para os docentes por causa das lacunas que sempre existiram nos estudos sobre as línguas de sinais, tendo em vista que estudos nessa área são ainda muito recentes.

Contudo, desde o final do século XX, estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais, desde a linguística até a educação, têm crescido em quantidade e qualidade, proporcionando cada vez mais possibilidades de conhecimento e impulsionando cada vez mais pesquisas na área. Com isso, esperamos que problemas como o do ensino do português escrito para surdos possam ser elucidados para que essas pessoas recebam uma educação cada vez mais adequada para as suas necessidades.

Referências

BARALO, M. **La aquisición del español como lengua estrajera**. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco Libros, S.L., 1999.

BROCHADO, M.S.D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese de doutorado. São Paulo: UNESP, 2003. *mímeo.*

DIAS JÚNIOR, J. F. **Ensino da língua portuguesa para surdos:** contornos de práticas bilíngues. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – Recife: UNICAP, 2010.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. RJ: Agir, 1990.

GARGALLO, I. S. **Linguística aplicada a la enseñaza-aprendizaje del español como lengua extrajera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

KRASHEN, S.D. **Writing: research, theory and applications**. Language Teaching Methodology Series. Oxford: Pergamon Press Ltd., 1984.

NASCIMENTO, G. R. P. do. **Aspectos da organização de textos escritos por universitários surdos**. Tese de doutorado em Linguística, PPGL – UFPE. Recife, 2008.

SELINKER, L. **Interlanguage**: International Review of Applied Linguistics, 10, 1972.

_____. **Rediscovering Interlanguage**. Applied linguistics and language , 10, 1994.

_____; LAMENDELLA, J. **Two perspectives on fossilization in interlanguage learning**. Interlanguage Studies Bulletin, 1978.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender como se dá o processo de atenção conjunta na interação mãe-criança com a inserção da tecnologia, mais especificamente, dos aplicativos para tablet enquanto objetos de interação real/virtual simultâneos no triângulo de atenção conjunta proposto por Tomasello (2003). Para isto, utilizamos dados longitudinais de duas crianças a partir da gravação em que as mães, nas duas primeiras coletas, tinham como objetivo ensinar os processos interativos com o objeto para a criança e, nas duas útlimas coletas, o processo era invertido. As gravações tinham em média cinco a quinze minutos. no intuito de verificar como se dá interação com os aplicativos para tablet e quais suas implicações no processo de atenção conjunta da criança com sua mãe e com o tablet/aplicativo. As gravações foram avaliadas qualitativamente e transcritas por meio do ELAN no intuito de analisar como a matriz dialógica constituída a partir da atenção conjunta contribui para o processo de construção dos tipos de atenção conjunta pela criança. Utilizou-se como fundamentação teórica Tomasello (1999, 2000, 2003, 2005), Cavalcante (1994,1999, 2000, 2006, 2011, 2013), Ávila-Nobrega (2010), Ávila-Nobrega e Cavalcante (2012), Del Ré (2006, 2014), Kendon (1980, 2002, 2004), Costa Filho (2011) etc., para compreender a multimodalidade e atenção conjunta em aquisição da linguagem. Verificamos que este tipo de interação contribui nos processos linguístico-cognitivos da criança. Além disso, percebemos diferenças significativas na ocorrência de cenas de atenção conjunta entre as díades 01e 02 a partir da segunda coleta de dados que foi utilizada para esta pesquisa, considerando os estudos de Silva (2015). Percebemos, dessa maneira, que atenção conjunta, bem como a qualidade da interação com a mãe, influenciam no processo de aquisição da linguagem a partir da interação e que o objeto real e virtual contribue para acessos diferenciados desses processos.

Palavras-chave: Atenção conjunta, Aquisição da linguagem, Tecnologia, Interação.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, TECNOLOGIA E INTERAÇÃO: UM ESTUDO COMPARATIVO DA ATENÇÃO CONJUNTA

Henrique Miguel de Lima Silva
Thereza Sophia Jácome Pires

Introdução

Nossa capacidade para compreensão do outro enquanto ser co-intencional, conforme afirma Tomasello (2003), foi um dos principais fatores de evolução cultural que proporcionou nossa sobrevivência ao longo de nosso desenvolvimento. Essa capacidade, conforme o autor, teria surgido a partir do momento em que o primeiro ser humano teria sido proficiente em expressar sua intenção e esta, por sua vez, foi compreendida e internalizada pelos demais membros da espécie. Mesmo que inúmeros outros animais sejam capazes dessa rica capacidade cognitiva, somos diferenciados dos demais pela capacidade criativa e pelo desenvolvimento cognitivo avançado que nos permitiu interagir sob diversas perspectivas na realização de um bem comum.

Essa capacidade consciente para interação e, por conseguinte, desenvolvimento promoveu a manutenção de humanidade por meio de aprendizagens culturais e de um efeito catraca que teve como função disseminar e internalizar para todos os seres humanos os conhecimentos formados a partir do outro, isto é, a partir das interações com o meio social e com o meio físico. No entanto, esse desenvolvimento com base na interação só foi possível por meio da linguagem, aqui compreendida a partir dos pressupostos teórico-epistemológicos de Tomasello (1999, 2000, 2003, 2004), Kendon (1985, 2000) Vygotsky (1978), Cavalcante

(1994, 1999, 2011) Faria (2011), Bakhtin (1988), Fonte (2011), dentre outros, como um artefato cultural que se desenvolve por meio dos aparatos biológicos e da interação; constituído de gestos, olhar, expressões faciais e produções verbais de tal modo que sua compreensão é vista como um todo indivisível.

Ainda em se tratando de aquisição da linguagem, buscamos compreender como essas cenas de atenção conjunta, instaurada pela matriz linguística, oferece ao bebê os primeiros formatos de interação na/pela linguagem sob forma de gêneros. Nessas interações a dialogia possibilita aos indivíduos espaço para seu desenvolvimento cognitivo e linguístico (MIRANDA, 2005) Marcuschi (2005) Bakhtin (1988) a partir das interações ali realizadas.

Aquisição da linguagem

Compreendemos que a capacidade para uma linguagem complexa, articulada e utilizada enquanto artefato cultural, resultante das capacidades cognitivas e dos processos culturais de interação, e ainda como a principal característical que nos diferencia das demais espécies de animais. Contudo, como essa linguagem emerge? Quais os fatores culturais que implicam nesse desenvolvimento linguístico? Que características biopsicossociais contribuem para o processo de aquisição da linguagem?

A concepção de aquisição da linguagem adotada é de base INTERACIONISTA a partir das leituras de Vygotsky (1978), Tomasello (1983, 1999, 2000, 2003), Cavalcante (1994, 1999, 2006, 2008, 2011), Cavalcante e Barros (2013), Faria (2011), Ávila-Nobrega (2010), Azevedo e Fonte (2011), que defendem que a linguagem se constrói a partir das relações de interação e da cognição humana como meios para a aquisição da linguagem e, por conseguinte, do próprio desenvolvimento humano.

Para Tomasello (2003, p. 22), a capacidade de compreensão dos sujeitos enquanto seres co-intencionais é evidenciada pela capacidade de:

- Reconhecer indivíduos em um grupo social;
- Estabelecer relações diretas com outros indivíduos baseando-se em coisas tais como parentesco, amizade e dominação;

- Predizer o comportamento de indivíduos baseando-se em coisas tais como seu estado emocional e a direção de sua locomoção;
- Usar muitos tipos de estratégias comunicativas e sociais para vencer outros membros do grupo na disputa por recursos valiosos;
- Cooperar com co-específicos na resolução de problemas e na formação de coligações e alianças sociais;
- Envolver-se em várias formas de aprendizagem social nas quais aprendem coisas valiosas dos co-específicos.

Segundo o autor, este é um dado extremamente relevante para o processo de aquisição da linguagem, bem como para nos diferenciar dos primatas não -humanas.

Costa Filho (2011) explorou em suas pesquisas os seguintes modelos de atenção conjunta com base em Tomasello (2003):

Tabela 1. (COSTA FILHO, 2013, p. 5)

Tipo de atenção conjunta	Mecanismo	Contexto
Verificação	Ecológico	A criança direciona seu olhar através de um movimento que a permite verificar um dado objeto inserido no espaço. Não há obrigatoriamente o uso do gesto de apontar pelo adulto. A orientação espacial em direção ao objeto foco pode ser realizada unicamente por linguagem verbal num contexto em que se fala sobre tal objeto.
Acompanhamento	Geométrico	A criança projeta seu olhar para um determinado objeto foco da atenção conjunta ao acompanhar um comportamento gestual do adulto. Há a presença do gesto de apontar (segundo a tipologia de Tomasello), porém, conforme os mecanismos de Butterworth, o olhar do adulto é o direcionador da atenção da criança. Este dado reforça a hipótese de que na ausência do apontar convencional, apenas o olhar em direção a um objeto cumpre a função de levar a criança a observar o foco da atenção conjunta (COSTA FILHO, 2011).

Direta	Representacional espacial	A criança apresenta noção espacial mais madura, de modo que se torna capaz de controlar o desenvolvimento da cena de atenção conjunta. Ambos os sujeitos, adulto e criança, são responsáveis pela troca comunicativa caracterizada na cena de atenção conjunta, que combina linguagem verbal (com frequente presença de itens linguísticos dêiticos) e linguagem não verbal, representada por gestos declarativos e/ou imperativos, além do direcionamento feito através do olhar.

Por volta dos oito/nove meses, a atenção conjunta funda a simbolização do mundo e da própria linguagem, uma vez que mundo e linguagem são processos, ou seja, estão em constantes transformação não podendo ser consideradas como realidades estáticas e é justamente por isto que "a língua é um sistema simbólico e não um sistema ontológico nem classificatório" (MARCUSCHI, 2005, p. 67).

Durante as cenas de atenção conjunta os envolvidos estão em constante atividade sociocognitiva, isto é, inseridos num espaço de trocas comunicativas em que os atividades realizadas pelo bebê são significados verbalmente pela mãe. Nesta atividade existe uma co-construção das representações simbólicas dos envolvidos.

Dessa maneira, compreender como a multimodalidade explícita nos aplicativos para tablet influencia diretamente na atenção conjunta e, por conseguinte, no processo de aquisição da linguagem é de suma relevância para uma melhor compreensão da dinâmica social contemporânea e suas relações com o desenvolvimento humano.

Tecnologia e interação: as interfaces dos artefatos culturais

Na contemporaneidade, percebe-se claramente que as ferramentas e artefatos culturais modificaram diretamente os processos de interação realizados pelo homem; sejam com seus semelhantes e/ou com o meio que encontra-se circunscrito. Além disso, graças ao desenvolvimento tecnológico os progressos em

pesquisas sobre a relação aquisição, aprendizagem, desenvolvimento e interação foram, cada vez mais, expandidos no intuito de verificar quais as implicações nesses processos citados anteriormente.

As relações que homem estabelece com o social são modificadas e ampliados pelo seu desenvolvimento via tecnologia. Nunca se mudou tanto como nessa fase pós-moderna. Dentre as inúmeras ferramentas que modificam o comportamento humano, bem como sua interação com o meio; a tablete e seus aplicativos passam a ser um foco indispensável para as pesquisas que envolvem atenção conjunta e multimodalidade em aquisição da linguagem.

É por meio desses aplicativos que as crianças interagem e, por conseguinte, constroem processos de atenção conjunta com aplicativos, por meio do tablet, criam uma interação real e virtual ao mesmo tempo.

Esse triângulo, segundo Tomasello (2003), promove a inserção da criança por meio da intersubjetividade e das relações dialógicas entre as díades mãe-bebê, bebê-tablet e mãe tablete. Busca-se compreender como essa relação com a tecnologia modifica o comportamento e quais suas relações com a construção do sujeito na/pela linguagem nessa interação.

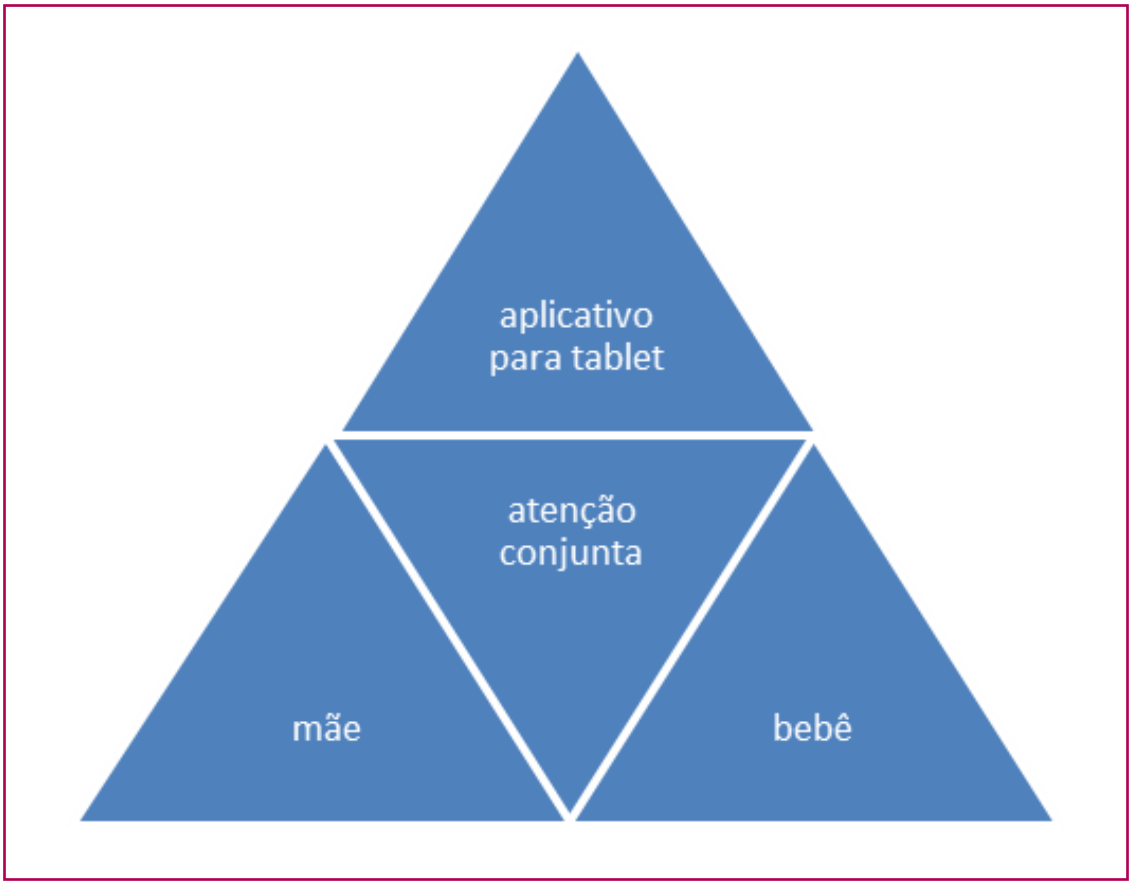
Macneill (1985) propõe que a multimodalidade constitui e é constituída como elemento da linguagem ao considerar, que gestos, olhar, expressões constituem um amálgama com as produções verbais sendo, assim, componente integrante da linguagem.

Dentro desse processo:

> A criança tem de aprender a utilizar a linguagem para fins sociais de comunicação direta ou indireta, aprender, por exemplo, a chamar a atenção, a formular um pedido,, a administrar os turnos da fala, a manter uma conversação, a conduzir uma argumentação, a construir um relato. De modo geral, por meio dessas diversas atividades linguísticas, a criança deve desenvolver o que chamamos de competência pragmática (KAIL, 2013, p. 76)

Essa competência pragmática surge justamente a partir das interações. Em outros termos, um processo eminentemente dialógico, conforme Bakhtin (1988), que se constitui por meio do outro; das interações presentes nas cenas de aten-

ção conjunta[1] em que o bebê interage ativamente na/pela linguagem considerando a matriz linguística ali presente. O esquema abaixo explicita o modo como a criança interage com esta ferramenta considerando o triângulo proposto por Tomasello (2003) considerando os processos dialógicos constituintes da cognição humana e da própria linguagem:



É justamente sobre esse molde constituído a partir do sistema da língua que as relações de interação são instauradas. Em outros termos, é no/pelo sistema da língua que a atenção conjunta promove o desenvolvimento humano a partir das capacidades cognitivas necessárias que o processo de aquisição da linguagem, de fato, se efetive.

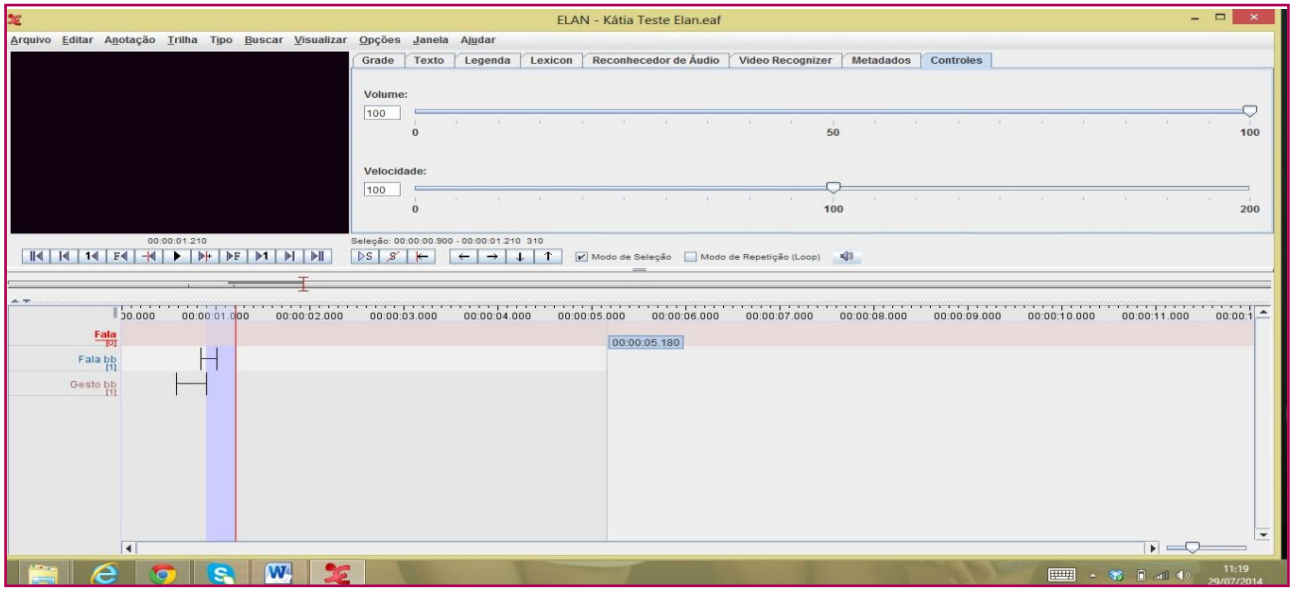
1. Em relação às cenas de atenção conjunta, daremos mais ênfase no quarto capítulo em que, com base no referencial teórico aqui adotado, analisaremos as quatro díades mãe-bebê que foram gravadas para a realização dessa pesquisa. Além disso,

Consideramos a dialogia como espaço aqui, contudo, não significa definir apenas como um lugar físico em que as interações se efetivam. É, antes de tudo, um espaço abstrato em que a matriz linguística se faz presente, possibilitando as interações na/pela linguagem; um lugar em que a cognição é formada socialmente a partir do outro; dos formato de interação apresentados pela mãe ao bebê durante as interações.

Procedimentos metodológicos

No intuito de desenvolver uma análise mais aprofundada e específica dos, utilizaremos o ELAN, programa desenvolvido pelo laboratório de pesquisas de Tomasello (2003) para analisar quantitativamente os dados das díades - para descrever as filmagens de duas díades mãe-bebê 3,1 e 3,9 anos de idade. A imagem abaixo mostra o layout desse programa, bem como suas funções:

Imagem 01: Programa ELAN



Após isto, construiremos uma tabela qualitativa-quantitativa para evidenciar as influências do tablet e de seus aplicativos na construção da linguagem Em seguida, coletas e transcrições de dados, tendo por base em filmagens de quatro díades mãe-bebê de gêneros distintos e, em seguida, com a inclusão da ferramenta tecnológica que funciona enquanto elo real/virtual de interação no

intuito de evidenciar como ocorrem os processos de atenção conjunta nas díades mãe-bebê a partir de contextos em que houve a inclusão de uma ferramenta tecnológica – tablet, observaremos como se dá a constituição da criança enquanto sujeito dentro dessa matriz dialógica em que atenção conjunta se efetiva.

Dentre os inúmeros modelos de tablets existentes selecionamos o Tablet da Marca Sansung de 7 (sete) polegadas, na versão de 16 gb de memória interna, sendo expansível até 64 bg, processador dual core 1,2 ghz; na cor cinza; com visor de lcd. Este modelo de tablet funciona também como aparelho celular e foi no mesmo que o aplicativo foi instalado e as interações entre as díades mãe-bebê foram estabelecidas como o ponto C do triângulo[2] de atenção conjunta proposto por Tomasello (2003). O diferencial dessa pesquisa é justamente explorar cenas de atenção conjunta das díades mãe-bebê com um objeto real/virtual simultâneo, o aplicativo para tablet que, por sua vez, precisa da parte física para manuseio.

No que concerne ao aplicativo utilizado para o desenvolvimento na presente pesquisa selecionamos o aplicativo denominado Nightynight pelo fato de ter um narrador que interage diretamente com os envolvidos nas cenas de atenção conjunta. O narrador do aplicativo é compreendido aqui como o outro, aquele que também faz parte da interação e que possui voz no discurso. A imagem abaixo evidencia as primeiras imagens do aplicativo.

2. O presente triângulo de atenção conjunta proposto por Tomasello (2003) foi apresentado no Capítulo I com base no trabalho de Ávila-Nobrega (2010) e no Capítulo II com as adaptações necessárias ao contexto em que a pesquisa em enquadra.

Imagem 02: Apresentação do aplicativo



As primeiras interações da díade mãe-bebê são realizadas sem a voz do narrador, uma vez que ainda não abriram o aplicativo e, mesmo com sua abertura, tem-se de início uma melodia que remete às canções geralmente utilizadas pelas mães para colocar seus bebês para dormir.

Análise de dados

Na díade 01, tivemos um total de 172 cenas de atenção conjunta de acompanhamento - 31 cenas de atenção conjunta de verificação na primeira coleta (07 cenas com o narrador; 10 cenas com a mãe e 14 cenas triádicas); 78 cenas de atenção conjunta de verificação na segunda coleta (17 cenas com a mãe; 30 cenas com o narrador e 31 cenas triádicas); 27 cenas de atenção conjunta de verificação na terceira coleta (07 cenas com a mãe; 10 cenas com o narrador e 10 cenas triádicas) e, por fim, 46 cenas de atenção conjunta na quarta coleta (17 cenas com a mãe, 15 cenas com o narrador e 14 cenas triádicas). – A díade 02, por sua vez, teve 26

cenas de atenção conjunta de acompanhamento, organizados, respectivamente em 04 cenas de atenção conjunta de verificação na primeira coleta (02 cenas com a mãe; 02 cenas com o narrador e o cena triádica); 06 cenas de atenção conjunta de verificação na segunda coleta (02 cenas com a mãe;02 cenas com o narrador e 02 cenas triádicas); 12 cenas de atenção conjunta de verificação na terceira coleta (06 cenas com a mãe; 03 cenas com o narrador e 03 cenas triádicas) e, por fim, 04 cenas na quarta coleta (02 cenas com a mãe; 01 cena com o narrador e 01 cena triádica).

Um fator bastante interessante é o fato da diferença de 146 cenas de atenção conjunta entre as díades 01 e 02. Esta discrepância pode ser justificada pela qualidade da interação durante as cenas de atenção conjunta. Dito de outra forma, veficamos, com base nos fragmentos analisados, que a mãe da díade 01 interage com bastante frequência se comparada com a díade 02 que, por sua vez, tem uma mãe com tende a interagir com menor frequência e sua produção produção verbal é, predominantemente, voltada oara o gênero instrução; ou seja, tem um teor de indicação imperativa das atividades que devem ser realizadas.

A mãe da díade 01, por sua vez, se pauta do diálogo quando falar com à criança; bem como desenvolve várias perguntas sobre, por exemplo, sons dos animais; nomes, o que eles fazem; como colocá-los para dormir, etc.; o que, de fato, mantém a teia discursiva e faz com que ambas desenvolvam mais cenas de atenção conjunta de acompanhamento, conforme mostra o gráfico a seguir.

Considerações finais

A estrutura do aplicativo Nightynight oferece possibilidades diversas para interação antes da realização da atividade principal – colocar os animais para dormirem e, em seguida, dormir e/ou simular sono. Dito de outra forma, mãe e criança encontram-se num espaço virtual em que precisam o objeto real para interagir. Neste, elas podem escolher de forma aleatória os animais; descobrir seus sons, seus movimentos; observar o layout; verificar que para desligar à luz ambas precisam encontrar o interruptor – e não apenas tocar na luz – o que, de fato, colocou as díades 01 e 02 em um contexto diferenciado de interação.

No que concerne aos tipos de atenção conjunta das díades mãe-criança com o tablet, percebemos que as cenas se configuraram da seguinte forma:

- Díadica real: quando mãe e criança encontram-se engajadas com a parte real do tablet ou quando criança e mãe interagem entre si sem, necessariamente, prestarem atenção no objeto
- Diádica virtual: quando mãe e criança encontram-se engajadas com o aplicativo em sí;
- Diádicas virtual: quando mãe ou criança interação com o narrador ou com o aplicativo;
- Triádicas: quando mãe e criança interagem com o bjeto real/virutal tendo ele como referência de interação seja com os animais em sí e/ou com o discurso do narrador, fazendo com que o tablet/aplicativo seja o foco da atenção conjunta.

Referências

ÁVILA NOBREGA, Paulo Vinícius. **Dialogia mãe-bebê:** a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística da UFPB. João Pessoa, 2010.

_____, CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Aquisição da linguagem e dialogia mãe-bebê: o envelope multimodal em foco em contextos de atenção conjunta. **Revista investigações** – vol 25, n°2, julho, 2012.

AZEVEDO, Nadia Pereira Conçalves de; FONTE, Renata Fonseca Lima da. **Aquisição da linguagem, seus distúrbios e especificidades:** diferentes perspectivas. Curitiba: Editora da CRV, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar,2007.

BAKHTIN, M. (1988) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec (Originalmente publicado em 1929).

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto**; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Orgs.) Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996. p. 21-42.

CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção das interações mãe-bebê**. Dissertação de Mestrado, UFPE, 1994.

_____. A tese é **Da voz à língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida a bebê**. Tese de doutorado inédita. UNICAMP, 1999.

_____. **O estatuto do manhês na aquisição da linguagem**. DLCV: Língua, Linguística e Literatura. Vol 1. N° 1 2003. 147-156.

_____. NASLAVSKY, José P. N. A subjetividade nas interações mãe-bebê. In: ACIOLI, M. D.; MELO, M. F. V; COSTA, M. L. G. **A linguagem e suas interfaces**. Olinda: Livro Rápido, 2006.

_____. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Investigações**. Recife. 153-170, 2009.

_____; NASLAVSKY, José P. N. A matriz inicial da subjetividade tendo como locus aa dialogia do/no manhês. In: CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B.; LEITÃO, M. M. **Aquisição da linguagem e processamento linguístico**: perspectivas teóricas e aplicadas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

_____; BARROS, Andressa T. M. C. **Manhês:** Qualidade vocal e deslocamento na dialogia mâe-bebê. Veredas online – especial – 2012, p. 25-39 – ppg linguística/ufjf – Juiz de Fora - issn: 1982-224.

COSTA FILHO, A. S. dos. **Desenho animado como habitus estético-televisual**. In: 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança – Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Braga: Instituto de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 2008.

COSTA FILHO, José Moacir Soares da. **"Olá, Pocoio!". A constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB. João Pessoa, 2011.

FINGER, Ingrid.; QUADROS, Ronice Muller de. **Teorias de aquisição da linguagem**.. Florianópolis: UFSC, 2008.

FONTE, Renata Fonseca Lima da. **O Funcionamento da Atenção Conjunta na Interação mãe-criança cega.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB. João Pessoa, 2011.

KENDON, **A. Some functions of gaze direction in social interaction**. Acta Psychologica, 26: 22-63, 1967.

_____. **The study of gesture: some observations on its history**. Recherches Semiotique/Semiotic Inquiry 1982, 2 (1) 25-62.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A construção do Mobiliário do Mundo e da Mente: Linguagem, Cultural e Categorização. In: MIRANDA, Neusa Maria; NAME, Maria Cristina. **Linguística e Cognição**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**. Vol 92 (3). 1985. 350-371.

SALAZAR-ORVIG, Anne. A incrição dialógica da criança pequena: evolução, diversidade e heterogeneirade. In: DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia. **Explorando o Discurso da Criança**. São Paulo: Contexto, 2014.

TOMASELLO, M. Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), **Joint attention: Its origins and role in development** (pp. 103-130). Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum Associates, 1995

_____. The human adaptation for culture. **Annual Reviews Anthropology**, 28, 509-529, 1999.

_____. Primate cognition: introduction to the issue. **Cognitive Science**, 24(3), 351-361, 2000.

_____. **Origens culturais do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RESUMO

Este estudo buscou refletir sobre as intervenções realizadas por uma professora do 1º ano do ensino fundamental, a partir das avaliações feitas durante o ano letivo, no que se refere aos conhecimentos das crianças em relação ao SEA (Sistema de Escrita Alfabética). Partimos do pressuposto de que, numa prática avaliativa, não basta que o professor esteja utilizando instrumentos diversos, registrando e acompanhando as aprendizagens de seus alunos; é preciso que haja o planejamento de atividades e práticas pedagógicas, a redefinição de posturas, a reorganização do ambiente de aprendizagem e outras ações, a partir daquilo que é observado (HOFFMANN, 2012). Nesse sentido, as intervenções pedagógicas devem ser percebidas como procedimentos inerentes à prática avaliativa e consideradas como uma ação de grande relevância durante o processo de alfabetização. Como procedimentos metodológicos, usamos a observação, a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental e, para análise dos dados, recorremos à análise de conteúdo de Bardin (1977). Os resultados evidenciaram que, a partir das avaliações sobre os conhecimentos das crianças em relação ao SEA, a professora percebia a necessidade de fazer intervenções pedagógicas durante o desenvolvimento das atividades diversificadas e homogêneas vivenciadas em sala de aula. Nas atividades diversificadas, a docente se aproximava dos alunos fazendo algumas indagações e mediações específicas, conforme as hipóteses sobre o SEA apresentadas nas avaliações. Durante as atividades homogêneas, predominantemente realizadas de forma coletiva, a professora fazia interrupções seguidas de intervenções dirigidas a determinados alunos, além de adaptações nos encaminhamentos dessas mesmas atividades, de forma particular, com o objetivo de atender às necessidades individuais de aprendizagem dos alunos em relação ao sistema de escrita.

Palavras-chave: Avaliação, Alfabetização, Prática de professores.

AS INTERVENÇÕES DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA, A PARTIR DA AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DAS CRIANÇAS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Maria de Fátima Moura de Lima (UFPE)

Introdução

Neste artigo, buscamos compreender como uma professora do 1º ano do ensino fundamental realizava intervenções pedagógicas em sala de aula, com o objetivo de atender às diferentes necessidades de aprendizagem, identificas nas avaliações realizadas durante o ano letivo, no que se refere aos conhecimentos sobre o SEA.

Concebemos que ao atender a finalidade completa de uma avaliação formativa, ao observar e refletir sobre o que observa durante a avaliação das aprendizagens dos alunos, o professor deverá proporcionar ações adequadas que, possam favorecer a evolução das diferentes aprendizagens.

A postura mediadora do professor faz toda diferença no processo avaliativo, o que nos faz afirmar que as intervenções pedagógicas fazem parte desse processo. Para Hoffmann (2012, p 19), "sem a promoção de desafios adequados, a partir do que observou e refletiu, é altamente improvável que as crianças venham a construir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento".

Os resultados ora apresentados são parte de nossa pesquisa de mestrado intitulada "A avaliação dos conhecimentos das crianças sobre o sistema de escrita alfabética: prática de professores", que está sendo desenvolvida no Programa de

Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. O objetivo da referida pesquisa é de compreender as práticas de professores alfabetizadores no que diz respeito à avaliação dos conhecimentos das crianças sobre o SEA.

Neste texto, apresentaremos apenas os dados colhidos a partir das observações, entrevistas e coleta documental de uma professora, das duas investigadas, relacionados às intervenções realizadas por ela com o objetivo de atender ao perfil heterogêneo da turma, constatado durante as avaliações sobre os conhecimentos do SEA, realizadas durante o ano letivo.

As intervenções pedagógicas como integrantes do processo de avaliação das aprendizagens: algumas reflexões teóricas

Ao abordar o tema "Avaliação das aprendizagens", acreditamos que a avaliação das aprendizagens dos alunos no que se refere ao sistema de escrita alfabética (SEA), deva ser contínua, registrando qualitativamente os ganhos dos alunos ao longo do ano; dar conta dos aspectos conceituais e convencionais do SEA; servir para balizar o ensino que será oferecido, ajustando-o às necessidades dos alunos e; avaliar o que foi de fato ensinado. (MORAIS, 2012).

Essa percepção de avaliação vem contrariar a ideia de avaliação que esteve em consonância com as práticas "tradicionais" e os instrumentos de medida utilizados até meados da década de 1980. Nesse período, predominava a ideia da escrita como um código de transcrição da linguagem oral e a crença de que, para aprender a ler e a escrever, as crianças precisavam apenas ter habilidades perceptivas e motoras (discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação motora fina, etc.) e receber informações sobre o código (as letras e o seu valor sonoro). O interesse estava "centrado na aquisição do código alfabético, não da língua escrita em toda sua complexidade" (FERREIRO, 2011, p. 69) e os alunos eram avaliados, através de testes, no início do processo de alfabetização e ao final de cada bloco de unidades, sem que houvesse tempo e preocupação com a orientação e superação das dificuldades detectadas, legitimando, a competição, comparação e seleção dos alunos, que, ao final de cada ano, eram classificados como aptos ou não a prosseguir nos estudos.

Esta prática de avaliação excludente pode ser considerada como um dos fatores que favoreceu a elevação do fracasso escolar e o índice de repetência na

antiga 1ª série do Ensino Fundamental, na década de 1970. A partir dos dados desse fracasso escolar, coloca-se em destaque a discussão sobre a viabilidade dos métodos de alfabetização e das práticas avaliativas até então desenvolvidas, demandando a urgência da superação dos problemas educacionais. Surge, então, o pensamento construtivista de alfabetização, que sofreu uma forte influência da teoria da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), a qual explica que a criança constrói diferentes hipóteses acerca do sistema alfabético, antes mesmo de chegar à compreensão de suas regras e convenções socialmente estabelecidas. Tais hipóteses são formuladas para responder duas questões: O que a escrita nota? Como a escrita alfabética cria notações? A busca de respostas para tais perguntas, como nos indica Morais (2012, p. 49), dependerá da "etapa ou estágio que o aprendiz se encontra".

Os instrumentos avaliativos de diagnóstico assumem um caráter investigatório, tentando entender as razões para as respostas apresentadas pelas crianças ou os "erros" cometidos por elas ao tentar representar o funcionamento do sistema de escrita. No caso do diagnóstico das hipóteses de escrita, o professor, precisa, então, "ao interpretar as diferentes notações produzidas por cada criança, considerar o que predomina nas várias palavras escritas, para poder decidir em que etapa ela se encontra" (MORAIS, 2012, p. 168). A avaliação passa a assumir outra função, que se opõe ao modelo de avaliação seletiva, uniformizadora e excludente, na qual o que "interessa são determinados resultados em conformidade com certos níveis predeterminados" (ZABALA, 1998, p.199). A avaliação formativa apresenta-se, também, como "um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas". (ZABALA, 1998, p. 200).

Partindo dessa nova perspectiva de avaliação, vale considerar que não basta que o professor esteja ao lado das crianças, observando e acompanhando suas aprendizagens, "planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar o ambiente de aprendizagens e outras ações, com base no que se observa, são procedimentos inerentes ao processo avaliativo" (HOFFMANN, 2012, p. 15). O que vem nos indicar que, sem a ação pedagógica não se completa o ciclo de avaliação e que a intervenção pedagógica integra todo esse ciclo.

Dizemos então que a finalidade da avaliação se explicita no "acompanhar para quê?". Que a intenção de observar e refletir sobre o que se vê, deverá vir acompanhada da intenção de auxiliar ao desenvolvimento das aprendizagens percebidas. Assim o professor, a partir das avaliações realizadas em momentos pontuais, deverá permanecer atento às ações, reações e jeitos diferentes de ser e de aprender, proporcionando intervenções pedagógicas adequadas, com o objetivo de favorecer aos diferentes processos de construção da aprendizagem.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Nesta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa como referência. Baseados em Bogdan e Biklen (1994), consideramos ser este tipo de abordagem o mais apropriado para tal investigação, por possibilitar aprofundamento e compreensão dos fenômenos que serão estudados e das ações dos indivíduos em um determinado ambiente e contexto, além de permitir que sejam considerados os significados, motivos, crenças e atitudes dos sujeitos envolvidos.

Foram escolhidas como campo de investigação escolas públicas municipais de Jaboatão dos Guararapes – PE, por percebemos a necessidade de estudos investigativos, sobre a referida temática, nesse espaço geográfico. Nessas escolas, selecionamos duas professoras indicadas, pela Secretaria de Educação do município, como boas alfabetizadoras. Nesse artigo, como já dissemos, apresentaremos apenas os resultados relativos a uma das docentes.

A professora investigada era funcionária efetiva da rede de ensino, com formação em Pedagogia, especialização em Gestão de Pessoas e mestrado em Educação. Tinha 14 (quatorze) anos de experiência em sala de aula, sendo 10 (dez) com turmas de alfabetização, e já havia atuado como coordenadora escolar.

A turma da referida professora iniciou o ano letivo com 24 (vinte e quatro) alunos matriculados, permanecendo 22 (vinte e dois) desses até o final dele. Em relação os conhecimentos sobre Sistema de Escrita Alfabética (SEA), de acordo com os registros da docente, a turma iniciou o ano letivo com a maioria dos alunos no nível pré-silábico de escrita, com exceção de 3 (três) alunos que já se encontravam no nível silábico e 3 (três) no nível alfabético de escrita. Esse perfil foi se modificando ao longo do ano e no mês de setembro, quando se iniciou a pesquisa, havia apenas 4 (quatro) alunos que ainda permaneciam no nível pré-

silábico, além de 4 (quatro) no nível silábico qualitativo, 4 (quatro) no silábico-alfabético e 10 (dez) no nível alfabético de escrita.

Como procedimentos metodológicos, foram utilizadas observações em sala de aula e entrevistas, além da análise documental. As observações foram realizadas com o objetivo de acessar as práticas avaliativas utilizadas pelas docentes durante o processo de alfabetização de seus alunos, totalizando 10 (dez) observações, registradas através de gravações em áudio e anotações no caderno de campo. As entrevistas semiestruturadas ocorreram ao longo das observações de aula e ao término da pesquisa, com o objetivo de acessar informações ainda não disponibilizadas por meio das entrevistas realizadas ao longo do processo, nem pelos demais instrumentos de geração de dados utilizados na pesquisa. Foram analisados também os registros feitos pelos professores nos documentos, oficiais ou não, de anotação das aprendizagens dos alunos durante o ano letivo.

Para análise dos dados da pesquisa, utilizamos a metodologia da Análise de Conteúdo, por entendermos que esta poderia nos ajudar a interpretar as mensagens apresentadas pelos dados e facilitar a compreensão dos significados, uma vez que tem como objetivo "compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas" (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

As intervenções realizadas pela professora no cotidiano da sala de aula

Apresentaremos a análise da prática avaliativa da professora, atendo-nos às intervenções realizadas por ela, a partir da avaliação dos conhecimentos das crianças sobre o SEA.

Intervenções individuais realizadas durante as atividades diversificadas

Foi possível perceber em 3 (três) das 10(dez) aulas observadas, que a professora realizava algumas atividades diversificas com o objetivo de atender ao perfil heterogêneo da turma, constatado por ela nas avaliações. Durante a realização dessas atividades, que ocorriam numa quantidade reduzida, a professora fazia

intervenções particulares conforme os níveis de aprendizado dos alunos, como podemos evidenciar no Quadro 1.

Quadro 1: Aulas em que ocorreram intervenções individuais em atividades diversificadas

Atividades propostas	1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia	6º dia	7º dia	8º dia	9º dia	10º dia	Total
Chamadas para leitura das "lições"	-	x	-	-	-	-	x	-	-	-	02
Chamadas para leitura das "lições"	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	01

Nas chamadas para as lições, vivenciadas no 2º e 7º dias de observações, percebemos que a docente realizava intervenções relacionadas à oralização da leitura, como também à compreensão textual. Salientamos que, durante o desenvolvimento da atividade com um aluno, os demais vivenciavam outras atividades, geralmente lúdicas, que não necessitassem do acompanhamento da professora, como brincadeiras e/ou exposição de filmes trazidos pelos próprios alunos. Os extratos abaixo apresentam momentos em que a atividade foi realizada com alunos diferentes.

> ***Aluno 1**: Quem comeu o meu pudim, foi você Joaquim? Foi você serafim, ou será que foi você Mar... (o aluno faz a leitura fluente de um texto).*
> ***Professora**: Martim. Esse nome aqui é Martim.*
> ***Aluno 1**: Foi você Martim?*
> ***Professora:** Muito bem! E quais são os nomes de pessoas que rimam?*
> ***Aluno 1**: Joaquim, Serafim, pudim e Martim.*
> ***Professora**: E pudim é nome de pessoa? (risos)*
> ***Aluno 1**: Eita, é mesmo! Só Joaquim, Serafim e Martim. Mas pudim também rima. Né, tia?*
> ***Professora**: Pudim só não é nome de pessoa, mas rima também com Joaquim, Serafim e Martim.*
>
> ***Professora**: Que palavra é essa?*
> ***Aluno 2**: "XU"... "XA" (lê soletrando). "XUXA"*

Professora: *Certo. E essa aqui?(diz apontando para a palavra xícara).*
Aluno 2*: "XI"...*
Professora*: Vamos. Eu lhe ajudo! "X" com "I"?*
Aluno 2: *"XI".*
Professora*: Certo. E agora? "C" com " A"?*
Aluno 2: *"CA"*
Professora: *Continue. "XI- CA"...*
Professora*: "R" com "A". Olhe bem, o "R" está aqui no meio sozinho. Fica "XI- CA"...*
Aluno 2*: "XICARA".*
Professor*a: Muito bem! Aqui agora.*
Aluno 2: *"XE- RE"...*
Professora*: XERÉM. Porque tem o M no final, fica xerém.*

Esse tipo de intervenção individual ocorreu também no 3º dia de observação durante a realização das atividades nos cadernos de classe. As atividades variavam conforme os conhecimentos das crianças sobre a escrita. Algumas abordavam questões de leitura, compreensão e produção textual, para os alunos que já haviam consolidado o SEA; outras enfatizavam a escrita e leitura de palavras e frases, para os que ainda estavam em processo de apropriação do SEA. Nesse dia, a professora agrupou os alunos que se aproximavam nos níveis de aprendizagem sobre a escrita e pediu para que eles realizassem as atividades "como sabiam". No decorrer da aula, percebemos que alguns alunos não conseguiam se concentrar na atividade sem o apoio da professora, embora ela tenha enfatizado a importância de realizarem espontaneamente, apenas com a ajuda dos colegas do grupo. Nesses casos, a docente, fazia algumas intervenções individuais com determinados alunos, da mesma forma que realizava as chamadas para as lições.

Intervenções individuais em atividades homogêneas

Como dito antes, não só nas atividades diversificadas havia intervenções da professora. No caso das intervenções realizadas durante as atividades homogêneas, podemos dizer que, estas, ocorriam de duas formas: através de interrupções, durante os encaminhamentos coletivos, para perguntas e questionamentos específicos a determinados alunos, como também, através de momentos em que,

a docente, se aproximava de alguns alunos para intervir, individualmente ou ao mesmo tempo, e mediar suas aprendizagens. A primeira forma de intervenção, durante as atividades homogêneas, pode ser identificada em todas as aulas observadas, conforme podemos constatar no Quadro 2.

Quadro 2: Aulas em que foram realizadas intervenções individuais, durante a realização coletiva das atividades homogêneas

Atividades realizadas	1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia	6º dia	7º dia	8º dia	9º dia	10º dia	Total
Contagem dos alunos presentes na sala de aula	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Preenchimento do quadro de chamada	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Escolha do ajudante do dia	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Preenchimento do calendário	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Atividade do livro didático	x	x	-	x	-	x	-	x	-	-	05
Atividade na apostila	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	01
Brincadeira da forca	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	01
Leitura e interpretação	-	x	-	x	-	-	-	-	-	-	02
Correção coletiva da tarefa do caderno	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	01

Conforme percebemos no Quadro 2, as intervenções da professora ocorriam, frequentemente, durante as atividades de contagem dos alunos presentes, preenchimento do quadro de chamadas, escolha do ajudante e preenchimento do calendário. Nesses momentos, a docente fazia algumas pausas, para refletir com alguns alunos sobre as letras e sílabas dos nomes próprios dos alunos da turma, dos dias da semana e meses do ano. Nas demais atividades, essas intervenções ocorriam durante a leitura de textos ou de palavras que surgiam. Geral-

mente eram direcionadas aos alunos que se encontravam em níveis[1] mais iniciais de apropriação do SEA. Dessa maneira, a professora fazia questão de deixar claro para a turma, que só determinados alunos poderiam responder aos questionamentos, como podemos visualizar nos extratos abaixo, quando a professora faz intervenções, durante a atividade leitura coletiva de uma adivinha.

***Professora**: Samuel me mostre aqui no texto, onde é que está a palavra água.*
***Alunos:** Ali, ali! (gritam os alunos)*
***Professora**: Só Samuel, gente!!! (adverte a professora)*
Samuel [2]*: Ali. (apontando para outra palavra)*
***Alunos**: Ele apontou tia? (os alunos tentam interferir)*
***Professora**: É essa palavra mesmo, Samuel? E por que não é a outra?*
***Professora**: Olhe "água" começa com "A".*
***Samuel**: Está aqui! (apontando para a palavra correta)*
***Professora**: Quantas letras eu preciso para formar a palavra água?*
***Samuel**: Quatro.*
***Professora:** A palavra água começa com "A" e depois tem a sílaba "GUA", certo?*
***Samuel**: Certo.*

***Professora**: Pronto, agora eu quero saber de Eduardo. Onde está aqui a palavra "MOLHA"? "(diz soletrando)*
***Eduardo:** É "M" com "O"*
***Alunos**: É no último! (fala outro aluno).*
***Professora**: Só ele pessoal.*
***Eduardo:** Achei.(responde a partir das dicas dos colegas).*
***Professora**: E onde está a palavra entra?*
***Eduardo**: "EN – TRA" (diz enquanto pensa na palavra)*

1. De acordo com os registros da professora, no mês de setembro (inicio da pesquisa) a turma tinha: 4 (quatro) alunos no nível pré-silábico; 4(quatro) silábico - qualitativo; 4 (quatro) silábico – alfabético; e 10 (dez) no nível alfabético de escrita.

2. Os nomes apresentados são fictícios, para garantir o anonimato dos alunos.

***Professora**: Escute: "EN". Que letra começa? O som de que?*
***Eduardo**: Acho que é essa (diz apontando para a palavra)*
***Professora**: Olha só o nome ENTRA. Quantas sílabas têm?*
***Eduardo**: cinco.*
***Professora**: Não estou perguntando quantas letras. Quantas sílabas?*
***Professora:** Veja: "En-tra" (diz soletrando)*
***Eduardo**: duas.*
***Professora:** E quantas letras?*
***Eduardo**: Agora é cinco.*
***Professora**: Certo!*

Parecia haver um acordo com toda a turma e a professora reforçava dizendo: "só ele agora", o que parecia indicar que, se outro aluno respondesse aos questionamentos feitos por ela, poderia antecipar as respostas esperadas, sem que houvesse construção do pensamento do aluno questionado. Esse procedimento não ocorria da mesma forma sempre, havia momentos que as intervenções e interações feitas por alguns alunos eram aceitas pela professora e utilizadas para reflexão geral da turma. A esse respeito Perrenoud (2001), indica que análise do tratamento das diferenças não envolve, apenas, as interações diretas entre professores e alunos, mas um conjunto de ações e decisões que permeiam o cotidiano escolar e que tem as interações e as cooperações entre as crianças como um dos aspectos.

A outra forma de intervenção, realizada pela professora, durante as atividades homogêneas, ocorria numa frequência bastante regular. No decorrer das atividades homogêneas, a professora se desdobrava para fazer intervenções individuais, na tentativa de atender às diversas dúvidas apresentadas por alguns alunos. Essas intervenções foram observadas em 06 (seis) das 10 (dez) aulas observadas, conforme apresentamos no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3: Aulas em que foram realizadas diversas intervenções específicas, ao mesmo tempo, durante o desenvolvimento das atividades homogêneas

Atividades realizadas	1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia	6º dia	7º dia	8º dia	9º dia	10º dia	Total
Atividade do livro didático	x	x	-	x	-	x	-	x	-	-	05
Atividade na apostila	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	01

As intervenções acima apresentadas aconteciam, frequentemente, durante as atividades com o livro didático e com a apostila. As primeiras questões eram realizadas de forma coletiva (leitura do texto introdutor e reflexão sobre as palavras geradoras), as demais questões, eram desenvolvidas pelos alunos, conforme seus níveis de aprendizagem e de autonomia. Parte dos alunos adiantava e resolvia as questões com mais facilidade e os outros ficavam aguardando a ajuda da professora ou fazendo algo que não tinha relação com a atividade. Em algumas ocasiões a figura da professora se assemelhava a de um "polvo", com vários braços, tentando pegar, entregar os livros e atender às inquietações de todos ao mesmo tempo. Já na 1ª aula observada, foi possível registrar esse procedimento utilizado pela professora. Conforme o extrato a seguir:

Professora: *Leia aqui. (falando com o aluno A).*
Professora: *Que letra é essa? (falando com o aluno B).*
Professora*: Você já descobriu onde tem o nome peteca? (falando com aluno C).*
Professora: *Onde está o nome boneca. Escute: BO-NE-CA (diz soletrando para o aluno D).*
Professora: *Preste atenção. Aqui não tem o nome CARETA. O nome é: CA -RE- TA (falando para o aluno E).*
Professora: *Veja você. APUCARANA rima com o que? (falando com aluno A, novamente).*

A professora não induzia a escrita das palavras corretas, embora alguns alunos não ousassem escrever sem perguntar a ela. Geralmente utilizava o mesmo procedimento, refletindo e auxiliando a criança em seu pensamento sobre a escrita. Nem sempre a docente conseguia dar conta da demanda de solicitações

feitas pelos alunos, quando isso ocorria, ela recolhia as atividades não concluídas para posterior atendimento individual, ou pedia para que os alunos se organizassem em pequenos grupos para concluírem, sob sua orientação, ao redor do seu birô.

Nessas ocasiões, a professora não parava, perguntava algo a determinado aluno e deixava-o pensando. Enquanto isso questionava outro aluno, deixava-o pensando e já seguia para outro. Na sequência, retomava a atividade com todos eles para acompanhar o desenvolvimento das questões. Era uma verdadeira maratona de intervenções, que só se encerrava quanto todos os alunos do grupo concluíam a atividade. Nesses momentos percebemos que a professora fazia registros nos livros e cadernos dos alunos, como: "leu soletrando", "precisou de ajuda", "olhou pelo do colega", entre outros. Em conversa com a docente sobre tais intervenções, ela nos disse que essa era uma forma de observar e acompanhar mais de perto o desenvolvimento das aprendizagens de seus alunos. O que nos remete ao princípio da avaliação formativa, como uma regulação interativa, isto é, de uma observação e de uma intervenção em tempo real, praticamente indissociáveis das interações didáticas propriamente ditas. (PERRENOUD 1999, p. 101).

Percebemos algo bastante curioso ao observarmos detalhadamente as intervenções individuais feitas pela professora durante a utilização dos livros e apostilas. Constatamos que a professora fazia adaptações nas questões apresentadas nos referidos recursos didáticos. A esse respeito, a docente, em seu depoimento, disse-nos:

> ***Professora:*** *Eu faço diferente. Dou encaminhamento que acho que atende a necessidade do aluno. Se a questão pede para o aluno escrever o nome da figura e ele não sabe. Está em uma fase muito anterior. Aí eu quero, por exemplo, que ele melhore o reconhecimento das letras. Aproveito e digo letra por letra do nome e fico observando se ele escreve certo. Aí vou ajudando, não é essa [...] é essa. Sé é para identificar algumas palavras e ele também não consegue ler. Eu digo, procure as que começam com aquela letra. Aí ele vai trabalhando outras coisas. Aproveito o livro, do meu jeito. (Entrevista final).*

Essa postura da professora ficou evidente no 9º dia, quando ela, diante da mesma questão, fazia intervenções diferentes. A questão do livro era a mesma para todos e solicitava que o aluno copiasse do texto palavras que não tivessem a letra "V". As intervenções da professora seguem, conforme os extratos a seguir:

Professora: *Você vai procurar palavras aqui no texto que não tem a letra "V". Leia!*
Saulo: *É pra circular, tia?*
Professora*: Não, é para escrever aqui!*
Saulo: *Tudinho, tia?*
Professora*: Não! Apenas 8. Para colocar nesses quadrinhos aqui.*
Saulo: *Já fiz tia. Tá certo?*
Professora: *Tá. Agora vá fazendo a próxima: conte o número de letras das palavras que tem a letra "V". Essas debaixo.*
Saulo: *Fácil!*
Professora: *Depois você vai ler o texto do Sítio da Vovó e circular as palavras que rimam.*
Saulo: *Vou começar agora tia! Lá no sítio da vovó tem harmonia e beleza [...] (Lê pausadamente perto da professora).*

Nesse diálogo, a professora apenas esclarece algumas dúvidas do aluno em relação à questão, como: se é para circular ou para copiar, se são todas palavras ou apenas oito, entre outras. A professora parece ter certeza de que o aluno tem condições de resolver a situação com autonomia segue apenas confirmando as informações necessárias para o desenvolvimento da questão. Enquanto isso faz intervenções diferentes com outro aluno:

Professora: *Você vai escrever só palavras que não tem a letra "V". Por exemplo: Leia aqui essa palavra. (apontando para a palavra no texto)*
Bianca: *Bonita.*
Professora: *Certo. A palavra bonita tem "V"?*
Bianca: *Não.*
Professora*: Então. Escreva aí!*
Bianca*: "bo"-"ni"-"ta"(vai soletrando enquanto escreve a palavra).*

Professora: *Pronto, agora outra palavra que não tenha "V". Aqui olhe: casa. Tem "V"?*
Bianca: *Não.*
Professora: *Então, escreva! Procure outras palavras [...] olhe essa, tem "V"? E essa? Essa também não tem.*
Bianca*: Tia, não consigo ler essa!*
Professora: *Pronto vá passando. Quando você não encontrar a letra "V", aí pode copiar a palavra. Certo?*

Ficou evidente, no diálogo acima, que a aluna conseguia ler algumas palavras, que a professora apontava no texto, e que também conhecia a letra "V". Essas habilidades permitiriam que a aluna resolvesse a questão com uma certa autonomia, mesmo que não conseguisse ler o texto na íntegra. No entanto, ao tentar ler algumas palavras e perceber que não conseguia, a aluna resistia em copiá-las. Diante da situação, a professora não exige a leitura e apenas intervêm dizendo: "*Pronto, vá passando, quando você não encontrar a letra "V", aí pode copiar a palavra. Certo?*" Ou seja, a professora se satisfez com a cópia da aluna, sem a leitura total da palavra, desde que ela copiasse palavras que não tivessem a letra "V" em sua composição. No final, com a ajuda da professora, a aluna leu as palavras que copiou. Com o aluno Paulo, a docente faz outras intervenções:

Professora*: Eu vou dizer as palavras e você vai escrevendo nos quadrinhos aqui, tá? Todas as palavras que vou dizer não tem a letra "V", certo?*
Paulo*: Certo. Do meu jeito, né?*
Professora: *É. Escreva aí o nome: bonita. Veja: "BO"-"NI"-"TA" (diz soletrando)*
Paulo: *Tá! (escreve soletrando a palavra).*
Professora: *Agora escreva o nome Maria.*
Paulo: *De novo, tia?*
Professora: *É de novo. Porque no outro quesito você escreveu o nome da menina: Maria. E nesse você vai escrever Maria porque é uma palavra que não tem a letra "V".*
Paulo: *Tá. Maria né? (escreve, soletrando a palavra em voz baixa).*
Professora: *"Não" agora. Escreva a palavra "NÃO".*

Paulo: *(em silêncio escreve)*
Professora: *Coloque depois a palavra "ela". Ela não tem "V".*
Paulo: *Certo!*

A intervenção feita pela professora com o aluno Paulo, mostra claramente a adaptação da questão do livro. Conforme dissemos, o aluno teria que procurar palavras que não tivessem a letra "V" no texto e copiá-las. Mas, neste caso, a professora alterou a proposta, passando a ditar algumas palavras presentes no texto, para que o aluno as escrevesse. Percebemos que as palavras escolhidas tinham um grau de dificuldade menor, ou seja, com sílabas simples que permitiam que o aluno escrevesse com mais facilidade. Pareceu-nos que para a docente, a busca das palavras no texto tinha um valor secundário, em relação à atividade de escrever palavras ditadas por ela. Ou seja, o enunciado da questão foi desconsiderado pela professora, que aproveitou apenas o espaço do livro para que o aluno escrevesse palavras. Com o aluno José, a professora fez as seguintes intervenções:

Professora: *Escreva o nome boneca aqui! (diz enquanto circula a palavra no texto) Olhe o nome é boneca. Veja as letras!*
José: *Pronto tia!*
Professora: *Certo. Quantas letrinhas têm a palavra boneca?*
José: *uma, duas, três [...] seis. (diz, enquanto conta as letras)*
Professora: *Certo. Agora escreva: "Maria" e depois "bonita", todas essas palavras não tem "V", está vendo? Coloque quantas letras elas têm.*

Este último diálogo pareceu confirmar a hipótese de que a professora, embora planejasse em alguns momentos as mesmas atividades para os alunos, estava atenta às necessidades diferentes de intervenção, conforme o nível de conhecimento das crianças sobre a escrita. O livro, como outros recursos que encontramos durante as observações, era utilizado de forma diferenciada e as respostas dadas pelos alunos seguiam também trajetórias de pensamento diferenciadas, conforme as intervenções da professora. Não parecia haver um planejamento prévio para isso, mas dava a entender que a docente já sabia quais perguntas ou encaminhamentos precisavam ser feitos que proporcionassem reflexões e permitissem que os alunos, cada um de sua forma e em seu ritmo, respondessem as

mesmas questões. Tal procedimento nos remete ao conceito de esquemas profissionais apontado por Goigoux (2007) que indica que, ao vivenciar determinadas situações no seu contexto escolar, o professor constrói esquemas que são evocados sempre que necessário. O autor diz que esses esquemas revelam as principais regularidades, rotinas e inventividade dos professores diante das situações singulares, adaptando-se no dia a dia conforme novas situações.

Considerações finais

A análise dos resultados demonstrou que, a professora percebia a necessidade de fazer intervenções em sala de aula após a realização das avaliações dos conhecimentos das crianças sobre o SEA. Ficou evidente que essas intervenções eram realizadas, tanto em atividades diversificadas, quanto em atividades homogêneas, através de mediações específicas, conforme as hipóteses sobre a escrita, apresentadas pelos alunos nas avaliações.

Além disso, consideramos que, ao estar sempre atenta às respostas dos alunos, sempre que necessário, a docente alterava alguns encaminhamentos originais das atividades, com o objetivo de atender ao perfil heterogêneo da turma, identificado por ela. Assim podemos afirmar que, sua prática avaliativa não se restringia à aplicação de testes e provas, nem tinha o propósito de avaliar para selecionar ou classificar os alunos. Ao contrário, consideramos que a professora conseguia acompanhar as aprendizagens dos alunos e intervir sobre elas, sempre que possível, com objetivo de atender e mediar às diversas necessidades de aprendizagem observadas por ela.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Avaliação e Alfabetização. In: SUASSUNA, L.; MARCUSCHI, B. (orgs.). **Avaliação em Língua Portuguesa** – contribuições para a prática pedagógica. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte : Autêntica , 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências. **Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicia**l. Brasília: MEC/Inep/ Daeb, 2011.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação.** n°3, p. 9-26, jan./jun. 2002.
CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
CORRÊA, Néa M. & SANTOS, Andreza P.. Em busca da maturidade: o fracasso escolar e suas bases psicológicas. In: **Educação em revista**, Belo Horizonte, v.2, n.3, p.4-7, junho de 1986.
FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed .São Paulo: Editora Cortez, 2011
HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**. Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação. 2008.
HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação. 2012.
MORAIS, Artur G; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. **"Provinha Brasil":** monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 25, n. 2, p. 301- 320, mai-ago/2009.
MORAIS, A.G. Sistema de escrita alfabética. Coleção como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos. 2012. MORTATTI, M.R.L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.
PERRENOUD, P. **Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas** – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. - Petrópolis: Vozes, 2010.
ZABALA, Antoni. **A prática avaliativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RESUMO

A escrita é uma atividade de extrema complexidade que exige múltiplas capacidades e que necessita de uma aprendizagem lenta e prolongada. Por isso, diferentes procedimentos envolvidos nas práticas de escrita devem ser tomados como objeto de aprendizagem dos alunos e devem atender às suas necessidades, desde os momentos iniciais de sua formação. Este artigo tem por objetivo analisar as primeiras vivências de escrita de alunos entrantes no ensino superior, de modo particular, no Curso de Bacharelado em Agroindústria, de uma universidade pública, localizada no interior paraibano. Esta análise surgiu da necessidade de conhecer o perfil dos alunos cursistas da disciplina Redação Técnica, enquanto produtores de texto, visto que o aluno entrante traz consigo influências de sua formação básica, que podem trazer implicações sobre as práticas de escrita desenvolvidas no ensino superior. A pesquisa insere-se no âmbito qualitativo, modalidade entendida como um conjunto de práticas interpretativistas que consistem em representar dados coletados com o objetivo de adquirir novos entendimentos. Partindo do pressuposto de que a linguagem tem caráter social, defendemos uma concepção de língua como interação e de escrita enquanto prática social, por entendermos que o objetivo das práticas de ensino e aprendizagem da escrita é que os alunos sejam capazes de escrever, nas mais diversas situações comunicativas cotidianas, uma escrita com função social, porque nessa concepção, o texto e os processos de composição são inseparáveis das interações sociais que formam o evento comunicativo. Assim, fundamentamos a pesquisa na teoria interacionista, a partir das contribuições de Bakhtin e Vygotsky, e de outros teóricos que contribuem para os estudos sobre a aquisição/aprendizagem da escrita.

Palavras-chave: Escrita, Aprendizagem da escrita, Vivências de escrita.

CENAS DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA: REMEMORAÇÕES DE ALUNOS ENTRANTES NO ENSINO SUPERIOR SOBRE SUAS VIVÊNCIAS INICIAIS DE ESCRITA

Cícero Gabriel dos Santos (UFPB)[1]

Introdução

A partir da adoção da perspectiva interacionista da linguagem muitos estudos têm redirecionado o processo de ensino e aprendizagem do texto escrito no ambiente escolar. Assim, as pesquisas sobre a escrita e sua aprendizagem geraram debates sobre o que é a escrita, o que ela pode significar para o aprendiz e quais as formas de aprendizagem desse sujeito (ROJO, 2008). Isso se deve à superação do modelo cognitivista – cujo enfoque está nos processos individuais do sujeito que produz o texto – pela perspectiva sociointeracionista – que enfoca o caráter interativo da produção de texto, os modos de participação do outro, conforme acentua Garcez (2010).

A produção de textos escritos, nesse contexto, vem sendo adaptada às possibilidades reais dos alunos, considerando que, desde cedo, as crianças produzem textos quando descrevem um lugar conhecido, explicam um acontecimento, nar-

1. Professor de Língua Portuguesa do Departamento de Ciências Básicas e Sociais, do CCHSA/UFPB. Doutorando em Linguística/PROLING/CCHLA/UFPB.

ram uma história ou convencem um colega a respeito das instruções necessárias à fabricação de brinquedos. Dessa forma, passam a compreender os motivos que as levaram a escrever, para quem estão escrevendo, o papel desempenhado por quem escreve e a forma textual adequada à situação de comunicação.

Muitas são as questões relacionadas ao processo de aprendizagem da escrita, entretanto, nossa opção pela análise das primeiras vivências de escrita de alunos entrantes no ensino superior justifica-se pela necessidade de conhecer o perfil do aluno cursista da disciplina Redação Técnica[2], enquanto sujeito produtor de textos, que interage verbalmente, a partir de um lugar social e histórico determinado, que pode trazer implicações sobre as práticas de escrita desenvolvidas no ensino superior.

O presente artigo insere-se no âmbito da pesquisa qualitativa, modalidade que consiste em "um conjunto de práticas materiais e interpretativistas que dão visibilidade ao mundo" (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17). Tais práticas transformam o mundo em representações, geradas a partir de notas de campo, conversas, fotografias e gravações, entre outros. Nesse sentido, para a interpretação dos dados considerar-se-ão os pressupostos desse modelo de pesquisa os quais permitem explorar as características dos indivíduos e cenários que não podem ser descritos numericamente, conforme destacam Moreira e Caleffe (2006).

Reflexões sobre aprendizagem/desenvolvimento da linguagem escrita

A pré-história da linguagem escrita: contribuições para uma aprendizagem significativa

Um dos fatores que condicionam o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita está relacionado à concepção de língua/linguagem adotada pelo professor. Alguns, apesar de todas as discussões que vêm sendo realizadas nas últimas décadas, as quais evidenciam uma perspectiva interacionista, optam

2. A disciplina Redação Técnica é ofertada semestralmente e tem por finalidade possibilitar o desenvolvimento da capacidade de síntese, objetividade e apreensão de gêneros produzidos na academia.

pela adoção de uma concepção em que as práticas de uso da linguagem são vistas apenas como decodificação, na qual a imposição da língua culta torna-se um princípio fundamental, o que faz com que o aluno aprenda somente a decifrar e decorar conteúdos isolados, deixando em segundo plano o papel do outro e da interação (MORAIS, 2011; ROJO 2008). Neste caso, a escrita é imposta pelo professor e não considera as necessidades das crianças.

De acordo com Leal (2008, p. 66), escrever

> aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem. Assim, as atividades mecânicas ou de elaboração duvidosa precisam ser substituídas por outras que desvelem e, ao mesmo tempo, permitam a incorporação e assimilação de como funciona o texto escrito.

O processo de ensino-aprendizagem da escrita, nesse contexto, deve possibilitar ao aprendiz a interação com interlocutores reais e a construção de espaços para a expressão, de modo que ele possa articular seus textos às necessidades e interesses que demandam de suas práticas sociais. Deve permitir que as crianças tomem decisões sobre o que se produz, ou seja, permita refletir sobre o que precisam dizer e como irão organizar textualmente aquilo que precisam dizer.

Os estudos Vygotskyanos sobre a aprendizagem da linguagem escrita apontam que a tarefa primordial de uma investigação científica acerca dessa modalidade é, entre outros aspectos, mostrar o que leva as crianças a escrever; os pontos pelos quais se passa essa aprendizagem e qual sua relação com o espaço escolar. Assim, a história da aprendizagem da escrita pela criança é iniciada pelo aparecimento do gesto como símbolo visual, pois, "o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança [...]. Como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados" (VYGOTSKY, 2007, p. 128).

Nesse quadro teórico são destacados dois domínios em que os gestos estão diretamente relacionados à origem dos signos escritos: a) os rabiscos das crianças, os quais são antecedidos por gestos que demonstram o que elas deveriam mostrar nos desenhos e b) os jogos das crianças, os quais consistem na utilização de alguns objetos como brinquedos e na possibilidade de executar com eles um gesto representativo. Assim, "o brinquedo simbólico das crianças

pode ser entendido como um sistema muito complexo de 'fala' através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar" (VYGOTSKY, *op. cit*., p. 130). Para Tomasello (2003), no jogo simbólico a criança direciona o olhar para o adulto com uma expressão divertida, pois ela sabe que aquele não é o uso convencional de determinado objeto e que seu uso não-convencional é algo que pode ser considerado engraçado. Assim, acentua que "a distinção entre potencialidades naturais e intencionais fica particularmente clara no jogo simbólico das crianças pequenas, porque neste elas basicamente extraem as potencialidades intencionais de diferentes objetos e brincam com elas" (TOMASELLO, *op. cit*., p. 118).

Esses objetos adquirem seus significados próprios. À medida que a idade avança, as ações gestuais do ato de brincar diminuem, ao mesmo tempo que a fala passa a predominar. Assim, a representação simbólica no brinquedo pode ser entendida como uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade que leva diretamente à linguagem escrita.

Quanto ao desenho da criança, este surge quando a linguagem falada já apresenta grande progresso (Burler, s/d, *apud* Vygotysk, 2007). As crianças, nessa fase, não se preocupam muito com a representação, porque são muito simbolistas e não demonstram preocupação com a similaridade exata, contentam-se com superficialidades. Conforme Vygotsky (*op. cit*., p. 136),

> a memória infantil não propicia um quadro simples de imagens representativas. Antes, ela propicia predisposições a julgamentos já investidos ou capazes de serem investidos pela fala. [...] quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa atitude é que ela contém certo grau de abstração, aliás, imposta por qualquer representação verbal.

A partir deste excerto entendemos que o desenho pode ser compreendido como uma linguagem gráfica, que tem por base a linguagem verbal. Nesse caso, os desenhos infantis recuperam conceitos verbais que comunicam apenas elementos essenciais dos objetos representados simbolicamente. Estes aspectos possibilitam a interpretação do desenho infantil como estágio inicial no desenvolvimento da linguagem escrita.

Em relação ao processo de simbolização na escrita, nesse estágio "simples sinais indicativos e traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são substituídos pelos signos" (Vygotsky, 2007, p. 139). Dessa forma, o pesquisador assevera que

> os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações e que a criança terá ainda de evoluir no sentido d simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para isso, a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala.

Em outras palavras, o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças requer o deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. Essa transição natural, quando atingida, evidencia o domínio do princípio da linguagem escrita, que deverá ser aperfeiçoado. Dessa forma, o objeto a ensinar e a aprender, a escrita, "é uma atividade complexa que vai do gesto gráfico a planificação, que envolve a textualização e a revisão (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010. p. 18).

Caracterização da produção textual escrita: espaço dialógico

O texto do aluno pode ser considerado como fonte apropriada para o professor monitorar o próprio trabalho e como espaço propício ao diálogo com os sujeitos aprendizes. Nesse caso, além de favorecer a reflexão acerca dos conhecimentos que cada um possui sobre os elementos linguísticos favorece a compreensão de que os textos são atravessados por um conjunto de fatores e que o produtor busca estabelecer algum tipo de relação com um possível interlocutor. Desse modo, essa compreensão propicia ao professor, enquanto "leitor privilegiado", a elaboração de procedimentos para a retomada do processo de escrita (NASCIMENTO, 2014).

De acordo com Bakhtin, a linguística do século XIX, sem negar a função comunicativa da linguagem tentou colocá-la em segundo plano. Dessa forma, o autor destaca que "a linguagem era considerada do ponto de vista do falante, como que de um falante sem a relação *necessária* com *outros* participantes da comunicação discursiva. Se era levado em conta o papel do outro, era apenas como papel

de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante" (BAKHTIN, 2011, p. 270). Nos dias atuais, segundo ele, ainda podem ser encontrados termos como 'ouvinte', 'entendedor', ou seja, os parceiros do falante. Essas expressões podem ser entendidas como esquemas representativos dos parceiros da comunicação discursiva, entretanto, no fluxo real da comunicação, são apenas ficções, porque

> o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em realização a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde seu início, ás vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, *op. cit*., p. 271).

Entendemos que os aprendizes/alunos, ao produzirem seus textos escritos, em qualquer nível de ensino, aguardam uma resposta do outro/professor em relação ao que produziram, estabelecendo, a partir daí, momentos de trocas significativas. Nesse caso, o professor passa a ser percebido como o participante real do processo de produção escrita. Contudo, destaca Leal (2008), essa lógica é invertida em algumas práticas escolares, nas quais a produção textual escrita tem apenas finalidade escolar, ou seja, o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido, para ser arquivado ou para obter a marca de um visto.

Desse modo, a atitude responsiva ativa é eliminada, pois o aluno sabe que nada ou muito pouco pode esperar como resposta efetiva ao que produz, resultando no entendimento de que "o texto escrito é sempre um produto fechado, com fim em si mesmo. [...] sabendo que não há respostas possíveis, ali tudo se fecha, não há continuidade, não há espaço para um diálogo (LEAL, *op. cit*., p. 55).

Nesse caso, o papel do outro é de grande relevância, pois não há diálogo sem a presença dele, já que qualquer produção oral ou escrita deve pressupor a presença deste outro. Assim, adotamos a concepção bakhtiniana de que

> o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (Bakhtin, 2009, p. 127).

Concordamos com Serafim e Oliveira (2010, p. 17) ao afirmarem que a produção do texto escrito, nesse contexto, significa uma forma de relação dialógica que supera as simples relações linguísticas. Escrever envolve "o outro para quem se diz – seus possíveis leitores; o outro de quem toma suas palavras para dizer – os modelos; o outro sobre quem diz – suas personagens; o outro, que é participante do produto do texto – colegas, professores e quaisquer outros destinatários". Todos esses *outros* comprovam que durante o processamento do texto escrito há necessariamente o caráter dialógico da linguagem.

A respeito da ação conjunta professor, aluno e texto, Garcez (2010, p. 39), citando Calkins (s/d), considera que "é preciso que os alunos se sintam profundamente envolvidos com as tarefas, que compartilhem seus textos com outros e percebam a si mesmos como autores que selecionam, equilibram e configuram as ideias". Nesse diálogo, a partir da mediação do professor e da interação com os colegas de sala, as crianças aprendem a analisar as ideias e os recursos utilizados, possibilitando, assim, um ambiente de segurança, estímulo e liberdade.

Operações para a aprendizagem da produção textual escrita

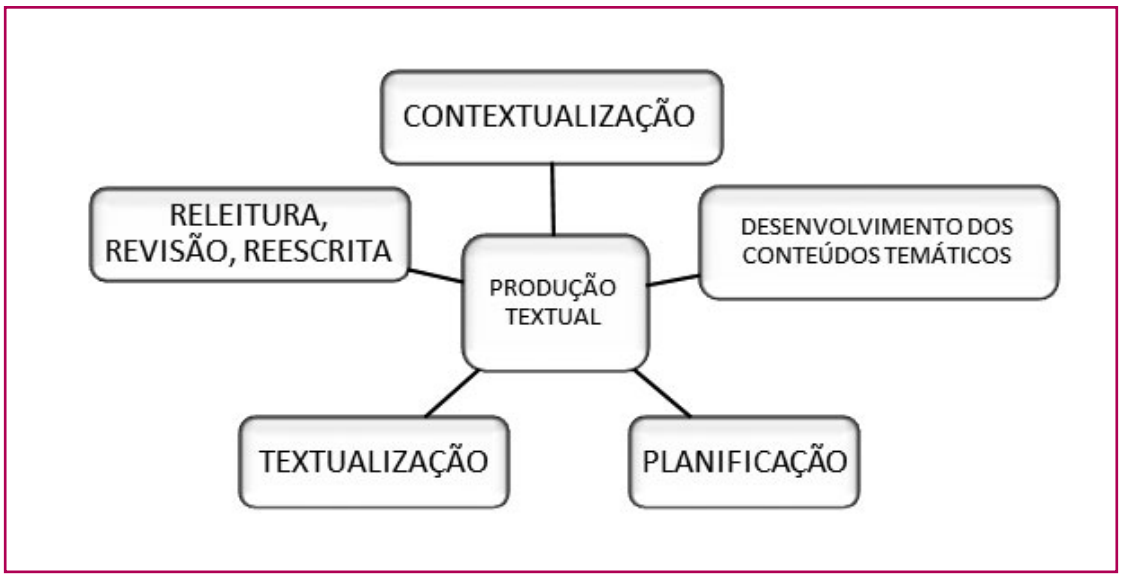
O ato de escrever, em todas as suas dimensões, se desenvolve de forma progressiva e continuada em todos os níveis de escolarização, porque a escrita é um constituinte do sucesso escolar, além de ter um papel significativo na socialização dos alunos. Dolz, Gagnon e Decândio (2010) consideram que nada é tão complexo quanto conseguir provocar no aprendiz o gosto e a motivação para a escrita.

Entretanto, as formas de trabalho escolar com a escrita podem contribuir para que ela seja compreendida como forma de expressão de si e de criatividade, porque esta modalidade "autoriza, traduz e serve à expressão pessoal, ao jogo de linguagem, à liberação da palavra" (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, op. cit. p. 16). Tais formas de trabalho colocam em cena gestos didáticos específicos, estes gestos, acentua Nascimento (2014), "constituem formas de agir" que viabilizam a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua, e, de modo particular, sobre a relação que a língua mantém com a cultura.

Os autores supracitados destacam cinco operações centrais na produção textual, cada uma delas está articulada às etapas do trabalho que constituem

o processo de produção de um gênero de texto específico: a) as operações de contextualização; b) o desenvolvimento dos conteúdos temáticos do texto; c) a planificação do texto; d) a textualização e e) a releitura, a revisão e a rescrita.

Quadro 01: Operações da produção textual



A primeira operação é a da contextualização, que consiste na interpretação da situação de comunicação de modo a construir um texto coerente. Constitui a base de orientação para a produção de texto que configura uma prática social de referência (NASCIMENTO e ZIRONDI, 2014). De acordo com Nascimento (2014), essa operação implica a capacidade de ação, que envolve a mobilização das representações do produtor sobre: o contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto é produzido, circula e é usado; o suporte; o contexto linguageiro imediato; o intertexto e a situação de produção.

A segunda operação envolve a elaboração/desenvolvimento dos conteúdos temáticos. Ela reúne uma ampla gama de atividades na busca de informações sobre o tema – pesquisas, leitura, audição de textos – com a finalidade de ampliar os conhecimentos prévios sobre o tema, conforme Nascimento (2014).

A terceira operação refere-se à planificação – planejamento e organização do texto e das partes que o constituem. É uma fase de grande relevância para a produção textual. Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 26), afirmam que existem formas diferentes de planificação dos textos: "um conto, por exemplo, apresenta

uma organização interna diferente da organização de uma carta de pedido ou de um editorial de jornal [...]".

A quarta operação para a produção textual é a textualização. Para os autores anteriormente mencionados, os sinais de pontuação, os parágrafos e os organizadores textuais são as marcas linguísticas que caracterizam essa operação, servindo para marcar a segmentação e a conexão entre as partes. A textualização implica a utilização dos recursos do sistema da língua para agir e significar por meio da escrita. Nascimento acrescenta que essa é "a dimensão do texto em que o produtor seleciona elementos linguísticos que estabeleçam a coerência temática e as relações de continuidade, de retomada e de ruptura para estabelecer relações entre o locutor, o destinatário e o discurso que produz" (NASCIMENTO, 2014, p. 94).

A quinta operação – releitura, revisão e reescrita – possibilita o retorno do leitor ao seu texto ou a formas pontuais de intervenção para melhorá-lo, conforme Dolz, Gagnon e Decândio (2010). A função do professor nessa operação é contribuir para que os textos melhorem em relação a todas as operações que envolvem sua produção: propriedades pertinentes a gênero de texto e ao sistema da escrita e da gramática da língua. Dessa forma, devem ser incluídas nessa operação os aspectos ligados às dimensões transversais de toda produção escrita: a ortografia, a pontuação, a organização microssintática do texto, conforme Nascimento (2014).

Diante do exposto, torna-se fundamental que o professor crie oportunidades para que os alunos/aprendizes se apropriem das características linguísticas e discursivas de textos que atendam as suas demandas, em situação real. Dessa forma, a adoção do trabalho didático com os gêneros textuais possibilitará "o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação" (LOPES-ROSSI, 2011, p. 74), porque é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos.

Para tanto, ele poderá guiar seus gestos didáticos a partir da sistematização de atividades, tendo como procedimento a elaboração de sequencias didáticas. Dolz et. al. (2004. p. 98), "as sequencias didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas [...]". De acordo com os pesqui-

sadores, o procedimento tem por objetivo ajudo o aluno a dominar um gênero de texto, o que lhe permitirá escrever de uma maneira mais adequada numa determinada situação de comunicação.

As vivências iniciais de escrita: narrativas de experiência pessoal

Contar uma história pessoal é uma atividade de grande importância, visto que ela pode ser entendida como uma representação sócio-histórica. Dessa forma, a partir da produção de um relato pessoal[3], da reconstrução das primeiras experiências com a escrita, os alunos cursistas da disciplina Redação Técnica[4], puderam contribuir para a construção de um instrumento mediador/regulador das atividades de produção escrita no decurso da disciplina mencionada.

Iniciamos por pedir aos estudantes que falassem sobre suas primeiras vivências de escrita. Em seguida, possibilitamos a audição da música Linhas Tortas, de Gabriel o Pensador (Disponível em http://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/linhas-tortas.html), seguida da leitura da canção e da interpretação. Depois, apresentamos um relato pessoal escrito por um aluno do semestre anterior, a partir dele, destacamos a estrutura composicional do gênero, recuperando os constituintes mais relevantes. Logo, encaminhamos a proposta de produção escrita, a partir das seguintes perguntas, entre outras: a) Quais as lembranças mais recorrentes sobre as primeiras experiências com a escrita? Como a família participava da aprendizagem da escrita? Qual a relevância atribuída à escrita na sua vida de estudante?

3. O relato pessoal possui elementos do texto narrativo. Narra fatos vivenciados por uma pessoa e apresenta como elementos básicos: verbos (no presente e/ou no passado) e pronomes na 1ª pessoa, linguagem formal ou informal (dependendo do grau de familiaridade que existe entre o narrador e seus interlocutores), sequência de fatos, pessoas, tempo, espaço.

4. No semestre 2014.2, a disciplina foi ofertada pela Coordenação do Curso de Bacharelado em Agroindústria, do Campus III, da UFPB. A turma era composta por 27 alunos. Para esta análise, selecionamos cinco textos. Aos autores atribuímos-lhes nomes fictícios, no intuito de preservar suas identidades.

Experiências de escrita: breves recortes

A análise dos fragmentos que seguem enuncia a abordagem mecânica do processo de aprendizagem da linguagem escrita, a partir da qual se acreditava que para as crianças aprenderem essa modalidade, era necessário que primeiro aprendessem as letras do alfabeto e seu traçado, para em seguida juntarem essas letras e assim aprenderem a ler e a escrever. Dessa forma, ao saber "ler e escrever", as crianças aprenderiam a interpretar os textos, para por último conseguir produzi-los.

> Fragmento 1:
> *Lembro-me bem quando comecei a tentar escrever, onde a professora mandava cobrir as letras que ela fazia. Logo depois para o próximo passo, que era tentar fazer sozinho. Quando comecei a conseguir aprimorar as letras, veio a parte da formação das sílabas e consequentemente das palavras.* (Júlio)

Conforme observamos, o relato de Júlio revela que a preocupação da professora era desenvolver a fragmentação e descontextualização das letras, sílabas e palavras, a partir de uma apresentação repetitiva, mecânica. De acordo com o trecho "*Quando comecei a conseguir aprimorar as letras, veio a parte da formação das sílabas e consequentemente das palavras*", concordamos com Nascimento e Zirondi (2014, p. 260), para quem essa metodologia, que ainda persiste no ensino de leitura e escrita na maioria das escolas brasileiras, "é um método que fragmenta a palavra ou frase em sílabas e letras e valoriza a correspondência entre a fonética e a grafia".

> Fragmento 2:
> *Tudo começou no jardim da infância, quando a professora ainda pegava na minha mão para escrever e aprender as primeiras letras. [...] depois de um tempo comecei a ir a outra escola. No começo achei estranho, pois com as facilidades que tinha de escrever no jardim, agora tudo tinha sido modificado, as vezes escrevia palavras estranhas que a professora mandava, das quais não tinha conhecimento, mais abituei-me [...].* (Carlos)

O fragmento transcrito do texto de Carlos demonstra que a preocupação recai sobre as práticas de decodificação, em que o aspecto semântico não é considerado. No trecho "*as vezes escrevia palavras estranhas que a professora mandava, das quais não tinha conhecimento*", observamos que a escrita é uma imposição da professora, que não considera as necessidades do aprendiz. Assim, essa prática impede que o aluno tome decisões sobre aquilo que produz, ou seja, não possibilita a reflexão sobre o que precisa dizer e sobre como irá organizar textualmente o que precisa dizer.

Nascimento e Zirondi (*op. cit.*) afirmam que esses modelos de aprendizagem da escrita, baseados na letra, na sílaba, na palavra ou na ordem inversa faz o aprendiz entender que já domina a escrita e a leitura. Nesse caso, apenas decodifica letras e palavras, não se torna capaz de entender seus significados no texto, nos diferentes usos e sentidos.

Os fragmentos seguintes, transcritos para análise, remetem à abordagem interacionista da linguagem, em que a preocupação recai sobre as possibilidades reais dos alunos. Nesse caso, a aprendizagem da escrita pressupõe a apropriação da grafia e sua articulação a textos de circulação social. Observamos que os fragmentos são reveladores de que os alunos, ao produzirem seus textos, aguardam uma resposta do outro para estabelecerem momentos de trocas significativas. O outro, nesse contexto o professor, pressuposto nos fragmentos, torna-se o participante real do processo de produção escrita, porque aprendemos por meio da interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, conforme acentua Leal (2008).

Fragmento 3:
Na minha infância tudo o que eu escrevia, todos os rabiscos e os desenhos minha professora achava o máximo. Muitas vezes ela nem entendia mais me incentivava para que eu sempre caprichasse mais, e para uma criança isso era um prêmio. (Gielson)

O trecho "*todos os rabiscos e os desenhos minha professora achava o máximo*" possibilita-nos refletir sobre os estudos de Vygotsky acerca da aprendizagem da linguagem escrita. Entendemos que o desenho pode ser compreendido como uma linguagem gráfica, que tem por base a linguagem verbal, ou seja,

"quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história" (VYGOTSKY, 2007, p. 136). Assim, os desenhos infantis recuperam conceitos verbais que comunicam elementos essenciais dos objetos representados simbolicamente. Isso possibilita a interpretação do desenho infantil como estágio inicial no desenvolvimento da linguagem escrita.

Ainda no trecho "*Muitas vezes ela nem entendia mais me incentivava para que eu sempre caprichasse mais*", percebemos que o papel do outro é de grande relevância, pois qualquer produção oral ou escrita deve pressupor a presença deste outro, aspecto revelador do caráter dialógico da linguagem.

> Fragmento 4:
> [...] *sempre tem aquela professora que não esquecemos. Comigo não foi diferente, tive uma que me incentivou, de uma forma especial, me deixando mais segura para produzir, geralmente em forma de quadrinhos ou textos pequenos e bobos, porém não menos importantes.* (Luana)

Considerando o fragmento "*Comigo não foi diferente, tive uma que me incentivou, de uma forma especial, me deixando mais segura para produzir*", o qual revela o nível de mediação da professora com seus alunos no processo de produção textual escrita, defendemos que os aprendizes devem estar profundamente envolvidos com as tarefas de escrita para que percebam a si mesmos como autores. Dessa maneira, a escrita é compreendida como uma forma de expressão de si e de criatividade, visto que, a escrita "autoriza, traduz e serve à expressão pessoal, ao jogo da linguagem, à liberação da palavra", conforme destacam Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 16). Assim, com a mediação do professor, as crianças aprendem a analisar se as ideias e os recursos formam utilizados de forma eficaz e como o texto pode ser melhorado.

Participação da família: caráter intervencionista

A análise dos próximos fragmentos evoca a participação dos pais, que geralmente são retratados como os grandes incentivadores do processo de aprendizagem. No período de aquisição/aprendizagem da linguagem a interação en-

tre o adulto e a criança é muito importante porque nela os adultos assumem um papel ativo, de caráter intervencionista no desenvolvimento da criança, Tomasello (2003).

Tavares (2008, p. 33) citando Rojo (1995, p.70), afirma que o desenvolvimento da linguagem escrita depende, "'por um lado, do grau de letramento da(s) instituição(ções) social(is) – família, pré-escola etc. – em que está inserida', pois é necessário que haja práticas interacionais entre adulto/criança para que esta obtenha um certo conhecimento sobre a leitura e a escrita antes mesmo de ser alfabetizada". Assim, ressaltamos que as crianças convivem com a leitura e a escrita diariamente, quer seja por meio da oralidade, quer seja por meio da escrita – embalagens variadas, cartazes e rótulos.

Fragmento 5:

O início da minha escrita não foi na escola, e sim em casa, pois minha mãe achou importante que eu já entrasse na escola sabendo o básico. Ela me ajudou a lidar não só com os números mas também com a escrita, me ensinando a escrever meu nome e o da família. Acredito que esse gesto fez grande diferença na minha vida. (Luana)

No relato de Luana, percebemos que a aprendizagem de aspectos relacionados à escrita foi iniciada antes de a aluna frequentar a escola. Retomamos, aqui, os ditos de Vygotsky (2007), para quem as situações de aprendizado com as quais a criança se defronta na escola têm sempre uma história prévia. Assim, "as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram de lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho" (VYGOTSKY, op. cit., p. 94). Entretanto, no trecho "pois minha mãe achou importante que eu já entrasse na escola sabendo o básico. Ela me ajudou a lidar não só com número mas também com a escrita", verificamos que o interesse da mãe recai sobre a adoção de um treinamento artificial, em que a criança desenha números e letras sem compreender o uso desses códigos (números e letras) em situações reais de interação, tais ações podem ser consideradas como a reprodução de um modelo de ensino -aprendizagem mecânico, repetitivo, vivenciado pela mãe da aluna, quando da sua formação inicial.

Fragmento 6:
[...] meus pais sempre me incentivaram a estudar, me ajudavam, sempre me davam livros [...]. E assim foi crescendo meu interesse pela leitura e fui tomando gosto pela escrita. Minha mãe era sempre presente em relação aos meus estudos, tanto que percebeu quando eu estava sentindo dificuldades em escrever, então passou a me ajudar [...]. (Karla)

No relato de Karla, o trecho "[...] meus pais sempre me incentivaram a estudar, me ajudavam, sempre me davam livros [...], verificamos que o contato com a leitura de textos pode ser um facilitador da compreensão da estrutura textual e dos elementos linguísticos. Por outro lado, observamos a presença da mãe e sua relevante função intervencionista no trecho "Minha mãe era sempre presente em relação aos meus estudos, tanto que percebeu quando eu estava sentindo dificuldades em escrever, então passou a me ajudar [...]". Vemos, aqui, a importância da família e o que ela representa para o sujeito aprendiz em relação a aprendizagem da leitura e da escrita.

Aprendizagem da escrita: sua relevância social

O relato de Júlio aponta para a relevância da escrita na vida estudantil e profissional. Dessa forma, acreditamos que as discussões presentes na sala de aula tenham o ajudado a construir sua visão sobre a aprendizagem da escrita.

Fragmento 7:
Hoje não vejo mais a escrita como uma obrigação, mas sim como uma necessidade de aprendizado para que possamos crescer cada vez mais na vida acadêmica e profissional. (Júlio)

O aprendizado da escrita, na visão de Júlio, ocorre através da participação em eventos de escrita socialmente situados, com objetivos significativos para os aprendizes. Aprender a escrever, nesse caso, implica aprender não só a construir um texto em termos linguísticos, mas entender em que condições, com que recursos e para que fins o texto é produzido.

Fragmento 8:
Uma coisa que minha mãe sempre falou foi que para escrever temos que ler e praticar a escrita, e eu só pegava em uma revista ou livro para ler quando eu tinha alguma atividade escolar ou algum artigo que em chamasse atenção. (Gielson)

A partir do trecho, do relato de Gielson, *"eu só pegava em uma revista ou livro para ler quando eu tinha alguma atividade escolar ou algum artigo que em chamasse atenção"*, recobramos os ditos de Dolz, Gagnon e Decandio (2010), ao afirmarem que nada é tão complexo quanto conseguir provocar no aprendiz o gosto e a motivação para a escrita. No entanto, o que mobiliza o indivíduo a começar a escrever um texto "é a *motivação*, é a razão para escrevê-lo: emitir e defender uma opinião, reivindicar um direito, expressar uma emoção ou sentimento, relatar uma experiência, apresentar uma proposta de trabalho, estabelecer um pacto, regular normas, comunicar um fato, narrar uma aventura [...]" (GARCEZ, 2004, p. 14).

Estes excertos nos revelam que é imprescindível ao professor desenvolver um trabalho com a escrita de textos, voltado para as práticas sociais de seus alunos. Nesse caso, a adoção das operações centrais para a produção textual constituem "formas de agir" que viabilizam a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua (NASCIMENTO, 2014). Conforme Dolz, Gagnon e Decândio (2010), constituem o processo de produção de um texto escrito: a) as operações de contextualização; b) o desenvolvimento dos conteúdos temáticos do texto; c) a planificação do texto; d) a textualização e e) a releitura, a revisão e a rescrita.

Considerações finais

Neste artigo consideramos a produção textual escrita do aluno como um espaço propício à reflexão do professor sobre suas práticas e ao diálogo com os sujeitos produtores. Neste sentido, o papel do outro tem grande importância, pois não há diálogo sem a presença daquele. Dessa forma, adotamos a concepção bakhtiniana de diálogo, que nos possibilitou compreender que num sentindo amplo a palavra diálogo não é vista apenas como uma comunicação face a face em voz alta, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo.

A análise dos relatos de Júlio (Fragmento 1) e de Carlos (Fragmento 2) revelou a abordagem mecânica do processo de aprendizagem da linguagem escrita. O relato de Júlio deixou ver que a prática desenvolvida pela professora recai sobre a fragmentação e descontextualização das letras, sílabas e palavras. Quanto ao relato de Carlos, verificamos um ensino voltado para a decodificação, ficando em segundo plano o aspecto semântico. Tais práticas trazem como consequência a ideia de que os alunos já dominam a escrita e a leitura, no entanto, apenas decodificam letras e palavras.

Os relatos de Gielson (Fragmento 3) e de Luana (Fragmento 4) possibilitou-nos observar que, naquele contexto, as atividades de aprendizagem da escrita consideram as possibilidades/necessidades reais dos alunos. Aspecto relevante é o fato de, em ambos, os alunos evidenciarem o papel do professor enquanto participante real do processo de produção escrita. Nesse caso, o papel do outro é de grande relevância, porque qualquer produção escrita pressupõe a presença deste outro, pressupõe o caráter dialógico linguagem.

Os fragmentos 5 e 6, revelaram que no período de aprendizagem da linguagem a interação entre o adulto e a criança é muito importante porque, nessas situações, os adultos assumem um papel intervencionista (TOMASELLO, 2003). No relato de Luana, percebemos que a aprendizagem foi iniciada antes de a aluna frequentar a escola, isso nos fez recobrar os ditos de Vygotsky (2007) ao afirmar que as situações de aprendizado vivenciadas na escola pela criança têm sempre uma história prévia. A análise do relato de Karla demonstrou a importância da família, enquanto instituição social, na aprendizagem da leitura e da escrita.

Em relação à relevância social da escrita para a vida estudantil, os relatos de Júlio (Fragmento 7) e de Gielson (Fragmento 8) evidenciaram que o aprendizado da escrita ocorre através da participação do sujeito aprendiz em eventos de escrita socialmente situados, com objetivos significativos para o aprendiz. Além disso, a análise do fragmento 8 motivou a reflexão acerca do estabelecimento de objetivos prévios em relação à práticas de escrita. Nesses trechos analisados, aprender a escrever implica entender em que condições, com que recursos e para que fins o texto é produzido.

As análises das primeiras experiências de escrita de alunos cursistas da disciplina Redação Técnica favoreceram a construção de instrumentos mediadores/reguladores das atividades de produção textual, pois a produção inicial do aluno

passou a ser vista como um espaço dialógico, a partir do qual o professor pôde explorar as características dos indivíduos, adequando os comandos de produção de textos às necessidades e interesses que demandam das práticas sociais de seus alunos. Em todos os níveis de ensino, os alunos devem estar envolvidos com as atividades de escrita, porque ela é um constituinte do sucesso escolar/acadêmico/profissional.

Referências

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). A interação verbal. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009, p. 114-132.

BAKHTIN, M. O enunciado como unidade da comunicação discursiva: diferença entre essa unidade e as unidades da língua. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 270-306.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECANDIO, F. Ensinar a produção escrita. In: _____. **Dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 13-29.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

GARCEZ, L. H. do Carmo. O fio da meada: as pesquisas sobre a escrita. In: _____. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010, p. 23-43.

LEAL, L. de Figueiredo Viana. A formação do produtor do texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, Mª da G. Costa; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008, p. 53-67.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e de produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYADECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 69-82.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NASCIMENTO, E. L. Práticas de ensino e aprendizagem da escrita. In: _____. **Gêneros Textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 83 – 111.

NASCIMENTO, E. L.; ZIRONDI, M. I. Gêneros textuais em práticas de alfabetização e letramento. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros Textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 257 – 289.

ROJO, R. Revisitando a produção de textos na escola. In: VAL, Mª da G. Costa; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008, p. 185-205.

SERAFIM, M. de Souza; OLIVEIRA, R. M. L. de. E as crianças (re)escrevem histórias: a retificação como marca de autoria. In: **Revista Calidoscópio**. Vol. 8, n. 1, p. 14-23, jan/abr 2010. Disponível em: *revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/download/155/11. Acesso em: 05/08/2015.*

TAVARES, L. H. M. da Cunha. **Reflexos do letramento familiar na produção textual infantil**: dos desenhos e rabiscos aos signos alfabéticos. 2008. 115 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba.

RESUMO

O atual trabalho tratará da aquisição da linguagem da criança, no que se refere ao uso de elementos multimodais, utilizados pelo bebê, em interação com o adulto. Para tanto, partiremos dos pressupostos teóricos da multimodalidade, defendidos por McNeil (1985). Segundo o referido autor, gesto e fala formam um contínuo indissociável. Ao estudarmos a utilização dos elementos multimodais pela criança, percebemos que as mesmas não os utilizam aleatoriamente, mas em contextos de interação com os que as cercam. Diante de tal evidência, além de analisarmos os usos de gestos, de olhares e de produções de fala, é também objetivo desse trabalho observar o papel do adulto no desenvolvimento do infante, observando como se dá o desencadeamento dos discursos na interação infantil. Portanto, é nossa finalidade discutir até que ponto os discursos infantis e adultos estabelecem influencia, mutuamente, e como se dá a incorporação do discurso do adulto pela criança. Para o referido trabalho, utilizaremos a categorização dos tipos de gestos, propostos por Kendon (1982), assim como, tomaremos como base o conceito de dialogismo, acreditando que os discursos são sempre produzidos dentro de contextos interativos. Portanto, utilizaremos autores como Bakhtin/ Volochinov e Del Ré (2012) acerca dos conceitos de enunciação e alteridade. Metodologicamente, o trabalho contará com a análise de dados em vídeo, no qual mãe e bebê interagem, de forma mais naturalista possível. Análises preliminares apontam que os discursos produzidos pela díade mãe-bebê estabelecem multimodalmente relações dialógicas.

COMPREENDENDO A DIALOGIA MÃE-BEBÊ ATRAVÉS DA MULTIMODALIDADE

Valdenice Pereira de Lima (UFPB)
Lívia Maria Alvarenga de Lima (UFPB)
Paula Michely Soares da Silva (UFPB)

Introdução

Variados são os estudos que se propõem a analisar como se dá o processo de aquisição da linguagem. Uma das investigações quem vêm ganhando notoriedade é a que se propõe analisar a língua da criança de forma multimodal, considerando não somente a fala relevante no desencadear da linguagem, mas outros elementos extralinguísticos, como gestos, olhares, postura. Analisar dessa forma o desenvolvimento linguístico do bebê, significar adotar um conceito amplo de linguagem, definição que envolve a complexidade de tal processo.

A multimodalidade em aquisição da linguagem é introduzida por McNeill (1985). O autor propõe que gesto e fala se encontram integrados numa mesma matriz de produção e significação, ou seja, gesto e fala encontram-se indissociáveis. Ao integrar esses dois elementos de forma inseparáveis, o autor evidencia um estatuto de língua que extrapola o linguístico/verbal.

É por acreditar que a linguagem não ocorre somente através da fala que muitos estudiosos, relacionados ao campo da aquisição têm se dedicado ao estudo da relação gesto-vocal, a fim de compreender como se dá o desenvolvimento da língua materna. E por essa perspectiva, decidimos encaminhar nosso trabalho, compreendendo a constituição da matriz gesto-fala na dialogia mãe-bebê.

Nesse trabalho, além de nos pautamos nos pressupostos da multimodalidade, discutiremos sobre a relação adulto/criança, a fim de compreender como

os discursos desses sujeitos são construídos. Para tal, fundamentaremos nossas discussões baseadas no conceito interativo de língua, analisando os discursos numa perspectiva dialógica.

Quanto à multimodalidade, variadas pesquisas se debruçam na análise de aspectos relacionados à fala, ao gesto, à prosódia, concebendo tais elementos constitutivos de um mesmo contínuo, ou seja, dentro da Multimodalidade em Aquisição, considera-se a fala, os gestos, o olhar, a postura como formas significativas de linguagem.

Para tanto, levamos em consideração a perspectiva de Mc Neil (1985) a respeito do estudo dos gestos, colocando-os juntamente com a fala, como componentes de uma mesma matriz de significação. Além do referido autor, teórico como Kendon (1982) também compartilha da mesma ideia da multimodalidade, discutindo a questão dos gestos dentro do processo de aquisição. Kendon (1982) classifica os movimentos gestuais a partir de um contínuo conhecido como "Contínuo de Kendon".

Bruner (1983) parte da premissa de que desde cedo, antes mesmo de adquirir linguagem, as crianças participam de trocas comunicativas através dos aspectos multimodais, que sejam olhares, gestos, postura. O autor (1990) acredita que a criança, desde seu nascimento é um ser ativo, podendo estabelecer interação nos contextos de comunicação. A aquisição, dessa forma, é compreendida situada na relação dialógica com o outro, através de trocas interativas que se estabelecem através da linguagem, definida aqui como uma construção social entre os sujeitos e não como mero sistema. A criança faz uso da linguagem para interagir socialmente com o outro.

É concebendo a relação mãe/bebê um campo privilegiado de interação, que nos pautamos em Bakthin (2006), que concebe essa manifestação como um fenômeno social, manifestado nas trocas comunicativas e por isso acredita-se que esse fenômeno não seja puramente constituído por formas abstratas, mas é, na verdade, um construto social.

> A língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes. Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto apresente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma, ora outra, ora uma variante, ora outra. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2009, p. 153).

Notamos que o conceito de língua adotado extrapola a noção estática que se tem do aspecto formal da linguagem. A complexidade compõe o fenômeno linguístico, sendo este influenciado por diversos fatores, principalmente o fator social. Quando se encara a linguagem como um atributo social, não se pode reduzi-la a individualismo, a linguagem é, acima de tudo, uma manifestação social e dinâmica, que muda de acordo com o contexto, o tempo, os sujeitos.

Em relação às produções verbais das crianças, tomamos como base para nossa discussão, as considerações de Scarpa (2009) sobre holófrases, enunciados marcantes no desenvolvimento linguístico dos infantes. Também citamos BARROS et al. (2014), em relação aos blocos de enunciados.

Como metodologia, utilizaremos principalmente, as discussões teóricas mencionadas anteriormente e analisaremos dados em vídeo, em que mãe e bebê interagem em contexto o mais naturalístico possível. Para uma melhor precisão na observação dos dados, utilizaremos um programa chamado ELAN, ferramenta profissional que possibilita a criação de anotações, edição, visualização e busca de anotações através de dados de vídeo e áudio simultaneamente. Dessa forma, analisaremos os aspectos gestos-vocais produzidas pelas díades, observando como se dá a relação dialógica entre os sujeitos analisados.

Fundamentação

Nossa fundamentação teórica está organizada da seguinte maneira: em um primeiro momento, buscamos discutir a questão da multimodalidade em Aquisição de linguagem, focalizando principalmente as teorizações acerca dos gestos; em seguida, nos detemos a averiguar os estudos voltados para o estatuto da holófrase e blocos de enunciados; por último, teceremos algumas considerações sobre o conceito de dialogia, enunciação e alteridade.

A multimodalidade da aquisição

Na multimodalidade em aquisição, verificam-se estudos acerca da prosódia, olhar, atenção conjunta, gesto de apontar, já que esses aspectos possuem um caráter importante no entendimento da aquisição da linguagem na criança. Partindo do pressuposto de que gesto e fala faz parte de uma mesma matriz de sig-

nificação e concebendo a natureza da língua como multimodal, McNeill (1985) ressalta que gesto e fala estão situados em uma mesma matriz de produção e significação, formando, dessa maneira, um conjunto indissociável.

Ainda em relação à matriz gesto-vocal, trabalhos recentes mostram como esses elementos não ocorrem dissociados e nem sozinhos, mas acompanhados de outros recursos multimodais. Por essa razão, Ávila e Cavalcante (2012) criaram o conceito de "envelope multimodal", que evidencia vários elementos sendo utilizados pela criança, ao mesmo tempo. Os autores observaram que em interação face a face, os sujeitos interativos fazem uso do olhar, do gesto e da fala, no mesmo momento.

Outro teórico que se debruça na questão da multimodalidade é Kendon (2000), que questiona a carência acerca da investigação sobre gesto numa perspectiva linguística. O referido teórico afirma que o estudo da gestualidade somente ganhou força após os estudos de Chomsky.

Por apresentar funções que, juntamente com a fala, permitem uma melhor compreensão da mensagem transmitida, os gestos têm como função realizar uma significação mais precisa através da contextualização interacional. Quanto a isso, Kendon (1982) revela que a significação é atingida mediante a interface entre gesto e fala, num contexto interativo. Mais uma vez fica evidente a intrínseca atuação gesto-vocal na conjuntura interativa.

Conceituando a gestualidade, McNeill (2000) revela que esse termo deve ser posto no plural, dessa forma, deve-se chamar de gestos, pois há vários tipos dos mesmos (CAVALCANTE, 2008). Dada a existência de vários tipos de gestos, criou-se a necessidade se criar uma conceituação para os gestos mais utilizados na comunicação, McNeill apresenta um contínuo elaborado por Kendon (1982), o qual coloca como integrantes desse conjunto: a gesticulação, a pantomima, os emblemas e as línguas de sinais.

Segundo Cavalcante (2008), a gesticulação é definida por apresentar, traços, tanto de uma comunidade linguística, quanto de caracteres individuais, trata-se de movimentos corporais que acompanham a fala. Como se observa no quadro abaixo, podemos perceber que a gesticulação ocorre, necessariamente, com a presença de fala, ou seja, é necessário que ocorram produções vocais no momento desse tipo de gesto. O segundo tipo de gesto, a pantomima, é caracterizado como um tipo de gesto que indica simulação de ações. Segundo Cavalcante (2012),

a pantomima surge durante os nove meses, mas com a ajuda mãe; somente por volta dos doze meses que a criança consegue fazer essa tipologia gestual sozinho, sem necessitar de incentivo. O gesto emblemático, por sua vez, pode ou não vir acompanhado do fluxo da fala, mas quando a produção vocal se faz presente no momento em que o emblema é produzido, revela uma sincronia temporal e coerência semântica (BARROS et al., 2014) que, segundo as autoras, corroboram com o postulado de que gesto e fala formam um conjunto indissociável. Os emblemas que são caracterizados por ter sua construção convencionalmente através da cultura. O último tipo de gesto que se trata das LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é um sistema linguístico de uma comunidade específica.

É interessante mencionar que o contínuo de Kendon (1982) revela que há sim, relações existentes entre gesto e fala, e essas relações dizem respeitam à frequência das produções gestuais nas atividades interativas. A frequência de cada tipo de gesto dependerá da etapa de aquisição que o sujeito está inserido.

	Gesticulação	**Pantomima**	**Emblemáticos**	**Língua de sinais**
Contínuo 1	Presença obrigatória de fala	Ausência de fala	Presença opcional de fala	Ausência de fala
Contínuo 2	Ausência de propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas

Kendon (2004)

É nítida relação estabelecida entre gesto e fala nas as relações interativas, inclusive nos primeiros momentos da aquisição gestual. Dessa forma, pode-se inferir que o vínculo estabelecido entre esses dois componentes multimodais não se restringe apenas a fazer parte das interações de comunicadores adultos, mas a todos os atos comunicativos.

Neste sentido, na busca pelo estatuto dos gestos dentro da multimodalidade, percebe-se que esses movimentos gestuais implicam necessariamente a

uma manifestação de interação linguística, fazendo relevante sua relação com a fala. Partilhando da ideia que ambos os componentes se constroem em um mesmo patamar de significação, concebemos toda teorização desse trabalho voltado para a perspectiva multimodal da língua.

Já que tecemos variadas considerações sobre a multimodalidade, especificamente voltados para os gestos, passamos então a falar sobre as manifestações holofrásticas e blocos de enunciados, os quais são de extrema relevância no processo de aquisição.

Holófrases e blocos de enunciados

Em relação às produções vocais, analisamos em nosso trabalho, as construções reconhecíveis, sejam palavras ou blocos de enunciados. Ao produzir as primeiras palavras, as crianças, segundo Tomasello (2006), refletem aspectos integrais de sua realidade. Essas produções são usadas no mesmo contexto em que a comunicação não linguística era utilizada (BARROS et al., 2014).

O aparecimento das primeiras palavras na linguagem da criança indica um avanço no seu repertório multimodal, essas construções iniciais podem ser chamadas de holófrases, definidas como os primeiros enunciados da entrada da criança na sua língua (SCARPA, 2009).

Dando uma conceituação ao termo, Scarpa (2009) revela que se trata de enunciados de uma mesma palavra que marcam a entrada da criança na língua. Carvalho (2006) acrescenta que, sendo a holófrase enunciados de um mesmo vocábulo, elas designam sentenças completas, ou seja, substituem enunciados prontos e completos.

Pode-se dizer que o estudo da holófrase surge atrelado aos trabalhos das primeiras produções verbais. Bruner (1980), a esse respeito, acentua a relevância dos primeiros enunciados, como balbucio e holófrase, na substituição de itens lexicais e categorias gramaticais maduras. Isso significa que, quando produzidas, as holófrases não têm um caráter de aleatoriedade, essas manifestações têm implicações interativas e de inserção do infante que as produzem, permitindo melhor compreender a aquisição da linguagem.

Quanto às produções chamadas blocos de enunciados, tratam-se de enunciados completos. BARROS et al., (2014), em estudo recente, define o momento

de surgimento dessas expressões como o período da aquisição em que há uma alternância entre a produção de holófrases e de enunciados completos. As autoras observaram nos dados analisados que nesse período, a criança produz enunciados mais longos, superando as produções holofrásticas. Nota-se que a realização dos blocos enunciativos indica uma melhor compreensão, em relação ao surgimento da linguagem da criança, e ocorrem mesclados com os gestos, como veremos nas análises.

Concepção dialógica da linguagem

Falar em linguagem nos faz remeter a noção de dialogismo, uma vez que é através do diálogo com o outro que estabelecemos relações comunicativas e assim realizamos ações, através da linguagem. Com a criança ocorre o mesmo, já que ela está inserida dentro de um contexto social e exercendo um papel, que também é social. O infante, ainda que realize se manifeste através da multimodalidade, com gestos, olhares, holófrases, o mesmo o faz através da dialogia que estabelece com os seus cuidadores, seja com o pai ou a mãe. Dessa forma, compreendemos a criança, como um sujeito da enunciação, que utiliza a linguagem em contextos reais de comunicação. A enunciação, segundo Bakhtin/ Volochinov (1999, p.112) "é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor".

Segundo Del Ré (2014), analisar a fala da criança, é na verdade, observar a linguagem do adulto que já foi criança e essa manifestação dialógica, que ocorre nos primeiros anos de vida do bebê deve ser analisada através de uma concepção dialógica de língua, mesmo que, em seus escritos, Bakhtin não tenha mencionado acerca da aquisição. Dessa forma, acreditamos que assim como os adultos, a criança é um sujeito da enunciação, que marca sua posição na interação através do diálogo.

Quanto a esse sujeito da enunciação, Bakhtin e Volochinov (2009) afirmam que a língua não é utilizada como um sistema de formas normativas, mas o locutor a utiliza em situações e em contextos concretos, não se preocupando com a forma linguística, mas com o caráter variável do signo. Em outras palavras, o importante não é a identificação da forma linguística, mas a sua compreensão

dentro de um contexto concreto de utilização. O que está em jogo é o caráter dinâmico da língua, sua novidade, não seu sistema em si. Ao se expressar, o sujeito pode não saber das regras gramaticais que constitui o sistema, mesmo assim, ele pode ser eficaz no seu discurso, pois o que determina a interação verbal é a compreensão do signo dentro de um contexto e de uma situação comunicativa. Como diz Bakhtin/Volochinov (2009, p.97):

> [...] o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo.

Questiona-se o aspecto da norma da língua, sua possível funcionalidade dentro da situação dialógica. Como anteriormente mencionado, o centro relevante da linguagem não está na norma, no sinal, mas nas possíveis significações que a palavra pode apresentar, a depender do contexto. Então, a forma linguística não tem valor para o locutor enquanto sinal, pois sempre será estático, não-ideológico. Diferentemente do signo que é mutável, a depender da situação exposta. Ainda segundo os autores, o sinal não se faz relevante nem mesmo no período da aquisição da linguagem, uma vez que é o contexto que delimita as significações. Assim, ao diferenciar os termos signo e sinal e seus distintos atributos, os autores levantam uma questão importante para o estudo da significação.

É importante mencionar que, ao utilizar a linguagem, o sujeito, seja ela criança ou adulto, realiza a enunciação, que se dá sempre através de contextos reais de produção. Assim, não se pode considerar a linguagem apenas pelo seu aspecto formal e linguístico, mas acima de tudo, pelo seu aspecto social. A criança, quando pequena, faz uso de gestos, olhares, produções vocais com a intenção de interagir com o outro. Somente dessa forma, o infante se constitui como sujeito da enunciação.

Através da relação estabelecida entre os sujeitos que se pode conceber o conceito de alteridade em Bakhtin (1997), entendida como um processo que surge das relações sócio históricas do sujeito. Através do outro nos constituímos, nos modificamos, ao passo que também provocamos no outro uma mudança. É

um processo mútuo entre os sujeitos. É somente através do ouro que há possibilidade de torna-se sujeito.

> [...] o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. A memória estética é produtiva: ela gera o homem exterior pela primeira vez num novo plano da existência (Bakhtin ,1997, p.55).

Assim, percebemos o quão é importante o outro nas relações entre os sujeitos, uma vez que não existe indivíduo sozinho. A necessidade de interação é intrínseca do ser humano. Na aquisição da linguagem, percebemos essa questão nitidamente na relação mãe-criança, sendo mãe a primeira a estabelecer vínculo com o bebê, desde o período uterino. É no período de aquisição em que se nota o recorte da fala da mãe pela criança, quando a criança começa a falar as primeiras palavras ou produzir os seus movimentos gestuais. Nesse momento, a linguagem da criança está ancorada no discurso do seu cuidador.

Partindo de um estudo sobre os primeiros anos de vida da criança, Del Ré et al (2012) desenvolve um trabalho com crianças em fase de aquisição e questiona o conceito de alteridade e subjetividade nessa fase de vida das crianças. Citando a teoria bakhtiniana, a autora esclarece que há um movimento duplo que se constitui mutuamente entre os discursos de adulto e criança. E através dessa relação constante de trocas que se pode observar a subjetividade da criança. A autora observou que em alguns momentos, a criança expressa algo pertencente individualmente a si, porém ela destacou que evidenciar essa subjetividade é muito complexo em discursos infantis, uma vez que a criança tem como suporte os enunciados dos seus cuidadores e comumente faz uso desses enunciados para produzir seus discursos.

Discutidos alguns questionamentos sobre a linguagem da criança, partiremos para discussões das análises, que se tratam de dados naturalísticos de díades mãe-bebê, em contextos interativos. Os dados foram retirados do Laboratório de Aquisição de Fala e Escrita (LAFE) e serão aqui explicitados através do ELAN, programa de transcrição que mostra os elementos multimodais sendo utilizados pela criança em tempo preciso, ajudando a elucidar sobre a multimodalidade em aquisição.

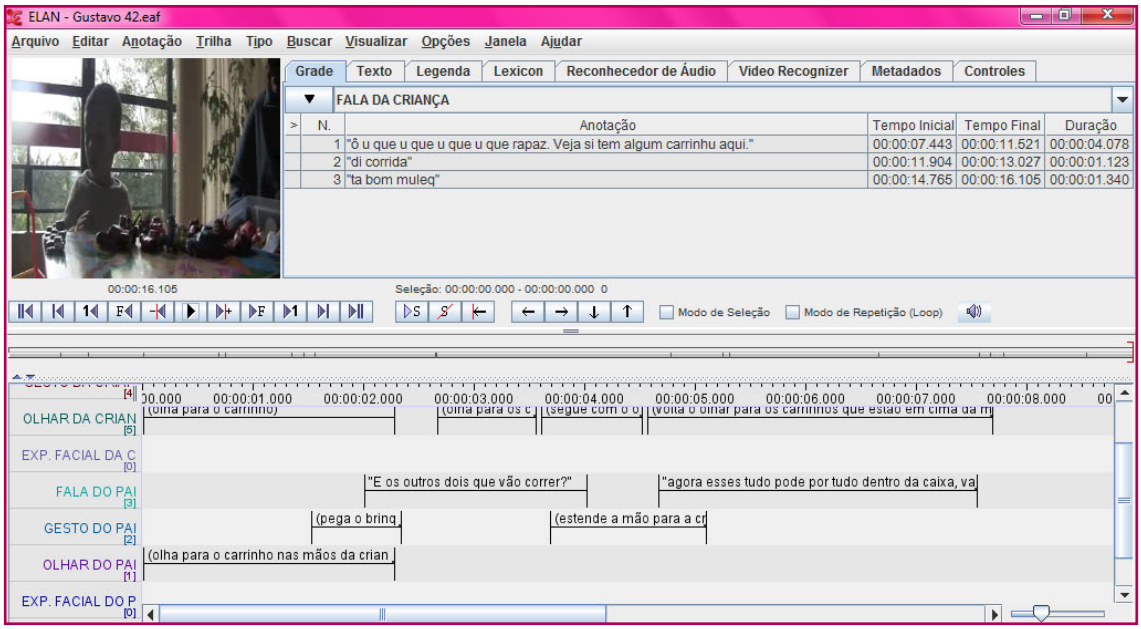
Analisaremos três recortes de díades distintas e observaremos como o processo dialógico é estabelecido através da multimodalidade.

Análises dos dados

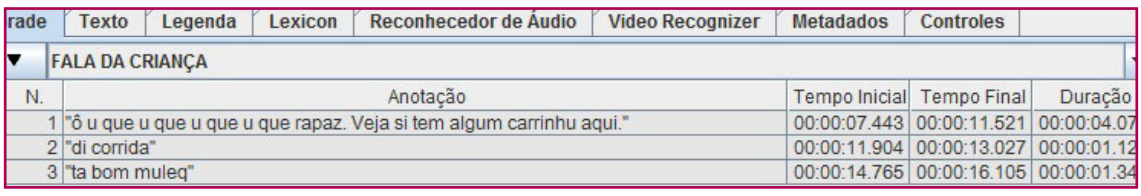
Fragmento1

Idade da Criança: 42 meses

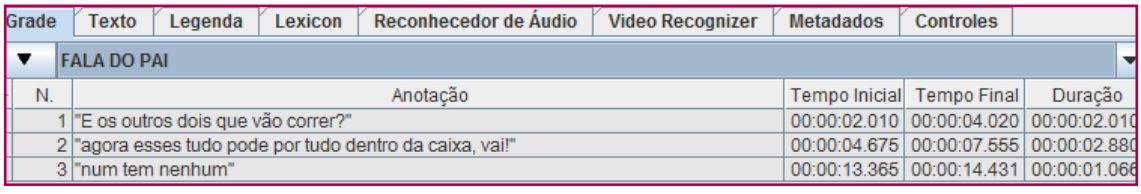
Contexto: Contexto: pai e filho na sala, com carrinhos. O pai segura uma caixa com carrinhos e pede para criança guardar os brinquedos que estão na mesa.



Trilhas de falas do pai e da criança



N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	"ô u que u que u que u que rapaz. Veja si tem algum carrinhu aqui."	00:00:07.443	00:00:11.521	00:00:04.07
2	"di corrida"	00:00:11.904	00:00:13.027	00:00:01.12
3	"ta bom muleq"	00:00:14.765	00:00:16.105	00:00:01.34



N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	"E os outros dois que vão correr?"	00:00:02.010	00:00:04.020	00:00:02.010
2	"agora esses tudo pode por tudo dentro da caixa, vai!"	00:00:04.675	00:00:07.555	00:00:02.880
3	"num tem nenhum"	00:00:13.365	00:00:14.431	00:00:01.066

Trilha de gesto da criança

Mescla fala/gesto bb 2			
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Fir
1	(bb sai do quarto com o álbum nas mãos)	00:24:41.820	00:24:43.6
2	(bb coloca o álbum em cima da mesa)	00:24:43.695	00:24:45.5
3	(bb abre o álbum)	00:24:45.706	00:24:46.2
4	(bb aponta com o dedo indicador uma pessoa olhando para a foto) ó cata!	00:24:47.150	00:24:48.1
5	(bb levanta a cabeça e olha para a terceira pessoa)	00:24:49.250	00:24:51.0
6	(bb abaixa a cabeça e começa a folhear o álbum)	00:24:51.200	00:24:56.5
7	(bb vira o álbum e aponta com a mão uma pessoa na foto [apontar semi-estendido) ó caiôu!	00:24:56.555	00:24:57.7
8	(bb passando as páginas do álbum) éééteéé (bb mexe no álbum)	00:24:57.870	00:25:07.4
9	(bb vira a cabeça para esquerda e olha em direção a porta)	00:25:07.600	00:25:11.6
10	(bb anda alguns passos, para em frente a porta e olha para a terceira pessoa)	00:25:11.700	00:25:14.6
11	(bb aponta com o dedo indicador para algo) óó [INC] (olha fixamente para algo)	00:25:14.759	00:25:19.1

A cena descrita acima trata-se de um momento em que pai e filho interagem através de brinquedos. O adulto pede para a criança guardá-los. Através da trilha de fala da criança, percebemos que a mesma produz uma fala que parece imitar o discurso do pai. Nesse fragmento, aparentemente, poderíamos destacar um recorte da fala do pai pela criança, já que a mesma produziu um enunciado antes proferido pelo pai, em outra situação de interação. Porém, observando a cena, notamos que a criança realiza essa produção logo após o pai pedir que guarde os carrinhos, nos fazendo acreditar que a criança utilizou do bom humor, imitando seu pai, para driblar uma imposição ou pedido do adulto. Tal característica humorística, parece-nos um atributo subjetivo da criança, nesse momento. O mesmo incorpora um discurso alheio, mas o torna seu, ao exteriorizar de sua forma, através do aspecto humorístico.

Percebemos também que a relação dialógica foi instaurada na cena, uma vez que os sujeitos envolvidos estão se relacionando de forma interativa, através não só da fala, mas da gestualidade. Ao produzir a fala, a criança gesticula, se observarmos o tempo de produção. Tal gesto é considerado segundo Kendon (2004), o gesto que acompanha o fluxo de fala, pois não falamos sem movimentarmos nosso corpo. A sincronia gesto/fala caracteriza a gesticulação. Apesar que nesse caso, a produção de fala cessou e a gesticulação perdurou por alguns segundos.

Quanto aos recursos utilizados, como se trata de uma criança de 42 meses, já se percebe uma produção de fala mais madura, nesse momento da aquisição. É interessante notar que o menino já produz um enunciado, significa dizer que o mesmo já está inserido na fase dos blocos de enunciados, definido por Barros et al., (2014), como o período em que a criança realiza enunciados, juntos da produção de holófrases. Nesse contexto, há uma superação do período holofrástico. A criança, nesse exemplo, produziu o enunciado junto de um gesto, que só ressalta

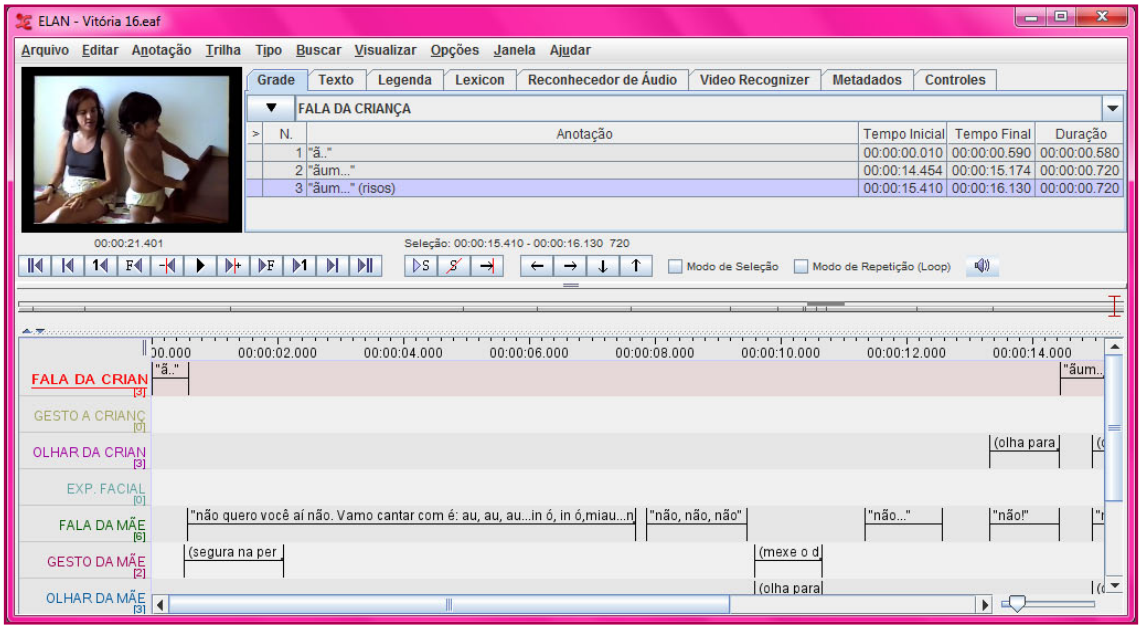
a definição dos blocos de enunciados, os quais são produzidos, mesclados com gestos e indica uma evolução para aquisição da criança. (BARROS, et al., 2014).

Em relação ainda aos recursos multimodais utilizados, percebemos que os mesmos são produzidos no mesmo momento, ou seja, temos nítida a relação gesto-vocal, na qual o gesto está atrelado à produção de fala da criança. Tal gesto é classificado como gesticulação, que só pode ocorrer com presença de fala, corroborando mais uma vez com a matriz gesto-vocal, na qual gesto e fala formam um conjunto não dissociável. (McNeill, 2000).

Dessa forma, a cena, descrita como humorística, nos deu a possibilidade de enxergar, através de elementos linguísticos e não linguísticos, a inserção da criança em contexto dialógico, de forma lúdica, interagindo com o pai. Essa interação se dá de forma ativa pela criança, que apesar de fazer uso da fala do pai, ele não pode ser considerado um ser passivo, mas um sujeito que se constitui através da linguagem.

Fragmento 2

Idade da Criança: 24 meses
Contexto: Mãe e filha brincam no quarto da criança.



Trilhas de fala da mãe e da criança



Grade | Texto | Legenda | Lexicon | Reconhecedor de Áudio | Video Recognizer | Metadados | Controles

FALA DA CRIANÇA

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	"ã.."	00:00:00.010	00:00:00.590	00:00:00.580
2	"ãum..."	00:00:14.454	00:00:15.174	00:00:00.720
3	"ãum..." (risos)	00:00:15.410	00:00:16.130	00:00:00.720

Grade | Texto | Legenda | Lexicon | Reconhecedor de Áudio | Video Recognizer | Metadados | Controles

FALA DA MÃE

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
2	"não, não, não"	00:00:07.877	00:00:09.473	00:00:01.596
3	"não..."	00:00:11.341	00:00:12.569	00:00:01.228
4	"não!"	00:00:13.332	00:00:14.437	00:00:01.105
5	"não!"	00:00:14.963	00:00:15.735	00:00:00.772
6	"au au au, in ó in ó, miau miau miau, cocorocó." - (Risos)	00:00:16.508	00:00:21.525	00:00:05.017

Esse episódio traz uma cena comum entre mãe e criança. As duas estão no quaro; a mãe sentada no chão e seu olhar direcionado para filha, que tenta subir no móvel de madeira. A criança ainda coloca uma perna sobre a mesa, mas a mãe a repreende, dizendo que não. Nesse momento, a criança produz um termo holófrastico **"ãum",** recortado da fala anterior da mãe. Essa negação da criança é produzida de forma enfática e engraçada, pois a reprovação da mãe acaba fazendo a criança rir da situação e o não que a mesma produz, não tem o mesmo sentido de negação, repreensão como o primeiro **"não"** da mãe, mas a holófrase pela criança produzida dar a cena uma significação de riso. Como no recorte anterior, a criança resignifica uma cena de reprovação e tudo acaba em riso.

Quanto aos gestos produzidos, nesse exemplo, notamos que não há nenhum registro de gesticulação. A criança não faz utilização de nenhum tipo de gesto. Ao pronunciar o "ãum", o bebê apenas olha para a mãe e depois para o objeto que ela está segurando.

Nessa cena ocorre algo diferente do habitual das análises feitas, pois é comumente notarmos a produção vocal da negação, seguida do balançar da cabeça, culturalmente classificado como um gesto de negação. A cena não traz o gesto emblemático de negação, apesar de se estar produzindo um "ãum". Porém, acoplado ao gesto, veio o olhar, elemento significativo na construção de rotinas interativas. O olhar, nesse contexto, dá sustentação à cena, juntamente com a produção vocal, portanto, mais uma vez observamos mais de um componente da multimodalidade sendo explorado na interação com o adulto.

Mais uma vez, notamos como a subjetividade da criança está tão presente nas cenas dialógicas estabelecidas entre criança e adulto, apesar da fala desse sujeito está diretamente interligada, ancorada na fala dos seus cuidadores.

Considerações finais

A partir da observação dos dados expostos acimar, buscamos verificar como se dava a relação gesto e fala, dentro dos contextos dialógicos entre adulto e criança. Além de analisar o estatuto dos gestos sob o olhar da multimodalidade em relação à fala.

Através dos fragmentos destacadas, pudemos perceber que essa relação entre gesto e fluxo se faz presente durante o processo de aquisição, em contextos de interação. Notamos também que há uma dificuldade em estabelecer o que é ou não característica singular da criança, porém alguns dados e observação detalhada dos mesmos nos direcionou a aspectos que nos fez acreditar que seria subjetivo da criança.

Percebemos também como os enunciados infantis estão atrelados à fala do adulto, ressaltando a teoria da enunciação de Bakhtin (1999), que ressalta a relação de alteridade e dialógica entre os sujeitos. Assim, não se pode analisar as manifestações linguareiras infantis, se essas não estiverem inseridas em um contexto interativo, que só ocorre através de outros sujeitos envolvidos.

Analisar somente a fala infantil, não nos dar a possibilidade de entender a relação dialógica da linguagem, uma vez que não existe unicidade nesse processo, somos por natureza seres constitutivos socialmente.

Outra observação a ser feita é em relação à multimodalidade observada nas cenas. Através do tempo, evidenciamos que gesto e fala ocorrem simultaneamente, corroborando com a teoria de McNeill (1985), situando gesto e fala numa mesma matriz de produção e significação.

Portanto, consideramos como significante o estudo de elementos multimodais, associados a conceitos dialógicos de linguagem, uma vez que a linguagem infantil é um lugar de enunciações e a criança é um sujeito que se constitui através da linguagem.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **O freudismo: um esboço crítico**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRUNER, J. **Childs Talk**: Learning to use language. New York: Norton, 1983.

_____. **From communication to language**: a psychological perspective. Cognition, 3 v., n. 3, p. 255-287, 1975.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **O gesto de apontar como processo de co-construção na interação mãe-criança**. Dissertação de Mestrado/UFPE. Recife, 1994.

_____. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Revista Investigações Lingüística e Teoria Literária**. N.º Especial em homenagem a Luiz Antônio Marcuschi. Vol 21, n.º 2, 2008 – Lingüística. Ed. Da UFPE, Recife – PE.

DEL RÉ, Alessandra. **A criança e a magia da linguagem**: Um estudo sobre o discurso humorístico. São Paulo/ Cultura Acadêmica, 2011.

KENDON, A. **The Study of Gesture**: some remarks on its history. Recherches sémiotiques/ semiotic inquiry 2: 45-62, 1982

LOCKE, John. Desenvolvimento da capacidade para a linguagem falada. In: FLETCHER, Paul. **Compêndio da linguagem da criança**. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

MCNEILL, D. Introduction (1985). In: McNeill, D. (ed.) **Language and Gesture**. Cambrige University Press, Cambridge, UK, 2000.

SCARPA, Ester M. O lugar da holófrase nos estudos de Aquisição da Linguagem. **VI Congresso Internacional da ABRALIN**, Mesa-Redonda: Os desafios/impasses da (s) / na (s) pesquisas em Aquisição da Linguagem. João Pessoa, 2009.

TOMASELLO, Michael. Comunicação lingüística e representação simbólica. In: **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento**. Tradução: Cláudia Berliner. Martins Fontes – São Paulo: 2003.

RESUMO

O estudo investigou o que professoras do primeiro ano do ensino fundamental pensam sobre o tema "consciência fonológica", no que se refere à relação com o processo de aquisição da linguagem escrita: contribuições e momento de iniciar a proposição de atividades. Partimos do pressuposto de que, para aprender a ler e escrever, é necessário, além do contato com os diversos gêneros textuais, refletir de forma sistemática sobre os princípios do sistema de escrita alfabética (LEAL 2005; MORAIS, 2012; SOARES, 2004), dentre os quais estão os que mobilizam conhecimentos a respeito dos aspectos sonoros das palavras. Também tomamos como pressuposto a ideia de que o ensino de habilidades fonológicas pode ser iniciado na educação infantil (MORAIS, 2012). Dez docentes foram entrevistadas, sendo suas respostas categorizadas com base na análise de conteúdo de Bardin (2011), possibilitando, além da elaboração de categorias de análise, o registro de sua frequência e a interpretação do conjunto dos dados obtidos. Os resultados revelaram que todas as professoras reconhecem a importância da consciência fonológica para o processo de aquisição da leitura e da escrita e que a maioria das docentes (oito) percebe, apropriadamente, que o trabalho com as habilidades fonológicas deve iniciar-se já na educação infantil. No entanto, todas mostram dificuldade para justificar seus posicionamentos.

Palavras-chave: Consciência fonológica, Aquisição da linguagem escrita, Professoras alfabetizadoras.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: O QUE PENSAM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

José Carlos de França Filho (UFPE)

Introdução

Neste artigo, buscamos identificar o que professoras do 1º ano do ensino fundamental pensam sobre a consciência fonológica (doravante CF), no que se refere à sua relação com o processo de aquisição da linguagem escrita: contribuições e momento de iniciar a proposição de atividades. Para tanto, analisamos entrevistas conduzidas com dez professoras alfabetizadoras.

Concebemos que o sistema de escrita alfabética (doravante SEA) é um sistema de representação – não um código – e, portanto, o processo de sua aquisição deve focar a apropriação de um novo objeto de conhecimento e não de uma técnica de transcrição do oral para o escrito. Nessa perspectiva, faz-se necessário o conhecimento de um conjunto de princípios que compõem/regem a natureza desse novo objeto de conhecimento.

Segundo Morais (2012), os princípios do SEA que mobilizam conhecimentos a respeito dos aspectos sonoros das palavras estão entre os que devem ser objetos de reflexão, tendo em vista que, durante o processo de alfabetização, a criança passa por uma etapa de fonetização da escrita (FERREIRO, 2001; MORAIS, 2004). Conclui-se, então, que a CF tem um importante papel no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e que, consequentemente, o professor alfabetizador precisa ter clareza desse importante papel, dado que se trata de um conhecimento relevante para o planejamento de situações didáticas interventivas que promovam o sucesso dos alfabetizandos.

Por outro lado, é preciso saber quando dar início ao trabalho para o desenvolvimento de habilidades fonológicas, ou seja, quando iniciar a reflexão fonológica com as crianças. Freitas (2004) aponta diversos estudos que mostram que os níveis de consciência fonológica já podem ser observados em crianças pequenas, a partir dos 3 anos. Assim, entendemos que algumas habilidades fonológicas podem ser desenvolvidas desde a educação infantil, ou seja, mesmo antes do início do ensino formal do SEA.

Os resultados que ora apresentamos são parte de nossa pesquisa de mestrado intitulada "Consciência fonológica: o saber e o fazer de professores do 1º ano do ensino fundamental", que está senso desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. O objetivo da referida pesquisa é discutir as relações entre a apropriação do conhecimento acerca da CF por professores alfabetizadores e suas escolhas didáticas em sala de aula. Para isso, foram conduzidas entrevistas com as docentes e observações de sala de aula.

Neste texto, apresentamos apenas os dados coletados nas entrevistas no que se refere aos saberes docentes a respeito das contribuições da CF para a alfabetização e do momento de iniciar a proposição de atividades de análise fonológica (doravante AF), tal como adiantamos acima.

Percurso metodológico

Realizamos uma entrevista semiestrutura com dez professoras do 1º ano do ensino fundamental, concentrando-nos, para este artigo, na análise das respostas dadas às perguntas em que fizemos questionamentos específicos sobre a relação entre CF e alfabetização. As entrevistas duraram em média 30 minutos, sendo conduzidas individualmente na escola de cada professora em horários previamente agendados.

Para chegar ao grupo de professoras, contatamos seis diferentes escolas da rede municipal de ensino do Recife onde havia uma ou mais turmas do 1º ano do ensino fundamental. À medida que expúnhamos os objetivos de nosso estudo, as professoras diziam se queriam ou não participar. Uma delas (a professora 10) impôs a condição de não ter sua entrevista gravada, sob o argumento de que não conseguia dizer o que pensava nessa situação. Assim, apenas essa professora respondeu às perguntas por escrito, na presença do pesquisador. As dez profes-

soras entrevistadas tinham entre 31 e 63 anos (média de idade de 45 anos), com experiência em turmas de alfabetização entre 03 e 20 anos (média de 10 anos de experiência). Todas eram graduadas e nove delas, pós-graduadas em nível de especialização.

A partir da transcrição literal das entrevistas, procedemos à leitura do material e, com base na análise de conteúdo de Bardin (2011), buscamos identificar os conhecimentos revelados pelas docentes, criando algumas categorias iniciais que emergiram dos dados coletados. Em seguida, tais categorias foram reelaboradas, sendo produzidos quadros de análise em que foram registradas as respostas das professoras com base nas categorias citadas. Por fim, a partir dessa sistematização dos dados, buscamos fazer uma interpretação sobre o que as docentes alfabetizadoras pensam sobre a relação entre CF e aquisição da linguagem escrita.

Antes de apresentar os dados encontrados no presente estudo, discutiremos a seguir, alguns referenciais teóricos sobre aspectos da CF.

Algumas reflexões sobre a consciência fonológica

Consciência fonológica e alfabetização

A ideia de que a língua não é código, e sim um sistema de representação (notação), e de que a criança passa por diferentes níveis de raciocínio sobre a escrita, a conhecida "psicogênese da escrita" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979) provocaram o surgimento de trabalhos buscando entender diferentes aspectos do desenvolvimento do processo de apropriação do SEA pelas crianças (ver, por exemplo, LEITE, 2006; MORAIS, 2004).

Além dos estudos psicogenéticos, os estudos sobre letramento e sobre CF têm também dado importantes contribuições para essa compreensão. Assim, os primeiros têm relacionado a apropriação do SEA ao contato com os diversos gêneros textuais em situações reais de leitura e produção de textos; já os estudos sobre CF têm evidenciado que "para avançar em relação a uma hipótese alfabética de escrita, os aprendizes precisam desenvolver certas habilidades metafonológicas" (MORAIS, 2012, p. 86).

Morais (2012) e outros estudiosos (LEAL 2005; SOARES, 2004) postulam que, para se aprender a ler e escrever, é necessário, além do contato com os diversos

gêneros textuais, refletir de forma sistemática sobre os princípios do SEA. Sabe-se que alguns desses princípios mobilizam conhecimentos a respeito dos aspectos sonoros das palavras. Por exemplo, as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e não levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem. Nessa direção, os autores citados anteriormente argumentam que o trabalho de reflexão sobre a escrita alfabética precisa incluir atividades de análise fonológica, ou seja, atividades que façam com que as crianças entendam que a escrita representa os sons da fala e explorem as relações entre letras e sons.

Torna-se, portanto, evidente o importante papel que as atividades de análise fonológica exercem no processo de alfabetização. De fato, segundo Morais e Leite (2005, p. 72), "para alcançar hipóteses silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas da escrita, os aprendizes precisarão pensar na sequência de partes sonoras das palavras".

Buscamos observar, então, se e como as professoras entrevistadas percebem a relação entre CF e alfabetização, reconhecendo e compreendendo sua relevância para o avanço dos alfabetizandos no seu percurso de aprendizagem da leitura e da escrita.

Quando iniciar o trabalho para o desenvolvimento de habilidades fonológicas

Segundo Morais (2004), há discordância entre os estudiosos da consciência fonológica no que se refere ao papel de tal conhecimento no processo de alfabetização: alguns defendem que seja consequência da alfabetização; outros, causa; e outros, facilitador. Sobre essa questão, Morais e Leite (2005) dizem que esse conhecimento se desenvolve durante o processo de alfabetização, portanto desde os primeiros contatos com a escrita, ou até antes (MORAIS, 2012).

Por outro lado, a discordância acima citada suscita a ideia de que pode haver habilidades de reflexão fonológica cujas abordagens são mais adequadas no início, ou mesmo antes, do processo de apropriação do SEA; outras, num período mais mediano; e outras, já quando a criança estiver alfabetizada. Outras, ainda, sequer são necessárias, como pronunciar e contar fonemas (MORAIS, 2012; ARAGÃO e MORAIS, 2013).

Leal (2005, p. 96-7) coloca que:

> Quando os alunos estão nos estágios iniciais de compreensão do sistema alfabético, eles (...) nem sempre percebem que a escrita tem propriedades de pauta sonora. Quando eles percebem que precisam centrar a atenção no som, dão um salto qualitativo e começam procurar entender a lógica das relações.

Essa colocação de Leal sugere que o desenvolvimento de conhecimentos metafonológicos se inicie desde cedo.

Bradley e Bryant (1983) apontam algumas razões para o trabalho com a consciência fonológica começar desde cedo: a) é causa da alfabetização, por isso deve ser promovida antes de a criança começar a ler; b) é uma forma de prevenção, então, para evitar que mais tarde as crianças tenham dificuldade em leitura, deve-se aproveitar a idade (3, 4 e 5 anos) em que as crianças, normalmente, se interessam por jogos de palavras e de rimas.

Diversos estudos demonstram que crianças pequenas já apresentam algum nível de CF. Freitas (2004) aponta alguns desses estudos, a saber: Treiman e Zukoviski (1996) e Duncan, Seymour e Hill (1997), que observaram que crianças entre 3 e 4 anos demonstram ter conhecimento das rimas e aliterações, antes de ingressarem na escola; Cardoso-Martins (1994), que verificou que crianças falantes de português brasileiro a partir dos 4 anos apresentam habilidades para a detecção de rimas.

A partir das conclusões de um estudo sobre como o nível de apropriação do sistema de notação alfabética se relaciona ao desempenho em atividades envolvendo reflexão fonológica, Morais (2004) defende que parece ser adequado promover explicitamente, desde a educação infantil, situações de ensino que levem o educando a exercitar habilidades de consciência fonológica, mas sem insistir em fonemas isolados.

A seguir, procederemos à discussão dos dados extraídos das entrevistas conduzidas com as docentes.

O que as professoras pensam sobre consciência fonológica

Sobre a relação entre consciência fonológica e alfabetização

Embora alguns estudiosos não reconheçam as contribuições da consciência fonológica para a alfabetização, diversos estudos (LEITE, 2006; MORAIS, 2004) apontam para o contrário, ou seja, comprovam a estreita relação entre ambas. Com o intuito de explorar se as professoras percebiam tal relação, foi-lhes feito o seguinte questionamento: "Você considera as atividades de análise fonológica importantes para o processo de alfabetização? Por quê?".

Todas as professoras responderam que consideram as atividades de AF importantes para o processo de alfabetização. No entanto, justificar por que pensam assim pareceu trazer muita dificuldade para as docentes, de maneira que foram identificados dois tipos de justificativa:

justificativas vagas – que perdem o foco da questão e não explicam, portanto, por que a CF é importante para a alfabetização;
justificativas pertinentes – que explicitam tal importância de modo mais claro.

Vejamos no quadro 01, a seguir, como foram classificadas as justificativas dadas pelas professoras.

Quadro 01: Tipos de justificativa para a importância da CF para a alfabetização

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Tipos de justificativa	**Justivicativas vagas**	x	x	x	x	x		x	x	x	
	Justificativas pertinentes						x				x

Legenda: P1 - Professora 1; P2 - Professora 2; e assim sucessivamente

Como vemos, apenas duas professoras (P6 e P10) conseguiram justificar de forma mais clara suas respostas. Vejam-se as justificativas de tais docentes:

***Professora 6**: Sim. Porque a criança, ela tem que perceber que a sílaba tem som, que a letra tem som, por que só assim ela vai poder formar essas palavras com mais consciência, né?*

***Professora 10**: Sim. Porque é através da reflexão som-escrita que a criança irá avançar na elaboração das palavras; ela irá pensar que para cada signo tem um som, uma letra, uma sílaba.*

Nota-se que ambas destacam que a reflexão sobre as relações grafofônicas é necessária à escrita consciente das palavras. Nessa direção, Leal (2005, p. 97) postula que "tanto para perceber que essa relação existe (escrita – pauta sonora) quanto para entender a lógica da relação (alfabética e não silábica) e estabelecer as relações grafofônicas com mais eficiência, as atividades de análise fonológica são mais proveitosas".

Todas as demais professoras, entretanto, apresentaram dificuldade de embasar suas respostas. Ou seja, consideram a CF importante para a alfabetização, mas não conseguem formular uma justificativa pertinente. Vejamos a seguir alguns exemplos nessa direção:

***Professora 9**: É. Porque a criança tem que ela mesma procurar descobrir outras palavras, mostrar que a posição da letra, o número de letras das palavras, que uma letra pode participar de uma palavra e de outra, de outros vocábulos.*

Percebe-se, na fala da professora 9, a compreensão equivocada de que o trabalho com as letras (contar o número de letras numa palavra, identificar a posição que uma determinada letra ocupa na palavra ou ainda que uma mesma letra pode estar em várias palavras) estaria mobilizando habilidades metafonológicas necessárias ao avanço do aprendiz no processo de alfabetização. Assim, configura-se uma imprecisão conceitual a respeito da CF na medida em que o trabalho com letras não é percebido como distinto da proposta de refletir sobre as partes sonoras das palavras como, por exemplo, quando solicitamos que o aluno produza palavras que rimem com seu próprio nome.

As professoras também constroem um discurso genérico, que se distancia do foco da pergunta, não deixando claro por que consideram as atividades de análise

fonológica importantes para a alfabetização. Observemos algumas falas que ilustram essa afirmação:

> ***Professora 2**: Fundamentais!Fundamentais! Hoje eu lhe digo que não saberia alfabetizar sem essas atividades de análise fonológica. (...) eu acho que essa análise fonológica propicia a reflexão dos alunos sobre o sistema. Você trabalha miudinho com eles, o funcionamento do sistema.*

> ***Professora 3**: É a base, né? É uma coisa muito importante que a gente não pode desprezar, né...a consciência fonológica.*

> ***Professora 4**: Com certeza. É uma forma de eles avançarem, né... que assim ele vai ter a compreensão do que ele tá escrevendo... e vai ajudar em outras palavras cada vez que a nossa língua é bem complexa, né... ontem mesmo eu tava... meu esposo colocou perspectiva... e é com o tempo, né... tem palavra que você faz: "ôxe e se escreve assim?" E quando você cria essa consciência, você vai refletir por que é assim... Então isso ajuda em tudo e vai ajudar até a gente crescer, ficar mais velho, né... não é só de pequenininho; é diferente do decoreba... do decorar; quando a gente cria essa consciência, isso vai ajudar pra sempre, você vai ver por que essa palavra é com Z, por que aquela palavra tem um R, então ajuda... é muito importante... é fundamental.*

> ***Professora7**: (...) eu acho que é importantíssimo. Porque se você apresenta, por exemplo, você vai comprar uma roupa na loja, tá lá pendurada, você só vê. Mas se você vê essa roupa em uma outra pessoa, eu acho que você tem uma noção de como ela vai ficar em você, né? Então com a criança é a mesma coisa. Se você só mostra a letra, a letra tá longe. Mas se você traz isso pra vivência da criança, eu acho que ela fica mais familiarizada. Você leva a criança a escrever, mas sem martirizar. Faz com que seja bom. Eu acho que fica mais fácil dela aprender.*

Sobre quando iniciar a proposição de atividades de análise fonológica

Visto que consideramos a CF como uma "constelação de habilidades" (MORAIS, 2012), entendemos que não há um tempo único para iniciar o trabalho de AF com os alunos. Assim, segundo Morais (2012), algumas habilidades podem ser estimuladas antes mesmo do início do ensino formal do SEA, na educação infantil, enquanto outras podem esperar para o início desse processo.

Nesse sentido, questionamos as professoras sobre *a partir de quando* elas acreditavam que se poderia iniciar o trabalho com atividades de AF e, em seguida, pedimos que justificassem sua resposta.

Considerando que a resposta esperada seria afirmar que o ensino de habilidades fonológicas poderia ser iniciado desde a educação infantil, classificamos as respostas dadas pelas docentes em certas e erradas. Apresentamos essa classificação no quadro abaixo e, em seguida, analisamos as justificativas dadas pelas docentes.

Quadro 02: Frequência de acertos e erros sobre quando iniciar o trabalho de análise fonológica na escola

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	Total de acertos
Resposta certa	x	x		x	x	x	x	x		x	08
Resposta errada			x						x		02

Legenda: P1 - Professora 1; P2 - Professora 2; e assim sucessivamente

O quadro 02 nos mostra que a maioria das professoras (oito) concorda que o ensino das habilidades de análise fonológica na escola deve ser iniciado já na educação infantil. Outras duas (P3 e P9), no entanto, concebem que esse início deve dar-se somente quando as crianças estiverem no 1º ano do ensino fundamental, como observamos em suas falas:

> ***Professora 3**: Eu acho que a partir do primeiro dia de aula, se possível. Porque eu acho que a gente não pode deixar... assim... por mais que... por exemplo, essa minha turma dessa escola, é uma turma que eles não passaram pela...*

pela pré-escola. Eles não vieram do grupo quatro, grupo cinco. Eles vieram do lar ou da creche, então essas creches que fazem o menino dormir o dia todinho, depois dá um banho, bota uma roupa e manda pra casa. Então eles não têm... quando eles chegam pra mim... eles não sabiam... mal sabiam pegar no lápis. Mas eu não desprezei o conhecimento que eles tinham, prévio que eles tinham, geral do mundo, entendeu? Então daí eu já comecei com leitura, daí eu já comecei com formação de palavras... daí eu comecei... é.... é... trabalhando com o alfabeto móvel, tudo isso é o que eu venho fazendo diariamente, desde o primeiro dia de aula, entendeu? Claro que tem aqueles que avançaram e tem aqueles que ficam, então eu procuro ir sistematicamente trabalhando dessa forma com eles, até perceber um avanço.

***Professora 9**: Depois que elas já estão formando palavras mais... palavras mais complexas. Mas desde o começo até as letrinhas, o menino já viu a posição da letra, o formato dela, ele já tem uma consciência dele, né? Desde o início da alfabetização...*

Observa-se que as duas professoras parecem não perceber que trabalhar com letras e formação de palavras ou aprender os seus nomes não necessariamente desenvolve a CF, embora, a depender da condução da professora, isso possa ocorrer.

Considerando as oito professoras que deram a resposta esperada, apenas duas delas conseguem dar justificativas claras e precisas, a saber: P6 e P10. Vejamos suas respostas:

***Professora 6**: Desde "baby" [risos]. O trabalho de consciência fonológica... eu vejo muitos enganos de acharem que deve participar da alfabetização. Eu posso com crianças de quatro anos trabalhar a questão dos sons iniciais, a questão da iniciação do nome da criança sem que seja a escrita propriamente dita. Porque a consciência fonológica ela não começa pela escrita, ela começa justamente pela questão da fala, da audição, de a criança começar a perceber os sons que diferenciam uma palavra da outra.*

***Professora 10**: Desde a educação infantil, creche. Nos primeiros momentos de vida infantil a criança balbucia, canta, fala e o professor mediador deverá*

estimular através de música, palavras cantadas, parlendas, leitura, etc., dando aos alunos a oportunidade de expressarem e compreenderem que o que se fala também se escreve.

Como vemos, as duas respostas destacam a possibilidade de trabalharem-se os aspectos sonoros das palavras desde cedo. A professora 6 traz a questão dos sons iniciais e dos nomes das crianças, sem a associação com a escrita a princípio. A professora 10 chama atenção para um universo de textos que brincam com os sons das palavras, como parlendas e canções, e que isso pode estar presente desde a creche.

As professoras 1, 2, 4, 5, 7 e 8, por sua vez, não conseguem formular uma justificativa. Elas constroem um discurso genérico e não fazem qualquer menção à possibilidade de as crianças fazerem associações sonoras desde cedo. Em alguns casos, percebem-se imprecisões conceituais, como é o caso da professora 8, que parece confundir "consciência da palavra" com CF e diz que as letras são formadas por fonemas:

***Professora 8**: Na escola? Acho que desde a creche, acho que desde os primeiros anos da escola. Porque a criança vai criando uma intimidade com as palavras. A criança bebê a gente já começa a trabalhar, né? Bebê, como eu disse, em creche. A gente começa a trabalhar, porque ele vai criando aquela consciência da palavra em si, como ela é formada, que a palavra é formada por letras, né? As frases por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por letras, as letras por fonemas. Vai tendo consciência a partir daí, a partir desse trabalho.*

Vejamos, a seguir, outros exemplos que ilustram a dificuldade de formular-se uma justificativa:

***Professora 5**: Eu acho que pra início já começa de casa. Já começa de casa na questão do explorar com a criança, do... incentivar, estímulo em casa. E a escola, a partir do momento que chega na escola, aí você só vai aprimorar. Aprimorar, aprimorar, aprimorar. Eu acho que desde quando a criança come-*

çou a despertar pra fala, começa os pais a primeiro estimular. Na escola ela só vai aprimorar, ela só vai acrescentar à sua bagagem, ela só vai... [E na escola] Desde a educação infantil.

***Professora 7**: Na minha concepção, eu acho que desde a educação infantil. Eu acho que nas escolas... não querem que a gente use caderno. Mas assim, eu acho que a escola, a criança ela só tem aquele ambiente de formação. Então eu acho que a gente pode brincar e pode fazer tudo isso atrelado, mas também incentivar a criança nesse mundo de escrita. Porque a escrita tá em todo lugar, né? E às vezes em casa eles não têm... Às vezes um quarto, às vezes a mãe mora num barraco e vir pra escola é um mundo, né? Então... acesso a livros, acesso à escrita...*

Algumas considerações finais

As entrevistas realizadas com dez docentes alfabetizadoras revelaram que, em geral, as professoras têm noções importantes a respeito da CF, já que todas elas parecem compreender que a CF traz contribuições para o processo de alfabetização e que oito delas percebem, apropriadamente, que o trabalho com as habilidades metafonológicas deve iniciar-se já na educação infantil.

Por outro lado, foi possível constatar que, apesar das noções importantes sobre a CF mencionadas, as professoras têm dificuldade de justificarem seus posicionamentos, isto é, não conseguem explicar o porquê de certas afirmações a respeito da CF. Isso fica claro quando apenas duas docentes dão justificativas pertinentes a respeito da relevância da CF para a alfabetização, bem como sobre o momento de iniciar a proposição de atividades de análise fonológica na escola.

Se tomarmos por base a pluralidade do saber docente (TARDIF, 2013), essa dificuldade de as professoras justificarem suas respostas pode estar relacionada à origem de seus conhecimentos, uma vez que seu perfil de saber pode constituir-se mais por saberes experienciais/da ação do que por saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares. Parece fundamental, então, investir na formação continuada, aproximando cada vez mais esses diferentes tipos de saber. Acreditamos que Chartier (2000, p. 162) nos aponta um possível caminho, ao postular que "instalar a formação de todos os professores nas universidades é dar uma chance

histórica de reaproximar os lugares onde se elaboram os saberes e as pessoas encarregadas de sua utilização e de sua difusão, os professores".

Referências

ARAGÃO, S. S. A.; MORAIS, A. G. Crianças com hipótese alfabética, ensinadas pelo método fônico, não conseguem resolver tarefas de consciência fonêmica. **Anais do XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de La Lectura y La Escritura.** (cdrom). México, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. E. **Problemas de leitura na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983, p. 50-68.

CHARTIER, A. M. **Fazeres ordinários da classe**: uma aposta para a pesquisa e para a formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales (et al), 24 ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

FREITAS, G. C. M. de. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. **Aquisição fonológica do português**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 179-192.

LEAL, T. F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.) **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 77-116.

LEITE, T. M. B. **Alfabetização – consciência fonológica, psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras**: um ponto de interseção. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco 2006.

MORAIS, A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.39, p.175-192, 2004.

MORAIS, A. G. Consciência Fonológica e metodologias de alfabetização. **Presença pedagógica**, v.12, p. 59-67, 2006.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS. A. G., ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 71-88.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. nº 25, p. 05-16, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo discutir os aspectos multimodais nas interações face a face entre crianças em aquisição da linguagem. Para isso, este trabalho está respaldado na perspectiva do funcionamento multimodal da linguagem, fundamentando-se em Kendon (1982, 2000), McNeill (1992, 2000), Cavalcante (2009, 2012), Barros (2012) e Fonte et al (2014). A pesquisa pretende corroborar para a compreensão do funcionamento multimodal na aquisição da linguagem. Para discutir os aspectos multimodais da linguagem nas interações face a face, nas quais participam crianças em aquisição da linguagem, relacionaremos dois planos multimodais que são: o plano gestual e o plano verbal. Para isso, procuraremos relacionar a tipologia gestual, que inclui gesticulação, pantomima e gestos emblemáticos, conforme propõe Kendon (1982); com a tipologia vocal, sugerida por Barros (2012). A partir do que mostra o estudo realizado por Fonte et al (2014), é possível afirmar que os planos multimodais, constituídos por gestos e por produções verbais são adquiridos em um contínuo, que ao longo do tempo tornam-se mais elaborados nas interações com o parceiro da interação.

Palavras-chave: Multimodalidade, Aquisição da linguagem, Interação face a face.

MULTIMODALIDADE E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS NA INTERAÇÃO FACE A FACE

Andrea Maria Barbosa de Souza (UNICAP)
Renata Fonseca Lima da Fonte (UNICAP)

Introdução

Estudos em aquisição da linguagem numa perspectiva multimodal no Brasil têm se intensificado, mas seu início é bem recente. Alguns autores (CAVALCANTE 2009, 2012; ÁVILA NOBREGA, 2010, FONTE, 2011, BARROS, 2012, FONTE et al, 2014, SOARES 2014) têm desenvolvido pesquisas a respeito de multimodalidade em aquisição de linguagem através de estudos longitudinais de díades mãe-bebê.

Esta pesquisa elege enquanto objeto de estudo os aspectos multimodais nas interações face a face entre crianças em aquisição da linguagem. Este trabalho é relevante, pois desde muito cedo a criança está envolvida em um ambiente familiar, fazendo uso de elementos multimodais ao combinar gesto e produção vocal (desde o balbucio, que surge nos momentos iniciais da aquisição da linguagem, até blocos de enunciado). Este estudo será embasado na perspectiva da multimodalidade, ou seja, nas ideias propostas por: Kendon (1982, 2000), McNeill (1992, 2000), Cavalcante (2009, 2012) e Fonte et al (2014).

Partindo da abordagem multimodal da aquisição da linguagem, procuraremos responder a seguinte questão: De que forma as produções vocais e os gestos relacionam-se em interações face a face entre crianças em aquisição da linguagem?

Com base nesse questionamento, o objetivo desse estudo é discutir os aspectos multimodais nas interações face a face entre crianças em aquisição da linguagem.

Interação face a face: algumas considerações

A interação face a face é caracterizada pela relação social entre mãe e criança em que ocorre uma atenção mútua, na qual estão envolvidos os recursos multimodais: olhar, toque, vocalizações, que de certa forma contribui para que o sujeito possa demonstrar emoções e até mesmo partilhar momentos afetivos. Esse tipo de interação acontece quando a criança, por volta dos seis meses, interage diadicamente com objetos, agarrando-os e manipulando-os ou com outras pessoas. Nesse período, quando a atenção da criança está voltada para um determinado objeto, ela não interage com a pessoa que está ao seu lado, da mesma forma ocorre quando ela está interagindo com a pessoa, a criança não volta sua atenção ao objeto, que está próximo. Desse modo, a interação face a face envolve uma relação diádica. (TOMASELLO, 2003). De acordo com Fonte (2011), no face a face visual, o olhar contribui para que as relações comunicativas sejam estabelecidas entre mãe e criança.

Atentamos para a pesquisa desenvolvida por Nogueira e De Moura (2007), em que abordam o papel da intersubjetividade e da interação social no desenvolvimento infantil. As autoras consideram que a intersubjetividade primária, ou seja, a interação face a face tem início em contextos diádicos e que à medida que o bebê vai se desenvolvendo vão ocorrendo mudanças.

Para Bruner (1990), o face a face representa o momento de vocalização materna e, em seguida, o bebê demonstra a produção vocal. Nesse contexto, a mãe e a criança integram-se como parceiros sociais.

O gesto e a vocalização estão presentes de maneira significativa na ação interativa de cada ser no processo da aquisição da linguagem. Segundo Fonte et al (2014, p. 11):

> Discutir o funcionamento gestuo-vocal é relevante para compreendermos a aquisição da linguagem numa perspectiva multimodal, na qual produções gestuais e vocais estão mescladas na matriz da linguagem, sendo o gesto coatuante da trajetória linguística infantil.

Como vimos, faz-se necessário discutir a ideia de que gesto e fala estão integrados em uma mesma matriz de significação como bem defende Kendon (2000), McNeill (1982, 2000), assim podemos observar que essa unidade entre o

gesto e a fala inserida em uma única matriz, contribui para a proposta de que o funcionamento da linguagem é multimodal. Como veremos a seguir.

Gesto e fala na perspectiva da multimodalidade

Na perspectiva da multimodalidade, McNeill (1985) afirma que gesto e fala são indissociáveis, por isso o funcionamento da linguagem é sempre multimodal. Nesta perspectiva, gesto e fala se integram em uma mesma matriz de produção e significação. O autor ressalta que durante a presença de gestos no momento da fala estão sendo coordenados também dois tipos de pensamentos: o imagístico e o sintático.

McNeill (2000) diz que o papel do gesto é coadjuvante em relação ao papel que a fala desempenha. Para o autor, os gestos e a fala estão gradativamente organizados um com o outro, desenvolvendo uma sincronia fundamental do processo comunicativo. No que diz respeito à multimodalidade entre gesto e fala, Fonte (2011) ressalta que:

> A linguagem humana manifesta-se por diferentes formas na interação com o outro, seja por meio da linguagem falada ou gestual, contribuindo para o percurso da trajetória linguística infantil, ou seja, da aquisição e para a construção do sentido da interação dialógica. (FONTE, 2011, p. 45)

Ainda no que diz respeito aos aspectos multimodais, como apresentado por Fonte (2011) na citação anterior. Recuperar o funcionamento multimodal da linguagem será muito significante, pois assim, podemos entender o percurso linguístico da criança.

Ávila Nóbrega e Cavalcante (2012) afirmam que desde muito cedo a criança está inserida na sociedade, interagindo linguisticamente, mas para que ocorra essa interação faz-se necessário que o outro conceba a língua como multimodal. Os autores adotam a noção de envelope multimodal, que é a mescla dos três elementos da dialogia que são: o olhar, gestos e produção vocal.

Partindo da perspectiva do funcionamento multimodal da linguagem, faz necessário apresentar a emergência da produção vocal e da gestual no processo da aquisição da linguagem. Para isso, inicialmente, iremos discorrer sobre a ti-

pologia vocal, proposta por Barros (2012), para em seguida, discutir sobre a tipologia gestual, segundo a classificação de Kendon (1982).

Tipologia vocal na aquisição a linguagem

Mesmo antes de começar a falar palavras propriamente ditas, a criança já interage com o outro por meio de produções vocais nas primeiras interações. Estudos (SCARPA, 2000 [2012], 2009, SOARES, 2011, BARROS, 2012, FONTE et al, 2014) demonstram que mesmo antes de a criança iniciar a falar, já tem a capacidade de identificar características que são de propriedades da fala. Neste tópico, com base na tipologia vocal: balbucio, jargão, primeiras palavras, holófrases e blocos de enunciado, procuraremos apresentar três desses momentos do funcionamento da fala na aquisição da linguagem, ou seja, balbucio, holófrases e blocos de enunciados, que serão discutidos, de forma a refletir sobre sua relação com os gestos.

Em relação ao balbucio, segundo Scarpa (2000[2012]), com alguns dias de vida o bebê tem uma reação aos sons que diz respeito à fala de outros sons rítmicos ou não. A partir dos 4 meses de vida o bebê inicia a fase do balbuciar apresentando sequenciais de sons que estão se aproximando da fala humana. A frequência do balbucio aumenta dia a dia e por volta dos 10 meses o balbucio começa a tornar-se mais padrão.

Como ressalta a autora, os sons que são balbuciados pelo bebê inicialmente são universais, eles não são específicos da língua materna. Segunda ela, as crianças surdas também conseguem realizar balbucios nessa fase, mas em seguida não acompanham o desenvolvimento, como uma criança ouvinte consegue realizar.

À medida que o balbucio fica padronizado, antes mesmo que as primeiras palavras venham surgir, a sequência e o acervo de sons torna-se mais semelhante às características fonéticas da língua materna.

Cavalcante (1999) considera que quando pequenas, as crianças procuram realizar recortes partindo do traço entonacional que a díade mãe-criança já representou ou que já foi produzido por um outro adulto qualquer em contexto interativo com a criança.

Fonte et al (2014) consideram o balbucio como uma produção vocal que inicia o trajeto linguístico da criança. Sendo assim, destaca que é necessário refletir sobre o papel do balbucio para a aquisição da linguagem.

Barros (2013) ressalta que com o tempo o balbucio passa a diminuir e que em torno do seu primeiro ano de vida a criança passa a produzir seus enunciados sendo mais semelhante com os da sua comunidade linguística, portanto não é algo imediato que a criança automaticamente já passa a adquirir o léxico, ela passa por uma construção da gramática prosódica, à medida que vai adquirindo categorias e o léxico de sua língua.

Holófrase tem sido definida por Scarpa (2009) como primeiros enunciados produzidos pela criança de sua língua materna, sendo tratada como o enunciado de uma palavra. Quando a criança passa a realizar suas primeiras holófrases observam-se elementos de estruturas predicativas em que se encontra de um lado um vocábulo que é verbalizado e de outro lado gestos corporais que a autora afirma como podendo ser: o olhar e o apontar, por exemplo.

Os blocos de enunciados indicam o período de aquisição da linguagem que ocorre com a criança quando essa passa a alternar o uso das holófrases com enunciados completos. Nesse período, a criança vem demonstrando um desenvolvimento bem maior no que diz respeito à produção dos enunciados, pois já possui a capacidade de pedir, perguntar e até mesmo produzir enunciados completos das produções enunciativas com holofrásticas. (BARROS, 2012)

Sendo assim podemos refletir o que traz o trecho a seguir: "A partir de um ano e meio a criança começa a arriscar-se nesses enunciados mais longos, juntando duas ou mais holófrases." (FONTE et al, 2014, p. 17)

Em seguida, discutiremos os tipos de gestos que não se dissociam dessas produções vocais durante o processo de aquisição da linguagem.

Tipologia gestual na aquisição da linguagem

Em relação à tipologia gestual, tomaremos como referência a classificação sugerida por Kendon (1982) e retomada por McNeill (2000), que incluem: gesticulação, pantomima, emblemas e língua dos sinais, sendo que este último não será foco deste objeto de estudo, pois não serão discutidos os aspectos multimodais da linguagem de sujeitos surdos.

Cavalcante (2012) afirma que estes gestos propostos por Kendon ocorrem nas cenas de interação entre mãe e bebê, pois tanto a mãe quanto a criança realizam gesticulação, pantomima e emblemas.

Ao realizar a organização do contínuo gestual, Kendon (1982) propôs quatro relações entre gestos e fala, como pode ser obervado a seguir:

	Gesticulação	**Pantomima**	**Gesto Emblemático**
Contínuo 1	Presença obrigatória da produção verbal.	Ausência da produção verbal.	Presença opcional da produção verbal.
Contínuo 2	Ausência de propriedades linguísticas.	Ausência de propriedades linguísticas.	Presença de algumas propriedades linguísticas.
Contínuo 3	Não convencional.	Não convencional.	Parcialmente convencional.
Contínuo 4	Global e sintética.	Global e analítica.	Segmentado e sintético.

Cavalcante e Brandão (2012 p. 57) ressaltam que ao fazer uma análise da esquerda para a direita (Gesticulação – Pantomima – Gesto Emblemático) é possível observar que " a presença obrigatória da fala diminui; a presença de propriedades linguísticas aumenta;os gestos individuais são substituídos por aqueles socialmente regulados."

A gesticulação aparece apenas na presença da fala, ou seja, apresenta-se como um grupo de gestos que acompanham o fluxo da fala e sua manifestação apresenta-se através de características individuais de cada sujeito falante. (MCNEILL, 2000; CAVALCANTE; BRANDÃO, 2012).

Segundo Fonte (2011) e Cavalcante e Brandão (2012), a gesticulação determina um conjunto de gestos, que podem envolver movimentos de diversas partes do corpo, como braços, pernas e cabeça durante o ato da fala.

Fonte et al (2014) ressaltam que no início da aquisição da linguagem, o gesto realizado pela criança mostra uma gesticulação primitiva, pois os movimentos dos braços ocorrem desordenadamente. O balbucio, que ocorre junto a essa gesticulação, é simplificado, com poucas variações sonoras.

O quadro a seguir traz um exemplo de gesticulação do bebê:

Exemplo 1	
Contexto: Mãe e bebê (8 meses e 8 dias) brincam no chão.	
Peodução gestual	**Produção vocal**
(movimenta os braços com as mãos abertas de forma desordenada para cima e para baixo e para os lados)	Ã: Ã:

(FONTE et al 2014, p. 19)

Com base nos dados de Fonte et al (2014), podemos observar que mesmo no momento em que está ocorrendo o balbucio, a gesticulação está presente e acompanha a produção vocal da criança. Nesse período de aquisição da linguagem, o gesto que está sendo representado pela criança e demonstrado por uma gesticulação é ainda iniciante, pois nesta fase o movimento ainda se encontra desordenado.

A pantomima ocorre na ausência da fala, sendo caracterizada por gestos que representam ações ou personagens praticando ações. No gesto pantomímico, não há presença de propriedades linguísticas e de caráter convencional. (MCNEILL, 2000).

Os estudos de Kendon (1982) e McNeill (2000) realizados com sujeitos adultos mostram que a pantomima acontece apenas na ausência da fala. Diferentemente dos estudos em aquisição da linguagem, que observam que a pantomima pode acontecer na presença da fala, conforme constatam Cavalcante (2009, 2012) e Fonte et al (2014).

Barros (2012) afirma que o funcionamento da produção vocal da criança durante o processo de aquisição da linguagem sem dissociar-se dos gestos pantomímicos, contribui para o processo multimodal da língua.

Veremos alguns dados que trazem a ocorrência da pantomima concomitantes à presença ou não da produção vocal.

Exemplo 1: Mãe e bebê (14m) sentados no terraço de casa

	Mãe	**Bebê**
1	(*Observa o bebê no chão*)	
2		(*pega a fralda e esfrega no chão*)
3	Tá incerandu u chãu, é? Veim, lukinha, bebi agua	(BB olha e sorri para a mãe segurando a fralda)

(CAVALCANTE, 2011 p. 5)

A autora diz que esta cena ocorre no momento em que a mãe observa o bebê, este se encontra descontraído com um objeto. Nesse momento, a criança volta-se para brincar com a fralda, realizando o gesto de esfregar no chão. Ao praticar este gesto, a criança apresentou um gesto pantomímico, ou seja, é como se tivesse limpando o chão. Nesse fragmento, a pantomima não veio relacionada a produção vocal, mas ocorreram outros recursos multimodais, como a presença do olhar e o sorriso.

Exemplo 2: Mãe e bebê brincando com o telefone

	Mãe	**Bebê**
1	I aqui u qui é? Ce:lu:la: (arrastado) Di quem é esse celulá?	Celálá É du duda
2	É du duda: muito bem: É u celulá du dudá, Ligui pra ela	(coloca o celular no ouvido e diz:) Alô

(CAVALCANTE, 2011 p.6)

Neste outro fragmento, mãe e bebê interagem espontaneamente, a mãe chama o bebê para um momento interativo quando realiza a pergunta. Imediatamente obtém a resposta, logo se pode observar a presença da holófrase associada ao gesto pantomímico de simular atender ao telefone.

Segundo Cavalcante (2012) quando a mãe está interagindo com a criança por meio de brincadeiras e através de objetos podemos observar o desenvolvimento da pantomima. Este tipo de gesto costuma aparecer no período dos nove meses de idade do bebê e a partir dos 12 meses a criança já passa a demonstrar suas próprias pantomimas sem que a mãe precise incentivá-la.

Os gestos emblemáticos podem acontecer na ausência ou na presença da fala, são parcialmente convencionais, pois são construídos socialmente e edificados culturalmente por seres da nossa cultura. (MCNEILL, 2000). Podemos usar alguns gestos emblemáticos quando balançamos o dedo ou a cabeça negando ou afirmando, quando fechamos a mão e levantamos o polegar indicando algo positivo.

Cavalcante (2012) ressalta que na aquisição da linguagem um dos gestos que estão em maior destaque é o gesto do apontar. A autora coloca que assim como outros gestos emblemáticos, o apontar não tem sido mostrado de forma definida na criança, com o tempo é que ele vai se constituindo através das interações.

Adiante veremos dois exemplos apresentados por Cavalcante (2012), sobre o gesto emblemático:

	Mãe	**Bebê**
1		O bebê estica o braço direito, com mão aberta, tentando tocar espelho, em seu reflexo
2	Quando o bebê estica o braço para tocar em seu reflexo, a mãe percebe sua intenção e se aproxima do espelho com a criança nos braços Quem é? É:	
3		O bebê toca em seu reflexo fica batendo no espelho com a mão direita aberta
4		Após tocar no espelho, o bebê olha para a câmera através do espelho, se vira e olha direto para câmera apontando com a mão aberta para ela, e depois volta a olhar para câmera através do espelho.

(CAVALCANTE 2012, p. 14)

No exemplo anterior Cavalcante (2012), apresenta uma criança (8 meses e 8 dias) em que seu apontar ainda não está bem definido, pois o apontar da criança ainda se encontra desajeitado.

	Mãe	**Bebê**
1		O bebê aponta com a mão fechada e o dedo indicador esticado (convencional) para o objeto que está em cima da mesa.
2	A mãe entende o pedido do bebê, pega o brinquedo e pergunta: qual é? essi?	Após a fala da mãe, o bebe continua apontando para outro objeto até ela entender que ele quer o outro brinquedo

(CAVALCANTE, 2012 p. 14)

Nesse segundo exemplo, ocorreu a produção do apontar convencional; a criança (1 ano e 5 meses) produz o gesto de apontar com a extensão do braço e o dedo indicador em direção ao objeto.

Nos dois fragmentos ocorreram os gestos emblemáticos representados pelo gesto do apontar.

Cavalcante (2010) ressalta que o apontar apresenta morfologias diferentes: apontar convencional, apontar com dois dedos, apontar com três dedos, apontar

com toda a mãe, apontar exploratório, entre outros. Segundo a autora, ao apontar, a criança pode chegar a usar até a mão inteira no momento em que está executando o gesto. Durante este processo, observa-se um olhar dirigido ao parceiro com maior frequência e as produções vocais já começam a se tornar semelhantes às palavras e as trocas comunicativas entre a criança e o parceiro tornam-se cada vez maior. A autora ainda coloca que é na tipologia convencional, que as produções vocais se tornam mais parecidas com as palavras da linguagem verbal.

Considerações finais

Neste artigo, procuramos discutir os aspectos multimodais nas interações face a face entre crianças em aquisição da linguagem. A partir de estudos realizados, refletimos como as produções vocais e os gestuais relacionam-se nas interações face a face entre crianças em aquisição da linguagem.

Ao longo desse trabalho, vimos o quanto é importante se estudar os gestos na perspectiva da multimodalidade, como também identificar sua relação com a produção vocal.

Através de exemplos ilustrativos, observamos que gestos e produção vocal estruturam-se ao longo da aquisição da linguagem, conforme mostram os estudos de Cavalcante (2012) e Fonte et al (2014). Desse modo, as produções vocais e gestos relacionam-se em sincronia temporal ou semântica nas interações face a face entre a mãe e a criança.

Portanto ressaltamos a importância da perspectiva da multimodalidade para os trabalhos em aquisição da linguagem nas interações face a face.

Referências

ÁVILA-NÓBREGA, P.V. **Dialogia mãe-bebê**: a emergência do envelope multimodal em cenas de atenção conjunta. 2010. 165f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

BARROS. A. T. M.C. **Fala Inicial e Prosódia**: do balbucio aos blocos de enunciado. Universidade Federal da Paraíba, 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

_____. Contextos de emergência da organização prosódica inicial: uma proposta**. Revista Prolíngua**. v.8, n 2, 2013.

BRANDÃO, L. W. PINTO & CAVALCANTE, M. C. BEZERRA**.** Gesticulação e fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. **Caderno de estudos linguísticos**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, Jan./Jun. 2012.

BRUNER, J. **El habla Del niño**. (ed.) Paidós, 1990.

CAVALCANTE, M. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Investigações** (UFPE. Impresso), 21, p. 153-170, 2009.

_____. Hologestos: produções linguísticas numa perspectiva multimodal. **Revista de Letras** (Fortaleza), 31, p. 7-14, 2012.

_____. **Multimodalidade em aquisição da linguagem.** João Pessoa, (ed.) Universitária da UFPB, 2010.

_____; BRANDÃO, L. Gesticulação e Fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos** (UNICAMP), v. 54, n. 1, p. 55-66, 2012.

_____. **Da voz à língua:** a prosódia materna o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê. 1999. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da linguagem, Universidade estadual de Campinas, Campinas, 1999.

FONTE, R. F.**. O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega.** 2011. 315f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FONTE, R.; BARROS, A.; CAVALCANTE, M; SOARES, P. A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. In: **Aquisição, desvios e práticas de linguagem**. Editora CRV, 2014.

KENDON, A. **The study of gesture:** some remarks on its history. Recherches sémiotiques/ semiotic inquiry 2, 1982, p. 45-62.

_____. Language and gesture: unity or duality? In: MCNEILL (ed.) **Language and gesture**, Cambridge University Press, 2000, p. 47-63.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**, v.92, n. 3, p. 350-371, 1985.

_____. **Hand and mind**: What gestures reveal about thought. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

_____. Introduction. In: MCNEILL, D. (ed.). **Language and Gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

NOGUEIRA, S. E; DE MOURA. Intersubjetividade: perspectivas teóricas e implicações para o desenvolvimento infantil e inicial, **Rev Bras Crescimento Desenvol Hum** 2007, p. 128-137.

SCARPA, E.M. O lugar da holófrase nos estudos de Aquisição da Linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos** (UNICAMP), v. 51, p. 187-200, 2009.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In. MUSSALIM, F. & BENTES, A. C.; **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2000[2012].

SOARES, P.**. Gesticulação e holófrases infantis:** aspectos multimodais da linguagem. João Pessoa, 2011.

TOMASSELO, M**. Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano.** Tradução de Cláudia Berliner. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

RESUMO

Os primeiros anos de vida da criança são extremamente importantes para o seu desenvolvimento global. Pesquisas apontam que esta etapa pode ser decisiva para o êxito de toda a vida escolar e acadêmica. Políticas públicas que visam à otimização das etapas educacionais nos primeiros anos escolares são cada vez mais comuns e importantes no tocante à alfabetização e os eixos que a integram, como o desenvolvimento da linguagem oral. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo investigar como se processa o desenvolvimento de narrativas em crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental, conhecido como ciclo de alfabetização. Para alcançar tal finalidade foi realizada avaliação em 90 alunos do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I) de uma escola pública na Região Metropolitana do Recife, utilizando a proposta de narração de relato de experiência individual e classificado dentre as categorias de narração infantil propostas por Rêgo (1986). Os professores alfabetizadores responderam a uma avaliação referente a cada aluno, indicando o nível no qual se encontra, seja introduzindo, aprofundando ou consolidando essa habilidade oral. Os dados foram gravados, transcritos e analisados usando o software SPSS 22.0. Os resultados revelaram que dentre os alunos do ciclo de alfabetização, no contexto da população estudada, não foram observadas diferenças significativas entre as séries em relação às categorias de narração. Os professores parecem identificar diferenças entre as séries no que tange às habilidades investigadas. A partir destes resultados, concluiu-se que é necessário estímulo para o desenvolvimento das habilidades orais e desenvolvimento dela entre as séries/anos/idade. A formação continuada dos professores alfabetizadores poderá promover o desenvolvimento da linguagem oral com consequente impacto no processo de alfabetização, além de favorecer a identificação precoce de dificuldades de linguagem dos alunos no ciclo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização, Narração, Aquisição de linguagem.

O DESENVOLVIMENTO DA NARRAÇÃO ORAL EM ESCOLARES NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniele Siqueira Veras (UFPE)

Introdução

A alfabetização, no Brasil, tem sido amplamente discutida por diferentes segmentos da sociedade e por pesquisadores de várias áreas. Sendo assim, ela é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual. Nos últimos anos, há um compromisso com o aprimoramento das legislações educacionais, de modo a priorizar e fundamentar a Educação Básica.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio. A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde vem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. A criança nessa fase tem maior interação nos espaços públicos, entre os quais se destaca a escola (BRASIL, 2009).

Nessa etapa, voltada à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curricula-

res Nacionais para o Ensino Fundamental. Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, chamado de ciclo de alfabetização. Desse modo, é necessário considerar os três anos iniciais como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas (MEC, 2009).

O mais recente programa do Ministério da Educação denominado Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, com início em 2012 e ainda em fase de implantação, pretende assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Portanto, espera-se que ao final do ciclo de alfabetização, ou seja, na conclusão do 3º ano da primeira etapa do Ensino Fundamental, o aluno apresente todas as habilidades orais consolidadas, a saber: participação de interação oral em sala de aula; exposição oral, debate, contação de história; produção de textos orais de diferentes gêneros; análise crítica de textos de diferentes gêneros. Entende que por se tratar de um ciclo, as primeiras séries, neste caso, o 1º e 2º ano, serão etapas introdutórias de tais habilidades, garantindo assim, ao final do ciclo, sua consolidação. Para que isso aconteça, o programa institui formações continuadas e materiais aos professores alfabetizadores que serão os responsáveis pela aplicação e estimulação das diferentes abordagens assinaladas no PNAIC, bem como a avaliação dos alunos abordando o que é esperado para a idade/série pautada nas diretrizes do pacto.

Visando a competência oralidade, este estudo avaliou o desenvolvimento da oralidade dos alunos matriculados nos 1º, 2º e 3º do Ensino Fundamental, que fazem parte do ciclo de alfabetização, na cidade de Jaboatão dos Guararapes, Região Metropolitana do Recife e segunda maior população do estado de Pernambuco – de acordo com informações da Secretaria de Educação, no ano de 2014, cerca de 25.837 alunos foram matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental – bem como, investigar as percepções dos professores alfabetizadores sobre o desenvolvimento da linguagem oral dos alunos no ciclo de alfabetização, por meio do preenchimento de uma avaliação baseada nas diretrizes do PNAIC.

Com isso, este estudo justifica-se pela importância de entender as etapas vividas pelos alunos antes de se depararem com as exigências de novos programas que visam otimizar as questões relacionadas à alfabetização, bem como esclarecer

a visão do professor alfabetizador sobre o processo de desenvolvimento da oralidade nas etapas do ciclo de alfabetização.

Fundamentação teórica

Tendo em vista que o processo de apropriação da base alfabética, elemento estruturante do processo de alfabetização, começa formalmente no início do ciclo de alfabetização, quando a criança está com 6 anos completos, o desenvolvimento das capacidades de leitura, produção de textos e oralidade ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo nos primeiros anos da Educação Básica (Educação Infantil).

Nesse contexto, o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa passa a ser visto em quatro eixos direcionadores: leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística, incluindo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - SEA. Sendo assim, o currículo contemplará a compreensão e a produção de textos orais e escritos relativos a temáticas variadas. Portanto, nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental a escola ampliará o universo de referências culturais das crianças, bem como contribuirá para ampliar e aprofundar suas práticas de letramento.

Para tal, as competências ligadas à oralidade, ainda no primeiro ano, estão relacionadas principalmente à produção oral e relação fala/escrita, como demonstra o quadro a seguir. As habilidades estão relacionadas à capacidade argumentativa, escuta e análise crítica, narrativa – relato de experiência e ainda pragmática. Em termos explicativos, a letra I é utilizada para indicar que determinado conhecimento ou capacidade deve ser introduzido na etapa escolar indicada; a letra A, indica que a ação educativa deve garantir o aprofundamento; e a letra C, indica que a aprendizagem deve ser consolidada no ano indicado. Sendo assim, todas competências serão introduzidas já no primeiro ano do Ensino Fundamental, devendo ser aprofundadas e consolidadas até o 3º ano.

Seguindo a ideia de competências orais, uma das tantas formas de expressão linguística também podem ser pensadas ao avaliar o desenvolvimento da linguagem infantil, como é o caso da narrativa. Para Bruner (1997, p. 73) é uma das formas mais poderosas de discurso na comunicação humana e "que as proposições

lógicas são mais facilmente compreendidas pela criança quando embutidas em uma história em andamento".

Na narrativa, além da seleção lexical e do tipo frasal, que são traduzidos em um planejamento e execução articulatórios, há a organização de tópicos e comentários do discurso, bem como de elementos como a intencionalidade, progressão, coerência e coesão que são importantes na construção do texto oral para que possa atingir níveis mais elaborados da narrativa.

Sabe-se, então, que para a composição de narrativas é necessário uma adequada coordenação de diferentes habilidades, como organização das ideias, inter-relação entre os fatos e os personagens, dentre outras. Por isso, podemos ressaltar o modelo de uma narrativa aquele que inclui uma introdução, inserindo os personagens em um contexto físico, temporal e social onde os fatos acontecem; e um episódio que envolve um evento, uma reação a este evento, tentativas de resolução e uma conclusão (FROMA, 2000).

Bruner (1997) ainda comenta que ao procurar esclarecer em que as narrativas diferem de outras formas de discurso e de outros modos de organizar a experiência, examina suas propriedades essenciais.

Na primeira propriedade, a principal, ele destaca a sequencialidade que lhe é inerente: "uma narrativa é composta de uma sequência única de eventos, operações mentais, cenas que colocam em ação um indivíduo, personagem ou ator". Uma segunda propriedade da narrativa: ela pode ser real ou imaginária sem perder sua força como história. Finalmente, uma terceira propriedade da narrativa é que ela se especializa em forjar ligações entre o excepcional e o comum.

Rego (1986) ao estudar a narrativa infantil, categoriza os diferentes tipos apresentadas pelas crianças de acordo com as características apresentadas na sua construção, sendo assim divididas: Categoria I – produções que se limitam à introdução da cena e dos personagens, Categoria II – além da introdução de cena e personagens, é comum o uso de marcadores linguísticos convencionais, como o "era uma vez..."; Categoria III – semelhante à Categoria II, apresentando um ação que sugere o esboço de uma situação problema; Categoria IV – semelhante à categoria anterior, apresentando também tentativa de resolução da situação problema, ainda sem o desfecho; Categoria V – apresenta desfecho, porém não explicita como a situação problema foi resolvida e Categoria VI – história completa com uma estrutura narrativa elaborada e com desfecho explicitado.

A oralidade, a leitura e a escrita são atividades que se relacionam e se complementam, sabendo que o primeiro contato da criança com o texto se dá de forma oral, independentemente de estar ou não vinculada ao livro didático ou paradidático (RADINO, 2001).

A ampliação das práticas de oralidade, incluindo aqui as de narrativas orais, significa o direito de apreensão de um instrumento necessário não só para a vida escolar, mas também para a vida em sociedade. Esta é uma formação que visa ao exercício da cidadania. Nesta perspectiva, Bortoni-Ricardo (2004, p. 74) ressalta que "cabe à escola facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas."

Por meio dessa prática, as crianças passam a serem sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, narrar, além de escutar atentamente e opinar, respeitando a vez e o momento de falar. Todo contato que a criança estabelece com o mundo é sempre mediado pela linguagem (VYGOTSKY, 1985).

Fica sob responsabilidade da escola levar os alunos a "ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.175).

Além de que, a comunicação oral, nas mais diversas formas de expressão, formal ou informal, oportuniza as crianças uma imersão na expressividade da sua língua. Textos orais constituirão mais uma fonte de informação para a criança que busca compreender como a fala se relaciona com a escrita, principal dúvida de quem começa a ler (AUGUSTO, 2003).

Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula, não é "ensinada", a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas. O oral como o escrito poderá ser ensinado gradativamente em aspectos mais formais, pois a meta é possibilitar ao aluno o contato com outras esferas de aprendizagem que não se limitem ao cotidiano. Nesse contexto, o papel da escola é levar os alunos a ultrapassaram as formas de produção oral cotidianas para confrontá-las com outras formas mais institucionais (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004).

Método

Este estudo foi realizado em uma escola pública municipal na cidade de Jaboatão dos Guararapes, Região Metropolitana do Recife, nas séries do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos). O munícipio é o segundo mais populoso do estado de Pernambuco e conta com cerca de 25.837 alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental em 131 escolas, segundo dados do Educacenso (2014).

Esse estudo conta com duas populações: 90 estudantes da escola pública municipal, matriculados nas etapas/anos do ciclo de alfabetização, entre 6 anos e 8 anos e 11 meses e 6 professores alfabetizadores da rede pública. Esse número de participantes foi definido a *posteriori*, após a pesquisadora entrar em campo, relacionando alunos avaliados aos seus respectivos professores alfabetizadores.

Assim ilustrados:

Quadro 1 - Distribuição dos participantes da pesquisa, segundo série do ciclo de alfabetização

Série/Ano	Alunos	Professores
1º ano	30	2
2º ano	30	2
3º ano	30	2
Total	90	6

O responsável legal pela criança, elegível à participação no estudo, foi abordado e, neste momento, foram explicados os objetivos, as condições necessárias para sua inclusão na pesquisa e os procedimentos do estudo. Concordando em participar, foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Posteriormente, foram agendados data e horário para coleta dos dados, que foi realizada na própria escola, em local o mais silencioso possível para que não houvesse muitos ruídos na gravação e não atrapalhasse a escuta da pesquisadora posteriormente. O próximo passo foi a aplicação da tarefa de narrativa de relato de experiência, audiogravadas no gravador digital de voz.

Um relato de experiência pessoal foi solicitado ao aluno, pois assim, foi possível investigar a narrativa de uma história vivida pela criança. A temática utilizada foi "Você já levou um susto? Conte como foi." Para que pudesse induzir uma situação-problema, caso a criança responda que nunca passou por essa situação, foi utilizado uma segunda pergunta, na mesma temática utilizada: "Você já deu um susto em alguém? Conte como foi?", se ainda houvesse persistência em negar, uma terceira pergunta foi utilizada: "Você já viu alguém levando um susto? Conte como foi".

O professor elegível à participação no estudo foi abordado e neste momento, foram explicados os objetivos, as condições necessárias para sua inclusão na pesquisa e os procedimentos do estudo. Concordando em participar, foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Após a coleta de dados com cada aluno, os professores alfabetizadores foram solicitados a preencher uma ficha de avaliação sobre a oralidade do aluno em sala de aula, elaborada pela própria pesquisadora com base no que visam os programas governamentais que apoiam a alfabetização no Brasil, principalmente o PNAIC. Os professores foram orientados se caso apresentassem dúvidas em relação ao preenchimento de quaisquer fichas, poderiam solicitar esclarecimentos por parte da pesquisadora.

As avaliações da narração do relato de experiência foram transcritas na íntegra, no mesmo dia em que foram realizadas, segundo o modelo de transcrição proposto por Marcuschi (1986) no qual conta com 14 sinais que considera mais frequente em transcrições, sinalizando pausas, trocas de turnos e repetições, por exemplo. Para o autor, não há "melhor forma de transcrever" e salienta que o pesquisador deve saber quais são os seus objetivos e assinalar o que lhe convém para análise.

No que diz respeito à avaliação da narrativa, foi investigado como essa narrativa foi apresentada pela criança, classificando-a de acordo com a categorias de narração adotadas por Rego (1986): Categoria I – produções que se limitam à introdução da cena e dos personagens, Categoria II – além da introdução de cena e personagens, é comum o uso de marcadores linguísticos convencionais, como o "era uma vez..."; Categoria III – semelhante à Categoria II, apresentando um ação que sugere o esboço de uma situação problema; Categoria IV – semelhante à categoria anterior, apresentando também tentativa de resolução da situação proble-

ma, ainda sem o desfecho; Categoria V – apresenta desfecho, porém não explicita como a situação problema foi resolvida e Categoria VI – história completa com uma estrutura narrativa elaborada e o desfecho é explicitado.

Os dados foram tratados estatisticamente e foram distribuídos em gráficos e/ou tabelas. A análise estatística foi realizada através do programa SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Science), atribuindo-se o nível de significância de 5% ($p<0,05$) para todos os testes utilizados.

A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), de acordo com a Resolução CNS 466/12 e aprovada sob o parecer 728.803/2014. Aos sujeitos da pesquisa foram apresentados os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios do estudo através do termo de consentimento livre e esclarecido, previamente a sua participação.

Resultados e discussão

Dos 90 alunos pesquisados, 53,3% (N= 48) eram meninos e 46,7% (N=42) eram meninas.

Na tabela abaixo, apresentam-se a frequência em relação às tarefas de narração e argumentação oral. As categorias narrativas vão de I a VI, quanto maior o número, melhor o desempenho. A maioria dos alunos do 1º ano se encontra na Categoria I, porém foi o único grupo que apresentou produções na categoria VI. No 2º ano, é possível notar que metade dos alunos encontra-se na categoria II, porém apresentam produções também nas categorias I e III. No 3º ano, de modo semelhante, a metade encontra-se na categoria II, apresentando produções em outras categorias (I, III, IV e V).

Tabela 1 – Distribuição dos alunos segundo categoria e ano

	I	II	III	IV	V	VI
1º ano	40%	30%	20%	3,33%		6,66%
2 º ano	33,33%	50%	16,67%			
3º ano	20%	50%	16,67%	10%	3,33%	

Legenda: I – VI são as categorias descritas por Rêgo (1986)

Em relação à narração do relato de experiência não houve diferenças significativas entre as produções do 1º, 2º e 3º ano, o que pode identificar metas parcialmente atingidas, já que para alguns autores deveria acontecer a consolidação dessas competências no terceiro ano, portanto, deveriam apresentar desempenho superior aos anos anteriores. Assim sendo, apesar da tentativa de finalizar o ciclo de alfabetização com habilidades em fase de completude, ainda há muito no que se investir. Embora se verifique a necessidade de maior estímulo e abordagens significativas de ensino-aprendizagem, é visível uma pequena evolução entre as séries.

Podemos identificar a predominância da categoria II da narração em todas as séries, porém autores afirmam que crianças na faixa de 8 anos já devem ser capazes de contar histórias completas (RÊGO, 1986; SILVA, 2014). No entanto, no presente estudo, os alunos do 3º ano ainda se concentram nas categorias iniciais de narração, a saber: I, II e III.

Na escola, a narrativa de uma experiência é valorizada, mas diretamente vinculado à leitura do livro, assim como a argumentação. A linguagem oral deve ser trabalhada em situações contextualizadas, de forma a estimular a criança a relatar uma situação vivida ou a resolver um problema em conjunto com seus colegas de classe (SAMPAIO, 2013). É possível, que, lançando mão desta estratégia, crianças apresentassem melhores desempenhos em provas de narração e argumentação nas pesquisas posteriores.

Aos professores alfabetizadores foi solicitado que assinalassem o nível em que cada aluno se encontrava se introdutório, aprofundado ou consolidado. Na tabela 2, vemos a média e o desvio padrão do comparativo entre as três séries:

Tabela 2 – Comparação das médias e desvios padrão (entre parênteses) das respostas dos professores na ficha de avaliação das habilidades orais dos educandos

1° ano	2° ano	3° ano	Significância
1,63 (0,66)	1,13 (0,62)	1,20 (0,71)	**0,010**

(Teste de Kruskal- Wallis One Way - ANOVA, com nível de significância em 5%)

Observa-se que há um decréscimo significativo entre as séries ao analisar a ótica do professor, nesse caso, os alunos do 1º ano foram os melhores pontuados, relacionando aos achados da tarefa de narração propriamente dita, os professores parecem possuir o discernimento necessário para avaliar a narração oral de seus alunos.

Considerações finais

Não há diferenças significativas entre as tarefas de argumentação e narração, em que as crianças do 1º, 2º e 3º ano apresentaram desempenho semelhante e, também aquém do esperado pela literatura.

Os professores parecem entender o processo de desenvolvimento da oralidade uma vez que suas respostas na ficha de avaliação se correlacionaram aos outros dados da pesquisa, principalmente no que tange o vocabulário.

O desempenho do professor alfabetizador precisa ser repensado para atuar junto a esse aluno que necessita ser mediado e ter seu desenvolvimento embasado em teorias que estimulem o uso e consequente desenvolvimento dessa oralidade. Para isso, a escola precisa estar preparada para estimular as habilidades linguísticas dos alunos e fornecer um ambiente propício para troca de experiências via linguagem oral, dentro e fora da sala de aula.

Referências

AUGUSTO, S. O. A fala das crianças e a nossa fala com as crianças. ADI Magistério, **Rotas de aprendizagem**: orientação da prática educativa. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação Infantil de São Paulo, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna**: a sociolingüística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2010**. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de janeiro de 2009, Seção 1, p. 31.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2010**. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de janeiro de 2009, Seção 1, p. 31.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, MJ. **Gêneros Orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FROMA P.R. Narrative Writing: Development and Teaching with children with writing dificulties. **Top Lang Disord**. 2000;20(4):15-28.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

RADINO G. Oralidade, um estado de escritura. **Psicologia em Estudo**. 2001; 6 (2): 73-79.

RAMOS A.S, ALVES L.M. A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. **Rev. Bras. Educ. Espec.** 2008; 14(2):235-50.

REGO, L.L.B. A escrita de histórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico. **Rev de Doc de Est em Linguística Teórica e Aplicada**. Vol 2 (2), p. 165-180, 1986.

SAMPAIO, A.F.C. A produção de textos opinativos por crianças do 6º ano do ensino fundamental II. Anápolis: **Via Litterae**, p. 287-306, 2013.

SILVA, A.C.F; FERREIRA, A.A.; QUEIROGA, B.A.M. Desenvolvimento da narrativa oral e o nível de escolaridade materna. **Revista CEFAC**, 16 (1), 174-186, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

RESUMO

Ouvir, se deixar seduzir, dançar são algumas das ações ou estados que nos colocam diante da música, que inevitavelmente, numa hora ou em outra nos enlaçam por melodias, ritmos, harmonias nos transportando de um estado a outro. Nesse âmbito, a busca pelo entendimento sobre o que há de comovente na música, para os que a criam e a contemplam é o que motiva o presente estudo. Tendo como proposta elaborar uma reflexão sobre o papel da música no processo de aquisição da linguagem pela criança frequentadora de creche, sustentando a hipótese de que a música, em função de suas especificidades, interfere positivamente nesse processo. Tomando a música como autônoma, com linguagem própria, como um ato significante, que coloca em cena a língua, o corpo e o desejo de quem a produz e de quem a escuta. Partimos de uma visão dos processos de aquisição da linguagem sob uma perspectiva da psicanálise, considerando tais processos como relativos a diferentes posições subjetivas. Para tanto, lançamos mão de uma pesquisa teórica ilustrada pelo entrecruzamento entre a linguística e a psicanálise. A partir de nossas reflexões e da discussão teórica, argumentamos que as características da música, a presencialidade atualizada pela voz e pelo olhar e a convocação do corpo sonoro, são significantes e podem interferir positivamente no processo de aquisição de linguagem.

Palavras-chave: Música, Subjetividade, Aquisição de linguagem.

OS ENCANTOS DA MÚSICA E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM PELA CRIANÇA FREQUENTADORA DE CRECHE

Elisangela Maria da Silva (UNICAP)

Introdução

Se observarmos nossa vivência, costume e rotina em sociedade, atentarão para a naturalidade com que a música perpassa pelos ambientes em que os laços estão fundados. Ela se presentifica na busca da alegria, diversão, calmaria, consolo culto religioso, no ensino, no exercício do corpo, nos momentos de refeição, de comemoração, de dor, de amor entre outros. São diferentes momentos em que a música é criada e recriada numa tentativa de manifestar o que não se pode expressar com palavras, porque estas escapam.

Esse âmbito de importância da música na vida das pessoas leva-nos a questionar: que encantos a música da voz materna lança mão para transpor a criança de um estado para outro? Para isso, buscamos, neste artigo o referencial da psicanálise, que defende a constituição do sujeito a partir do Outro, de forma que, alguns elementos deste, são fundamentais nessa formação, a exemplo, a voz.

Dessa forma, o sujeito responde à invocação da música, ao convite de que vai além. E, é a partir desse momento que o sujeito se torna agente da música, dançando-a, e passa a celebrar o estranho que antes abalava sua própria condição de ser. E, a música passar a direcioná-lo que ao ouvi-la, passa a saber, onde deveria ir, sem ter que perguntar para outros o porquê deveria ir, nem como fazê-lo. Tudo isso num processo inconsciente.

Assim, adentramos neste estudo tendo como objetivo geral elaborar uma reflexão sobre o papel da música no processo de aquisição da linguagem pela criança frequentadora de creche.

Para tanto, laçamos mão de um estudo de natureza bibliográfica com referências da psicanálise, sustentando a hipótese de que a música, em função de suas especificidades, interfere positivamente nesse processo. Nesse sentido, discutimos alguns tópicos que articularam conceitos da psicanálise sobre o tema música, musicalidade, relação com o sujeito, corpo sonoro e a prosódia nas atividades musicais vivenciadas no ambiente creche. Tomando tais atividades como forma de engajamento da criança a uma matriz simbolizante, significante.

Música e contribuições à psicanálise

"É como ouvinte que primeiramente funcionamos, que consideramos essa música"
(DIDIER-WIELL, 1997, p.88)

Ao discutir a origem das linguagens em Rousseau, Silveira (2003) afirma ser para esse autor o tom do discurso o responsável pela compreensão daquilo que permeia os corações e desencadeia um reconhecimento do que se sente. Como se o sentimento fosse capaz de nos permitir libertar a fala.

Essa autora afirma ser essa marca inicial a causadora da aparição de uma primeira forma de comunicação marcada pela poesia, visto que

> o canto era mais presente que a fala e os sons eram muito mais imitativos dos acentos das paixões. Portanto, a fala no início era bem mais caracterizada pela harmonia e encanto do som. Mas o progresso e a evolução dessa mesma língua fizeram com que ela ficasse mais fria, recebesse mais consoantes, as entonações passassem a ser mais monótonas. (p. 14)

Silveira (2003) aponta a poesia como mãe da eloquência, mas afirma que esta não a percebe de inicio o que gerara. Afirma ainda, ser importante lembrar a ressalva de que uma língua que se limite à articulações, comunica ideias, precisará também do ritmo e das sonoridades para expressar imagens e sentimentos.

De acordo com esta autora,

> a melodia, possuindo mais energia que a fala, enuncia sua linguagem inarticulada e ardente. Também, é a melodia que age sobre as almas, como signos, exercitando movimentos que exprimem e cujas imagens podem posteriormente ser por essa via reconhecidas. Contudo, para isso deve produzir mais que um som que entretenha, deve ser capaz de envolver independente da vontade. (2003, p. 15)

E é nesse domínio do tempo e das sucessões que os movimentos indicados pelo som e não apenas na indicação de presença, mas também o consolo de que há um outro também presente ali. Tais colocações nos despertam reflexões, levando-nos a Lopes (2005, p. 73), que apresenta a musicalidade como uma das "qualidades universais do *homo sapiens*", enfatizando não haver cultura sem esta como também não há criança que não cantarole, brinque ou dance com os sons.

Para este autor a música se sobressai entre as demais formas de arte, por esta nos permitir um estado de libertar do desejar, de submissa passividade, de nos olhar e penetrar como espectadores. Invadindo-nos numa espécie de sentimento oceânico, possuidor de um dom de revelar não apenas o que seria a fonte de todo existir, assim como sua real intensidade.

Sobre esse aspecto Didier-weill (1997) retoma concepções sobre a música sob uma ótica psicanalítica, afirmando que esta não é escutada a partir de uma deliberação interna que nos permite dizer um não, trata-se na verdade de um sim absoluto, um acesso a um real que é intraduzível pela palavra.

Nesse sentido, Lopes (2005, p. 76) afirma que

> se dependesse apenas da música não viveríamos em um mundo clivado entre palavra e música, não haveria um sujeito sempre barrado. Anterior à palavra, a música exprime uma linguagem universal. E no *infans* é a pulsão invocante, a mais próxima da experiência do inconsciente, que existia em potência, mas não em ato, e também causa que seja dito um segundo sim, interior, em respostas ao chamado do Outro.

Como se ao longo de toda sua existência, a música relembrasse a negação primeira, a existência de um parentesco entre o sujeito e o Outro, por meio do qual a mais desconhecida das canções, recuperasse a comemoração inicial do sim. Uma experiência dita por Didier-Weill (1997, p. 96) como "mística", na qual sou ocea-

nicamente contemplado pelo Outro, mas segundo Lopes (2005, p. 76), "de modo oposto ao da invasão do Outro e de seu olhar medúsico como psicose". Como se a música permitisse minha contemplação e reconciliação com as contradições, os conflitos, do trágico universal, em uma grande celebração da existência.

Nesse sentido antes de adentrarmos nas reflexões sobre o papel da música no processo de aquisição da linguagem pela criança frequentadora de creche, discutiremos as pré-aprendizagens auditivas, a relação das alteridades da criança com suas emissões vocais, familiaridade entre música e fala, movimento e as emissões próprias do início da vida.

Dessa forma, trazemos Pocinho (2002), que apresenta o cantar e o falar com o bebê como comportamentos humanos essenciais e que a relação mãe-bebê está enraizada no contato sonoro intra-uterino do feto no ventre materno através do que a autora chama de "baladas amnióticas" ao ritmo do coração. É nesse espaço íntimo e funcional denominado por esta autora de "noite uterina", que são esboçados pulsações e movimentos ondulares que comporão o primeiro exemplar da canção de ninar.

Para a autora, nessa etapa surge a oportunidade de uma pré-aprendizagem auditiva, onde a criança aprenderia a conhecer a voz materna. A autora lembra ainda que é através dos jogos de ruídos do ambiente que a criança, no início do seu contato com o mundo, começa a se situar no espaço. E, essa familiaridade que há entre a linguagem musical e a entrada do sujeito na linguagem verbal é oportunizada, segundo a autora, pelas canções infantis. Que há principio, é escolhida pelas crianças pelo som das palavras; realizando, a partir desse tipo de experiência, inúmeros jogos relativos à audição e à vocalização.

É através da música que as crianças aprendem a ouvir e é o som, segundo Pocinho (2002), um dos elementos mais precoces na vida de um ser humano, levando a criança a distinguir melodias, ritmos e também a se relacionar com outras pessoas. Sobre esse aspecto Karbusicky (1986, apud SILVEIRA, 2003, p. 18) afirma que

> as crianças conhecem as características acústicas do seu meio ambiente, e especifica que é através da experimentação, repetição e variação das mesmas que acaba por se apropriar dessas sonoridades. Ainda ressalta que o espelho sonoro oferecido ao bebê pela mãe prepara seu acesso à simbolização.

Nesse âmbito, as trocas musicais assumem papel preponderante na comunicação pré-verbal. A autora destaca ainda que essas trocas vocais oferecidas ao bebê costumam ser de ordem afetiva, oportunizando a criança se sensibilizar, imitar, invocar respostas sonoras.

Já Bayer (1994, apud SILVEIRA, 2003), afirma que inicialmente o desenvolvimento no aspecto verbal musical da criança pequena é bastante indiferenciado. Essa autora segundo Silveira (2003), realiza um estudo em que demonstra que a fala e o canto ocorre durante o primeiro e segundo anos de vida do sujeito por meio da entonação, colocando que a entonação passa a ser elemento de ligação dessas duas externalizações. Ocorrendo no primeiro ano de vida uma categorização imprecisa no que tange à percepção da fala e com o passar do tempo essa se tornaria mais apurada e ajustada aos tons da cultura.

Para Bayer (1994, apud SILVEIRA, 2003, p. 19):

> Alguns sujeitos começam seu desenvolvimento pela fala e posteriormente se encaminham para a música; outros fariam o inverso e, tais diferenciações ocorreriam na medida em que aparecem os contornos e tons isolados. Refere que, no campo da fala, as crianças começam pelos fonemas ou tons ao invés do contorno frasal. Com as proto-palavras formam frases, como por exemplo, incluindo em uma palavra significado de uma frase inteira. Na música iniciariam pelo contorno musical global. E, os que formulam em primeiro lugar (contornos isolados ou global) aplicam essa formulação em ambos os campos.

Ainda para Bayer (1994) segundo Silveira (2003), o início dessa diferenciação é marcado pelo surgimento de fragmentos sonoros que possuem um sentimento, imitam sons, expõem estados emocionais. Tendo como origem as entoações que iriam desdobrando-se. E, essas produções vocais da criança ocorrem de forma não paralela àquelas dos adultos, produzindo-as de maneira esporádica e, posteriormente conquistariam a possibilidade de perceber os sons e categorizá-los dentro de um sistema de representações mais elaborado.

Moog (1976, apud SILVEIRA, 2003, p. 20) fala da "familiaridade dos bebês com a música", afirmando que as primeiras reações da criança, ainda no ventre materno, são a música. Nas primeiras semanas depois do nascimento as crianças apresentariam reações de contração muscular aos sons semelhantes àqueles que tinham na música no período de gestação. Sobre esse aspecto, Busnel (1997) afirma que não

são desorganizados os balbucios da criança e que seguem um ritmo, sendo cortados em sequências que se assemelham à linguagem adulta. Tentam reproduzir tonalidades vocais que escutam até formar palavras que unidas parecem frases.

Para Cismaresco (1997) o grito é considerado um cordão umbilical acústico, uma espécie de prolongamento neonatal da relação intra-uterina. Um dos primeiros amparos para a comunicação mãe-bebê. Para essa autora, o grito pode vincular informações ao bebê concernentes a sua individualização sonora. Do mesmo jeito as mães na maternidade teriam possibilidade de distinguir o choro de seu filho dentre outros choros. Essa autora sugere que desde muito cedo, pela utilização de parâmetros acústicos, as crianças já possuem uma assinatura vocal.

Nesse sentido, Pocinho (2002) afirma que todo o corpo da criança intervém na relação com o objeto sonoro e não apenas o ouvido e a voz. A autora apresenta exemplos de crianças que tentam imitar sons do ambiente com a própria voz, associando essa voz e posteriormente os colocando em seus brinquedos.

Ainda sobre o aspecto da sonoridade Azevedo (2007), ao citar Freud, afirma que a constituição do sujeito somente é possível pelos cuidados maternos que possibilitará ao pequeno vivente sair de seu estado de prematuridade para organizar-se psiquicamente através da linguagem. E, tais cuidados não são feitos sem a dimensão da sonoridade e, mais ainda da musicalidade.

Música e produção de subjetividade

Após discutirmos sobre a música e as contribuições à psicanálise, que girou em torno da passagem da música à palavra, abordaremos a música como constituinte do sujeito. E, para tal, desfrutaremos de Didier-Weill (1997), que em seu texto a Nota Azul, fala sobre a existência de algo na música capaz de produzir um efeito eminentemente fugaz e simbolizante. Para o autor a música, denominada por este de "Nota Azul",

> conjuga o paradoxo de produzir um efeito que, por mais estritamente idêntico a si mesmo que seja, não se impõe por nenhum caráter coercitivo da repetição. Ao contrário, assim como o automatismo de repetição freudiano é vivido neste peso de não sentido irredutível que, ao arrancar o sujeito de sua dimensão temporal, ejeta-o do que há de enigmático na presença do 'presente', a Nota Azul tem esse poder de veicular o sujeito no sentido e na presença. (p.58-59)

Ao apresentar a música o autor a compara a uma cadeia significante inconsciente que de muda, como que passar a contar casos, quando o sujeito é tocado pela música, numa espécie de despertar de representações inconscientes.

Para o autor há algo muito particular na relação do sujeito com a sonoridade musical que o remete aos primórdios de sua constituição. Causando no sujeito um eco, em nada desprovido de importância. Para Didier-Weill (1997), a música remete ao tempo primordial em que o sujeito, antes de receber a palavra, recebe uma base, uma raiz. E, assentado nessa raiz, poderá, num segundo tempo, fazer germinar a palavra. Uma vez que no primeiro tempo com a voz materna, antes do sentido dos fonemas, o que a criança recebe é o ritmo, altura, musicalidade, aquilo que Didier-Weill (1997, p.65) denomina como poder inerente ao objeto musical. Quando diz que "num primeiro tempo lógico, somos o outro e muito precisamente o outro do sujeito da criação musical".

Já Silveira (2003, p. 23) afirma que:

> O que se passa a explorar, a partir desse momento, é justamente o que integra esse primeiro tempo, onde a criança é arrancada do caos, da indiferenciação, pela musicalidade da voz do seu cuidador. Ou seja, como é construído o principio desse caminho, onde algo começa a ser marcado no bebê desde seu contato com uma alteridade. Onde ele inicia a trilha que o levará até a palavra.

De acordo com a autora, é preciso pensar que não apenas a melodiosidade, o ritmo, a altura segue presente na voz, acompanhando os fonemas, como estão na base fundadora do banho que a criança recebe das palavras, por poder ouvir o que é anterior a elas. Para Silveira (2003), a alteridade que se ocupa da criança deve está em condições de sonorizar com ela. Entretanto, mais que a altura Didier-Weill (1997) vai realçar a importância do ritmo, pois segundo este, a criança encontra-se, ao nascer, numa certa intemporalidade, inércia, continuidade. Pois está no início de um processo, onde a partir de seu contato com a alteridade, configurará em seu aparelho psíquico marcas, representações daquilo que gira ao seu redor. Dessa forma, um dos fatores que auxiliam as crianças a estabelecer diferenças é o ritmo da voz da mãe.

Na proporção em que a voz instala a alternância rítmica, instala também para a criança a noção de presença/ausência. Assim, o ritmo demonstra perma-

nência no tempo da presença ou da ausência do som. No entanto, o ritmo é somente capaz de mostrar esse lado do que se alterna. Ele, segundo Silveira (2003, p. 24),

> não ajuda a criança a simbolizar a presença e a ausência enquanto coisas que podem aparecer simultaneamente, como no caso daquilo que falta em alguém, mesmo quando esse alguém está presente. Mas, de qualquer forma, o ritmo, enquanto algo que diz respeito à presença/ausência de um elemento do cuidador pode fazer uma escansão na intemporalidade na qual o bebê possa estar.

Sobre este aspecto Didier-Weill (1997, p. 75) nos lembra que o ritmo coloca a criança em posição de dança antes de fala, quando afirma que "se de fato, nos acontece de sermos abalados pelo que nos aparece como tão 'familiar' nessa nostalgia musical, não é que nós a reconheçamos: é que nós somos reconhecidos por ela".

Já Castro (2009, p. 119), ao discutir Invocações de Didier-Weill, afirma que o autor postula uma relação muito curiosa entre música, dança e pulsão, colocando o tornar-se humano como uma vocação, cuja transmissão se daria através da voz, através de uma 'sonata materna'. Que tocaria o infans, apontando algo duplo como a continuidade das vogais a descontinuidade significantes das consoantes. Sendo a descontinuidade pertencente ao campo da discriminação, da oposição e, portanto da lei. E, a continuidade pertencente ao campo do 'soar a música', fora da lei, em que "a música convocaria o sujeito a habitar o campo da continuidade".

Castro (p. 120) ainda compara Didier-Weill a Lacan quando este retoma a pulsão invocante como 'a experiência mais próxima do inconsciente', colocando-a como um guia no movimento do sujeito para além dos limites de tempo e espaço, para além das leis do código simbólico. "Para além da invocação significante encarnada no movimento '*fort-da*', ao 'soar a música', o sujeito se depararia com uma invocação Outra, que não é de ordem simbólica". Recebendo um convite ao desconhecido e assim ultrapassar seus limites de forma irrecusável.

Para o autor o sujeito se surpreende diante dessa 'estranha que é música', crendo que ia escutar a música e se percebe escutado por ela. "Ele se dá conta de que a música é capaz de ouvir o que está silencioso neste estranho que é o sujeito do inconsciente". (p. 121)

De acordo ainda com esse autor é a partir daí que:

> O sujeito do inconsciente que estava 'esquecido desde sempre', em latência, diz 'sim' a invocação da música, ao convite a que vá além. É só a partir daí que o sujeito se torna agente, se torna passante, agindo a música, dançando-a.

Nesse enlace, Azevedo (2007) vai ressaltar que a voz da mãe tem um papel importante nesses momentos iniciais entre mãe e bebê, assim como os demais modos de interação entre ambos como o toque e o olhar. É importante enfatizar, segundo a autora, que dentre as demais sonoridades que cercam o bebê, é a voz que este primeiro atende, distingue e reconhece. É o que diz a citação que encabeça esse artigo, quando apresenta que todos nós fomos, primeiramente ouvintes, somente podendo falar e entender esta posteriormente. Agora, discutiremos o estudo da voz da mãe e de sua ligação com a pulsão invocante.

Música, corpo sonoro e fala

Pastorello (2010, p. 78), ao discutir a existência da voz antes do silêncio, afirma que "a paisagem sonora" compõe a vida social de cada um e interfere no organismo e na vida psíquica. Para tal embasamento, a autora apresenta o músico canadense Shaffer (1991), afirmando que a motivação artística que impulsiona o trabalho desse músico é o agir criativamente na composição da paisagem sonora a partir de diferentes fontes sonoras, independentemente de tais fontes serem tradicionalmente musicais ou não. Para essa autora, o trabalho de Shaffer procura ampliar o conceito de musicalidade, incorporando à criação artística elementos sonoros que não eram escritos na pauta, que estavam além da notação musical. Além de fazer distinção entre música e ruído, argumentando ser a primeira uma organização estrutural, especialmente ritmada e harmônica, em oposição ao caráter eventual e desorganizador do último.

A sonoridade ao ser discutida no campo da linguagem é tratada sob dois aspectos: um linguístico e um paralinguístico. A partir de Saussure (1970, p. 137), com a conceituação de signo linguístico, a sonoridade é vista como constituinte da palavra e determinada pelo recorte da incidência da língua na substância sonora percebida. Importando na palavra "não o som em si, mas as diferenças que

permitem distinguir essa palavra de todas as outras, pois são elas que levam a significação".

Saussure nos ensina que língua é forma e não substância e, essa forma toma corpo pelo signo lingüístico, cujas características principais são sua *natureza arbitrária*, sua dupla face significado/significante, seu caráter linear e seu valor determinado pelas relações entre os elementos e não por sua presença isolada no sistema.

Mesmo mantendo uma postura estruturalista juntamente com Saussure no tocante a conceituação de língua, Jakobson (1997) apresenta uma complexa questão da sonoridade e dos sentidos, partindo do questionamento sobre o lugar da fonologia na linguística, sobre a arbitrariedade e a linearidade do significante.

Jakobson enfatiza a inserção da fonologia no campo da linguística, relegando a fonética para o campo das 'disciplinas auxiliares', considerando que o que faz a língua são as relações fonológicas e não os elementos fonéticos da produção do fonema, que são da ordem da fala. Saussure (1970, p.43), no Curso de linguística geral, deixa a fonologia fora da linguística, afirmando que "a fonologia, cumpre repetir, não passa de disciplina auxiliar e ó se refere à fala". Sobre esse aspecto Jakobson (1997, p. 185) contra-argumenta Saussure, afirmando que:

> Os sons da linguagem não podem ser compreendidos, delimitados, classificados, explicados senão segundo o ponto de vista das tarefas que desempenham na língua. A descrição motora, acústica e auditiva da matéria fônica deve estar subordinada à sua análise estrutural. Por outras palavras, a fonética disciplina auxiliar, deve ser posta a serviço da fonologia que é, essa sim, uma parte integrante da linguística.

Pastorello (2010, p. 79) afirma que a discussão sobre a linearidade do signo é criticada por Jakobson que aponta para a simultaneidade dos traços que caracteriza o fonema. Para essa autora, ao aprofundar os estudos em fonologia Jakobson "fortalece a tese saussuriana do valor do significante e as diferenças opositivas que determinam a língua, mas renuncia ao caráter linear do significante do signo de Saussure".

Para essa autora Jakobson vai mais além ao considerar o signo linguístico operando sob a simultaneidade e o da sucessividade, visto que dessa forma, insere a prosódia nos estudos da linguagem e não como propriedade extra ou paralinguística.

Já no questionamento da arbitrariedade do signo linguístico, a autora enfatiza que Jakobson corrobora com Benveniste, quando propõe considerar a ligação entre significado e significante como sendo necessária e não arbitrária. Argumentando que embora Jakobson apresente o elo entre as duas faces do signo linguístico como determinante para que ele funcione como tal, há uma certa motivação de alguns significantes que 'só se manifestam nas margens do léxico conceptual, nas palavras expressivas e onomatopéicas'. (p. 80)

Embora Pastorello (p, 82) afirme que o signo linguístico para Saussure não remete ao sujeito, mas trata da língua, essa autora acredita que "quando se fala em linguagem e em uso da língua, outros elementos sonoros são convocados, ligados muito mais aos sentidos que as palavras tomam, quando em ação".

Assim, ao tentar falar de subjetividade e linguagem Pastorello (2010, p. 82), recorre a Benveniste (1976), afirmando que para este autor, a linguagem comporta elementos enunciativos que remetem ao sujeito. Havendo, nesse sentido, uma implicação do corpo que faz entrar em cena os ritmos, os prolongamentos, as repetições, a mobilização melódica, os silêncios, efeitos sinestésicos, "presença de sujeito". Dessa forma, todo esse corpo de traços vai se inscrevendo incessantemente e se fazendo presente na dinâmica pulsional.

Para Pastorello (p. 82), "talvez seja nesse sentido que Jakobson indique o fenômeno da *remotivação* do signo: alguns signos, algumas formas linguageiras parecem conservar ou recuperar a ligação com a materialidade recalcada. É o caso evidentemente das onomatopéias, da poesia e poderíamos acrescentar a música, que joga com a sonoridade significante, criando novos sentidos não expressos pela palavra.

Prosódia e atividades musicais na creche

Jakobson (1969, p. 239), em seu livro Linguagem infantil e afasia, aponta um fenômeno chamado por esse autor de "língua de babás", esse fenômeno designa um modo particular que os adultos tem de falar com os pequenos, uma espécie de "fala que se adapta às possibilidades linguísticas do infante (...), aproximando-se às suas particularidades fonéticas, léxicas e gramaticais".

Sobre esse aspecto, Azevedo (2007, p. 80) afirma que

> a mãe e demais adultos que cuidam e amparam o bebê lhe dirige a fala de maneira diferenciada, quase cantada, geralmente prolongando vogais e suavizando consoantes desacelerando o andamento, tornando a fala mais melódica. É o que se convencionou chamar de 'manhês', e que costuma vir acompanhado de movimentos igualmente mais delicados, olhar atento nos olhos do bebê, expressões faciais mais acentuadas, e proximidade entre os dois corpos.

Cavalcante (2006, p. 157) tem discutido esse lugar do bebê sujeito na fala materna, destacando que "desde o nascimento o bebê tem o seu lugar de sujeito marcado num tipo de fala característico do *manhês*, uma espécie de fala emprestada a criança, na qual "a mãe fala como se fosse o bebê", marcando essa fala com uma diferenciada configuração prosódica, o "*falsetto*".

Dessa forma, se existe algo que caracteriza a fala das mães quando estas se dirigem ao seu bebê, é a prosódia, o amplo uso da musicalidade que acompanha aquilo que se tem a dizer. E, esse modo peculiar de se dirigir à criança é espontâneo e inconsciente, no qual as mães fazem uso da prosódia, da entonação, num momento em que aquilo que é dito ainda não pode ser entendido pelo bebê, na medida em que nele estão apenas começando a inscrever-se as leis fonéticas, sintáticas e gramaticais da língua.

Nesse sentido, Jerusalinsky (2009, p. 105 - 106) afirma que a mãe produz uma erotização no ato da escuta e da fonação ao acompanhar por picos prosódicos o que diz. "O bebê, se é efetivamente convocado por esta voz, dirige seu olhar a mãe, respondendo com uma excitação psicomotora ampla". Tem-se aí, a voz como objeto da pulsão oral que produz laço com o outro e que também assume o sentido de chamado de sujeito. Dessa forma, ao tomar suas fonações como um chamado, a mãe 'dá voz' ao bebê.

Por isso, a autora enfatiza que

> a musicalidade presente na fala da mãe, seu pico prosódicos e seus silêncios vêm sublinhar inconscientemente certos pontos significativos do que é dito. Algo ali convoca o bebê, produz marca nele, inscrição, pelo que fica inconscientemente sublinhado pela tela de significante do Outro. (p. 107)

O corpo do bebê é, no primeiro tempo, um receptáculo temporal. No qual, ao se cantar uma música já se pode perceber o efeito produzido pelo ritmo e entoação neste engajado no laço com o outro. Partindo da melodia que o outro lhe dirigi, a criança já experimenta a tensão da antecipação que o andamento da música lhe permite supor e surpreende-se com a alteração neste andamento. Experimentando assim, um prazer no ritmo, mesmo não entendendo o sentido, visto que escansões temporais da voz e sua musicalidade produziram marca no corpo capturando o bebê numa primeira matriz simbolizante.

Na tentativa de tomar a prosódia implicada nas atividades musicais vivenciadas no ambiente creche, considerando a entoação que se presentifica nessas. Isso porque segundo Jerusalinsky (2009), não só para os bebês, mas também para as crianças que ainda não podem, por sua condição psíquica, deslizar pelos significantes com o mesmo desembaraço que um adulto, a entoação outorga um peso fundamental. Visto que a força da convocatória, por meio da voz, do olhar, do gesto, nas atividades musicais é decisiva para que se sintam implicados no que lhes foi dirigido. Isso é evidenciado, por exemplo, nas diversas entoações que é preciso lançar mão no momento das músicas infantis, afinal, quem se adormeceria numa música em voz aguda ou grave? Sem sua entoação suave essa música não pareceria de ninar.

A creche no seu dia a dia vivencia muitas atividades musicais, começando desde a chegada da criança, que é recebida com músicas que alegram o ambiente, fazendo com que esta possa desejar permanecer na sala de aula.

Assim, tomemos algumas dessas atividades vivenciadas no ambiente creche para pontuar desdobramentos do entrecruzamento entre prosódia e as atividades musicais como interferência positiva no processo de aquisição de linguagem:

a) As rodas ou brincadeiras de roda integram poesia, música e dança;

Isso nos remete a lembrar que os gestos e o movimento corporal estão conectados à música, afinal o som é também gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz os diferentes sons que percebe através dos movimentos, como um convite a dança, numa posição de dança. (DIDIER-WEILL, 1997). Dessa forma, ao ouvir um impulso e realizar um movimento corporal intencional, a criança está transpondo o som percebido para outra linguagem, a dança.

b) Ladainhas para saltar corda, que são pequenos versos que acompanham ritmicamente o ato de pular corda, ajudam a criança no desenvolvimento do senso rítmico de forma mais expressiva do que se ela simplesmente realizasse essa atividade sem recitar;

Ao realizar este trabalho em grupo, com outras crianças, girando a corda ou pulando junto, a complexidade é ainda maior porque ela tem de coordenar o ritmo da ladainha ao seu e ainda ao do grupo, e isto representa novos ajustes. O andamento da ladainha pode ser alterado, a pedido do professor ou por iniciativa das próprias crianças, representando novo desafio a ser vencido ao nível do espaço e do tempo.

Sobre esse aspecto, Garcia (2012) afirma que

> muitas ladainhas contêm diálogos que são efetuados entre a criança que salta e o grupo, constituindo verdadeiras comunicações rítmicas. Associar o ritmo à fala, combinar linguagem oral com gesto e melhorar a organização espaço-temporal, são então, objetivos inerentes a esta atividade que combina pular e recitar versos.

Essas atividades musicais vivenciadas no ambiente creche oferecem uma relação de interação dialógica, em que o parâmetro entoativo implica num engajamento da criança a um funcionamento ritmado. Permitindo que a criança dê continuidade à musicalidade presente nos primórdios de sua constituição. Remetendo ao um tempo primordial do "certame amoroso", da "promessa do gozo". (DIDIER-WEILL, 1977, p. 64)

Ao cantar uma cantiga para o bebê ou para a criança pequena o professor modifica os parâmetros de entoação e modulação da voz, nos fazendo lembrar o *manhês* e a relação de interação dialógica, no qual o adulto/mãe/professor e criança estão envolvidos e os significantes infantis são postos em circulação e interpretados pelo adulto/mãe/professor. (DE LEMOS, 1998)

Dessa forma, gostaríamos de apontar que tais atividades musicais entrecruzadas com os parâmetros da entoação, dos picos prosódicos e do ritmo, devem ter um importante lugar no ambiente creche, por envolverem bebês e crianças pequenas. Principalmente, se essas atividades forem tomadas como forma de perceber o engajamento dessas crianças a uma matriz simbolizante. Bastando para tanto, que as atividades musicais sejam atravessadas pela via da psicanálise,

podendo assim, oportunizar ao gesto, ao toque, a entoação uma dimensão significante, que poderá ainda interferir positivamente no processo de aquisição de linguagem da criança frequentadora de creche.

Considerações finais

A música está presente na vida do ser humano desde o nascimento, todos os sons do ambiente são música para os bebês. Ela o ajuda a desenvolver os movimentos, a linguagem, a sociabilidade, além de trazer calma.

A partir da discussão sobre a música, suas especificidades e interferência positiva no processo de aquisição de linguagem de crianças freqüentadoras de creche, percebemos a relevância de um olhar da psicanálise sobre a música e sobre a contribuição desta na área de estudos da *Aquisição de linguagem*.

Ao pensar a música como a criação realizada por um sujeito que se dirige a outro, surge aqui nossa escolha pelas referências da psicanálise, falando em sujeitos e não em pessoas e indivíduos. E, essa concepção de sujeito da psicanálise, presente neste estudo, nos fez destacar o modo como esse é constituído em sua relação com o outro cuidador que vem encarnar a função do Outro da linguagem. Ou seja, da precariedade do *infans* ao nascer e de como será a ele possível se organizar, não sem sofrer perdas como nos fala Lacan.

O que há de musical na fala é porta-voz do desejo, o que pode nos indicar a razão do valor que a música adquire para cada um de nós. A entoação, o andamento e a intensidade da fala declaram o desejo implicado, mas não anunciado pela palavra. A música faz uso desses elementos para denunciar o desejo de forma ainda mais intensa. Segundo Didier-Weill (1997), a emoção da música nos invade porque ela conjuga um estado de felicidade e uma nostalgia psíquica, relativas ao ato fundador do sujeito.

Se é do som, da voz cantada do Outro, que se inicia todo o circuito no qual o sujeito se constitui, voltar a ele, retomá-lo, transformá-lo, nos faz reviver o momento original em que se tinha a ilusão da plenitude. Assim, fica destacado o que de sonoro e, portanto, de musical, há na primeira fundamental e fundante relação que se tem com o Outro. Destacando aqui um olhar atento ao papel que a sonoridade, ouvida e emitida, tem na própria constituição do sujeito.

O que certamente nos ajuda a refletir sobre a importância das atividades musicais vivenciadas na creche, como uma alternativa frente ao desamparo a que somos lançados, um passeio que retorna ao real do sujeito, visto que na relação com a música sentimos uma forma evocada de sincronia absoluta e plena, assim como a experimentada de forma alienante nos primórdios do advir do sujeito. A garantia de retorno na presença subtentida na música é confortante, é apaziguadora da tensão despertada pela ausência. Essa movimentação rítmica de ir e vir é estatuto do Outro e na música há uma revivência dessa alternância.

E, essa revivência pode interferir positivamente no processo de aquisição de linguagem de crianças frequentadoras de creche, visto que as músicas, muitas vezes, são utilizadas em várias atividades como lavar as mãos, hora do lanche, hora do sono, nas brincadeiras, entre outros, e isso além de favorecer uma educação saudável, favorece o estímulo rítmico da criança, que desenvolve uma linguagem corporal para expressar a música que ouve.

Referências

AZEVEDO, Renata Mattos de. **Vestígios do impossível:** refletindo sobre música a partir da psicanálise. Dissertação, 2007

BUSNEL, M. (Org.) **A linguagem dos bebês:** sabemos escutá-los? Escuta. São Paulo, 1997

CASTRO, Bruno Pontes de. Entre a música e o mito: a trágica voz de Dionízio um percurso pelas invocações de Alain Didier-Weill. **Psicanálise e Barroco em revista**. V. 7, n. 1: 117-143, jul. 2009

CAVALCANTE, Marianne C. B. E NASLAVKY, José Paulo. A subjetividade nas interações mãe-bebê. IN: **A linguagem e suas interfaces**. Org. ACIOLI, Moab Duarte. MELO, Maria de Fátima Vilar de. E COSTA, Maria de Lúcia Gurgel de. Ed. Dos Organizadores. Recife, 2006

CISMARESCO, A. O grito neonatal e suas funções. IN: **A linguagem dos bebês: sabemos escutá-los?** Org. BUSNEL, M. Escuta. São Paulo, 1997

DIDIER-WEILL, Alain. **Nota azul, Freud, Lacan e a Arte**. Contra Capa. Rio de Janeiro, 1997

GARCIA, Vitor Ponchio. E SANTOS. Renato dos. **A importância da utilização da música na educação infantil**. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm

JERUSALINSLY, Juliana. **A criação da criança:** letra e gozo nos primórdios do psiquismo. Tese, 2009.

JAKOBSON, R. **Lenguaje infantil y afasia**. Ayuso. Buenos Aires, 1969

_____. **Seis lições sobre o som e o sentido**. Tradução de L. M. Cintra. Moraes. Lisboa, 1977

LACAN, J. **Os escritos:** campo freudiano no Brasil. Zahar. Rio de Janeiro, 1998

_____. **O seminário, livro 10 – A angústia.** Texto estabelecido por Jaques Alain-Miller; versão final Angelina Harari e preparação de texto André Telles; tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005

_____. **O seminário, livro 20 - mais ainda**. Texto estabelecido por Jaques Alain-Miller; tradução de MD Magno. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985

LOPES, Anchyses Jobim. **Afinal, que quer a música?** Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372006000100011. Acesso em 04/08/2015

MEIRELES, Cecília. Motivo. IN: **Viagem e vaga música**. Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1982

PARAVIDINI, João Luiz Leitão. NEVES, Anamaria Silva. E FERREIRA, Letícia Maria Soares. **A música e o vazio:** da constituição do sujeito à sublimação. Disponível em http://www.isepol.com/asephallus/numero_16/artigo_09.html. Acesso em 20/07/2015

PASTORELLO, Lucila Maria. **Leitura em voz alta e apropriação da linguagem escrita pela criança**. Tese, 2010

POCINHO, M. **A música na relação mãe-bebê**. Instituto Piaget. Lisboa, 2002

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística geral**. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. Cultrix, São Paulo, 1970

SILVEIRA, Viviane Fernandes. **Os Sons de Nicole:** ensaio metapsicológico sobre a modulação da voz na situação psicanalítica de tratamento através da operação do transitivismo. Dissertação, 2003

VIVÉS, J. M. **A pulsão invocante e os destinos da voz**. Disponível em http:// http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v12n2/v12n2a07.pdf. Acesso em 06/07/2015.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender o processo de aquisição e funcionamento da escrita em crianças recém-inseridas no universo linguístico. Para isso, refletiu-se sobre o processo de Aquisição da Linguagem a partir de pesquisas filiadas ao Interacionismo de base Estruturalista, ressignificado pela Psicanálise Lacaniana. No processo de aquisição da linguagem escrita, teorias sobre alfabetização, filiadas à filosofia clássica, têm compreendido a escrita, segundo Borges (2010), como representação gráfica da linguagem oral. Dentre essas, destacam-se as propostas fundamentadas nos estudos de Jean Piaget que, aportado na Psicologia Cognitiva, postula princípios de uma teoria do desenvolvimento, em que a noção de representação ocupa lugar importante na Aquisição da Linguagem. Para o Interacionismo de base Estruturalista, as produções escritas iniciais da criança podem ser interpretadas como funcionamento da língua (no sentido estrutural), permitindo a atividade "da linguagem sobre a linguagem" (Lemos, 1992, p. 132), uma vez que a criança, quando colocada em situações de leitura e escrita que não priorizam a correspondência entre grafemas e fonemas, escreve a partir de uma cadeia de significantes, que, se analisados sob a ótica dessa nova base teórica, podem "ser interpretados como efeitos da linguagem sobre a própria linguagem" (p. 167). Para esta análise foram selecionados dois textos produzidos por uma criança de quatro anos, que conhece as letras, mas que não as fonetiza. Nessa perspectiva, percebeu-se, por meio da análise de uma escrita espontânea, o que Borges (2006) chamou, na escrita inicial da criança, de "feixes de relações", visto que a criança ainda não alfabetizada, mas que (re) conhece as letras do alfabeto escreve a partir de uma cadeia de significantes. Dessa maneira, foi possível entender que a sistematicidade da língua não se reduz à correspondência grafofônica, pois a criança, ao escrever, entra na ordem simbólica e dá sentido ao funcionamento da escrita.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem, Interacionismo, Aquisição da escrita.

PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA NO INTERACIONISMO DE BASE ESTRUTURALISTA

Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho (UNICAP)

Introdução

A relação sujeito-escrita está marcada pela inserção do homem no universo simbólico, em que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído, prova disso é o fato de que os mais diversos eventos sociais requerem inscrições na escrita.

Segundo Olson (1994), na história da escrita, é revelado que representações gráficas como marcas numéricas e desenhos já eram empregados no dia a dia de povos do neolítico. Essas representações evoluíram conforme a exigência do novo perfil de sociedade, que passou a usar sinais geométricos para indicar propriedade, além de outros códigos gráficos como bastões entalhados, cordões com nós, emblemas, selos, postes totêmicos, escudos de armas, estandartes e sinais religiosos.

Olson (1994), afirma que a evolução da escrita iniciou-se

> com a escrita pictórica que expressava as ideias diretamente, seguida pelos sistemas de escrita baseados em palavras, depois pelos sistemas silábicos, inclusive os silabários sem vogais, isto é, os sistemas apenas consonantais, e terminando com a invenção do alfabeto pelos gregos (OLSON, 1994, p. 82-83).

Diante dessa evolução, os sistemas de escrita, que antes representavam "coisas" que se transformavam em signos, passaram dos ideogramas aos fonemas numa tentativa de chegar a um sistema de escrita que representasse, de acordo com Olson (1994), explícita e adequadamente as práticas orais.

Nessa concepção, escrita como representação da oralidade, várias teorias foram formuladas ao longo do tempo a fim de compreender como se dá a inserção do sujeito na linguagem – oral e escrita - e de como as revoluções conceituais, no campo da linguagem, têm provocado mudanças no funcionamento da fala e da escrita.

Para uma aproximação à pesquisa do processo de aquisição da linguagem escrita, na contemporaneidade, faz-se necessário entender, nos estudos postulados pela teoria construtivista e pelo interacionismo de base estruturalista, como ocorre o fenômeno da aquisição da escrita.

Aquisição da linguagem: algumas perspectivas teóricas

No processo de aquisição da linguagem escrita, teorias sobre alfabetização, filiadas à filosofia clássica, têm compreendido a escrita, segundo Borges (2010), como representação gráfica da linguagem oral. Dentre essas, destacam-se as propostas fundamentadas nos estudos de Jean Piaget que, aportado na Psicologia Cognitiva, postula princípios de uma teoria do desenvolvimento, em que a noção de representação ocupa lugar importante na Aquisição da Linguagem.

Para esta perspectiva, a alfabetização consiste, de acordo com Borges (2010), no processo cognitivo de construção conceitual da escrita, em que a língua escrita é concebida como objeto de conhecimento pertencente a um sujeito epistêmico que "reconstrói as concepções [...] sobre determinados objetos" (REGO, 1994, p. 20), desempenhando, assim, um papel ativo no aprendizado.

Filiada à psicologia cognitiva está a pedagoga e psicóloga argentina Emília Ferreiro, que também compreende a escrita como representação da oralidade. Nesse entendimento, Ferreiro leva, consoante Borges (2010), para o campo da alfabetização algumas questões levantadas por Piaget, dentre elas, como a criança chega a dominar as técnicas e procedimentos para agir e construir os objetos de conhecimento.

Dessa forma, Ferreiro (1985) se interessa em compreender as estruturas que são ativadas para a assimilação das regras de composição da escrita. Para tanto, suas investigações consistem em saber o que a escrita representa e como representa. Em seu trabalho Psicogênese da Língua Escrita (1985), Ferreiro assinala que, a partir do momento em que a criança é inserida no processo de alfabetização, ela passa por diferentes fases da escrita, desde a dificuldade de relacionar letras e sons (pré-silábica) até o domínio da correspondência entre fonemas e grafemas (alfabética). Diante disso, Ferreiro (1985) passa a entender que o processo de alfabetização se constrói progressivamente numa correspondência grafofônica, termo a termo, cabendo à criança construir o objeto da escrita como uma representação da linguagem oral.

Analisando esta concepção de aquisição da linguagem, Borges (2010) afirma que os experimentos desenvolvidos por Ferreiro, embora se apresentem como um não reconhecimento da sistematicidade da língua, revelam que, ao escrever, a criança constrói encadeamentos de letras, sendo a composição da palavra escrita realizada por meio de uma correspondência termo a termo. Esse fenômeno, no entendimento de Borges, "indica que o 'objeto-escrita' já saiu de uma evanescência puramente imaginária para a organização simbólica da escrita" (BORGES, 2010, p. 94), o que faz essa autora recorrer ao trabalho realizado, no início da década de 1990, por Cláudia de Lemos, cuja questão central consiste em compreender, através do Interacionismo de base estruturalista, a sistematicidade e o funcionamento da língua na criança. Nesse sentido, Lemos recorre às formulações conceituais da Psicanálise lacaniana sobre a constituição do sujeito.

Lacan (1983) considera que a linguagem é o elemento central na constituição do sujeito, porquanto a linguagem pré-existe ao sujeito antes mesmo de seu nascimento, quando à criança é dado um nome por meio do qual será reconhecido. Nessa direção, a constituição do sujeito articula-se ao plano social, vez que "apesar de a criança não ter ainda acesso à sua própria fala, ela é falada pelos outros, ela já surge num lugar marcado simbolicamente" (GARCIA-ROZA, 1992, p. 213).

Diante disso, o sujeito nasce marcado por um discurso que o insere na ordem humana, cujas condições se inserção são criadas pelo outro, geralmente,

um adulto próximo que, segundo Elia (2010), ao cuidar da criança, acaba por introduzi-la na ordem simbólica de representações sociais e culturais. Nessa compreensão, Lacan propõe, conforme Elia (op. cit.), a categoria de Outro (com "o" maiúsculo) para assinalar tanto o adulto cuidador, quanto "a ordem que este adulto encarna para o ser recém-aparecido na cena do mundo já humano, social e cultural" (2010, p. 37).

Ao observar que o sujeito se constitui a partir da relação criança-adulto -Outro, Lacan formula a tese do estágio do espelho, em que a criança estabelece um tipo de relação com seu semelhante a partir da "demarcação de si por um processo de identificação ao outro" (GARCIA ROZA, 1992, p. 213). Essa relação especular indica, conforme Garcia-Roza (op. cit.), que a criança ainda não possui uma subjetividade humana, vez que essa fase de identificação e alienação à imagem do outro pertence ao registro imaginário. No entanto, quando "a criança ingressa na Cultura, na ordem das trocas simbólicas" (1992, p. 216), ela rompe a relação dual que mantinha com o outro/adulto e passa a seguir a lei da ordem simbólica, ministrada pelo Outro.

Sendo assim, a constituição do sujeito se dá a partir de seu encontro com o Outro, da ordem simbólica, mediado pelo outro (com "o" minúsculo) da alteridade.

Ante a essa compreensão, Borges assinala que a "constituição do 'objeto -escrita' na criança se dá na passagem pela escrita do Outro, pela via do 'espelho', ou seja, das apropriações e capturas significantes".

(BORGES, 2010, p. 99). Nesse sentido, a criança, quando colocada em situações de leitura e escrita de textos, "revive" o estágio do espelho, vez que inserida na escrita a criança encontra a realidade de si nos textos do outro, já que "escrever para a criança é essencialmente uma atividade de imitação" (BORGES, 2010, p. 98), por isso a escrita não pode ser determinada, consoante essa autora, por processos lógicos, mas pela palavra ou interpretação do outro.

Nesse processo, o papel do outro (adulto/interlocutor) seria o de intérprete que, interrogando a criança sobre o sentido do que "escreveu", oferece-se, de acordo com Lemos (1995), ao mesmo tempo como outro semelhante e como diferente, que insere a criança na ordem linguístico-discursiva da língua.

Aquisição da escrita na perspectiva do Interacionismo de base estruturalista

Para o entendimento do processo de aquisição da escrita pela criança, tomamos, neste estudo, os textos de Cláudia de Lemos (1992 e 1995) e Sônia Borges (2006 e 2010), assumindo assim, a proposta do interacionismo, nova base teórica que trata da interação entre a criança e o adulto, em que o Outro da teoria psicanalítica é tomado como lugar do funcionamento da língua ocupado pelo outro (semelhante).

Segundo Lemos (1995), para tratar a aquisição da escrita como transformação ou mudança que se opera através do funcionamento da ordem simbólica, o que se tem em mente é o sujeito e objeto como efeitos desse funcionamento. Isso significa, para essa autora, que não se parte da interação sujeito-e-objeto, mas da linguagem, diferente da concepção piagetiana que concebe a linguagem como um real estruturado, fora do sujeito.

Para Borges, imaginar que a criança precise representar logicamente as estruturas da língua para conhecê-la "é negar os efeitos da subjetividade e dizer que o sujeito está sob o domínio das estruturas, que está no lugar do objeto" (BORGES, 2010, p. 99). Ante a esse entendimento, o interacionismo questiona a concepção de escrita como representação da linguagem oral postulada, principalmente, pelo construtivismo e considera a alfabetização como um fato de linguagem.

Nessa perspectiva, Lemos (1992) aponta o funcionamento da linguagem como lugar privilegiado para a fala da criança e a interação com o outro (semelhante), como condição necessária à aquisição da linguagem, em que o universo discursivo no qual a criança está inserida é, conforme Borges (2010), determinante de sua fala e condição de sua interpretação.

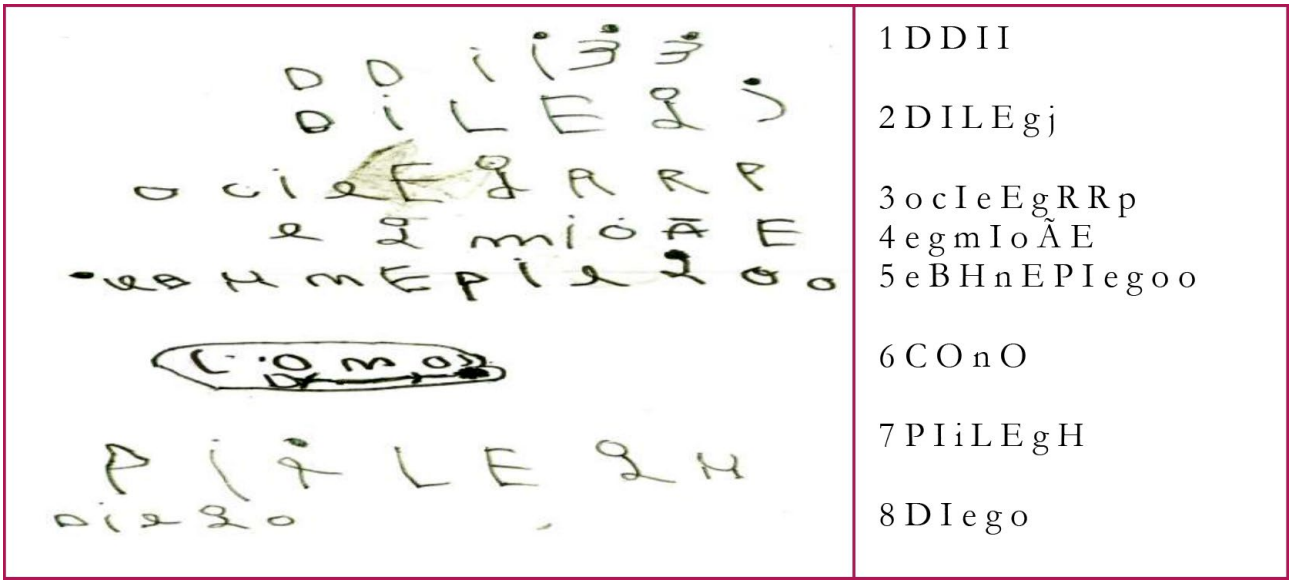
Análise do corpus

O corpus desta análise é constituído por dois textos escritos por uma criança de quatro anos que conhece as letras, mas não consegue fazer a correspondência entre a grafia e o som. Para entender a escrita desta criança, tomamos o texto "A aquisição da escrita como processo linguístico" (Borges, 2006), no qual essa autora afirma que a criança, no processo de aquisição da escrita, conduzida pelo adulto, é colocada em contato com textos, fazendo com que o sujeito da Psicologia, do conhecimento, ceda espaço ao da Psicanálise, o qual é "alienado ao discurso do Outro" (BORGES, 2006, p.149), em que o Outro, segundo Lacan (1983), corresponde ao lugar do simbólico, da linguagem.

Lemos (1992) diz que as produções escritas iniciais da criança podem ser interpretadas como funcionamento da língua (no sentido estrutural), permitindo, assim, a atividade "da linguagem sobre a linguagem" (LEMOS, 1992, p. 132).

Diante disso, busca-se, nos registros a seguir, compreender o funcionamento da escrita infantil.

Figura 1 – Escrita da criança



Leitura da criança

"Ela uma vez uma menininha qui:: foi pá casa da VOvozinha dela Aí... aí... aí... ((a criança interrompe a "leitura" para reclamar com o irmão mais velho que tenta atrapalhá-la)) a:: mãe dela mandou levar os doces pá vovozinha dela aí:: a mãe disse pá ela pá ela ir de um lado, aí, aí ela FOi seguinu pelo lado da folesta que o lobo mandou, aí... aí... ela disse que foi pá casa da vovozinha, aí o lobo chegou pimeilo ( )
Aí o LObo mau CUmeu a vovozinha, aí quando ele cumeu, vistiu o da vovozinha, verdade!
Aí como chegou o lobo mau, aí a Chapeuzinho Vermelho disse assim:

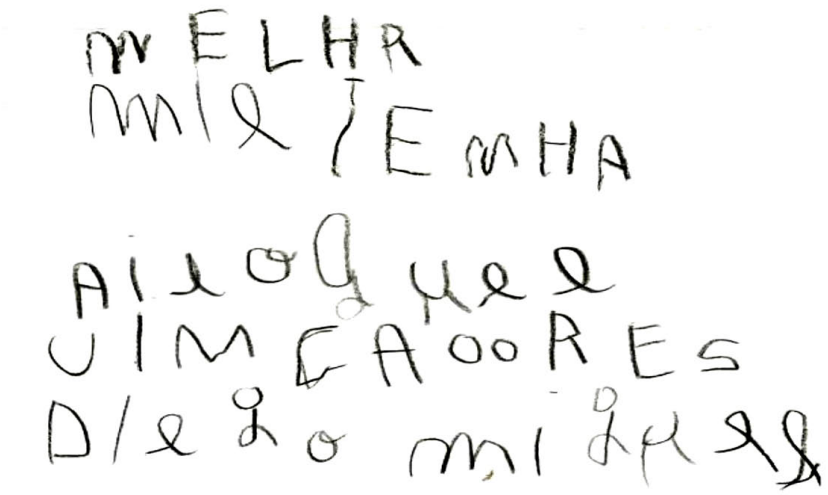
- qui zolhos tão grande você tem

Aí depois foi:

- qui:: naliz tão gande você tem.
- é pá te cheilá melhor. - Aí
- qui olelhas tão gande você tem.
- É pá te ouvir melhor.
- Que boca gande você tem.
- É pá te coMÊÊÊ.

Aí ela escondeu LOgo no armálio. Aí:: quando iscodeu no armálio, aí o lobo pegou no sono. Aí o caçador viu, aí o caçador cortô a barriga dele, do lobo, aí ele tava sintinu a vovozinha, aí quando cortô, encheu de pedas, aí:: folam felizes pala sempe."

Figura 2 – Escrita da criança

	1 N E L H R 2 m I e I E n H A 3 A I i o g u e l 4 U I M G A O O R E S 5 D I e g o m I g u e l

Na perspectiva das investigações desenvolvidas por Ferreiro (1985) acerca do processo de alfabetização, pode-se notar neste corpus o que essa estudiosa classificou como escrita pré-silábica, porquanto nessa fase a criança reconhece algumas letras, sobretudo as que compõem o seu nome e utiliza-as na tentativa de escrever várias palavras diferentes.

No entanto, o que chama atenção é que a combinação de letras dispostas na folha segue o curso de linhas retas e paralelas causando o efeito de que a criança "conhece" a organização e segmentação das palavras em um texto. Segundo Borges (2010), esse fenômeno seria o "efeito do outro-discurso (escrito)" (p. 106) sobre a escrita da criança.

Para o interacionismo de base estruturalista, esse "efeito do outro" no texto da criança está relacionado ao estágio do espelho, abordado anteriormente, pois a criança alienada a imagem dos textos do outro tenta imitá-lo para assim tornar-se autônoma em sua escrita. Nessa busca pela autonomia da escrita, a criança escreve a partir de um jogo gráfico de "combinatórias de letras que não constituem palavras da língua constituída, mas que têm sistematicidade mesmo que, com efeito, *nonsense*" (BORGES, 2006, p. 150).

Ao ser solicitado a fazer uma leitura do que "escreveu", a criança inicia com a expressão "Era uma vez", passando o dedo indicador direito sobre a folha, num movimento linear da esquerda para a direita, simulando a leitura do

conto Chapeuzinho Vermelho. Essa ação espontânea da criança remete-nos à afirmação de Borges (2010) de que o processo de alfabetização implica necessariamente a representação simbólica. Contudo, faz-se necessário, para isso, "que a criança represente a língua escrita pela constituição de um simulacro que, de certo modo, confere-lhe estabilidade, ainda que imaginária" (BORGES, 2010, p. 98).

Na figura 1, linha 1, observa-se a grafia dos segmentos NELHR, numa representação da palavra "vermelho", na linha 2, MIEIENHA simbolizando a palavra "menininha" e, UIMGAOORES para representar a palavra "caçadores". Neste sentido, os significantes presentificados na escrita da criança apresentam-se como formas isoladas, cuja significação é dada, consoante Lemos (1992), na proporção em que a criança ressignifica suas produções e assume a posição de intérprete de si mesma e do outro.

Assim como na análise de Borges (2006), acerca dos textos escritos por Rãimora Rodrigues, observa-se na escrita desta criança o frequente aparecimento das letras que compõem o seu nome: Diego Miguel, havendo variação na disposição da sequência, tamanho e tipo de letra, podendo ser observada na segunda linha, da figura 1, a série: m, I, e, I, E, n, H, A e na terceira linha, da mesma figura, o seguimento: A, I, i, o, g, u, e, l, em que há uma variação entre letra cursiva e a letra de imprensa.

Tal acontecimento remete-nos à concepção lacaniana do signo, em que o significante exerce autonomia sobre o significado, dado que esta criança desliza de significante em significante, dando ênfase aos significantes E, I, G e M, que compõem seu nome próprio, o que confirma que ela já rompeu a relação especular que mantinha com o outro e fez sua passagem do imaginário ao simbólico, constituindo-se como um "eu" que se afirma pela presença de seu nome próprio.

Nessa direção, é possível observar que a criança, quando colocada em situações de leitura e escrita que não priorizam a correspondência entre grafemas e fonemas, escreve a partir de uma cadeia de significantes, que, se analisados sob a ótica do interacionismo de base estruturalista, podem "ser interpretados como efeitos da linguagem sobre a própria linguagem" (LEMOS, 1992, p. 167).

Esse tipo de escrita faz com que Borges (2006, 2010), em suas análises, reporte-se aos estudos de Saussure, Lacan e Cláudia de Lemos, resultando no

entendimento de que "o papel do Outro, na constituição da escrita da criança, não se limita ao de provedor de unidades que se acrescentariam como unidades isoladas às que já são do seu domínio" (BORGES, 2010, p. 120), uma vez que a escrita de unidades gráficas convencionais pela criança já é resultado de sua relação com a ordem simbólica da linguagem.

Considerações finais

Ao eleger, neste trabalho, a análise de uma escrita desvinculada dos estudos que consideram a alfabetização como representação da fala, foi possível entender que a sistematicidade da língua não se reduz à correspondência grafofônica, embora seja possível verificar, neste caso, que a criança se preocupa em associar a palavra ao nome, como percebido na figura 1, quando a criança escreve UIMGAOORES para representar a palavra "caçadores". Nesse sentido, o interacionismo, busca, no estruturalismo europeu e na psicanálise, entender a noção de ressignificação e o papel da alteridade no processo de aquisição da linguagem – oral e escrita.

Diante disso, percebeu-se, por meio da análise de uma escrita espontânea, o que Borges (2006) chamou na escrita inicial da criança de "feixes de relações", uma vez que as crianças ainda não alfabetizadas, mas que (re)conhecem as letras do alfabeto, escrevem a partir de uma cadeia de significantes. Sendo assim, ao escrever, a criança entra na ordem simbólica e dá sentido ao funcionamento linguístico da escrita.

Referências

BORGES, Sônia Xavier de Almeida. **Psicanálise, linguística, linguisteria**. São Paulo: Escuta, 2010.

_____. A aquisição da escrita como processo linguístico. *In*: LIER-DEVITO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (orgs.). **Aquisição, patologias e clínica da linguagem**. São Paulo: EDUC, 2006.

ELIA, Luciano da Fonseca. **O conceito de sujeito.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

LACAN, Jacques. (1983[1953-54]), O Seminário, livro 1. **Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1983.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de. **Sobre a aquisição da escrita:** algumas questões. IEL - UNICAMP, 1995, p. 1-24.

_____. **Los processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de câmbio**. Substratum/Artes Médicas, v 1, n.1, 1992.

OLSON, David R. **O mundo no papel:** as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1994.

REGO, Lúcia Lins Browne. A Alfabetização numa Perspectiva Construtivista. *In*: BUARQUE, Lair Levi; REGO, Lucia L. Browne (orgs.). **Alfabetização e Construtivismo**: teoria e prática. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1994.

RESUMO

Este estudo analisou quais os recursos didáticos são utilizados por professores de duas turmas do 3º ano do ciclo de alfabetização, e quais desses recursos são mais favoráveis ao processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA). Para tanto, realizamos observações das aulas de língua portuguesa, em duas salas de aula do município de Garanhuns. Com os dados obtidos foi possível constatar que as professoras utilizavam variados recursos. Porém, apesar de nesta etapa de escolarização muitas crianças ainda estarem consolidando o processo de alfabetização, os recursos utilizados, em sua maioria, não eram direcionados ao trabalho com a apropriação do SEA. Entre os poucos recursos mobilizados pelas professoras com este fim, constatou-se que a atividade xerocada (na primeira turma) e o alfabeto móvel (na segunda turma) foram os que mais contribuíram para o avançar dos alunos. Desse modo, foi possível concluir que muito ainda precisa ser feito, pois, em meio a tantas discussões e investimentos na melhoria e distribuição de recursos didáticos que possam auxiliar o professor e o aluno no processo de ensino e aprendizagem, ainda é possível identificar a pouca utilização de alguns recursos fundamentais para a alfabetização, ou ainda, quando utilizados, notou-se uma mediação pouco favorável, com atividades pouco reflexivas, centradas na cópia e memorização. Assim, consideramos que além do investimento na distribuição de recursos didáticos, é preciso realizar um maior investimento em políticas públicas de formação continuada que possam possibilitar aos docentes um processo de reflexão sobre o seu fazer e sobre como podem potencializar os momentos de uso dos variados recursos didáticos.

Palavras-chave: Recursos didáticos, Alfabetização, Prática pedagógica.

RECURSOS DIDÁTICOS: FERRAMENTAS FAVORÁVEIS AO TRABALHO COM A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA EM TURMAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Leila Nascimento da Silva (UFRPE - UAG)
Tamires Gomes Pinto (UFRPE - UAG)

Introdução

Ao longo do tempo a educação tem passados por diversas mudanças, resultante de muitos estudos realizados, principalmente nas ultimas décadas. Estes estudos têm servido de suporte tanto para mudanças de paradigmas como também de aporte para que o professor repense a sua prática em sala de aula.

Nesta perspectiva, muitos investimentos têm sido realizados com o intuito de melhorar e distribuir uma quantidade cada vez maior de recursos didáticos que possam contribuir significativamente com uma pratica pedagógica que consiga atender as novas tendências educacionais. Como sabemos, é de suma importância que se busque a cada dia melhorar as práticas em nossas escolas, seja com a utilização, ou até a produção de diversos recursos didáticos que possam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a quantidade de recursos didáticos que se pode encontrar disponível na escola tem aumentado significativamente, uma vez que o governo tem investido neste tipo de material. Outra facilidade é a difusão da tecnologia que tem auxiliado o trabalho docente, pois através da mesma encontramos

exemplos de jogos, sequências e outros recursos que podem ser adaptados ou utilizados como ponto de partida para recursos produzidos pelo próprio para que se alcance melhores condições educacionais.

Recursos didáticos como ferramentas de auxílio à prática pedagógica

Os recursos didáticos são ferramentas usadas a fim de facilitar a apropriação dos conteúdos que se deseja ensinar, de forma que favoreça o desenvolvimento das diversas capacidades dos alunos, além de diversificar o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, tornando-o mais dinâmico e prazeroso. Assim, considera-se como recursos didáticos os materiais dos quais o professor se utiliza em sala de aula como contribuição e auxílio à aprendizagem.

Por meio dos recursos didáticos, o professor pode estabelecer uma relação de proximidade entre o aluno e o conhecimento, tornando a aprendizagem mais significativa, pois os recursos auxiliam e melhoram o aprendizado dos alunos, uma vez que ao se produzir ou escolher um recurso didático o professor estará pensando nas especificidades e necessidades de cada aluno.

O professor tem papel fundamental, pois é o grande responsável pelo direcionamento das atividades e recursos em sala de aula, cabendo ao mesmo a busca por estratégias eficazes, que façam com que os recursos didáticos utilizados sirvam de mediação entre o conteúdo e os alunos, ou seja, um recurso didático não deve ser utilizado em sala de aula porque é moda ou porque está disponível na escola e, sim, pela contribuição e melhoria que pode oferecer ao ensino. Deve-se pensar no recurso didático com clareza, definindo os objetivos que pretende atingir, uma vez que a ação de ensinar é proposital.

Os recursos didáticos podem ser utilizados nos mais variadas momentos, disciplinas e conhecimentos. LEAL (*et al,* 2005) ressalta, por exemplo, a importância de diversificar as estratégias didáticas para o ensino do sistema alfabético, se utilizando de varias situações para atender a diversidade de níveis de apropriação do sistema escrita por parte dos alunos. Neste contexto de favorecimento da interação entre a criança e as funções da língua, alguns recursos didáticos são considerados essenciais no ciclo de alfabetização. De acordo com Brasil (2012), alguns deles seriam: livros do universo literário; jogos de alfabetização, materiais

que estimulem a reflexão sobre palavras (abecedário, pares de fichas de palavras/figuras, envelopes com figuras e letras, dentre outros), materiais que circula nas ruas (panfletos, cartazes educativos, embalagens, dentre outros), computador.

Quando falamos sobre recurso didático normalmente se pensa logo no livro didático, como única fonte, pois certamente ele está presente na maioria das escolas públicas ou privadas e foi por muito tempo considerado como único recurso. No entanto, é preciso destacar o investimento realizado pelo governo federal. Através destes, os mais variados recursos são oferecidos com o intuito de garantir aos professores melhores condições de trabalho e aos alunos as oportunidades e a igualdade de acesso a conteúdos diferenciados e informações necessárias a uma formação de qualidade. O envio desses materiais para as escolas é feito através de programas como: o (PNLD) Programa Nacional do Livro Didático, que distribui e avalia livros para a rede pública de ensino. Brasil (2012, p.19) nos diz que:

> Os livros didáticos são recursos didáticos já consolidados nos sistemas escolares brasileiros. Os livros destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental destinam-se, sobretudo, ao ensino do sistema alfabético de escrita e ao desenvolvimento da leitura e escrita, introduzindo conceitos fundamentais nas diferentes áreas de conhecimento.

Mediante as novas perspectivas educacionais, os livros didáticos de alfabetização receberam muitas criticas, pois vários ainda se encontravam pautados no ensino tradicional da leitura e da escrita, ou seja, um ensino que não favorecia a reflexão. Dessa forma, é possível observar que eles também vêm passando por um processo de ressignificação, no qual se busca a adequação dos mesmos às novas perspectivas e necessidades educacionais. De acordo com Albuquerque e Morais (2011, p.143) "uma boa coleção deve buscar equilibrar o trabalho de leitura e produção de textos diversos com o da apropriação da escrita alfabética". Leal e Silva (2011, p.158) defendem

> a ideia de que o livro didático é um recurso didático rico que pode favorecer a ampliação do letramento dos estudantes. Isto é: ao se deparar com os textos variados, escritos para atender a diferentes propósitos sociais, as crianças podem refletir sobre as diversas práticas de linguagem, aprendendo a lidar com situações variadas de interação. Apren-

> dem, assim, a ler e produzir textos diversos e a refletir sobre as situações de uso dos textos e sobre os próprios textos.

Neste contexto, se espera que o aluno, ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, consiga dominar as funcionalidades da escrita, como também consolidar e avançar neste processo, ao longo de sua escolarização. Dessa forma, o livro didático é uma importante ferramenta, desde que o mesmo traga consigo atividades que contribuam para a aprendizagem e reflexão dos alunos a cerca da língua, de maneira que se torne complemento e auxílio, tornando o processo menos árduo para ambas as partes. Salientamos ainda que o livro didático se torna mais eficiente quando o seu uso é atrelado a outros suportes textuais.

Ainda temos o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que visa promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência destinados às bibliotecas das escolas.

O Ministério da Educação distribui também um acervo de obras complementares (BRASIL, 2012, p.19) que são livros diversos e adequados às várias faixas etárias, por exemplo, para as crianças dos anos iniciais, disponibiliza obras com textos em prosa, contos, poemas, cantigas, parlendas, adivinhas, livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos e que favorecem a relação da linguagem com as demais áreas de conhecimento.

> As Obras Complementares são livros adquiridos pelo Ministério de Educação com o propósito de auxiliar na tarefa de garantir a alfabetização das crianças, na perspectiva do letramento e da ampliação cultural, contemplando temáticas relativas a diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2012, p. 27).

Esse acervo conta com livros de diferentes temáticas e gêneros textuais, tais como, livros de poemas, receitas, experimentos, brincadeiras, montagem, entre outros. Os livros disponibilizados contribuem para uma diversificação dos recursos colocados ao alcance do professor, para a ampliação dos tipos de suportes textos que o mesmo possa utilizar para enriquecimento de sua prática em sala de aula. O uso deste tipo de material resulta na expansão do vocabulário dos alunos, tornando possível para o professor trabalhar o mesmo conteúdo de formas diversas e interdisciplinar. Outra contribuição é a disponibilidade destes

recursos na escola, ou seja, todas as vezes que houver a necessidade de acessar estes recursos em situações reais de aprendizagem, como estimulo às crianças ou para voltar ao texto em qualquer uma das etapas da execução da atividade, o professor pode tê-los em mãos, uma vez que podem estar na própria sala de aula ou na sala de leitura da escola.

Outro recurso que está cada vez mais presente na vida de professores e de parte dos alunos são os computadores, esses têm contribuindo de forma significativa no trabalho pedagógico e, tanto para professores como para os alunos, tem se tornado grande companhia na realização de pesquisas e elaboração de trabalhos diversos. Podemos citar, por exemplo, a realização de atividades em grupo, as quais são realizadas através de jogos, construção de roteiros de pesquisa para outros trabalhos, normalmente realizados nos laboratórios de informática nas escolas que dispõem deste tipo de recurso, em casa ou em cybers.

No entanto, é preciso salientar que o computador também deve ser utilizado com intencionalidade. Professores e alunos devem compreender que tanto o computador, como outras tecnologias são ferramentas de auxílio à aprendizagem. Para tal é fundamental que assumam uma posição ativa, pois não basta ter acesso à tecnologia, é preciso pensar essa tecnologia para que o propósito de utilização não seja esquecido e, sim sistematizado. Segundo Agostini (2013, p. 38), "inseridas nesse ideal educativo, as novas tecnologias devem 'se transformar, de fato, em ferramentas capazes de produzir uma mudança qualitativa nos ambientes de aprendizagem nas escolas'".

Outro recurso que tem ganhado cada vez mais espaço no cenário educacional diante as novas necessidades são os jogos, tanto brincadeiras, como jogos dos mais variados tipos passaram a se fazer presentes no contexto escolar. Dentre eles, temos também os jogos didáticos, um tipo de recurso que tem se difundido e ganhado espaço nas escolas.

> Os "jogos didáticos" são aqueles jogos que a que têm finalidades voltadas para a aprendizagem de conceitos e habilidades relativos ao currículo das diferentes áreas do conhecimento. Além de propiciarem diversão, tais jogos têm claramente uma intensão de ensinar algum conteúdo curricular às crianças, aos jovens ou aos adultos (SILVA e MORAIS, 2011, p. 14).

Os jogos tradicionais como amarelinha e de regras como o dominó também tem sido utilizados como recursos didáticos. Dessa forma, o jogo passa a ser tomado não como passa tempo, sem propósito, mas com intencionalidade pedagógica, com objetivos pré-determinados na tentativa de suprir a necessidade de intervenção, tornando-se uma também uma ferramenta de auxilio à prática pedagógica muito utilizada.

Através das situações de regras, estratégias e objetivos o aluno vai se deparando com a construção de uma situação que favorece o aprendizado, ou seja, ele acaba descobrindo habilidades e construindo competências à medida que interage com os jogos e isso certamente favorecerá a aprendizagem.

Contudo, de acordo com Silva e Morais (2011), "é preciso lembrar que os jogos não podem ser utilizados como únicos recursos didáticos no processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, pois eles, por si sós, não garantem a apropriação dos conhecimentos visados".

Daí a necessidade de que o professor introduza outras estratégias que possam complementar a apropriação desses conhecimentos necessários à apropriação do sistema de escrita alfabética. Em meio a esse contexto, Pessoa e Melo (2011, p. 33) vem nos dizer que:

> O papel do professor durante o trabalho com jogos é muito importante, pois essa prática só acontece maneira eficiente quando o professor atuar como orientador nesse processo, criando um ambiente estimulador, organizado e capaz de atingir os objetivos propostos pelo jogo. Assim sendo, o uso pedagógico de jogos visa favorecer à aprendizagem e contribuir na avaliação do aluno.

Dessa forma, acredita-se que os recursos didáticos podem oferecer informações e dados mais detalhados do assunto a ser abordado, além de permitir uma melhor aprendizagem, possibilitando desenvolver e experimentar o conhecimento aprendido, podendo ser aplicado pelos alunos nas mais diversas situações da realidade.

Acredita-se também que como a diversidade de recursos utilizados em sala de aula, nas várias disciplinas e principalmente nas aulas de português pode propiciar uma consolidação maior do aprendizado, assim como a apropriação dos usos e funções da língua. Tais processos podem acorrer em situações de in-

teração entre os sujeitos, entre a criança e a escrita, ou em situações em que as crianças leem, escutam, escrevem e falam. Ou seja, na medida em que interagem e utilizam esses recursos ocorre em consonância também a apropriação e o desenvolvimento de habilidades. Esse desenvolvimento vai ficando mais evidente à medida que as crianças se apropriem gradativamente das funções da língua e o uso de recursos diversos é um meio para se obtenção deste resultado.

Ao escolher um recurso didático, tanto o professor como também a própria escola, que muitas vezes influencia o uso de determinados recursos, devem levar em consideração muitos fatores, um deles é o que a prática de ensinar necessita, "é indagar a esses profissionais sobre como vão e quais objetivos pensam alcançar na aprendizagem e que, por certo, não alcançariam sem os mesmos" (SELBACH, 2011, p. 112).

Essas perguntas e reflexões devem ser feitas pelo próprio profissional a si mesmo também, pois, "um recurso, seja ele qual for, somente é útil quando manipulado por alguém que conhece a ferramenta e sabe fazer bom uso instrumento" (SELBACH, 2011, p. 112). Até mesmo para não se desviar do objetivo de aprendizagem.

É no ato de pensar sobre todo o contexto envolvido no ensino e aprendizagem que, de acordo com Leal e Silva (2011, p. 96),

> é preciso refletir para escolher tais recursos. De igual modo, e necessário ter clareza sobre as finalidades do ensino, as finalidades da escola e atentar que, nessa instituição, além de teorias, estamos influenciando a construção de identidades, de subjetividade. Assim na escolha de recursos didáticos, tais questões precisam ser consideradas.

A concretização dos conteúdos da aprendizagem se dá ao adotar um recurso didático, num momento de interação, na busca de estratégias e adequação dos materiais ao ensino. Pois, "existem professores que aprenderam bem todo o aspecto "técnico" da manipulação de um recurso, sabem dessa forma se utilizar do mesmo, mas se mostram incapazes de associar seu uso a novos desafios e à consolidação de novos saberes" (SELBACH, 2011, p. 112). Dessa forma, é de extrema importância que o professor saiba fazer essas relações e adequações. Uma vez que os recursos didáticos são componentes presentes no ambiente de aprendizagem e que podem se tornar ferramentas de auxilio extremamente importantes no processo de ensino e aprendizagem, enriquecendo o desenvolvimento dos

mais variados tipos de atividades educativas, para tal é necessário um debruçar reflexivo sobre a sistematização e materialização do que foi planejado a realidade em sala de aula.

Tendo em vista que os recursos didáticos são ferramentas de colaboração no processo de ensino e aprendizagem, assim como também na aquisição do sistema de escrita alfabética, o professor pode identificar, selecionar e direcionar a utilização dos livros e dos demais recursos a fim de colocá-los a serviço da ação de alfabetizar e letrar. Dessa forma, o professor buscará o recurso que julgar ser o melhor com determinado conteúdo ou atividade, para diminuir as dificuldades dos alunos e galgar as metas traçadas. Pois, vê-se, que a diversidade de recursos visa oferecer uma educação de qualidade.

Concepção de alfabetização e letramento como fatores preponderantes na escolha dos recursos didáticos a serem utilizados

Assim como a educação tem buscado novas vertentes, muito se tem discutido acerca das concepções de alfabetização e como essa alfabetização deve ser desenvolvida para que possa suprir as necessidades do sujeito como ser social. Durante muito tempo se acreditou que para aprender a ler era suficiente decodificar os sinais e transformá-los em sons e que para escrever bastava fazer o processo inverso, hoje, se espera que o aluno tenha outras competências, além de decodificar e codificar.

Mediante esses “novos” estudos, nos quais vem se discutindo os novos rumos da alfabetização (FERREIRO e TEBEROSKY,1985; SOARES 2004; MORAIS, 2012), não cabe mais compreender o aluno como um ser passivo, mas, sim, como um sujeito que age criticamente sobre o conhecimento. Ele deixa de ser considerado vazio, ou apenas um receptor de conhecimento e se tornar participante ativo do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, acredita-se na construção do conhecimento e não mais na mera transmissão.

Ao participar ativamente deste processo, o aluno passa a dar sentido ao conhecimento adquirido, estabelecendo uma relação de proximidade e de utilização deste conhecimento. E para que isso ocorra de forma completa é necessário que os sujeitos tenham apreendido a utilização da língua, compreendendo os

seus usos nos vários contextos, em suportes textuais distintos, ou seja, que ao mesmo tempo ele seja alfabetizado e também letrado, compreendendo a relação e importância da linguagem no mundo.

Dessa forma, discutimos uma nova perspectiva de alfabetização, a qual compreende duas dimensões do ensino da língua: uma que envolve a compreensão, pelo sujeito, do nosso sistema de escrita alfabético ou como diria Soares (2003), da tecnologia da escrita; e a outra dimensão, aquela referente ao uso da língua, na qual os sujeitos desenvolveria a capacidade de participar ativamente das diversas práticas de leitura e escrita presentes em nossa sociedade.

De acordo com Andaló (2000, p. 49) a alfabetização é considerada como "o processo de construção da língua em seus aspectos notacionais, ou seja: letras, sons, sílabas, palavras, frases, textos, gêneros, normas ortográficas e gramaticais etc". Compreendendo que o processo de aquisição de um sistema notacional é um processo bem mais complexo, pois, além da apropriação desses vários componentes inerentes a língua, tem ainda seus aspectos sociais.

De acordo com Morais (2012, p. 47), as palavras - código, decodificar, codificar - vinculam uma imagem errônea e falsamente simplificada do trabalho cognitivo que qualquer aprendiz precisa fazer para se alfabetizar. Compreendemos então, que a alfabetização vista como algo que já deveria está na cabeça de todas as pessoas pode contribuir com uma cultura pautada nestas palavras, o que dificulta também compreensão da alfabetização como um processo mais amplo, que "a apropriação do sistema de escrita alfabética deve ser concebida como a compreensão de um sistema de notação dos segmentos sonoros e não como a aquisição de um código de transcrição da fala" (SILVA e MORAIS, 2011; MORAIS, 2012).

Assim, foram surgindo questionamentos sobre essa alfabetização, sobre o que se compreende sobre alfabetização, e por consequência a necessidade de se rever os antigos métodos de alfabetização e ampliar conceitos. Percebe-se, assim, que ver a alfabetização em suas definições mecânicas e de repetição não era mais suficiente para expressar a tangência esperada para o processo de apropriação, desenvolvimento e utilização da língua.

É compreender que assim como os conhecimentos foram construídos ao longo do tempo, para o aluno também é necessário um tempo adequado para

que essas convenções e utilizações sejam compreendidas, pois, de acordo com Morais (2012, p. 48) "a internalização das regras e convenções do alfabeto não é algo que se aprende da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações que a escola transmite, prontas para o alfabetizando".

Dessa forma, não se acredita no surgimento do conhecimento, mas numa transformação de um conhecimento já existente, que foi confrontado e transformado em um novo conhecimento, e que para tal é necessário que se ofereça oportunidades de reflexão acerca da Língua.

> A apropriação do sistema de escrita está diretamente relacionada com a capacidade de se pensar sobre a língua. O processo de análise linguística nos anos iniciais precisa estar voltado para as reflexões acerca da língua e de seu funcionamento e é necessário que seja desenvolvido concomitantemente com a apropriação dos usos e funções sociais dos gêneros textuais, da leitura, da produção de textos e da linguagem oral (MAGALHÃES e*t al.,* 2012, p. 12).

Uma vez que, um sistema notacional trata-se de um conjunto de símbolos, com caracteres, propriedades, regras, maneiras próprias de utilização, funcionamento e notação. De acordo com Soares (2003), a inserção no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos, ocorre de um lado pela aquisição do sistema convencional de escrita, a alfabetização; e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento.

> o processo de aprendizagem supõe que o aluno saiba não apenas o que lhe é formalmente ensinado. A visão que se tem do aprendiz é de um sujeito ativo diante de sua aprendizagem. Ele pensa o tempo todo, questiona, estabelece relações. Elabora as informações que o meio lhe oferece, transformando-as em conhecimento (FERNANDES, 2010, p. 21).

Além disto, ao se pensar as novas perspectivas de alfabetização, na qual o conhecimento passa por uma transformação, é pensar também que a apropriação exige muitas descobertas, reflexões e ainda mais, que é necessário que o aluno desenvolva autonomia e velocidade no processamento dessas informações e convenções nos processos de ler e escrever.

Dessa forma, passa-se a questionar também as concepções de alfabetização que ainda se tem e pensar na que se precisa, pois, é necessário que a ação pedagógica seja um meio que possibilite ao aluno intervir sobre os seus conhecimentos, para tal, é preciso deixar de lado a alfabetização como algo restrito e suprimido, é torná-la ao mesmo tempo meio e objeto para expandir as possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

> Para que os alunos aprendam a ler e a escreve com autonomia, é necessário, então, planejarmos situações didáticas que os ajudem a compreender as diversas propriedades do sistema de escrita alfabética. Para tanto, torna-se imprescindível "diversificar as atividades, escolhendo proposta que exijam diferentes demandas cognitivas e que mobilizem diferentes conhecimentos acerca desse sistema" (SILVA e MORAIS, 2011, 89).

É compreender o que é necessário para aquela fase de apropriação para que não se proponha algo que não vá de encontro às reflexões acerca da Língua que a criança está experienciando. Dessa forma, se faz necessário que o professor compreenda a psicogênese relacionada a apropriação do sistema de escrita alfabética, para que proponha ações que vão possibilitar que o aluno possa, talvez, alcançar os degraus de apropriação com mais facilidade ou em menos tempo, atividades e ações que minimizam as dificuldades de reflexão deste aluno acerca da Língua e de suas propriedades.

> As crianças que já começaram o processo de compreensão da escrita precisam entender para aprender a ler e a escrever: como funciona o sistema alfabético, entender a relação entre linguagem oral e linguagem escrita, entender quais são as unidades especificas do texto escrito (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p. 67-68).

É o que se busca ao discutir a alfabetização, desvelar novas maneiras de ensinar e de aprender, novos meios para alcançar resultados melhores na aquisição da Língua. E é dentre essas tantas discussões que se acredita na perspectiva de alfabetizar letrando.

Quando falamos em letramento, estamos falando que somente da concepção e atribuição antes dada à alfabetização não são mais suficiente para designar o que se espera do desenvolvimento da aprendizagem da Língua, é necessário

que a alfabetização seja complementada, é quando nasce ou se revela a concepções de letramento, dessa forma o desafio da atualidade é um ensino que una a alfabetização e o letramento, é justamente combinar esses dois processos numa prática que garanta ao aluno o máximo de possibilidades, uma escolarização que ao passo que se alfabetizar e ao mesmo tempo letrar.

Para Naspolini (2009, p. 29), o letramento é compreendido como uma construção do conhecimento de mundo "por isso transcende a aquisição mecânica do código. Esse processo considera a língua como meio de inserção social, legitima múltiplas linguagens, com suas formas de estilo e conteúdo".

Dessa forma, a alfabetização na perspectiva do letramento pressupõe um entrelaçar maior do que é apreendido e como utilizar esses conhecimentos, ou seja, o letramento é um termo recente, que está relacionado aos usos referentes a escrita em contextos sociais e culturais. O mesmo tem possibilitado também, discursões acerca das necessidades da sociedade moderna, de compreender e utilizar melhor a sua Língua.

> Reconhecendo a especificidade de cada um desses processos, é preciso combinar a alfabetização e o letramento, assegurando aos alunos tanto a apropriação do sistema de escrita, como o domínio das práticas sociais de leitura e de escrita. Como consequência, o desafio que se coloca é "alfabetizar letrando", ou seja, possibilitar que a alfabetização se desenvolva em um ambiente onde a criança conviva com variados portadores de texto ao mesmo tempo em constrói a base alfabética (BIZZOTTO *et al.*, 2010, p. 38).

E esse desafio consiste em encontrar os meios de propor um trabalho reflexivo com a língua e as práticas que a permeia. Dessa forma, nos encontramos num processo transitório de práticas de ensino e aprendizagem fundamentadas na repetição e na copia, para um momento em que é preciso mediar e colaborar para que os alunos construam e ressignifiquem os seus conhecimentos. É quando nos deparamos com formas de pensar e conceber o ensino e a aprendizagem que necessitam desvelado um novo horizonte e a partir dessas novas perspectivas, encontrar também novos meios de ensina e aprender. De acordo com Fernandes (2010) para se alfabetizar, a criança precisa refletir sobre a escrita e compreender o funcionamento do sistema alfabético. A autora salienta que:

> O trabalho escolar de apropriação da língua materna caracteriza-se pela ação de ensinar aos alunos códigos de leitura e escrita, relacionando os sons às letras; todavia, se não houver um engajamento da escola em tornar os estudantes da educação básica capazes de compreender o significado dessa aprendizagem, não se formarão cidadãos aptos a utilizar o conhecimento adquirido, de forma que atenda as exigências da sociedade. Em outras palavras, o letramento pressupõe compreender a natureza e características do sistema de escrita da língua (FERNANDES, 2010, p. 19).

Dessa forma, acredita-se que seja no convívio com suportes textuais variados, momentos de interação e reflexão, é que faz com que o aluno consiga aos poucos construir os significados necessários para uma base alfabética solida, que lhe propicie segurança e autonomia na aplicação desses conhecimentos. O professor é tem grande responsabilidade e de acordo com Fernandes (2010, p. 18), "pois ele deve criar situações que permitam ao aluno vivenciar os usos sociais que fazem da escrita, as características dos diferentes gêneros textuais, a linguagem adequada a diferentes contextos comunicativos, sem se esquecer do sistema pelo qual a língua é grafada, o alfabético".

A escola é reconhecida como o principal lugar para essa aprendizagem e reflexão, deve se preocupar com os sujeitos que está formando. Ou seja, emerge a necessidade de uma nova postura de todos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Pois, ao se discutir essas novas necessidades sociais, na qual se exige dos sujeitos uma postura critica mediante o lhes é exposto, se adentra ao mesmo tempo, na compreensão do professor e da escola sobre o que se espera e como se concebe a alfabetização.

> Aprender a ler e a escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de "um instrumento" para a futura obtenção de conhecimentos; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder politico (SOARES, 2004, p. 22).

Assim, se evidência aos poucos, o aluno como protagonista no processo de ensino e aprendizagem, diferentemente de antigamente, Fernandes (2010, p. 18) diz que "o aprendiz é um sujeito que vai produzir, pois irá transformar as informações que recebeu em conhecimento próprio". E a escola deve ser concebida

como o lugar de aprendizagem e sistematização do conhecimento e o professor como mediador desse processo.

Situações de leitura e escrita, nas quais as crianças interagem com a leitura, tanto da leitura de outras crianças, como a do próprio professor, são oportunidades que não podem ser negadas, no entanto, como salienta Morais (2012, p. 119) é necessário que tenhamos cuidado com as "condições de produção dos textos escritos", de modo que as situações tenham significado e possam interessar aos aprendizes, pois, [...] recordamos que "nem toda forma de leitura e produção textual vale a pena" na escola.

Nessa perspectiva, é importante salientar que o que se busca é a construção do conhecimento em conjunto com o aluno é fazer com que ele perceba o que a escrita alfabética representa e como se representa. Por exemplo, "o trabalho com palavras estáveis, como o nome próprio, e a prática de montagem e desmontagem de palavras, com o alfabeto móvel, também têm se revelado boas alternativas para auxiliá-las a avançar na apropriação do SEA" (MORAIS, 2012, p. 118).

E por mais que a temática de alfabetizar na perspectiva do letramento venha sendo discutida nas ultimas décadas, ainda é possível defrontarmo-nos com a dificuldade de se fazer compreender o porquê da participação de alunos que ainda não são alfabetizados em práticas e situações onde se evidencia os usos e interações da língua, ou seja, práticas de leitura e escrita, e principalmente de se compreender que uma não pode negligenciar a existência da outra. Kato nos diz que quanto mais à criança partilha de atos de leitura e escrita, mais fácil será para ela interpretar a aprendizagem da leitura e da escrita como uma extensão do potencial funcional da linguagem.

E é através da exploração de construções textuais, treinamento da escrita e contato com vários gêneros, que se busca o aprimoramento da leitura e da escrita dos alunos. Com o intuito de despertar o encantamento dos mesmos pelo mundo da leitura e da escrita, tendo ambas, não como algo distante, mas com proximidade, como uma porta para novas possibilidades de crescimento e desenvolvimento da aprendizagem.

Assim como, os Parâmetros Curriculares Nacionais, afirmam que a finalidade do ensino de língua portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem relacionadas a falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 2001, p. 43) compreende-se dessa forma, que é na escola que podemos dispor de recursos

diversos e o direcionamento com o intuito de desenvolver e evidenciar várias potencialidades do aluno.

Sabemos que é necessário de se utilizar uma metodologia, e que de acordo com Morais (2012) estas estão mais ligadas as ideologias dos professores que até mesmo a perspectiva em que eles acreditam e que haverá sempre a discordância em se tratar da melhor metodologia para trabalhar a apropriação do SEA. No entanto, o mesmo autor diz que é necessário que se crie expectativas para cada ciclo:

> [...] Julgamos perfeitamente viável termos expectativas de que, aos 6 anos, a quase totalidade dos alunos de cada turma tenha compreendido o funcionamento do SEA, isto é, tenha chegado a uma hipótese alfabética e tenha começado a aprender algumas convenções letra-som. Desse modo- e relembrando que alcançar uma hipótese alfabética de modo algum significa estar alfabetizado-, o segundo ano deverá ser dedicado à consolidação das convenções grafema-fonema, de modo a permitir que as crianças manejem com segurança aquelas correspondências grafo-fônicas e avancem na capacidade de ler e escrever com autonomia. Pensando ainda na maioria dos alunos que constituem cada turma, a experiência tem nos mostrado que devemos criar expectativas de que, ao final do terceiro ano, os mesmos aprendizes tenham avançado no domínio da norma ortográfica, superando problemas com diversos casos regulares de ortografia, e que consigam, sozinhos, ler com fluência e compreender pequenos textos , assim como produzir gêneros escritos que puderam aprender na escola com autonomia (p. 126-127).

Essas expectativas devem ser guia para que o aluno seja alfabetizado e ao mesmo tempo letrado, apropriando-se das funções e usos da língua em vários âmbitos na idade apropriada também. Para compreendermos melhor como acontecer essa apropriação é necessário um debruçar sobre os direitos de aprendizagem, e os princípios que estão intrinsicamente relacionados a essa aprendizagem. Uma vez que, como sabemos o direito à Educação Básica é garantido por lei a todos os brasileiros, assim, devemos pensar a educação no que é estabelecido pelas diretrizes e documentos que regem a educação, e a realidade que temos, para que assim se busque os melhores caminhos para desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, essa educação de qualidade deve dispor para o aluno condições para progredir no trabalho e em estudos futuros, ou seja, um ensino que dê condições de continuidade.

Metodologia

O presente artigo faz parte de um estudo relativo a um trabalho de conclusão de curso. Caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, um estudo sobre como os indivíduos compreendem e estruturam sua realidade. Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico de acordo com André (2012). O universo desta pesquisa foi constituído por duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município Garanhuns, entre 2014 e 2015. Nestas, buscou-se observar a prática ministrada pelas professoras em suas salas de aula, com foco nos recursos didáticos utilizados pelas mesmas para favorecer a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA). Em cada uma das turmas foram realizadas um total de seis observações, nas aulas de Língua Portuguesa. Depois das observações foram elaborados relatórios, com a transcrição de cada dia de aula. Nesses relatórios foi identificado o quantitativo e a qualidade dos recursos utilizados em cada aula. Buscou-se subsídios na análise de conteúdo de Bardin (1979, p. 105), que "consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido".

Análise de dados

Fazendo um levantamento dos recursos utilizados por ambas as docentes, verificamos que a maioria dos recursos didáticos não eram utilizados com fins voltados à apropriação do SEA, tendo em vista que, nas aulas, as professoras priorizavam os conteúdos do terceiro ano, tais como: interpretação de texto, gêneros textuais, gramatica, entre outros. Ressaltamos, porém, que muitos alunos das duas turmas ainda estavam em processo de consolidação da apropriação do sistema de escrita alfabético, o que exigiria das professoras um maior tempo de investimento de ensino voltado para a alfabetização.

Destacaremos, no quadro abaixo, aqueles recursos que foram utilizados pelas docentes para colaborar significativamente com a apropriação do sistema de escrita alfabética. Categorizando-os com base nos tipos de atividades utilizados pelas docentes nas situações de uso dos recursos didáticos em sala de aula,

para tal, tomamos como base as categorias de atividades elaboradas em estudo prévio de Leal e Morais (2010).

Quadro 1: Tipos de recursos utilizado pelas docentes no trabalho com a apropriação do sistema de escrita alfabética

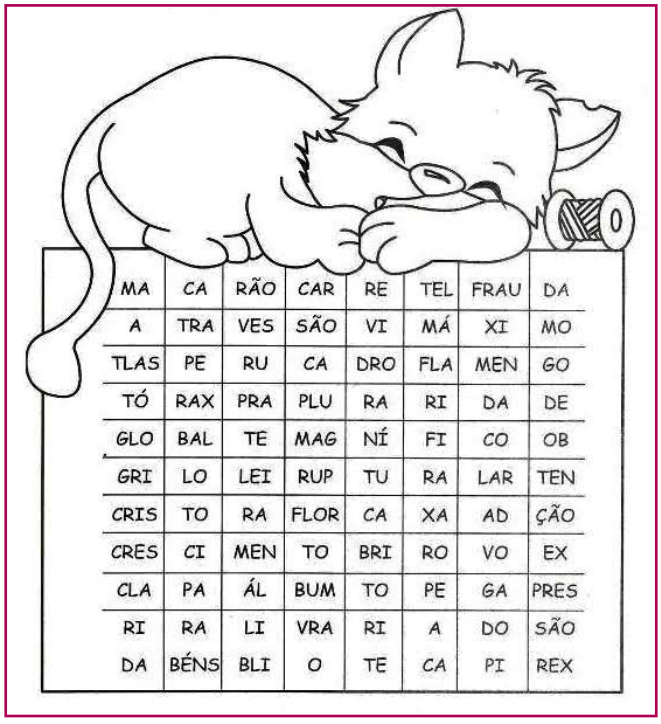
Tipos de atividades contempladas através dos recursos	Quadro	Atividade xerocada	Livro didático	Ficha de leitura	Livros literários e paradidáticos	Alfabeto móvel	Jogos didáticos
Atividade de Familiarização com as letras	DA					DB	DB
Atividades que objetivam a construção de palavras estáveis							
Atividades de reflexão fonológica							DB
Atividades de composição e de composição de palavras		DA				DB	DB
Atividades de comparação entre palavras escritas			DA		DA		
Atividades de escrita de palavras através do preenchimento de lacunas							
Atividades de permuta, inserção ou retirada de letras e sílabas para formação de novas palavras						DB	
Atividade de ordenação de letras e sílabas	DA						DB
Atividades de leitura de palavras					DA		
Atividades de escrita de palavras					DA	DB	DB

DA - relativo a docente A e DB - relativo a docente B

De acordo com o quadro acima, podemos destacar nas observações da docente A que a mesma contemplou sete tipos de atividades voltadas à apropriação. E a docente B contemplou nove momentos, sendo estes mais centrados nos jogos e no alfabeto móvel.

Em se tratando da docente A, como podemos identificar no quadro acima, no trabalho com apropriação do SEA foram contemplados os seguintes recursos: quadro, atividade xerocada, livro didático e livros literários. O momento mais favorável para a aprendizagem dos alunos foi quando a docente A pediu para que eles abrissem os cadernos, e utilizando o quadro negro escreveu a palavra "Ditado", então começou a ditar palavras como: macarrão, grilo, parabéns, carretel, cristo, entre outras, para que os alunos fossem escrevendo dando continuidade a um ditado já existente. Paralelamente a isto, entregou uma atividade xerocada para os alunos em apropriação, contendo um quadro silábico referente às sílabas de algumas palavras do ditado.

Imagem 1 - Atividade xerocada, docente A



MA	CA	RÃO	CAR	RE	TEL	FRAU	DA
A	TRA	VES	SÃO	VI	MÁ	XI	MO
TLAS	PE	RU	CA	DRO	FLA	MEN	GO
TÓ	RAX	PRA	PLU	RA	RI	DA	DE
GLO	BAL	TE	MAG	NÍ	FI	CO	OB
GRI	LO	LEI	RUP	TU	RA	LAR	TEN
CRIS	TO	RA	FLOR	CA	XA	AD	ÇÃO
CRES	CI	MEN	TO	BRI	RO	VO	EX
CLA	PA	ÁL	BUM	TO	PE	GA	PRES
RI	RA	LI	VRA	RI	A	DO	SÃO
DA	BÉNS	BLI	O	TE	CA	PI	REX

Depois do ditado, de posse da atividade xerocada, a qual referia-se a uma atividade de composição de palavras como vimos no quadro 3, a docente solicitou, com comandos simples, o que os alunos deveriam fazer:

Trecho referente à 2ª aula da docente A:
Docente A- *Escrevemos várias palavras no ditado, não foi?* (no caso dos alunos em apropriação, as palavras foram copiadas através da correção) *Agora vocês vão lembrar dessas que foram ditadas, procurar as sílabas aqui* (mostrando a atividade xerocada) *para montar a palavra e depois copiar no caderno.*

Destacamos que nesta atividade, alguns direitos foram contemplados, são eles: "Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras"; "Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições"; "Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos". Destes direitos, somente o último deveria ser consolidado no terceiro ano, a consolidação dos demais está prevista para o primeiro.

Evidenciamos que o trabalho de apropriação com está atividade foi bastante relevante, uma vez que os alunos puderam montar várias palavras, inclusive palavras que não estavam no ditado, além de estabelecerem a relação entre as letras para identificar a sílaba pertencia, realizando também à relação sonora e com as próprias sílabas para montar as palavras como solicitado. No entanto, em outro momento de utilização de outra atividade xerocada entregue para que os alunos inventassem palavras com SC e NS e depois escrevessem em ordem alfabética. Consideramos que apesar de ser uma atividade que demanda reflexão, as crianças em processo de apropriação SEA não conseguiram desenvolver o que estava sendo proposto, tendo em vista que muitas ainda não compreendiam as diferenças de sonoridade, ou seja, a correspondência entre a letra e o som, o que os impossibilitava de avançar e acabavam não realizando a atividade.

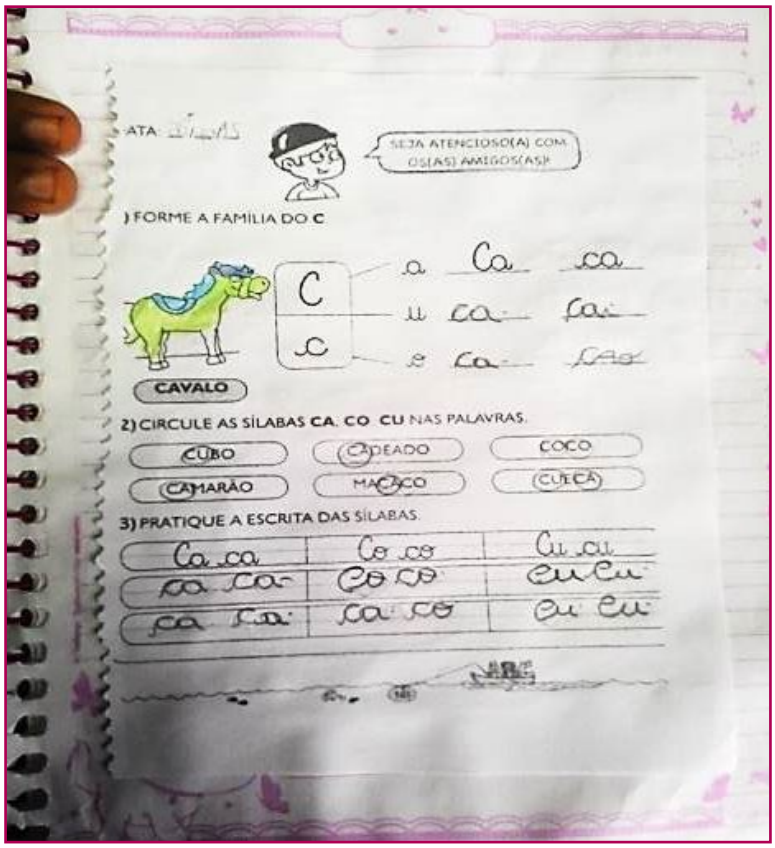
Assim, podemos relacionar que a não proposição de atividade mais reflexivas acerca da língua podem estar relacionadas ao desconhecimento da docente sobre o que deve ser proposto para que os alunos em processo de apropriação do SEA sejam inseridos no contexto trabalhado em sala de aula, assim como, a proposição de atividades que possam desenvolver melhor e auxiliar nas reflexões necessárias para que os alunos nesse processo avancem de nível até

que estejam alfabetizados, evidenciamos ainda mais a necessidade de atividade que favoreçam o entendimento do que e para que serve a escrita e a leitura.

Retomando ao quadro exposto no início deste tópico sobre as atividades voltadas para a apropriação do SEA, a docente B contemplou nove momentos, sendo estes centrados nos jogos e no alfabeto móvel. Todavia, os jogos e o alfabeto móvel foram utilizados em poucos momentos, diferentemente as atividades xerocadas, que foram observadas em cinco das seis aulas. Analisando o teor dessas atividades xerocadas propostas pela docente, verificamos que estas eram entregues somente aos alunos com maiores dificuldades em relação à escrita, enquanto que os demais alunos vivenciavam outras propostas. Vale salienta que tal encaminhamento demonstra certa preocupação da docente em tentar disponibilizar para esses alunos atividades mais próximas do seu nível para que assim possam, aos poucos, se apropriar do SEA. Seria a ideia de diversificação das estratégias de ensino, visando um trabalho heterogêneo em sala de aula. Contudo, constatamos que se tratava de atividades pouco reflexivas e descontextualizadas, ou seja, normalmente não eram relacionadas ao conteúdo trabalhado durante a aula. Seria preciso haver uma maior articulação entre as situações didáticas desenvolvidas com esses alunos ainda em processo de alfabetização e as situações desenvolvidas com o restante da turma, de forma que os alunos sentissem que, de fato, estão participando da mesma aula.

Compreendemos que as atividades propostas também evidencia um ensino voltado para a repetição, cópia, no entanto, percebemos que o cuidado deveria estar no ato de planejar reflexões adequadas para que estas não ficassem centradas na repetição e na cópia, num fazer mecânico, sem que seja necessário pensar sobre o que está sendo solicitado. Na aula observada, no entanto, não foi possível identificar nada além do que é sugerido pela atividade: juntar letras e copiá-las para formar sílabas; identificar as sílabas CA e CO nas palavras e por fim, copiar palavras Atividade bastante mecânica e que levanta indícios para uma prática docente centrada em métodos tradicionais de alfabetização, nos quais subjaz a ideia de que os alunos aprendem através da mera memorização e treino de sílabas.

Imagem 2 - Atividade docente B



Desta forma, não conseguimos identificar nenhum direito de aprendizagem que pudessem ser contemplado através da atividade acima descrita. Mais uma vez ressaltamos a necessidade do professor planejar melhor os momentos das aulas, inclusive contemplando os alunos que necessitam de atenção especial no que tange a apropriação do SEA. De acordo com Leal e Rodrigues (2011, p. 95-96).

> o professor tem papel central, sendo responsável pelo gerenciamento deste espaço e do tempo pedagógico. É o professor que organiza as atividades a serem realizadas pelos estudantes e que seleciona/ cria recursos a serem usados cotidianamente. Desse modo, é necessário que o docente tenha clareza sobre o que ensinar, por que ensinar o que está ensinando, como ensinar. Tal clareza exige um contínuo repensar da prática e reflexões aprofundadas sobre as finalidades da escola.

O segundo recurso a ser destacado é o alfabeto móvel, que foi um dos recursos recorrentes, sendo utilizado em três, das seis aulas observadas na sala da docente B. A professora entregou uma caixa para os alunos contendo o alfabeto

móvel e as figuras que os alunos iriam observar, refletir sobre o nome correspondente aquela figura e depois, utilizando o alfabeto móvel montar a palavra correspondente a cada figura e depois escrever no caderno.

> Trecho referente à 3ª aula da docente B
> Docente B- *Agora vocês vão pegar aqui oh, estão vendo as letras do alfabeto? Vão olhar as figuras, qual o nome dessa aqui? Agora que você já sabe a palavra, vem aqui e pega as letras pra formar, forma a palavra e depois escreve no caderno, entendeu?*

O alfabeto móvel propiciou um trabalho de maior reflexão acerca da composição da palavra, pois possibilitou que a criança materializasse as suas hipóteses sobre a escrita das palavras, podendo inclusive experimentar essa escrita, várias vezes. Nesta aula, os alunos foram colocados em dupla e juntos puderam testar as possibilidades que cada um pensava sobre aquela palavra, a troca de letras, inserção ou retirada de letras e sílabas para formação de novas palavras, familiarização com as letras e a escrita dessas palavras, pois a docente B pedia para que escrevessem todas as palavras que conseguiam montar.

Imagem 3 - Alfabeto móvel



O trabalho com o alfabeto móvel tornou possível que os alunos pensassem, inclusive, que uma mesma letra poderia ser utilizada para formar várias palavras, pensassem sobre as palavras, que estas são formadas por letras e para que as letras servem. Nesta atividade foram contemplados alguns direitos, dentre eles podemos elencar: reconhecer e nomear as letras do alfabeto, compreender

que palavras diferentes compartilham certas letras e dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.

Ainda é preciso destacar a utilização dos jogos na prática da professora B. Tal recurso didático pode favorecer bastante no que tange a apropriação do SEA. O uso de jogos na educação tem se tornado cada dia mais comum. Desta forma, observou-se, em duas aulas da docente B, a utilização dos jogos de alfabetização distribuídos pelo MEC e jogos produzidos pela própria docente. Silva e Morais (2011) esclarecem que os jogos didáticos têm finalidades voltadas para a aprendizagem de conceitos e habilidades relativos ao currículo das diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, ao trabalhar este recurso, além de propiciar a diversão, claramente se tem a intensão de ensinar algum conteúdo curricular às crianças, aos jovens ou aos adultos. Isso deixa claro que o trabalho com jogos também deve ser planejado, caso contrário, não propiciará ao aluno o aprendizado necessário. Em se tratando dos direitos de aprendizagem podemos destacar que por meio dos jogos, a docente conseguiu contemplar: compreender que palavras diferentes compartilham certas letras, identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas, dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos e compreender que palavras diferentes compartilham certas letras. Evidenciamos que a professora dispunha de um acervo com vários outros jogos, como o exemplo acima, que poderiam ser utilizados com o intuito de favorecer a apropriação do SEA, mas que foram utilizados em poucas situações durante as observações.

Considerações finais

Desse modo, foi possível concluir que muito ainda precisa ser feito, pois, em meio a tantas discussões e investimentos na melhoria e distribuição de recursos didáticos que possam auxiliar o professor e o aluno no processo de ensino e aprendizagem, ainda é possível identificar a pouca utilização de alguns recursos fundamentais para a alfabetização, como é o caso dos jogos, específicos para essa etapa de escolarização, pois, como podemos perceber através do quadro

com categorias de atividades voltadas para a alfabetização, muitas podem ser comtempladas através dos jogos.

Observou-se também que a maioria dos recursos didáticos não era utilizado para fins alfabéticos, no entanto, em alguns momentos das aulas as docentes conseguiam contempla esse processo. Em outros momentos de utilização destes recursos, notou-se uma mediação pouco favorável, tendo em vista que o recurso teria favorecido mais se utilizado em outra perspectiva. Identificou-se também uma preocupação maior da docente B, em dispor atividades para as crianças em alfabetização, no entanto, as atividades eram pouco reflexivas, centradas na cópia e memorização. Assim, consideramos que além do investimento na distribuição de recursos didáticos, é preciso realizar um maior investimento em políticas públicas de formação continuada que possam possibilitar aos docentes um processo de reflexão sobre o seu fazer e sobre como podem potencializar os momentos de uso dos variados recursos didáticos.

Referências

AGOSTINI, Cristina de Souza. Conflito de gerações na escola e o papel das novas tecnologias. **Educatrix**, São Paulo, Ano3, n.5, p. 38, segundo semestre, 2013.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Os livros didáticos na alfabetização: mudanças e possibilidades de uso. In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da (orgs.). **Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa:** computadores, livros – e muito mais. Curitiba: Editora CRV, 2011.

ANDALÓ, Adriane. **Didática de língua portuguesa para o ensino fundamental:** alfabetização, letramento, produção de texto. São Paulo: FTD, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; Persona, 1979.

BIZZOTTO, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **Alfabetização linguística:** da teoria à prática. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Acervos complementares:** alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília: MEC/SEB, 2012.

FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LEAL, Telma Ferraz; *et. al.* **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz e MORAIS, Artur Gomes. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: Leal, Telma Ferraz, Albuquerque, Eliana Borges Correia de e Morais, Artur Gomes de (Org.) **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; RODRIGUES, Siane Gois C. Além das obras literárias, que outros livros queremos na sala de aula? In: LEAL, Telma Ferraz e SILVA, Alexandro da (orgs). **Recursos didáticos e ensino da Língua Portuguesa**: computadores, livros... e muito mais.1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2011.

LEAL, Telma Ferraz e SILVA, Alexsandro (Org.). **Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa:** computadores, livros... e muito mais. Curitiba: CRV, 2011.

MAGALHÃES, Luciane Manera *et al*. Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/ aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2/Brasília: MEC, SEB, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: ABDR, 2012.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por tijolo:** prática de ensino de língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2009.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves; MELO, Kátia Leal Reis de. Recursos didáticos e ensino de ortografia: jogos e dicionário. In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro (Org.). **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa**. Curitiba: CRV, 2011.

SELBACH, Simone. **Língua portuguesa e didática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Ednaldo Gomes. Alfabetização e Letramento: concepções, dimensões e uma reflexão sobre o ensino de língua materna e sua prática pedagógica em sala de aula. In: **Revista Construir notícias**, 2013, p. 53-55.

SILVA, Alexsandro e MORAIS, Artur Gomes. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro. **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa**: Computadores, livros... e muito mais. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2011, p. 13 a 26.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**, 2003, p. 4 -17.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, p. 96 -100, Artmed Editora, 2004.

RESUMO

Este artigo é o relato da prática pedagógica na alfabetização de crianças e adolescentes Surdos na sua língua materna a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e na língua Portuguesa como segunda língua. Essa prática só foi possível através do Projeto Todos Brincando Direitos que conta com o apoio do Itaú Social e da Fundação Sanzeno (Itália), sendo realizado no Centro de Atendimento Educacional: Associação Centro Rural de Formação, localizado no Assentamento Dona Helena- município de Cruz do Espírito Santo-PB. Teve como objetivo possibilitar o direito das crianças e adolescentes Surdos em comunicar-se através de sua língua materna, a LIBRAS, e de adquirir conhecimento da língua oficial escrita do país que estão inseridos, o Português. Todo o processo considerou os conhecimentos prévios de cada sujeito, com atendimentos individualizado e grupal. Pois, é através da linguagem que as pessoas conseguem estabelecer as relações pessoais e sociais, ocorrendo assim, a comunicação e a troca de ideias. E é nessa troca, que as mesmas organizam uma língua. Por este motivo, buscamos estabelecer relações entre os sujeitos Surdos e Ouvintes atendidos no Centro de Atendimento Educacional, para que a comunicação ocorra pela necessidade de interagir umas com as outras por meio das duas línguas.

Palavras-chave: Alfabetização, Língua, LIBRAS, Português.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SURDOS NA ASSOCIAÇÃO CENTRO RURAL DE FORMAÇÃO EM CRUZ DO ESPÍRITO SANTO-PB

Bianca Farias da Silveira (UFPB)
Briele Bruna Farias da Silveira (UFPB)

Introdução

O Centro de atendimento educacional Associação Centro Rural de Formação, é uma ONG (Organização Não Governamental) que busca garantir o direito das pessoas com deficiência e dificuldade de aprendizagem em aprender e desenvolver suas habilidades através de uma abordagem prazerosa e singular, que observa o sujeito único e com suas particularidades.

Contando com uma equipe Multiprofissional, o centro oferece atendimentos individualizado e grupal, serviços como de fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia, pedagogia, psicopedagogia, língua brasileira de sinais e língua portuguesa.

Nesse estudo abordamos o processo de aquisição da linguagem de crianças e adolescentes surdos, objetivando possibilitar o direito dessas crianças, moradoras do município de Cruz do Espírito Santo-PB, em comunicar-se através de sua língua materna, a LIBRAS, e de adquirir conhecimento da língua oficial escrita do país que estão inseridos, o Português.

De acordo com Carvalho e Barbosa (2008), a criação de um ambiente que propicie a interação entre Surdos e ouvintes nas atividades, é o desejado para que haja o processo de inclusão, respeitando as diferenças individuais. Neste sentido, é preciso refletir sobre uma prática pedagógica que ofereça o mesmo conteúdo

curricular. Entretanto, é relevante levar em consideração que o Surdo possui suas especificidades para não ocorrer perdas no ensino e aprendizagem dos mesmos.

Oferecendo um ambiente inclusivo, o processo de alfabetização dos Surdos que participam das atividades no Centro, acontece de forma individual, para que o glossário da língua seja detalhado e de forma grupal, para que sejam empregados de acordo com o contexto. Tudo acontecendo através de um planejamento prévio cuidadosamente pensado para que não ocorram dificuldades na aprendizagem.

Fundamentação teórica

Para viver em sociedade, o ser humano precisa comunicar-se através de alguma forma de linguagem, seja ela oral, visual, escrita, entre outras. Existindo um sistema de troca de ideias, organizando a língua. Para Saussure (1975, p.70) trata-se da "[...] parte social da linguagem externa ao indivíduo, que por si só, não pode nem criá-la, ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade [...]". Sendo assim, a língua é um dos principais instrumentos de desenvolvimento dos processos cognitivos do ser humano. Tornando-se indispensáveis tanto para a vida em sociedade, como no processo de desenvolvimento mental.

Rego (1995), Góes (1996) e Goldfeld (2001), baseando-se nos estudos de Vygotsky afirmam que a linguagem humana é entendida como um sistema de signos sociais que são observados na medida em que o indivíduo vai interagindo com o outro, aprendendo a usar a linguagem para expressar ideias, pensamentos e intenções verbais ou não-verbais.

Entendendo que a cultura Surda é diferente da cultura ouvinte, e que o Surdo desenvolve sua linguagem através da interação com o outro, propomos sempre a abordagem da LIBRAS como a língua materna dos mesmos. Santana (2007, p.21), esclarece:

> Quando um pesquisador propõe determinadas abordagens para lidar com a surdez, não consegue ser imparcial, pois sua proposta sempre refletira uma concepção própria de surdez. Tal concepção resulta do modo que cada estudioso encara a surdez, seja como deficiência ou diferença...Em linhas gerais, essas soluções tem duas bases: uma oferecida pelas ciências biológicas, que geralmente veem o surdo, como deficiente e, portanto, buscam a normalidade e fala, dispondo de avanços tecnológicos (próteses ou implantes) para oferecer ao surdo a possibilidade de

> ouvir e falar, outra sustentada pelas ciências humanas, que comumente a Língua de Sinais como diferente e defendem do surdo é a ideia de uma cultura surda, direcionando o debate para uma questão de ordem ideológica...se, por um lado, normalizar implica fazer falar, por outro, implica assumir o estatuto dos gestos como Língua diferente, afirmado que aqui há uma língua, uma língua diferente, como nós.

Tomando como base as ciências humanas, para o desenvolvimento das atividades realizadas aqui no centro com os sujeitos Surdos (as), entendemos que a LIBRAS, enquanto língua materna das pessoas brasileiras Surdas, deve ser assumida como a primeira língua que os mesmos se comunicam, e que poderão através dela aprender outras língua, como o português.

Vygotsky explica que existe uma relação entre linguagem e pensamento no desenvolvimento humano:

> A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto no qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos[...] (VYGOTSKY, 2001, p. 111).

Nas palavras de Petrovski (1980):

> Somente a linguagem torna possível a abstração de propriedades do objeto de conhecimento e o que se pode fixar da representação, o mesmo conceito em uma palavra especial. A ideia adquire na palavra a envoltura material necessária, na que ela se converte em realidade direta para as demais pessoas e para nós mesmos. O pensamento humano - seja qual for a forma como se realiza - é impossível sem o idioma. Cada pensamento surge e se desenvolve em conexão inseparável com a linguagem (PETROVSKI, 1980, p. 295, tradução nossa).

Quando falamos de Surdos, é importante lembrar que a língua dos mesmos são as línguas de sinais, cada país com a sua. Aqui no Brasil, temos Língua Brasileira de Sinas, a LIBRAS. Portanto, o Surdo deve ser ensinado em sua língua.

Sobre isto, SALLES (2007), menciona:

> Recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim,

> paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo. Nesse processo, cabe ainda considerar que os surdos se inserem na cultura nacional, o que implica que o ensino da língua portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros e, conseqüentemente, com o mundo da lusofonia, exatamente como ocorre na disciplina língua portuguesa ministrada para ouvintes, que têm a língua portuguesa como língua nativa (SALLES, 2007, p.47).

Realidade local e a Inclusão

O município de Cruz do Espírito Santo, na Paraíba, está a cerca de 24 quilômetros da capital João Pessoa. Produzida através do Engenho São Paulo, a cana-de-açúcar é a maior fonte de renda de seus habitantes cerca de 16.000, que em sua maioria trabalham no corte de cana-de-açúcar. A grande maioria de sua população reside na zona rural do munício que chega a ser maior que a zona urbana. Os estudantes do município transportam-se até as escolas através dos ônibus escolares e ou fazem caminhadas consideráveis até chegar a escola.

As escolas do município, atendem as pessoas com deficiência em ensino regular e disponibilizam de 2 salas de recursos para o atendimento especializado de todas as crianças e adolescentes com deficiência do município, o que atrapalha no desenvolvimento das atividades individualizadas e específica para cada atendimento, pois, pela demanda ser grande, as mais diferentes pessoas com deficiências diferentes são atendidas no mesmo horário superlotando as duas salas de recursos multifuncionais. E foi através desses dados coletados pelo CMDCA (Conselho Municipal da Criança e do Adolescente) que fomentou o desejo de elaborar um projeto que pautada numa educação inclusiva, que possibilite as crianças e adolescentes com deficiência uma aprendizagem que desenvolva as habilidades necessárias para cada deficiência.

No município de Cruz do Espírito Santo possui apenas uma intérprete de LIBRAS, que está lotada numa escola estadual na Zona Rural. Os outros alunos Surdos não possuem intérpretes e nem professor de LIBRAS, deixando assim, o aluno Surdo descoberto de seus direitos de aprender a sua língua materna e com ela o desenvolvimento da reflexão, crítica e comunicação com a sociedade. E com

base nos dispositivos da Legislação Brasileira, o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução n. 2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

O parágrafo 2º do artigo 12 dessa resolução diz:

> Devem ser assegurados no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de sinalização diferenciada dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braile e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado a língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

As crianças e adolescentes Surdos que participam da Associação Centro Rural de Formação, fazem atendimento individualizado e grupal para serem alfabetizadas primeiramente em sua língua materna, a LIBRAS, e em língua portuguesa escrita. Todos os atendimentos são realizados em horário oposto ao ensino regular dos mesmos, realizado por uma professora de LIBRAS e tradutora intérprete, para que a comunicação aconteça tanto em LIBRAS quanto em língua portuguesa.

Descrição das atividades realizadas no Centro

No Centro, as atividades são realizadas focando a potencialidade de cada criança e adolescente atendida. São atendidas crianças e adolescentes com múltiplas deficiências e com dificuldade de aprendizagem.

Para as crianças com deficiência, são realizados atendimentos de psicologia, fisioterapia e fonoaudiologia, eco terapia, além dos atendimentos de psicopedagogia e pedagogia. Os atendimentos são realizados individualizado e grupal, entendendo a importância da inteiração no processo de aprendizagem. E as crianças e adolescentes com dificuldade de aprendizagem, participam de oficinas pedagógicas para auxiliarem a desenvolver suas habilidades específicas através de atividades lúdicas.

A organização do trabalho específico, a sexta-feira é dedicada parada para planejamento interno, na qual os atendimentos são pensados um a um, analisando as necessidades de cada criança e adolescente. No caso das atividades de psicopedagogia e pedagogia, atividades lúdicas são o maior foco, pois acreditamos

que uma atividade lúdica torna-se prazerosa e significativa. Também neste dia de planejamento, são organizados os materiais para a semana seguinte e organização do espaço.

É importante ressaltar também, que mensalmente ou bimestralmente dependendo de ajustamento do calendário interno, na última semana do mês as atividades são suspensas (exceto os atendimentos mais críticos de fisioterapia que não podem ser paralisados), para que todos os profissionais possam compartilhar suas experiências, ajustar o que possivelmente não esteja dando certo, repensando em suas práticas, se está sendo atingido o objetivo de cada atendimento e oficina. Pois, assim como acreditamos que a inclusão das pessoas com deficiência é o caminho para a aprendizagem, isso também se aplica para os profissionais que os atendem, e só assim conseguiremos responder perguntas como: Como eu posso melhorar o meu atendimento para que a criança ou adolescente consiga atingir o objetivo esperado? As dificuldades das crianças atendidas podem ser minimizadas com alguma atividade que necessita de outro profissional? A minha metodologia está sendo eficaz suficiente para minimizar alcançar os objetivos planejados para de cada criança e adolescente?

São esses e outros questionamentos que nós enquanto equipe buscamos responder para que todos que recebem os atendimentos e oficinas possam estar sendo atendidos da melhor forma possível e que seus direitos de aprender, de criar e de ter uma vida com mais qualidade sejam assegurados.

Metodologia (material e método)

Para o desenvolvimento das atividades realizadas com as crianças e os adolescentes Surdos, foi realizada uma sondagem pedagógica a fim de descobrir qual o léxico que os mesmos apresentam tanto na LIBRAS, quanto no português. E através dessa sondagem os atendimentos individualizado e grupal foram sendo organizados para que os objetivos dos atendimentos, que é a comunicação, fossem atingidos. Seja ela em LIBRAS e/ou em português.

Logo nos primeiros encontros, percebemos que os mesmos não faziam o uso de sua língua materna, nem da língua oficial do país, o português. Utilizavam-se de “sinais gestuais” para tornar possível a comunicação com as pessoas que estão mais próximas. Sendo assim, esses “sinais gestuais” tiveram que entrar em foco,

para que o processo de transição de "sinais gestuais" para sinais da LIBRAS pudesse acontecer.

Materiais como fotografias e vídeos foram de extrema importância neste processo, enquanto a professora de LIBRAS/ tradutora intérprete mostrava a fotografia aos Surdos (as), e os mesmos apresentavam como eles costumavam fazer para indicar tais coisas, o sinal em LIBRAS era apresentado e empregado em situações dinamizadas de acordo com o cotidiano de cada um. Por se tratar de uma região circundada por cana-de-açúcar e plantio de raízes como macaxeira e batata, é comum as crianças e adolescentes empregarem em suas conversas alguns "sinais" que representem a cana, a batata, a macaxeira, entre outros sinais que caracterizam a vida de quem vive numa cidade que respira a agricultura. Neste sentido, os planejamentos das atividades que serão desenvolvidas com os mesmos, sempre apresentam sinais da LIBRAS que também traga a vida cotidiana para o mais próximo do conhecimento científico.

Cada Surdo (a) tem suas especificidades e jeito de aprender diferente, uns preferem utilizar o papel como ferramenta para desenhar o novo sinal da LIBRAS que foi aprendido, no sentido de não esquecer. Já outros, preferem apenas observar e empregar numa frase ou situação vivenciada. Para os que preferem utilizar o papel como ferramenta, todo o material precisa estar ao alcance dos mesmos, a fim de não interromper o processo de aprendizagem dos mesmos.

A parceria dos atendimentos das criança ou adolescente Surda(o) permitem que as mães também participem, são sempre muito planejadas no sentido de que eles precisam ajudar no processo da aquisição de linguagem, tanto na LIBRAS, quanto na língua portuguesa que é a língua na qual os Surdos precisam já estar alfabetizados na língua materna a LIBRAS, ou em processo.

Resultados

Na busca de resultados que cheguem à aprendizagem significativa, avaliamos nossa prática durante todo o ano, analisando caso a caso de cada criança e adolescente.

A utilização de nossas práticas pedagógicas que envolvem os sujeitos Surdos a se apropriarem de sua língua materna, através de seu próprio contexto nos possibilitam um olhar diferenciado, mais humanizado, que entende que cada sujeito

é diferente e que aprende diferente. Esse olhar tem nos feito perceber o quão cada um tem evoluído, tem aprendido e se apropriado do conhecimento que lhes é passado, muitas das vezes fogem até as expectativas dos objetivos que eram para ser alcançados, nos surpreendendo de forma positiva.

Entretanto, é importante ressaltar que ainda temos muitos desafios a enfrentar, como os problemas familiares que estão ligados intimamente com a aprendizagem dos sujeitos. A falta de compromisso com os filhos, causam um desinteresse dos mesmos em querer aprender algo novo, algo que vá lhe ajudar a se comunicar com as pessoas integralmente, que lhes ajudem a ser cidadãos mais críticos. Este acaba sendo um dos maiores desafios para a comunicação dos sujeitos surdos do município de Cruz do Espirito Santo, a falta de interesse de muitos pais e responsáveis com a educação dos seus filhos, bem como, a falta de interesse em lutar para ter os direitos garantidos dos mesmos nos ambientes públicos, como intérpretes de LIBRAS, professores de LIBRAS, pessoas que estejam habilitadas para o ensino de seus filhos, nos postos de saúde, na delegacia, ou seja, em todos os ambientes que deveriam oferecer esses serviços de acordo com a Lei.

Para Carvalho (2004) não basta colocar as pessoas com deficiência em classes regulares, se faz necessário assegurar-lhes garantias e práticas pedagógicas que rompam as barreiras de aprendizagem a fim de não se fazer uma educação excludente.

Nós que fazemos parte da Associação Centro Rural de Formação, não iremos nos cansar em fazer todas as tentativas possíveis para que os Surdos (as) atendidos por nós, possam ter suas habilidades valorizadas, e suas dificuldades reduzidas. Buscando enfrentar as barreiras da comunicação.

Mesmo diante dos entraves, estamos buscando atingir nossos objetivos, o da comunicação entre todos, que Surdos e ouvintes possam interagir, viver numa sociedade mais justa e igual de direitos e deveres.

Referências

BRASIL**. Caracterização dos tipos de educandos portadores de deficiência auditiva.** Programa de capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Auditiva, Vol. 1. Séries Atualidades Pedagógicas 04, Brasília: MEC/ SEESP, 1997. (pp. 53-55).

_____. **Ensaios pedagógicos:** construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

_____. **Deficiência Auditiva –** Secretaria de Educação Especial – Série Atualidades Pedagógicas, Brasília: MEC/SEESP, 1997.

CARVALHO, E. de C. & BARBOSA, **I. Pensamento Pedagógico e as NEE:** Introdução à Deficiência Auditiva. (2008).Disponível em: acesso em 10/08/2015.

GÓES, Maria Cecília R. de. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva Sócio-interalista**.** São Paulo: Plexus, 2001.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al (orgs) **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. Língua de sinais na educação dos surdos. **A invenção da surdez:** cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Adriana da Silva Thoma e Maura Corcini Lopes (orgs.), Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Spione, 1994. (Série Pensamento e ação no magistério).

PETROVSKI, A. **Psicologia general:** manual didáctico para los institutos de pedagogia. Moscú: Editorial Progresso, 1980.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 16ed. Petrópolis, Rio de Janeiro:Vozes, 1995.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima [et al]. **Ensino de língua portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. – Brasília: MEC, SEESP, 2007. v. 1-2ª. Edição.

SANTANA, Ana Paula- **Surdez e linguagem-aspectos e implicações neurolinguisticas.** São Paulo: Plexus, 2007.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1975.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Psicologia e pedagogia). **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta como objeto de estudo a multimodalidade em narrativa de uma criança cega, contribuindo para entender que recursos multimodais são utilizados por essa criança para produzir sentidos em narrativa de uma história infantil, já que ela não dispõe do canal visual para representar e perceber alguns gestos. Desse modo, fundamentamo-nos na perspectiva de funcionamento multimodal da linguagem proposta por Kendon (1982), McNeill (2000), Cavalcante (2009), Ávila Nóbrega; Cavalcante (2012), Fonte (2009, 2011a, 2011b, 2011c, 2012) e Fonte et al (2014) que concebem gesto e fala como sistema integrado de significação. Com base nessa perspectiva, temos como objetivo geral analisar os recursos multimodais utilizados pela criança cega no reconto de uma história e como objetivos específicos verificar os papéis dos recursos multimodais que a criança cega utiliza no reconto da história, identificar e descrever a fala, a prosódia e os gestos durante a narração da história. Para isso, realizamos um estudo observacional, de caráter qualitativo e do tipo estudo de caso. Como procedimentos metodológicos, selecionamos o clássico infantil da Disney: Os três porquinhos. Esse conto clássico foi apresentado em audiodescrição e transcrito através do software *Eudico Linguistic Annotator* (ELAN*)* para a criança cega em seu ambiente domiciliar. Selecionamos como categorias de análise de dados os planos do envelope multimodal: verbal, prosódico e gestual, proposto por Ávila Nóbrega (2010) e Fonte (2011). Os resultados mostraram que, ao recontar a história, a criança cega assumia diferentes papéis, ora de narrador, ora de personagem. A narrativa foi mediada pela multimodalidade da linguagem, caracterizada por variações prosódicas como: intensidade forte e fraca, duração, pausas, velocidade de fala; além disso, usou produções verbais, ou seja, a fala propriamente dita, contemplando a estrutura narrativa e ainda gestos variados incluindo gesticulações corporais que contribuíram para a construção de sentido dos recontos das histórias.

Palavras-chave: Multimodalidade, Narrativa; Criança cega.

VARIAÇÕES PROSÓDICAS E GESTOS NO RECONTO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO DE CASO DE UMA CRIANÇA CEGA

Christiane Gleice Barbosa de Farias Nascimento (UNICAP)
Renata Fonseca Lima da Fonte (UNICAP)

Introdução

Partindo da perspectiva de funcionamento multimodal da linguagem, proposta por Kendon (1982), Mcneill (2000), Cavalcante (2009), Ávila Nobrega; Cavalcante (2012), Fonte (2009, 2011a, 2011b, 2011c, 2012) e Fonte et al (2014) que concebem gesto e fala como um sistema integrado de significação, o presente trabalho elege como objeto de estudo a multimodalidade em narrativa de reconto de história.

Para definir multimodalidade, Dionísio (2005, p. 161) refere a esse termo como combinações entre duas ou mais modalidades da linguagem. Entre elas, menciona combinações entre fala e gestos e considera que "as ações sociais são fenômenos multimodais".

Para McNeill (1992), os gestos auxiliam a constituir a representação imagística do falante que é ativada no momento de falar. Nesse contexto, gestos e fala correspondem a uma representação simbólica, abrindo possibilidade para diversos significados.

Ao estudar o funcionamento multimodal da linguagem na especificidade da cegueira, Fonte (2011, 2012, 2013, 2014) constatou que a criança cega realiza diversos gestos, como: táteis, manuais e corporais, integrados à produção verbal em contextos interativos com a mãe. Os estudos mostraram a presença da matriz única entre gesto e fala na aquisição da linguagem, na qual o contínuo gestual está associado ao contínuo da fala.

Este estudo teve como objetivo principal analisar os recursos multimodais utilizados pela criança cega no reconto de uma história e como objetivos específicos verificar os papéis dos recursos multimodais que a criança cega utiliza no reconto da história, identificar e descrever a fala, a prosódia e os gestos durante a narração da história dos Três Porquinhos.

Este artigo discutirá a multimodalidade em narrativas orais e abordará o funcionamento multimodal da linguagem da criança cega.

Multimodalidade em narrativas orais

Neste tópico, apresentaremos a estrutura da narrativa e os elementos principais que relacionam multimodalidade em narrativas orais.

Em relação à estrutura da narrativa, Coelho (1999) e Dohme (2010) observam quatro elementos essenciais: introdução, enredo, clímax[1] ou ponto culminante[2]e desfecho.

A introdução é a parte inicial e preparatória, que tem por objetivo localizar o enredo da história no tempo e no espaço, assim como apresentar os principais personagens e caracterizá-los. O Enredo é a sucessão dos episódios, apresenta os conflitos que surgem e a ação dos personagens. O clímax ou ponto culminante surge como uma sequência natural dos fatos da narrativa, no entanto, os episódios devem ser apresentados em uma sequência bem ordenada, mantendo-se a expectativa até alcançar o objetivo. Após o clímax ou ponto culminante, chega-se ao desfecho da narrativa, que acontece quando a história atingiu o ponto culminante, restando apenas concluí-la (COELHO, 1999; DOHME, 2010).

Com base na estrutura da narrativa, percebemos que cada um de seus elementos tem uma função específica, garantindo uma sequência organizada do discurso narrativo, que é apresentado de forma multimodal pelas crianças.

A história não acaba quando chega ao fim, pois ela permanece na mente da criança, que a incorpora em sua imaginação criadora. A autora afirma que "a história funciona então como agente desencadeador de criatividade, inspirando

1. Termo utilizado por Coelho (1999).

2. Termo utilizado por Dohme (2010).

cada pessoa a manifestar-se, expressivamente, de acordo com sua preferência." (COELHO, 1999, p.45). Nesse contexto, após ouvir a história, a criança pode recontá-la trazendo a tona elementos significativos para ela, utilizar-se dos recursos multimodais, como os gestos, a fala e prosódia.

De acordo com McNeill (2000), não temos gesto no singular, mas gestos. O autor afirma que prefere "gestos" no plural, porque em nosso dia a dia utilizamos diferentes movimentos caracterizados como gestos. Para definir gestos, o autor retoma a classificação gestual proposta por Kendon (1982), considerando a gesticulação, a pantomima, gestos emblemáticos e a língua de sinais.

Perroni (1992, p. 72) afirma que:

> A necessidade de considerar as narrativas tipo histórias neste estudo da aquisição da linguagem se deve ao papel especialmente significativo que elas assumem na aquisição da estrutura do discurso narrativo. Seu valor enquanto macroestruturas narrativas pode ser visto principalmente na fase entre 3 e 4 anos de idade das crianças-sujeito, através da observação dos meios pelos quais narrativas foram construídas.

Com base na afirmação de Perroni (1992), realçamos os gestos, a voz, as expressões corporais e faciais enquanto recursos que podem ser utilizados na constituição do texto narrativo. Logo, os recursos multimodais estão presentes nas narrativas em situações de conto e reconto de histórias.

De acordo com Perroni (1999), nas estruturas narrativas são identificadas marcas linguísticas utilizadas com mais frequência no enredo como: *Era uma vez, Um certo dia, Um belo dia, Viveram felizes para sempre.* Além dessas marcas linguísticas, a prosódia é um elemento importante na constituição da narrativa.

Coelho (2000) destaca que o ato de contar continua presente no enredo da narrativa ao utilizar expressões como "Era uma vez..." "Um certo dia..." "Conta-se...", etc. Esse recurso tem dois sentidos: o de criar um gancho, ou seja, uma expectativa para o que vai ser narrado e ouvido e o prender a atenção do outro.

Dohme (2013, p. 21) acrescenta que

> os contos de fadas acontecem em tempo e lugares indiscriminados, longínquos, onde se pode ir e voltar sem qualquer compromisso. Assim, as histórias sempre iniciam com um cordial e descomprometidor convite: Era uma vez... Um certo dia... No tempo das fadas... Em um reinado bem distante.

Dessa forma ao ouvir e recontar histórias a criança pode utilizar essas expressões para atrair a atenção do interlocutor, ou seja, para manter o foco narrativo.

Essa expressão de desfecho pode ser materializada pela escrita ou pela produção vocal, no caso das narrativas orais. Zumthor (2014) considera que a voz é uma coisa, pois possui materialidade, a voz repousa no silêncio do corpo, porque emana dele, a voz é uma forma arquetípica, pois está ligada ao sentimento de socialização, a voz implica ouvido, porque emerge a presença um do outro, ou seja, daquele que fala e do que ouve.

A voz, com suas características prosódicas, deve ser considerada um aspecto multimodal bastante relevante nas narrativas, pois segundo Scarpa (1999, p. 17), " a prosódia (...) é a possibilidade primeira de estruturação ligando o som ao sentido."

Em relação à voz Dohme (2010) destaca alguns elementos importantes que o narrador deve preocupar-se para a clareza da narração, como: a dicção, o volume, a velocidade e a tonalidade da voz.

Segundo a autora, é importante apresentar uma boa dicção para que as palavras sejam pronunciadas adequadamente, caso contrário a história contada pode ser interpretada de forma truncada, porque a não compreensão de uma palavra pode levar a incompreensão de toda a frase, e não entender uma frase pode prejudicar o entendimento de toda história (DOHME, 2010).

O volume é o aspecto prosódico caracterizado pela percepção do ouvinte relacionado à maior ou menor energia com que seu interlocutor produz uma sílaba ou várias sílabas (CAVALCANTE, 1999). Segundo Cagliari (1992), esse parâmetro prosódico é caracterizado pela forma de falar do falante, ou seja, falar alto pode constituir uma atitude autoritária e falar baixo uma atitude de persuasão, timidez ou respeito. Além disso, o volume da voz pode se adequar ao contexto e ao distanciamento que o falante se encontra em relação ao seu interlocutor.

Dohme (2010) também defende que o volume precisa ser adequado para uma boa clareza da mensagem, pois quando a narração é feita em voz muito baixa compromete a sua compreensão, principalmente quando o narrador mantém certa distância do ouvinte. Além do volume vocal apropriado como os movimentos dos lábios, as expressões faciais do narrador podem contribuir para complementar a compreensão da história contada.

A velocidade pode ser medida pelo número de palavras que uma pessoa pronuncia em um espaço de tempo determinado. Combinando-se as diversas variações de velocidade e volume podem-se conseguir efeitos interessantes. A fala monocórdica, sempre na mesma cadência e ritmo é um dos principais fatores de desinteresse, principalmente em se tratando de narrativas de histórias infantis (DOHME, 2010).

Em relação à tonalidade da voz, pode-se dizer que vozes graves e agudas envolvem características individuais, pois cada pessoa tem seus registros vocais próprios, mas podem alcançar tons abaixo ou acima desse registro. Desse modo, é possível narrar com vozes mais graves ou mais agudas (DOHME, 2010).

Além dos parâmetros prosódicos descritos, acreditamos que a duração e a pausa apresentam papéis relevantes para a produção de sentido nas narrativas orais.

A duração constitui alongamento ou encurtamentos de segmentos. Dessa forma a duração pode ser medida quando se leva em consideração as durações dos segmentos. (CAGLIARI, 1992). O alongamento é uma duração maior de um segmento da fala que pode ocorrer em vogais e em algumas consoantes. Este parâmetro prosódico relaciona-se as modificações de curvas melódicas, ênfases e à fluência da fala. (GAYOTTO, 1997).

A pausa pode ser de dois tipos: preenchida (como no caso de hesitações) e não preenchida (no caso do silêncio), isto é, tem a função de segmentação da fala, podendo ocorrer depois de frases, palavras, sintagmas, podendo também ser utilizada depois de sílabas, por isto, pode ocorrer também depois de frases, sintagmas, palavras e até pode ser usada depois de sílabas quando se "silaba" uma palavra. (CAVALCANTE, 1999; CAGLIARI, 1992).

Nesse contexto, podemos perceber que a prosódica é considerada um recurso fundamental no discurso narrativo, pois a criança ao narrar ora exerce a função de narrador, ora exerce a função de personagem. A mudança desses papéis pode ser identificada pelas variações prosódicas da fala da criança.

Coelho (1999) em seus estudos também propõe dois recursos importantes que podem ser utilizadas na narrativa de histórias, das quais destaca: dramatização e a pantomima.

Na dramatização cada participante representa um determinado papel, vivenciando as situações do personagem escolhido. (COELHO, 1999). Nesse contexto, mesmo sem caracterização ou vestuário, as crianças podem utilizar recursos multimodais como a fala, a expressão corporal e os gestos.

Segundo Dohme (2013, p. 36) destaca que "a narração pode ser acompanhada de expressões, de uma careta, um olhar apaixonado, uma cara de indagação". Com base na afirmativa de Dohme (2013) as expressões faciais juntamente com os gestos ajudam, dão ênfase, prendem a atenção do ouvinte.

Pantomima envolve a mímica, que pode representar um personagem. Desse modo, as crianças podem utilizar a expressão corporal como recurso multimodal sem utilizar a voz, isto é, vão reproduzir trechos do enredo ou ações do personagem através dos gestos, expressões corporais, faciais, etc (COELHO, 1999). Dohme (2011) acrescenta que esse tipo de imitação é considerado um instrumento de grande utilidade se tratando de narração de histórias infantis. A autora exemplifica, que ao representar um monstro, cujo corpo é truculento, é possível imitá-lo com pernas afastadas e dobradas.

Dohme (2011, p. 45) destaca a importância desses recursos multimodais que devem acompanhar a fala, conforme afirmação:

> a expressão corporal deve acompanhar o que está sendo descrito. Todo corpo fala: a posição do tronco, os braços, as mãos, os dedos, a postura dos ombros, o balanço da cabeça, as contrações faciais e a expressão dos olhos. Os gestos devem estar coerentes com a narração, usados para reforçá-la. (...)

A citação acima corrobora os estudos de McNeill (1985, p. 367, tradução nossa), no qual "gesto e fala encontram-se integrados em uma mesma matriz de produção"[3] e " a ocorrência de gestos ao longo da fala implica que durante o ato de fala dois tipos de pensamento, imagístico e sintático, estão sendo coordenados."[4] Neste contexto, gesto e fala formam um único sistema linguístico.

3. Gesture and speech are an integrated system in language production.

4. Thus the occurrence of gestures, along with speech, implies that during the act of speaking, imagistic and syntactic, are being coordinated.

Considerando que a narrativa está presente no gênero oral de contação de história, sua estrutura expressa uma sequência de fatos, tendo suporte de recursos multimodais, pois ao falar, variações prosódicas e gestos podem surgir para contribuir para a produção de sentidos na relação da criança com a narração oral.

A linguagem multimodal da criança cega: reflexões sobre a gestualidade e as variações prosódicas

Há poucos trabalhos que relacionam multimodalidade e cegueira, pois a discussão dessa temática é recente. Dentre esses trabalhos, encontramos Goldin-Meadow; Iverson (2001) e Fonte (2011, 2013).

Segundo Goldin-Meadow e Iverson (2001), a gesticulação é essencial para a fala independente da capacidade visual. Para alcançar esses resultados, as autoras analisaram crianças desde o nascimento e adolescentes cegos, com o propósito de observar se as gesticulações realizadas por eles se assemelhavam aos gestos das crianças que enxergam. Esse estudo mostrou que os falantes cegos gesticularam durante a fala com mesma frequência e com a mesma variedade de formas gestuais em relação aos falantes videntes.

Considerando o aspecto multimodal de que gesto e fala constitui matriz única na linguagem, Da Fonte (2014), em estudos recentes, investigou a relação entre a fluência/ disfluência e gesticulação na aquisição de linguagem de uma criança cega, este estudo constatou o funcionamento multimodal da linguagem da criança cega, no qual o plano gestual acompanha o plano de fala fluente ou disfluente no processo de aquisição da linguagem. Dessa forma, gesticulação e fala ocorrem simultaneamente em um contínuo gestuo-verbal.

Na perspectiva multimodal da linguagem, Fonte (2011) analisou os gestos e as produções verbais de uma criança cega ao estabelecer uma cena de atenção conjunta com a mãe, constatando que, nesses contextos, a criança realizou gestos imperativos, toque e vocalizações para dirigir a atenção materna para o foco da interação. Os dados evidenciaram a integração entre gesto e fala durante o estabelecimento da interação de atenção conjunta entre a criança cega e a mãe.

Nessa perspectiva, a criança cega não apresentou dificuldades em gesticular, logo ficou comprovada a presença da multimodalidade medida pela integração entre fala e gesticulação.

Iverson e Goldin-Meadow (1997) realizaram um estudo com crianças cegas com o objetivo de compreender seus gestos significativos em diferentes situações interativas. Os resultados mostraram que as crianças utilizaram gestos como movimentos do corpo, cabeça, mãos, braços na interação e para produzir sentido.

Fonte (2013), em seus estudos sobre atenção conjunta e a aquisição da linguagem, investigou o funcionamento da atenção conjunta na interação entre mãe e criança cega. Os resultados mostraram que "as gestualidades realizadas pela criança cega foram mediadas pelo toque, por movimentos corporais e gestos de estender o braço ou erguer os braços." (p. 408). Esses gestos ocorreram associados à fala, favorecendo o estabelecimento da atenção conjunta com a mãe. Dessa forma, os gestos e a fala constituem a linguagem multimodal.

Souza (2008, p. 62) acrescenta que " a criança com limitações visuais, tendo a oportunidade de vivenciar situações concretas, podendo fazer coisas e realizar descobertas com o corpo todo, possibilitará que os estímulos sensoriais sejam assimilados e transformados em sistema de significação". Dessa forma, mesmo com a ausência da visão, a criança poderá utilizar o contato corporal através da percepção sensorial que é considerada um fator importante na interação.

Cunha e Enumo (2003) observam que a criança com deficiência visual não tem percepção dos sinais não verbais, ou seja, para que haja interação é necessário que seja ofertado a ela situações de interativas que promovam a percepção dessas recursos de linguagem.

Nesse contexto, percebe-se que mesmo que a criança apresente cegueira, existe formas alternativas que ela pode utilizar para estabelecer interações com interlocutores diversos.

Fonte (2009, p. 96) também afirma que "o uso da fala associada aos gestos dependem do sentido tátil para serem percebidos e representados". Com base nas constatações de Fonte (2006, 2009, 2011), podemos perceber que gesto, fala e as marcações prosódicas são considerados recursos multimodais utilizados pela criança cega como forma de interação.

Metodologia

Tipologia do estudo

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso de natureza observacional e de caráter qualitativo. Optamos por esse tipo de pesquisa por facilitar nossa descrição e análise dos elementos multimodais (fala/prosódia e gestos) utilizados pela criança cega em sua relação com o texto narrativo durante o reconto de história.

Apresentação da história e captação dos dados

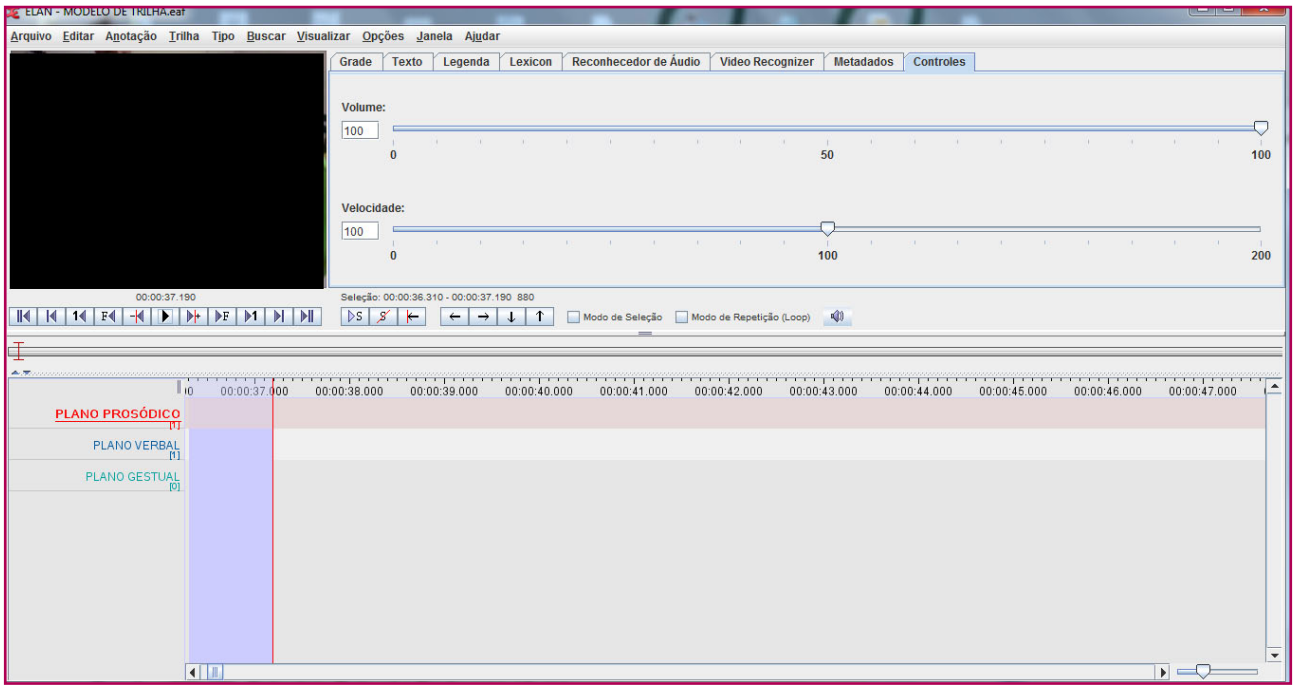
Esse estudo teve dois momentos distintos. Antes de a criança cega recontar a história dos Três Porquinhos, a mesma foi apresentada duas vezes a criança em seu ambiente domiciliar. Para isso, usamos um aparelho de som. Ao recontá-las, a criança cega permaneceu sentada no sofá e foi filmada, de forma a captar todos os gestos realizados durante a narrativa oral.

No primeiro momento, apresentamos a história dos Três Porquinhos em audiodescrição para criança cega.

No segundo momento, reapresentamos a história dos Três Porquinhos em audiodescrição e em seguida, a criança cega foi solicitada a recontá-la.

A transcrição dos dados foi feita no *software* ELAN (*Eudito Linguistic Annotator*), que permite fazer anotações simultâneas para vídeo e áudio. Desse modo, possibilita registrar a fala e seus aspectos prosódicos e os gestos no tempo exato de sua ocorrência na narrativa.

Foram criadas duas trilhas chamadas plano verbal/plano prosódico e plano gestual. No plano verbal/prosódico, transcrevemos a fala e acima desta registramos seus elementos prosódicos, como velocidade de fala, intensidade vocal e as qualidades vocais, e no plano gestual, os diferentes tipos de gestos realizados, conforme modelo a seguir.



Selecionamos como categorias de análise de dados os planos do envelope multimodal, proposto por Ávila Nóbrega (2010) e por Fonte (2011):

- Plano Verbal
- Plano Prosódico
- Plano Gestual

Para analisar os recursos multimodais utilizados pela criança cega durante o reconto das histórias, esses planos do envelope multimodal foram organizados em uma tabela, semelhante ao modelo adotado por Fonte (2011) e Fonte et al (2014), conforme expomos abaixo:

Tempo inicial	Tempo final	Plano verbal/ prosódico	Plano gestual

Análise e discussão dos dados

Reconto da história dos Três Porquinhos pela criança cega

Tempo inicial	Tempo final	Plano prosódico	Plano gestual
00:00:00:00	00:00:04.010	(velocidade de fala rápida) ((era uma vez três porquinhos que morava com a sua mãe))	((realiza movimentos com a cabeça e tórax para um lado para o outro e apertava a mão esquerda na direita))
00:00:04.010	00:00:07.170	(velocidade de fala rápida) ((ceto dia ela disse que eles tinham que ir para uma casa))	((realiza movimentos com a cabeça para um lado e para o outro e com o tronco e ainda pegava com a mão esquerda os dedos da mão direita um por um))
00:00:07.170	00:00:24.950	((e::eles foram (+) acharam palha o porquinho mais novo (+) o:: do meio pegou (+) madeira e o mais velho tijolo, cimento e construiu))	((pegava com a mão direita o dedo polegar e indicador de forma alternada))
00:00:24.950	00:00:35.060	(((+) aí o lobo apareceu (intensidade forte) ABRE A PORTA AÍ (+) (intensidade fraca) e::ele pegou e soprou (+) que ele disse que não abria aí::aí soprou (+) aí::aí derrubou aí ele correu para casa de madeira aí o lobo foi atrás))	cabeça para um lado e para o outro)) ((realiza de batido de porta com os dedos médio e anelar no braço da cadeira)) ((realiza movimentos com as mãos e tórax, apoia as mãos no sofá como se estivesse se ajeitando))

00:00:35.060	00:00:45.300	(intensidade forte) ((aí::aí ele disse **abre a porta** aí::aí ele fez assim **abre a porta** (velocidade de fala rápida) aí assoprou, assoprou e derrubou))	((realiza gesto de batido de porta com os dedos médio e anelar no braço do sofá)) ((realiza movimentos com a cabeça para um lado e para o outro, o tórax acompanhava esse movimento da cabeça e mãos permaneciam juntas))
00:00:45.300	00:00:48.490	(((+) aí os dois porquinhos foi para casa de madeira (+) não de tijolo))	((realiza movimentos com a cabeça para um lado e outro e apertava a mão esquerda na direita))
00:00:48.490	00:01:01.100	((intensidade forte)) ((aí (+) **abre a porta se não eu vou derrubar essa casa também** aí (+) eles ficaram calado aí ele assoprou, assoprou e não conseguiu aí pulou dentro da chaminé na água quente e se queimou ((velocidade de Fala rápida)) e eles viveram felizes para sempre))	((realiza gesto de batido de porta com os dedos médio e anelar no braço do sofá)) ((realiza movimentos com a cabeça para um lado e para o outro e com os dedos indicador e polegar da mão esquerda tocava o dedo indicador e médio da mão direita))

Ao recontar a história dos Três Porquinhos, a criança cega inicia o conto com o mesmo parâmetro prosódico e expressão de abertura da narrativa anterior, ou seja, utilizando a velocidade de fala rápida ao introduzir a história com a expressão: {“**era uma vez** três porquinhos que morava com sua mãe”}. Simultaneamente a essa fala, a criança realizou movimentos com a cabeça e toráx para um lado e outro e apertava a mão esquerda na direita, ou seja, realizava gesticulações variadas com o corpo, acompanhando o fluxo da fala. Dessa

forma comprovando os estudos de Fonte (2011) de que as gesticulações podem ser caracterizadas por movimentos de diferentes partes do corpo, que acompanham o fluxo da fala.

Durante a introdução, ao narrar a história, a criança cega diz: *{"ceto dia ela disse que eles tinham que ir para uma casa"}*. O uso da expressão "*certo dia*", segundo Coelho (1999), estabelece o contato inicial entre narrador e ouvinte.

O enredo caracteriza-se pela sucessão dos episódios, pelos conflitos que surgem no decorrer da narrativa e pela ação dos personagens. No intervalo de tempo entre 00:00:07.190 a 00:00:24.960 a criança fala: *{"aí e::eles foram (+) acharam palha o porquinho mais novo (+) o::do meio pegou madeira e o mais velho tijolo, cimento e construiu"}* . Nesse momento ao representar o narrador, a criança utilizou a pausa como parâmetro prosódico enfatizando e demarcando as ações do personagem e ao mesmo tempo pegava com a mão direita o dedo indicador de forma alternada, pontuando as sequências dessas ações, comprovando estudos de Fonte et al (2014) de gesto e fala constitui uma única matriz de significação de linguagem.

Durante o enredo, ao narrar a criança fala: {"aí o lobo apareceu **abre a porta aí** (+) e::ele pegou e soprou (+) que ele disse que não abria aí::aí soprou (+) aí::aí derrubou aí ele correu para casa de madeira aí o lobo foi atrás"}. Ao assumir o papel do lobo por meio da fala a criança cega aumentou intensidade vocal e usou a pantomima gestual, conforme classificação de Kendon (1982), para representar o gesto de batido de porta com os dedos médio e anelar no braço do sofá. Dessa forma, a pantomima gestual foi caracterizada por gestos manuais simulando a ação de bater na porta, e conforme estudos de Cavalcante (2009) e Fonte et al (2014), ocorreu na presença da produção verbal, caracterizada por pantomima vocal (FONTE, 2011).

É importante destacar que no enredo, a criança cega ora assume papel de narrador ora assume papel de personagem. No tempo de 00:00:35.060 a 00:00:45.300, ao falar: {" aí::aí ele disse **abre a porta,** aí ele fez assim **abre a porta aí assoprou assopou e derrubou**"} utilizou a pantomima vocal por meio da intensidade forte ao representar o papel do lobo nos recortes {(...) **abre a porta (...)abre a porta(...)**} integrada a pantomima gestual para representar o batido de porta com os dedos médio e anelar no braço do sofá. Usou

velocidade de fala rápida ao concluir a fala representando o papel do narrador, no trecho: {(...) **aí assoprou assopou e derrubou**"}. Percebemos que ao representar esses papéis a criança usou aspectos multimodais prosódicos na representação simbólica através da variação dos parâmetros prosódicos.

Complementando o enredo a criança assume o papel do narrador ao dizer: *{" aí os dois porquinhos foi para casa de madeira (+) não de tijolo"}* enquanto realizava movimentos com a cabeça para um lado e outro e apertava a mão esquerda na direita, isto é, gestos simultâneos à fala na narrativa. A pausa utilizada sugere uma reformulação do discurso narrativo, pois após a pausa a criança cega retifica o tipo de casa.

O clímax surge como resultado de todos os fatos ocorridos no enredo. Portanto, quando a criança fala: {aí (+) abre a porta se não eu vou derrubar essa casa} também aumenta a intensidade vocal ao representar o lobo simulou o batido de porta com os dedos médio e anelar no braço do sofá, configurando um gesto pantomímico segundo classificação de Kendon (1982).

O desfecho surge para terminar a história após um conflito, por meio do enunciado: {aí (+) eles ficaram calados aí assoprou, assoprou e não conseguiu aí pulou dentro da chaminé (+) na água quente e se queimou e eles viveram felizes para sempre}. A criança utilizou a pausa para segmentar a fala e a expressão "feliz para sempre", que segundo Coelho (2000) tem a função de que ao terminar o reconto vai chegando ao objetivo final, ou seja, o final feliz presente nos contos.

Ao recontar a história, a criança cega utilizou os recursos multimodais como produção verbal, variações prosódicas, gesticulação e gesto pantomímico, que contribuíram para coerência da narrativa. Nesta perspectiva, a linguagem, enquanto funcionamento multimodal, no qual integra gesto e fala, pode contribuir para uma melhor comunicação e significação, pois a prosódia juntamente com a fala e os gestos são considerados fatores importantes na interação.

Considerações finais

Ao investigar os aspectos multimodais da linguagem utilizados pela criança cega na narrativa oral, observamos que a fala com suas marcações prosódicas e os gestos ocorreram em uma matriz única significativa.

Na história dos Três Porquinhos, ao assumir o narrador, a criança cega utilizou os parâmetros prosódicos como: velocidade de fala rápida em diferentes momentos da narrativa, no início a história com a expressão "era uma vez" e "certo dia" com o objetivo de chamar a atenção do ouvinte; durante o enredo ao narrar a sequência de ações do lobo e no fechamento da história, por meio da expressão "e foram felizes para sempre"; além de intensidade fraca, pausas e duração, por meio do alongamento de palavras, principalmente durante o enredo da narrativa ao expor as ações dos personagens: porquinhos e lobo. Já ao assumir o personagem do lobo mal, usou intensidade forte, com o objetivo de representar um personagem vilão e com característica feroz. Desse modo, a criança usou aspectos multimodais prosódicos no papel de narrador e na representação de personagem através da variação dos parâmetros prosódicos e gesticulações com diferentes partes do corpo como: cabeça, tórax, mãos, pernas e dedos que contribuíram para fluência e foram significativos junto com a fala. Além disso, realizou a pantomima ao simular o gesto de batido de porta durante o enredo e o clímax da narrativa.

Nesse contexto os dados mostraram que a fala com suas marcações prosódicas e qualidades vocais diversificadas e os gestos da criança cega no reconto da história funcionaram como recursos multimodais de produção de sentidos. Neste estudo, a prosódia foi privilegiada pela criança ao assumir diferentes papéis, seja de narrador ou de personagens.

Referências

ÁVILA NÓBREGA, P. V. **Dialogia mãe-bebê***:* a emergência do envelope multimodal em cenas de atenção conjunta. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

_____. A linguagem e seu funcionamento na interação mãe-criança cega. In: AZEVEDO, N; FONTE, R. (Org.). **Aquisição da linguagem, seus distúrbios e especificidades**: diferentes perspectivas. 1ed ed. Curitiba: Editora CRV, 2011a, p. 53-70.

CAGLIARI, L. C. Prosódia: Algumas funções dos supra-segmentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, v. 23, p.137-151, 1992.

CAVALCANTE, M. **Da voz à língua**: a prosódia materna o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê. 1999. 240f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

COELHO, B. **Contar histórias***:* uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.

CUNHA, A: ENUMO, S. **Desenvolvimento da criança com deficiência visual (DV) e interação mãe-criança:** algumas considerações. Psicologia, Saúde e Doenças. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003, 4 (1) 33-46 São Paulo, v. 5, n. 28, set/ out., p.10-15, 1996.

DA FONTE, R. Fluência/Disfluência e Gesticulação: compreendendo a aquisição da linguagem de uma criança cega. **Revista Intercâmbio***,* v. XXIX: 202-217, 2014. São Paulo: LAEL/PUCSP.

DIONISIO, A. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSWKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. (Org). **Gêneros textuais***:* reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola Editoria, 2011, p. 137-152.

DOHME, V. A. **Técnicas de contar histórias**: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FONTE, R. A subjetividade e a constituição do sujeito na relação mãe-filho cego. In: Eunice de Oliveira; Severina Sílvia Ferreira; Tereza Avellar Barreto. (Org.). **As interfaces da Clínica com Bebês**. Recife: Bagaço, 2009, p. 171 - 180

_____. **O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega**. 2011. 315f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

_____. Cenas de atenção conjunta na interação mãe/criança cega: contribuições à aquisição da linguagem. **Signótica**: revista do programa de pós-graduação em Letras e Linguística, v. 25, n.2 jul./dez. p. 393-412, 2013.

GAYOTTO, L. H. **Voz, partitura da ação**. São Paulo: Summus, 1997, 132p.

IVERSON, J.; GOLDIN-MEADOW, S. What's Communication Got to Do With It? Gesture in Children Blind From Birth. **DevelopmentalPsychology***,* v. 33, n. 3 p. 453-467, 1997. Disponível em http://goldin-meadow-lab.uchicago.edu/PDF/1997/Iverson_GM1997.pdf. Acessoem: 30 jun. 2013.

_____. The resilience of gesture in talk: gesture in blind speakers and listeners. **Developmental Science***,* v, 4, n. 4, p. 416-422, 2001. Disponível em http://goldin-meadow-lab.uchicago.edu/PDF/2001/Iverson_GM2001.pdf. Acesso em: 30 jun. 2013.

MCNEILL, D. Introduction. In: MCNEILL, D. (ed.). **Language and Gesture.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 199 – 200.

KENDON, A. **The study of gesture***:* someremarks on its history. Recherches sémiotiques/semioticinquiry 2, 1982, p. 45-62.

PERRONI, M C. **Desenvolvimento do discurso narrativo.** São Paulo: Martins Fonte, 1992.

SCARPA, E. Interfaces entre componentes e representação na aquisição da prosódia. In: Lamprecht, R.R. (Org). **Aquisição da Linguagem**: questões e Análises, Porto Alegre, 1999, p. 17-50.

SOUZA, O. S. A (Com) vivência no Mundo Da Sala de Aula: Percepções e Sentimentos de Alunos Com Deficiência Visual. In: _____. (Org.). **Itinerários da Inclusão Escolar**. Canoas: Ed. ULBRA. Porto Alegre, 2008, p. 61-76.

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi identificar rasuras de escrita (supressões, adições, substituições etc.) presentes em dez manuscritos escolares, produzidos por uma díade de alunas recém-alfabetizadas. Na escrita que surge em demanda escolar, no momento de escritura em ato, os escreventes podem voltar-se sobre o produto escrito, deixando marcas visíveis de suas possíveis dúvidas. Essas marcas que são, normalmente, consideradas pela escola como "erros", numa outra perspectiva, tais rasuras de escrita podem ser entendidas como lugar de conflito, que possibilita ver o escrevente num momento de negociação e de estranheza em sua própria palavra (CALIL E FELIPETO, 2008). Para o referencial teórico foram tomadas como base discussões referentes à investigação do funcionamento de rasuras apresentadas por Fabre (1986), Abaurre et al. (1997), Calil (1998, 1999, 2004), Calil e Felipeto (2000, 2001) – trabalhos que discutem a escritura de invenção na sala de aula (CALIL, 2004, 2008) entre outros. A metodologia utilizada para pesquisa foi de caráter qualitativo-quantitativa, objetivando um aprofundamento das reflexões acerca do papel das rasuras de escrita efetivadas por escreventes novatos. Durante a pesquisa foram identificadas e classificadas as rasuras presentes em dez manuscritos produzidos pela díade, no período de maio a novembro de 2013, em uma escola particular de Maceió. Foram identificadas, num *corpus* constituído de 1.332 palavras, 185 rasuras. Essas rasuras foram compreendidas como um indício de um momento particular da relação sujeito/linguagem que sinaliza um deslocamento do sujeito escrevente em relação à sua escrita e à do outro. Como resultado, pode-se observar, dentre outros fatos, a existência de rasuras preferenciais no processo de criação de histórias inventadas escritas pela díade.

Palavras-chave: Escrita, Rasura, Manuscrito escolar.

AS RASURAS DE UMA DÍADE: ESTUDO LONGITUDINAL SOBRE AS RASURAS PRESENTES EM HISTÓRIAS INVENTADAS POR ALUNAS DO 1° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Kallyandra Candida dos Santos(UFAL)[1]

Introdução

A pesquisa realizada teve por objetivo identificar as ocorrências de rasuras em dez manuscritos escolares de uma díade de alunas recém-alfabetizadas. Buscando responder a seguinte questão: Quais as características das rasuras feitas por alunas recém-alfabetizadas durante processos de escritura? Fabre (1986) foi pioneira em explorar os recursos gráficos da rasura na escrita de alunos, a partir da análise de 100 ensaios e rascunhos, coletados em ambiente escolar e produzidos por alunos novatos na língua escrita, com idade entre 6 -7 anos.

Para tanto, também propomos uma análise das rasuras dos textos escritos por alunas que frequentam os primeiros anos escolares, considerando os diferentes tipos de rasuras encontrados. Mas, antes de nos debruçarmos à análise dos *manuscritos escolares*, vale salientar o modo como, geralmente, o ato de rasurar é visto no espaço escolar. Há uma predisposição em considerar esse ato de modo negativo, frequentemente visto como "erro", algo a ser, portanto, evitado.

1. Autora, graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

O valor negativo da rasura está ligado ao fato de a escrita não ser, normalmente, vista no espaço escolar como processo.

A metodologia utilizada durante a pesquisa é de caráter qualitativo-quantitativa, objetivando um aprofundamento das reflexões acerca do papel da rasura, no momento de produção de texto das alunas.

As análises aqui realizadas incidiram sobre os manuscritos da díade, Ana e Luma, cinco deles escritos pela Ana e cinco pela Luma no Projeto Criar e Inventar: nossos primeiros contos. São alunas do 1º ano - Ensino Fundamental I[2], recém-alfabetizadas que estão escrevendo seus primeiros textos.

Na seção seguinte, apresentamos o quadro teórico que tem permitido postular diferenças entre as rasuras. Isso se dá com fundamentos nos estudos relacionados à Crítica Genética e também no estabelecimento de uma relação com os textos produzidos na escola, pontuando-se os tipos de rasura segundo o estudo da Crítica Genética.

Por conseguinte, serão abordados estudos sobre rasuras na escritura de textos de novatos. Será explicitada a metodologia utilizada para organização do presente trabalho. Por fim, serão apresentados os resultados e sua discussão. Essa parte está centrada na interpretação e na análise dos dados apresentados nos gráficos que a compõe. Nas considerações finais, busca-se evidenciar o que se deixa ver nas rasuras identificadas.

Manuscrito escolar e rasuras

A expressão "manuscritos" pode ser compreendida, pelo menos, de duas formas: documento autógrafo, datilografado ou digitado na versão original produzida por um autor. "O que dará seu estatuto de "manuscrito" é o fato de ser um material que ainda não tenha sido publicado" (Houaiss, 2001). Entretanto, de modo mais geral, é possível entender por "manuscrito" todo documento escrito ou copiado à mão, como sugere a origem etimológica deste termo: (do latim – *manu* = mãos e *scriptus* = escrever)

2. Corresponde as series iniciais do 1º ao 5º ano.

Em 1970, surge a Crítica Genética, com olhar de novidade sobre o manuscrito: "tratava-se de uma verdadeira aventura intelectual... e que era, ao mesmo tempo, um imenso canteiro de obras para a pesquisa." (Biasi, 2010, p. 10). Constituíam-se documentos inexplorados, que renovariam o conhecimento das obras literárias.

Logo, o manuscrito notável pelos geneticistas seria o rasurado, não meramente o definitivo; mas aquele documento feito à mão, na sua origem. Esse é o manuscrito singular, para os geneticistas o mais saturado de rasuras.

> A rasura é um traçado operatório que marca a decisão de anular um segmento previamente escrito para substituí-lo por outro segmento (rasura de substituição) ou para eliminar sem substituir (rasura de supressão). (BIASI, 2010, p.73)

Antes de relacionar o manuscrito literário e o manuscrito escolar, é preciso definir o que se entende por manuscrito escolar. Calil (2008) descreve "manuscrito escolar" como:

> [...] Todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar, seja ele produzido à mão, à máquina ou no computador, seja ele escrito em folha avulsa, no livro didático, no caderno escolar de estudo de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências, de Geografia, ou ainda uma breve nota, um bilhete, uma história inventada, um conto de fada reescrito, um poema copiado, as respostas a uma prova bimestral de Matemática, a uma questão de Ciências. (CALIL, 2008, p. 24)

O manuscrito escolar é o produto de qualquer processo de escrita que tenha alguma ligação com a escola. Qualquer que seja a produção – individual, em díade ou em grupo –independentemente da disciplina, caracteriza-se como manuscrito escolar. De acordo com Calil (2008), todo manuscrito escolar traz uma relação de ensino aprendizagem e essa particularidade indica um diferencial entre o manuscrito escolar e o manuscrito literário.

Apesar da distância entre o manuscrito literário e o manuscrito escolar, encontra-se algo comum aos dois: a "rasura" constitui-se um fenômeno próprio de qualquer processo de escritura.

Estudos sobre rasura

O estudo das rasuras não é exclusividade da Crítica Genética. Estudos linguísticos também apontam rasuras, denominadas igualmente de reescrita, reelaboração, refacção. Apresentaremos alguns estudos que se dedicam a análise de rasuras, sob a perspectiva da aquisição da escrita.

Vale destacar Fabre (1986), que foi uma das pioneiras nos estudos com experiências concretas sobre rasuras em textos escolares. Segundo Fabre[3] "O objetivo foi utilizar uma abordagem especificamente linguística para estudar o escrito enquanto objeto de reflexão, submetido às modificações marcadas pelas rasuras que são os traços visíveis desta reflexão." (1990 *apud* CALIL, 2008, p. 37). A pesquisa de Fabre sobre as rasuras nos rascunhos e nas cópias feitas pelos alunos do sistema de ensino francês, mostra de que forma e com que intensidade essas marcas expressam uma capacidade reflexiva dos alunos na medida em que acrescentam, apagam, substituem e deslocam termos escritos.

Fabre (1986) no artigo "Das variantes do rascunho ao curso preparatório" apoia-se em 100 ensaios e rascunhos de escreventes de 6-7 anos de idade e analisa as rasuras efetivadas por esses escreventes.

Para a autora, as rasuras são como marcas da função metalinguística em atividade que são expressas em quatro operações inerentes ao ato de rasurar: acréscimo, supressão, substituição e deslocamento.

As características dessas quatro operações descritas por Fabre, destacamos a seguir:

> a) **Supressão**: caracterizam-se por rabiscos sem substituição do segmento (acento, grafema, sílaba, palavra, sintagma, uma ou mais frases.) apagado. Para Fabre é a operação mais realizada pelos alunos, apesar de considerar uma rasura não produtiva, pois revela um abandono ou da "vigilância linguística" ou da "capacidade inventiva" do escrevente. (1986, p. 86).

3.FABRE. Claudine. **Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture**. Grenoble: Ceditel; L'Atelier du Texte, 1990.

b) **Substituição**: supressão seguida de substituição por um novo termo. Aplica-se sobre uma palavra, um grafema, um sintagma, ou sobre conjuntos mais extensos. Segundo Fabre, essa é uma rasura produtiva, pois indica que, em meio a uma insatisfação ou dificuldade, o escrevente tenta modificar a sua escrita.

c) **Deslocamento**: troca dos elementos, que tendem a modificar a ordem corrente. Segundo a autora, essa é uma modificação monótona, pois trata frequentemente da troca de um elemento por ele mesmo, sem melhoras lexicais, ou estilísticas.

d) **Acréscimo**: trata-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema, de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases. Tipo de modificação quase ausente nos manuscritos estudados pela autora.

Fabre conclui que as mudanças feitas nos rascunhos, são vestígios das atividades metalinguísticas e epilinguísticas dos alunos, demostrando a relação dos mesmos com a escrita. Contudo, nem toda rasura é metalinguística, mas pode também remeter as atividades épi- e metalinguísticas, tendo como exemplo, a motricidade. Por fim, Fabre chama a atenção para frequência das operações, o que demostra a hipótese de uma emergência da "consciência linguística".

Rasura em processos de escritura

Calil e Felipeto (2004), também se dedicaram a estudar as rasuras, observando-as como um estranhamento do sujeito escrevente, marcando um "voltar sobre" o material escrito, isto é, "uma pista que apontaria não somente de onde veio, mas também para onde se poderia ter ido" (CALIL, 2004, p. 58).

Calil (2004, 2008) apresenta um diferencial metodológico para coleta de dados, o registro em vídeo dos processos de escritura em díades, permitindo o acesso não apenas ao produto final, mas ao texto dialogal (manuscrito oral) produzido por esses alunos ao verbalizar suas dúvidas e reflexões, e ainda ao registro em tempo real do momento em que o aluno rasura seu texto.

Partindo dos trabalhos de Fabre e Abaurre *et. al,* Calil e Felipeto (2000) analisam em "Rasuras e operações metalinguísticas: problematizações e avanços teóricos" as operações metalinguísticas que escreventes novatos realizam ao escrever um texto em díades, tomando como objeto, as rasuras. Para análise, utilizam o manuscrito final do texto, igualmente utiliza o conteúdo do diálogo dos alunos durante o processo de escritura, cujo o acesso só é possível através do registro audiovisual.

A análise do *manuscrito oral* demonstrou que nem sempre se rasura para *"corrigir"* o que estava *"errado"*, ao contrário, a díade apaga o que estava *"certo"* para escrever o *"errado"*. Assim, os autores supracitados defendem que o gesto de rasurar parece ser ocasionado por um efeito imaginário da "correção" ou das práticas discursivas escolares.

Calil e Felipeto (2000) defendem que as rasuras (orais e escritas) podem ser reinterpretadas como articulação entre as instâncias: Imaginário, Simbólico e Real, por indiciarem a mudança de posição da criança na língua. Logo, a criança identificaria qual enunciado provocou estranhamento, ressignificando-o, substituindo-o por outro. A partir dessa "reformulação", explicitada pela rasura, é considerada uma ressignificação, corte imprevisível e intermitente, realizado em virtude da relação sujeito, língua e sentido (CALIL e FELIPETO, 2000).

O ensino da escrita está alicerçado sobre os discursos pedagógicos que constroem um imaginário do bom texto acerca das convenções espaciais, gráficas, ortográficas e semânticas, como por exemplo, a necessidade das letras maiúsculas ao iniciar um texto, em nomes próprios etc., o lugar do título e as margens, o tipo ou o desenho da letra, a letra ortograficamente correta, etc.

Os autores concluem que as operações metalinguísticas descritas pela Fabre, ajudam a descrever o fenômeno de rasurar, contudo, não permitem interpreta-lo. Os estudos sobre a rasura evidenciam a importância de investigações que tratam do processo de escritura, não só de escritores consagrados, mas de escreventes novatos, cujos manuscritos a luz da genética textual também trazem marcas de reflexão e indicam os caminhos tomados por aqueles que produzem em uma demanda escolar.

Metodologia

Procedimentos de coleta

Os manuscritos escolares constituintes do *corpus* desta pesquisa foram produzidos por uma díade de alunas e obtidos do Banco de Dados pertencente ao Laboratório do Manuscrito Escolar (L'ÂME). A escolha dos dez manuscritos justifica-se por alguns critérios: uma díade formada por meninas que tinham entre 6 e 7 anos, amigas, recém-alfabetizadas - cursando o 1º ano do Ensino Fundamental I, que produziram juntas o mesmo gênero textual, Histórias Inventadas.

Os dez manuscritos selecionados como *corpus* foram coletados no período de maio de 2013 a novembro de 2013, em uma escola particular de Maceió (AL). Foram realizadas dez propostas para produção de Histórias Inventadas no Projeto Didático Criar & Inventar: nossos primeiros contos; cinco dessas propostas com tema livre, três com títulos propostos e duas com lista de sugestão de personagens. Em díade, as alunas escreveram em uma folha de papel um único texto - cada aluna ficou responsável pela escritura de cinco manuscritos, no momento de escritura, surgem as rasuras, principal objeto de estudo deste trabalho.

A organização do trabalho de mapeamento das rasuras se deu primeiramente com a identificação e coleta das rasuras diretamente nos dez manuscritos originais digitalizados, pois, julgamos importante apresentar as rasuras, porque elas permitem visualizar a materialidade da presente pesquisa.

Foram identificadas, num *corpus* constituído de 1.332 enunciados escritos (palavras), 185 rasuras. No processo de identificação, buscaram-se pistas nos manuscritos produzidos pela díade que justificassem a escolha de uma supressão, de um acréscimo, de uma sobreposição, como dados representativos para a pesquisa.

Descrições das rasuras

Neste trabalho, apresentam-se resultados de pesquisa centrada na análise das marcas visíveis no papel e das características das rasuras ligadas de diferentes categorias: Espacial, Função e Tipo Linguístico. A classificação de todas as

rasuras encontradas nos manuscritos, se dá de forma simultânea nas três categorias, posteriormente foram realizados os cálculos estatísticos dos dados encontrados e a produção das tabelas e gráficos, que auxiliaram nas análises.

A classificação quanto a categoria Espacial, a rasura é imediatamente visível, permitindo ao leitor localiza-la no espaço da folha de papel.

Quanto às rasuras Espaciais, classificadas quanto a sua localização na folha de papel, deram-se:

> a) **Rasura "linear"**: aquelas apresentadas em uma mesma linearidade, em que um elemento (letra, palavra, frase, parágrafo) pode ser riscado e imediatamente reescrito na continuidade da linha.
>
> b) **Rasura "sobreescrita"**: em geral incide sobre uma letra, uma parte da palavra ou sobre palavras curtas, em que se escreve sobre aquilo que já estava gravado.
>
> c) **Rasura "interlinear"**: marcas feitas entre o espaço de duas linhas. (Grésillon, 2007, p. 100-101)

A categoria Função Linguística apresenta as características que irão definir as novas possibilidades do texto. As rasuras também se apresentam nos manuscritos da díade de três diferentes Funções Linguísticas descritas por Fabre (1986). Vejamos como elas se manifestaram:

> a) **Supressão**: quando um elemento escrito é simplesmente apagado, podendo ser uma letra, sílaba, palavra, uma ou mais frases.
>
> b) **Substituição**[4]: quando um elemento escrito é trocado por outro ou por ele mesmo.
>
> c) **Acréscimo**: quando um elemento é simplesmente adicionado ao escrito.

4. A substituição seria apresentada como uma função dupla (supressão + adição).

d) **Deslocamento**: quando um elemento escrito é deslocado de uma posição para outra.

A categoria Tipo Linguístico representa variações que se estabelecem em um contexto de escritura, ou seja, a ocasião é que determina a maneira como os escreventes retornam sobre o que escreveram e modificam, dada a necessidade de perfazer a clareza e a precisão da grafia até a estrutura textual, pautada na ortografia, coerência, concordância e pontuação.

As rasuras quanto à categoria proposta "Tipo linguístico" foram classificadas em:

a) **Gráfico**: retorno sobre a grafia, desenho ou traçado da letra.

b) **Ortográfico**: retorno sobre a ortografia das palavras.

c) **Semântico**: retorno sobre a palavra, frase, ou fragmento relacionada à mudança de sentido.

d) **Sintático**: retorno sobre problemas de concordância nominal ou verbal no que foi escrito.

e) **Pontuação**: retorno sobre os sinais gráficos de pontuação.

Notou-se a ausência de rasura - Espacial "*Interlinear",* Função "*deslocamento"* e de Tipo Linguístico "*pontuação*" nos manuscritos da díade. Por esse motivo, não incluímos nos gráficos.

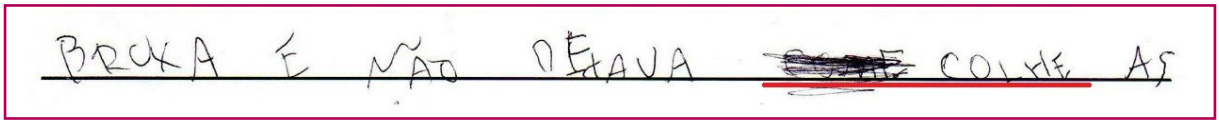
Resultados e discussão

Rasuras e classificações

Categoria: espacial

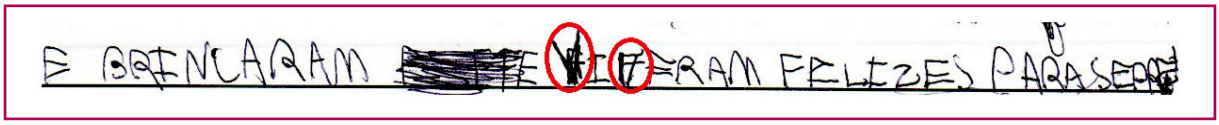
As 185 rasuras identificadas apresentam-se sob diferentes formas espaciais, dentre os aspectos espaciais, os mais recorrentes foram *lineares* 88/185 (48%) e *sobreposições* 93/185 (50%). Exemplifica a Figura 1 e 2:

Figura[5] 1 – Linear - Manuscrito 1: Princesas e Príncipes



A rasura da Figura 1 está classificada quanto a categoria Espacial em *linear*, pois se apresenta em uma mesma linearidade, a palavra "come" é riscada e imediatamente é reescrita a palavra "colhe" na continuidade da linha.

Figura 2 – Sobreposição - Manuscrito 2: Um Menino e um Cachorro



A rasura da Figura 2 está classificada quanto a categoria Espacial em *sobreposição*, apresenta a escrita da letra "V" sobre a letra "F" que já estava grafada. Caracterizando assim uma rasura de *sobreposição*.

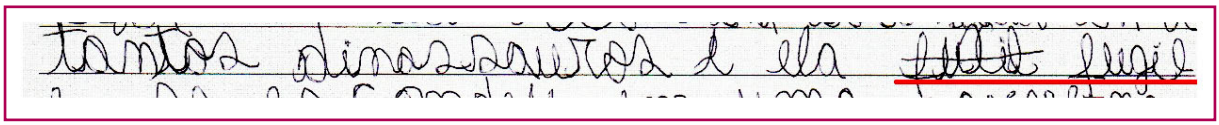
Categoria: função linguística

Quanto à categoria Função Linguística, a mais recorrente é a *substituição* 145/185 (78%), em seguida as *supressões,* que representam 39/185 (21%); e o

5. Fonte das Figuras: Banco de Dados do L' ÂME.

acréscimo, que aparece apenas uma vez 1/185 (1%), como exemplificam as Figuras 4, 5 e 6.

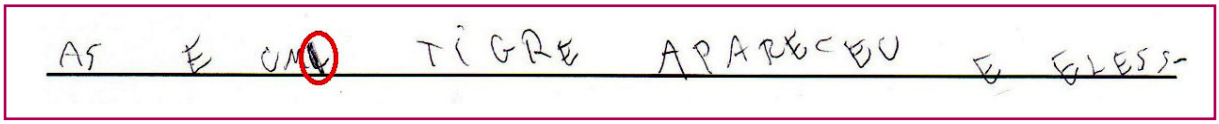
Figura 3 – Substituição - Manuscrito 8: Branca de Neve no Tempo dos Dinossauros



A rasura da Figura 4 está classificada quanto a categoria Função Linguística como *substituição,* pois apresenta a escrita da palavra "fuxil" que é em seguida trocada pela palavra "fugil".

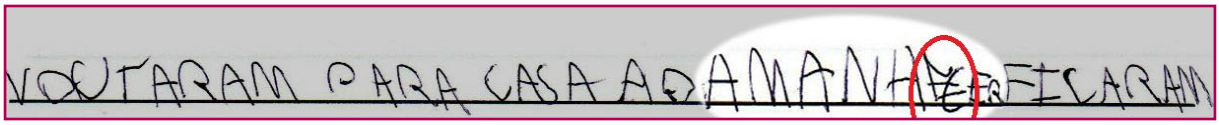
Nas Figuras 1, 2 e 3, nota-se que também existem substituições como na Figura 4, pois, ao mesmo tempo em que uma rasura Espacial se classifica em *linear – sobreposição ou interlinear* – também pode ser classificada quanto a Função Linguística como *substituição – supressão ou acréscimo.*

Figura 4 – Supressão - Manuscrito 1: Princesas e Príncipes



A rasura da Figura 5 está classificada quanto a Função Linguística em *supressão,* pois a letra "l" escrita é simplesmente apagada.

Figura 5 – Acréscimo - Manuscrito 2: Um Menino e um Cachorro

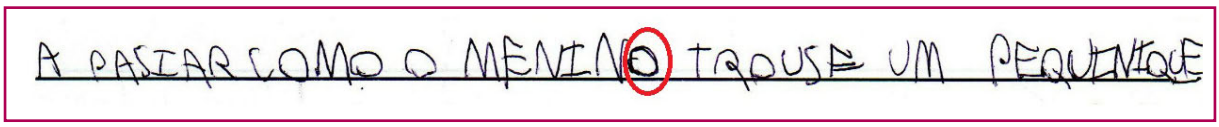


A rasura da Figura 6 está classificada quanto a Função Linguística em *acréscimo,* pois apresenta o retorno e acréscimo da letra "c" ao já escrito.

Categoria: tipo linguístico

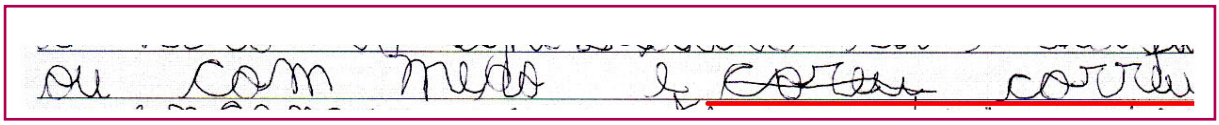
Por fim, as classificações das rasuras quanto à categoria Tipo Linguístico foram classificadas em sua maioria por recorrências *gráficas* 87/185 (47%) e *ortográficas* 89/185 (48%). Exemplifica isso as Figuras 7 e 8.

Figura 6 – Gráfico - Manuscrito 2: Um Menino e um Cachorro



A Figura 7 está classificada quanto ao Tipo Linguístico em *gráfico,* pois apresenta um retorno sobre o desenho, grafia da letra "o".

Figura 7 – Ortográfico - Manuscrito 8: Branca de Neve no Tempo dos Dinossauros

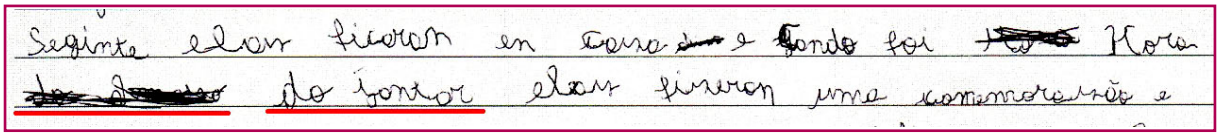


A Figura 8 está classificada quanto ao Tipo Linguístico em *ortográfico,* pois apresenta um retorno sobre a ortografia da palavra "coreu".

Na Figura 2 também há uma rasura de Tipo Linguístico *ortográfico*, porém quanto à categoria Espacial, a Figura 2 é uma *sobreposição*, enquanto a Figura 8 *é linear.*

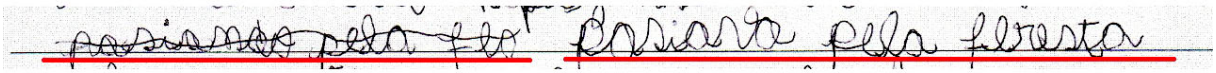
A Figura 1 é uma rasura *linear* ao mesmo tempo que, quanto ao Tipo Linguístico, é *semântica* 9/185 (3%).

Figura 8 – Semântico – Manuscrito 6: Fadas Mágicas



Na Figura 9 há uma rasura de Tipo Linguístico *semântico,* pois apresenta uma troca do fragmento "do almoso" para "do jantar" relacionada à mudança de sentido.

Figura 9 – Sintático – Manuscrito 7: Chapeuzinho Vermelho e o Homem Aranha contra o Lobo Mau

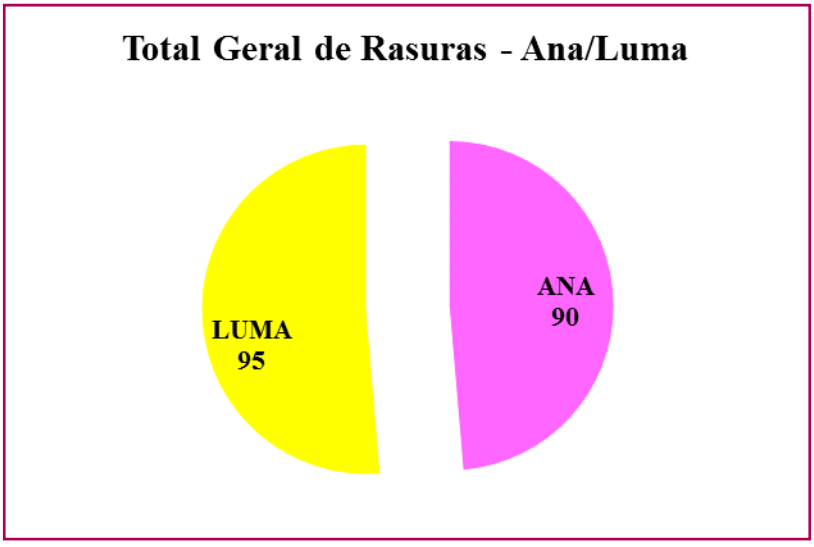


Na Figura 10 há uma rasura de Tipo Linguístico *sintático,* pois apresenta uma troca do verbo passear do gerúndio "pasiando" para o pretérito imperfeito "pasiava". Configurando assim um retorno sobre um problema de concordância verbal no que foi escrito.

Panorama Geral da Ocorrência de Rasuras

Neste tópico, serão apresentados os resultados da análise dos 10 manuscritos produzidos pela díade de alunas recém-alfabetizadas. Este estudo buscou quantificar, classificar e descrever as rasuras realizadas durante a escritura de Histórias Inventadas por essas crianças. A proporção entre as alunas é a seguinte:

Gráfico 1 – Total de Rasuras por Aluna



Fonte: Dados da Pesquisa

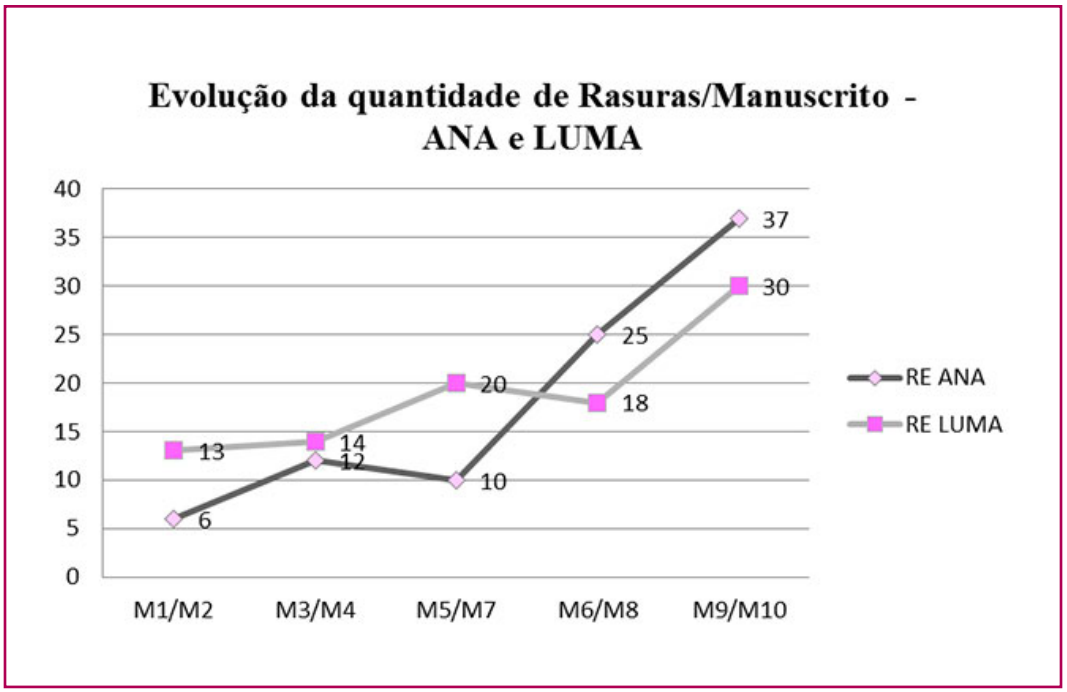
Ao longo dos dez manuscritos coletados, a dupla formada por Ana e Luma produziram um total de 185 rasuras, com uma média de rasuras por manuscrito

de 18,5. Do total de 185 rasuras, 51% (95) rasuras foram produzidas pela Luma e 49% (90) rasuras por Ana. A média de Rasura por aluna é de 19 Luma e 18 Ana.

Ambas as alunas produziram rasuras, uma mais que a outra em alguns tipos. Contudo, cabe ressaltar que os valores são próximos, ou seja, as alunas produziram mais ou menos a mesma quantidade de rasuras com uma diferença de apenas 2% de uma para outra.

No gráfico abaixo, podemos observar a evolução da quantidade de rasuras ao longo desses processos.

Gráfico 2 - Evolução das Rasuras por Aluna



Fonte: Dados da Pesquisa

Percebe-se uma evolução considerável no número de rasuras da díade. Quando no Manuscrito 1 (M1) foi identificado um total de 6 rasuras, e no Manuscrito10 (M10) um total de 30 rasuras. Provavelmente, quanto mais as alunas se inserem na língua, mais rasuram, pois, há uma reflexão maior sobre sua escrita. Fabre (1986), por exemplo, afirma que as rasuras dos escolares são "marcas da função metalinguística em atividade" (FABRE, 1986, p. 39).

Esses dados também nos mostram que as alunas apresentam trajetórias diferentes em relação à evolução da quantidade de rasuras por manuscrito. No M1 - Ana Alice é a escrevente, a linha é crescente, partindo de 6 rasuras no primeiro

manuscrito M1 até atingir o pico de 37 rasuras no seu último manuscrito M9.

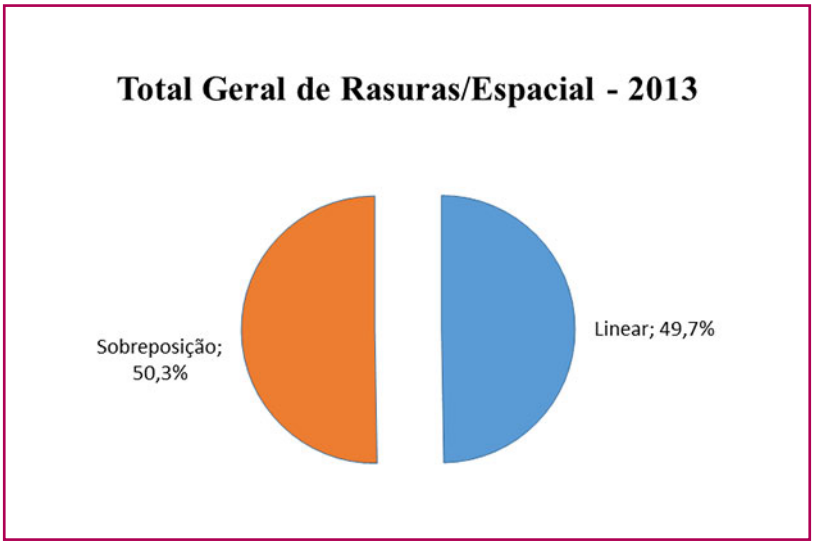
Seus números apontam para certa estabilidade nos M3 e M5, com quantidades de rasuras na casa dos 12, com um salto do primeiro manuscrito, no qual produziu 6 rasuras, continuando num crescente até registrar 37 rasuras no M9.

A Luma, por sua vez, também apresenta uma linha de desenvolvimento crescente, partindo de 13 rasuras no primeiro manuscrito M2 até culminar na quantidade de 30 rasuras no último manuscrito M10. Elas tiveram uma evolução muito equilibrada.

Rasuras e suas categorias

Em relação aos tipos encontrados, podemos ver no gráfico abaixo, a categoria Espacial.

Gráfico 3 – Total de rasuras/Espacial



Fonte: Dados da Pesquisa

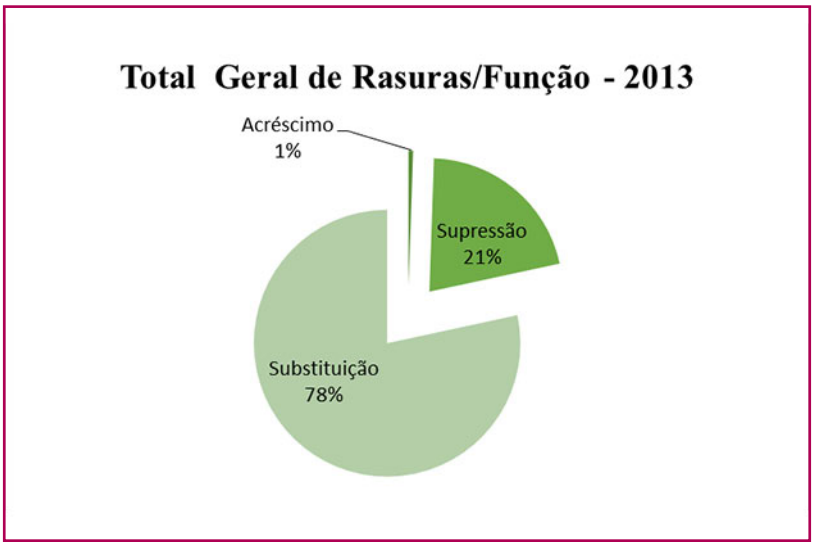
A díade produziu apenas dois tipos de rasuras já classificados na categoria Espacial. A saber: linear e sobreposição.

No *corpus* examinado, quanto às rasuras espaciais, nota-se um equilíbrio entre linear 92 (49,7%) e sobreposição 93 (50,3%).

O maior índice de rasuras Espaciais *lineares* (48) *é* da Ana, Luma tem o maior índice de *sobreposições* (51). Porém, dentre as ocorrências as alunas apresentam porcentagem muito próximas.

A díade produziu todos os 3 tipos dos já classificados na categoria Função. Como podemos observar, no gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Total de rasuras/Função



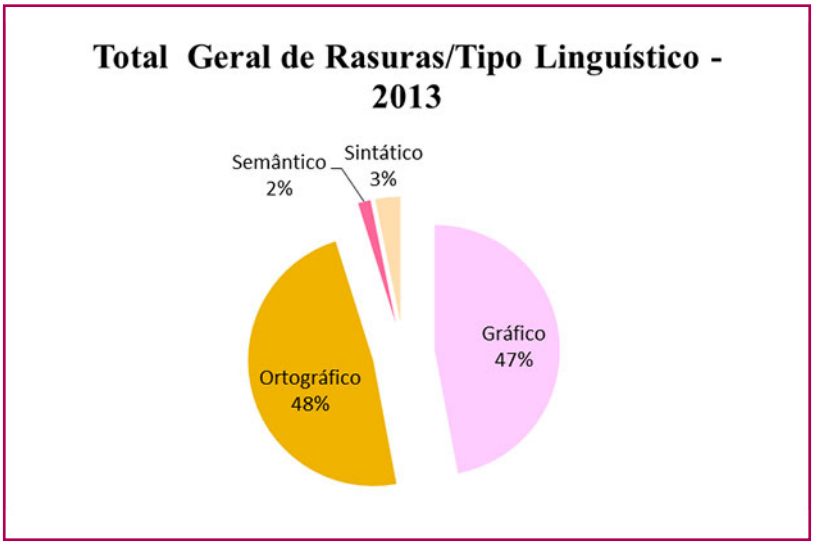
Fonte: Dados da Pesquisa

Já na classificação, quanto a categoria Função Linguística ocorreu 145 (78%) *substituições*, 39 (21%) *supressões* e apenas 1 (1%) *acréscimo*. O maior índice de rasuras quanto a Função Linguística - é Luma (74) *substituições* em seguida, Ana (71) *substituições*.

Diferente dos estudos de Fabre onde a supressão é a operação mais realizada pelos alunos (1986, p. 86). Podemos constata que a "substituição" foi a "operação mais realizada" pela díade analisada. Segundo Fabre, a substituição é uma rasura produtiva, pois indica que, em meio a uma insatisfação ou dificuldade, o escrevente tenta modificar a sua escrita.

Quantificamos também as rasuras produzidas na categoria Tipo Linguístico. O gráfico abaixo, ilustra a quantidade de rasuras distribuída entre os 4 tipos encontrados na categoria.

Gráfico 5 – Total de rasuras/Tipo Linguístico



Fonte: Dados da Pesquisa

O gráfico mostra a ausência de Rasuras classificadas quanto ao Tipo Linguístico -*pontuação.* Essa ausência de rasuras do Tipo Linguístico pontuação se dá, provavelmente, porque, nessa fase de aquisição da escrita, as alunas ainda estão se apropriando das normas de pontuação. Ainda quanto ao Tipo Linguístico, há uma predominância no número de ocorrências *ortográficas* 89 (48%) e *gráficas* 87 (47%). As rasuras *ortográficas* parecem indicar dúvidas sobre o padrão formal da língua escrita, por haver semelhança de palavras em termos sonoros, bem como nos aspectos gráficos.

Para o aparecimento de rasuras *gráficas* nos manuscritos da díade, uma hipótese para isso pode ser a dificuldade no traçado das letras. Os maiores índices referente a categoria Tipo Linguístico – Ana tem seu maior índice de rasuras *ortográficas* (45) e Luma (49) *gráficas.*

Os gráficos mostram quais foram as rasuras produzidas em maior e menor quantidade pelas alunas. Chamamos a atenção para o fato de que, mesmo com uma pequena diferença quantitativa de uma aluna para outra, os tipos de rasuras com maior ocorrência em ambas as alunas são “lineares”, “sobreposições”, “substituições”, “gráficas” e “ortográficas” enquanto que as rasuras “acréscimos” e “semânticas” são as menos produzidas por ambas.

Considerações finais

Neste trabalho, foram apresentadas algumas reflexões sobre a ocorrência de rasuras efetivadas por duas escreventes novatas em três diferentes categorias: espacial, função e tipo linguístico.

Como resultados, do total 1.332 palavras[6], foram identificadas 185 rasuras classificadas de modo simultâneo em todas as categorias. Quando comparados os dados identificados no 1º e 10º manuscrito, observa-se um aumento quantitativo da incidência de rasuras; já que, no 1º manuscrito, foram identificadas 6 rasuras, e no 10º manuscrito 30 rasuras. Essa diferença sugere uma relação entre o processo de aprendizagem e as ocorrências de rasuras. Ou seja, quanto mais as alunas vão sendo submetidas ao ensino formal e sistemático de diversas propriedades do sistema escrito, maior a incidência de rasuras.

Em primeiro lugar, foram constatadas, a partir da análise dos manuscritos – no que diz respeito às ocorrências de rasuras *gráficas* – que as alunas estão em um momento de mudança da letra bastão para cursiva. Nota-se também uma dificuldade no traçado das letras, relacionado a motricidade.

Quanto às rasuras *ortográficas*, os dados apontam algumas situações de incerteza grafofonética: por exemplo, brim/brin; xanmava/chamava; fuxa/fuga/fuja; coreu/correu; fuxil/fugil; oltro/outro; cachorinho/cachorro; quando/cando. Possivelmente, algumas das regras ortográficas ainda não foram apropriadas pelas alunas.

Em relação às rasuras do tipo linguístico – *semântico e sintático*, está relacionada ao momento de aprendizagem em que as alunas se encontram e ao modo como as alunas ainda pensam o texto. Já a ausência de rasuras de – *pontuação,* se dá, provavelmente, porque nessa fase de aquisição da escrita as alunas ainda estão se apropriando das normas de pontuação. Certamente, por ser um aspecto complexo da escrita, são raros nos textos de alunos recém alfabetizados.

Por fim, entendemos que a rasura consegue ser uma importante ferramenta de avaliação da aprendizagem e esperamos com esse estudo, mostrar que a rasura pode ser eficaz para um diagnóstico didático de aprendizagem da língua.

6. Neste trabalho definimos "palavra" como unidade linguística dotada de sentido ou não, constituída por um ou mais fonemas sem uma determinada ordem na escrita, e delimitada por espaços em branco.

Referências

ABAURRE, M. B. M. **Indícios das primeiras operações de reelaboração nos textos infantis.** Estudos Linguísticos XXIII Anais de Seminários do GEL, v. 1, n. São Paulo: USP, p. 367-372, 1994.

ABAURRE et. al. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas: Mercado das Letras, 1997.

BIASI, Pierre-Marc. **Genética dos textos.** Trad. Marie-Héléne Paret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

CALIL, Eduardo. **A criança e a rasura na prática de textualização de história inventada**. Letras de Hoje. Porto Alegre (RS), v. 33, n. 2, p. 13-21, 1998.

_____. **Rasura oral e autonímia no processo de escritura**. Letras de hoje. Porto Alegre (RS), v. 39, n. 3, p. 207-221, 2004.

_____. **Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula**. Londrina: EDUEL, 2008a.

_____. **Escutar o invisível**. Escritura & Poesia na sala de aula. São Paulo: UNESP, 2008.

CALIL, Eduardo; FELIPETO, S.C. **Rasuras e operações metalinguísticas: problematizações e avanços teóricos**. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, v. 39, p. 95-110, 2000.

FABRE, Claudine. **Des variantes du brouillon au cours préparatoire.** Revista Études de Linguistique Appliquée (E.L.A), n. 62, p. 59-79, 1986. Tradução Cristina Felipeto, Eduardo Calil, Eudes Santos, Kall Anne Amorim.

FELIPETO, C. **Rasura e equivoco no processo de escritura em sala de aula.** Londrina: Eduel, 2008.

GRÉSILLON, A. **Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

HOUAISS, Antonio. Dicionário eletrônico Houaiss de língua portuguesa. São Paulo: Objetiva, 2001.

RESUMO

Dentre os variados estudos em aquisição da linguagem, uma das investigações que vem ganhando impulso é a que se propõe observar o aspecto multimodal da língua; tais trabalhos têm enriquecido as pesquisas no campo da aquisição da linguagem. É partindo dessa perspectiva que McNeill (1985) propõe que gesto e fala são indissociáveis e encontram-se numa mesma matriz de significação. Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar a presença das produções vocais, concomitante com os gestos presentes na tipologia gestual proposta por Barros (2012) e Soares (2014), compondo assim um terceiro elemento, a fluência multimodal. Para tanto, tomamos como aparato teórico a proposta de McNeill (1985) no que diz respeito à relação entre gesto e fala. Kendon (1982), por sua vez, desempenha um significativo papel nos estudos da gestualidade ao classificar os movimentos gestuais a partir de um contínuo, chamado "contínuo de Kendon". Com relação às produções de fala infantil nos baseamos em Barros (2012) e Soares (2014). Ambas propõem uma tipologia para as produções vocais da criança. Para a emergência da fluência tomamos como base os autores Scarpa (1995), Merlo (2006) e Soares (2014). Quanto à fluência multimodal, Soares (2014) afirma que "a fluência não tem um período exato para seu surgimento nem períodos definidos de fala fluente pela criança. (p. 7). Portanto, buscamos observar as produções vocais e os gestos formando um terceiro elemento multimodal, a fluência. Para este trabalho analisaremos uma díade mãe-bebê com idade dos 6 aos 24 meses de vida da criança, gravada em situação naturalística na casa da díade. Apresentaremos as transcrições e análises dos dados no software *Eudico Linguistic Annotator* - Elan - para uma melhor visualização dos componentes multimodais no processo de aquisição da linguagem.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem, Gestos, Fluência multimodal.

FLUÊNCIA MULTIMODAL E A TIPOLOGIA GESTUAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Paula Michely Soares da Silva (Proling/UFPB)[1]
Valdenice Pereira de Lima (Proling/UFPB)[2]
Lívia Maria Alvarenga de Lima (Proling/UFPB)[3]

Introdução

Os estudos voltados às situações interativas entre mãe-bebê vem ganhando mais espaço no âmbito aquisional ao propor observar o aspecto multimodal da língua. Tais trabalhos têm enriquecido as pesquisas no campo da aquisição da linguagem de forma significativa. Nos estudos relacionados ao campo da aquisição da linguagem, muitos pesquisadores se dedicaram a estudar a relação entre gesto e fala, ao longo do período que envolve os três primeiros anos de vida da criança.

1. Graduada em Letras pela UFPB em 2011. Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING/UFPB em 2014. Doutoranda em Linguística Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING/UFPB. E-mail: paula-michely@hotmail.com

2. Graduada em Letras pela UFPB em 2012. Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING/UFPB. E-mail: vallima37@hotmail.com

3. Graduada em Letras pela UFPB em 2012. Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING/UFPB. E-mail: liviaalvarenga27@hotmail.com

É partindo dessa perspectiva que McNeill (1985) propõe que gesto e fala encontram-se numa mesma matriz de significação. Observamos que os pesquisadores têm se dedicado cada vez mais a estudar a relação entre os gestos e a fala. E é esse o caminho que decidimos percorrer, mas ampliando nossas discussões para a observação de um elemento que não tem provocado tanta discussão: a fluência.

Assim, o presente capítulo tem como objetivo apresentar os gestos e produção oral como elementos que compõem a fluência multimodal no processo de aquisição da linguagem. Desse modo, tomamos como aparato teórico a proposta de McNeill (1985) no que diz respeito à relação entre gesto e fala. Com relação às produções de fala infantil nos baseamos em Barros (2012) e Soares (2014) que apresentam uma tipologia para os momentos de produções orais da criança durante o processo de aquisição da linguagem.

Para a emergência da fluência tomamos como base os autores Scarpa (1995), Merlo (2006) e Soares (2014). Segundo Soares (2014) "a fluência não tem um período exato para seu surgimento nem períodos definidos de fala fluente pela criança." (p. 25). Desse modo, observaremos a presença dos gestos e as produções verbais, em momentos de interação, ressaltando a presença indissociável da multimodalidade.

Com isso, podemos afirmar que há muito o que se dizer em relação aos gestos e à fala, enquanto matriz de significação. E é nesse sentido que entendemos por fala toda forma de produção discursiva para fins comunicativos, na modalidade oral.

Portanto, para este capítulo buscamos observar os elementos multimodais gestos e produções orais em ocorrência concomitante, formando a fluência multimodal no processo aquisional. Desse modo, apresentaremos como *corpus*[4] de análise dois extratos/recortes de uma díade mãe-bebê com idade: 16 e 20 meses de vida da criança, gravada em situação naturalística na casa da díade (mãe). As transcrições e análises de dados serão apresentadas no software *Eudico Linguistic Annotator* - Elan para uma melhor visualização dos componentes multimodais, em especial, da fluência.

4. *Corpus* extraído da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística/PROLING da UFPB, intitulada "Gestos e produções orais: a fluência multimodal em Aquisição da Linguagem", sob a orientação da Profa. Dra. Marianne Cavalcante.

Proposta multimodal em Aquisição da Linguagem

Falar sobre multimodalidade é pensar em aspectos integrados e inseparáveis entre elementos. Neste trabalho, abordamos os gestos, em especial a gesticulação, e a produção verbal como componentes da fluência, e esta como elemento multimodal da linguagem em momentos de interação mãe-bebê. Como mencionamos anteriormente, partimos da premissa de que gesto e fala são componentes indissociáveis agregados a uma mesma matriz de significação. (McNeill 2000). Ainda a respeito da multimodalidade, Ávila Nóbrega (2010) contribuiu para os estudos em aquisição da linguagem com relação ao gesto e à fala, instituindo a língua como instância multimodal.

Com relação aos gestos, Goldin-Meadow (1999) afirma que os gestos que acompanham o fluxo da fala desempenham um papel semelhante no processo comunicativo. Ainda sobre o papel do gesto e da fala no processo de aquisição, McNeill (2000) contribui afirmando que o papel do gesto é coadjuvante em relação ao papel que a fala desempenha. O autor afirma ainda que os gestos e a fala são gradativamente organizados um com o outro, desenvolvendo um papel sincrônico e fundamental no processo de comunicação.

Ainda no que se refere à multimodalidade entre gestos e fala, Fonte (2011) constata que:

> A linguagem humana manifesta-se por diferentes formas na interação com o outro, seja por meio da linguagem falada ou da gestual, contribuindo para o percurso da trajetória linguística infantil, ou seja, da aquisição da linguagem e para a construção do sentido da integração dialógica. (FONTE, 2011, p.42)

Podemos perceber que a interação não é um processo que requer apenas a linguagem falada, mas que envolve outros componentes, como o gestual. Desse modo, podemos entender que a produção verbal, em conjunto com os gestos, compõe a multimodalidade. Souza e Faria (2010) colaboram com seus estudos, afirmando que o gesto traz em si algo comunicativo, visto que se constitui a partir de uma ação. Desse modo, os gestos podem surgir concomitantemente à produção verbal, tornando-se elementos multimodais no processo aquisicional da língua.

Kendon (2000) defende a organização dos gestos como um processo dado mediante a produção de fala que esses gestos acompanham, construindo assim papéis complementares nos processo de aquisição da linguagem. Desse modo, podemos entender que os gestos e a fala compõem um mesmo processo e que corroboram para uma mesma finalidade significativa.

Partimos da premissa de que gesto e fala formam um conjunto que não pode ser dissociado; essa perspectiva se baseia no funcionamento multimodal da língua (McNeill, 1985). Tal premissa propõe que gesto e fala estão agregados a uma mesma matriz de produção e significação, ou seja, constituem um único sistema linguístico.

Como já mencionamos anteriormente, para esse trabalho, privilegiaremos uma perspectiva interacionista. Desse modo, direcionamos nossos estudos a pesquisas como a de Laver (2000).

McNeill (2000), buscando denominar o termo "gesto", afirma ser este um termo que necessariamente precisa de uma explanação, já que não temos gestos no singular, e sim no plural. E, para os vários tipos de gestos, McNeill (2000) mostra um quadro de gestos bastante conhecido, chamado o *"Continuum de Kendon"*.

Kendon (1982) organizou seu contínuo mediante quatro relações estabelecidas entre gesto e fala, sendo elas: presença ou ausência da produção verbal; presença ou ausência de produções linguísticas; convenção; e global ou não. O contínuo de Kendon (1982) é composto por quatro tipos de gestos, sendo eles: gesticulação, emblemas, pantomimas e língua de sinais.

O gesto pantomímico ou pantomima são gestos que simulam ações ou personagens praticando alguma ação; é a reprodução de um ato individualizado do indivíduo, tendo algumas vezes um caráter narrativo, pois permite uma sequência de ações pelo sujeito. Já os emblemas ou gestos emblemáticos são aqueles convencionais, ou seja, determinados culturalmente e/ou socialmente por indivíduos da nossa cultura. Vejamos alguns desses gestos emblemáticos: o gesto que envolve a mão fechada e polegar levantado significando aprovação; a língua de sinais enquanto sistema linguístico próprio de uma comunidade; entre outros.

Segundo Cavalcante e Brandão (2012), a gesticulação depende do fluxo de fala, e esta tem seu uso pontual, visto que, no período aquisicional levantado, predominam os balbucios e holófrases. Mas, mesmo assim, as produções verbais são acompanhadas da gesticulação que, tal como propomos neste trabalho, faz parte de uma mesma matriz significativa junto com a fala. Privilegiar restritamente apenas a produção verbal, qualificando-a como a única instância de realização do processo aquisicional, é restringir a compreensão do processo.

Portanto, observando a necessidade que existe, na literatura em aquisição da linguagem, de tratar da multimodalidade, propomos mostrar a emergência dos gestos e da produção verbal como componentes da fluência multimodal no processo de aquisição da linguagem.

A Fluência multimodal

Os estudos acerca da fluência têm encontrado dificuldades para defini-la, devido a uma falta de mensuração do seu período. Com isso, mostraremos um breve levantamento acerca da literatura sobre fluência no processo aquisicional da linguagem.

A literatura pouco tem discutido a fluência no âmbito aquisicional e, com isso, os estudiosos do assunto sentem dificuldades em definir o termo e apresentar uma proposta de períodos de ocorrência. Com isso, buscamos apresentar um pouco da literatura e trazer novas considerações a respeito desse elemento da produção verbal.

Cavalcante e Brandão (2012) apontam a perspectiva de Merlo (2006) acerca da fluência, em que Merlo constata que o discurso fluente envolve algumas características tais como: (a) baixa frequência de hesitações; (b) baixa frequência de reformulações; (c) baixa frequência, curta duração e uso nativo de pausas silenciosas fluentes; (d) taxa de elocução (speech rate) confortável; (e) facilidade de emissão; (f) habilidade gramatical; e (g) diminuição da complexidade semântica. (CAVALCANTE E BRANDÃO, 2012, p.61)

Como já mencionamos anteriormente, não existe um consenso a respeito da definição de fluência e, com isso, alguns autores organizam sua "definição". Vejamos o que Scarpa (1995) afirma com relação a enunciados de fala fluente:

> "os já ajeitados, conhecidos, analisados ou, na grande maioria dos casos, congelados, vêm em bloco. Os disfluentes são aqueles em construção, instáveis, com tentativas infrutíferas de segmentação em blocos prosódicos; supõem passos mais complexos tanto paradigmática quanto sintagmaticamente na elaboração do enunciado." (SCARPA, 1995, p.171)

Podemos observar que a fala fluente é entendida como blocos, e estes se apresentam de maneira completa, como a autora menciona: "congelados". Já a fala com disfluência é aquela que está em construção e que pode apresentar alterações.

Tomamos como base para este trabalho os quatro tipos de fluência propostos por Scarpa (1995). O primeiro tipo é a fluência de capacidade, que é extensa e apresenta pausas. Nesse tipo, o falante fluente fala extensamente sem pensar muito no que dizer e nem mesmo interrompe seu enunciado para moldar suas palavras para dizer algo. Esse tipo de fluência é fácil de ser percebida quando observamos um locutor narrar um jogo, pois sua fala é constante e extensa.

Diferente do primeiro tipo, o segundo é aquele em que a fala fluente apresenta enunciados coerentes com o que vem sendo "discutido" no momento comunicativo, não apresentando pausas nem repetições desnecessárias.

O terceiro tipo é aquele em que o falante possui habilidade para dizer algo em um amplo contexto. Uma pessoa com essa habilidade fluente se sente à vontade em qualquer contexto enunciativo de discussão. Já o quarto tipo é aquele em que o falante desempenha o uso criativo e imaginativo da linguagem no processo enunciativo, sem extensões de pausas ou repetições de elementos linguísticos, como entraves.

Podemos observar que a fala é fluente e dinâmica, assim como vários foneticistas propõem em seus estudos. Portanto, podemos afirmar que a fluência pode ser entendida como um processo dinâmico, e que são nesses processos que emerge a fala fluente.

Segundo Scarpa (1995), "a fluência encontra-se presente em pares adjacentes ritualizados, enunciados estereotipados, familiares, congelados, muitas vezes em situação imediata, em expressões que exibem maior estabilidade" (SCARPA, 1995, p. 7). A esse respeito, a autora afirma que a fluência são trechos de enunciados já "ajeitados, conhecidos e analisados", aparecendo em blocos.

Com relação à fluência em um período mais inicial da linguagem, Ramos e Scarpa (2007) salientam que a fluência e os enunciados cristalizados estão destacados no período em que a criança encontra-se no discurso materno ou trazem na sua produção holófrases ou produções holofrásticas.

Assim, observamos que a fluência não tem um período exato para seu surgimento nem períodos definidos de fala fluente, e que no período em que a criança ainda é muito pequena a fluência se faz presente no enunciado do "outro".

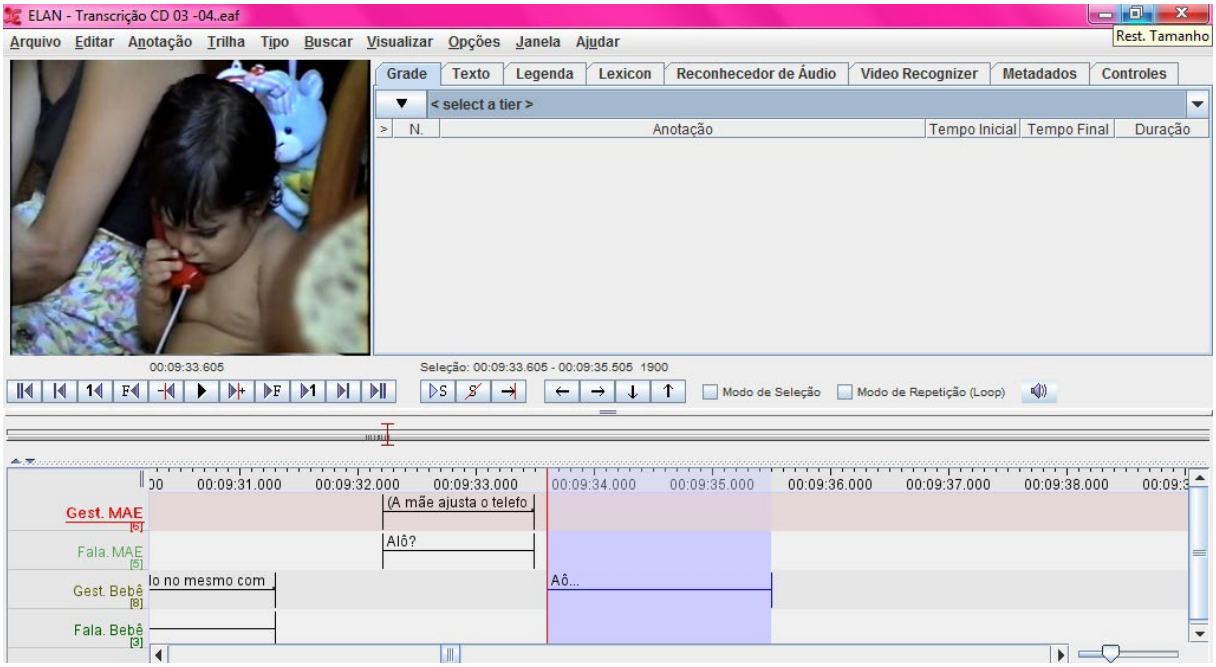
Portanto, encerramos este capítulo sobre a tipologia das produções linguísticas infantis com essas considerações a respeito da fluência e apresentaremos a seguir a nossa metodologia de apresentação e análise dos dados.

Análise dos dados

Daremos início a nossas observações e análises visando compreender a relação emergente entre os gestos e as produções orais que, em conjunto, compõem a fluência multimodal no processo de aquisição da linguagem.

Os quadros subsequentes foram gerados pelo programa ELAN para uma melhor visualização das trilhas transcritas. Iniciaremos com um quadro geral que mostra a disposição da mãe e da criança na cena interativa. Em seguida, apresentamos o "Quadro mescla da criança", gerado pelo programa ELAN a partir das transcrições e mesclas entre o quadro das produções gestuais e o quadro das produções orais.

Contexto: Mãe e criança brincando com um telefone de brinquedo.
Díade: C; idade:16 meses 4 dias



Extrato 1

Quadro de mescla da criança

Grade | Texto | Legenda | Lexicon

MESCLA DA CRIANÇA

N.	Anotação
1	(caminha em direção a mãe e pega o telefone):
2	(A criança pega o telefone e senta no chão):
3	(A criança segura o telefone no ouvido)
4	(Brinca com o telefone no ouvido)
5	(segura o telefone no ouvido e mexe um dos bracinhos): Au?
6	Aô? (Segura o telefone e com a outra mão mexe no brinquedo):
7	(Continua segurando o telefone e mexendo no mesmo com a outra mãozinha): Au? ...
8	Aô...
9	(segura o telefone de brinquedo no ouvido)
10	Aô.. (segura o telegone no ouvido):
11	Aô?...
12	Aó...ó
13	(segura o telefone no ouvido): (balbucia): (inc)
14	(solta o telefone no chão)
15	(pega o telefone novamente)
16	(coloca o telefone no ouvido) Aô?...

Nesse extrato/recorte, podemos perceber a interação entre mãe-bebê. A mãe, ao brincar com a criança em meio a vários brinquedos, pega o telefone que também é de brinquedo e diz: "*ó, telefone pra tu, fala aí...*". O incentivo da

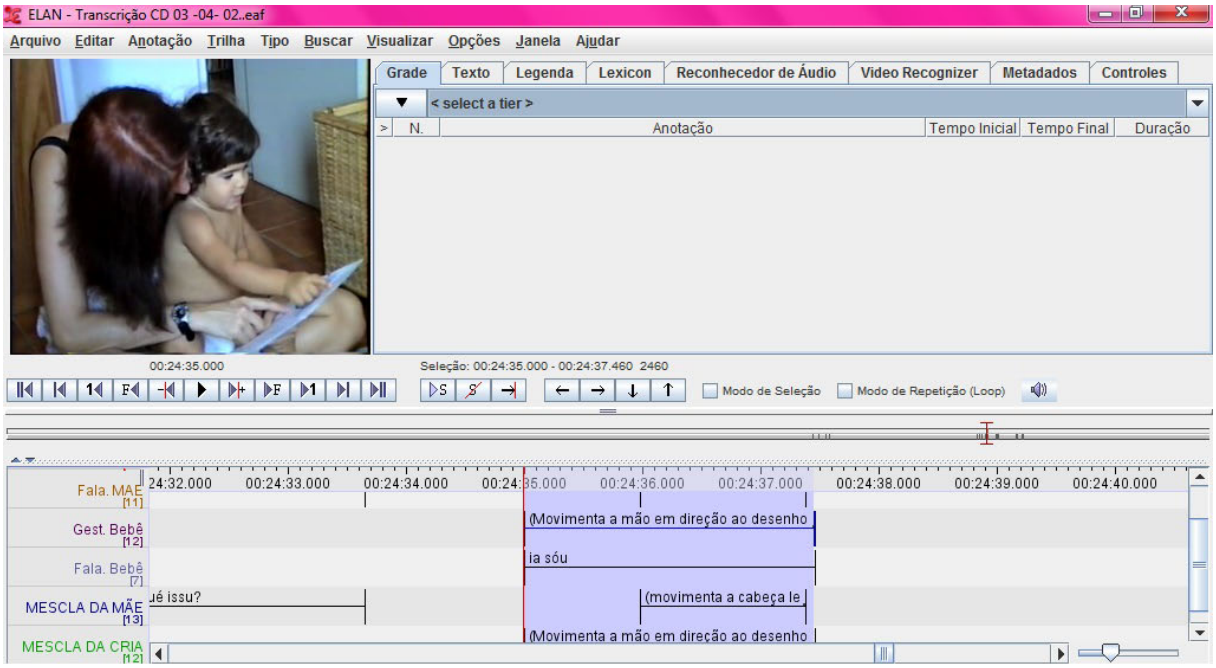
mãe continua e ela diz: *"Fala, Vivi!"*. Com esse recorte, podemos perceber a mãe como mediadora, função de extrema importância no processo de interação do bebê com o mundo, como propõe Cavalcante (1999), podendo ser considerada como elemento fundamental nesse processo de aquisição e no uso dos gestos. Pode ser observado que a mãe incentiva à criança a interagir e falar ao telefone (brinquedo), demonstrando o gesto pantomímico e produzindo enunciados coerentes e fluentes.

Podemos perceber que criança produz quase que perfeitamente o seu modo de dizer *"alô"*, dizendo *"Aô?"*. Mesmo que a produção de fala produzida pela criança não seja um recorte idêntico à fala materna, podemos concluir que há uma entrada dessa criança não só no processo de interação, mas também na construção da aquisição da língua. A criança reproduz o seu *"Aô"* da maneira que é possível, demonstrando-nos obter o mesmo sentido comunicativo do *"Alô"* produzido pela mãe.

Como propomos nesse capítulo, o *"Au"* ou *"Aô"* da criança representa uma holófrase, um recorte quase que idêntico ao *"Alô"* materno. A produção da holófrase pela criança, em conjunto com o gesto pantomímico, simula um telefonema e também vem demonstrar a fluência da criança. Esta, nesse momento, não reproduz pausas alongadas ou desnecessárias, não produz hesitações e emprega a produção fluente com o contexto interacional em que está situada.

Como vimos no desenvolver desse capítulo, o autor McNeill (2000) classifica o gesto pantomímico ou pantomima como sendo gestos que "simulam"/"imitam" ações ou personagens praticando alguma ação. É a reprodução de um ato individualizado, tendo algumas vezes um caráter narrativo, pois permite a apresentação de uma sequência de ações, pelo sujeito integrado na situação. Vejamos agora, o segundo extrato:

Contexto: Mãe e criança sentadas em um tapete no quarto.
Díade: C; Idade: 20 meses.



Extrato 2.

Quadro de mescla da criança

Grade	Texto	Legenda	Lexicon

MESCLA DA CRIANÇA.

N.	Anotação
1	(Bate os pés no chão e fica rodando em circulos): á
2	(Mexe os braços e as mãos desordenadamente)
3	(Dançando levanta as mãos para o alto e mexe as mãoszinhas desordenadamente)
4	(Dança olhando para a mãe e bate palmas)
5	(Olha o desenho que tem no livro)
6	(Observa a figura que está no livro): bêí
7	(Movimenta a mão em direção ao desenho mostrando-o): ia sóu
8	(Observando o livrinho): nou
9	(movimenta a cabeça para a frente): êxquivu
10	(Mexe a cabecinha para frente): é u xou
11	(Olha para a câmera rapidamente)
12	cacô (mexe o corpo e os bracinhos):
13	(Olhando para imagem) Miau...
14	(Mexe a cabeça para frente como se estivesse mostrando a imagem) Miau...
15	Sol...
16	(Aponta para a imagem e sorrir) Xóu boila...
20	a uva...
21	(Aponta para a imagem) O ovo...
22	(Aponta para a imagem) Miau...
23	(Movimenta os braços e depois aponta para imagem da bola) Axi bola...

Inicialmente, a mãe um momento de "leitura", como ela mesma intitula na cena. A mãe vai folheando um livro infantil e fazendo perguntas à criança, como: *"Quem é esse?", "E esse aqui?"*. A criança, por sua vez, interage, respondendo à mãe, como veremos mais à frente. Nessa sessão, temos dois momentos importantes que trazem de modo bastante evidente o componente multimodal proposto.

Ao observarmos o quadro que compõe as mesclas da criança, podemos verificar que, aos 25 minutos e 18 segundos, a criança realiza uma produção verbal de uma frase completa, dizendo: *"É u xóu"*. A criança, completamente envolvida no processo interativo, reproduz um bloco enunciativo completo e movimenta a cabeça com a intenção de apontar para a imagem. Como vimos anteriormente, a gesticulação proposta no contínuo de Kendon (2000) afirma que os gestos ou a gesticulação se apresentam como movimentos com funções diferenciadas, como para representar objetos ou fazer referência a objetos e pessoas do mundo, confirmando as nossas observações a respeito da gesticulação.

Nesse caso, a criança movimenta a cabeça em direção à imagem, com o intuito de mostrar que a sua produção verbal – *"É u xóu"* – se refere ao desenho do sol exposto no livro. A criança, em todo esse contexto, demonstra a sua fluência em relação à produção verbalizada, não demonstrando pausa nem hesitações, e deixando a fala fluir adequadamente no contexto enunciativo. Desse modo, podemos destacar que se encontra evidente o processo de gesticulação nesse recorte analisado, pois a criança gesticula com movimento de cabeça e movimento corporal, apresentando uma produção verbal concomitante.

Para finalizar, destacamos quando a criança, aos 25 minutos e 27 segundos, em resposta à pergunta da mãe diz: *"Cacô"*. Simultaneamente, ela gesticula, movimentando seus braços, pescoço, envolvendo toda uma postura corporal, assim como a mãe já havia demonstrado anteriormente, simulando os movimentos de um macaco.

Considerações finais

De um modo geral, este trabalho buscou observar e compreender a relação emergente entre os gestos e as produções orais, que em conjunto, compõem a fluência multimodal no processo de aquisição da linguagem.

Percebemos que há a necessidade de considerar a ocorrência da fluência como sendo um processo multimodal, em que elementos atuam para as interações linguísticas acontecerem, promovendo a passagem da criança a falante de sua língua. Portanto, salientamos que a fluência pode ser entendida como um processo dinâmico de construção comunicativa para o infante, no processo de aquisição da linguagem.

A partir das análises, conseguimos identificar que, em um período mais inicial da linguagem, assim como propõe Ramos e Scarpa (2007), a fluência e os enunciados cristalizados estão destacados no período em que a criança se encontra no discurso materno ou traz, na sua produção, holófrases ou produções holofrásticas.

Destacando cada um dos momentos de produção gestual e oral da criança, vimos que as holófrases podem ser vistas como trechos de uma palavra ou uma única palavra, com a intenção de expressar um enunciado completo.

Portanto, constatamos que os gestos e as produções orais estão constantemente sendo construídas no período dos 6 aos 24 meses de vida da criança, demonstrando que gestos e as produções orais compõem a fluência multimodal.

Referências

ÁVILA NÓBREGA, P. V. 2010. Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta. **Dissertação de mestrado**. UFPB.

BARROS. A.T. C. M. (2012). Fala inicial e prosódia: do balbucio aos blocos de Enunciado. **Dissertação de Mestrado**. UFPB.

BRANDÃO, L. W. P. (2010). Interação mãe-bebê surdo implantado: entre o "ouvinte suposto" e o"aprendiz de ouvinte". **Tese de doutorado.** Programa de Pós-graduação em Linguística. UFPB, João Pessoa, PB.

CAVALCANTE, M. C. B. (1994). O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança. **Dissertação de Mestrado**. UFPE.

_____. M. C. B. (2009). A matriz gesto-fala em aquisição da linguagem: observando o diálogo em manhês. In: vi **congresso internacional da ABRALIN**, 2009, João Pessoa. Anais da ABRALIN40 anos. João Pessoa : Idéia, v. 1. p. 2425-2434.

_____. M. C. B. (2009). Gesto e voz: envelope afetivo de acesso ao simbólico na matriz relacional mãe-bebê. In: de Oliveira, E. F. L.; Ferreira, S. S.; Barreto, T. A.. (Org.). **As interfaces da clínica com bebês.** 1 ed. Recife: Bagaço, v. , p. 229-240.

_____. M. C. B. (2009). Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. Investigações (Recife), v. 21, p. 153-170.

_____. M. C. B. (2010). (orgs.) **Aquisição da linguagem em multimodalidade.** 1ed. João Pessoa: Ed.da UFPB, p. 158.

_____. M. C. B. (2010b). Matriz gesto e fala na dialogia mãe-bebê: esboços de gêneros do discurso. In. Cavalcante, M. C. B.; Faria, E. M. B. de; Leitão, M. (orgs.) **Aquisição da Linguagem e Processamento Linguístico.** João Pessoa: Ed. da UFPB, p. 158.

LAVER, J. The Gift of Speech. Papers in the Analysis of Speech and Voice. Edinburgh: Edinburgh University Press. pp. 235-264, 1991.

_____. Unifying principles in the description of voice, posture and gesture. In: CAVE, C.;GUAITELLA, I. **Interations et comportement multimodaux dans la communication**. Paris, L'Harmattan, 2000.

TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. Tradução de Cláudia Berliner. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

RAMOS, S. ; SCARPA, E. M. (2007). Hesitações e rupturas em Aquisição da Linguagem: processos reorganizacionais na fala infantil. **Estudos Linguísticos** (São Paulo), v. XXXVI, p. 354-360.

SCARPA, E. M. (1995). Sobre o sujeito fluente. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v.29,p.163-184.

_____. *O lugar da holófrase nos estudos de aquisição da linguagem*. VI Congresso Internacional da ABRALIN . **Mesa-redonda *os desafios /impasses da(s)/na(s) pesquisas em aquisição da linguagem***. João Pessoa, março de 2009.

RESUMO

Os primeiros estudos na área da Análise da Conversação priorizavam a conduta vocal como principal forma de interagir socialmente, desconsiderando a utilização de outros recursos como ferramentas importantes na construção de sequências para produção da interação social. A partir dos estudos de Kendon (1970), McNeil (1985), Goodwin (1979) e outros, a linguagem passou a ser tratada como multimodal, e a multimodalidade contempla ferramentas consideradas "multimídia" que estão à disposição dos falantes para serem utilizadas juntamente com a linguagem verbal. Nos estudos multimodais, a conduta vocal não goza de um espaço privilegiado, pois outros recursos, tais como o olhar, os gestos, a fala e a postura corporal igualmente são tratados como formas de produção da interação social. Desta forma, o objetivo deste estudo consiste em discutir como a utilização de gestos, durante a fase de aquisição da linguagem, pode ser estudada dentro da Análise da Conversação. A realização deste estudo priorizou a utilização de dados coletados em pesquisas já desenvolvidas pelos membros do Laboratório de Aquisição da Fala e Escrita (LAFE), devidamente angariados no âmbito de contextos interacionais, sob a observação da díade mãe-bebê. A partir da análise dos dados recolhidos e apreciados, fez-se possível demonstrar que a utilização de gestos, além de constituir verdadeiros indícios de interação podem projetar turnos conversacionais, tal como explicitado nos resultados de investigações anteriores, a exemplo de Mondada (2006; 2007).

Palavras-chave: Análise da conversação, Multimodalidade, Primeiras interações, Mãe-bebê.

MULTIMODALIDADE COMO CAMPO DA ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO: UM ESTUDO COM A DÍADE MÃE-BEBÊ

Cássio Kennedy de Sá Andrade (UFPB)
cassio.kennedy@gmail.com

Marilene Gomes de Sousa (UFPB)
marilenegomes95@hotmail.com

Priscilla Andrade Sousa Nogueira (IFPB/UFPB)
syllacg21@hotmail.com

Introdução

O estudo que ora se apresenta fez-se norteado pelo objetivo de aferir sobre a possibilidade de se discutir como a utilização de gestos, durante a fase de aquisição da linguagem, pode ser averiguada dentro da Análise da Conversação (doravante chamada AC). Para tanto, são trazidos alguns dos pressupostos teóricos que constituem a Análise da Conversação como campo de investigação das práticas e atividades conversacionais (WILSON, 2012), como também são resgatados conceitos e teorias postos acerca da perspectiva multimodal da linguagem e relacionados os dois temas, atendendo-se à finalidade de inferir possibilidades de projeção de turnos conversacionais estabelecidos entre a díade mãe-bebê com a utilização dos gestos na fase de aquisição da linguagem como ferramentas constituintes da interação nesta díade.

Os dados utilizados como base para as análises realizadas no decorrer deste estudo fazem parte do *corpus* do Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE) da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. O exame destes dados deu-

se através da análise de transcrições dos mesmos, obtidos por filmagem da díade, em contexto naturalístico.

O questionamento que fundamenta a realização desta pesquisa resta descrito nas seguintes perguntas: Em que ponto a análise da conversação se encontra com a multimodalidade na aquisição da linguagem? De que modo recursos multimodais contribuem para construção da conversação mãe-bebê?

O resultado a que se pretende alcançar necessariamente reafirma a multimodalidade como campo de análise da conversação, confirmando-se a perspectiva novamente reiterada, desta feita, sob a ótica da interação havida no âmbito da díade mãe-bebê.

Análise da Conversação, Multimodalidade e Aquisição da Linguagem

A discussão ora proposta se inicia seguindo o paradigma funcionalista dos estudos linguísticos, considerando a linguagem sob a perspectiva sociointeracionista e funcional, tomando-se a língua em situações reais de comunicação e a influência de seu uso como forma de interação entre os participantes e levando-se em conta a noção de língua defendida por Bakhtin e Volochinov (2014, p. 127):

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal,* realizada através da *enunciação* ou das *enunciações.* A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua". (grifos do autor).

A conversação, não custa afirmar, é a forma mais corriqueira de comunicação entre os seres humanos e demanda conhecimento de fatores considerados linguísticos e, porque não dizer, não-linguísticos para sua realização. Marcuschi (1991, p. 5) destaca três importantes características da conversação:

> Em primeiro lugar, ela é a prática social mais comum no dia-a-dia do ser humano; em segundo, desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real, sendo uma das mais efi-

> cientes formas de controle social imediato; por fim, exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade linguística dos falantes.

A AC se constitui campo de investigação, bem como metodologia de pesquisa, cujo objetivo consiste na verificação das práticas conversacionais e em como os indivíduos se organizam, constroem e orientam padrões de interações sociais (WILSON, 2012; HAZEL *et al.*, 2014). Os primeiros estudos da AC surgiram sob uma vertente da Sociologia chamada Etnometodologia (GARFINKEL, 1967), que tratava primeiramente dos métodos que tinham por objetivo examinar os modos de organização da sociedade através da observação da interação entre seus participantes, valendo-se, para tanto, do caráter interpretativo.

O grande desenvolvimento dos estudos em AC se deu a partir das pesquisas de Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson; suas explorações deram ênfase às análises da "[...] descrição das estruturas e na organização da conversação e no papel dos gestos na interação em contextos institucionais" (WILSON, 2012). Vale ressaltar que, inicialmente, os gestos e outras condutas não verbais não integravam estudos conversacionais, pois anteriormente a AC se detinha somente à conduta verbal, dispensando todo e qualquer aparato semiótico integrante da conversação.

Sacks, Schegloff e Jefferson realizaram um estudo que fora publicado sob o título de *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*, com o objetivo de "[...] demonstrar que a conversa não é uma ação tão caótica quanto parece e que as pessoas se organizam socialmente através da fala" (SILVA, ANDRADE & OSTERMANN, 2009). A formulação e conclusão deste estudo exigira que os autores tomassem por base conversas cotidianas coletadas em contextos "naturalísticos", ou seja, os dados analisados não foram gerados experimentalmente ou artificialmente seguindo um roteiro, mas na situação ambiente-contextual em que aconteceram. É importante ressaltar que este constitui o principal método de coleta de dados dentro dos estudos da AC.

Outrossim, estudos como o de Sacks estabelecem que, ao contrário do que se pensa, a atividade de conversação não acontece de maneira desordenada, mas totalmente estruturada "[...] por meio de sequências ou turnos conversacionais

dos interlocutores, interrupções, hesitações, truncamentos, sobreposições e também pausas [...]" (WILSON, 2012). Conforme Hazel *et al.* (2014) termos usados na AC tais como: turnos conversacionais, pares adjacentes, unidades de construção de turnos etc., são utilizados em pesquisas de diferentes áreas do conhecimento como Antropologia, Linguística, Psicologia, Patologias da Linguagem e Fala, dentre outras.

Hazel *et al.* (2014) lecionam que, a partir do final da década de 1970, os estudos de AC ultrapassam a exclusividade da conduta vocal e passam a considerar os recursos multimodais da linguagem. Assim, o gesto, olhar, postura e os movimentos corporais, também contemplam formas de interação e, portanto, tornam-se partes complementares da AC. Os estudos realizados por Goodwin, Schegloff e Heath demonstraram, por sua vez, como os recursos multimodais se organizam e se relacionam com a produção vocal, caracterizando essas pesquisas dentro de uma perspectiva de interação multimodal, interação corporificada e, para melhor definir, a multimodalidade. Então, a multimodalidade torna-se parte da AC, entendendo-se por multimodalidade os recursos considerados "multimídia": através dos quais as ações como o olhar, a fala, o gesto etc. são produzidos. Na multimodalidade a produção vocal não goza de uma posição privilegiada, pois outros tipos de recursos são também tratados como formas de interação (HAZEL *et al.*, 2014).

Numa perspectiva sócio-interativa Cavalcante (1994) destaca a proposta de Mead (1972) que concebe os gestos como uma construção que emerge do social, ao mesmo tempo que eles tornam-se indícios da construção intersubjetiva. Sob o ponto de vista da intersubjetividade Cavalcante (1994, p. 24) propõe que:

> Esta perspectiva se fundamenta na concepção de DIÁLOGO, que concebe toda atividade interacional como um processo de trocas negociadas entre os parceiros. Assim, na emergência dessas atividades dialógicas, o processo de partilha e construção significativa entre os parceiros se evidencia.

Diante deste pensamento Mead (1872 *apud* CAVALCANTE, 1994) considera que a interação figura como meio pelo qual sujeito e simbólico se constituem e como a intersubjetividade constrói os gestos como componentes da comunica-

ção, nesse mesmo sentido vê-se a possibilidade de que os processos interacionais sejam os responsáveis pelo processo de aquisição da linguagem.

Para Mcneil (1985) gesto e fala formam um par indissociável, constituindo um mesmo sistema linguístico uma vez que "[...] a ocorrência de gestos ao longo da fala implica que durante o ato de fala dois tipos de pensamento, imagístico e sintático, estão sendo coordenados". (MCNEIL, 1985).

É de ver-se que Cavalcante (2009) retoma a posição de Mcneil (1985) ao apresentar o "Contínuo de Kendon", denominação dada ao conjunto de gestos elaborado por Adam Kendon (1982) que, ao formular esse conjunto de gestos, destaca: a gesticulação, a pantomima, os emblemas e a(s) línguas(s) de sinais:

> A gesticulação caracteriza-se como os gestos que acompanham o fluxo da fala, envolvendo braços, movimentos de cabeça e pescoço, postura corporal e pernas, possui marcas da comunidade de fala e marcas do estilo individual de cada um; a pantomima são gestos que 'simulam' ações ou personagens executando ações, é a representação de um ato individual, tem um caráter de narrativa, pois envolve uma sequência de micro ações; os emblemas ou gestos emblemáticos são aqueles determinados culturalmente (são convencionais) tais como o uso, em nossa cultura, do gesto que envolve a mão fechada e polegar levantado significando aprovação; a língua de sinais enquanto sistema linguístico próprio de uma comunidade, no nosso caso, a LIBRAS. (Cavalcante, 2009, p. 156).

Do exposto se pode partir para a reflexão e constatação das rotinas conversacionais às quais se está sujeito e perceber o quanto de gestos são utilizados no contexto de interação com os interlocutores. É interessante pontuar que a fala é uma forma de produção discursiva voltada à comunicação oral e que não necessita de tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano, conforme propõe Cavalcante (2009). Porém considera-se que, em sua forma oral, a fala caracteriza-se por integrar sons expressivos, prosódicos cheios de significados que juntamente com a utilização da gestualidade, dos movimentos corporais e da mímica a caracterizam como multimodal (MARCUSCHI, 2005).

Considerando, pois, fala e gesto como um conjunto indissociável, é possível inferir que durante a fase de aquisição da linguagem as crianças utilizam-se de gestos, balbucios e outros mecanismos de interação. Kendon (2009) explica que quando a fala não pode ser utilizada, os seres humanos são capazes de criar rapidamente sistemas linguísticos complexos, usando apenas gestos e, nesta mesma

perspectiva, antes de começar a falar as crianças usam gestos, tanto o apontar quanto as expressões pantomímicas.

Brunner (1978; 1983) também estudara a relação que se estabelece entre fala e gesto durante a fase de aquisição da linguagem, de modo que, de acordo com este autor, a criança utiliza os gestos durante o período caracterizado como pré-linguístico e, ao passo que ocorre a emergência da fala da criança, os gestos começam a desaparecer. Em contraposição, Kendon (2009) ensina que os seres humanos desenvolveram primeiro a linguagem do gesto para, mais tarde, começar a utilizar a fala, destacando que ao utilizar a comunicação oral as mãos são liberadas para realizarem outras atividades enquanto se está falando.

É considerando todas essas concepções acerca da matriz gesto-fala que se pode conceber o funcionamento da linguagem como multimodal, pois as produções prosódicas-vocais da criança em fase de aquisição são acompanhadas de gestos que, mesclados, formam uma única matriz de significação que vai se estruturando ao longo do tempo, tornando-se cada vez mais elaborada e ganhando diferentes formatos, concomitantemente possibilitando a que o processo de aquisição da linguagem seja estudado sob o aspecto da multimodalidade.

Tomando a aquisição da linguagem sob uma perspectiva sociointeracionista e dispondo em foco as interações entre a díade mãe-bebê torna-se pertinente afirmar a ocorrência de dialogismo, tal como afirma Marcuschi (1991, p. 14):

> Se observarmos atentamente a interação da mãe com o nenê desde os primeiros dias de vida da criança, veremos que a mãe se dirige à criança dialogicamente, atribuindo-lhe turnos. Mas a mãe não só atribui turnos à criança, como também atribui (constrói) significados para os silêncios ou sons da criança, uma vez que a põe conteúdos comunicativos naquelas manifestações. Não é fundamental saber se a mãe está inferindo corretamente ou não; o fundamental é que a criança está aprendendo a interagir; está internalizando estilos entonacionais e prosódicos, e montando uma complexa matriz de valores simbólicos. Inserida num aprendizado sistemático e culturalmente marcado, onde as atenções para as regras de uso se sobrepõem às meramente linguísticas, ela está se introduzindo na atividade conversacional.

Considerando ainda as primeiras interações entre mãe-bebê e os conceitos de gêneros do discurso de Bakhtin (1997) pressupõe-se que a aquisição da língua se dá através de situações interativas de comunicação verbal:

> A comunicação verbal na vida cotidiana não deixa de dispor de gêneros criativos. Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramatica. A língua materna [...] não a aprendemos nos dicionários e nas gramaticas, nos a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. (BAKHTIN, 1997, p. 302).

É de grande importância considerar a ocorrência dos gêneros do discurso já nas primeiras interações mãe-bebê, quando a mãe se utiliza do manhês como forma de interação com a criança e a ela atribui o caráter de ouvinte estabelecendo, assim, turnos conversacionais. Nesta mesma conjuntura, se constitui a matriz gesto e fala, presente nos momentos de face a face e de atenção conjunta que também são sustentados pela fala em prosódia, característica marcante do manhês e facilitador do processo de aquisição da linguagem.

Metodologia

Consoante informado alhures, os dados analisados fazem parte do *corpus* do LAFE/UFPB. A coleta de dados fez-se basicamente através de filmagem da díade mãe-bebê em contexto naturalístico, no seio dos cômodos da casa da família. Os dois recortes feitos para este trabalho trazem a bebê em duas idades distintas, 1 mês e 5 dias; e 14 meses e 29 dias.

A transcrição dos dados realizou-se mediante a utilização do programa ELAN, que consiste numa ferramenta profissional manejada para fins de criação de anotações complexas em recursos audiovisuais.

Em seguida, as transcrições feitas restaram devidamente transportadas para o corpo do texto de acordo com o modelo adotado no âmbito dos estudos da AC e, através destes, estabeleceu-se a discussão dos dados obtidos e o necessário cotejo dos mesmos, à luz da literatura revisitada durante a pesquisa.

Análise de dados e Resultados

A correta apreciação das situações conversacionais requer que, antes, se possa notar, por fazer-se assaz importante, a presença de sinais como - [- representando a fala simultânea ou superposição de vozes, e a presença de parênteses duplos - ((*)) - que representam os comentários feitos pelos pesquisadores sobre a ocorrência de algum evento durante a conversação (MARCUSCHI, 1991; WILSON, 2012).

Situação 1 - Contexto: "A mãe está colocando o bebê (1 mês e 5 dias) na banheira, que enquanto era despido chorava incessantemente." (CAVALCANTE, 2009).

1 M: É nenê, hum/olha. Olha a aguinha! Aguinha! ((o bebê é colocado na água bem devagar, sua posição é de tensão corporal, membros inferiores e superiores rígidos))
2 M: Aguinha. Aguinha olha! Devagarzinho, olha! ((registro baixo, próximo ao cochicho))
3 M: Eita que aguinha gostosa, mãe! Viche, mãe! ((falsete – mais agudizada e volume baixo - bebê faz xixi e a mãe o tira da água por alguns segundos e ele permanece quieto observando))

A transcrição acima foi extraída de Cavalcante (2009) e representa uma situação em que se apresenta a fala da mãe (M) utilizando o "manhês" bem como a atribuição de fala ao bebê (B), marcando desta forma a presença de turnos conversacionais, uma das principais características básicas da conversação (MARCUSCHI, 1991).

No turno 3, a manifestação da posição dialógica do bebê é caracterizada no momento em que a mãe toma o turno atribuindo-lhe voz. De acordo com Cavalcante (2009), é a partir da instauração do lugar dialógico do bebê, pela mãe que tem-se o primeiro esboço do gênero diálogo, estabelecido através da relação de face a face entre a díade.

Tomasello (2003) considera as crianças seres sociais desde seu nascimento e desta maneira a relação face a face se estabelece como uma espécie de protoconversa que acontece entre o bebê e seu (sua) cuidador(a):

> [...] como descrito por Trevarthen (1979) e outros, pouco depois de nascerem, os bebês humanos entabulam "protoconversas" com quem cuida deles. Protoconversas são interações sociais nas quais o pai e o filho concentram um no outro a atenção - muitas vezes num face-a-face que inclui olhar, tocar e vocalizar - de uma maneira que serve para expressar e compartilhar emoções básicas. (TOMASELLO, 2003 p. 81).

Cavalcanti (1994) simplifica o conceito de contato face a face caracterizando-o como momentos de reciprocidade do olhar entre os parceiros, seguidos de trocas de sorrisos, produções vocais, movimentos faciais, dentre outros.

Assim, pertinente é abordar que o manhês, embora nenhum estudo o tenha confirmado, facilita o desenvolvimento da linguagem, vez que "[...] as melodias exageradas do manhês servem a funções diferentes no desenvolvimento inicial, fundamentais para aquisição da linguagem." (CAVALCANTI, 2011).

Situação 2 - Contexto: Mãe (M) e bebê (B – 14 meses e 29 dias) sentadas no chão da sala com vários brinquedos.

1 M: Ó bê! ((segurando e mostrando relógio de brinquedo))
2 B: ((olha para mãe e para o objeto))
3 M: Qué não todoje?
4 B: ((pega o objeto das mãos da mãe))
5 B: Qué não! ((estendendo o braço para mãe devolvendo o relógio))
6 M: É o relógio mulher! Qué não? ((pegando o relógio das mãos da criança))
7 B: [Ó! ((estende o braço apontando para algum objeto))
8 M: [Bota aqui ó! ((tenta colocar o relógio no braço estendido da criança))
9 M: Qué não? Me dá o braço pra eu botar. ((tentando novamente colocar o relógio no braço da criança))
10 B: [Nã! ((estende o braço e bruscamente retira-o se esquivando da mãe))
11 M: Qué não? Tá bom! ((solta o relógio no chão fazendo sinal de desistência))
12 B: Óia! ((olhando para mãe apontando para algum objeto))
13 M: [Que é? Hã?

A situação que se apresenta permite considerar que, enquanto interagem, a mãe e o bebê iniciam o diálogo com uma cena de atenção conjunta mediada pela presença de um objeto (relógio), conforme registrado nos turnos 1, 2, 3 e 4 e, nas palavras de Tomasello (2005, p. 85), a atenção conjunta é caracterizada por:

> "[...] um novo conjunto de comportamentos que não são diádidos, como aqueles primeiros comportamentos, mas triádicos no sentido de que envolvem uma coordenação de suas interações com objetos e pessoas, resultando num triângulo referencial composto de criança, adulto e objeto ou evento ao qual dão atenção.

O mesmo fragmento supratranscrito faculta a constatação de que o olhar do bebê para a mãe e para o objeto, que ocorre no turno 2, se constitui um turno conversacional que, em seguida, é tomado pela mãe com uma pergunta, compondo assim outro turno conversacional (turno 3). Outrossim, conforme os estudos de Mondada (2006; 2007), comportamentos corpo-visuais se instituem como práticas sociais reconhecíveis, uma vez que perfazem-se hábeis a projetar turnos conversacionais, da mesma maneira que ocorre na conduta vocal.

Como se vê, no decorrer de todo o diálogo entre a mãe e o bebê, a mãe apresenta um tópico conversacional que é mediado pelo objeto relógio, no entanto, a criança sutilmente convida-a para um novo tópico através da fala e do gesto de apontar, tal como se verifica nos turnos 7 e 12. Com efeito, Wilson (2012) adverte que a conversação não pode ser tomada como a simples sucessão/alternância de turnos conversacionais, posto que enquanto se entabula uma conversa é igualmente possível abordar diversos assuntos/tópicos da conversação.

Daí poder-se inferir que, durante a interação entre a díade mãe-bebê, as duas pessoas envolvidas no diálogo parecem apresentar objetivos conversacionais diferentes, nos quais a mãe pretende chamar a atenção da criança para o relógio tentando convencê-la a usá-lo e a criança ao recusar a proposta da mãe tenta chamar a atenção dela para um outro objeto.

O entendimento a que se chega é no sentido de que a bebê rejeita o objeto oferecido pela mãe, mesmo sem a vocalização da frase completa, pois que além de falar, lança mão da multimodalidade, gestos que complementam e reforçam a fala: movimentos corporais, gestos de apontar e atenção conjunta, como se vê nos turnos abaixo:

Movimentos corporais:
5 B: Qué não! ((estendendo o braço para mãe devolvendo o relógio))
10 B: [Nã! ((estende o braço e bruscamente retira-o se esquivando da mãe))

Gestos de apontar:
7 B: [Ó! ((estende o braço apontando para algum objeto))

Atenção Conjunta
12 B: Óia! ((olhando para mãe apontando para algum objeto))

Considerações Finais

Conforme a investigação outrora procedida, constata-se que, inicialmente, a Análise da Conversação se detinha ao estudo das interações envolvendo somente o aspecto da linguagem oral. Não obstante, conforme apresenta Mcneil (1985) gesto e fala formam uma única matriz indissociável que, por isso mesmo, constituem novo viés pelo qual os gestos se revelam passíveis de serem estudados dentro do campo da AC.

As primeiras interações entre mãe-bebê, tais como a interação apresentada neste trabalho, constituem gênero do discurso, uma vez que o contato face a face, a fala em manhês e a atribuição de fala a criança pela mãe corroboram para a construção de turnos conversacionais. Tais cenas interacionais, cotidianamente havidas, configuram formas facilitadoras para a aquisição da linguagem.

A utilização dos gestos é tão concomitante à fala que, através das situações apresentadas, é forçoso constatar que, desde a fase de aquisição da linguagem, as crianças que ainda possuem pouca habilidade na fala se utilizam de gestos para conseguirem alcançar seus objetivos precípuos junto aos seus interlocutores, como o que ocorre nas cenas de atenção conjunta aqui reproduzidas.

Nesse sentido, através dos recortes metodológicos feitos e devidamente analisados, baseando-se na literatura produzida sobre o tema que, em parte, fora aqui examinada, percebe-se que a multimodalidade e a AC se coadunam, uma vez que na construção do diálogo entre mãe-bebê existem elementos que indicam que os recursos multimodais formam o contexto que envolve a conversação

entre mãe-bebê e que a forma como ocorre a interação, introduz elementos linguísticos, gêneros discursivos que servem de padrão para a prática conversacional, dentre outros elementos que fazem parte da Análise da Conversação.

Referências

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. Interação verbal. In: BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. p. 114-132.

BRUNER, J. **The ontogenesis of speech acts**. In: Journal of child language. Cambridge: CUP. v. 2, n. 1, 1978.

BRUNER, J. **Childs Talk**. Oxford: OUP, 1983.

CAVALCANTE, M. C. B. A matriz inicial da subjetividade tendo como locus a diologia do/no manhês. In: CAVALCANTE, M. C. B., FARIA, E. M. B, LEITÃO, M. M. (orgs.). **Aquisição da linguagem e processamento linguístico**: perspectivas teóricas e aplicadas. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2011. p. 11-38

_____. **O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança**. Dissertação de Mestrado, UFPE, 1994.

_____. **Rotinas Interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso**. In: Investigações, UFPE, v. 21, 2009. p. 153-170.

GARFINKEL, H.. **Studies in Ethnomethodology**. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1967.

GOODWIN, C. The interactive construction of a sentence in natural conversation. In: Psathas, G. (Ed.), **Everyday Language**: Studies in Ethnomethodology. Irvington, New York, 1979. p. 97-121.

HAZEL, S. **Introduction: a body of resources** -- CA studies of social conduct. In: Journal of Pragmatics, v. 65, 2014. p. 1-9.

KENDON, A. Language's matrix**.** In: **Gesture.** v. 9, n.3, 2009. p. 355-372.

_____. **Movement coordination in social interaction.** Acta Psychologica, v. 32, 1970. p. 32, 1-25.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs.), **Oralidade e Escrita**. Belo Horizonte: Autentica/MEC/CEEL, 2005.

_____. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1991.

MCNEILL, D. **So you think gestures are nonverbal?** Psychological Review. v. 92, n. 3, 1985. p. 350-371.

MEAD. G. H. **Mind, self and society**. Chicago: University of Chicago Press, 1972.

MONDADA, L. Participants' online analysis and multimodal practices: projecting the end of the turn and the closing of the sequence. In: **Discourse Studies**, v. 8, n.:1, 2006. p. 117-129.

_____. Multimodal resources for turn-taking: pointing and the emergence of possible next speakers. In: **Discourse Studies**, v. 9, n. 2, 2007. p. 194-225.
SILVA, C. R.; ANDRADE, D. N. P.; OSTERMANN, A. C. **Análise da Conversa**: uma breve introdução. Revel, vol. 7, n. 13, 2009.
TOMASELLO, M. Origens culturais da aquisição do conhecimento humano. tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RESUMO

Partindo das contribuições dos estudos de Tomasello (1997, 1999, 2000, 2003) e de Kendon (1985) para compreensão de como a multimodalide é constituinte dos processos interativos na/pela linguagem da criança. Este artigo propõe-se mensurar se a multimodalidade da linguagem corrobora para o alcance da interação, se há interação através de uma matriz linguística na díade mãe-bebê, num contexto em que os sujeitos da pesquisa não compartilham a língua materna (L1), já que a mãe é ouvinte e a bebê é surda. Nesta perspectiva, pressupomos que não há separação entre períodos pré-linguísticos, paralinguísticos e linguísticos conforme afirma Brunner (1980), bem como compreendemos o impacto cultural no desenvolvimento humano tendo como parâmetro as interações humanas (VYGOTSKY, 1978). Pautamo-nos ainda nos estudos de Cavalcante (1994, 1997, 1999, 2006, 2011) sobre interação, multimodalidade e desenvolvimento e Silva (2015) sobre a relação entre interação e desenvolvimento, nos estudos sobre a relação existente no processo de aquisição da linguagem (FARIA, 2006, 2011) por fim, sobre a relação entre surdez e desenvolvimento linguístico-discursivo (PIRES & SILVA, 2015). Utilizamos o programa ELAN para análise e transcrição de dados a partir das categorias: atenção conjunta e face a face, constituídos pela mãe ouvinte e a bebê surda em situações comunicativas. Para tanto, utilizaremos os dados coletados através de filmagem da díade em interações cotidianas.

Palavras-chave: Multimodalidade, Interação, Díade mãe ouvinte - bebê surda.

MULTIMODALIDADE E INTERAÇÃO: UM ESTUDO COM A DÍADE MÃE OUVINTE-BEBÊ SURDA

Priscilla Andrade Souza Nogueira (IFPB/UFPB)
Marilene Gomes de Sousa (UFPB)
Cássio Kennedy de Sá Andrade (UFPB)
Henrique Miguel de Lima Silva (UFPB)

Introdução

O presente artigo presta-se a discutir como elementos da multimodalidade, ou seja a atenção conjunta e o face a face, podem auxiliar na interação entre mãe ouvinte e bebê surda. Essa díade se torna um diferencial, pois os sujeitos que a compõem não comungam de mesma língua materna (L1) e pelo fato de a bebê ser surda, não ter o apoio auditivo para a interação, temos algumas perguntas de pesquisa que pretendemos discutir no decorrer deste trabalho: Em que medida a bebê surda se utiliza do canal visual? Os elementos que compõe a língua como instância multimodal auxiliam na interação?

Para tanto, no primeiro tópico trazemos breve esclarecimentos com relação a surdez e algumas de suas implicações na aquisição da linguagem da criança surda baseados nos estudos de Pires & Silva (2015), dentre outros. No segundo tópico discutimos sobre língua, interação e multimodalidade à luz das teorias de Tomasello (1997, 1999, 2000, 2003), Kendon (1985), Vygotsky (1978), Cavalcante (1994, 1997, 1999, 2006, 2011) e Faria (2006, 2011). O terceiro tópico deste traz a metodologia utilizada na coleta de dados e contexto de pesquisa. A discussão dos dados, no quarto tópico, conta com exemplos de transcrições dos dados, e cruzamento destes com as teorias que sustenta a multimodalidade na relação de comunicação.

Os resultados desta pesquisa mostram a influência da multimodalidade, sobretudo a atenção conjunta e o face a face na interação entre sujeitos, e neste

caso específico, a importância do uso desses recursos entre mãe ouvinte e bebê surda que ainda não adquiriu um língua de sinais.

Língua Brasileira de Sinais: breve abordagem sobre a língua materna do surdo e sua aquisição

Como afirma Quadros (1997), Pires e Silva (2015), dentre outros, a Língua Sinais (LS) é a língua materna do surdo (L1), ela é adquirida de forma natural por este se lhe for oportunizado o contato com sujeitos falantes desta língua e, por sua vez, a língua portuguesa é considerada segunda língua (L2) para estes indivíduos, pois é aprendida de forma sistemática.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a LS usada pela comunidade surda do Brasil e é o símbolo de identificação entre seus membros (PEREIRA *et al,* 2011). Segundo estes mesmos autores, cada país tem sua LS e em cada um, a sua LS reflete a cultura de seu país. São línguas produzidas na modalidade visual-espacial e, como qualquer outra língua, possui um conjunto de símbolos convencionais (léxico) e um sistema de regras para a combinação desses símbolos (gramática), além de possuir todos os níveis linguísticos.

Libras é uma língua. O fato de ser reconhecidamente a L1 do surdo se justifica pela sua condição física que dificulta ou mesmo impossibilita a aquisição de uma língua oral de forma natural, no nosso caso, da língua portuguesa.

Apenas de 5 a 10% de surdos são filhos de pais surdos, como afirma Quadros (1997), ou seja, tem a oportunidade de adquirir a língua de sinais em contexto natural, com *input* linguístico adequado. Segundo a autora, são crianças com estas características que interessam para as pesquisas das teorias de aquisição de linguagem que analisam como acontece o processo de aquisição em crianças surdas. Estes estudos mostram que, com relação a aquisição da linguagem, a criança surda passa por todos os períodos linguísticos que a criança ouvinte.

Entretanto, se os pais não são falantes de uma língua de sinais - LS, como a criança surda de pais ouvintes poderá adquirir uma língua? Como se dará a comunicação entre pais ouvintes e seus filhos surdos? E o mais preocupante, como e quando e onde estas crianças adquirirão a L1?

A questão da aquisição de uma LS por uma criança surda filha de pais ouvintes derivar preocupação reside no fato de que a falta de uma língua causa, em

contexto social amplo, desordens emocionais, sociais e cognitivos, como afirma Goldfeld (2002) e Ferreira Brito (1993).

Para evitar tais transtornos, ou minimizar seus efeitos, os pais nestas condições precisam procurar aprender a uma LS o mais rápido possível e oferecer um ambiente que possibilite seu(sua) filho (a) surdo(a) adquirir uma LS, a criança deve ser exposta o quanto antes a uma LS.

Neste contexto, quando os pais não sabem Libras, não é difícil encontrar aqueles que adotam um sistema linguístico de comunicação com o filho(a), os chamados sinais domésticos, gestos que os ajudam a interagir. É sobre alguns destes gestos e elementos utilizados, até inconscientemente, entre ouvintes e surdos para auxiliar na comunicação que tratamos na próxima sessão.

Os gestos têm um papel importante na interação. Segundo o contínuo de Kendon, citado por McNeill (2000), há vários movimentos chamados de gestos, que são: a gesticulação; a pantomima; os emblemas; a(s) língua(s) de sinais.

Gesticulação	Gestos feitos com o movimento dos braços, da cabeça, pescoço, postura corporal e pernas que acompanham a fala.
Pantomima	Gestos que seguem uma linha narrativa ou uma história contada
Emblemas	Gestos culturalmente convencionalizados, cada sociedade tem os seus
A(s) língua(s) de sinais	São línguas de modalidade visual-espacial de estruturas linguísticas próprias, no caso do Brasil temos a Libras

Pereira (*et al*, 2011) comenta que os pais que não compartilham da mesma língua com o filho(a) costumam fazer uso de sinais pantomímicos e há estudos que afirmam que muitos sinais derivam de abreviações de representações pantomímicos, mas é importante ter em mente que os sinais são bem diferentes da pantomima (BELLUGI & KLIMA, 1979 apud PEREIRA et al, 2011).

Face a face e atenção conjunta na interação

Em seu livro *Primate Cognition,* Tomasello (1997) apresenta a classificação de algumas espécies de primatas e o resultado de testes de cognição a que estes animais foram submetidos. Os resultados destes, embasaram a formulação de uma teoria que distingue a inteligência dos primatas da inteligência dos outros animais e levaram a concepção de um quadro investigativo da cognição humana como um caso especial da cognição primata. Tal teoria é relevante e levou, poucos anos depois, Tomasello (1999) a escrever outro livro *The Cultural Origins of Human Cognition*, cuja teoria endossa a forma especial e singular de compreensão do ser humano adquirida na e pela interação. Tomasello defende a natureza social humana, a existência da cognição social.

Segundo Kendon (1985), a comunicação social se dá por meio de quadros. Para o autor, estes quadros se configuram como segmentos de co-ação com tema coerente, em que os participantes que estão interagindo utilizam formas específicas de co-orientação em locais específicos. Situações de interação como por exemplo, cumprimentos, tópicos de conversação, conflitos, ou jogos infantis sociais são tidos como quadros.

Dentro da análise diádica desses quadros propostos por Kendon (1985) verificou-se a presença de alguns comportamentos de engajamento mútuo. Um único quadro caracteriza-se pela ocorrência consistente ou regular de elementos, são eles:

(a) Direção de atenção entre pares

(b) Localização e distância entre pares

(c) Sua co-orientação postural

(d) Tópico ou tema da sua atividade conjunta

Com a emergência de tais características, Kendon apontou três tipos de quadros de comunicação entre mãe e bebê, a saber, quadros de *attention getting, face-to-face communication, and calming.* Neste trabalho consideraremos os dois primeiros quadros: atenção conjunta e face a face.

Tomasello (2003) chama o face a face de uma espécie de protoconversa. Em pesquisas com crianças, Tomasello conclui que desde o nascimento estas são muito sociais, desde muito cedo se envolvem em protoconversações com seu (sua) cuidador(a):

> [...] como descrito por Trevarthen (1979) e outros, pouco depois de nascerem, os bebês humanos entabulam "protoconversas" com quem cuida deles. Protoconversas são interações sociais nas quais o pai e o filho concentram um no outro a atenção - muitas vezes num face-a-face que inclui olhar, tocar e vocalizar - de uma maneira que serve para expressar e compartilhar emoções básicas. (TOMASELLO, 2003 p. 81)

Face a face são momentos de contato do olhar entre os parceiros, seguidos de trocas de sorrisos, produções vocais, movimentos faciais, dentre outros, (CAVALCANTE, 1994).

Além do face a face estabelecido nas cenas de interação há um outro recurso visual conhecido na literatura por atenção conjunta. Um dos primeiros estudiosos a se dedicar ao assunto foi Brunner. Na concepção Brunneriana, atenção conjunta é um processo que tem formato triangular. Este formato se configura com adulto-bebê- e um terceiro, o objeto que será foco de olhar compartilhado entre mãe e infante. Para este autor, a atenção conjunta dá-se início por volta dos sete meses e é inicialmente estabelecida pelo adulto. Para Brunner, desde o momento que a criança deixa a vida intra uterina passa a vivenciar situações comunicativas. Um diferencial entre os infantes e adultos é que aqueles não têm a língua materna de forma madura, fato que levam os bebês a lançar mão do uso de gestos e da atenção conjunta para estabelecer interação com outros sujeitos. (BRUNNER, 1983 apud COSTA & CAVALCANTE, 2013 p. 145).

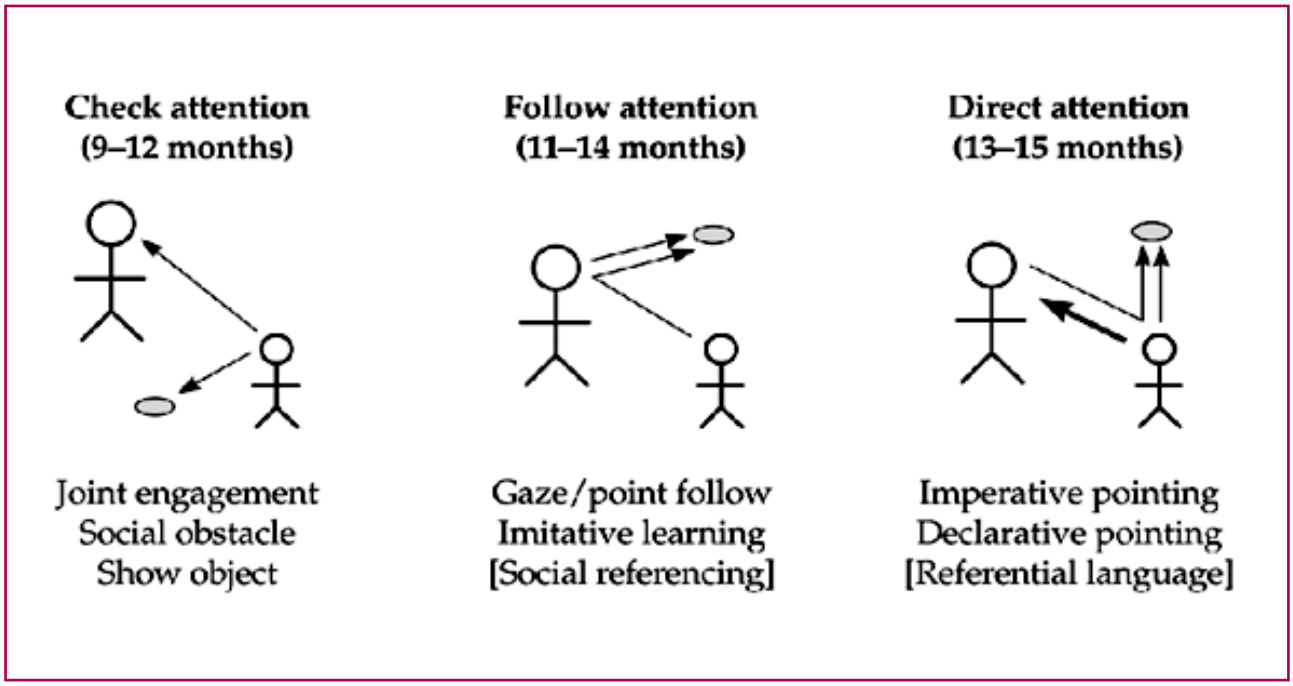
Já nos estudos de Tomasello (2003) bebês de seis meses interagem com objetos de forma diádica. Da mesma forma (diadicamente) interagem com pessoas a fim de expressar e ser recíproco com relação às emoções. Seu olhar se mantem focado de tal forma que se o bebê estiver interagindo com um objeto e, no mesmo contexto houver presença de pessoas, estas serão ignoradas enquanto a atenção da criança se mantiver no objeto manipulado. Entre nove e onze meses de idade algo diferente acontece. Há a emergência de um novo comportamento, a saber, as interações triádicas. Neste sentido, o bebê interage não apenas de forma diádica mas consegue coordenar suas interações entre objetos e pessoas.

Dessa forma pode se comparar esta interação com um triângulo referencial, que segundo o autor citado, é formado por criança-adulto-objeto. (TOMASELLO, 2003 p. 85).

> Aos nove meses, os bebês humanos começam a realizar um sem-número dos assim chamados comportamentos de atenção conjunta que parecem indicar uma compreensão emergente das outras pessoas como agentes intencionais iguais a si próprio, cujas relações com entidades externas podem ser acompanhadas, dirigidas ou compartilhadas (TOMASELLO, 2003 p. 85).

O quadro abaixo mostra os tipos de atenção conjunta sugerido por Carpenter, Nagell e Tomasello. Vejamos:

Figura 1. Os três principais tipos de interação por atenção conjunta e as idades em que emergem no estudo de Carpenter, Nagell, and Tomasello (1998), (Aproximadamente 80 porcento dos indivíduos na faixa etária designada)[1] (Tomasello, 1999)



1. Figure 3.1 Three main types of joint attentional interaction and ages of emergency in the study by Carpenter, Nagell, and Tomasello (1998). (Approximately 80 percent of subjects in designated age ranges)

Metodologia

Os dados analisados neste trabalho foram obtidos por meio de filmagens de interação naturalística entre mãe ouvinte e bebê surda, na residência da díade exatamente no quarto da bebê. Nos fragmentos utilizados como exemplo, o contexto é o mesmo, a saber, mãe e bebê estão brincando com alguns objetos espalhados no chão.

A filmagem utilizada na análise teve duração total de 25 minutos, dos quais fizemos a transcrição. Apresentamos alguns recortes da filmagem que contemplam nosso objetivo de estudo no tópico referente a discussão dos dados. Desconsiderando a idade da mãe, na data em que as imagens foram gravadas, a bebê estava com 1 ano - 4 meses e 17 dias. A infante tem surdez bilateral profunda, ou seja, sem qualquer vestígio de resíduo auditivo.

Para auxiliar nas transcrições e análise dos dados contidos no filme, escolhemos como ferramenta o programa ELAN. Este programa permite, além de visualizar e ouvir a microfilmagem, fazer transcrições dos dados, incluindo detalhes precisos de tempo. Em seguida, com vistas a melhor visualizar e poder discutir os dados à luz da literatura aqui contemplada, lançamos mão da exportação das transcrições do filme, para este artigo, através da extensão HTML, cujo layout preferimos manter.

Embora nas tabelas estejam descritos os segundos e o milésimos de segundo, para facilitar a compreensão, iremos considerar apenas os segundos no momento da discussão.

O que os dados nos dizem?

No contexto em que o filme foi gravado, a díade mãe e bebê brincam com alguns objetos espalhados pelo chão, no quarto da infante. Considerem o mesmo contexto para todos os fragmentos analisado. Conforme é possível visualizar nos quadros, a sigla TC refere-se a marca de tempo e alguns símbolos são utilizados para diferenciar as ações, que são: as informações contidas entre parênteses ( ) referem-se aos gestos, entre aspas “ ” está a fala vocalizada, o que está entre chaves { } são sinais referentes a Libras, os colchetes [ ] estão delimitando as infor-

mações referentes as expressões faciais, apenas as observações sobre o olhar não estão marcadas com símbolos.

Face a face

Nos fragmentos abaixo percebemos a instauração do face a face entre a díade. Os quadros de comunicação, conforme nomeia Kendon (1985), são estruturas passíveis de tal acontecimento. No momento da brincadeira o olhar de mãe e bebê se intercruzam em dado momento. Essa protoconversa, conforme concebe Tomasello (2003), nos mostra como desde a mais tenra idade os seres humanos são muito sociais. Através de amostras como estas percebemos que mesmo num contexto onde os interlocutores não comungam da mesma língua, emerge entre um momento ou outro da brincadeira cenas de face a face na troca de olhar, como podemos observar no quadro 1:

Quadro 1: face a face mãe ouvinte-bebê surda

olhar da bebê para a mãe TC 00:00:27.790 - 00:00:28.720
olhar da mãe para a bebê TC 00:00:26.720 - 00:00:30.710
expressão facial da mãe [sobrancelhas se erguem e olha arregala] TC 00:00:27.915 - 00:00:29.655

Atenção conjunta

No tocante a atenção conjunta, a atenção de verificação se configura, segundo Tomasello (2003) como sendo o momento em que a criança olha para o adulto a fim de checar seu olhar numa tarefa de envolvimento conjunto. No quadro abaixo verificamos que dentro do tempo de 00:00:18.710 - 00:00:19.070 a bebê olha para o telefone de brinquedo e em seguida olha para a mãe. Diante da cena observada notamos que houve neste momento esta atenção de verificação. Não notamos nenhum gesto imperativo produzido pela bebê, como pode ser visto no quadro 2 que segue:

Quadro 2: atenção conjunta – Atenção de verificação

olhar da bebê para o telefone de brinquedo TC 00:00:18.710 - 00:00:19.070
expressão facial da bebê [abre a boca e arqueia as sobrancelhas para cima] TC 00:00:18.931 - 00:00:19.181
gesto da bebê (mão em direção para o chão e cabeça se ergue) TC 00:00:19.070 - 00:00:19.520
olhar da bebê para a mãe TC 00:00:19.080 - 00:00:19.520

Neste exemplo, a bebê apenas olha para o objeto e logo em seguida para a mãe, configurando uma cena de verificação. Percebemos que dentro do tempo em que há a atenção de verificação acontecem expressões faciais e gestos, elementos que consolidam a cena de atenção conjunta.

No quadro que apresenta os três tipos de atenção conjunta, Tomasello (1999; 2003) propõe um segundo tipo desse comportamento, a saber, a atenção de acompanhamento. Segundo o autor, esse tipo de atenção conjunta acontece no momento que o infante acompanha o olhar do adulto quando este está olhando para um objeto.

No fragmento que apresentamos a seguir, verificamos que a bebê olha para a mãe no intervalo entre 56 e 57 segundos, e ao perceber que a mãe está com o olhar (00:57-00:59) voltado para o brinquedo que está manipulando, logo a bebê volta o olhar para o ponto focal da atenção da mãe, que neste caso, é o cavalinho azul dos 00:57 a 01:00. Vejamos o quadro 3:

Quadro 3: atenção de acompanhamento

olhar da bebê para a mãe TC 00:00:56.850 - 00:00:57.720
olhar da mãe para o cavalo azul de brinquedo TC 00:00:57.285 - 00:00:59.955
olhar da bebê para o cavalo azul de brinquedo TC 00:00:57.730 - 00:01:00.390

Por fim, o último tipo de atenção conjunta apresentado por Tomasello (1999; 2003), refere-se a emergência da atenção direta que é passível de acontecer por volta dos 13-15 meses. Este tipo de comportamento se dá quando a criança chama a atenção do adulto olhando para uma entidade exterior, lançando mão de gestos de apontar imperativos. Neste recorte não se verificou exemplo desse tipo de atenção conjunta por parte da bebê, talvez pelo modo como se desenvolveu a cena.

Nas cenas protagonizadas pela díade em questão, também conseguimos observar em vários momentos, a interação promovida e refletida no gesto de apontar e na pantomima, já que neste recorte a infante não se utilizou de emblema ou de qualquer sinal da Libras.

Dentro dessas cenas de face a face e atenção conjunta emergem algumas produções gestuais, que seguindo a proposta do continuum de Kendon destacamos a pantomima e os gestos de apontar presento recorte abaixo, no quadro 4.

Quadro 4: Cena de pantomima

fala da mãe "qué isso?" TC 00:01:22.625 - 00:01:22.755
olhar da mãe para o porco de brinquedo TC 00:01:22.715 - 00:01:23.035
gesto da bebê (mãos se estendem em direção ao porco de brinquedo e corpo inclina para a frente) TC 00:01:23.043 - 00:01:24.613
olhar da mãe para a bebê TC 00:01:23.050 - 00:01:24.180
gesto da mãe (ambas as mãos seguem o porco de brinquedo e o levam a boca) TC 00:01:24.034 - 00:01:24.824
olhar da mãe para o porco de brinquedo TC 00:01:24.180 - 00:01:25.060
gesto da bebê (corpo inclina para trás) TC 00:01:24.623 - 00:01:25.833
fala da mãe "beijinho" TC 00:01:24.365 - 00:01:24.575

gesto da mãe (com ambas as mãos segura o porco de brinquedo e estende os braços colocando o objeto na frente da criança)
TC 00:01:24.874 - 00:01:26.354

fala da mãe "bj"
TC 00:01:24.898 - 00:01:24.988

olhar da mãe para a bebê
TC 00:01:25.065 - 00:01:33.485

gesto da bebê (corpo se inclina para frente e mãos seguram o porco de brinquedo)
TC 00:01:25.843 - 00:01:26.303

(leva o porco de brinquedo para a boca)
TC 00:01:26.303 - 00:01:26.983

gesto da bebê (afasta o porco de brinquedo da boca)
TC 00:01:26.988 - 00:01:27.368

fala da bebê "uuffff"
TC 00:01:26.582 - 00:01:26.882

olhar da bebê para a mãe
TC 00:01:26.410 - 00:01:27.920

gesto da bebê (leva o porco de brinquedo a boca)
TC 00:01:27.383 - 00:01:27.863

expressão facial da bebê [boca semi aberta em o]
TC 00:01:27.127 - 00:01:29.542

fala da mãe ééh
TC 00:01:27.628 - 00:01:28.008

expressão facial da mãe [sorri fechando o olho]
TC 00:01:27.089 - 00:01:28.879

A cena acima acontece com a mãe mostrando o porca para a bebê, levando-o a própria boca, dando-lhe um beijo e voltando a mostrar o brinquedo a bebê que o pega e, imita o gesto da mãe, colocando o porco na boca, beija-o.

Na próxima cena é representado um exemplo de gesto de apontar, no qual a mãe segura o telefone, com o dedo indicador aperta as teclas e convida a criança

a fazer o mesmo segurando em sua mão. Por sua vez a criança imita o gesto e quando a mãe desvia o olhar, a infante aponta para o telefone como que a chamar a atenção da mãe de volta para o objeto e a mãe sorri.

gesto da mãe (mão esquerda segura o telefone e mão direita fechada com o dedo indicador estendido pressionando as teclas do telefone)
TC 00:00:10.240 - 00:00:10.860

gesto da mãe (mão esquerda segura o telefone e mão direita pega a mão esquerda a bebê e e a leva ao telefone, fazendo-a teclar)
TC 00:00:10.885 - 00:00:14.760

gesto da bebê (ergue pé direito e mão esquerda)
TC 00:00:11.010 - 00:00:12.150

fala da mãe "me dê" - voz baixa
TC 00:00:11.534 - 00:00:11.904

olhar da mãe para a mão esquerda da bebê
TC 00:00:11.020 - 00:00:15.070

gesto da bebê (mão esquerda toca o telefone)
TC 00:00:12.155 - 00:00:16.015

fala da mãe "assim ó" - sussurrando
TC 00:00:12.265 - 00:00:12.435

gesto da mãe (mãos largam o telefone e a mão da bebê e retorna ao repouso)
TC 00:00:14.760 - 00:00:16.080

gesto da bebê (mão esquerda aberta, dedos estendidos, dedo indicador toca tecla do telefone; corpo se projeta para frente)
TC 00:00:16.020 - 00:00:16.465

expressão facial da bebê [boca se abre e olhos se arregalam]
TC 00:00:16.385 - 00:00:18.155

gesto da bebê (mão esquerda tocando telefone, corpo se projeta para frente e cabeça se ergue)
TC 00:00:16.465 - 00:00:17.535

olhar da bebê para a mãe
TC 00:00:16.490 - 00:00:17.970

gesto da bebê (a medida que empurra telefone para frente, o corpo vai retornando)
TC 00:00:17.545 - 00:00:17.750

gesto da mãe (mão direita aberta é levada a boca)
TC 00:00:17.643 - 00:00:18.433

gesto da bebê (corpo para trás mão esquerda solta o telefone e pé esquerdo se retrai em direção ao corpo)
TC 00:00:17.750 - 00:00:18.350

olhar da bebê para o celular de brinquedo
TC 00:00:17.990 - 00:00:18.700

olhar da mãe para a bebê
TC 00:00:18.130 - 00:00:18.560

expressão facial da mãe [boca semi aberta em sorriso]
TC 00:00:18.026 - 00:00:18.656

gesto da mãe (mão direita vasculha a mala de brinquedos)
TC 00:00:18.458 - 00:00:21.098

olhar da mãe para a mala de brinquedo
TC 00:00:18.560 - 00:00:21.170

gesto da bebê (braço esquerdo estendido, dedo indicador estendido - aponta para o telefone)
TC 00:00:18.630 - 00:00:19.070

expressão facial da mãe [sorriso]
TC 00:00:18.666 - 00:00:21.296

Considerações Finais

De acordo com Tomasello (2003)

> Alguns teóricos acham que os bebês humanos têm cognição social semelhante à adultos desde o nascimento, e que a emergência de comportamentos de atenção conjunta dos nove aos doze meses apenas reflete o desenvolvimento de aptidões de desempenho comportamental que permite manifestar essa cognição em comportamentos abertos (TOMASELLO, 2003 p. 91).

Tomasello (2003), retomando os estudos de Trevarthen (1979, 1993), diz que o bebê humano já nasce com uma mente dialógica, e que ao longo de seu desenvolvimento vai adquirindo habilidades para colocar em prática o senso inato do "outro virtual" (grifos do autor).

É importante considerar a concepção dialógica e a construção da intersubjetividade como um processo de partilha e construção significativa que se dá por meio da interação, na qual sujeito e simbólico se constituem mutualmente (MEAD, 1972 apud CAVALCANTE, 1994)

Conceber língua enquanto instância multimodal, é considerar não apenas a produção vocal para instauração de comunicação entre interlocutores, mas também admitir todo o arcabouço que sustenta a interação. O termo interação aqui mencionado segue o mesmo adotado por Cavalcante (2009) apud Cavalcante (2012) "como um conjunto de trocas interpessoais por meio das quais os sujeitos constituem mutuamente as diversas formas e possibilidades de sentido" (CAVALCANTE, 2009 apud CAVALCANTE, 2011 p. 12).

Notamos, ao revisar a literatura e analisar as situações de interação que se estabelecem nas rotinas entre mãe-ouvinte e bebê-surda que mesmo sem ter um aparato fisiológico para desenvolver a produção vocal, é através das cenas de face a face, de atenção conjunta, gestos pantomímicos e dos gestos de apontar que a interação se torna efetivamente comunicativa, uma vez que o aparato multimodal sustenta a dialogicidade e a significação dos objetivos que permeiam esses contextos específicos de interação em que a surdez da criança não se torna empecilho para expressão da capacidade comunicativa da mesma.

Entretanto, não nos ousaríamos afirmar que apenas isto basta para uma comunicação efetiva e plena da criança surda, pois a multimodalidade influencia e ajuda na interação não substitui a Libras.

Referências

CAVALCANTE, M. C. B. **Rotinas Interativas mãe-bebê: constituindo generos do discurso**. In: Investigações, UFPE, v. 21, 2009. p. 153-170.

CAVALCANTE, M. C. B. (et al.). **A natureza da dêixis pessoal na aquisição de linguagem: uma abordagem enunciativa.** Uninsino. Calidoscópio Vol. 9, n. 2, p. 142-150, mai/ago 2011.

_____. **Hologestos: produções linguísticas numa perspectiva multimodal.** Rev. de Letras - Nº. 31 - Vol. (1/2) jan./dez. - 2012. (p. 9-16).

_____. **Aquisição da linguagem**: nas trilhas do interacionismo. Cadernos do LAFE, 2006. 1:12-17.

_____. **Da voz à língua:** a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê. Tese de doutorado em linguistica. Campinas: UNICAMP, 1999.

_____. **O gesto de apontar como processo de co construção nas interações mãe criança**. Dissertação de Mestrado. Dissertação de mestrado. UFPE, 1994.

COSTA, J. M. S. FILHO; CAVALCANTE, M. C. B. **Atenção conjunta e referência linguística em contextos interativos com um desenho animado.** Signo [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 65, p. 143-163, jul. dez. 2013. http://online.unisc.br/seer/index.php/signo.

FERRIRA BRITO, L. **Integração social & educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel Editora. RJ. 1993.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** São paulo: Plexus Editora, 2002.

KENDON, A. Behavioral Foundations for the Process of Frame Attunement in Face-to-Face Interaction. In: G. P. Ginsburg, M. Brenner, and M. von Cranach (eds.), **Discovery Strategies in the Psychology of Action**. Orlando, Fla.: Academic Press, 1985.

PIRES, T. S. J. & SILVA, H. M. de L. **A escrita do surdo como prática inclusiva na educação básica.** In: PALIOT, M. D. (Org.) A transversaliação de temas educacioanais e sociais no desenvolvimento das escolas brasileiras: reflexoes para a práxis. Ed. Ideia. João Pessoa: Paraíba, 2015. p. 149-164

PEREIRA, C. da C. (et al). **Libras: conhecimento além dos sinais.** Pearson:São Paulo, 2011

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem.** Artmed editora S.A: Porto Alegre,1997.

TOMASELLO, M. Joint Attention and Cultural Learning. In: **The Cultural Origins of Human Cognition.** Harvard University Press: Cambridge Massachusetts, 1999. p. 56-93.

_____. Cognição cultural. In: TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Trad. Cláudia Berliner. Martins Fontes: São Paulo, 2003. p. 281-303.

_____. Atenção conjunta e aprendizagem cultural. In: TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Trad. Cláudia Berliner. Martins Fontes: São Paulo, 2003. p. 77-129.

_____. **First steps toward a usage-based theory of language acquisition Cognitive Linguistics**. 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society** – The Development of Higher Psycological Process. Cambridge MA: Harvard University Press. 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psiclológicos superiores. Organizadores: Michael Cole (et al.). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RESUMO

Desde o início das trocas interativas com os adultos os bebês buscam imitar os gestos e a fala destes com o objetivo de entabular uma interação com eles e, com o passar do tempo vão incorporando seguimentos de fala e adquirindo a capacidade de representar suas intenções se desvencilhando da ação de imitar os adultos, tornando-se assim autônomos passando a combinar fala e gesto nos momentos interacionais com os parceiros que os rodeiam. Os fragmentos de fala adquiridos pelos infantes emergem muitas vezes acompanhados anteriormente por gestos. Buscamos entender a variedade dos gestos a partir do Contínuo de Kendon (1982), onde ele classifica os gestos como sendo emblemas, pantominas, gesticulação e língua de sinais. O gesto de apontar se caracteriza como sendo um gesto emblemático, gestos esses que imitam ações determinadas culturalmente como, por exemplo, fazer sinal de legal com a mão fechada e o dedo polegar de pé, balançar a mão aberta para um lado e para o outro fazendo uma meia lua, dando tchau para alguém, estender o dedo indicador flexionando todos os outros, apontando algum objeto ou alguém. O objetivo geral do nosso trabalho é fazer uma análise do apontar como sendo o início da referência dêitica na fala de crianças com idades de 16 e 18 meses, buscando compreender a relação entre gesto e a construção da referência nas cenas de atenção conjunta propostas por Tomasello (2003). Utilizamos-nos do ELAN, software de transcrição, para fazermos as transcrições e as análises das díades envolvidas na pesquisa, díades que fazem parte do Laboratório da fala e da escrita - UFPB. Em nossas análises verificamos que o gesto de apontar é um elemento fundamental na construção da referência dêitica quando executado pelas crianças nos momentos interacionais, servindo muitas vezes de suporte para a fala das crianças.

Palavras-chave: Apontar, Referência, Interação.

O INÍCIO DA REFERÊNCIA DÊITICA COM O USO DO GESTO DE APONTAR NA FALA DAS CRIANÇAS EM MOMENTOS INTERACIONAIS

Kátia Araújo de Lima (UFPB)

Introdução

A fala das crianças tem sido alvo de diversos estudos na área da linguística quando se trata de aquisição da linguagem. No entanto, ao estudarmos a fala das crianças não podemos fazê-lo de forma isolada, visto que, antes mesmo da criança começar a falar ela executa diversos gestos pelos quais interagem com os parceiros. Com o objetivo de compreendermos como se da o início da referência dêitica através do gesto de apontar nos momentos interacionais entre crianças e parceiros, adotamos a perspectiva de McNeill, um dos grandes estudiosos da aquisição da linguagem. McNeill (1985) sugere que o gesto e fala das crianças encontram-se unificados numa mesma matriz de produção e significação. Em outras palavras, quando os gestos ocorrem de forma simultânea às produções verbais, no momento das enunciações estão presentes dois tipos de pensamento, o imagístico e o sintático, que ocorrem de forma coordenada constituindo um único sistema linguístico. Adotada então a proposição de McNeill (1985) na qual gesto e fala formam um conjunto que não pode desintegrar-se, numa proposta de língua multimodal.

De acordo com Kendon (2000), as pesquisas sobre os aspectos relevantes dos gestos imbricados numa perspectiva linguística se desenvolveram de forma mínima na linguística de um modo geral. Conforme o autor, se a língua for considerada como sendo uma atividade cognitiva e as expressões gestuais estiverem densamente envolvidas com a língua falada, então podemos observar os gestos

diante da perspectiva de atividades cognitivas, fato esse que baseia uma nova visão de analisar as questões existente entre os gestos e a língua (Kendon, 1982).

Considerações acerca do gesto de apontar

Nos momentos interacionais com o adulto, a criança lança mão de diversos gestos, olhares, expressões faciais, movimentos corporais para estabelecer uma troca comunicativa com o parceiro. Dentre esses gestos podemos citar os gestos pantomímicos, a gesticulação, a língua de sinais (LIBRAS) e os gestos emblemáticos.

Podemos explicar essa variedade de gestos usando o contínuo elaborado por Kendon (1982), onde esse autor classifica os gestos evidenciando sua relação com a produção de fala. O gesto de apontar está inserido nos gestos emblemáticos que, segundo Kendon (1982), são gestos que imitam ações, esses tipos de gestos são determinados culturalmente como, por exemplo, fazer sinal de legal com a mão fechada e o dedo polegar de pé, balançar a mão aberta para um lado e para o outro fazendo uma meia lua, dando tchau para alguém, estender o dedo indicador flexionando todos os outros, apontando algum objeto ou alguém.

O gesto de apontar é então considerado o mais nítido gesto pelo qual a criança se comunica com os seus interlocutores, e que, segundo o contínuo de Kendon (1982) não exige a obrigatoriedade de produção verbal em sua execução. A criança, porém, ao utilizar esse gesto nas trocas interativas com o seu parceiro, visa chamar a atenção deste para um objeto do seu interesse presente no momento da interação.

Por apresentar uma grande funcionalidade no âmbito da aquisição de linguagem, o gesto de apontar destaca-se como o gesto emblemático mais significativo nessa área de estudo. Segundo Cavalcante (1994), o processo de referência se dá através dos objetivos de declarar e identificar, no entanto, raramente podemos identificar qual dos dois objetivos está sendo usado pela criança no momento em que essa faz uso do apontar.

Numa perspectiva ontogenética, Bates, O'Connell & Shore (1987) acreditam que o gesto de apontar seja o mais nítido gesto utilizado pela a criança para se fazer referência a um determinado objeto observado por ele no meio físico. Já para Millicent-Shinn (1900), o gesto de apontar se desenvolve a partir de com-

portamentos que podemos chamar de exploratórios, visando objetos distantes das crianças. A criança então começaria a apontar para objetos com o intuito de pegá-los, agarrá-los, e até de mostrá-los para os adultos.

Os estudiosos Werner e Kaplan (1963) afirmam que o prólogo da finalidade cognitiva do gesto de apontar se da num momento fora das trocas comunicativas, quando a criança conhece o mundo, salientando objetos para que o outro também o observe. A criança se utiliza então do dedo indicador como forma clara para diferenciar o outro com quem interage do objeto o qual ele está observando. Segundo esses autores, o ato de referência surge como um ato social nas trocas interativas estabelecidas nos momentos de atenção conjunta entre o bebê e o parceiro, e não como um ato puramente individual. Quando aponta um determinado objeto, a criança chama a atenção do outro para também observar este objeto junto a ela. Neste sentido, os pesquisadores Bates, O'Connell e Shore (1987) concebem o gesto de apontar como a essência da referência, ou seja, o gesto de apontar seria um ato por meio do qual o bebê destaca um determinado objeto no mundo e o oferece para que outra pessoa passe também a observá-lo.

De acordo com Cavalcante (1994), a visão que concebe o apontar como atos de fala, descrita por Bates, Camaioni & Volterra (1979), concebe a vinculação deste e de outros gestos, no período de transição para a linguagem, como pioneiros dos performativos declarativos e imperativos da língua. Os gestos de apontar chamados de *protodeclarativos* são aqueles caracterizados quando a criança destaca um objeto no mundo para seu parceiro, já os gestos *proto-imperativos* são caracterizados quando a criança usa o adulto para obter um determinado objeto. A emergência desses gestos é observada quando a criança, segundo estes autores, começa a entender que suas próprias ações não são a origem de todas as ações no mundo. Assim, o infante reconhece a necessidade do uso de elementos externos para que possa alcançar seus objetivos.

Segundo Cavalcante (1994) os estudos acerca dos gestos concebem o gesto de apontar convencional como a extensão do braço e dedo indicador em direção a um objetivo, como os estudos de Butterworth e Franco (1989). Contudo, é conveniente destacar que os estudos que se detém na análise do gesto de apontar (Millicent-Shinn, 1900; Werner e Kaplan, 1963; Vigotsky, 1969; Clark, 1978) fazem menção ao apontar convencional (exceto, Fogel & Hannan, 1985 em: Bates, O'Connell & Shore, 1987, que mencionam o apontar exploratório).

Em sua pesquisa, Cavalcante (1994) considera o gesto de apontar como sendo um elemento do processo comunicativo que se amplia a partir de um processo de co-construção diádica, ou seja, nas trocas interativas estabelecidas entre mãe e criança.

A referência dêitica

Para entendermos a noção de referência dêitica, na qual o nosso trabalho se dispõe a analisar, precisamos antes de tudo, situarmos em qual âmbito da linguística esse termo está inserido.

Na semântica, ramo da linguística responsável pelo estudo do significado, temos o termo dêixis numa tradição greco-latina significa apontar, indicar e/ou demonstrar. No entanto, se tomarmos como base uma Linguística contemporânea, observamos que o termo dêixis faz referência à função dos pronomes pessoais e demonstrativos, tempos verbais e outras categorias gramaticais que fazem a relação dos enunciados com os aspectos de tempo, espaço e pessoa na enunciação. Em outras palavras, dêixis é a localização e identificação de pessoas, objetos, eventos, processos e atividades sobre as quais falamos ou a que nos referimos no momento da interação verbal.

Podemos considerar a dêixis como o modo mais preciso de concretização da ligação entre a produção linguística dos sujeitos enunciadores e os contextos situacionais nos quais tais produções linguísticas ocorrem. Dessa forma, conforme Ilari (2001) a dêixis realiza uma espécie de ancoragem da fala na realidade, realizando-se sobretudo por meio dos pronomes, dos artigos, dos tempos dos verbos e de certos advérbios.

A dêixis, portanto, permite assinalar no enunciado as conjunturas de sua enunciação por meio de cinco categorias: lugar, tempo, pessoa, discurso e dinâmica social. Para cada uma dessas categorias existem os tipos dêiticos assim distribuídos: lugar – dêiticos espaciais; tempo – dêiticos temporais; pessoa – dêiticos pessoais; discurso – dêiticos discursivos e; dinâmica social – dêiticos sociais.

A dêixis espacial expressa o lugar de onde se enuncia ou sobre o que se enuncia. Esse tipo é geralmente representado por advérbios de lugar, através dos quais o enunciador aponta para o espaço referido sem citar o seu nome, como por exemplo aqui, ali, fora, dentro, abaixo, perto onde, etc.

A dêixis temporal é uma forma de apontar o tempo da enunciação. O recurso mais comum são os advérbios de tempo, como por exemplo: hoje, logo, primeiro, ontem, depois, ainda, antigamente, antes, nunca, então, ora, jamais, agora, sempre, etc.

No que diz respeito à dêixis pessoal, existe um grupo comum de operadores que serve para indicá-la. São termos que remetem à identidade do enunciador, normalmente manifestados por pronomes pessoais.

O dêitico discursivo geralmente é manifestado por pronomes que apontam para uma parte do texto/discurso que o enunciador quer salientar. Esse ato de localizar ou indicar um trecho do texto, com as expressões "no parágrafo seguinte", "no texto abaixo", "a seguir", é uma forma de apontar para o próprio discurso no momento da enunciação.

Em relação à dêixis social, podemos afirmar que se refere aos papéis sociais que as pessoas ocupam e consequentemente ao status decorrente desses papéis. Chamar o outro ou se denominar de senhor, doutor, mestre, companheiro, amigo, entre outras formas de tratamento indica qual identidade social o locutor atribui ao interlocutor e qual a relação social que ambos possuem no momento da enunciação.

Quando nos referimos então, a iniciação da referência dêitica através do gesto de apontar estamos chamando atenção ao fato de, ao apontar, um objeto ou alguém, num momento de interação com o parceiro, a criança está chamando indicando, mostrando, salientado para algo do seu interesse através do gesto, já que não adquiriu ainda todos esses termos dêiticos da língua falada.

Análise e discussão dos dados

Para que pudéssemos desenvolver nosso trabalho, nos utilizamos de dados que fazem parte do *corpus* do LAFE – Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita da Universidade Federal da Paraíba. O período analisado das díades compreende um espaço de tempo que vai de 16 (dezesseis) aos 18 (dezoito) meses de vida de algumas crianças.

Na transcrição para posterior análise dos dados utilizamos um software de transcrição denominado ELAN, uma ferramenta profissional utilizada para a criação de anotações complexas em vídeo e recursos de áudio, o que nos per-

mitiu fazer as transcrições dos dados observando todos os detalhes possíveis de cada cena.

Observemos esse primeiro fragmento no qual a criança está com aproximadamente 16 meses de vida.

Fragmento 1

Mescla gesto/fala bb 1			
N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final
8	(bb olha objeto, olha para a mãe e aponta com o objeto) nãã nãã	00:00:36.500	00:00:40.430
9	(bb observa a mãe e depois olha para o lápis na sua mão)	00:00:40.540	00:00:48.670
10	(bb apenas observa o lápis na sua mão e depois olha para o caderno)	00:00:48.720	00:00:57.950
11	(bb se inclina, rabisca o caderno e depois para) nã	00:00:57.980	00:01:02.730
12	(bb olhando para o caderno)	00:01:02.775	00:01:03.995
13	(bb estira o braço direito, pega alguns lápis e observa-os) ua	00:01:04.020	00:01:13.680
14	(bb se inclina e começa a rabiscar algo no caderno)	00:01:13.725	00:01:18.025
15	(bb riscando o papel)	00:01:18.030	00:01:19.380
16	(bb para de rabiscar, olha para a câmera e aponta com os lápis para a mãe) tá dádá	00:01:21.485	00:01:23.405
17	(bb se levanta e vai em direçao à câmera) dádá	00:01:23.520	00:01:25.360
18	(bb caminha em direção a câmera e para em frente dela) dádá dádá	00:01:25.420	00:01:29.750
19	(olhando para a câmera, estira o braço direito para trás e aponta com o lápis para a mãe) dádá	00:01:29.828	00:01:30.668

Neste fragmento, a mãe está com a criança em um quarto, ambos sentados no chão com a presença de folhas de papel e alguns lápis de cor.

Podemos observar nessa cena que, o bebê divide sua atenção entre o papel, a mãe e a câmera (para onde olha constantemente). Em alguns momentos da cena o bebê aponta para a mãe e para um objeto emitindo a produção “dadá” algumas vezes. Podemos entender aqui que, a criança, interagindo com a câmera, faz uso do gesto de aponta para algo chamando a atenção de quem está gravando a cena, onde podemos interpretar como uma referência pessoal, quando aponta para a mãe. Dessa forma, ao invés de usar um pronome pessoal, como por exemplo “ela”, faz uso do gesto de apontar.

Observemos agora esse segundo fragmento. Aqui a criança está com aproximadamente 18 meses de idade.

Fragmento 2

Mescla gesto/fala bb 1

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final
1	(bb aponta com o dedo indicador para a câmera) eiê!	00:01:14.520	00:01:16.270
2	(bb olhando para câmera, vira para tás, aponta com o dedo indicador para a mãe e vai até ela) um hum	00:01:17.410	00:01:21.710
3	há (bb anda em direção à câmera e aponta com toda a mão) há	00:01:32.255	00:01:34.915
4	dê! (bb aponta para a mãe com toda a mão direira)	00:02:00.840	00:02:03.870
5	(bb deita na cama e fica olhando para a mãe) é! é!	00:02:25.665	00:02:32.395
6	(bb se levanta e fica na posição de engatinhar)	00:02:32.410	00:02:35.310
7	(balança a cabeça para cima e para baixo) dôpu	00:02:35.320	00:02:35.960
8	(aponta com o dedo indicador para obj na estante)	00:02:36.025	00:02:38.275
9	aba (deixa de apontar e fica olhando para o obj na estante) aba	00:02:38.275	00:02:41.900
10	(na posição de engatinhar olha para as mãos da mãe)	00:02:41.940	00:02:44.100
11	(bb tomando água com a cabeça um pouco elevada)	00:02:44.100	00:02:49.050
12	(bb olha para as mãos da mãe)	00:02:49.090	00:02:50.570
13	(bb de joelhos na cama olhando para a mamadeira) niaaah	00:02:50.600	00:02:51.520
14	(bb aponta com o dedo indicador para a mamadeira olhando para o obj) aba	00:02:52.855	00:02:54.315

Nesse segundo fragmento, mãe e criança estão no quarto, sentado na cama, quando a mãe está dando comida à criança.

Em um determinado momento da cena a criança aponta para uma estante, onde está uma mamadeira com água e pronuncia “aba”. Podemos vê aqui novamente que a criança faz uso do gesto de apontar para chamar atenção da mãe para algo do seu interesse, no caso, a mamadeira com água. Podemos entender então que, ao executar o gesto de apontar, a criança poderia está dizendo algo como “eu quero água!” ou “eu quero isso aí!”, fazendo uma referência dêitica do objeto de seu interesse, no entanto, como ainda está em processo de aquisição da linguagem utiliza-se o gesto de apontar para interagir com o seu parceiro, no caso, a mãe.

Nesse terceiro fragmento que segue, uma segunda criança está com aproximadamente 16 meses.

Fragmento 3

Mescla gesto/fala bb 2

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final
1	(bb desce do colo do pai e se dirige até a frente da câmera)	00:04:09.270	00:04:14.540
2	(bb próximo da câmera) caié	00:04:14.720	00:04:15.410
3	(bb parado na frente da câmera)	00:04:17.310	00:04:22.980
4	(bb se vira e olha para o pai)	00:04:24.500	00:04:25.090
5	ò di pé! (bb aponta com o dedo indicador para o pé do pai olhando para ele)	00:04:25.530	00:04:29.060
6	(bb vira a mão que apontava para cima)	00:04:29.270	00:04:29.980
7	(anda em direção ao pai)	00:04:31.120	00:04:32.950
8	(bb de pé com a vassoura na mão)	00:10:55.035	00:10:55.921

Aqui a criança está sentada com pai na sala de sua casa e em determinado momento desce do colo do pai e se dirige até a câmera.

Vemos nesse fragmento que a criança interage tanto com o pai quanto com a câmera e que, num determinado momento que o pai pergunta pela sandália, a criança aponta para o objeto no chão e produz "ó di pé". Podemos entender aqui que, ao produzir o "ó di pé" a criança esteja querendo dizer algo como "olha ali a sandália" ou "a sandália está ali", de forma que usa o gesto de apontar ao invés de fazer uso dos termos dêiticos da língua para interagir e responder ao parceiro.

Nesse quarto fragmento a criança está com aproximadamente 18 meses. Observemos.

Fragmento 4

Mescla fala/gesto bb 2

>	N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final
	1	(bb sai do quarto com o álbum nas mãos)	00:24:41.820	00:24:43.600
	2	(bb coloca o álbum em cima da mesa)	00:24:43.695	00:24:45.595
	3	(bb abre o álbum)	00:24:45.706	00:24:46.216
	4	(bb aponta com o dedo indicador uma pessoa olhando para a foto) ó cata!	00:24:47.150	00:24:48.150
	5	(bb levanta a cabeça e olha para a terceira pessoa)	00:24:49.250	00:24:51.030
	6	(bb abaixa a cabeça e começa a folhear o álbum)	00:24:51.200	00:24:56.520
	7	(bb vira o álbum e aponta com a mão uma pessoa na foto [apontar semi-estendido) ó caiôu!	00:24:56.555	00:24:57.745
▶	8	(bb passando as páginas do álbum) éééteéé (bb mexe no álbum)	00:24:57.870	00:25:07.400
	9	(bb vira a cabeça para esquerda e olha em direção a porta)	00:25:07.600	00:25:11.630
	10	(bb anda alguns passos, para em frente a porta e olha para a terceira pessoa)	00:25:11.700	00:25:14.640
	11	(bb aponta com o dedo indicador para algo) óó [INC] (olha fixamente para algo)	00:25:14.759	00:25:19.100

Nesse fragmento, a criança interage totalmente com a câmera. A criança e a pessoa que está filmando estão numa sala, onde a criança está com um álbum de fotografias nas mãos.

Em um determinado momento da cena a criança aponta alguém em uma das fotos e pronuncia "ó cata!", mais adiante na cena a criança volta a fazer uso do gesto de apontar e pronuncia "ó caiou!". Aqui a criança executa o gesto de apontar como forma de salientar pessoas nas fotos para que a pessoa que está filmando também contemple a foto junto a ela. Nesse momento a criança poderia dizer algo como "olha ela", e fazer uso de dêiticos pessoais da língua, no entanto a criança faz uso do gesto de apontar.

Considerações finais

Tomando como base a premissa de McNeill (1985) na qual gesto e fala formam um conjunto que não pode desintegrar-se, numa proposta de língua multimodal e nos estudos acerca da dêixis linguística, buscamos aqui mostrar como

se da o início da referência dêitica através do uso do gesto de apontar utilizado pelas crianças.

Através de nossas análises pudemos verificar que, ao executar o gesto de apontar, as crianças poderiam fazer uso dos mais variados termos dêiticos da língua para se referir a algo nos momentos de enunciação. No entanto, como ainda encontra-se em fase de aquisição da linguagem e possuem um número ainda limitado em seu vocabulário, utilizam-se do gesto de apontar nos momentos interacionais.

Nosso estudo visa corroborar com os demais estudos na área da aquisição de linguagem, visto que buscou salientar um aspecto ainda pouco estudo na área de aquisição da linguagem.

Referências

BATES, E.; O'CONNELL, B. e SHORE, C. **Language and Conmumication in Infancy.** Development. New York: Wiley,pp. 149-191, 1987.

BRUNER, J. **Childs Talk: Learning to use language.** New York: Norton, 1983.

CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança**. Dissertação de Mestrado. UFPE, 1994

ILARI, R. **Introdução à semântica: brincando com a gramática**. São Paulo: Contexto, 2001.

KENDON, A. **The Study of Gesture: some remarks on its history.** Recherches sémiotiques/semiotic inquiry, 2 v. p. 45-62, 1982.

_____. **Language and Gesture: Unity or Duality?.** In.: D. MCNEILL, (ed.) Language and Gesture, Cambridge University Press: Cambridge, UK. p. 47-63, 2000.

MCNEILL, D. **So you think gestures are nonverbal?.** Psychological Review. Vol 92(3), Jul., 1985.

http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=26620 – Acessado em 02 de agosto de 2015, às 16:50 h.

RESUMO

Este trabalho traz a discussão sobre as práticas de professores que atuam na Educação Infantil, no município de Garanhuns, no que concerne ao processo de ensino da escrita nessa etapa de ensino. Para tanto, buscamos investigar como professoras da Educação Infantil contribuem para a compreensão do sistema de escrita alfabética pelas crianças. Propomos como objetivos específicos: a) Identificar se as docentes realizam atividades que buscam contribuir para a compreensão do sistema de escrita alfabética; b) Em caso positivo, verificar quais os tipos de atividades são realizadas pelos professores nesse trabalho; c) Analisar os princípios metodológicos subjacentes a essas atividades; d) Analisar a mediação docente na abordagem da compreensão dos sistema de escrita alfabética. Partimos do pressuposto de que o trabalho de compreensão do Sistema de Escrita Alfabética não deve ser visto como obrigatório na Educação Infantil, porém desde cedo a criança pode ter contato com esse sistema. A pesquisa adotou como base autores como: Ferreiro e Teberosky (1979), Cabral (2013), Aquino (2007), Bezerra (2008), Brandão e Leal (2010), entre outros. Realizamos observações de seis aulas de uma professora e entrevistas com outras sete que também atuavam na Educação Infantil. Com essa pesquisa se percebeu que a maioria das professoras realizava um ensino sistemático da escrita, contudo priorizavam atividades com letras e sílabas, de forma isolada, se assemelhando aos antigos métodos tradicionais de ensino, os quais adotam uma perspectiva de ensino -aprendizagem memorística e uma concepção de língua como mero código. Torna-se, portanto, necessário investir na formação continuada dos professores para que possam estar repensando o seu fazer e estudando mais sobre os objetos de ensino.

Palavras-chave: Educação infantil, Ensino, Língua escrita.

A PRÁTICA DOCENTE E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silbely Jukalyne Barros Santos (UFRPE/UAG)
Leila Nascimento da Silva (UFRPE/UAG)

Introdução

O tema "A Prática Docente e a Aprendizagem da Escrita na Educação Infantil" se apresentou interessante a partir do estudo da pesquisa de Lima (2010), que discute a possibilidade de o professor ajudar, nesta etapa, as crianças a compreenderem o nosso sistema de escrita alfabético. Apoiando-se na pesquisa citada, pretendemos observar como se dá a atuação docente em relação a esse trabalho. Sabe-se que na Educação Infantil não se tem como objetivo de ensino que as crianças se alfabetizem, contudo, a questão a ser estudada não é a obrigação da alfabetização, mas quais os meios que o professor pode utilizar para possibilitar que as crianças iniciem, desde cedo, seu processo de apropriação desse sistema de escrita.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Educação Infantil foi considerada à primeira etapa da Educação Básica. Na ocasião da lei, as creches atendiam as crianças com idade de 0 a 3 anos e as chamadas Pré-escolas atendiam as crianças com 4 e 5 anos.

Partindo do pressuposto de que cabe ao professor mediar o processo de construção de conhecimentos também na Educação Infantil, indagamos: O que está sendo realizado em turmas de Educação Infantil no que tange à compreensão do sistema de escrita alfabética (SEA)? Vários autores, como Brandão e Leal (2010), vêem a possibilidade de haver uma integração da linguagem escrita com as ques-

tões lúdicas, tão necessárias na Educação Infantil, sem desconsiderar, portanto, as necessidades e interesses desta etapa de ensino.

Cabral (2013), em sua dissertação de mestrado, também defendeu a necessidade de tratar sobre noções de escrita já na Educação Infantil de forma a abordar seus usos e funções, possibilitando a reflexão sobre a escrita de forma lúdica e a interação entre os colegas e o (a) professor(a).

Com o panorama apresentado, a pesquisa que se realizou teve-se como objetivo geral investigar como professoras da Educação Infantil contribuem para a compreensão do sistema de escrita alfabética pelas crianças. E como objetivos específicos: a) Identificar se as docentes realizam atividades que buscam contribuir para a compreensão do sistema de escrita alfabética; b) Em caso positivo, verificar quais os tipos de atividades são realizadas pelos professores nesse trabalho; c) Analisar os princípios metodológicos subjacentes a essas atividades; d) Analisar a mediação docente na abordagem da compreensão dos sistema de escrita alfabética.

Como apontam Brandão e Leal (2010), não há muitas pesquisas que se interessam em investigar a alfabetização na Educação Infantil, sendo assim necessária uma maior discussão da temática, que muitas vezes é compreendida como irrelevante por se tratar da Educação Infantil.

Ensino ou não ensino da escrita na educação infantil: diferentes posições sobre o assunto

Brandão e Leal (2010) apresentam três perspectivas para o trabalho com a língua escrita na Educação Infantil: 1) A obrigação da alfabetização; 2) O letramento sem letras e 3) Ler e escrever com significado na Educação Infantil.

Sobre essa primeira posição, Brandão e Leal (2010) esclarece que está subjacente a perspectiva de que a criança deveria sair da Educação Infantil já lendo e escrevendo algumas palavras, ou seja, em processo final de apropriação do Sistema de escrita. Nesse tipo de abordagem predomina o uso de atividades que caracteriza uma concepção mais tradicional de Alfabetização.

De acordo com Aquino (2007), os métodos tradicionais de alfabetização predominaram fortemente no Brasil e ainda hoje vários professores os adotam em

suas práticas. A autora também aponta a cartilha como sendo um dos materiais mais utilizados dentro dessa concepção. Esses métodos se mostram descontextualizados da vivência dos alunos, e quando traziam textos, estes eram artificiais, criados só para "ensinar" determinada letra, por exemplo, ou com palavras de significados desconhecidos pelos alunos. Essas atividades dariam ênfase à repetição e memorização das letras, sílabas ou pequenos textos artificiais.

Existiria, portanto, dois grupos de métodos tradicionais: os métodos sintéticos e os métodos analíticos. Em relação aos métodos sintéticos, segundo Lima (2010), subjaz a concepção que a criança só vai conseguir aprender se ela começar a "estudar" as unidades mais simples da língua para as mais complexas. Partem, assim, da ideia de que se deve primeiro ensinar as letras, depois sílabas, palavras e os textos só apareceriam no final e mesmo assim artificiais, fora do contexto de uso real da leitura e da escrita.

Na perspectiva analítica, Lima (2010) aponta que se utiliza de textos e frase para depois vim a desfragmentá-las e torná-las menores. Esta abordagem corrobora para que a criança venha a aprender palavras, decorando-as, e depois elas são apresentadas para virarem pequenas frases, ligando uma palavra a outra.

A segunda posição constadada por Leal e Brandão (2010) foi o ensino que toma por base o letramento sem letras, se relaciona as linguagens como a corporal, a musical a gráfica, só que não se explora a linguagem escrita. Vale salientar que, neste ponto de vista, as crianças não iriam ter contato com a escrita, pois ela não é vista como "objeto de trabalho educativo" (p.18), e, sim, como conteúdo da escola de Ensino Fundamental, sendo proibido na Educação Infantil.

Na última perspectiva apresentada (e defendida) pelas autoras (BRANDÃO E LEAL, 2010), corrobora para um pensamento de que a criança não precisa sair da Educação Infantil lendo e escrevendo, de forma já convencional, mas é preciso iniciar a apropriação da escrita nesta etapa de ensino. É necessário garantir situações de ensino que permitam a criança oportunidades de participação em práticas de leitura e da escrita e que possam começar a refletir sobre a língua e como se representa a escrita:

> Em síntese, neste terceiro caminho aponta-se a possibilidade de ensinar a escrita na Educação Infantil de forma sistemática, incluindo aspectos relativos à apropriação do sistema alfabético de escrita, sem desconsiderar os objetivos e as atividades no eixo do letramento (p. 21).

Elas sistematizam sua concepção da seguinte forma: há duas dimensões a serem contempladas nas atividades em que envolvem o ensino da escrita: a) a apropriação do sistema alfabético de escrita e, 2) o letramento. Estas dimensões se apresentam como primordiais para a aprendizagem com êxito em relação ao desenvolvimento efetivo dos alunos na escrita, e que, portanto, devem andar juntos no processo de aprendizagem. Assim, essas autoras afirmam que:

> [...] desde muito cedo é possível envolver as crianças em situações em que elas comecem aprender alguns princípios do sistema de escrita alfabética, dando início ao seu processo de alfabetização, inserindo-se, em paralelo, nas práticas sociais em que a escrita está presente (BRANDÃO e LEAL, 2010, p.24).

Nota-se que supracitadas autoras se apoiam na concepção de alfabetizar e letrar. E que a palavra "ensino" não precisa ser vista como proibida na Educação Infantil. Nesse trabalho, portanto, "é preciso considerar as relações que as crianças têm com a linguagem, o que aprendem, como aprendem e que lhes interessa aprender" (p. 13).

Vale salientar que Brandão e Leal (2010) apontam que não se quer a obrigatoriedade da criança ter que sair da Educação Infantil já alfabetizada ou lendo palavras simples, com o auxílio de exercícios repetitivos e de cópia, mas também não se quer que ela fique sem nenhum contato com textos palavras e letras.

Como apresenta Soares (2004), ser letrado é muito mais do que ler e escrever, é participar de práticas sociais utilizando-se da leitura e da escrita, sendo este conceito diferente de ser alfabetizado:

> [...] é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais:

> distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos (p. 97).

É imprescindível salientar que, quando se trata da aquisição da escrita, não se quer demonstrar métodos ou fórmulas prontas que façam com que os alunos, de uma hora para outra se apropriarem do SEA, e, sim, trazer questões que poderiam estar envoltas nas práticas da das professoras da pesquisa, pois, como compreende Morais (2006, p. 04): "[...]é também indicador de ignorância de nossa realidade educacional crer que existem métodos milagrosos ou que os métodos, por si sós, garantiriam o sucesso dos alfabetizandos".

A compreensão do sistema de escrita na educação infantil: o que dizem as pesquisas?

Vários estudos vêm sendo realizados com o intuito de entender como o ensino da língua vem acontecendo na Educação Infantil. Um desses estudos foi realizado por Lima (2010). A sua pesquisa teve como objetivo analisar a prática pedagógica de duas professoras da Educação Infantil, que tinham concepções distintas de linguagem e procurou compreender as atividades que eram desenvolvidas a fim de que as crianças tomassem conhecimento acerca do sistema alfabético de escrita.

A pesquisa trouxe a tona duas perspectivas: uma escola pública que visava à compreensão dos alunos em relação à escrita, adotando a abordagem do "alfabetizar letrando"; e uma escola particular, que tinham como ênfase no ensino sistemático das letras do alfabeto e das famílias silábicas, por meio de cópia e memorização. Foram observadas a sala de aula de duas professoras que lecionavam na última etapa da Educação Infantil. O foco da pesquisa foi, então, investigar as práticas de professoras que realizassem de forma mais sistemática atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Para que se pudesse avaliar o conhecimento dos alunos em relação à escrita alfabética foram feitas três atividades diagnósticas, aplicadas em três momentos diferentes: março, setembro e a última no final de dezembro. Como conclusão,

Lima (2010) pôde verificar que tinha mais crianças pré-silábicas na escola particular (92%), do que na escola pública (57%). Na escola pública também foi possível encontrar crianças no estágio silábico, já na escola privada nenhuma criança foi encontrada nesse nível.

Também para Lima (2010), na Educação Infantil já se pode incluir nos aprendizados das crianças o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), porém não se deve exigir do aluno que consolide esse processo nesta faixa etária. É possível, todavia, realizar atividades que auxiliem na construção do conhecimento relacionados à leitura e à escrita, utilizando-se de práticas pedagógicas "que visem o desenvolvimento integral das crianças, portanto, centradas na(s) linguagem(s) na expressão, no espaço do brincar, e na apropriação interdisciplinar de conhecimento" (LIMA, 2010, p.126).

Outra pesquisa bastante pertinente para a discussão do tema desse artigo é a pesquisa de Aquino (2007) que também buscou analisar como duas professoras da Educação Infantil, da rede pública abordavam o SEA em sala de aula. Para a estudiosa,

> [...] pesquisas têm apontado a importância de um trabalho de exploração de segmentos sonoros com crianças, como a rima e a aliteração, para a aprendizagem da escrita alfabética. Poucos estudos, no entanto, buscaram investigar o efeito de diferentes práticas pedagógicas – as que contemplam atividades de reflexão fonológica e as que investem mais em leitura e produção de textos – para esse aprendizado, principalmente no que concerne à Educação Infantil (AQUINO, 2007, p.54).

Para o desenvolvimento da pesquisa, Aquino (2007) se baseou na teoria da psicogênese da língua escrita e analisou o desenvolvimento das crianças. Também buscou analisar o nível de consciência fonológica das crianças, tentando identificar seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita. Para a autora, esta pesquisa se torna importante, pois:

> [...]decorre da constatação de que, mesmo com a ampliação do acesso à Educação Infantil, o quantitativo de crianças que concluem o 1° ciclo do Ensino Fundamental, e até o 2° ciclo desse mesmo nível de ensino, sem dominar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ainda é elevado (p.11).

A autora constatou que desde cedo as crianças já refletem sobre o segmento sonoro das palavras, pois as duas turmas pesquisadas, apesar de suas especificidades, se saíram bem nas atividades de rimas e aliteração feitas pelas professoras. A autora destacou em relação às professoras que:

> ambas buscavam contemplar a leitura de diferentes gêneros textuais. A professora Leônia estava mais preocupada com a realização de atividades fonológicas por meio da exploração de textos da tradição oral, e sua prática permitiu que os alunos evoluíssem na apropriação do sistema de escrita alfabética. Precisamos, de fato, garantir que as crianças, aos seis anos (1° ano do Ensino Fundamental de 9 anos), cheguem ao final do ano na hipótese alfabética de escrita, e as experiências vivenciadas por elas no último ano da Educação Infantil podem ajudar nesse processo (p. 136-137).

Com base na discussão realizada acima, é de fundamental importância a realização de pesquisas que busquem compreender se realmente, através das novas perspectivas de educação, o ensino e a aprendizagem na Educação Infantil está se modificando, ou se ainda continua uma visão de educação assistencialista.

Resultados

Esta pesquisa teve como proposta investigar como professores da Educação Infantil contribuem para a compreensão do sistema de escrita alfabética pelas crianças. Para tanto foram realizadas observações de seis aulas de uma turma de Educação Infantil e entrevistas com sete professoras, que também atuam na Educação Infantil. A seguir apresentaremos a análise dos dados referentes às observações.

Analise geral da prática docente observada

O quadro abaixo traz uma síntese das aulas que foram observadas, de uma turma da última etapa da Educação Infantil. Das observações feitas, analisou-se seis aulas, tendo como foco a prática da professora, no que tange ao trabalho de exploração do Sistema de Escrita Alfabética.

Quadro 1: Síntese das aulas

Nº da aula/ Data	**Síntese da aula**
Aula 1: 21/10/2014	A professora começou a aula com o momento de oração, e depois houve o momento do café da manhã. Ela ligou a televisão e os meninos foram assistir desenho. Houve o momento do banho, almoço e a hora do sono. A professora segue uma rotina na qual se divide em: Chegada, café, chamada, leitura deleite, atividades, recreio, banho, almoço, soneca. Em relação à escrita, a docente explorou a *família* da letra B. A professora queria que os alunos escrevessem as palavras, no caso o nome da escola e nome deles, na linha do caderno. Os alunos não poderiam escrever com letras de forma e havia uma orientação (e certa cobrança) para que os discentes escrevessem as palavras sem hipersegmentá-las, ou seja, respeitando onde começa e termina cada palavra. Em relação à atividade da *família* B, a professora pediu paraque, em uma folha branca, os alunos escrevessem a letra B e sua *família*, depois desenhasse algum objeto que possuísse essas *sílabas*.
Aula 2: 03/11/2014	Neste dia a professora trabalhou a letra G, mas antes dela explorar está letra, a mesma relembrou quais foram as *famílias* trabalhadas em sala: B, C, D e F. Propôs a junção das consoantes "aprendidas" com vogas, e pediu que eles dissessem que som formava, mas os alunos demonstraram não saber. Em relação à atividade com as letras, era para ligar as palavras que tinham as sílabas iguais, de todas as *famílias* estudadas. Um exemplo a palavra bola, teria de ser ligada a sílaba BA
Aula 3: 04/11/2014	A letra trabalhada neste dia foi o H, em que a professora explicou que esta tinha "o som mínimo", pois quando se junta está letra com uma vogal é como se tivesse só a vogal. A professora pediu para que os alunos fossem até ela para juntar algumas sílabas. Na tarefa proposta de início, se pediu para que os alunos escrevessem seu nome na tarefa e escrevessem a *família* do H, que a professora disse qual era, Há, He, Hi, Ho, Hu. Depois pediu que os alunos pintassem as sílabas das palavras que fossem iguais e, em seguida, circulassem a *família* do H. Os alunos ainda foram para a sala de leitura, em que escutaram a história "O rato do campo e o rato da cidade", lida pela professora da sala de leitura. A leitura, porém, foi realizada sem que houvesse nenhuma exploração do texto.

Aula 4: 19/11/2014	Neste dia havia duas professoras na sala e mais o estagiário que auxilia a docente na sala, pois não estava havendo aula a tarde e a professora da tarde veio pela manhã. A primeira professora deu aula de matemática sobre antecessor e sucessor. A professora colaboradora da pesquisa trabalhou com um texto "Rosa Amarela", que os alunos apenas copiaram. Depois as crianças foram para o pátio brincar.
Aula 5: 20/11/2014	Neste dia a única professora que trabalhou algum tipo de conteúdo foi a professora do horário da tarde, em que relacionou ambientes rurais e urbanos. A professora da pesquisa colocou os meninos para assistirem desenho, enquanto ensaiava com alguns outros alunos para uma apresentação que aconteceria na escola, em sua formatura.
Aula 6: 21/11/2014	A letra explorada neste dia foi a M. De início, nesta atividade, os meninos tinham que escrever seus nomes três vezes, depois tinham que copiar várias vezes a *família* da letra M. Em seguida, as crianças tinham que completar as palavras com a *família* do M, porém, as *famílias* já estavam no espaço abaixo, era só copiar. Depois, os meninos tinham que desenhar um objeto que começasse com M. Exemplo: ela usava toda a família do M (ma, me, mi, mo, um), para os meninos copiarem, e em seguida pedia para que os menos circulassem essas sílabas na questão seguinte (macaco, as crianças circulariam o ma).

Como se percebe, as aulas da professora tentavam seguir uma rotina, em que se iniciava sempre com uma oração, antes do café da manhã. Além dos imprevistos existentes durante as aulas, a professora, na maioria das vezes, começava com uma atividade impressa que abordava sempre as consoantes a serem trabalhadas naquele dia. Constatou-se que, nessas atividades, se trabalhava com a repetição de letras, repetição do nome dos alunos, além de atividades como circular as sílabas estudadas no dia. Quando vimos uma atividade para os alunos desenharem, esses desenhos foram predeterminados pela professora.

Observando a dinâmica geral das aulas, pudemos constatar que a docente colaboradora da pesquisa, adotava procedimentos que mais a distanciava de uma concepção sociointeracionista de língua do que aproximava. De acordo com Lima (2011), haveria alguns princípios didáticos que caracterizariam tal perspectiva. São eles:

- Ensino reflexivo
- Ensino centrado na problematização
- Ensino centrado na interação em pares e em grupos
- Ensino centrado na explicitação verbal
- Favorecimento da argumentação
- Sistematização dos saberes
- Valorização dos conhecimentos dos alunos
- Incentivo à participação dos alunos
- Diversificação de estratégias didáticas
- A progressão do ensino

A análise realizada sinalizou que vários destes princípios não chegaram a ser abordados pela docente. Em relação, por exemplo, ao "ensino centrado na interação em pares e em grupos", nas aulas observadas percebeu-se que a professora trabalhava muito com atividade individuais, em que pedia para os alunos responderem o que se pedia, geralmente relacionado às letras estudadas do dia. Um exemplo dessa situação foi a primeira aula registrada, em que a professora deu um papel para as crianças e pediu para eles desenharem:

> *Professora:* Quem terminou? Vou dá a folha e dizer o que é pra fazer. Não é pra desenhar vou explicar o que é. As pessoas que estão com a folha branca não é para desenhar agora. Lembram a letra que a gente está estudando?
> *Criança:* Sim, o A B C
> *Professora:* A letra B e toda a sua família, num é?
> *Criança:* EEEEEE

Não foram identificados, portanto, momentos em que os alunos foram agrupados em duplas ou pequenos grupos para trocarem experiências entre si e se ajudarem nas atividades.

Também houve pouco estímulo à participação dos alunos, pois as poucas vezes que os alunos se expressavam era para tirar alguma dúvida das atividades propostas pela professora, como, por exemplo, se estava certo ou não suas respostas, ou saber mais informações sobre o comando das atividades. A professora trazia as tarefas xerocadas e explicava como os alunos deveriam fazer essas atividades. As perguntas direcionadas aos alunos eram voltadas para como se escreve tal palavra de acordo com os sons que elas possuíam.

A participação mais efetiva dos alunos ocorreu, principalmente, no segundo dia de observação, quando a professora pediu que eles tentassem dizer qual o som das sílabas que ela colocava no quadro. Essas participações eram coletivas, e a professora pedia para que os alunos "juntarem" as letras que colocava no quadro e dizerem o som que formava, porém essa abordagem era pautada muito mais em um processo de memorização mecânica do que na reflexão sobre letra x som. Essa postura também a afastava de uma concepção de ensino mais reflexivo.

Além do pouco estímulo à participação dos alunos, as relações existentes entre o professor e os alunos se davam apenas nos momentos deles darem as respostas às tarefas e às perguntas feitas em relação às sílabas estudadas, como foi mostrado acima, ou então para mostrar aos alunos como estava o rendimento deles nas aulas A primeira observação mostra bem isso:

> *Professora:* Tia Carine está tirando a xerox das atividades. Então, a gente vai fazer outra. Tó impressionada com vocês. Acho que no final do ano tem gente errando letra do nome, minha gente.
> *As crianças:* Eu não, eu não ...
> *Uma criança*: O tia (nome)
> *Professora:* Tá pertinho de vocês já irem pra escola sem saber do nome, isso é lindo! (ironia)
> *As crianças:* O tia, eu num vou para a escola não.
> *Professora:* Dafine, meu amor, você tem que lembrar das letrinhas do seu nome.

Em relação à sistematização dos saberes, houve, em algumas aulas, certo indício dessa sistematização. Na aula 2, por exemplo, quando a professora trouxe para a discussão algumas letras que teriam sido vistas nas aulas anteriores. No entanto, nessa mesma aula em que retomou as sílabas estudadas em aulas passadas, já iniciou uma nova atividade com uma nova consoante (família silábica). Ela trouxe as sílabas estudadas e pediu que os alunos lessem, algo que eles só iriam conseguir fazer se, de fato, estivessem construído uma boa compreensão do Sistema de Escrita Alfabética.

Por fim, notamos que a docente demonstrou ter pouca diversidade em suas estratégias didáticas, pois sempre escolhia uma letra para ser foco de suas atividades diárias, como pudemos verificar no quadro com a síntese das aulas. Essas atividades eram impressas, e geralmente se pedia que os alunos copiassem as sílabas de determinada consoante, ou até mesmo circular essas sílabas nas palavras, só que essas sílabas já estavam na atividade. Houve apenas uma aula em que a professora trouxe outro tipo de atividade: o texto "Rosa Amarela". Nesse dia, os alunos copiaram, não havendo nenhuma atividade relacionada a esse poema a não ser a cópia, como se percebe na sexta observação:

> *Professora:* Alguém falta o caderno?
> *Professora:* Vamos nós?
> *Alunos:* Vamos
> *Professora:* Se meu lápis pega-se ia escrever, o nome da creche. Eu vou ver se arrumo papel para limpar esse quadro. Olha presta atenção no espeço de uma palavra para outra certo? E depois que colocar o nome da creche vai pular uma linha, para puder escrever o restante, daqui para aí pula um espaçozinho, faz de conta que isso aqui é uma linha. (um x).
> (a professora copiou o texto: Rosa Amarela no quadro)

Após a análise geral, constatamos que, de fato, a professora se distanciava de uma perspectiva sociointeracionista de língua e, logo, se aproximava de uma postura mais tradicional de ensino, e como veremos a seguir, estava presente fortemente a adoção de uma método tradicional de Alfabetização.

Análise da prática docente observada em relação ao trato com o sistema de escrita alfabético

Para melhor fundamentar a nossa análise, buscamos identificar quais as atividades trabalhadas pela professora que envolviam uma exploração do sistema de escrita alfabético. O quadro abaixo apresenta os tipos de atividade encontrados nas aulas observadas:

Quadro 2: Atividades de apropriação do sistema exploradas pela professora

Apropriação do SEA Categorias/Observações	**Nº de aulas**					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Exploração de letras e sílabas	X	X	X			X
Leitura de palavras	X	X				
Leitura de frases						
Leitura de texto						
Escrita de palavras						
Escrita de palavras estáveis						
Cópia de palavras e frases	X	X	X	X		X
Consciência fonológica com e sem correspondência escrita			X			
Exploração da relação som grafia		X				
Exploração da direção da escrita	X					
Exploração do espaço entre palavras	X			X		
Leitura de textos da tradição oral						

Fonte: Baseado em Cabral (2013)

O que se nota pelo quadro é que a docente explorava bastante a cópia e a leitura de palavras soltas, trabalhando algumas vezes a direção da escrita, relação som x grafia e o espaço entre palavras, porém não verificamos um trabalho com texto da tradição oral na sala de aula, muito propício para uma abordagem da consciência fonológica. Através delas, as crianças têm estágio inicial de apropriação da escrita podem refletir sobre a pauta sonora das palavras.

Segundo Brandão e Leal (2010), é necessário que o professor trabalhe atividades que promovam a escrita e leitura de textos diversos pela criança, pois desde muito cedo essas crianças já podem se inserir no processo de alfabetização. Um grupo de textos muito importante é justamente os da tradição oral:

> É possível ainda estimular as crianças a fazer "leitura" diversas, tentando antecipar o que está escrito em notícias, anúncios, embalagens, convites, legendas e outros textos ou propor às crianças a "leitura" de livros de literatura já conhecidos e de textos memorizados como parlendas, poemas e canções. Temos visto que, embora esses textos rimados estejam há muito tempo presentes nas salas de Educação Infantil, nem sempre as professoras permitem que as crianças visualizem suas formas escritas, sendo incentivadas a imitar a leitura feita pelo professor (BRANDÃO E LEAL, p. 26).

No caso da prática observada, nem ao menos pudemos constatar a presença desses textos da tradição oral. Também verificamos uma pouca presença de outros textos em sala de aula.

O que também se destaca nessas aulas era que a professora parecia ter como objetivo didático garantir que os alunos se alfabetizassem ainda na Educação Infantil, já que abordava muito as letras, sílabas e palavras. Para Brandão e Leal (2010, p. 16), esse tipo de abordagem se caracteriza como "a obrigação de alfabetização", na qual o principal objetivo seria que os alunos saiam da Educação Infantil "já dominando certas associações grafofônicas, copiando letras, palavras e frases".

Como se percebe a professora explorava bastante o que ela denomina de "família", que são as sílabas das consoantes existentes no alfabeto. Ela se utilizava geralmente das sílabas isoladas em suas atividades. Mostrava as sílabas de determinada consoante e depois trazia algumas palavras que continham essas

sílabas. Em relação a essa forma de trabalho, Morais (2012) afirmar que para que as crianças consigam compreender a relação silábica e fonemas é necessário que o aluno se aproprie do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), e isso não ocorre do dia para o outro:

> Em primeiro lugar, precisamos reconhecer que, para o aprendiz da escrita alfabética, as "regras de funcionamento" ou propriedades do sistema não estão já "disponíveis", "dadas" ou "prontas" na sua mente. De inicio, ele não sabe como as letras funcionam, ou tem uma visão ainda diferente da que nós, adultos alfabetizados, adotamos como se fosse a única possível (p. 48).

A quarta observação realizada mostra bem a metodologia de trabalho da docente:

Professora: A letra de hoje é uma letra que tem o som mínimo a letra H, mas quando eu junto a H e chamo... seu eu juntar a letra H com outra vogal é a mesma coisa de dizer, é só a vogal. Primeira coisa vamos colocar o nome em cima da tarefa, depois vão repetir a família da letra H, que é a seguinte: HA, HE, HI, HO, HU, HÃO (com som mudo). A letra H é uma letra que não tem um som diferente. Quando vocês terminarem eu pego a TV, porque que eu preciso fazer os cartazes... Fazer a letra H e as vogais juntas dentro de um quadrinho.
Aluno: Ou tia é AAAAAA?
Professora: É

Além do tratamento isolado das sílabas presente nessa aula, é preciso destacar que a docente destacou apenas o som "mudo" do H e não explicou para as crianças que esse mesmo H, quando perto das letras N, C e L, representam juntos outros sons, diferentes daqueles emitidos apenas pelas letras quando estão sozinhas (ex: MI**NH**OCA, **CH**AVE, GA**LH**O). A "reflexão" limitada proposta pela professora pode induzir os alunos a pensarem que a letra H sempre não terá só, logo, não influenciará, sonoricamente, na escrita das palavras.

A partir dessas duas observações apresentadas (2ª e 4ª aulas) e de outras já apresentadas, não se pode dizer que a professora não investia, de forma sistemática, em atividades que exploravam as unidades menores da língua que formam nosso sistema de escrita. Contudo, a docente se apoiava em um método tradicional de alfabetização, baseado na fragmentação de palavras: o método sintético. Segundo Morais (2012):

> Nesse grupo (de métodos) estão três correntes ou tipos de métodos principais: os alfabéticos, os silábicos e os fônicos. Todos pressupõem que o aprendiz deve partir de unidades linguísticas menores (letras, sílabas ou fonemas) e, na ótica de aprendizagem acumulativa, ir fazendo sínteses ou "somando os pedaços", para poder chegar a "codificar" e "decodificar" unidades maiores que as primeiras que aprendeu (p. 28).

No caso da professora da pesquisa, ela adotava o método sintético, com foco na sílaba (método silábico). Nota-se que a mesma percebe o processo de apropriação da língua escrita como uma mera "aprendizagem" de um código. Para tanto, utiliza-se de atividades com ênfase na memorização e repetição das sílabas, de forma exaustiva. Para Ferreiro e Teberosky (1979), o processo aprendizagem não se passa apenas por componentes isolados:

> [...] um processo de aprendizagem que não passa pela aquisição de elementos isolados que logo irão progressivamente se juntando, mas sim pela constituição de sistemas nos quais o valor das partes vai se redefinindo em função das mudanças no sistema total (p. 25).

Outra questão que sempre a professora tratava era o nome dos alunos, a professora queria que os alunos saíssem da escola escrevendo seus nomes, para isso ela pedia que os alunos repetissem diversas vezes seus nomes. Os alunos erravam seus nomes, mesmo olhando na ficha, às vezes eles faziam seus nomes tudo junto (hiposegmentação), ou não conseguiam escrever na linha, o que fazia com que a professora se frustrasse. Isso foi verificado na primeira observação:

Professora: (...) Tó impressionada com vocês. Acho que no final do ano tem gente errando letra do nome, minha gente.
As crianças: Eu não, eu não ...
Uma criança: O tia (nome)
Professora: Tá pertinho de vocês já irem pra escola sem saber do nome, isso é lindo! (ironia)
As crianças: O tia, eu num vou para a escola não.
*Professora:*Dafine, meu amor, você tem que lembrar das letrinhas do seu nome.

É possível verificar que a prática docente observada realiza a atividade de escrita do nome como uma atividade cópia apenas, cada um com sua ficha. Não havia momento de escrita livre do nome e nem reflexões sobre essa escrita e a escrita do nome dos colegas, como um trabalho de construção de palavras estáveis.

Essa cobrança em torno da escrita do nome também pode ser vista como reflexo da cobrança dos pais, que acreditam que tal escrita, mesmo sendo algo mecânico, sem reflexão sonora do que se escreve, é um indício de que as crianças estão aprendendo algo na escola.

Análise das entrevistas realizadas com professoras que trabalham na educação infantil

Além da observação de uma professora que trabalhassem na Educação Infantil, achou-se necessário que realizar entrevistas com professoras que atuassem nesta área. Com isso, entrevistamos sete professoras da Educação Infantil e fizemos as seguintes indagações:

1. Para você qual o objetivo do ensino de Língua Portuguesa na Educação Infantil?
2. Que tipo de trabalho você realiza na área de Língua Portuguesa com as crianças da Educação Infantil (quais conteúdos, atividades)?
3. Relate uma dessas atividades de Língua portuguesa para ilustrar (conte o que trabalhou e como trabalhou com as crianças)

O objetivo destas indagações era perceber se essas professoras trabalhavam em sala de aula com o ensino da apropriação do sistema e como trabalhavam e com isso comparar as percepções dessas professoras de como se dá o trabalho da escrita na sala de aula.

Após a análise dos depoimentos, conseguimos perceber semelhanças entre as falas das docentes e com isso as agrupamos em cinco grupos (categorias). A seguir apresentaremos e discutiremos esses depoimentos:

1) Prática que explora a apresentação das letras como um todo e não só as vogais

As professoras que se encaixam nesta categoria (professoras 1 e 7), se importavam em trabalhar com as palavras, para depois ir para as vogais. Além disso, abordava o nome dos alunos para que eles fizessem relação entre o nome deles e outras palavras semelhantes.

Uma das atividades, relatada pela professora 1, foi a que ela pedia para que os alunos procurassem os nomes deles na chamada, em que relatou também a importância da Língua Portuguesa, já que para ela "é através dela que há comunicação". Em relação às atividades realizadas a professora disse trabalhar: *"As letras, o alfabeto, as vogais, caça palavras, os nomes, eles estão fazendo os nomes deles, procurando os nomes nas chamadas".*

A professora 7 relatou trabalhar com oralidade, através de rodas de conversas e contações de histórias, porém diz que os conteúdos principais são a as vogais, alfabeto e a escrita do nome dos alunos: *"Eu gosto muito de trabalhar com as letras iniciais, por meio de desenhos para eles identificarem a primeira letra."*

Ambas as professoras apresentaram com a tentativa de trazer uma unidade significativa para os alunos, no caso os seus nomes, e não demonstraram trabalhar seguindo uma ordem predeterminada de apresentação das letras, nem de trabalhar primeiro letras, depois palavras.

2) Prática preocupada apenas com a formação leitora

A professora que se encontra nesta categoria é a professora dois. Ela é formada em Pedagogia e disse que uma de suas questões principais é desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, afirmando que se eles desenvolverem esse gosto, eles iram desenvolver as demais capacidades da Língua Portuguesa:

> *"Eu acho que nesse momento, vendo como Educação Infantil a questão mais, principalmente desenvolver o gosto pela leitura. Eu acho que é primordial isso, esse encantamento, mais para ela desenvolver esse gosto. E que eles atenue o gosto pela leitura, eles vão desenvolver todas as outras habilidades né? da nossa Língua Portuguesa. (...) Muita contação de história desenvolvendo essa questão do lúdico, que é uma das maiores dificuldades dos professores".*

A professora relatou desenvolver rodas de conversas, contações de histórias, com o intuito de trabalhar o lúdico na sala de aula, que para ela, é o que os professores têm mais dificuldade de trabalhar.

Apesar de aparentemente parecer uma atividade com boas perspectivas, ela não faz nenhuma alusão na entrevista sobre o algum tipo de trabalho que abordasse a reflexão sobre a língua.

3) Prática voltada para o aprendizado das letras e para a formação leitora (tentativa de aliar o ensino da língua com o letramento)

Nesta categoria se encontra duas professoras, as professoras 4 e 5, que relataram aborda as letras em suas atividades, pois com isso seria possível conseguir formar leitores.

A professora 4 disse trabalhar a linguagem relacionado com a Língua Portuguesa, e para isso traz para suas atividades a abordagem de vogais, gêneros textuais e história para deleite, sendo esta leitura realizada por intermédio de um projeto pedagógico adotado pela rede de ensino de Garanhuns:

> *A gente faz atividade escrita, muita roda de conversa, muita leitura. Aí, agente tem no próprio planejamento, o dia que é rodinha de conversar, outro dia que é rodinha da novidade, rodinha de história e rodinha de música.*

Em relação à professora 5, ela disse trabalhar atividades que desenvolvessem primeiro as letras, disse também, trabalhar com rodas de conversas e muita leitura, atividades escritas e diz trabalhar também com a oralidade:

> *A gente trabalha com textos para que a criança já desenvolva a pseudoleitura. A criança não lê ainda, mas ela já desenvolve essa pseudoleitura. Ela olha para cartaz, coloca o dedinho, finge que está lendo. Então, agente trabalha também o alfabeto, a primeira letrinha do nome dele, então assim, agente não alfabetiza em si, mas a língua portuguesa já está inserida.*

Percebe-se que essas professoras, além de abordar momentos de rodas de história, leitura deleite e rodas de conversas, acham primordial trabalhar também com as letras, tendo.

4) Prática voltada para o aprendizado das letras e para o trabalho com o reconhecimento dos gêneros

A professora 3 disse em sua entrevista que trabalha com as vogais e com os gêneros textuais. Ela afirma trabalhar contação de história e que esse trabalho é obrigatório, por fazer parte de um projeto pedagógico adotado pela secretaria de Educação:

> *Aqui eles trabalham as vogais, a gente trabalha os gêneros textuais, sem contar as histórias, a gente trabalha com eles história, a gente tem um*

projeto da prefeitura, história para deleite todo dia ... Todos os dias a gente tem de contar para eles.

5) Prática voltado para o desenvolvimento da oralidade e do aprendizado das letras

A professora 6comentoutrabalhar com atividades que desenvolvessem a oralidade e que também estivessem relacionadas com o aprendizado das letras. Ela diz que o ensino de Língua Portuguesa é fundamental na Educação infantil, afirmando que alguns de seus alunos já escrevem, porém o que seria fundamental é a oralidade:

Nós trabalhamos, principalmente, a oralidade com eles, roda de conversas e contações de história, reconto de histórias, e aos pouquinhos nós vamos introduzindo a escrita. As vogais o alfabeto, a escrita do nome, são os conteúdos principais.

Percebeu-se que a maioria das professoras anunciaram, como prática, o trabalho com o reconhecimento das letras de forma isolada, e a professora 2 disse trabalhar apenas com a formação leitora, pois ela acreditava que, ao conseguir desenvolver o gosto pela leitura nos alunos, iria despertar para as demais capacidades relacionadas a Língua Portuguesa. Segundo Morais (2012),

> Este nos parece um fenômeno bem brasileiro: "desinventamos" o ensino da escrita alfabética, criamos certa ditadura do texto (no qual seria proibido trabalhar com unidade menores, como palavras ou sílabas), como se fosse verdade que a maioria das crianças "descobre" por conta própria e sem instrução sistemática, como a escrita alfabética funciona e quais são as suas convenções (p. 24)

Em relação às demais professoras todas disseram trabalhar com letras. As professoras 1, 3, 6 e 7 trabalhavam com uma perspectiva das letras de forma isoladas. Deste grupo, as professoras 1 e 7 diziam trabalhar com as letras como um todo, já professora 3 retratou o trabalho com letras e gêneros e a professora

6 disse trabalhar com a oralidade e com as letras. Em relação a estes relatos das professoras em que dizem trabalhar com as letras, porém não mencionaram realizar esse trabalho de forma associado com as práticas de uso da leitura e da escrita (perspectiva do alfabetizar letrando). Sobre esse trabalho mais isolado com as letras, Ferreiro e Teberosky (1979) ressaltaram:

> Com efeito, ao enfatizar as descriminações auditivas e visuais e a correspondência fonema grafema, o processo de aprendizagem da leitura é visto, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos (p. 22).

As únicas professoras que disseram trabalhar com uma perspectiva semelhante ao letramento foram as professoras 4 e 5. Segundo elas, em suas atividades apresentavam uma relação entre letras estudadas e os nomes das crianças. Além desse tipo de atividades, realizavam ainda roda de histórias, rodas de diálogos e rodas de conversas. Segundo Moraes (2012), em relação ao processo de à aquisição do Sistema de Escrita Alfabética:

> A reflexão sobre a dimensão sonora das palavras, apoiada em notação escrita, de modo a promover determinadas habilidades de consciência fonológicas, nos perece a estratégia principal, que retomaremos em outra parte do presente capítulo. O trabalho com palavras estáveis, como nome próprio, e a prática de montagem e desmontagem de palavras, com o alfabeto móvel, também têm se revelado boas alternativas para auxiliá-las a avançar na apropriação do SEA e serão tratados em seções posteriores (p. 118).

As professoras 4 e 5 parecem tentar seguir nessa direção, embora demonstrem ainda, em seus discursos, algumas limitações.

Conclusão

Esse trabalho teve como intuito compreender quais as práticas que estão sendo realizadas na Educação Infantil, no que se refere ao Sistema de Escrita Alfabética. Salientamos, porém, que não se pretende tratar essa questão como sendo obrigatório nesta etapa de ensino, mas, sim, como possibilidade de trabalho que já pode ser iniciada.

Percebeu-se que a maioria das professoras desta pesquisa, tanto a que foi observada como as entrevistas, traziam em suas atividades o trabalho com as letras, de forma isolada, se assemelhando aos antigos métodos tradicionais de ensino, os quais adota um perspectiva de ensino-aprendizagem memorístico, como treinamento e uma concepção de língua como mero código a ser memorizado pelo aluno. Em relação a essa perspectiva, Morais (2012) salienta:

> Independentemente de serem métodos sintéticos ou analíticos, todos os métodos tradicionais de alfabetização enxergam a escrita como mero código de transcrição da língua oral: uma lista de símbolos (letras) que substituem fonemas que já existiriam como unidades "isoláveis" na mente da criança ainda não alfabetizada. Por uma mera lista de correspondências entre letras e fonemas, o alfabeto não teria propriedades ou princípios conceituais que o aprendiz precisaria compreender [...] (p. 27)

Apenas duas professoras (que foram apenas entrevistadas), diziam trabalhar em uma perspectiva em que se aproximava do letramento, do envolvimento das crianças com textos e rodas de conversas, fazendo também a relação das letras com o nome dos alunos, além de trazer histórias para serem trabalhadas em sala de aula. Para Ferreiro e Teberosky (1979), é preciso pensar a criança como ser que constrói seu conhecimento, como sujeito ativo que já utiliza a linguagem nas suas interações:

> No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que constrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio (p. 24).

Com isso percebe-se que a maioria das professoras da Educação Infantil acreditam que as crianças iriam conseguir dominar a escrita se estiverem inteiradas com as letras e sílabas existentes na nossa língua. Sendo, assim, o Sistema de Escrita Alfabética é visto como algo a ser imposto para as crianças e de forma sistemática. A disso, a ideia da língua como código, deixa de lado outras formas de trabalho com as crianças.

Os resultados aqui apresentados sinalizam para a necessidade de uma maior valorização dos professores da Educação Infantil na Rede de Ensino de Garanhuns. Isso perpassa por um maior investimos na contratação de professores efetivos para o trato com as crianças pequenas e que estes possuam formação adequada. Além disso, torna-se necessário investir na formação continuada de seus professores para que possam estar sempre repensando o seu fazer e estudando mais sobre os objetos de ensino.

Referências

AQUINO, Socorro Barros de. **O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas as crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi. LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Caroline Perusi. ROSA, Ester Calland de Sousa. (Orgs). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira. **Educação Infantil**: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **A los sistemas de escritura em el desarrollo del nino.** México: siglo XXI, 1979.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Concepções e metodologias de alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos "métodos"? In: Anais do XIII ENDIPE, Recife, 2006.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: Seminário Alfabetização e letramento em debate, Brasília, 2006.

LIMA, Amara Rodrigues. **O trabalho com a língua escrita na educação infantil:** diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LIMA, Juliana de Melo. **Os critérios adotados por crianças para avaliar suas professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. In: Revista Pedagógica. Artmed Editora, 2004.

RESUMO

Foi utilizada no presente trabalho a meta-análise para um estudo comparativo e, assim, foram discutidas questões relativas à psicologia com foco no processo de aquisição da linguagem humana, enfatizando aspectos teórico-metodológicos que focam no processo de ensino e aprendizado da linguagem escrita. Apresenta-se uma articulação dos constructos de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Emília Ferreiro e Ana Teberosky para compreensão do processo de aquisição, desenvolvimento e ensino da linguagem. As principais teorias discutidas ao longo do trabalho englobam principalmente o construtivismo; as teorias sócio interacionistas; e as etapas de desenvolvimento da escrita. A partir das avaliações e releituras sobre o referido processo foi possível constatar que, por mais que existam divergências entre alguns postulados, as contribuições desses autores para a pedagogia foi fundamental, uma vez que a pedagogia a partir da década de 80 deixou de ser vista como uma ciência isolada e passou a contemplar outras áreas do saber, dentre elas a psicologia cognitiva. Desde então se vem buscando descontruir o equívoco de que o ato de educar está interligado tão somente ao ato de transmitir conhecimentos, desconsiderando-se os indivíduos que fazem parte dessa interação social e, sobretudo, como eles se desenvolvem e como aprendem. A relevância de se voltar o olhar para esses trabalhos é o fato de que ainda há nas Licenciaturas em geral uma preocupação formal muito voltada para o ensino em si, com pouca ênfase para a forma como o aluno aprende. O trabalho parte do pressuposto de que para ensinar é preciso conhecer como se dá o processo de ensino-aprendizagem em todas as suas vertentes, a fim de se buscar metodologias específicas e com maior eficácia. Para guiar este trabalho, utilizou-se como base os estudos de teóricos como: Cambi (1999), Ferreiro e Teberosky (1986), Koll (2010), Rapport (1982) e alguns artigos de Soares.

Palavras-chave: Construtivismo, Teorias sócio-interacionistas, Aquisição da linguagem, linguagem escrita.

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA O ESTUDO ACERCA DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E SUAS IMPLICATURAS NO ENSINO

Pollyanna Cristina Quadros de Souza (UFPE)[1]
Dominique de Melo Franco Campelo (UFPE)[2]
Ana Karina Morais de Lira (UFPE)[3]

Introdução

Na segunda metade do século XX houve uma transformação na pedagogia, pois se percebeu que ela não detinha o saber unitário da educação. Passou-se, portanto, a contemplar os estudos das demais áreas do conhecimento constituídos por "[...] todos aqueles saberes especializados e autonomamente estabelecidos que é necessário ter em conta para enfrentar a complexidade dos fenômenos educativos, que se referem a sujeitos agindo numa sociedade, e imersos numa

1. Autora do artigo. Discente do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco (Campus Recife) e monitora da disciplina de "Fundamentos psicológicos da educação" pela mesma instituição.

2. Coautora do artigo. Discente do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco (Campus Recife).

3. Orientadora do artigo. Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem pelo Institute of Education, University of London. Docente na Universidade Federal de Pernambuco (Campus Recife) pelo Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, membro da coordenação do Projeto Acessibilidade e da Comissão Permanente de Acessibilidade do Centro de Educação e consultora ad hoc da CAPES.

tradição, que crescem e se desenvolvem [...]" (CAMBI, 1999). Assim, o saber pedagógico se pluralizou à medida que se percebeu que a visão tradicional não abrangia todas as problemáticas educativas.

Dentre as ciências da educação que corroboraram significativamente para o aprimoramento da pedagogia, destacam-se no presente artigo as contribuições da psicologia cognitiva, que se preocupou com a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, observando, dentre outras coisas, a construção da linguagem e dos conceitos. Assim, serão discutidos aspectos teórico-metodológicos que focam no processo de aquisição da linguagem escrita. Num segundo momento serão analisadas as implicaturas no âmbito do ensino a fim de buscar metodologias específicas e com maior eficácia para o processo de ensino-aprendizagem voltado para a linguagem escrita. Baseados na psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e em publicações que emergem estudos, pesquisas e discussões sobre as teorias construtivistas de Jean Piaget e as teorias sócio-interacionistas de Lev Vygotsky e Henri Wallon, busca-se demonstrar algumas contribuições da psicologia para o estudo da aquisição da linguagem baseados na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento, demonstrando que o indivíduo mesmo antes de chegar à escola já conhece o código escrito e falado, isto é, capaz de criar hipóteses sobre a língua escrita. Neste âmbito, busca-se também observar a importância e suas implicaturas do ensino neste período classificado como a psicogênese da língua. O estudo feito no presente artigo foi feito de maneira expositiva e comparativa, apropriando-se da meta-análise para estabelecer o diálogo entre as teorias citadas.

Três teorias psicológicas

Jean Piaget

Sir Jean William Fritz Piaget (Neuchâtel, 9 de agosto de 1896 - Genebra, 16 de setembro de 1980) construiu sua teoria cognitiva nas articulações de dois pilares: a lógica e a psicologia genética. Ele se dedicou a estudar como se origina o conhecimento e que condições são necessárias para que, de acordo com o desenvolvimento humano, o conhecimento também passe a ser mais desenvolvido. Isto é, uma organização progressiva do conhecimento. Assim, Piaget desenvolve

junto a especialistas de diferentes áreas a teoria da epistemologia genética que buscava estudar a origem e desenvolvimento do conhecimento ou do processo de construção de conhecimento. Dentre suas hipóteses definiu inteligência como uma das manifestações da vida assumindo uma forma de adaptação, ou seja, a ação e o modo de interação do homem com o meio. Isto significa que em todos os níveis do desenvolvimento uma conduta cognitiva é uma ação, que pode ser concreta ou interiorizada admitindo a função de adaptação do sujeito ao meio inserido através da sua interação. Como afirma Davis Oliveira (1994) o desenvolvimento é o processo através do qual o indivíduo constrói ativamente nas relações que estabelece com o ambiente físico e social e suas características. Assim, os hábitos e associações adquiridas dão origem à inteligência pratica ou sensório-motora num crescente à inteligência refletida. Segundo Inhelder (1993), Piaget fundamenta sua teoria a partir das três vertentes a seguir: A dimensão biológica, a interação dos fatores sujeito-meio e construtivismo psicogenético. Assim, aos poucos o sujeito conduz suas ações a um nível de complexidade estrutural cada vez maior. Relacionando assim, o desenvolvimento do ser humano entre o organismo e seu meio ambiente como forma de garantir sobrevivência. Dentre esses fatores, ressalta-se no presente artigo, a interação sujeito-meio e o desenvolvimento da complexidade estrutural.

A interação sujeito-meio

Piaget defende que o desenvolvimento é uma função da atividade adaptativa do sujeito em relação ao meio. Assim, o conhecimento é uma relação de interdependência entre o sujeito e o meio. O conhecimento nessa visão passa a ser entendido como tendo um sentido de organização, estruturação e explicação a partir da experiência. Piaget retrata assim o conhecimento como algo construído a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, nesse caso, a língua. Um dos conceitos fundamentais defendidos por Piaget nessa etapa e que vão caracterizar o chamado construtivismo é de que o conhecimento é construído na interação social. O indivíduo não nasce totalmente pronto, segundo Piaget, mas herda algumas estruturas biológicas (sensoriais e neurológicas) que vão se desenvolver em contato com o meio ambiente (RAPPAPORT, 1981). Vale ressaltar que dois aspectos devem ser analisados: o aspecto circunstancial (característica

a situação, considerando a ação do sujeito sendo ajustada à necessidade); e o aspecto geral (caracterizado pelas diferentes ações possíveis de um organismo determinado). Para Piaget, do ponto de vista do conhecimento, o que é importante é o que é em cada ação transponível e generalizável, isto é, seu esquema. O esquema, formado a partir de um equipamento biológico hereditário, constitui a unidade estrutural da mente e está em contínuo desenvolvimento durante a vida do ser humano, buscando sempre que o indivíduo se adapte às novas exigências da realidade (RAPPORT, op. cit.). Ainda sobre os esquemas, Flavell (1975) diz que: "Sendo uma estrutura cognitiva, um esquema é uma forma mais ou menos fluida de uma organização mais ou menos plástica, à qual as ações e os objetos são assimilados durante o funcionamento cognitivo" (p. 54). As ações, enquanto esquemas, conservam uma organização interna cada vez que aparecem. Diante de uma problemática, o indivíduo recorre a estruturas mentais já formadas, isto é, aos esquemas, e por meio da assimilação tenta resolvê-los. Nem sempre esse procedimento será eficaz e à medida que os esquemas antigos não correspondem as suas necessidades, o indivíduo busca modificá-lo (acomodação). Tanto a assimilação quanto a acomodação são, portanto, processos importantes para o indivíduo adaptar-se ao meio em que vive. Para Piaget, essa busca constante pelo equilíbrio – processo de equilibração – é o que favorece a aprendizagem. O objeto de conhecimento é tudo o que envolve o sujeito, o meio físico, o meio simbólico e o meio social. Assim, um sujeito realiza trocas de diferentes qualidades com seu meio. Piaget afirma que o sujeito e o meio formam, juntos, um sistema. Ressalta que estas aproximações podem provocar modificações da estrutura cognitiva do sujeito (tanto em nível de pensamento como na ação).

O desenvolvimento da complexidade estrutural e o construtivismo psicogenético

Para Piaget, o conhecimento é construído pelo sujeito e toda a construção supõe uma raiz, sendo impossível pensar em conhecimento sem antes pensar no sujeito. Na fundamentação piagetiana, o conhecimento esta constantemente ligada a ações ou operações desde ações sensório-motoras as mais avançadas. Ou como Piaget cita operações intelectuais mais refinadas, as quais são ações internalizadas e mentalmente realizadas. Para ele existe uma continuidade en-

tre as ações de nível inferior e superior, sendo estas transformações durante o desenvolvimento do sujeito. As estruturas de ações definidas para Piaget se destrincham como os períodos citados a seguir: O primeiro chama-se sensório-motor, que vai de zero a dois anos, caracterizado pela inteligência sensório-motora que é justificada pela adaptação pratica ao mundo exterior. Nesta fase, o bebê consegue manter organizações coerentes a partir de seus reflexos quanto às percepções sucessivas e movimentos que lhe permitem interação com o meio, ou no caso os objetos reais, também usam seu próprio corpo através da sucção, audição, visão para orientar-se. Piaget organiza esses mecanismos do bebê através da analise de seus comportamentos, isto é, o bater, agitar e pequenos gritinhos do bebe são chamados de conceitos sensórios motores aonde o sujeito busca compreender um objeto através de suas possibilidades de uso como ''definições pelo uso'' encontradas, anteriormente no plano verbal. É um período anterior à linguagem, no qual o bebê desenvolve a percepção de si mesmo e dos objetos a sua volta. Nesta etapa Piaget trata da criança como egocêntrica, isto é, a criança vê as coisas sob o seu ponto de vista. Ela acha que todas as pessoas pensam como ela. Como a criança considera seus pensamentos corretos em grande parte das vezes ela nunca os questiona. A criança assimila tudo a si e ao seu ponto de vista a serviço de suas necessidades.

> O pensamento egocêntrico se caracteriza por suas "contrações", ou seja, em vez de adaptar-se objetivamente à realidade, ele a assimila à ação propriamente dita, deformando as relações segundo o "ponto de vista" desta última. Daí o desequilíbrio entre a assimilação e a acomodação, do qual constamos os efeitos no curso da fase pré-conceitual. Em consequência, é evidente que a evolução de fará no sentido do equilíbrio, ou seja, da descontração. O pensamento intuitivo marca, a este respeito, um primeiro progresso, na direção de uma coordenação que encontrará sua realização com os grupamentos operatórios. (PIAGET, 1964 p. 361).

Aos poucos, os diferentes esquemas de ação começam a ser coordenados. No inicio o bebê, olha, outras vezes pega o objeto, logo em seguida pegá-lo e olhá-lo e mais adiante, ele poderá utiliza-lo como meio para realização de alguma ação. Mesmo sem experimenta-lo concretamente o uso de um determinado objeto pode tomas outras atitudes com esse objeto para alcançar outros objetivos. "[Dedução sensório-motora]." (Piaget, 1936); a ação concreta cede lugar à

reflexão sob forma de ação interiorizada. Logo em seguida o indivíduo passa a ter o pensamento representativo ou rudimentar que o leva a chamar os objetos e eventos ausentes, nesse processo, a criança utiliza-se de uma criatividade para evocar os objetos, utilizando-se de gestos ou através de outros objetos. Isto se atrela a uma nova dimensão de inteligência prática e permite a elaboração de operações mentais bem mais complexas que os atos limitados até o período anterior. A capacidade representativa tem uma origem na imitação, ou seja, inicia desde os primeiros meses de vida e esta sempre imersa nos meios sociais e físicos, mesmo que indiferenciados a principio. O sujeito passa por diferentes fases de imitação, inicialmente, com a cópia direta dos adultos, este período vai ser transformado gradativamente em atos de inteligência representativa e em jogos simbólicos que vão acompanhar a vocalização ou as palavras. Esse período de transição entre a fase sensório-motor e as condutas representativas e dada pela prolongação da imitação, sendo esta diferida e interiorizada (imagem mental) que aparecem no mesmo nível de desenvolvimento do jogo simbólico e a linguagem. Assim, o primeiro serve de símbolo individual e a segunda de signos convencionais arbitrários e coletivos, sendo então um sistema de comunicação próprio a uma comunidade social. Esse mecanismo de representação, ou seja, o jogo simbólico, imitação deferida e/ou linguagem permitem a interiorização dos esquemas de ação progressiva. Sendo marcada pela transformação dos esquemas de ação, passando a um nível superior. No período compreendido entre 2 e 7 anos, chamado de pré-operacional, o indivíduo passa a ampliar suas funções em detrimento do contexto, espaço e tempo da ação. Aos cinco anos de idade a criança já começa a perceber as ligações entre ação e função. É nesse período que o indivíduo desenvolve a capacidade de planejar e prever resultados. O período pré-operatório é importante porque é caracterizado pela aquisição da linguagem. A criança aprende outras representações do objeto, sem utilizar o objeto em si. Sua relação com o mundo, no entanto, ainda está bastante atrelada a sua própria vivência, caracterizando um forte egocentrismo. Piaget considera a linguagem nesse processo um acessório de construção do conhecimento. Piaget (1967) cita que as raízes do pensamento estão na ação e nos mecanismos sensório-motores, mais do que no fato linguístico; da mesma maneira que o jogo simbólico possibilita a representação individualmente no mundo. Assim Piaget (1967) continua citando que a linguagem transmite ao indivíduo um sistema todo preparado de

noções, de classificações, de relações, enfim, um potencial inesgotável de conceitos que se reconstroem em cada indivíduo, apoiando no modelo multissecular já elaborado pelas gerações anteriores. Para Piaget a linguagem é, portanto, uma condição necessária, porém não só ela é necessária para a realização de operações lógicas. Segundo Soares (2006) a linguagem constitui uma organização, ao nível representativo, dos progressos realizados pela abstração via pensamento, mas não pode engendrar uma nova operação cognitiva. O avanço do desenvolvimento do indivíduo contribui para a realização sobre os objetos e pensamentos ampliando as ações e suas coordenações. No estágio operacional, por exemplo, a criança aprende a utilizar a representação de forma lógica e coerente, fazendo reflexões conceituais acerca do mundo. Esse estágio divide-se em dois: operacional concreto (7-11, 12 anos) e operacional formal (12 anos em diante). O que difere é o fato de que o pensamento no primeiro momento ainda está atrelado ao concreto, ao visual, a situações cotidianas. Já no segundo momento é possível refletir e conceber questões abstratas. Através da linguagem, o indivíduo consegue representar e refletir sobre coisas, ainda que elas não sejam tangíveis ou visíveis.

Lev Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky (Orsha, 17 de novembro de 1896 – Moscou, 11 de junho de 1934) é um dos grandes nomes no estudo da psicogenética e assim como Piaget e Wallon vai se preocupar com o desenvolvimento humano. Compartilha com esses teóricos a ideia de que o desenvolvimento é ininterrupto. Sua teoria tem um viés sócio-histórico e cultural, de cunho interacionista, levando em consideração os fatores indispensáveis para a aprendizagem plena, tais como a convivência em sociedade e a intervenção pedagógica. Divide seu estudo em quatro planos genéticos: filogênese (história da espécie), ontogênese (história do indivíduo), sociogênese (história cultural) e microgênese (fenômeno isolado). Vygotsky foi, antes de tudo, um estudioso, tendo se formado nas áreas de Medicina, Direito, Literatura. Gozando da leitura de diversos teóricos, pôde então formular suas próprias ideias, deixando um acervo bibliográfico muito extenso, sobretudo se considerarmos sua morte prematura (38 anos) por decorrência de tuberculose. De todos os teóricos estudados por Vygotsky, o que ele mais dialoga em sua obra é Piaget. Suas teorias abordam temáticas muito semelhantes, como

o fato de que os dois concebiam a criança como um ser ativo e atento, que não iria apenas receber as informações do mundo, mas atuar sobre ele significativamente. Há, no entanto, muitos pontos divergentes em suas teorias na maneira como concebem o desenvolvimento Piaget, por exemplo, privilegiou a maturação biológica, enquanto Vygotsky enfatizou a importância do ambiente social.

Mediação simbólica

Vygotsky defende veemente em sua teoria que a relação do ser humano com o meio não ocorre de maneira direta, mas é mediada através de instrumentos ou signos. No presente artigo, o enfoque será dado à mediação semiótica, ou simbólica, propiciada pelos signos. Os signos permitem ao sujeito que ele se relacione com o objeto de conhecimento, com o mundo, de uma forma que não é concreta, mas que está no plano do simbólico, que faz parte da psique humana. A natureza dos signos se compartilhada por uma determinada sociedade pode ser facilmente depreendida. Não é necessária uma ação, mas a própria ideia já remete o indivíduo a um significado. Os signos são das mais diversas formas, desde gestuais e representações pictográficas até os sons e as letras. Há outra função do signo que subsidia tanto pensamento como linguagem: a capacidade de representação mental e do trânsito pelo simbólico. E assim, pode-se conceber o hipotético, o que não é tangível.

Pensamento e linguagem

Vygotsky concebia duas funções básicas da linguagem: necessidade de comunicação e pensamento generalizante. Para ele, o desenvolvimento da linguagem[4] é desencadeado, sobretudo, pelo fato do ser humano precisar interagir com o outro, a fim de expressar-se. É a partir daí que surge a precisão de se usufruir

4. Nesse ponto é importante destacar que Vygotsky adotou a palavra "linguagem" referindo-se, na verdade, à "língua", uma vez que a linguagem é uma manifestação que pode se dar através dos movimentos, dos gestos, dos desenhos, das expressões faciais, etc., enquanto a língua é um código estabelecido convencionalmente e que abrange um conjunto de elementos que propiciam uma comunicação. Língua e linguagem não são excludentes, no entanto.

do código de uma língua e estabelecer uma comunicação mais sofisticada, que consiga transmitir todos os anseios, ideias e sentimentos. A segunda função diz respeito ao pensamento generalizante, que é o fato da linguagem permitir agrupar o mundo em categorias através dos símbolos e então poder pensar sobre esse mundo, criando conceitos (KOLL, 2010). Nesse ínterim, o sujeito vai fazer uso da fala egocêntrica, conceito trazido por Piaget e retomado por Vygotsky. A grande diferença é que Piaget concebia que a fala estava "saindo" do sujeito, porque como ele se desenvolveu o aprendizado ia "saindo" dele. Já para Vygotsky, o sujeito estava interiorizando o aprendizado, o que por sua vez iria propiciar o desenvolvimento. É um contraponto bastante forte entre os dois teóricos, já que para Piaget o sujeito aprende porque se desenvolve; e para Vygotsky o sujeito se desenvolve porque ele aprende. A relação direta entre pensamento e linguagem defendida por Vygotsky pode ser percebida na seguinte afirmação do próprio teórico: "As palavras desempenham papel central não só no desenvolvimento humano, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microssomo da consciência humana" (VYGOTSKY, 1989, p. 132). Entre a palavra "cavalo", por exemplo, e o objeto cavalo não existe nenhuma relação aparente, apenas uma convenção. Mas saber que aquilo é um cavalo permitirá que a pessoa reconheça um cavalo em quaisquer circunstâncias e faça considerações mentais sobre ele. Ao mesmo tempo, distingue-se "cavalo" de todas as outras classes e isso vai ser de extrema importância para conceber o mundo e a si mesmo, como Wallon defende em sua teoria. Pode-se concluir a respeito desses estudos de Vygotsky que ele concebia pensamento e linguagem como interdependentes, sendo que a linguagem serve para sistematizar as experiências. Esse pensamento é oposto ao postulado por Piaget, que acreditava que o pensamento era anterior à linguagem e a linguagem, por sua vez, era apenas uma das suas formas de expressão que apareceria quando a criança já alcançou um determinado nível de habilidade mental.

O desenvolvimento da escrita na criança

Vygotsky concebeu a escrita como um sistema simbólico de representação da realidade, estando a aquisição da língua escrita ligada diretamente ao conceito de mediação simbólica (ver tópico 1.2.1), bem como os gestos e os desenhos.

Assim, a criança aprende pouco a pouco que existem signos pré-determinados que correspondem ao significado que querem exprimir. Se a representação é a priori espontânea, com a intervenção do educador a criança aprenderá a adequar suas representações gráficas de acordo com as convenções estabelecidas na sociedade em que vive, aprendendo que o sistema da fala pode ser representado por letras (KOLL, 2010). A respeito disso, Vygotsky afirmou o seguinte:

> [...] desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo por meio de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras. (VYGOTSKY, 1984, p. 134)

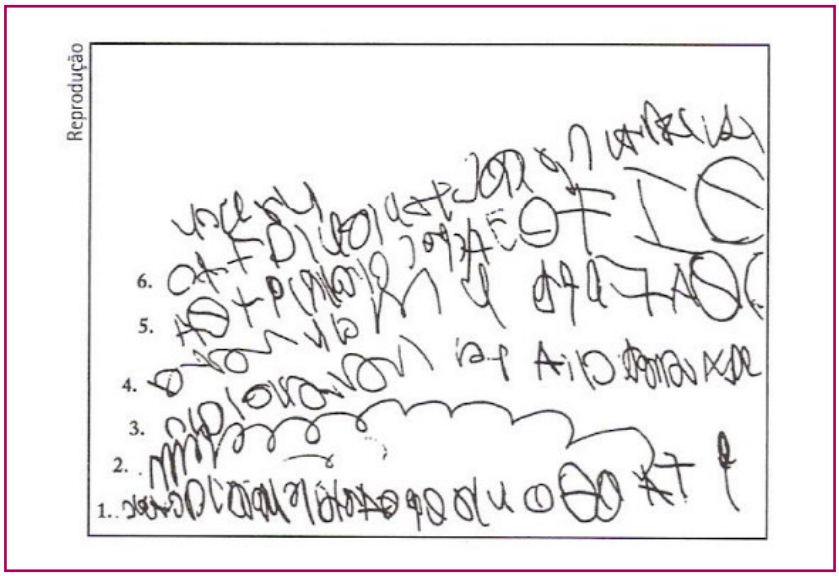
Vygotsky buscou estudar o desenvolvimento psicológico de forma geral e sua abordagem a respeito da linguagem focou-se, portanto, em estudar como se dá a sua aquisição. É importante ressaltar duas observações importantes que ele fez a respeito desse processo: i) antes de ser alfabetizada a criança já tem um contato com a língua, seja no campo visual ou auditivo, e isso não deve ser ignorado no estudo acerca do desenvolvimento da escrita na criança (o que Vygotsky chamou de "a pré-história da linguagem escrita"); ii) o social embora não dite o individual, corrobora bastante na sua formação (ideia bastante defendida nas obras vygotskyanas) e, portanto, a cultura a qual a criança está exposta influenciará (levando-se em conta aqui os níveis de letramento). Vygotsky desenvolveu juntamente a Alexander Romanovich Luria (Cazã, 16 de julho de 1902 – Moscou, 14 de agosto de 1977), um neuropsicólogo soviético especialista em psicologia do desenvolvimento, um estudo experimental sobre o desenvolvimento da escrita. O estudo ocorria da seguinte forma:

> Pegávamos uma criança que não sabia escrever e lhe dávamos a tarefa de relembrar um certo número de sentenças que lhe tinham sido apresentadas. Geralmente o número ultrapassava a capacidade da criança para recordar. Como a criança não conseguia se lembrar, nós lhe entregávamos um papel e lhe dizíamos para 'tomar nota' ou 'escrever'. As

> crianças reagiam, dizendo que não podiam fazê-lo, que não sabiam escrever. Mostrávamos a elas que os adultos escrevem coisas quando devem lembrar-se de algo e, explorando a tendência da criança em imitar o adulto, sugeríamos que tentassem inventar alguma coisa e que escrevessem aquilo que iríamos dizer. (LURIA, 1988, p. 181)

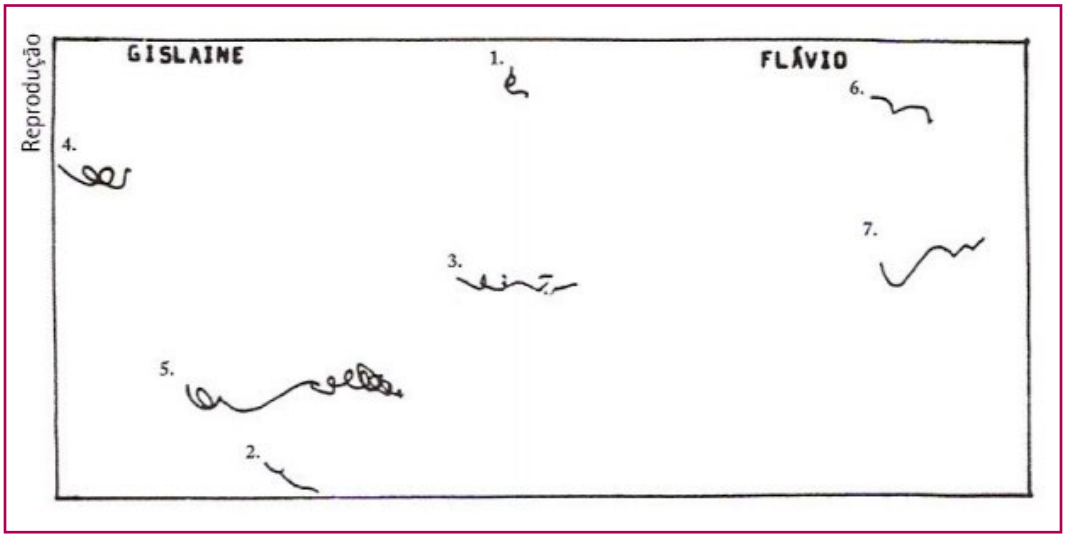
Abaixo se pode ver alguns exemplos das produções feitas pelas crianças durante esse estudo:

Figura 1: "Rabiscos mecânicos" – imitação do formato da escrita do adulto.



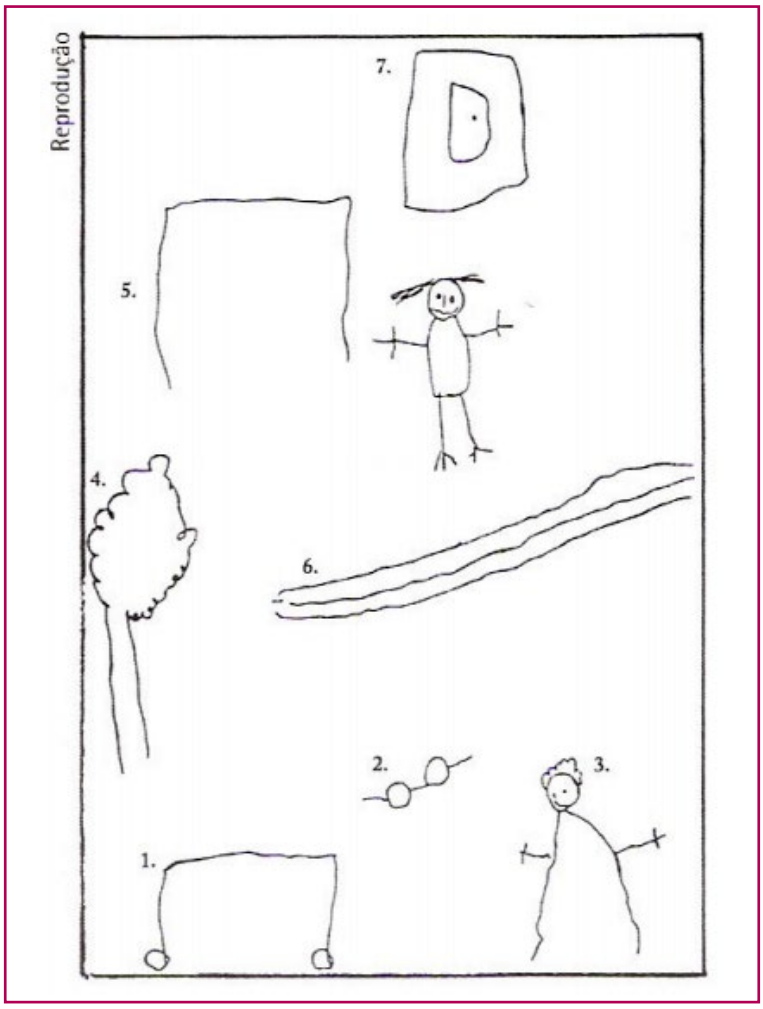
Fonte: KOLL, 2010.

Figura 2: "Marcas topográficas" – distribuição dos registros no espaço do papel.



Fonte: KOLL, 2010.

Figura 3: "Representações pictográficas" – desenhos usados como forma de escrita.



Fonte: KOLL, 2010.

Pôde-se perceber que as crianças de 3, 4 e 5 anos de idade muitas vezes não compreendiam que a língua escrita era uma forma de mediação simbólica. Definir a idade exata não é possível, visto que isso depende questões socioculturais e outra gama de informações. Mas o que Luria (1988) fez ao longo desse trabalho foi destacar algumas peculiaridades nos grafismos produzidos pelas crianças e apontando a lógica empregada por elas, o que norteou uma série de estudos a respeito do processo de aquisição da linguagem. Uma característica do estágio de pré-escrita é que o que a criança coloca no papel não desempenha uma função mnemônica. Num primeiro momento, notou-se que a criança em seu rabisco buscava simplesmente imitar o adulto ou até, sem estabelecer relação entre os seus rabiscos e a realidade externa, era algo feito mecanicamente (figura 1). Depois esses rabiscos iam aparecer de forma distribuída (figura 2), chamados agora

de "marcas topográficas", podendo ajudar na retomada da informação, mas ainda não se constitui um signo linguístico. Essas marcas topográficas, por sua vez, vão se diferenciando, buscando reproduzir o "ritmo da fala". Quanto mais extensa for a sentença proferida pelo adulto, mais extensas serão as marcas da criança. Quando a qualidade passa a ser prestigiada em detrimento da quantidade, há uma preocupação maior por parte da criança em relação ao conteúdo do que está sendo dito, fazendo-se necessário para a representação que ela faça distinção entre tamanho, forma, etc. As marcas precisam ser diferenciadas e é nessa fase que a criança começa a fazer representações pictográficas (figura 3) para melhor expressar os signos linguísticos. Aos poucos ela poderá entrar em contato com o código (a língua portuguesa, por exemplo) e assimilar os mecanismos de escrita simbólica disponíveis em sua cultura.

Intervenção pedagógica

Nos seus estudos sobre o desenvolvimento humano, Vygotsky priorizou e destacou a importância do aprendizado, defendendo que é o aprendizado que "possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam" (KOLL, 2010). Vygotsky, portanto, assumia que o aprendizado era fruto de uma interação social. Sua obra aborda bastante a escola e dá destaque ao papel do professor, enfatizando a importância da ação e da intervenção pedagógica. Para ele, a intervenção pedagógica será mais transformadora e eficaz se o educador tiver uma visão prospectiva do ensino, se adiantando ao desenvolvimento. Ele defende que o educador deve, portanto, não apenas olhar para o que o aluno já sabe (o que ele define como zona de desenvolvimento real), mas também para aquilo que ele está na iminência de saber (zona de desenvolvimento proximal ou potencial) e que já é capaz executar com auxílio de outrem.

Henri Wallon

Henri Paul Hyacinthe Wallon (França, 15 de junho de 1879 – 1962) formou-se como médico, psiquiatra, psicólogo e educador. Na sua atuação como médico na Primeira Guerra Mundial, dedicou-se ao estudo da Psicopatologia, atenden-

do crianças com distúrbios neurológicos e de comportamento. Buscou compreender o desenvolvimento psicomotor humano numa perspectiva psicogenética. Nas salas de aula, Wallon encontrou um ambiente propício para compreensão do desenvolvimento da criança. Ele concebia Pedagogia e Psicologia como ciências complementares. Sua teoria buscava compreender os objetivos da criança e o que ela fazia para alcançá-los. Seus estudos se concentraram nas fases iniciais na infância e neles Wallon defendeu que a criança deveria ser vista de forma integrada, completa. Para isso, articulou seus estudos em quatro campos funcionais: movimento, inteligência, linguagem e pessoa (no presente artigo, o enfoque se deu para os estudos acerca da linguagem). Sua obra, de forma geral, enfatiza o papel da interação social para o desenvolvimento do sujeito, sendo o ser humano, a seu ver, um ser geneticamente social: "Jamais pude dissociar o biológico do social, não porque os creia redutíveis entre si, mas porque, no homem, eles me parecem tão estreitamente complementares, desde o nascimento, que a vida psíquica só pode ser encarada tendo em vista suas relações recíprocas" (Wallon, apud Werebe & Nadelbrufert, 1986, p. 8). Wallon também elaborou, como Piaget, um sistema de seis estágios (impulsivo emocional, sensório-motor, projetivo, do personalismo, categorial e da adolescência). Mas diferentemente de Piaget, cada estágio desses se caracteriza por uma atividade predominante e eles não se sucedem linearmente, mas representam um novo momento e comportamento permitido pela interação social.

Origens e uso da linguagem

Ao contrário de Piaget, Wallon coloca que o desenvolvimento cognitivo é um processo descontínuo e eminentemente social, tendo a linguagem um papel fundamental. O enfoque dado à linguagem dado por Wallon não foi tão grande quanto o de Vygotsky, pois se este último valorizou a linguagem, Wallon a pôs subordinada e posterior às emoções. O grande foco do seu trabalho foi, portanto, sobre a afetividade. Não foi apresentado aqui de forma detalhada por não ser o foco do artigo, mas faz-se necessário destacar algumas observações acerca da linguagem defendidas por Wallon. Nos primórdios da "constituição de si" a linguagem tem um papel de extrema importância, pois quando a criança se apropria da linguagem e passa a nomear os objetos e colocá-los em determi-

nadas categorias, ela passa também a se diferenciar. Negar o "não-eu" é, para Wallon, uma das formas de compreender o "eu". Até mesmo a referência a si mesmo com utilização de pronomes empregados na primeira pessoa vai significar uma conquista significativa: é um indício da consciência de si. Uma série de mudanças ocorre durante a aquisição da linguagem segundo essa teoria. Num primeiro momento (estágio sensório-motor) a linguagem surge como reconstituição, como imitação. O movimento e a linguagem em conjunto vão permitir aquilo que Wallon (1981) chamou de "inteligência espacial" e é o princípio de diferenciação entre a criança e o mundo. O "pensamento sincrético" por sua vez é caracterizado por uma subjetividade, prevalecendo critérios afetivos em relação aos lógicos e objetivos. O fato de que um mesmo signo linguístico pode se referir a mais de um objeto, por exemplo, pode causar confusões na criança. A consistência da função simbólica das palavras (mais elaborada na teoria de Vygotsky sobre mediação semiótica [ver tópico 1.2.1]) é resultado de uma maior autonomia no uso da palavra, o que, por sua vez, permite à criança compreender a realidade de forma objetiva e até mesmo transitar entre o mundo abstrato e subjetivo. Os signos permitem representar uma realidade distante da experiência. Os verbos no tempo passado e futuro, por exemplo, permitem fazer reflexões sobre o que já se passou ou o que ainda virá. Já o pensamento categorial na etapa personalista vai permitir organizar categorias, o que implica analisar, sintetizar, comparar e generalizar.

Os processos de ensino e aprendizado da linguagem escrita segundo o livro "Psicogênese da língua escrita"

Emília Beatriz Maria Ferreiro Shavi (Buenos Aires, 1936) e Ana Teberosky (Buenos Aires, 1944), psicolinguistas argentinas, desenvolveram suas pesquisas diante das fundamentações psicolinguísticas, tendo como base o construtivismo. Iniciaram então um estudo partindo da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na bagagem cultural que cada indivíduo traz consigo até chegar à escola. Isto é, o sujeito inteirado ao meio de sua vivência acumula conhecimentos, faz hipóteses e já tem ideias sobre o código escrito usado posteriormente no ambiente escolar. Ferreiro, que estudou e trabalhou com Piaget, também defendia o construtivismo. Sobre isso, ela afirmou: "O desen-

volvimento da alfabetização ocorre, sem duvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças" (FERREIRO, 1996, p. 24). Emília Ferreiro e Ana Teberosky buscaram descrever os estágios linguísticos que o indivíduo percorre até a aquisição da leitura e escrita. Em 1986 publicaram no Brasil "A psicogênese da língua escrita", no qual descreveram teorias por elas formuladas e comprovadas que anunciavam a perspectiva adota para a realização de sua pesquisa. Para a compreensão das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky torna-se indispensável pensar o construtivismo como uma teoria psicológica da aprendizagem voltada para compreensão de como o sujeito aprende e não para a questão de como o/a professor/a deve ensinar. Também, cabe entender que para as psicolinguistas a teoria piagetiana acumulava pesquisas insuficientes para em relação á linguagem, assumindo um papel marginal na constituição das competências cognitivas, fazendo com que buscassem na psicolinguística fundamentos para a investigação psicogênese da língua escrita. Ferreiro e Teberosky então partem do pressuposto de que todo conhecimento tem uma gênese. Para isso adotam algumas perguntas mais tarde respondidas em suas pesquisas, como quais são as formas iniciais do conhecimento da língua; os seus processos de conceptualização do sujeito, os processos de como a criança capta as bases alfabéticas e sua chegada até ser um leitor. A partir da resolução dessas perguntas chaves, a língua escrita deixou de ser encarada apenas como uma apropriação de um código, ou de atos de codificação e descodificação de palavras, sílabas e letras e passou a ser vista como um sistema de representação da língua. Assim, o sistema de ensino que antes tinha práticas alfabetizados baseadas na memorização das correspondências entre sons e letras, passa a ser visto como um caminho que as crianças percorrem no aprendizado da língua, definido pelas autoras e baseado na epistemologia genética de Jean Piaget como a origem do conhecimento da escrita. Segundo Magda Soares, a perspectiva construtivista trouxe diferentes e importantes contribuições para a alfabetização:

> [...] Alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita, concepção presente nos métodos de alfabetização até

> então em uso, hoje designados tradicionais, e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material para ler, não com material artificialmente produzido para aprender a ler; os chamados para a aprendizagem pré-requisitos da escrita, que caracterizariam a criança pronta ou madura para ser alfabetizada - pressuposto dos métodos tradicionais de alfabetização - são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto língua escrita; as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas deficiências ou disfunções, na perspectiva dos métodos tradicionais - passam a ser vistas como erros construtivos, resultado de constantes reestruturações. (SOARES, 2003)

Níveis de linguagem escrita

Na perspectiva construtivista, a criança procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala á sua volta, compreendendo, formulando hipóteses e buscando regularidades. Colocando á prova suas antecipações e criando sua própria gramática. Ferreiro e Teberosky afirmam que ao a criança tomar contato com os sistemas de escrita, através de seus processos mentais, praticamente elas reinventam os sistemas, realizando um trabalho simultâneo de compreensão da construção de suas regras de produção e descodificação. Esse processo é visto pelas psicolinguistas como um processo de elaboração do conhecimento sobre a leitura e a escrita. Justificada por elas pela passagem por diferentes hipóteses espontâneas e provisórias, até se apropriar de toda a complexidade da língua escrita. Baseado sempre em conhecimentos prévios, assimilações, generalizações, dependendo sempre da interação delas com o seu circulo social. Nessa perspectiva de aquisição da linguagem, Ferreiro e Teberosky (1986) desenvolveram aspectos propriamente linguísticos da psicogênese da língua, formulando hipóteses a respeito do código, representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético que demonstravam seguir uma linha regular, organizada em três períodos: 1º) o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); 2º) o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das

variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica; 3º) o da fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético. Para essa teoria da psicogênese, toda criança passa por níveis estruturais da linguagem escrita até se apropriar da complexidade do sistema alfabético. Sendo esses níveis (citados acima) caracterizados por esquemas conceituais que são as informações recebidas e introduzidas sempre a algo subjetivo. Nestas passagens, de um nível a outro, cabe salientar a importância das interferências feitas pelo professor e o avanço gradual de um para o outro. Também para a psicogênese da língua escrita descreve como o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever mostrando que a aquisição desses atos linguísticos segue um percurso semelhante como a humanidade percorre até a chagada ao sistema alfabético. Para Mendonça (2011) o aluno na fase pré-silábica do caminho até à alfabetização ignora que a palavra escrita represente a palavra falada, e desconhece como essa representação se processa, por isso ele precisa entender o que representa a escrita e o modo de construção dessa representação.

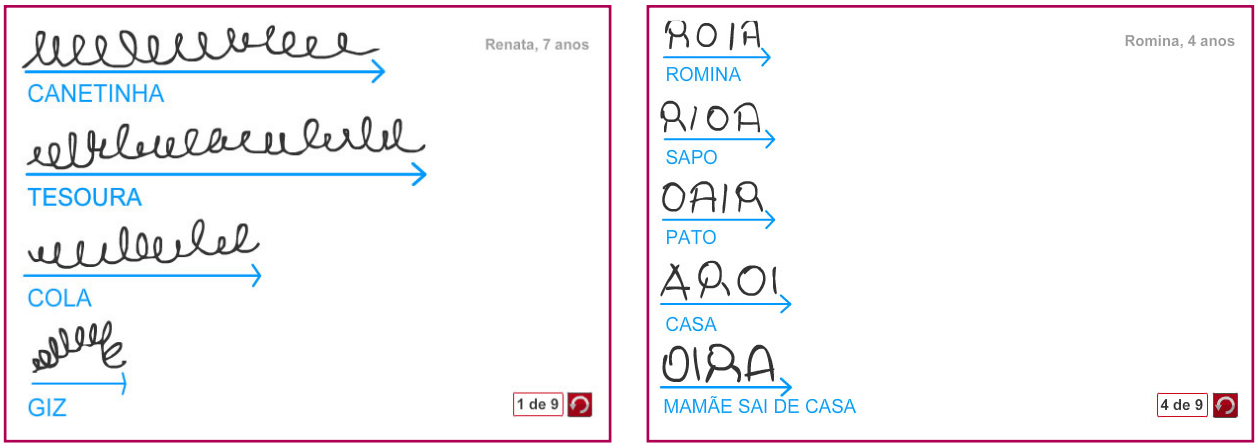
Linguagem e ensino

Compete ao professor em sala de aula elaborar uma sondagem para perceber o nível de escrita de cada criança e essa avaliação é feita continuamente. Num primeiro momento, costuma-se aplicar um ditado temático com palavras em ordem de quantidade de sílabas: monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. Com a análise do corpus recolhido, o educador pode observar em qual nível de escrita cada aluno se encontra, o que vai facilitar a abordagem escolhida por ele posteriormente. A teoria serve, portanto, para ajudar o professor a planejar atividades que considerem as representações dos alunos, atendendo as necessidades de aprendizagem deles. É importante ter em mente que as hipóteses que as crianças fazem sobre a escrita não são “erradas”, mas que fazem parte de um processo contínuo de conhecimento linguístico. A apropriação de um código linguístico requer tempo e mesmo após a compreensão global da importância dos signos e da compreensão de todos os sons que com-

põem o alfabeto fonológico daquela determinada língua, ainda haverá problemas de ordem ortográfica e/ou morfossintática que devem ser trabalhados ao longo da vida do indivíduo. Como colocado, é um processo contínuo. Abaixo, encontram-se algumas observações sucintas sobre cada nível (há ainda outras subdivisões, mas buscou-se aqui apontar as informações mais centrais):

- **Pré-silábico**. A criança nesse nível ainda não estabelece relações entre a escrita e a pronúncia e não sabe que a escrita é uma representação da fala. Foi o nível mais estudado e destrinchado nos estudos de Luria por constituir o que ele chamou de "pré-linguística" (ver tópico 1.2.3). A escrita pode ser dividida em dois grandes grupos: i) pictórica - ocorre em forma de rabiscos ou garatujas (desenhos sem figuração); ou ii) ideográfica – a criança usa desenhos para representar palavras. Percebe-se, ainda, nessa fase o que Piaget chamou de "realismo nominal" que é a tendência de representar a realidade na escrita. É comum nessa fase que, por exemplo, a criança faça rabiscos grandes para a palavra "elefante" e menores para a palavra "formiga". As propostas de atividades nesse nível volta-se para o conhecimento das letras. As crianças na escola são estimuladas a identificar os seus nomes e dos colegas/objetos; organizar palavras em ordem alfabética; copiar palavras; reconhecer a letra inicial de uma palavra; fazer pequenas produções textuais; etc. O objetivo maior do educador nessa etapa é que a criança se familiarize com as letras e reconheça que as letras são utilizadas para representar a realidade.

Figuras 4 e 5: Exemplos de escrita pré-silábica.

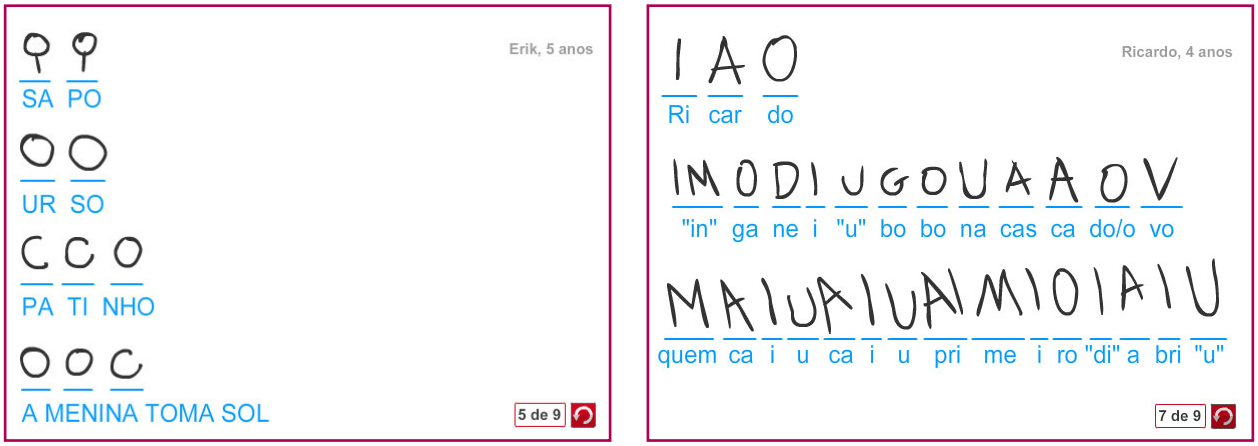


Fonte: Revista Nova Escola (online)

- **Silábico**. A criança nesse nível já percebe que há uma relação entre letra e som, desvinculando-se das demais formas de representação (desenhos, números, etc.). Caracteriza-se pela tentativa da criança de sonorizar cada letra que compõe a escrita. Esse grupo se subdivide em dois: i) silábico-quantitativo (ou silábico sem valor sonoro) – a criança representa cada sílaba com uma letra, sem correspondência de som[5]; e ii) silábico-qualitativo (ou silábico com valor sonoro) – a criança representa cada sílaba com letras que correspondem ao som (consonantal ou vocálico). As propostas de atividades nesse nível envolvem pequenas produções textuais; análise do número de sílabas e das sílabas iniciais/finais; relacionar as imagens com as palavras; escrever as palavras correspondentes a cada imagem, colocando cada sílaba separadamente; etc.

5. É comum que as crianças empreguem as letras que compõem o seu próprio nome, provavelmente por estarem mais habituadas a vê-las (estampadas no seu caderno, na sua lancheira, na sua toalha, na sua pasta, etc.).

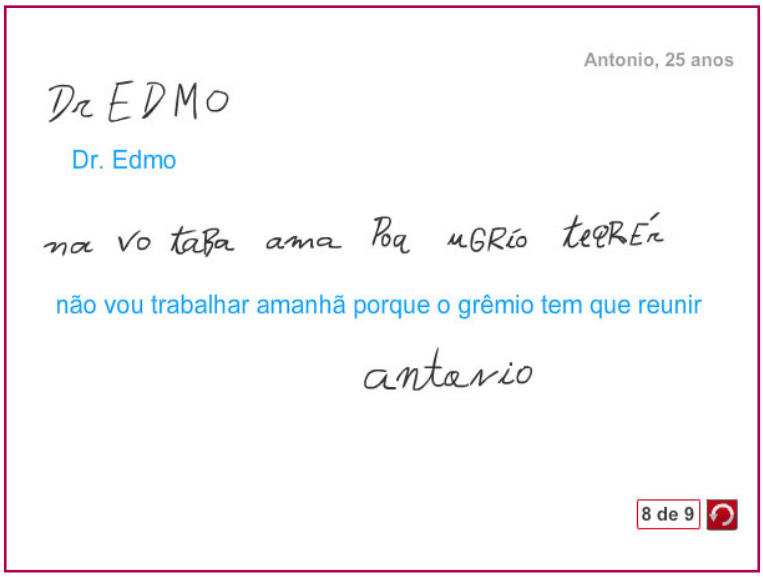
Figuras 5 e 6: Exemplos de escrita silábica.



Fonte: Revista Nova Escola (online)

- **Silábico-alfabético**. Esse nível é um período de transição entre a fase anterior (silábica) e a posterior (alfabética). Apesar de aparentar que a criança está apenas omitindo letras, ela está acrescentando (se comparado ao nível anterior em que se encontrava). Nesse período a criança vai começar a atentar para o fato de que uma sílaba pode ser representada por mais de uma letra e que o som nem sempre corresponde igualmente a letra (nem vice-e-versa). As propostas de atividade nesse nível devem se voltar, portanto, para aguçar essa percepção da criança, e são comuns tais como: completar um texto com palavras/frases/letras/sílabas; dividir as palavras em sílabas; formar palavras a partir de sílabas; produções textuais; etc. É preciso cautela para não cometer algum equívoco. O aluno não está ciente de que está faltando uma letra na sua escrita, do contrário, teria a colocado. É importante levar ele a refletir, o fazendo ler o que escreveu.

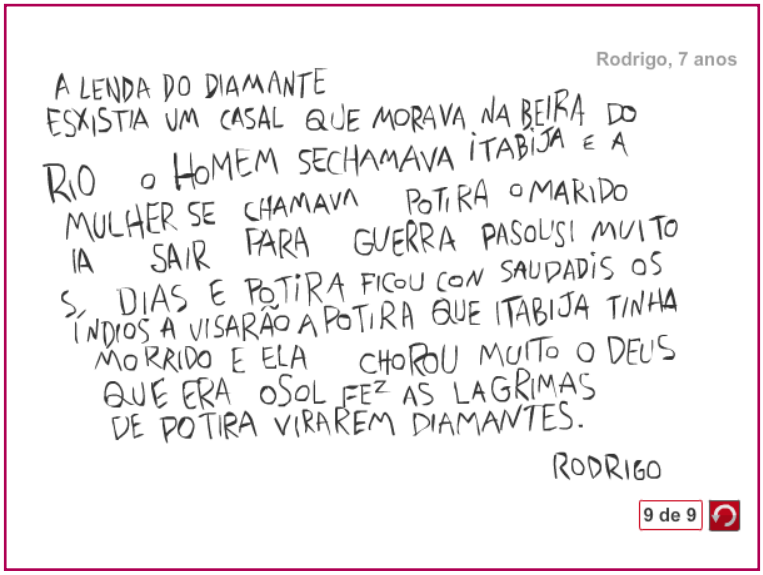
Figura 7: Exemplo de escrita silábica-alfabética.



Fonte: Revista Nova Escola (online)

- **Alfabético**. Nesse último nível, a criança faz a correspondência completa entre fonemas e grafias e compreende a logicidade da base alfabética da escrita. Há, contudo, muitos erros que ainda podem perdurar nesse nível. A confusão (troca) de letras é bastante comum, sobretudo com sons que são fonologicamente semelhantes. É comum a transcrição ser feita de maneira fonética. Atividades que abordem, por exemplo, o uso do "s", do "ss" e do "z"; do "j" e "g"; do "p" e "b"; entre outras, são de extrema relevância. Se o aluno costuma suprimir determinada letra (e isso é muito comum, por exemplo, com ditongos pelo processo de monotongação) é possível elaborar atividades nas quais ele precise completar a palavra, de forma que ele atente que está faltando uma letra ali. Essas confusões são comuns e compreensíveis desde a infância até à fase adulta, por ainda haver no código brasileiro uma discrepância enorme entre a forma como se fala e a forma como se escreve. Atividades que propiciem a leitura, a escrita e a correção são importantes para consolidar esse conhecimento.

Figura 8: Exemplo de escrita alfabética.



Fonte: Revista Nova Escola (online)

Considerações finais

Buscou-se ao longo de todo o artigo dissertar sobre as teorias que contribuem para a compreensão acerca do processo de aquisição da linguagem, fazendo um apanhado microgenético por compreender que entre o "saber" e o "não saber" há uma série de fatores e acontecimentos. Um grande equívoco que ainda ocorre com alguns profissionais da área da educação é focar apenas em como eles vão passar o conteúdo, sem uma preocupação com a forma como o aluno aprende. Essa reflexão sobre todo o aparato cognitivo e os processos mentais envolvidos no desenvolvimento e na aprendizagem é igualmente importante para a construção do conhecimento. Tanto o construtivismo quanto as teorias sócio-interacionistas destacam a importância das interações do sujeito-meio para a aprendizagem, sendo que o aprendiz não nasce completamente pronto, mas também não é passivo em relação às informações que recebe. O papel das interações sociais recebe muito mais destaque com Wallon e Vygotsky do que com a obra piagetiana, mas todas tem as suas contribuições para a compreensão acerca do ser humano. As divergências são, inclusive, importantes para incitar a pesquisa, o debate. Todas essas contribuições subsidiam o papel do educador e do

pesquisador para compreender o desenvolvimento e o aprendizado. As contribuições de Luria, um dos pioneiros no estudo sobre os níveis da escrita, e posteriormente de Ferreiro foram de extrema importância para o papel do educador em sala de aula, em virtude do profissional se colocar na posição do outro e buscar as melhores formas de intervir. O aprendizado é algo contínuo e que ocorre em sociedade a cada instante, com indivíduos que estão em etapas de aprendizado diferentes e que estão realizando reciprocamente trocas de informações que corroboram para o desenvolvimento como um todo.

Referências

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CARRARA, Kester (org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

DAVIS, Claúdia; OLIVEIRA; Zilma de. **Psicologia na educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRO, Emília. Trad: Neide Rezende. **Luria e o desenvolvimento da escrita na criança**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 88, 1994.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FLAVELL, J. H. A **Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo, Liv. Pioneira Ed., 1975.

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

MENDONÇA, O.S. C; MENDONÇA, O.S. **Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização**. In: Sônia Maria Coelho. (Org.). Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos. 2ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 02, p. 36-56.

MORATO, Edwiges Maria. **Linguagem e cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

RAPPAPORT, Clara Regina.; FIORI, Wagner da Rocha.; DAVIS, Claudia. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981. 4v.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. Petrópolis: Editora Vozes LTDA, 1994.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Acesso ao mundo da escrita: **Os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 75, 1990.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Autores Associados, v.25, 2003. p. 5-17
SOARES, M. V.. **Aquisição da linguagem segundo a Psicologia Interacionista: três abordagens**. v. 28. São Paulo: Espiral, 2006.
TAILLE, Yves de la; KOLL, Marta de Oliveira; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. 24 ed. São Paulo: Summus, 1992.
VIGOTSKII, L. S., LURIA, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

RESUMO

A educação de surdos ainda se constitui um tema polêmico, especialmente quando tratamos da sua comunicação, destacando a proposta fonoaudiológica, pelo fato de perceber que ela, diferentemente da Pedagogia, Letras e outras licenciaturas, resistiu algum tempo à inserção da Libras no seu cotidiano. Na atualidade, percebe-se uma paulatina mudança dessa intervenção diante do que propõe o bilinguismo, opção educacional brasileira para educação de surdos. O objetivo desse trabalho foi analisar contribuições para a prática educacional, especialmente, aquelas sugeridas por fonoaudiólogos sobre a comunicação de surdos, através de pesquisas já realizadas na UNICAP. A fundamentação teórica teve como orientação trabalhos de autores que estudam a temática tais como Cavalcanti, Felipe, Goldfeld, Karnopp, Lacerda e Góes, Lima, Quadros, Salles, Svartholm, dentre outros. Elegemos como aporte metodológico a pesquisa qualitativa, bibliográfica. Os dados foram coletados através do levantamento de diversas pesquisas de Pibic, TCC e Dissertações de Mestrado em Ciências da Linguagem. Foram analisados noventa e nove trabalhos, compreendendo sua leitura aos últimos quinze anos, tornando possível mapear o teor dessas propostas e sua evolução. Observamos que esses estudos, nos últimos anos, deixaram de tratar apenas da aquisição e melhoria da comunicação oral do surdo inserindo a Libras como meio de comunicação ou como mediadora da intervenção na língua portuguesa escrita, seus principais entraves e facilidades. De acordo com essas pesquisas, a criança surda ao adquirir a língua de sinais e a língua portuguesa, logicamente, tem melhor condição de compreensão e socialização. Os resultados mostraram diversas contribuições que permitem realizar novas reflexões guiadas pela melhor compreensão da aprendizagem de surdos e seu processo de comunicação.

Palavras-chave: Bilíngue, Educacional, Fonoaudiologia, Língua de sinais.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E SURDEZ: LEVANTAMENTO DE PESQUISAS REALIZADAS NA UNICAP SOBRE A COMUNICAÇÃO DE SURDOS

Marcela Gomes Barbosa (UNICAP)
Wanilda Maria Alves Cavalcanti (UNICAP)

Introdução

A educação de surdos ainda se constitui um tema polêmico, cuja ação até o momento não atingiu resultados satisfatórios. "A língua de sinais é a língua de constituição de sujeitos surdos e, quando assumida nos espaços educacionais, favorece um melhor desempenho desses sujeitos" (LACERDA, 2013, p. 65).

No entanto, a trajetória da educação de surdos que teve início desde o século XVI, somente no final do século XIX é que o mundo adotou uma posição formal em relação a essa educação.

Para compreender melhor o contexto atual é importante conhecer, mesmo que brevemente, a história dos métodos utilizados na educação de surdos ao longo do último século e nos dias atuais, após o surgimento de várias filosofias educacionais dentre as quais a primeira foi denominada de oralismo.

Fundamentação teórica

Como mencionado anteriormente, a primeira filosofia educacional na história dos métodos para a educação de surdos foi o oralismo. De acordo com Goldfeld (2002), essa filosofia visa à integração da criança surda na comunidade

de ouvintes, oferecendo-lhes condições para desenvolver, unicamente, a língua oral. Observamos que esta filosofia esquece demandas de outras necessidades do surdo, tais como a valorização da linguagem não verbal, se fixando quase que exclusivamente, na comunicação oral.

A Fonoaudiologia no Brasil surgiu atrelada à educação de surdos e o oralismo foi a proposta adotada por essa nova ciência. Com o surgimento de outras filosofias que não enfatizavam o uso da oralidade, a fonoaudiologia somente em tempos recentes lançou mão de um novo olhar que ampliava o foco de sua intervenção deixando de empregar como única opção o oralismo, trazendo uma prática na qual a Libras aparece como mediadora para o trabalho com a comunicação em língua portuguesa escrita.

Reafirmando a tomada de uma nova posição diante do processo de desenvolvimento da comunicação de surdos, esse novo cenário, segundo Goldfeld (2002), nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades dos surdos. No momento em que a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos adquiriram melhores condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social.

Segundo Gesser (2009) a língua de sinais tem estrutura própria, é autônoma, ou seja, independente de qualquer língua oral em sua concepção linguística. Nesse sentido, tem uma gramática própria e se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico.

Além disso, podemos encontrar nela outras características: a produtividade/criatividade, a flexibilidade, a descontinuidade, e a arbitrariedade (GESSER, 2009, p. 27). Ao tratar da prática fonoaudiológica e superando a fase de emprego de práticas oralistas, fundamentadas no modelo clínico médico que objetivava identificar a "doença" daquele deficiente, para curá-la, ainda no século XX, surgiu a comunicação total embora, tal qual a filosofia oralista, não tenha conseguido o sucesso esperado na comunicação dos surdos, pois ainda mantinha como prioridade a comunicação oral, associada à comunicação por sinais, o que alterava essa última forma de comunicação.

No Brasil, a Lei nº 10.436, de 2002, e o Decreto nº 5.626, de 2005, tratam da oficialização da língua brasileira de sinais (Libras) e da educação de surdos, indicando a necessidade de formação de profissionais (professor bilíngue, instrutor surdo e intérprete de Libras, dentre outros) cientes da condição linguística dife-

renciada desses alunos (LACERDA, 2013). No entanto, essa autora acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por este motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação.

A filosofia bilíngue surge a partir da década de 1980, e mais efetivamente na década de 1990. O sujeito bilíngue é aquele que tem acesso e/ou usa duas línguas. A esse respeito, segundo Goldfeld (2002), o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país (a língua portuguesa, preferencialmente, na sua forma escrita).

A abordagem bilíngue traz várias mudanças: não apenas o uso de duas línguas, mas o respeito pelas minorias linguísticas e por suas identidades. Lacerda e Góes (2000) reafirmam essa posição inferindo que o surdo adquire uma comunicação eficiente. Propostas de escolas de surdos e de educação inclusiva emergem e debatem o direito linguístico da pessoa surda, como também a abordagem metodológica e a atuação de profissionais bilíngues, demandando políticas governamentais para sua implementação.

Durante muito tempo, o fonoaudiólogo, pela proposta do seu trabalho ligado à audição baseada no oralismo, foi se distanciando do que era pretendido pelos surdos, e, por conseguinte, afastando-se do que o grupo necessitava, gerando a não aceitação do grupo desses profissionais na terapia, pois a Libras não era empregada em nenhum momento (LACERDA, 1997).

Recentemente, observamos que houve uma gradativa mudança no atendimento fonoaudiológico que agora incluiu a Libras, em algumas terapias como mediadora do trabalho com a Língua Portuguesa. Desse modo, com essa perspectiva, o fonoaudiólogo, possibilita uma comunicação mais segura com seu paciente, além de uma melhor compreensão do contexto, no qual o surdo está aprendendo a segunda língua.

Por outro lado, os pesquisadores da área de aquisição de segunda língua (Svartholm, 1998; Salles et al. 2004; Lima, 2012; Felipe, 2001, dentre outros) orientam para uma prática na qual o trabalho deva ser pautado em atividades contextualizadas, evitando a apresentação de vocabulário de palavras isoladas e outras formas de produção desvinculadas de sentido. As experiências educacionais, na atualidade, mostram que se o profissional insere na sua prática, a Libras, quando

trabalha com informações em língua portuguesa escrita, tem obtido melhores resultados.

Do mesmo modo, certamente, o fonoaudiólogo ou outro profissional que use a prática da Libras e de métodos inclusivos em seus atendimentos, provavelmente, obterão resultados mais positivos na sua terapia. No entanto, a maioria das avaliações e diagnósticos terapêuticos que vêm sendo utilizados ainda tem como base o padrão de normalidade que foi constituído pelo modelo clínico, portanto, trabalhando muito mais com a oralidade.

A esse respeito, o Ministério da Saúde em documento intitulado Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência sugere que "a atenção à saúde das pessoas portadoras de deficiência comportará a organização das ações e dos serviços em pelo menos três níveis de complexidade, interdependentes e complementares" (BRASÍLIA, 2008, p 39).

Desses níveis, destacamos a prevenção básica, que compreende ações de prevenção primária e secundária – campanhas de vacinação, panfletagem, detecção precoce de riscos e atendimento às intercorrências gerais da população com deficiência – e ações básicas de reabilitação, que visam ao favorecimento da inclusão social.

Os pais ao receberem o diagnóstico de que seu filho está "fora do padrão" que tanto projetaram, vivem momentos de tensão, frustração, alteração no relacionamento afetivo, social e de linguagem na família desse novo membro e atender algumas das necessidades vitais para esse paciente (CAVALCANTI, 2006).

Dentro desse cenário, os profissionais que não observam esse conjunto de informações deixam de promover um maior desenvolvimento desse paciente surdo. Estamos certas de que ao estudar esse tema poderemos acompanhar algumas mudanças que estão acontecendo, paulatinamente, na prática clínica de fonoaudiólogos, na instituição que pesquisamos.

Metodologia

Trabalhamos com a metodologia qualitativa que nas ciências sociais abrange universos de significados, motivos, crenças, valores, empregando a pesquisa bibliográfica que é desenvolvida com base em livros, artigos científicos, dissertações, teses.

Esse tipo de pesquisa é muito parecido com a pesquisa documental, elas diferem pelo fato de que a análise documental não recebe tratamento analítico. Utilizamos apenas um quadro com características quantitativas para compor um perfil participativo, movimento permitido pela pesquisa qualitativa.

Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade do Recife, na UNICAP, trabalhando com pesquisas existentes no banco de dados do Laboratório em Ciências da Linguagem que autorizou a consulta dos mesmos.

Constituição do corpus

O *corpus* se constituiu de noventa e nove (99) trabalhos realizados na UNICAP.

Procedimentos de Coleta

Para a coleta de dados, seguimos as fases definidas no planejamento inicial para a realização desse trabalho e constante dos objetivos. Após a realização do levantamento dos trabalhos existentes ao final de março, procuramos reuni-los por temas e orientações que traziam. Seguindo-se a essa fase, e após a leitura dos resumos, buscamos ir conhecendo as propostas das orientações com as quais os fonoaudiólogos trabalhavam. Seguiu-se uma nova fase de leitura mais detalhada de todos os trabalhos. Iniciamos a organização das propostas que foram explicitadas a fim de poder analisar, com mais clareza as contribuições dos fonoaudiólogos para a melhoria da comunicação do surdo na sociedade, procurando também registrar se nessas propostas se identificavam o respeito às necessidades do surdo.

Procedimentos de Análise

Estamos trabalhando inspirados em Bardin (2011) e sua teoria de análise de conteúdo. A maioria dos procedimentos de análise, segundo Bardin (2011), organiza-se em torno de um processo de categorização. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento

segundo o gênero, com critérios previamente definidos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas, por exemplo), sintático (verbos, adjetivos) léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido e expressivo).

3. Análise dos dados

A partir do levantamento dos trabalhos de PIBIC, Trabalho de Conclusão de Curso, e Dissertações, apresentamos abaixo um quadro representativo dos temas que foram tratados na última década e que podem contribuir para a melhoria do atendimento clínico fonoaudiológico para pacientes surdos.

Quadro I - Apresentação sob a forma de percentual dos temas tratados nos trabalhos

Temas	Porcentagem
Atendimento Clínico Fonoaudiólogico	19,2 %
Relato de Pais	2%
Inclusão	13,2%
Capacitação dos Professores	8,1%
Aquisição da Língua de Sinais	6 %
Aquisição da Língua Portuguesa	10,1%
Aquisição da Língua de Sinais e Língua Portuguesa	9,1%
Aquisição da Língua Inglesa	1%
Aquisição de Linguagem do Sujeito Protetizado	1%
Aquisição da Linguagem do Sujeito Implantado Oralizado	2%
Saúde Pública	27,3%
Anatomia e Fisiologia da Audição	1%

A etapa seguinte se constituiu da análise dos noventa e nove (99) trabalhos elencados no Quadro I. Podemos observar neste quadro o perfil dos temas, que nos permite identificar o que foi mais tratado pelos alunos. Na graduação há uma prevalência de abordagem em torno de Saúde Pública.

1) As pesquisas sobre esse tema trabalharam os três níveis de atenção básica tratados na introdução deste trabalho de acordo com o documento Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência do Ministério da Saúde (BRASÍLIA, 2008): a primária, que previne a doença antes que surja, como campanhas de vacinação, palestras, capacitações dos agentes de saúde e orientações em geral; a secundária, que diz respeito à detecção precoce de fatores de risco e atendimento a intercorrências gerais, e a terciária que trata de um estágio de reabilitação. Mesmo reconhecendo a prevenção terciária como a mais utilizada, prevaleceram nas pesquisas, estudos a respeito da prevenção primária, apontando que, na atuação do fonoaudiólogo, há uma carência neste tipo de prevenção, e sugerem que sejam realizadas mais mobilizações de campanhas, programas de divulgação e capacitação de profissionais.

2) Atendimento Clínico Fonoaudiológico. Nessas pesquisas, foi identificada a falta de profissionais informados quanto à singularidade do sujeito surdo tratada em nosso trabalho por Lacerda (2013). Nesse contexto, os profissionais desinformados trazem para o atendimento propostas sem uma base teórica consistente muitas vezes confundindo as teorias/filosofias explicitadas anteriormente por Goldfeld (2002). O contexto da educação de surdos, precisa ser melhor observado uma vez que não se constitui como uma tarefa muito fácil mas da maior importância, pois causa tensão familiar desde o momento no qual os pais recebem a notícia de que seu filho, é surdo. Alguns desses trabalhos trazem orientações para que o fonoaudiólogo possa estruturar seus atendimentos, e informar os pais mostrando que o filho(a) possui habilidades que precisam ser exploradas. Outros temas como Inclusão, Capacitação de Professores, Aquisição de língua de sinais e de língua portuguesa são tratados mais diretamente em pesquisas de Mestrado.

3) O tema Inclusão, de um modo geral comenta sobre as necessidades para que ela ocorra seja nas escolas regulares, universidades ou oportunidades no mercado de trabalho. Para alcançar essa inserção os surdos precisam de condições de acessibilidade, pois esse sujeito ainda enfrenta barreiras, preconceitos e

muitas vezes são estigmatizados pela sociedade. No contexto de profissionais da Fonoaudiologia, esse movimento em direção à inclusão parte de ações básicas de reabilitação, como indicamos no início deste trabalho.

4) Capacitação dos Professores. Todos concordam que os professores não estão preparados para receber o aluno surdo em sala de aula regular tanto de escola pública como privada. Faz-se necessário a capacitação de seus professores, para entender e, desse modo, poder atender melhor às necessidades do aluno surdo, além de oferecer um ambiente e abordagens adequados para acomodação desses alunos na escola. Identificamos nos relatos dos trabalhos que através da Libras e das abordagens inclusivas podemos obter um bom rendimento escolar para o aluno surdo como também para o ouvinte. Uma outra parcela dos trabalhos pesquisados trouxe o tema Aquisição da Língua de Sinais e mostra que, diante da afirmação de que o surdo tem dificuldades para adquirir uma língua oral porque possui uma perda auditiva que seria o impedimento, não conseguiria tal competência. Foi, a partir desse referencial que a pesquisa mostrou que a língua de sinais, possui estruturas sistemáticas em todos os níveis linguísticos, de forma, a satisfazer a exigência que ele pode expressar seus sentimentos, conceitos concretos e abstratos como também adquirir competência linguística. A língua de sinais proporciona ao sujeito surdo o desenvolvimento da sua identidade, cultura, como indivíduo em sua globalidade. Esse estudo comprova as ideias de Gesser (2009) quanto à autonomia da Libras.

5) Aliado ao tema anterior, parte dos trabalhos pesquisados comentam sobre a Aquisição da Língua de Sinais e Língua Portuguesa, tratando, pois, das duas línguas, num contexto bilíngue. De acordo com a pesquisa a criança que "fala" Libras e Português, logicamente, tem melhor compreensão e socialização do que as que não dominam essas duas línguas. O surdo precisa aprender o português como se fosse um estrangeiro entrando em contato com a língua que desconhece completamente, embora reservando o lugar de 1ª língua para a língua de sinais, sua língua natural - gesto-viso-espacial, e não oral-auditiva (língua portuguesa); a maneira que o surdo aprende uma segunda língua precisa considerar a limitação auditiva e as dificuldades inerentes a ela, assim como indicado na Introdução deste trabalho através das palavras de Goldfeld (2002), Lacerda (2013), e Lacerda e Góes (2000).

6) O tema Aquisição da Língua Portuguesa tratado, separadamente, nesses estudos relatando que na visão interacionista a aquisição da linguagem deve ser trabalhada tendo em vista o que preconiza o processo dialógico. Observamos também que o processo de aquisição da escrita do surdo e ouvinte seguem as mesmas leis. Apesar da perda auditiva, o sujeito surdo tem condições de alcançar a proficiência na língua portuguesa, dependendo, principalmente, de condições que o ofereçam. Nesse sentido, como indicado por Goldfeld (2002) e Lacerda (2013), o sucesso da escrita em segunda língua por surdo dependerá do trabalho feito pelo professor. Diante da forma como é ensinado o português para os surdos, eles geralmente apresentam uma estrutura textual mais superficial, embora sejam capazes de escrever o texto com sentido.

7) Apesar do número reduzido de trabalhos, o tema sobre Relato dos Pais de crianças surdas tem sua importância e versou sobre o desenvolvimento escolar de filhos no processo de alfabetização. Segundo esses pais os aspectos facilitadores para o aprendizado de sujeitos surdos em escola regular foram: primeiro, a Libras e a sociabilidade; segundo, a LOF - leitura orofacial forte recurso deste aprendizado (aqui considerando a aquisição da língua oral); terceiro, a comunicação total em menor proporção, o fonoaudiólogo como agente facilitador.

8) Com um número reduzido de trabalhos aparece o tema Aquisição da Linguagem do sujeito Implantado que traz comparações de resultados das avaliações da criança oralizada antes e depois do implante coclear;

9) Aquisição da Língua Inglesa - identifica a melhoria na fluência em inglês por surdos;

10) Anatomia e Fisiologia da Audição traz dispositivos auxiliares não-auditivos que substituem ou acrescentam sinais visuais ou táteis aos sinais auditivos;

11) Aquisição de Linguagem do Sujeito Idoso Protetizado - buscou mostrar a motivação do idoso para a reabilitação auditiva.

Conclusão

Embora venha crescendo gradativamente o número de trabalhos desenvolvidos pelos alunos dos diversos cursos na Unicap, ainda se faz necessário o aumento de pesquisas diante das carências ainda observadas no atendimento ao

surdo seja na área clínica e/ou educacional. Observamos que as contribuições do fonoaudiólogo são de extrema importância para esse atendimento diante das dificuldades que ainda são encontradas para que o surdo possa avançar no seu processo acadêmico e de contato com o mundo.

A escolha do tipo de abordagem, e do conhecimento que esse profissional possua da linha que trabalha, influencia no sucesso da proposta terapêutica. A partir da leitura dos textos que tratavam da intervenção fonoaudiológica para aquisição da linguagem em crianças surdas, observamos críticas diante da conduta desse profissional nos atendimentos, pois não foi encontrada muita coerência entre as teorias de aquisição da linguagem e a prática terapêutica.

Muitos deles trabalham em suas terapias com a oralidade fazendo uso quase que exclusivamente de atividades com palavras isoladas, fragmentadas e descontextualizadas, promovendo um desenvolvimento do surdo de forma pouco contextualizada, em desacordo com os princípios teóricos do processo de aquisição de linguagem. É como se esquecessem do próprio sujeito e se apegassem ao rótulo de deficiente auditivo. Mas, através da inclusão da prática da filosofia bilíngue, há possibilidade de dar conta das necessidades da aprendizagem do surdo, pois através da língua de sinais pode se estabelecer a comunicação mais eficaz e o fonoaudiólogo, provavelmente terá um resultado mais positivo na terapia com o surdo.

Outra contribuição das pesquisas mostra como o fonoaudiólogo deve transmitir a mensagem para a família de que seu filho é surdo, dando as devidas orientações, além de conhecer a singularidade, da língua e cultura do sujeito surdo. Pois, quando os pais recebem a notícia de que seu filho está fora do padrão de "normalidade" devido à surdez, aumenta muito a tensão familiar.

Pais orientados, estruturados emocionalmente, apoiados, tendo o conhecimento holístico da situação, por profissionais capacitados ajudarão o atendimento fonoaudiológico, que amplia sua ação tornando-se mais humanizado e eficaz na terapia do surdo. Trabalhando também em conjunto com a escola, o fonoaudiólogo contribuirá com o desenvolvimento linguístico/social do sujeito surdo.

Alguns trabalhos sugerem o emprego de textos escritos em sua proposta terapêutica, contribuindo para o melhor desempenho do surdo ao se apropriar da língua portuguesa escrita através da comunicação da língua de sinais. O pouco

uso da Libras como mediadora da terapia ainda representa um grande obstáculo para revisão dessas práticas, pois a partir dessa parceria linguística as possibilidades de sucesso na terapia seriam muito mais evidentes.

No entanto, é preciso mencionar que, nesse caso o fonoaudiólogo precisaria ter um domínio, pelo menos razoável, da língua de sinais. O surdo apresenta dificuldades na escrita da língua portuguesa, pois, se apoiam na língua de sinais como qualquer aprendiz de segunda língua. Muitas crianças surdas entram em contato tardiamente com a língua de sinais, somente na escola, atrasando a aquisição dessa língua, e consequentemente do português escrito.

Os professores das escolas públicas e privadas também não parecem estar preparados metodologicamente, o que compromete seu conhecimento sobre o aluno surdo. A escrita em língua portuguesa é considerada instrumento e material imprescindível ao processo terapêutico com essas crianças, principalmente porque o texto escrito traz para a sessão possibilidades de diálogo, discussão, conhecimento, informação oferecendo oportunidade para a relação com a linguagem no aspecto dos sentidos e significados.

Essa pesquisa nos possibilitou observar um panorama do atendimento aos surdos, nesta última década, na Unicap, os principais entraves e facilidades. Enfim, podemos registrar a contribuição de fonoaudiólogos que nos forneceram condições de um mapeamento de opções que até então foram adotados, permitindo realizar novas reflexões guiadas pela necessidade de conhecer, compreender a língua, cultura, necessidades da comunidade surda, facilitando assim processo de comunicação na terapia.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASÍLIA. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência.** Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

CATUNDA, M. M. N. **A escrita dos surdos em língua portuguesa:** limites, possibilidades e contribuições para a prática fonoaudiológica. 2014.60f.Tcc (Trabalho de conclusão de curso) Curso de Fonoaudiologia, Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

CAVALCANTI, W. M. A. Criar filhos com necessidades especiais: a palavra das mães. In: AMAZONAS, M.L. de. A; LIMA, A. de. O; DIAS, C.M. de. S.B. **Mulher e Família: Diversos Dizeres.** 1. Ed. São Paulo: Oficina do Livro, 2006.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto:** curso básico. Livro do estudante. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
GESSER, A. **Libras:** Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 6. ed. São Paulo: Plexus, 2002.
KOZLOWSKI, L. A educação bilíngue - bicultural do surdo. In: LACERDA, C.B; NAKAMURA, H; LIMA, M. C. **Fonoaudiologia:** surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000.
LACERDA, C. B. F. de; ALBRES, N. de A.; DRAGO, S. L. dos S. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo.** Educ. Pesq, Mar 2013, vol.39, n.1, p.65-80. ISSN 1517-9702.
LACERDA, C.B.F.de. **A inclusão escolar de alunos surdos:** o que dizem professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. CEDES, mai/ago. 2006. Vol.26.
LACERDA, C.B.F.de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Surdez:** processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000.
LIMA, S. M. **Textos escritos de alunos surdos e ouvintes sob o olhar da Linguística.** Dissertação de Mestrado. Recife: Uiversidade Católica de Pernambuco, 2012.
LODI, A. C. B. **Letramento e surdez**: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs). Letramento e Minorias. Porto Alegre: Mediação, 2003.
LODI, A. C. B. **Plurilinguismo e Surdez:** Uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, set/dez. 2005.
LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. **A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos no ensino infantil e fundamental:** princípios, breve histórico e perspectivas. In: _____. **Uma escola duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.
LODI, A. C. B; MELO, A. D. B.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** 1 ed. Editora Mediação, 2012.
PEREIRA, M. C. C.; KARNOPP, L. **Leitura e surdez.** In: Letras de hoje, v. 39. Porto Alegre: PUCRS, 2003.
QUADROS, R. M. de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos:** inclusão/exclusão. Ponto de vista, Florianópolis, n.5, 2003.
QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. **Estudos Surdos II.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
QUADROS, R. M. de. **Estudos Surdos III.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.
QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. **Estudos Surdos IV.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.
QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R. **Língua de sinais- instrumentos de avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SALLES, H. M. M. L. *et al*. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: MEC/SEESP, 2004.
SVARTHOLM, K. **Aquisição da segunda língua por surdos.** In: Revista Espaço. Nº 9. Jun/98. Rio de Janeiro: MEC/INES, 1998.
TRENCHE, M.C.B. E BALIEIRO, C. R. **A escrita e a pratica fonoaudiológica com crianças surdas/deficientes auditivas***. DERDIC /PUC. São Paulo, 2004.
TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução á pesquisa em ciências sócias:** a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. 19 reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

RESUMO

O uso de animais possibilita aos profissionais de saúde e educação novas perspectivas em termos de recursos auxiliares, obtendo sucesso até nos casos onde métodos tradicionais falharam (FLÔRES, 2009). A atuação fonoaudiológica na educação assistida com animais visa aprimorar a comunicação e desenvolvimento da linguagem oral, leitura e escrita. **Objetivo:** dinamizar a aquisição e expressão da linguagem de escolares, com atraso de linguagem e mutismo seletivo, através de atividade lúdica e contextualizada, tendo a presença do animal (mascote) como agente ”motivador” desse processo. **Materiais e Métodos:** Utilizou-se animais (cão, porquinho-da-índia, coelho, etc.) como recurso na elaboração das oficinas temáticas, coordenado pela fonoaudióloga, contando com participação de voluntários, incluindo psicólogas e pedagogas das escolas. Esse projeto foi desenvolvido de 2010 a 2012, com crianças de duas instituições na cidade de Ponta Grossa-PR: uma do ensino regular (CEI) e outra da educação especial (APPDF) e,neste ano, em processo de implantação em escola municipal de PE. **Resultados**: Nas atividades realizadas o estímulo animal resultou em motivação para comunicação. A interação crianças/animais contribuiu para a diversificação da linguagem. Constatou-se ganho quanti-qualitativo observado pelo aumento das expressões verbais em relação às gestuais, ampliação do vocabulário, estímulo à leitura e produção escrita; sendo ainda recurso auxiliar da aprendizagem, por instigar a curiosidade e interesse,favorecendo a concentração, memória e atenção.**Conclusão**: O animal atua como mediador(facilitador), através do qual os objetivos da fonoaudiologia educacional são alcançados. Essa experiência vem dando resultados satisfatórios e tem sido fonte de pesquisas científicas, como recurso inovador e eficiente no ambiente escolar, que além de promover a comunicação,propicia a socialização.

Palavras-chave: Linguagem, Fonoaudiologia educacional, Atuação com animais.

FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO ASSISTIDA COM ANIMAIS

Maria Isabel Cavalcanti Pimenta
(Projeto Mascote-Terapia)

Introdução

O Projeto Mascote-Terapia utiliza os recursos das Intervenções Assistidas com Animais (IAA), num enfoque fonoaudiológico para desenvolver e/ou aprimorar a comunicação de crianças. E, como conseqüência disto, favorecer também a socialização.

A atuação fonoaudiológica educacional visa oferecer uma proposta de intervenção alternativa e inovadora, baseada na motivação em estabelecer laços de afetividade entre as crianças e animais, com objetivo de criar ações de prevenção e promoção da saúde da comunicação.

O processo de aprendizagem escolar depende da aquisição da linguagem, sendo a leitura e escrita partes integrantes da linguagem. O fonoaudiólogo inserido na escola possibilita criar ações de prevenção e promoção da comunicação saudável. Além de identificar e analisar se os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem estão ocorrendo normalmente para poder intervir.

A interação das crianças com os animais na escola representa um fator de motivação significativo para a aprendizagem, na qual o aluno através do

conhecimento sobre os animais, seus hábitos, alimentação e comportamentos estimulam a vontade de aprender e catalisam situações educativas onde a criança fortalece sua autoconfiança, socializa e favorece principalmente a comunicação através da expressão e oportunidade aos estudantes relatarem suas vivências pessoais em conjunto com as experiências vividas no contato com os animais. (MARTINS, 2006)

Objetivos

O objetivo proposto nessa experiência do projeto é dinamizar os processos de aquisição e expressão da linguagem de escolares, com necessidade de acompanhamento fonoaudiológico por apresentar alguma alteração na sua comunicação.

Nesse relato abordamos a intervenção em casos específicos de crianças com atraso de linguagem e mutismo seletivo.

As atividades semi-estruturadas são desenvolvidas através de oficinas temáticas coordenadas pela fonoaudióloga , com foco nos objetivos a alcançar:

- Gerar oportunidades de comunicação, promovendo situações que favoreçam a fala espontânea;

- Ampliação do vocabulário, abordando diversos temas como: alimentação, higiene, cuidados e características de cada animal exposto;

- Realização de rodas de leitura de livros infantis, contextualizadas, cujo tema é o mascote do dia, mas com objetivos definidos visando sensibilizar quanto às necessidades inerentes aos animais e como forma de desenvolver a convivência saudável. Essa atividade também possibilita trabalhar aspectos ligados à cidadania e aos valores humanos;

- Incentivo à produção escrita: as crianças são estimuladas a desenhar e/ou escrever sobre ou para o mascote preferido;

- Motivação à interação criança/animal, como exercício para socialização. Esse contato cria um vínculo de afetividade e respeito aos animais, e por conseqüência à seu próximo, onde essa vivência é incorporada às condutas sociais. Por ser uma atividade lúdica, há uma quebra na rotina escolar, propiciando a espontaneidade natural das crianças: elas sorriem mais, brincam e participam e isto ajuda na expressividade de seus sentimentos, melhorando a auto-confiança e auto-estima;

- O encantamento que os animais naturalmente despertam nas crianças favorece o estímulo de aspectos cognitivos: o interesse e aumento do período de contato com o animal contribuem para a atenção sustentada, facilitando a memorização e aprendizagem de novos conceitos.

As professoras são orientadas a continuar estimulando, durante a semana posterior a cada visita do projeto Mascote-Terapia, para que os alunos recordem o que foi trabalhado durante a IAA para que os novos conhecimentos fossem incorporados.

Materiais e métodos

Utilizamos animais de estimação (cães, porquinho-da-índia, coelho, gato, hamster, tartaruga, peixe e chinchila) na elaboração das oficinas temáticas, coordenado pela fonoaudióloga, contando com participação de voluntários, incluindo psicólogas e pedagogas das escolas. Os animais são acompanhados de seus donos, numa ação também de voluntariado. Estes passam por avaliação comportamental e após serem selecionados são acompanhados por médico veterinário (voluntário) para garantir a sanidade e segurança,estando aptos à

participarem do projeto. O bem-estar dos animais também é priorizado, pois acreditamos que a relação criança-animal precisa ser positiva, prazerosa e saudável para ambos.

Na implantação do projeto, em cada instituição, a diretora e pais ou responsáveis legais das crianças são solicitadas a assinar termos de autorização e consentimento para participação. E antes de iniciar as intervenções é realizada palestra informativa sobre a proposta e desenvolvimento do projeto.

As crianças foram "indicadas" pelos educadores e psicólogas, sendo encaminhadas por apresentarem comprometimento na comunicação. Após triagem fonoaudiológica, formou-se um grupo com crianças que apresentavam quadro de atraso de linguagem e mutismo seletivo, atendidas semanalmente em espaço disponibilizado dentro da instituição .

O Mascote-Terapia é desenvolvido desde 2010 em abrigos/orfanatos e Associações de Assistência Social (atendendo à crianças carentes e/ou em risco social), Instituições de ensino fundamental e da educação especial , além de atendimento à particulares.

A experiência deste relato foi primeiramente desenvolvida no período de 2010 a 2012, semanalmente, com crianças de duas instituições na cidade de Ponta Grossa-PR: uma do ensino regular (CEI- Centro de Educação Infantil Tia Suely) que funciona anexo à abrigo de crianças institucionalizadas(abrigo/orfanato) e outra da escola de educação especial inserida dentro na Associação Pontagrossense de Portadores de Deformidades Faciais (APPDF) e, neste ano estando em processo de implantação em escola municipal de PE. No projeto atual houve um encaminhamento por parte da psicóloga da escola, em decorrência de queixas dos professores quanto à dificuldade nos processos de ensino-aprendizagem de três alunos. Realizamos avaliação e visita à escola para maiores informações e após conversa informativa com os pais destas crianças, iniciamos as intervenções ainda sem a presença de animais, apenas com atividades de contar histórias.

A proposta é levar o contato espontâneo e seguro com animais e todos os benefícios dessa interação para o ambiente escolar. Na intervenção fonoaudiológica assistida com animais , as crianças podem observar, acariciar, escovar, abraçar e oferecer petiscos aos animais, estimulando, dessa forma, a interação

e desenvolvendo iniciativas. Durante as atividades são passadas informações e conhecimentos sobre os animais, favorecendo a ampliação do vocabulário, além de despertar a curiosidade e o interesse de estabelecer vínculo com o animal.

Durante as sessões as crianças foram classificadas como "motivadas" ou "não-motivadas" e ainda quanto à expressão de linguagem como apenas gestual (resultado negativo) e verbal ou fala espontânea (resultados positivos). Esse registro foi realizado através de questionário semi-estruturado, como instrumento de coleta de dados. A observação é feita pelos voluntários (psicólogas, pedagogas, educadores, assistentes sociais e diretoras das escolas) que assinalam o que puderam constatar naquele grupo de crianças atendidas a cada visita à instituição. Cada voluntário observa o comportamento de uma das crianças e anota se ocorreu intenção comunicativa (quais) e se naquele dia a criança demonstrou interesse (motivação) e participação na atividade proposta. Com a análise das respostas e detalhes relatados nos questionários podemos perceber as preferências pessoais de cada criança por determinado animal e ainda quais elas sentiram alguma dificuldade na aproximação (exemplo por medo ou timidez). Esses aspectos são comentados em reuniões ocasionais junto às psicólogas e pedagogas, possibilitando uma discussão multidisciplinar, sendo os aspectos considerados relevantes trabalhados nas intervenções posteriores, em momento oportuno.

Resultados e discussão

A importância da relação homem-animal e o bem-estar extraído desta convivência se estendem hoje para intervenções assistidas com animais. A base da construção da relação com o outro (fonoaudiólogo) está no vínculo afetivo que a criança logo estabelece com o animal, sendo este o primeiro passo para o sucesso da intervenção, pois favorece a comunicação entre os envolvidos.

O animal se comunica com o homem de uma forma única, rica em sinais não verbais, incapaz de julgar, corrigir, contradizer e avaliar, o que tende a criar um vínculo menos estressante e mais espontâneo entre eles. (CIVITA. MUNIZ, 2008).

As atividades possibilitam muito além do contato com o animal, contribui para a diversificação da linguagem ampliando os recursos da comunicação.

A atenção é uma habilidade fundamental à aquisição da linguagem e aprendizagem. Ao direcionarmos a atenção para aquilo que interessa à criança, isso nos permite mediar a sua aprendizagem e significar suas ações.

GODOY (2007) em seu estudo refere que entre o final do século XIX e início do século XX, Ovide Decroly, médico belga, criou um método pedagógico que ficou conhecido como centros de interesse. A partir de seu trabalho com crianças anormais desenvolveu um sistema de ensino que quando aplicado com crianças normais também dava resultados. Nele, os conhecimentos e interesses das crianças apareciam de forma associada e em contato com o meio, passando por três grandes momentos: da observação, da associação e da expressão.

Segundo a mesma, a experiência é uma das principais ferramentas utilizadas pelo intelecto humano para interiorizar e apreender conceitos, atitudes e habilidades.

O mutismo seletivo se caracteriza pela ausência total e persistente da linguagem, em determinadas circunstâncias ou diante de determinadas pessoas, em crianças que tenham adquirido a linguagem e que a utilizam adequadamente em outros contextos e/ou em presença de outras pessoas. Iniciativas que envolvem animais de estimação conseguem bons resultados na superação do problema. O animal funciona como um pólo condutor da comunicação e tem função terapêutica comprovada cientificamente. Ele é um facilitador para a comunicação (VIEIRA, 2015).

Nas atividades realizadas o estímulo animal resultou em motivação para comunicação. A análise das respostas obtidas através da observação e relatos contidos nos questionários de acompanhamento evidenciou um repertório de palavras “novas” adquiridas referentes às informações específicas sobre os animais. Aconteceram a produção de bilhetes e desenhos espontâneos durante a semana, após intervenção (IAA), e estes foram colocados numa caixa de recados elaboradas pelos professores, para serem entregues aos mascotes. Demonstrando que a presença do animal contribuiu para a diversificação da linguagem, ampliação do vocabulário e produção escrita.

Durante as oficinas de leitura, o interesse ficou evidente por provocar a fala espontânea nas crianças, onde elas falam sobre suas vivências, referindo algum evento como: “eu tenho um gatinho”, “na casa da minha avó tem um cachorro grandão”, etc. Constatou-se assim que houve um ganho significativo na quantidade das expressões verbais em relação às gestuais.

As experiências aqui relatadas foram realizadas em contextos sócio-educativos distintos e com diferentes etiologias dos comportamentos comunicativos apresentados pelos alunos assistidos. Entretanto, pode-se observar que a atuação fonoaudiológica com animais nessas escolas apresentaram resultados bastante satisfatórios, indicando que esta modalidade de intervenção pode ser um recurso eficaz, podendo ser utilizado tanto com crianças do ensino regular como as da educação especial.

Conclusão

Considerando os objetivos propostos e diante dos resultados observados neste grupo assistido, de crianças que apresentam atraso de linguagem e mutismo seletivo, podemos constatar que a presença de animais como mediadores da intervenção fonoaudiológica educacional é um estímulo motivacional eficaz para o restabelecimento da saúde da comunicação, apontando o valor positivo desta modalidade de atuação no ambiente escolar.

Os benefícios das Intervenções Assistidas com Animais (IAA) têm sido observados também nos aspectos físicos, sociais e emocionais, sendo utilizados no aprendizado de crianças, adolescentes e idosos com ou sem déficits cognitivos, dependentes químicos, alcoólatras e portadores de deficiência e patologias.

A presença do animal pode impulsionar o aprendizado de escolares devido ao interesse que estes despertam. Os animais podem ser importantes elos de ligação entre a aprendizagem e os estudos acadêmicos, nos diferentes níveis de ensino (MARTINS, 2006).

Referências

ABRAHÃO, Fabiana; CARVALHO, Márcia Cristina. **Educação assistida por animais como recurso pedagógico na educação regular e especial** – uma revisão**.** Revista Edu. Tec**.**, v. 1, n. 1, 2015

ANDRADE, Daniely Borges de. **Abordagem fonoaudiológica na equoterapia no atendimento de crianças com distúrbios de linguagem oral:** estudo de casos clínicos. 2010. Tese de Doutorado. dissertação: São Paulo (SP) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BATISTA, Lizard Monte. **Ações educativas em fonoaudiologia:** promovendo a comunicação saudável no ambiente escolar. 2010. Tese de Doutorado. dissertação de mestrado]. Fortaleza: Universidade de Fortaleza–SaúdeColetiva.

CIVITA, Marina. **Benefícios da terapia assistida por animais da espécie canina na saúde humana**. **Brazilian Journal of Veterinary Research and Animal Science",** Morumbi, p. 1-20. 10 ago**.** 2011.

DOMINGUES, Camila Mantovani. **Terapia fonoaudiológica assistida por cães**. EDUC-Editora da PUC-SP, 2014.

FLÔRES, Lenise Nascimento. **Os benefícios da interação homem-animal e o papel do médico veterinário,** 2009. 34 f. Monografia (Especialista em Especialização em Pequenos) - Universidade Federal Rural do Semi-árido, Porto Alegre, 2009.

GODOY, Anterita Cristina de Sousa; DENZIN, Simone Schneider. **Atividades assistidas por animais:** aspectos revisivos sob um olhar pedagógico**.** Ensaios e Ciência, v. 5, n. 5, p. 14-22, 2007

MARTINS, Maria de Fátima. **Animais na escola**. In.: DOTTI, Jerson. Terapia & Animais. Osasco(SP): Noética, 2006.

MARTINS, M. F. et al. **Estimulando o bem-estar e respeito mútuo a todas as formas de vida através da inserção de animais na escola**. In: Congresso Brasileiro de Medicina Veterinária,35., 2008, Gramado. Anais..Gramado: 35, CONBRAVET, 2008.

MARTINS, Maria de Fátima et al. A zooterapia no contexto da educação humanitária para crianças do ensino fundamental. **Revista de Educação Continuada em Medicina Veterinária e Zootecnia**, v. 12, n. 1, p. 44-44, 2014.

MOSSMANN, Aline Daniele Colombo; FARACO, Ceres Berger. **Influência da Terapia Mediada por Cães para o Desenvolvimento de Empatia em Crianças Institucionalizadas**, 2010.

PEREIRA, Marisa Martinez Solano, LIMA, Antônio M.. Cães e livros os melhores amigos da criança. In**: I Simpósio Internacional de Atividade, Terapia e Educação Assistida por Animais** (SINTAA), São Paulo, USP, 2012.

PIMENTA, Maria Isabel Cavalcanti. et al. **Motivação de crianças com deformidades faciais, durante a TAA como estímulo à linguagem verbal.** In**:** I Simpósio Internacional de Atividade, Terapia e Educação Assistida por Animais (SINTAA), São Paulo, USP, 2012.

RIBEIRO, Anna Monteiro Correia-Lima et al. **Importância dos animais na socialização e no aprendizado de alunos do ensino fundamental**. Em Extensão, v. 8, n. 2, 2010.
SILVA, Cássia Maria Borba Lins da. **Atividade assistida por animais:** uma proposta de inclusão educacional com a utilização de animais de estimação. 2012.
VIEIRA, Elisa Maria Neiva de Lima. **Mutismo seletivo**: o silencio que se oculta no corpo e as terapias aliadas para diagnóstico e tratamento. In: Congresso Brasileiro e Encontro Paranaense de Psicoterapias Corporais, XX, 2015. Anais. Curitiba: Centro Reichiano, 2015.

RESUMO

Ao ensinar sobre a ciência Química, deve-se buscar abordar os conteúdos de forma contextualizada, pois, conforme Santos et al (2007), a prática pedagógica desvinculada da realidade dos alunos torna a educação científica uma área chata e desinteressante. O conhecimento científico e, neste caso, também a linguagem científica, não fazem parte do contexto cultural dos estudantes, conforme afirmam Machado e Mortimer (2007): a linguagem científica apresenta características próprias que a difere da linguagem utilizada pelos alunos no seu cotidiano, por isto estes acham-na estranha e de difícil compreensão. Contudo, a linguagem científica e a linguagem Química são constitutivas da própria ciência Química e se fazem necessárias para a aprendizagem da área. Diante disto, esta pesquisa teve como objetivo investigar práticas docentes no Ensino Médio relacionadas à aprendizagem de conceitos e da linguagem Química, considerando a visão dos docentes e dos estudantes, nas escolas públicas de Gravatá - PE. Para isto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 3 professores de Química e foram aplicados questionários com uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de cada docente. Os resultados mostram que os alunos apresentam dificuldades no aprendizado da linguagem Química; de acordo com os pontos de vista de professores e estudantes, não há possibilidade de ensino desta ciência sem a menção aos seus termos técnicos, o que faz o professor ter um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, pois a forma com que aborda a linguagem Química interfere no aprendizado da área pelos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de química, Práticas docentes, Termos técnicos.

O ENSINO DA LINGUAGEM QUÍMICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE GRAVATÁ

Letícia Bazante Velôzo de Sales
Ana Cristina Barbosa da Silva

Introdução

Muitos estudantes da Educação Básica apresentam dificuldades no aprendizado da Química e por vezes acreditam que é uma disciplina sem sentido pelo fato de não conseguirem associá-la a acontecimentos do cotidiano. Segundo Soares (2010), este problema pode ter origem no próprio contexto educacional em que o aluno está inserido como, por exemplo, ao se deparar com professores que ministram aulas sem um discurso adequado, sem reflexões críticas relacionadas às abordagens da área e sem uma metodologia de trabalho adequada, tampouco fazendo ligação da área com o cotidiano dos estudantes. A prática pedagógica desvinculada da realidade dos alunos torna a educação científica uma área chata e desinteressante (SANTOS et al, 2007, p. 2).

Schnetzler (2004) afirma que o conhecimento científico não faz parte do contexto cultural dos alunos. Devido à influência do pensamento do senso comum, as concepções dos estudantes muitas vezes são distintas das ideias científicas aceitas. Neste sentido, faz-se necessário que os alunos sejam inseridos num contexto científico para que possam reconstruir conhecimentos do cotidiano aproximando-os dos conhecimentos aceitos na área científica. Quando se fala em conhecimentos em Química, estar-se falando no aprendizado dos conceitos e da linguagem científica área. Esta apresenta características próprias que a difere da linguagem utilizada pelos alunos no seu cotidiano. Machado e Mortimer (2007) afirmam que, por vezes, essas características fazem a linguagem científi-

fica ser estranha e difícil para os alunos, porém constitutiva da própria ciência e necessária para o domínio dos conceitos da área. Reconhecer essas especificidades implica admitir que a aprendizagem da ciência Química é inseparável da aprendizagem dos seus conceitos e, por consequência, da sua linguagem. Sobre o ensino dessa linguagem Reis e Lopes (2012) afirmam que para que o aluno domine a linguagem científica da sala de aula, é necessário que ele se envolva no processo de aprendizagem, com o modo de pensar e de se expressar da comunidade científica. No que se refere ao estudo da Química, Santos et al (2007) declaram que "a linguagem Química deve constituir-se como um dos caminhos para uma nova significação dos fenômenos naturais e/ou artificiais pelos alunos à luz do conhecimento científico". Desta forma, a apropriação dos termos da área é uma ferramenta que possibilita uma melhor aprendizagem de conceitos.

Diante do que foi exposto, acredita-se ser importante estudar/pesquisar sobre a linguagem química, as conceptualizações e as práticas docentes a elas relacionadas. Dentro deste contexto questiona-se: a compreensão das linguagens de especialidade por parte dos alunos favorece o acesso e a construção do conhecimento na área? Como os educadores estão ensinando os conceitos e os termos químicos na sala de aula? Os docentes relacionam os conhecimentos de química na sala de aula com eventos do cotidiano? Se os alunos não se apropriarem dos termos científicos, quais são as dificuldades e qual é o papel do docente? Quais procedimentos são mais eficazes para o ensino e a aprendizagem dos termos químicos? Assim esta pesquisa teve como objetivo investigar práticas docentes no Ensino Médio relacionadas à aprendizagem dos conceitos e da linguagem Química, considerando a visão dos docentes e dos estudantes, nas escolas públicas de Gravatá/PE.

O ensino de Química e da linguagem Química

De acordo com Silva et al (2003), por vezes a dificuldade na compreensão dos conteúdos da Química por parte dos estudantes deve-se ao fato da mesma ser estudada de forma fragmentada, envolver conceitos abstratos e linguagem simbólica bastante específica. A proposta apresentada para o ensino de Química nos PCNEM se contrapõe ao estudo, nas instituições de ensino, de maneira desligada da realidade dos estudantes e marcado pela memorização de informações, nomes, fórmulas, etc. (BRASIL, 2006). Sobre isso, Soares (2010, p. 59) afirma

que "atualmente, o ensino de Química oportuniza aos alunos uma nova reflexão sobre o mundo científico que o cerca, visto que por meio do seu cotidiano é que o educando assume papel fundamental na construção dos conteúdos estabelecidos no próprio currículo".

Sobre os conceitos abstratos, acredita-se que apesar de o conhecimento químico envolver uma variedade deles, como por exemplo, átomo, molécula, etc., os mesmos se fazem fundamentais para o entendimento da ciência Química. Pauletti et al (2013) dizem que a onipresença da abstração na Química não pode ser determinante para implicar na ineficácia do processo de ensino e de aprendizagem, visto que por meio da exploração da linguagem e suas variedades de possibilidades de representação podem combater as dificuldades relacionadas à abstração. Neste sentido, pode-se utilizar de linguagem escrita, falada, desenhada, contendo equações, gráficos etc., para explorar as representações do conhecimento Químico (macroscópicas, microscópicas e simbólicas). Assim, é por meio da linguagem que os conceitos abstratos, os quais não podem ser experienciados pelos alunos, vão ser aprendidos e, neste sentido, a linguagem exerce papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem da Química.

Com relação à linguagem simbólica bastante específica desta área, é importante que o estudante a incorpore para poder favorecer o aprendizado dos conhecimentos da área. Sobre isso Lemke (apud Garcia et al, 2012) diz que aprender ciência, e neste caso a Química, significa compreender os conceitos da área, mas também se apropriar do seu discurso, ou seja, compreender a linguagem empregada pela comunidade científica. Apesar de a linguagem ter papel fundamental no processo de ensino aprendizagem em Química, segundo Oliveira (apud Oliveira et al, 2009), a maioria dos alunos, nas aulas de ciências, enfrenta algum tipo de problema relacionado ao uso da linguagem científica, alguns destes são: interpretar textos para compreender as tarefas; saber escrever o que a tarefa impõe; desconhecer a nomenclatura; não compreender o discurso científico; não saber expor as ideias sistemática e organizadamente. Segundo Oliveira et al (2009, p. 25) "para se potencializar a compreensão e utilização da linguagem científica na aprendizagem, esta deve ser explorada ativamente em atividades práticas didáticas". Dentro deste contexto, o professor tem papel fundamental para a aquisição dessa linguagem, pois sua metodologia pode contribuir para

este aprendizado. De acordo com Machado (2000), para o docente ensinar bem ele deve ser claro e ajustar a sua linguagem à dos alunos. No processo de ensino e de aprendizagem há necessidade de os professores de Química abordarem para os alunos os significados dos termos da linguagem Química quando a utilizar, pois, dessa forma, os estudantes se familiarizam com ela.

Concepção de língua e a linguagem química

Antes da exposição sobre a linguagem química é preciso deixar clara, neste momento, a concepção de língua subjacente a este trabalho, uma vez que pesquisar sobre o uso da linguagem de especialidade é pesquisar sobre o uso da língua e, consequentemente, levar em consideração uma concepção e, neste caso, o seu ensino formal em uma área específica.

A língua é interação verbal entre indivíduos situados socialmente (BAKHTIN, 2002), por isso o seu uso acontece a partir de textos reais, leva em conta o contexto social e os papéis dos interlocutores na interação. Nesta perspectiva, o seu ensino deve acontecer a partir de situações reais de uso. No caso do ensino e da aprendizagem dos termos das áreas científicas, o que se deve considerar é o uso real desses termos em textos orais ou escritos e os papéis sociais dos interlocutores, no caso o docente da área científica em estudo: utilizando e explicando os termos e os discentes usando e refletindo sobre a linguagem de especialidade. Segundo Antunes (2003, p. 42), o núcleo central dos empreendimentos para o ensino da língua de maneira mais relevante é "*a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua*, da qual deriva o princípio geral de que *a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos*".

Mesmo no ensino dos conceitos de Química, há a presença do ensino da língua, pois corresponde ao ensino da linguagem específica/científica da Química, sendo, portanto, indispensável o uso e a reflexão sobre os termos da área. Conceitos e linguagens científicas são indissociáveis no estudo de uma área científica, o que requer uma atenção especial também para o estudo da linguagem de especialidade.

Sobre a linguagem de especialidade, Alves (2001) afirma que não se trata de uma relação unívoca entre termo e conceito, mas uma relação de variação e de mudança linguística. As relações semânticas da polissemia e da homonímia são também observadas nas linguagens de especialidades.

Conforme Alves (2006), o crescente desenvolvimento da ciência ao longo dos anos tem provocado o surgimento de novos termos quer seja para nomear as novas invenções ou para divulgar suas pesquisas. Sobre o termo Faulstich (1999) aborda em seus estudos sobre três concepções. Na primeira delas os termos seriam signos que encontram sua funcionalidade nas linguagens de especialidade; na segunda seriam entidades variantes, porque fazem parte de situações comunicativas distintas e na terceira concepção os termos seriam itens do léxico especializado que passam por evoluções, já que novos termos são criados ao longo dos anos e outros entram em desuso.

Além dos termos da área científica, no caso da Química, há as representações químicas. Neto et al (2009) afirmam que a utilização de representações na Química é tão antiga quanto sua própria origem e que os alquimistas e artesões (como o ferreiro, o tintureiro, etc.) já a utilizavam para expressar conceitos e procedimentos químicos. Estes autores declaram ainda que os alquimistas se utilizavam de simbologias com o intuito de comunicar e também restringir a compreensão da linguagem alquimista aos iniciados. Os artesãos, por sua vez, faziam relações sensórias com as substâncias as quais trabalhavam, ou seja, nomeavam as substâncias baseando-se em qualidades físicas como cor, sabor, cheiro e consistência. Com o surgimento da comunidade dos químicos esse número de representações se expandiu e não havia uniformidade entre os símbolos. Desta forma, houve a necessidade de unificação desta linguagem para que os químicos pudessem se comunicar, originando-se uma linguagem universal a qual também é utilizada na educação Química. Assim, a Química, como as outras áreas científicas, apresenta uma linguagem muito própria e que, de acordo com Santos et. al. (2007), representa os fenômenos e as teorias químicas por meio de símbolos, fórmulas, equações e nomenclaturas próprias à comunidade científica.

Trabalhos como os de Machado e Mortimer (2007) abordam sobre algumas diferenças entre a linguagem científica, e neste caso da linguagem Química, com a linguagem do cotidiano. Uma das características que diferenciam estas linguagens e que são mencionadas por estes autores é que na linguagem do co-

tidiano há a presença de um narrador, o que não acontece na linguagem científica. O exemplo que Machado e Mortimer (2007) utilizam para explicitar esta questão é com relação ao aumento de temperatura afetar a dissolução do açúcar em água. Trazem a forma que este fato costuma ser dito na linguagem do cotidiano (quando há a presença do narrador) e na linguagem científica (quando não há a presença do narrador). No primeiro caso, o fato mencionado seria dito da seguinte forma: *quando colocamos açúcar em água e aquecemos, conseguimos dissolver uma maior quantidade do que em água fria*. O mesmo fato seria expresso na linguagem científica da seguinte forma: *o aumento de temperatura provoca um aumento de solubilidade do açúcar*. Estes autores declaram ainda que as características próprias da linguagem científica, e neste caso da linguagem Química, a torna estranha e difícil para os alunos, ou seja, pelo fato de os estudantes por vezes não conseguirem compreendê-la, acreditam que seja difícil e consequentemente não a utilizam. Contudo, Pauletti et al (2013, p. 12) afirmam que "é por meio do uso e exploração da linguagem que se potencializa a compreensão do conhecimento em algumas ciências, em particular, a Química".

Procedimentos de pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em 3 escolas de referência que funcionam em tempo integral e semi-integral da cidade de Gravatá – PE. Os participantes foram alunos de 3º ano do Ensino Médio e professores que lecionam Química neste ano. De cada escola participaram um professor e uma de suas turmas de 3º ano. Assim os discentes foram distribuídos da seguinte forma: 39 alunos da turma A do professor A; 22 da turma B do professor B e 39 da turma C do professor C.

A presente pesquisa se constituiu de 3 etapas. Na primeira foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes. Este tipo de entrevista foi escolhido por ser uma técnica que possibilita a manutenção da temática da pesquisa e permite o entrevistador acrescentar outras perguntas a partir das necessidades surgidas no momento da indagação. O objetivo da sua realização foi de se obter, de acordo com o ponto de vista docente, informações voltadas a questões metodológicas em sala de aula, incluindo o uso da linguagem Química, o trabalho com os termos técnicos.

Na segunda etapa da pesquisa, foi aplicado um questionário aos estudantes. Uma das vantagens da utilização deste tipo de coleta de dados é que ele possibilita atingir grande número de pessoas e em um curto espaço de tempo. O questionário constou de 5 questões abertas e seu objetivo foi coletar informações, segundo ponto de vista dos discentes, sobre o uso da linguagem Química durante as aulas, aquisição dos termos técnicos pelos alunos, além de investigar a prática pedagógica que facilita e a que dificulta o aprendizado dessa linguagem.

Após a aplicação destes instrumentos de pesquisa procedeu-se a análise e a interpretação dos dados em abordagens quantitativa e qualitativa. Assim, esta pesquisa trata-se de uma pesquisa interpretativa de caráter qualitativo e quantitativo.

Análise e apresentação dos resultados

Para análise dos dados foram elencadas subseções para organização das ideias. Elas estão relacionadas com o objetivo da pesquisa e com as respostas das entrevistas realizadas com os professores e com os questionários aplicados aos alunos. Para a identificação dos sujeitos da pesquisa nas respostas exibidas, foram utilizados os seguintes símbolos:

D_A - docente A / A_1 - estudante 1 do professor A; A_2 – estudante 2 do professor A ...
D_B - docente B / B_1 - estudante 1 do professor B; B_2 – estudante 2 do professor B ...
D_C - docente C / C_1 - estudante 1 do professor C; C_2 – estudante 2 do professor C ...

Frequência ou uso dos termos técnicos da área

Nesta subseção, busca-se expor o uso da linguagem Química, pelos docentes, durante as aulas e como a utilizam; se os discentes conseguem diferenciar esta linguagem da que utilizam no seu dia a dia e se sentem dificuldades na sua compreensão.

Pela análise das entrevistas com os professores constata-se que a linguagem Química está presente em suas aulas de forma bastante frequente e três aspectos relevantes em suas repostas foram: que não há como ensinar Química sem fazer menção aos termos técnicos da área; a compreensão desses termos técnicos, por parte dos alunos, é fundamental; em algum momento os alunos terão que

lidar com a linguagem Química, como por exemplo, nas provas. Nos três casos, percebe-se a preocupação dos docentes em tentar facilitar o entendimento da linguagem Química por parte dos estudantes. Essa tentativa de facilitar pode ser justificada pelo fato dos professores terem consciência de que essa linguagem ocasiona, nos alunos, estranheza e dificuldades de aprendizado.

Ainda de acordo com as respostas dos docentes na entrevista, pôde-se perceber que os mesmos tentam aliar a linguagem Química com a linguagem do cotidiano dos estudantes, ou seja, tentam fazer a transposições entre a linguagem Química e a linguagem do cotidiano. Contudo, ressalta-se que a linguagem cotidiana não deve substitui os termos técnicos da área da Química e que a transposição da linguagem científica para a linguagem comum nem sempre será possível, pois como afirmam Machado e Mortimer (2007, p. 34) "[...] a linguagem científica corresponde a uma maneira diferenciada de se pensar e de se ver o mundo que essa cultura construiu".

Nas respostas dos docentes também se verificou que o aprendizado de um conceito não ocorrerá apenas sob o domínio da linguagem Química, ou seja, pode acontecer sem o uso dos termos técnicos da área. Contudo, há a necessidade de fazer uso dessa linguagem Química nas aulas, pois se isso não acontecer podem-se perder alguns detalhes dos conceitos o que pode levar a não se aprender de fato o que o docente pretendia como objetivo pedagógico. Seguem algumas passagens da fala dos professores relacionadas ao que foi mencionado acima:

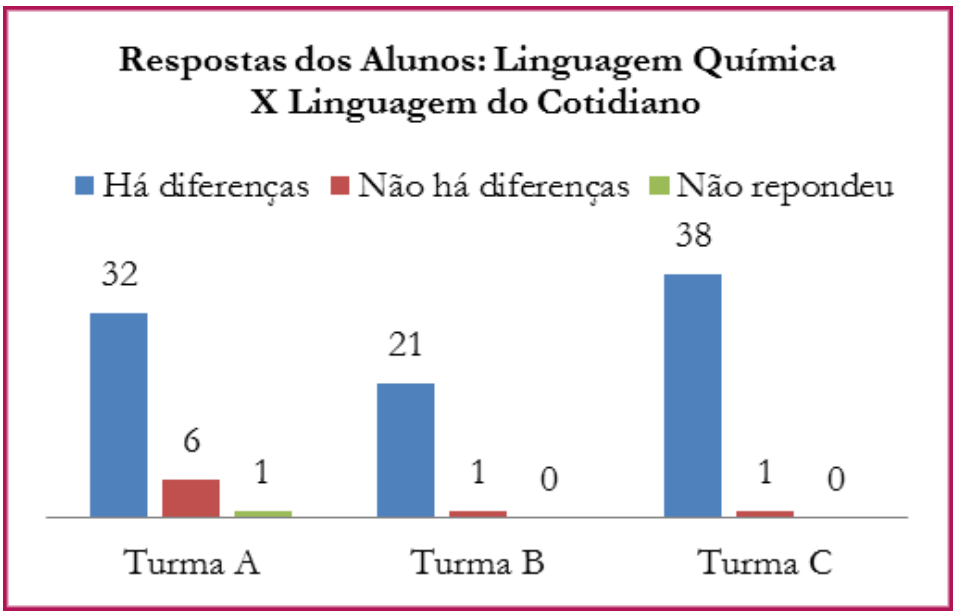
> *D_A: (...) não se ensina Química sem falar da linguagem Química.*

> *D_B: A gente não pode se deter muito à linguagem técnica. A Química é uma matéria atrativa desde que você torne ela mais prática, mais palpável, mais próxima do aluno e pode ser também uma matéria muito chata se você se deter mais ao conceito por si próprio.*

> *D_C: Geralmente para que eles mantenham a atenção eu tento explicar um assunto e botar coisa do dia a dia, tentar falar pra linguagem deles. Às vezes, dá certo, mas nem sempre a gente pode usar a mesma linguagem. A gente também não pode fugir dos termos técnicos senão eles [alunos] vão acabar aprendendo do jeito deles e acaba que não aprende-se.*

Nas repostas dos discentes confirma-se a utilização da linguagem Química durante as aulas e constata-se a preocupação dos professores no que se refere a tentar aliar os termos técnicos da área com uma linguagem do cotidiano dos alunos. Pelas respostas dos questionários, percebe-se que a maioria dos estudantes (91%) afirma que há diferenças entre a linguagem Química e a linguagem do seu dia a dia. Este fato vem confirmar o que a literatura tem abordado sobre a linguagem Química não fazer parte do contexto cultural dos alunos e, por isso, estes acham-na estranha e de difícil compreensão. Segue o gráfico com as respostas dos discentes sobre este fato:

Gráfico 1: Quantitativos das respostas dos discentes: linguagem Química x linguagem do cotidiano



Alguns aspectos abordados nas repostas dos discentes foram: os termos técnicos da área da Química são complexos, o que torna a linguagem Química um pouco mais difícil de compreender; essa complexidade dos termos faz com que os alunos não os utilizem no dia a dia, pois dificultaria também a comunicação entre as pessoas; somente a utilizam dentro de contextos de ensino da Química, ou seja, ela não faz parte do seu contexto cultural. Seguem algumas respostas dos discentes sobre o que foi mencionado acima:

A_{14}: *Sim, porque os termos químicos são na maioria das vezes complexos para se utilizar no dia a dia.*

A_{2}: *(...) até porque se fosse falar tudo quimicamente meu cotidiano seria um caos, juntamente com os das pessoas ao meu redor.*

B_{3}: *Porque a química usa palavras mais complexas e que é difícil de usá-las no dia a dia.*

B_{5}: *Não utilizo a linguagem química no meu dia a dia a não ser para explicar (falar) sobre o assunto.*

C_{8}: *Sim, porque não vou ver na linguagem química as gírias que normalmente uso.*

C_{11}: *Existe diferença, mas ela não é tão expandida a ponto de não se obter conhecimento.*

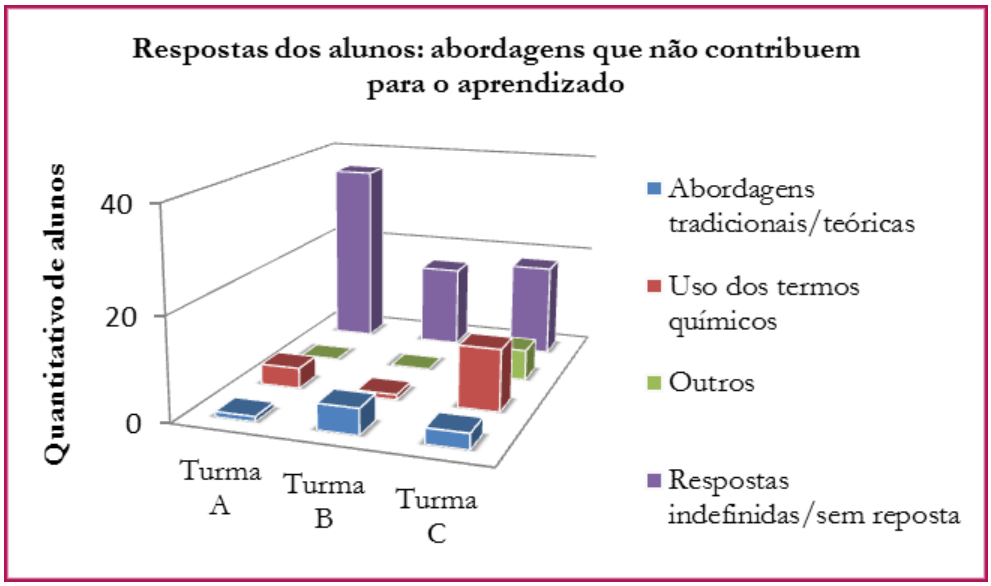
Maneiras de abordagens de conceitos e dos termos químicos com resultados negativos

Nesta categoria de interpretação dos dados, pretendeu-se identificar e discutir sobre as abordagens docentes e recursos didáticos que são utilizados nas aulas e que, segundo a visão dos professores e alunos, não contribuem para a aquisição dos termos técnicos da área da Química por parte dos alunos; como os estudantes respondem a essas abordagens. Um dos questionamentos realizados com os professores foi se eles acreditavam que os recursos didáticos que utilizam nas aulas tinham alguma influência no aprendizado da linguagem Química e dos conceitos. Pela análise das respostas, verifica-se que os recursos didáticos podem ter potenciais que favoreçam o aprendizado, dependendo da forma como o docente o utilizar. Neste sentido, dois dos professores elencou o uso do PowerPoint como recurso que não favorece o aprendizado por não despertar o interesse do aluno quando o professor apenas ler o que nele está escrito e, além disso, alguns alunos apresentam sonolência quando este recurso é utilizado. Entretanto, um dos professores que fizeram esta afirmação também disse que uma forma de utilizar este recurso é fazer o aluno interagir, assim costuma escrever no PowerPoint apenas os tópicos abordados nas aulas e durante a aula ele faz de-

bates com a turma. Segue trecho da resposta de um dos docentes:D_C: *Não adianta tá usando o slide se ele for só ler o slide.*

Ao analisar as respostas dos estudantes, observa-se que 70% destes não mencionaram em suas respostas um recurso didático ou uma abordagem específica que não contribui para aquisição da linguagem Química nem para o aprendizado dos conceitos químicos. Acredita-se que uma das justificativas para este quantitativo deve-se ao fato dos alunos enfatizarem em suas respostas sobre as abordagens e/ou recursos didáticos que contribui para aquisição da linguagem Química e para o aprendizado dos conceitos químicos. Desta forma, muitos discentes não responderam este questionamento. O gráfico seguinte mostra as respostas dos estudantes sobre esta questão:

Gráfico 2: Quantitativos das respostas dos discentes: abordagens que não contribuem para o aprendizado



Pelo gráfico acima, pode-se perceber ainda que o que dificulta a aquisição da linguagem Química e também o aprendizado dos conceitos é a realização de abordagens tradicionais ou meramente teóricas e o uso dos temos técnicos da área quando os alunos não o compreendem. Contudo, acredita-se que a dificuldade surge não especificamente pelo uso dos termos técnicos, mas devido ao fato dos docentes não explicitarem seus significados nos momentos quando

os utilizam e isto pode ocasionar dos discentes não os compreender e não saber utilizá-los, logo não os dominam. Com relação às abordagens tradicionais ou teóricas, acredita-se que não favoreçam o aprendizado por não despertarem o interesse dos estudantes, além de não os estimular a refletir, dialogar com os conhecimentos químicos, o que não favorece a aprendizagem. É fundamental que o docente busque alternativas de ensino que possibilite aos estudantes além de serem ativos na construção do seu conhecimento, permita colocá-los em prática. Seguem algumas respostas sobre o que foi mencionado acima:

> *A_9: Dificulta em horas que ele coloca essa linguagem toda de uma vez só.*
>
> *B_2: [...] a única dificuldade ocorre quando aparecem termos difíceis que fogem à nossa compreensão.*
>
> *B_{10}: Dificulta quando ele não explica e só manda escrever.*
>
> *C_{21}: [...] dificulta. Só falar mais de teoria.*
>
> *C_{22}: Quando se usa termos mais químicos pode dificultar.*

Maneiras de abordagens de conceitos e dos termos químicos com resultados positivos

Nesta categoria pretendeu-se identificar e discutir sobre as abordagens docentes e recursos didáticos que são utilizados nas aulas e que, segundo a visão dos professores e alunos, contribuem para a aquisição de seus termos técnicos da área da Química por parte dos alunos; como os estudantes respondem a essas abordagens. Foi mencionado pelos docentes que o que gera mais motivação para a aprendizagem por parte dos alunos e que favorece os discentes a entenderem melhor os conteúdos é a aula prática. Sobre isso, dois professores expuseram que a realização da aula prática em laboratório é mais fácil porque os alunos podem "ver" na prática o que o professor disse em sala de aula. Portanto, subtende-se, na visão desses docentes, que o experimento por si só tem o potencial de promover o aprendizado, estabelecendo relações entre teoria e prática. Entretanto, a construção do conhecimento Químico na aula prática é favorecida porque o discente

tem a possibilidade de interagir no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, pode refletir, dialogar, escrever e ler sobre os conhecimentos químicos, ao invés de apenas observar o que acontece.

Contudo, um dos professores mencionou duas maneiras pelas quais costuma trabalhar a linguagem Química quando utiliza a experimentação: uma delas é possibilitar que o estudante realize os experimentos e a outra é que o docente deve nomear os materiais e reagentes corretamente quando utilizá-los, ou seja, deve utilizar os termos da Química, pois assim os estudantes vão se familiarizando com os termos técnicos da área, além de ter condições de entender quando e porque utilizar tais termos. Como mencionado, o aprendizado dos termos técnicos da Química deve se dá no uso real da língua e do emprego dos termos. O professor tem papel essencial no processo de ensino-aprendizagem desses termos, devendo não somente fazer uso dos mesmos durante as aulas ou explicitar seus significados, mas também levar os discentes a utilizarem quer por meio da escrita ou da fala de modo reflexivo. É diante do processo de ensino e de aprendizagem que a apropriação dessa linguagem pode sedimentar-se (PAULETTI, et al, 2013, p. 9). Segue a fala do professor neste sentido:

> *D_C: então se eu for usar algum recurso e eu digo o nome certo daquilo dali. Eu uso o termo técnico daquilo dali e usando de forma correta eu acredito que eu consigo trazer o conhecimento e aprender.*
> *E até de forma prática já que ele vai tá pegando naquilo. Ele mesmo tá visualizando. Tá usando. Ele consegue aprender.*

Ainda sobre o trabalho com a linguagem Química, percebe-se que os professores costumam aliar os termos técnicos da área com uma linguagem mais compreensível pelos discentes com o objetivo de favorecer o aprendizado, como ficou evidente nas seguintes fala:

> *D_A: Não trabalho com linguagem complexa. Trago para o nível dos alunos. Tento fazer contextualização. É a única forma deles aprenderem.*

> *D_A: Faço adaptações de questões de vestibulares porque elas geralmente apresentam uma linguagem complexa, então eu contextualizo.*

Ainda em relação à prática pedagógica, um docente afirmou que adapta questões de vestibulares porque os estudantes apresentam dificuldades na in-

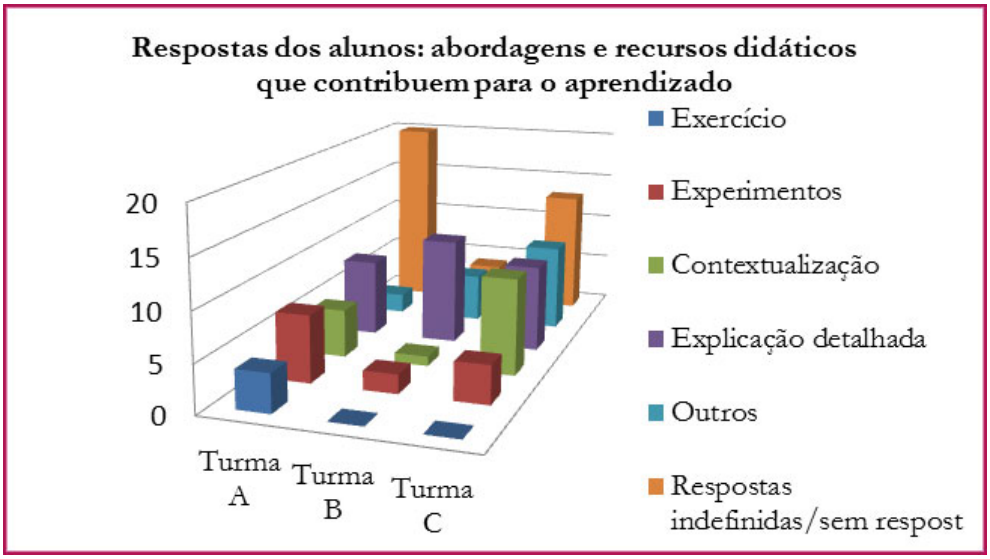
terpretação dos enunciados por dois motivos: muitos alunos estão acostumados com questões que deixam explícito o que se pede por meio de termos como "qual" ou "por que" e as questão de vestibulares geralmente não são redigidas dessa forma; estas questões costumam ser redigidas de forma complexa e alunos que ainda estão no processo de aprendizagem não as compreendem.

No que concerne às respostas dos estudantes, percebe-se que os discentes abordam o fato do professor se preocupar em ensinar de forma bastante clara para que todos compreendam e evidencia-se que os alunos percebem que os docentes tentam aliar a linguagem Química, considerada complexa por alguns alunos, para uma linguagem compreensível. Algumas das respostas foram:

> *A_1: O professor tenta explicar de maneira mais simples possível para melhor entendimento do assunto.*
>
> *A_2: (...) de uma forma consideravelmente simples sem muitas enrolações.*
>
> *B_3: Para facilitar, ele usa palavras mais simples para explicar as mais complexas.*

Observou-se que os estudantes, em suas respostas, mencionaram, de forma geral, alguns recursos utilizados pelos professores que favorecem o aprendizado, mas não foi especificado se esse aprendizado seria da linguagem Química ou dos conceitos da área. O gráfico seguinte mostra essas respostas:

Gráfico 3: Quantitativos das respostas dos discentes: abordagens e recursos didáticos que contribuem para o aprendizado



Pela análise do gráfico, percebe-se que, na visão dos estudantes, os recursos didáticos que contribuem para o aprendizado e que foram destacados em suas respostas foram às aulas práticas, as listas de exercício e o uso de contextualizações. Seguem algumas das respostas:

> A_{23}: Os exercícios facilitam para treinar e assim para aprender mais.
>
> B_{13}: Acho que cada vez que vamos para o laboratório aprendemos mais que na sala de aula.
>
> *C_{13}: Facilita muito quando ele exemplifica com situações do dia a dia porque fica mais fácil de compreender.*

Considerações finais

O presente estudo possibilita a reflexão, por parte dos docentes de Química do Ensino Médio, acerca da sua prática pedagógica no que concerne ao ensino de conceitos e da linguagem química. É possível os professores perceberem que há metodologias de trabalho que dificultam e que favorecem o aprendizado dos estudantes na área de Química, sendo a excessiva exposição de conceitos o que torna a aula desinteressante e sem eficácia e a aula prática em laboratório o que mais apresenta sucesso no alcance dos objetivos de aprendizagem e do interesse dos estudantes.

Quanto ao ensino e à aprendizagem dos termos técnicos de Química, é preciso que os docentes tenham consciência que a abordagem das aulas, nesta perspectiva, deve acontecer não apenas com o intuito de veicular os conhecimentos formais da Química, mas como a língua em uso de forma natural e de maneira reflexiva. É necessário, portanto, que façam os estudantes entenderem o motivo do uso e a sua importância no processo de ensino e de aprendizagem para a construção dos conhecimentos da área.

No que se refere à linguagem Química nas aulas dos professores pesquisados, pode-se afirmar que a mesma se faz presente de forma bastante frequente e que não há possibilidade de ensino da Química sem a menção/uso dos termos técnicos. Como é constitutiva das ciências, a aquisição da linguagem de especialidade é inseparável do aprendizado de seus conceitos. Entre as abordagens docentes, verificou-se que há a tentativa de aliar a linguagem Química com a linguagem do

cotidiano dos alunos com o intuito de facilitar o aprendizado, uma vez que os docentes acreditam que fazendo essa relação proporciona a aquisição desta linguagem, bem como a compreensão da funcionalidade do seu uso. Porém, para isto, há a necessidade de os docentes explicitarem os significados dos termos quando os utilizarem e levar os estudantes a também utilizá-los de modo funcional.

Ressalta-se que, mesmo sabendo da importância e da necessidade de os professores aliarem ou realizarem a transposição da linguagem Química para a linguagem do cotidiano, isso nem sempre poderá ser realizado, uma vez que poderá interferir no entendimento dos conceitos, pois a linguagem do cotidiano não substitui a linguagem Química. Pode ocorrer de esta transposição atrapalhar ao invés de ajudar.

Como a pesquisa, verificou-se que a linguagem química não faz parte do contexto cultural dos discentes e que os mesmos a acham estranha e de difícil compreensão. As dificuldades apresentadas pelos estudantes podem estar relacionadas ao fato dos docentes não refletirem nas aulas sobre os significados dos termos quando os utilizam e ao fato de realizarem trabalho pedagógico inadequado neste sentido.

Referências

ALVES, I. M. **A Renovação Lexical nos Domínios de Especialidades.** In: Revista Ciência e Cultura: temas e tendências, terminologia. São Paulo: Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, ano 58, n. 2, abr, mai, jun, 2006.

ALVES, I. M. Polissemia e homonímia: a perspectiva terminológica. In: HORA, D.; CHRISTIANO, E. (orgs.). **Estudos linguísticos:** realidade brasileira. Joao Pessoa: Ideia, 2001.

ANTUNES, Irandé**. Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

FAULSTICH, E. **"A função social da terminologia".** In: Humanitas, São Paulo, FFLCH, USP, pp. 167-183, 1999.

GARCIA, V. M.; BARROS, A. A. D.; YAMASHITA, M. **O Desenvolvimento da Argumentação e da Linguagem Científica por Graduandos em Química Mediante a Produção Textual.** In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 16., e ENCONTRO DE EDUCAÇÃO QUÍMICA DA BAHIA, 10., 2012, Salvador, BA. Disponível em: < http://www.portalseer.ufba.br/index.php/anaiseneq2012/article/viewFile/8103/5839>. Acesso em: 05 de janeiro de 2012.

MACHADO, A. H. **Pensando e falando sobre fenômenos químicos.** In: Química Nova na Escola, n. 12, p. 38–42, nov., 2000. Disponível em: < http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc12/v12a09.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2014.

MACHADO, A. H.; MORTIMER, E. F. **Química Para o Ensino Médio:** Fundamentos, Pressupostos e o Fazer Cotidiano. In: ZANON, L. B.; MALDANER, O. A. (Orgs). Fundamentos e propostas de ensino de química para a educação básica no Brasil. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 191-209 (Coleção Educação em Química).

NETO, A. S. A.; RAUPP, D.; MOREIRA, M. A**. A Evolução Histórica da Linguagem Representacional Química:** Uma Interpretação Baseada na Teoria dos Campos Conceituais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (Enpec), 7., 2009, Florianópolis, SC. Anal. Florianópolis, 2009.

OLIVEIRA, T.; FREIRE, A.; CARVALHO, C.; AZEVEDO, M.; FREIRE, S.; BAPTISTA, M. **Compreendendo a Aprendizagem da Linguagem Científica na Formação de Professores de Ciências.** Educar, Curitiba, n. 34, p. 19-33, 2009. Editora UFP.

PAULETTI, F.; FENNER, R. S. F.; ROSA, M. P. A. **A Linguagem como Recurso Potencializador no Ensino de Química.** In: Perspectiva, Erechim. v.37, n.139, p.7-17, set. 2013. Disponível em: < http://www.uricer.edu.br/new/site/pdfs/perspectiva/139_358.pdf >. Acesso em 15 de julho de 2014.

REIS, R. C. LOPES, J. G. S. **Investigando as Concepções de Estudantes do Ensino Fundamental sobre a Equação Química**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 16., e ENCONTRO DE EDUCAÇÃO QUÍMICA DA BAHIA, 10., 2012, Salvador, BA. Disponível em:< http://www.portalseer.ufba.br/index.php/anaiseneq2012/article/viewFile/8082/5828>. Acesso em: 05 de janeiro de 2015.

SANTOS, N. S.; SOUZA, P.; TAVARES, L. H. W.; ROGADO, J. **Investigando a Linguagem Escrita no Ensino de Química:** Visão e Apropriação dos Estudantes**.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIENCIAS, 6., 2007, Florianópolis, SC. Anais. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p942.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2014.

SCHNETZLER, R. P. **A Pesquisa no Ensino de Química e a Importância da Química Nova na Escola.** In: Química Nova na Escola, n. 20, nov., 2004. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc20/v20a09.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2014.

SILVA, J. M.; JÓFILI, Z. M. S.; BARBOSA, R. M. S. N. **O Falado e o Entendido:** Um Estudo da Linguagem Química na Sala de Aula e da Percepção dos Professores de sua Importância para a Aprendizagem dos Alunos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 4, 2003, Bauru, Br. Anal. Bauru: 2003.

SOARES, M. F. C**. A Docência em Química no 9º Ano do Ensino Fundamental: Contribuições para a Construção da Cidadania** [dissertação de mestrado]. Teresina: Universidade Federal do Piauí – UFPI; 2010.

CADERNO 3

Anais Eletrônicos VI ECLAE

Ensino de língua estrangeira

RESUMO

O presente trabalho destina-se a professores de língua inglesa em atuação e em pré-serviço, bem como a alunos em processo de aprendizagem de língua inglesa. O trabalho tem como objetivo descrever, analisar e comparar as principais dificuldades que os estudantes de língua inglesa encontram para desenvolverem suas ideias de forma escrita. A pesquisa é de caráter qualitativo e foi realizada em uma escola de idiomas na cidade de Juazeiro do Norte, Ce, com alunos de nível avançado de Inglês, com pelo menos dois anos de estudos. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos como amostras as redações produzidas que se constituiram da produção de uma redação com as temáticas: "My best friend" e "My dream job". As redações foram analisadas e os desvios da norma padrão catalogados. Na pesquisa nos apoiamos nas relevâncias de trabalhos sobre a linguagem e a produção textual de autores como Brown (2001), Almeida filho (2011), Celce-Murcia (1983), Marcuschi (2003), bem como nos pressupostos sobre leitura e escrita de Raimes (1983), Bakhtin (1992), Geraldi (2004) entre outros. Nos critérios de correção recorremos a Nassaji e Swain (2000) e Aljaafreh e Lantolf (1994). Os resultados mostram que as principais dificuldades na produção escrita são a interferência da língua materna na estruturação das orações, e principalmente dificuldades gramaticais relacionadas às características estruturais peculiares e de difícil assimilação por estudantes do idioma Inglês como segunda língua. Esperamos que a pesquisa se revista de um valioso material de estudos para professores que atuam e que pretendem atuar na área.

Palavras-chave: Língua inglesa, Prática de escrita, Ensino e aprendizagem.

A PRÁTICA DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA: AVALIAÇÃO E CRITÉRIOS DE CORREÇÃO

Fabione Gomes da Silva (UFCG)

Introdução

Muito se tem discutido hoje, a fim de determinar formas mais eficientes para a prática de ensino-aprendizagem da escrita em língua inglesa. Percebe-se que na escola regular os alunos não tem recebido o acompanhamento adequado para aperfeiçoar essa habilidade, seja por se depararem com aulas de línguas estrangeiras insuficientes e desvinculadas da realidade, ou com professores despreparados, o que consequentemente leva à falta de motivação para os alunos aprenderem uma segunda língua. (FILHO, 2005)

De acordo com Raimes (1983), o desenvolvimento da escrita pode beneficiar a criatividade e a capacidade de argumentação cognitiva. Cremos fielmente nesse ponto de vista e acrescentamos que o incentivo de tal prática ajuda o aluno a posicionar-se ativa e criticamente, não só dentro de sala de aula, mas para além de seus muros, em sua convivência em sociedade.

Nesse sentido, o incentivo à escrita torna-se uma necessidade na prática pedagógica dos professores de língua inglesa. Para Bakhtin (1992), um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável.

Os documentos oficiais que regulam o sistema educacional no Brasil também corroboram com a urgência de se trabalhar a escrita e a leitura de textos em sala de aula como fator condicionante na formação do individuo, capacitando-o para argumentar e opinar sobre os mais diversos assuntos, ajudando-o a solidificar os pensamentos e a linguagem, melhorando assim a sua capacidade de expressar conceitos e pontos de vista. (BRASIL, 1999).

Não obstante, podemos perceber que as atividades de escritas na escola são sempre vistas como atividades para se obter uma nota, raramente criando situações de comunicação real e interação entre os professores e alunos. "É preciso dar um significado e um destino mais adequado às produções textuais dos nossos alunos que não seja somente o cesto de lixo". Geraldi (2004).

Em um mundo em que está cada vez mais difícil de se produzir situações de prática da escrita, uma vez que a tecnologia tem se tornado um instrumento dominante de busca de informações e de formação de pensamento, atividades que promovam o incentivo à produção de textos significativos pelos alunos torna-se uma necessidade urgente, sob pena de vermos num futuro próximo cidadãos sem a capacidade de argumentar e discutir ideais de maneira coerente, esvaziando o campo das discussões e consequentemente de convivência social, pois, a linguagem reflete e refrata a vida em sociedade. (BAKHTIN, 1992).

Nesse contexto, entendemos que o professor deve ser o mediador desse processo de aprendizagem de escrita, segundo uma perspectiva sócio-interacionista (VYGOTSKY, 1998). Esta deve ser usada como um instrumento de descoberta de identidade, levando a aluno a descobrir o quão rico é poder usar as suas habilidades de comunicação para expressar seus pontos de vista, socializando o que se produz, ao mesmo tempo em que amplia o conhecimento e a segurança em se comunicar na língua inglesa. O professor deve então passar essa confiança para os alunos, encorajando-o a desenvolver essa habilidade tão importante.

Igualmente importante é a escolha do tema a ser desenvolvido. Cremos que o professor, ao propor exercícios de produção textual, deve fazê-lo segundo uma abordagem comunicativa na perspectiva do letramento, o que oportunizará ao aluno o uso da língua em situações significativas e contextualizadas, com vistas a desenvolver a habilidade comunicativa. Ou seja:

> A primeira condição, que apesar de elementar é muito pouco observada, é de que o texto seja sempre criado a partir de uma ideia. Em qualquer língua, o texto escrito deve ser sempre o reflexo de uma ideia, que por sua vez origina-se em fatos do universo. A ideia é sempre anterior ao texto. Se a ideia não for clara, o texto também não o será. (SHÜTZ, 2015).

Destacamos também que deve haver todo um trabalho e cuidado no sentido de não criar obstáculos ou intimidar o aluno na hora da correção. Esta deve ser feita de maneira que incentive o aluno a continuar sua produção textual. Nassaji e Swain (2000) e Aljaafreh e Lantolf (1994).

Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo principal identificar as principais dificuldades dos alunos em produzir textos escritos em língua inglesa. Pretendemos também fornecer dados para que os professores de língua Inglesa possam usar na sua prática pedagógica, levando-os a uma reflexão sobre a sua docência, repensando maneiras inovadoras de se dinamizar a sua aula e as atividades de leitura. Também objetivamos promover a prática de uma escrita mais autônoma nos alunos, sem frases formadas e decoradas, abrindo espaço para a criatividade e a escrita significativa nas aulas de língua estrangeira. A vivência de situações reais é que vai fazer com que o aprendiz realmente se submeta a situações de aprendizado da língua alvo.

O caminho da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos como amostras as redações produzidas com os alunos de um curso de idiomas localizado na cidade de Juazeiro do Norte-CE. A amostra constituiu-se da produção de uma redação com as temáticas: “My best friend” e “My dream job”, feitas por dez alunos de nível avançado do referido curso. Procuramos assim aferir o grau de criatividade, bem como do uso padrão das estruturas linguísticas da língua inglesa. Os dados obtidos foram transcritos com as devidas considerações advindas dos resultados da pesquisa.

A escolha de alunos de nível avançado se deu por crermos que nessa etapa de aprendizado esses têm melhores condições de enriquecer o trabalho, pois já possuem um nível bastante sólido na língua aprendida.

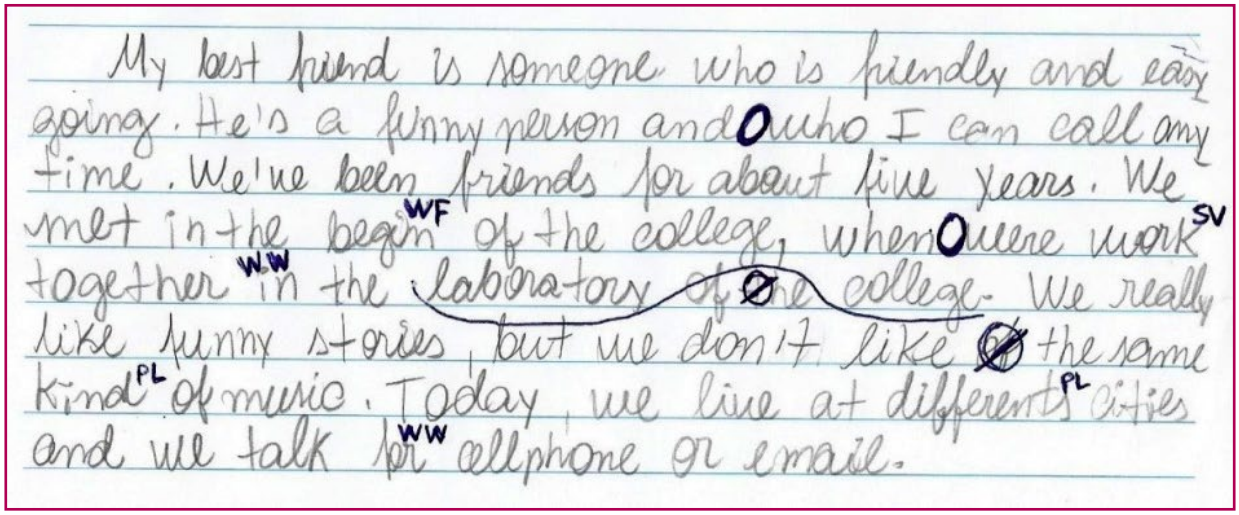
Os alunos participantes da pesquisa frequentam duas aulas de inglês por semana e são compostos basicamente de jovens na faixa etária entre 15 a 25 anos.

Para a confecção das redações utilizou-se somente folha de papel e caneta.

Selecionamos do universo de redações produzidas e corrigidas, duas, 20%, para serem exibidas no corpo da pesquisa. Catalogamos os principais erros/desvios cometidos em relação ao uso da língua padrão e posteriormente reescritos e socializados pelos alunos que demonstraram ganho substancial e motivação na atividade.

A correção dos textos deu-se de forma direta conforme Figueiredo (2005), identificando os erros e propondo alternativas para a reescrita formal correta (GERALDI, 2004), na busca de uma participação interativa entre professor aluno em um processo de negociação de sentidos. Lima e Freudenberger (2006). Nesse sentido, entendendo o texto não como um amontoado de frases e palavras isoladas , mas como a unidade básica de manifestação da linguagem. Koch (1998). Os resultados obtidos a partir da análise das produções estão listados abaixo em forma de tabela, contendo os principais desvios da forma padrão da escrita em língua inglesa. Para a identificação e catalogação dos erros usamos uma tabela de símbolos sugerida por Oshida e Hogue (1997). Em seguida na tabela apresentamos sugestões de correções das frases trabalhadas com os alunos.

Produção textual 1


My best friend is someone who is friendly and easy going. He's a funny person and Ø who I can call any time. We've been friends for about five years. We met in the begin WF of the college, when Ø were work SV together WW in the laboratory of Ø college. We really like funny stories, but we don't like Ø the same kind PL of music. Today, we live at different PL cities and we talk by WW cellphone or email.

Fonte: Acervo pessoal

Análise da produção textual 1

Os principais desvios da norma padrão de escrita em Língua Inglesa que puderam ser observadas na correção da produção textual 1 são: A ausência de vocábulos, especialmente do sujeito da oração, tanto na frase: " [...] and who I can call anytime.", como em: " when were work...". Também observa-se a troca das preposições "at" pela preposição "in", que aliás é um equívoco muito comum cometido por estudantes de Inglês, uma vez que as preposições sempre se apresentam como um grande desafio, requerendo do aprendiz bastante prática para aperfeiçoar seu uso.

Outro desvio notado na redação e que também pode ser classificado como um dos mais comuns na escrita de estudantes do idioma é a inversão do modificador e o vocábulo sendo modificado. Na redação em destaque podemos perceber que o aluno preferiu produzir uma frase que tem mais semelhança com a estrutura da oração em português. " in the laboratory of the college". Atribuímos isso a uma interferência da Língua Materna ou transferência. De acordo com Peruchi (2006), a transferência da primeira língua refere-se à influência que a primeira língua do aprendiz exerce sobre a segunda língua. Nesse contexto, sempre recomendamos que sejam trabalhadas com bastante cuidado a construção dessas estruturas linguísticas.

Interessante notamos que quanto à colocação do plural, houve dois momentos distintos que merecem atenção. O vocábulo "kind" não recebeu o "s" para designar que a palavra estava no plural, ao passo que o adjetivo "different' recebeu um "s". Ora, sabemos que em inglês os adjetivos nunca sofrem flexão de gênero ou número. Mesmo assim, o fato observado na redação do aluno citado é bastante corriqueiro nas produções escritas por alunos brasileiros aprendendo a língua inglesa. Merece destaque por fim a colocação da preposição "of" antes do verbo like na oração " [...] we don't like of the same kind of music.", muito provavelmente por interferência da língua portuguesa na qual a mesma oração exigiria a presença da preposição equivalente "de" após o verbo gostar = like.

Podemos resumir essa produção textual 1, classificando-a como muito bem estruturada, com ideias claras e objetivas. Os pequenos desvios de estrutura observados em nada atrapalharam o propósito comunicativo e devem sim, ser apontados e corrigidos como sugerido no quadro 1, mas de forma a incentivar o aluno a prosseguir e aprimorar as suas habilidades de escrita.

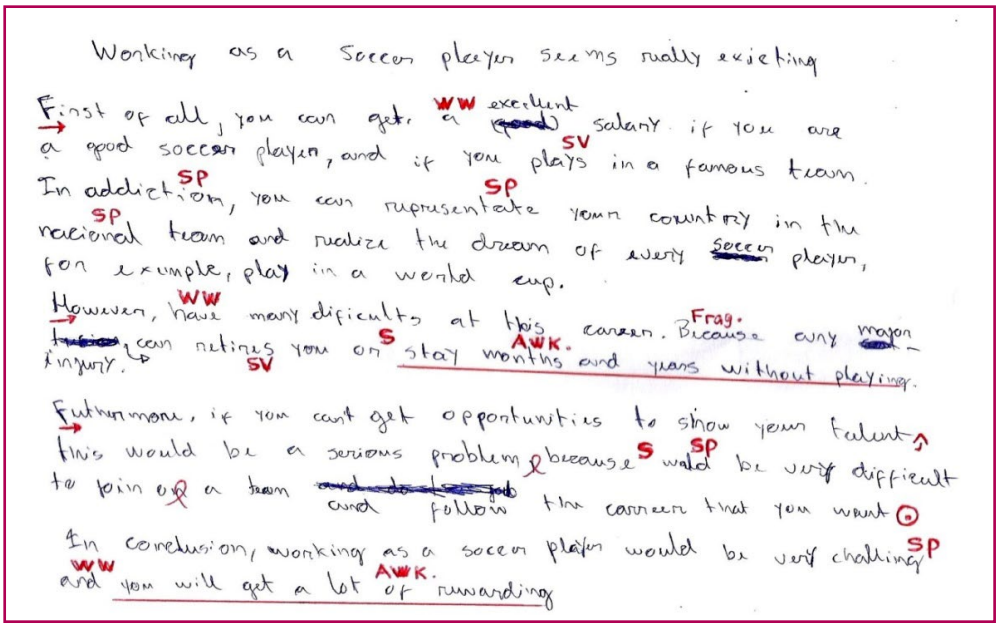
Abaixo o quadro 1 explicativo com os símbolos usados no processo de correção, conforme Oshida e Hogue (1997).

Tabela 1

Símbolo	Significado	Frase produzida	Correção sugerida
WW	Vocábulo ausente	and who I can call anytime.	and someone who I can call anytime.
O	Palavra errada	in	at
∪	Transição de palavras	In the laboratory of the college	At the college laboratory
PL	Plural necessário	kind	kinds
PL	Plural desnecessário	differents	different
PL	Erro de concordância	We were work	When we were working
Ø	Vocábulo desnecessário	[…] like of the same	[…] like the same

Fonte: Oshida e Hogue (1997)

Produção textual 2



Working as a Soccer player seems really exicting

First of all, you can get a excellent salary if you are a good soccer player, and if you plays in a famous team. In addiction, you can representate your country in the nacional team and realize the dream of every soccer player, for example, play in a world cup.

However, have many dificults at this career. Because any major injury can retires you or stay months and years without playing.

Futhermore, if you can't get opportunities to show your talent this would be a serious problem because would be very difficult to join on a team and follow the career that you want.

In conclusion, working as a soccer player would be very challing and you will get a lot of rewarding

Fonte: Acervo pessoal

Análise da produção textual 2

Na análise do texto 2, podemos destacar os seguintes desvios/erros: Falta de parágrafo, o que foi prontamente sugerido como alteração necessária, até mesmo porque preparamos nossos alunos não só para situações de sala de aula, mas para se tornarem aptos a usarem seus conhecimentos principalmente quando forem requeridos em um ambiente de trabalho em que precise se elaborar uma carta ou documento formal. Nesse contexto, as regras de estruturação de uma redação dessa natureza precisam ser bem claras.

Observa-se também a troca do artigo "an" pelo artigo "a" na oração "[...] a excellent salary". Convém lembrar que apesar da pesquisa ter sido feita com alunos de nível avançado, equívocos básicos como o destacado são bastante comuns, explicado por diversos ângulos; até mesmo pela falta de uso podemos esquecer como se estruturam determinadas orações em uma língua, podendo acontecer até mesmo com a formulação de frases em nossa língua materna.

Foram percebidos alguns erros de concordância como na oração "you plays in a famous team", onde o acréscimo do "s" no verbo configura-se como um desvio da norma culta da língua, pois sabemos que o "s" só pode ser usado em inglês na terceira pessoa do singular - (he/she/it), com verbos na forma afirmativa do

simple present tense. Ademais, durante a correção pudemos notar que houve a omissão do sujeito na oração "[...] because would be very difficult...", e algumas observações menores foram feitas, todas destacadas no quadro abaixo:

Após as anotações, sugerimos ao aluno que fizesse as devidas correções, tendo o cuidado de elogiar a sua produção e reafirmar que o mesmo estava indo no caminho certo.

Abaixo o quadro 2 explicativo com os símbolos usados no processo de correção, conforme Oshida e Hogue (1997).

Tabela 2

Símbolo	Significado	Frase produzida	Correção sugerida
	Parágrafo	First of all	First of all
	Palavra errada	a	an
	Erro de concordância	If you plays	If you play
	Erro ortográfico	nacional	national
	Sentença fragmentada.	[...] career. Because any injury...	[...] career because any injury...
	Vírgula necessária	[...] to show your talent this would be...	[...] to show your talent, this would be...
	Sentença confusa	[...] or stay months and years without playing.	[...] or you can be months and even years without playing.
	Faltando sujeito na oração	[...] because would be very difficult...	[...] because it would be very difficult...

	Ponto final necessário.	[…] and follow the career that you want	[…] and follow the career that you want.
	Deletar vocábulo	[…] to join on a team…	[…] to join a team…

Fonte: Oshida e Hogue (1997)

Considerações finais

Ao propormos a realização da presente pesquisa tínhamos em mente analisar os principais erros observados nas produções escritas dos estudantes de Língua inglesa. A finalização do trabalho pode nos fornecer dados que provaram as nossas hipóteses iniciais de que grande parte dos erros cometidos pelos alunos estudiosos de línguas estrangeiras reside no fato de haver interferências, que Richards (1985) denomina *interlanguage errors*, ou seja, erros cometidos por interferência da gramática da língua materna na estruturação das orações e na elaboração do pensamento na língua alvo sendo estudada. Outros, denominados de *intralingual errors* (RICHARDS, 1985) são resultados das experiências com a língua estrangeira aprendida vivida em sala de aula, que fornece ao aprendiz subsídios para formular suas ideias no processo comunicativo, seja na forma oral ou escrita.

Além disso, pudemos também constatar que a Língua Inglesa ainda se constitui um idioma com características linguísticas peculiares e de difícil assimilação como, por exemplo, no emprego das preposições, na relação de concordância entre sujeito e verbo, bem como na ortografia.

Importante reiterar que a escolha do tema a ser trabalhado na produção textual é de fundamental importância. No planejamento de suas aulas, o professor deverá sempre ter em mente que o que se aprende em sala de aula tem reflexos que extrapolam os muros de uma instituição de ensino. Nesse sentido, o trabalho com textos deve sempre ser pensado numa função sócio comunicativa, concreta (MARCUSCHI, 2003), incentivando a autonomia, a criatividade e a formação do senso crítico do aluno como sujeito sócio-cultural e historicamente posicionado em sociedade em inter-relação com os outros. (BAKHTIN, 2000)

Por fim, podemos concluir que a tarefa de se trabalhar a produção textual com objetivos comunicativos não é uma das fáceis. Como professores de Língua Inglesa devemos estar muito atentos à construção textual de nossos alunos, saber orientá-los, mostrando onde estão os principais desvios de estruturação das suas ideias, o que fará toda a diferença no desenvolvimento e consequentemente aprimoramento de suas habilidades comunicativas.

Referências

ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. **Negative feedback as regulation and second Language learning in the zone of proximal development**. Modern Language Journal 78, 1994.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira / ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999.

BROWN, H. D.**Teaching by principles- An interactive approach to language pedagogy.** New Jersey: Prentice Hall Regents, 2001.

CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Newbury House Publishers (Heinle & Heinle), 1983.

FIGUEIREDO, F. **Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira.** Goiânia: Ed. UFG, 2005.

FILHO, A., PAES, J. C. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes Editores & ArteLíngua, 2005.

FREUDENBERGER, F. ; LIMA, M.D.S. **A correção de erros como co-construção de conhecimento na aula de língua estrangeira (inglês).** In: Trab. Ling. Aplic., Campinas, 45(1), jan/jun, 2006.

GERALDI J.W. (org.) **Unidades básicas do ensino de português**. In: _____. O texto na sala de aula. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2004.

KOCH, Ingedore G.V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1998, p. 14.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In; Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

NISSAJI, H. ; SWAIN, M. A **Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles**. Language awareness, v.9, no 1, 2000.

OSHIDA, A. & HOGUE, **A. Introduction to Academic Writing**. 2nd Edition. New York, USA: Longman, 1997.

PERUCHI, Rangel. **A 2ª Língua: Uma abordagem teórica de linguistas sobre a interlíngua.** CuritIba-PR: UTFPR, 2006. Disponível em: < http://www.calem.ct.utfpr.edu.br/monografias/RangelPeruchi.pdf> Acesso em: 28 de julho de 2015.

RICHARDS, J. C. e ROGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis.** Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

RAIMES, Ann. **Techniques in teaching writing**. New York: Oxford University Press, 1983.

SHÜTZ, Ricardo. **Como Redigir Corretamente em Inglês**. English Made in Brazil <http://www.sk.com.br/sk-write.html>. Acesso em 28 de julho de 2015

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RESUMO

Este trabalho tem por objeto de estudo o ensino de língua inglesa com perspectiva no desenvolvimento de uma proposta de trabalho da análise linguística de gênero. Uma vez que a análise linguística tem tomado espaço nos estudos de gênero e no ensino de língua. Assim, diante do exposto deseja-se conhecer, como é possível desenvolver uma análise linguística de gênero em aulas de língua inglesa? Desse modo, tem-se como hipótese que podemos desenvolver uma analise linguística de gênero em língua inglesa utilizando a perspectiva das sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly no ensino de língua a partir da concepção de língua como interação. Parte-se, assim, do gênero textual para chegarmos às unidades linguísticas. O estudo objetiva em linhas gerais desenvolver uma proposta de trabalho que envolva a análise linguística de gêneros para alunos de língua inglesa; como objetivos específicos têm-se: discutir os termos análise linguística e gênero; apontar os gêneros textuais como importantes para a análise linguística e ensino de língua inglesa; planejar uma aula a partir das sequências didáticas. Para realização desse trabalho desenvolveu-se um estudo a partir dos teóricos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011); Bakhtin (2011); Burgess (1996); Mendonça (2006); PCN (2000) dentre outros. Assim considera-se que a elaboração de um trabalho sequenciado no ensino da análise linguística de gêneros textuais no ensino de língua inglesa possibilita ao aluno o desenvolvimento das competências e habilidade linguística necessária ao aprendizado da língua inglesa.

Palavras-chave: Análise linguística, Gênero textual, Ensino de inglês, Sequências didáticas.

ANÁLISE LINGUÍSTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS: PLANEJAMENTO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE INGLÊS

John Hélio Porangaba de Oliveira (UNICAP)[1]

Introdução

O ensino de gêneros oral e escrito possibilita uma maior capacidade de desenvolvimento da linguagem à medida que passa a ser usado no intuito de produzir os efeitos desejados pelo professor diante do nível dos alunos (DOLZ & SCHNEUWLY, 2011).

Assim, este trabalho tem por objeto de estudo o ensino de língua inglesa na perspectiva do desenvolvimento de uma proposta de trabalho da análise linguística (AL)[2] degêneros. Uma vez que a AL tem tomado espaço nos estudos de gênero e no ensino de língua materna.

Diante desse exposto deseja-se saber como é possível desenvolver uma análise linguística de gênero em aulas de língua inglesa? Desse modo, atenta-se para ahipótese que se pode desenvolver uma AL de gênero em língua inglesa utilizando a perspectiva das sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) descrito para o ensino de língua materna, o qual possibilita fazer uma ponte com a língua estrangeira, pois ao referir-se como uma modalidade estratégica para a

1. Mestrando em Ciência da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP (jhpoingles@gmail.com).

2. Desta parte do texto em diante iremos nos reportar sempre com a sigla (AL) para Análise Linguística.

elaboração de material próprio para o ensino toma-se como útil para todo tipo de prática docente como administração e planejamento de aula.

Dessa forma, objetiva-se de modo geral desenvolver uma proposta de trabalho com a análise linguística de gênero para alunos de língua inglesa. Assim, para tanto se tem como objetivos específicos discutir o termo analise linguística de gênero; apontar os gêneros textuais como importantes para a análise linguística e ensino de língua inglesa; planejar aulas a partir das sequencias didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly.

Para realização desse trabalho tomou-se como referencial teórico o estudo dos autores: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Bakhtin (2011); Burgess (1996); Mendonça (2006); PCN (2000); Bezerra & Reinaldo (2013), dentre outros dos quais entram nas discussões aqui presentes como suporte para responder a problemática apresentada e desenvolvimento do plano de aula como uma importante proposta de trabalho e modelo do mesmo para professores da área de língua inglesa.

Assim, este estudo tem mostrado até o momento, que a elaboração de sequências didáticas como proposta de trabalho da AL de gênero é um caminho prospero para o desenvolvimento da linguagem e aprendizado de língua materna e/ou estrangeira ao passo que apresenta aos professores do ensino de língua um suporte possível na intenção de que eles possam desenvolver seus próprios materiais, servindo ainda como caminho para pesquisas e abrindo espaço para novos estudos.

A análise linguística do gênero

Este estudo gira em torno do ensino de inglês, o qual se tomam por instrumento as sequencias didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o desenvolvimento de uma proposta de trabalho no intuito de levar aos professores da área um suporte teórico e ferramentas de ensino possíveis no desenvolvimento do ensino aprendizagem de língua inglesa por intermédio da análise linguística de gênero.

> Para fazermos análise linguística no ensino fundamental ou médio,- temos como pontos básicos: a concepção de língua como interação; a indução como procedimento metodológico, por meio de atividades

> epilinguísticas[3]; o estudo de dados linguísticos heterogêneos (pois heterogênea é a língua); a observação desses dados (microunidades) nas macrounidades (textos); e a sistematização da análise, como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas (KEMIAC; ARAUJO 2010 Apud BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 64).

Dessa forma, tem-se a análise linguística como o processo reflexivo de léxico e gramática na construção composicional concretizada em textos pertencentes a gêneros textuais, levando em conta o suporte, o meio e a época de circulação e produção destes gêneros em situação de comunicação a qual se veicula ao processo de leitura, de construção e de escrita de textos. Refletindo sobre os usos sociais da língua/linguagem.

A AL envolve, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas em um paradigma diferente, pois os objetivos a serem alcançados são outros, uma vez que não se restringe a estudar normas gramaticais, pelo contrário busca-se trabalhar com os alunos o texto, observando aspectos como a coesão e a coerência, adequação do texto aos objetivos que se deseja alcançar, observação de recursos expressivos e argumentativos, entre outros. Dessa forma, podemos dizer que a AL se desenvolve alicerçada na reflexão sobre o ensino linguístico e sobre estratégias discursivas, tendo como foco os usos da linguagem, a fim de contribuir com a formação de leitores/escritores de gêneros variados, capazes de se inserir em eventos de letramentos diversos.

Assim, para ratificar o exposto, retomamos as palavras de Mendonça (2006), quando diz que a análise a linguística:

> consiste numa reflexão explicita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramaticais), discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escrita, de produção

3. São as atividades que operam sobre a própria linguagem, comparando as expressões e transformando-as. Esse tipo de atividade brinca com a linguagem realizando uma reflexão sobre os recursos da língua de modo a potencializar o seu domínio nas esferas pessoais e sociais que pedem um uso eficiente da linguagem verbal. Quando reformulamos nossa fala ou nossa escrita para sermos melhores compreendidos, e assim sermos mais fiel o quanto possível com os nossos propósitos discursivos, informar, opinar, convencer, emocionar, satirizar etc. estamos realizando atividades epilinguísticas. Os exercícios de compreensão em inglês. Como exemplo, podemos ilustrar: Write theconversation in thecorrectorder.

> de textos orais e escritos de análise e sistematização de fenômenos linguísticos (MENDONÇA, 2006, p. 208).

O que se pode dizer que a análise linguística é uma boa proposta pedagógica para o desenvolvimento das competências linguísticas necessárias aos alunos de língua estrangeira ao passo que possibilita compreender, produzir e conhecer textos através do gênero em uso como é proposta dos PCN de língua estrangeira moderna

> conferir ao ensino escolar de língua estrangeira um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão (PCN, 2000, p. 26).

Nessa perspectiva, as discussões de Mendonça (2006) sobre AL no ensino médio de língua portuguesa também é possível ao ensino de inglês, uma vez que a análise linguística é conveniente a uma reflexão das questões tradicionais de gramática de produção textual no que diz respeito à coesão e coerência dentro do texto, adequação do texto aos objetivos pretendidos pelo professor e ainda de acordo com os PCN (2000) como foi visto acima.

Assim, a análise linguística abrange os estudos gramaticais e adiciona novos modelos de estudo à medida que os objetivos pretendidos pelo professor se encaixam a outros aspectos fora dos conteúdos centrados na gramática, como Mendonça (2006, p. 103) diz "O termo *análise linguística* não foge à regra, ou seja, surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos".

Nessa perspectiva Bezerra e Reinaldo (2013), referente aos estudos linguísticos comentam que a análise linguística é dividida em duas praticas, as quais dizem:

> A primeira refere-se ao ato de descrever e explicar ou interpretar aspectos da língua, [...] trata-se do fazer próprio do estudo científico da língua, a respeito de suas diversas unidades (o fonema, o morfema, a palavra, o sintagma, a frase, o texto e o discurso) e se desenvolve com base em es-

> tudos descritivos de diversas tendências teóricas, desde o estruturalismo até tendências funcionalistas atuais, passando por teorias gerativistas, semânticas e textual-interativas, por exemplo. E a segunda também se volta para a descrição, mas com fins didáticos (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 21).

Dessa forma, para considerar o ensino de língua inglesa na expectativa de um trabalho com a análise linguística de gênero, optamos por essa segunda prática apontada pelas autoras já referidas. Nessa segunda prática de estudos linguísticos de Bezerra e Reinaldo (2013), busca-se em Mendonça (2006), um caminho de eixo comum, numa perspectiva sociointeracionista de língua, onde a AL constitui um dos três eixos básicos da língua, ao lado da leitura e da produção textual.

Assim, a AL apresenta como objetivo central refletir sobre os elementos e fenômenos linguísticos, considerando o desenvolvimento das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever os textos na língua alvo como visto em Lima (2009), o professor ao transitar entre a língua materna e estrangeira é capaz de assumir seu papel de mediador e refletir sobre semelhanças e diferenças.

Gênero textual

O gênero textual e/ou discursivo é uma unidade de sentido que se desenvolve a partir das interações humanas e se complexifica à medida que cresce a necessidade de comunicação nos diversos campos da ação do homem nas mais diversas áreas pessoal, social e profissional.

Nesse contexto, Bakhtin (2011), afirma que os gêneros do discurso são divididos em formas de enunciados ou gêneros primários envolvendo em sua maioria a comunicação oral simples como o diálogo, a carta, dentre outros e em gêneros secundários característicos de uma realização mais complexa como romances, dramas, pesquisas científicas etc.

Assim, Bakhtin (2011) ressalta:

> Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e

> gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261)

A partir do exposto podemos mostrar que a análise linguística é preponderante para esse trabalho com os gêneros textuais e/ou discursivos, ajudando a refletir e a desvendar esses componentes essenciais a produção textual ou escrita, ao tempo em que se faz na oralidade quando se descreve, narra ou se comenta determinada coisa, pois, assim se desenvolve todas as características do gênero em uso.

Desse modo, a análise linguística mediada a uma reflexão de atos de escrita ou comunicação oral de gêneros textuais e ou discursivos torna possível não só o reconhecimento do gênero, como também a identificação do conteúdo temático, estilo de linguagem e a construção composicional do gênero.

Nessa mesma perspectiva da definição do gênero textual Marcuschi (2008) vem dizer que:

> Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Assim, a análise linguística se encaixa a uma abrangência de desenvolvimento pedagógico, uma vez que a riqueza e diversidade de gêneros são infinitas e se misturam a vida através da língua. O que se pode, pois, ir além dos estudos já descritos acima como promover interações interdisciplinares "com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais" apresentadas por Marcuschi (2008, p. 155-156).

A proposta de trabalho

Para o desenvolvimento da proposta de trabalho ao qual se propõe este estudo, toma-se como apoio também os PCN (2000), que tecem considerações de competências comunicativas a serem desenvolvidas em um curso de línguas necessárias para a leitura, o entendimento oral e escrito e ação dos mesmos, as quais são descritas como:

> Saber distinguir entre as variantes linguísticas.
> Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.
> Escolher o melhor vocábulo que melhor reflita a idéia que se pretenda comunicar.
> Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
> Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de se, pensar, agir e sentir de quem os produz.
> Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos.
> Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo) (PCN, 2000, p. 28-29).

A proposta de ensino dos PCN (BRASIL, 2000) sugere que o ensino de língua se paute na língua falada, na leitura, na escrita na AL, como eixos norteadores das atividades, sendo assim, vemos nas sequências didáticas de Dolz, Noverraz; Schneuwly (2004), uma organização didática sequenciada que atende muito bem a esse propósito.

Desse modo, para o cumprimento dessas competências a serem dominadas, pretende-se seguir como estratégia de ensino esse modelo de sequências didáticas, descritas como "apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final", como apresentado na figura 1 a seguir, as quais descreve-se mais adiante na aplicação do plano de aula.

Figura 1



Fonte: Esquema da sequência didática
(DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

Para a apresentação dessa proposta, toma-se como base a análise linguística, a qual apresentou-se no inicio deste trabalho: como o processo reflexivo de léxico e gramático na construção composicional concretizada em textos pertencentes a gêneros textuais, levando em conta o suporte, o meio e a época de circulação e produção destes gêneros em situação de comunicação a qual veicula-se ao processo de leitura, de construção e de escrita de textos.

Apresentação do plano de aula

Modalidade / nível de ensino: Ensino Médio
Componente curricular: Língua Inglesa e Literatura
Tema: análise linguística de gêneros textuais
Dados da aula

O que o aluno poderá aprender com esta aula
O aluno poderá aprender o que é o gênero textual, sua estrutura e funcionamento, reconhecer as características da tipologia narrativa presente, desvendar a função dos recursos linguísticos na construção de sentidos do gênero através da AL, ou seja, dos elementos linguísticos e ainda perceber e compreender a intergenericidade possível para a realização de um gênero.

Duração das atividades
A duração da atividade ou plano de aula pode variar de 6 (seis) aulas a todo um semestre, dependendo dos objetivos pretendidos pelo professor e abrangência pretendida com o tema.

Conhecimentos prévios
É importante que os alunos já possuam os conhecimentos básicos sobre algum tipo de gênero, o que acreditasse que já tenham conhecimentos através da língua materna, pois no ensino de língua inglesa, este tema deve ser abordado, estimulado e acrescentado diante do processo de comunicação cultural e social do qual os gêneros se fazem necessários para a realização da interação, e assim, no estudo de uma língua faz-se necessário o estudo destes para uma compreensão geral da língua alvo.

Estratégias e recursos da aula
Apresentação do gênero textual através de modelos, suportes e possibilidades de uso; leitura silenciosa e áudio visual tornando possível o contato com o idioma e suas formas de interação; contextualização histórica, importância geral e desenvolvimento da língua; desenvolvimento de uma análise de gênero nos mais diversos aspectos de "conteúdo temático, o estilo, a construção composicional" (BAKHTIN, 2011, p. 262); comparar situações e ações vivenciadas pelos personagens com situações atuais; explorar os **elementos linguísticos**, adjetivos, advérbios, substantivos, verbos vocabulário etc., com o auxilio de gramática, dicionário e textos de modelos diversos e suporte; produzir gêneros orais e escritos.

1ª Aula: apresentação da situação
Faz-se um levantamento a respeito do gênero textual, com sua definição e estruturação dos aspectos composicionais, apresentando as sequências narrativas com estrutura e característica tipológica, divulgando o que será realizado.

2ª Aula: produção inicial
Fazer uma atividade de observação e de análise de um gênero proposto, o qual se mostra um modelo tipológico ao fim deste trabalho, em seguida fazer uma leitura de modo que os alunos entrem em contato com a língua escutando e percebendo aos aspectos de uma comunicação real do gênero de modo que reconheçam a importância do tema trabalhado.

3ª Aula: módulo 1
Fazer uma seleção de temas para que os alunos produzam um gênero.

4ª aula: módulo 2
Fazer um levantamento de vocabulário com adjetivos, advérbios, verbos, preposições e substantivos, conferindo assim um desenvolvimento enciclopédico e cultural na respectiva da língua.

5ª Aulas: modulo 3
Desenvolver estudo com os elementos gramaticais, estabelecendo os tempos verbais de presente, passado e futuro e demais formas de análise com suas respectivas formas sintáticas e de sentido para o texto.

6ª Aula: produção final
Produzir a escrita de um texto que se aproxime do gênero estudado podendo ainda ser feito um momento de socialização onde os alunos poderão fazer a leitura oral e ou apresentação de seu texto em perspectivas diversas, momentos estes que o professor poderá avaliar os resultados obtidos através deste sistema de ensino com as sequencias didáticas.

Recursos complementares
Nos recursos complementares, o professor pode usar a criatividade e apresentar recortes de filmes retirados da internet com áudio na referida língua para mostrar outros aspectos da representação do conto em áudio e vídeo.

Avaliação

Como apresentado na 6ª aula a avaliação será realizada na produção final para obtenção dos objetivos pretendidos, o que não impede que no decorrer das atividades, o professor tome nota do envolvimento dos alunos na realização das atividades, dando atenção para os aspectos selecionados e as construções de análise, sempre enfatizando as competências e habilidades pretendidas pelo professor diante da pretensão dos PCN (2000, p. 28) do ensino médio de "entender, falar, ler e escrever".

Conclusão

A grande manifestação dos estudos com gêneros textuais possibilita uma grande quantidade de teorias e diversas formas de trabalho, assim a análise linguística de gênero é um caminho interessante para o ensino de língua inglesa e/ou estrangeira, pois no trabalho com gênero são abordados todos os aspectos da língua.

Assim, um trabalho tendo como estratégia as sequências didáticas e a análise linguística de gêneros textuais no ensino-aprendizagem de uma língua, permite ao professor realizar um trabalho de qualidade e proporcionar aos alunos o desenvolvimento das competências e habilidades linguística necessárias ao domínio da língua e acesso a informação.

Dessa forma, o estudo deste tema tem permitido uma abrangência de conhecimentos, perspectivas de ensino de língua estrangeira, neste caso o inglês, e a desenvolver estratégias de ensino coerente com a necessidade dos alunos e abrangência do tema, uma vez que possibilita um trabalho mais dinâmico, sequenciado e de fácil aplicação, já que responde aos objetivos propostos pela disciplina e pelo professor.

Assim, para melhor expor, a constituição de um trabalho como este permite entender esse objeto de estudo, como uma importante ferramenta de ensino aprendizagem de inglês, ao passo que possibilita um amplo repertório de conhecimentos culturais, enciclopédico, vocabular e a função de diferentes gêneros no uso da língua e sentido contextualizado da comunicação, uma vez

que o estudo dos gêneros em todos os seus aspectos e características permite o letramento dos sujeitos da aprendizagem.

Este estudo foi bastante proveitoso, pois nos revelou as muitas formas de entender a importância dos gêneros para a formação das competências linguísticas em vista da produção de sentido e ensino da língua inglesa, proveitoso como fonte de estudos e formação continuada visando o desenvolvimento de novos trabalhos.

Diante do exposto, foi possível perceber até o momento que os resultados obtidos com esse estudo podem contribuir para o ensino e aprendizagem do inglês, o que enquanto graduando no curso de letras inglês tem-se a precisão de atentar para o desenvolvimento da docência de caráter teórico e prático diante do conhecimento e utilização dos diversos gêneros discursivos.

Assim, o aprendizado é um caminho constante no desenvolvimento de sistemas e estratégias pessoais e profissionais, sendo, pois vivido e realizado diariamente por estudantes e não estudantes na vida diária, nos estudos, no trabalho e na vida.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: Brasília, volume 1, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Linguagem códigos e suas tecnologias: conhecimentos de língua estrangeira moderna**. In; Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília, 2000.

BURGESS, Anthony. **A literatura inglesa**. São Paulo: Ática, 1996.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, vol. 3, 2013.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M: SCENEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCNEWULY, B; DOLZ, J. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas. Mercado das letras, 2004.

LIMA, Diógenes Candido de. (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: parábola, 2008.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo. Parábola Editorial, 2006.
SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística Geral**. São Paulo: Citrix, 2006.

RESUMO

Este trabalho, recorte de minha pesquisa de doutorado em Linguistica e inserido no âmbito da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2013) tem como objetivo analisar o impacto que possuiu o material didático (LARRÉ, 2014) elaborado para uma turma de primeiro período de Jornalismo de uma universidade federal brasileira no contexto da atividade social "Elaborar um Documentário em Língua Inglesa". Para atingir tal objetivo, analisei as fichas didáticas (LARRÉ, 2014) e os documentários inicial e final produzidos pelo grupo-focal. Adoto os preceitos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC) pensada por Engeström (1999, 2009). A análise do *corpus* selecionado está pautada em categorias enunciativo-linguístico-discursivas da linguagem argumentativa (LIBERALI, 2013), assim como categorias de interpretação tendo como base o referencial teórico na perspectiva da TASHC. Para este trabalho específico, demonstrarei trechos da análise da primeira ficha didática produzida para a turma em questão. Os resultados apontam para um aprimoramento da utilização da linguagem argumentativa em língua inglesa em seus aspectos enunciativos, linguísticos e discursivos dos aprendizes, especialmente através da conscientização de que o aprendizado a partir das atividades sociais promove uma expansão no que tange aspectos além da sala de aula.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua inglesa, Teoria da atividade sócio-histórico cultural, Documentários, Fichas didáticas.

ARGUMENTAÇÃO E ATIVIDADE SOCIAL NA ELABORAÇÃO DE DOCUMENTÁRIOS EM LÍNGUA INGLESA

Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré (UFRPE)[1]

Introdução

A articulação entre atividades sociais, ensino de língua inglesa (doravante LI) e argumentação (LIBERALI, 2012) pode ser considerada como uma possibilidade de mudanças frente às práticas homogeneizantes (BOHN, 2013) das salas de aula país afora. Este trabalho, inserido na área de estudos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2013), tem por finalidade, através da compreensão sobre os aspectos que envolvem a concepção e produção de documentário, possibilitar que a atividade social "elaborar um documentário em inglês" seja mais uma alternativa para o trabalho na sala de aula de língua inglesa (LARRÉ, 2014). Pretendo trazer à tona o conceito de atividades sociais na sala de aula de inglês (LIBERALI, 2012) através da argumentação e das categorias argumentativas (LIBERALI, 2013) para aprimoramento do aprendizado de LI em uma visão na qual professores, aprendizes e materiais didáticos se situam em práticas mobilizadas através de contextos de um mundo "de conflitos característicos da modernidade recente brasileira" (MOITA LOPES, 2013, p. 19). Baseando-me em minha pesquisa de doutoramento (LARRÉ, 2014), vejo, nesse sentido, a elaboração de documentário como uma forma de expandir, além do conhecimento na língua inglesa, a argumentação para compreensão de um mundo em que diferentes modos de viver coexistem.

1. Profª Adjunto 1 de Língua Inglesa da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

É importante explicar aqui que em minha pesquisa considero os documentários como sendo um gênero textual e cinematográfico que traz

> (...) aos seus espectadores uma visão de mundo, através do olhar ou dos olhares de indivíduos que desejam expressar opiniões ou demonstrar experiências sobre situações ou pessoas reais, com a finalidade de compartilhar seu ponto de vista com quem os assiste. (LARRÉ, 2014, p. 84)

Deste modo, enfatizando o *ponto de vista* a ser compartilhado como principal questão de um documentário, pode-se considerar que, na realidade, não é o foco sobre o real que faz um documentário ser considerado como tal; e sim o foco sobre o olhar do documentarista "que imprime seu olhar e seu modo de contar a história nas cenas editadas" (LARRÉ, 2014, p. 84).

Isso significa que, ao trazer o foco para o olhar, para o ponto de vista do documentarista, posso trazer a argumentação para o centro da cena, o que de fato é o componente fundamental deste gênero cinematográfico que é o documentário. Sobre isso, Hampe (2007) nos diz que

> Idealmente, um documentário deve ter um argumento estruturado composto de evidência visual. Cinema e vídeo são mídias visuais, e seu propósito em um documentário é o de mostrar o que o espectador não viu ou não prestou atenção sobre as coisas demonstradas.[2] (HAMPE, 2007, p. 13)

Larraín e Freire (2011) afirmam que "a argumentação é sempre um processo social" e, por este motivo o discurso argumentativo se torna fundamental para o aprendizado, pois é quando se considera o outro como interlocutor das ideias expostas e desafiador das "verdades", por exemplo, promovidas pela sociedade, pela instituição escolar, pela religião, pelas mídias, entre outros. De acordo com as mesmas autoras,

> (...) para o desenvolvimento da competência individual, a primeira coisa que deve acontecer é o falante participar de atividades argumentativas

2. Tradução minha do original: "Ideally, a documentary will make its case with a structured argument composed of visual evidence. Film and video are visual media, and their purpose in a documentary is to show the viewer things he or she either hasn't seen or hasn't previously paid attention to". (HAMPE, 2007, p. 13)

> com outros falantes. Somente em virtude da internalização desse tipo de atividade discursiva e sua estrutura de colaboração seria possível que o falante pensasse de forma argumentativa consigo mesmo. (LARRAÍN e FREIRE, 2011, p. 51)

Esta ideia entra em acordo com a atual atenção que tem sido dada ao papel que o *outro* possui no contato estabelecido para a elaboração de textos em geral, de cunho oral e/ou escrito. É a partir do objeto à vista, que o texto (em nosso caso o documentário) passa a ser "motivo" para ocorrer a interação e a criação, trazendo possibilidades de repensar a realidade e refletir sobre as decisões e sobre os pontos de conflito a serem enfrentados na interação em sala de aula.

Deste modo, pretendo abordar neste artigo a atividade social "elaborar documentário em inglês" e o ensino de LI como lugares em que, juntos, se transformam em um contexto específico para o trabalho com a linguagem argumentativa em inglês. Além disso, tenho a intenção de oportunizar o aprimoramento do aprendizado da própria língua juntamente com a expansão/transformação do indivíduo que participa de tal atividade e que a cria de modo que tenha possibilidades de enxergar o mundo através do olhar do *outro* e de se expressar de modo cidadão. Para este aprimoramento linguístico, foi de extrema importância o trabalho com material didático elaborado especialmente para a atividade social proposta, em que pudesse ser enfatizada a linguagem argumentativa em seus aspectos discursivos, linguísticos e enunciativos. Deste modo, utilizei como categorias de análise os aspectos acima apontados (LIBERALI, 2011), sobre as quais dissertarei mais adiante.

Argumentação e documentários na aula de inglês... O que uma coisa tem a ver com a outra?

Escrever uma matéria, coletar dados para transmitir uma informação, entrevistar sujeitos, pesquisar na Internet, elaborar um blog de notícias, elaborar documentários jornalísticos... Estas e tantas outras atividades sociais fazem parte do mundo do jornalista. Em 2012 deparei-me com uma turma do curso de Jornalismo de uma universidade federal brasileira que deveria aprender LI e na qual, aparentemente, os alunos já possuíam em sua maioria certo domínio da língua-alvo. Como então elaborar uma disciplina de modo que eles pudessem

aprender o inglês de modo relevante e que os permitisse brincar de serem jornalistas?

Falo do brincar, pois, como afirma Liberali (2012), há uma importância fundamental nesse ato: é através do "brincar de ser" que criamos possibilidades para realmente sermos um dia, retomando na escola/universidade a vida que se vive fora do ambiente escolar/universitário.

Os alunos em questão selecionaram, então, a partir de algumas reuniões em grupo, a atividade social "Elaborar Documentário em LI" como projeto para o semestre.

Deste modo, utilizando como base a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), pensada por Engeström (1999, 2009) a partir das discussões de Vygotsky (1934/2004), criei um material didático (MD) (LARRÉ, 2014) específico para a atividade social proposta para o grupo de Jornalismo, o qual chamei de **fichas didáticas**. Essas fichas foram minhas norteadoras para o planejamento das aulas e me ajudaram a diagnosticar:

1. As necessidades da turma quanto aos aspectos linguísticos, discursivos e enunciativos da linguagem argumentativa e ao aprendizado da LI;
2. Os conhecimentos sobre documentários que os aprendizes traziam como bagagem;
3. As expectativas dos aprendizes quanto às produções que propusemos que fizessem.

O ensino baseado em Atividades Sociais com a linguagem argumentativa, nesse contexto que brevemente explico aqui, partiu das necessidades expostas pelo próprio grupo com que eu estava lidando, para que os alunos pudessem ir além do que constava na ementa do curso naquele momento, que seria somente a compreensão de textos em inglês. Nesse artigo, demonstrarei a primeira das seis fichas elaboradas especialmente para esta turma, levando em consideração os aspectos relacionados acima. Selecionei tal ficha para analisar aqui, pois foi com ela que os aprendizes pela primeira vez entraram em contato com termos relacionados à linguagem argumentativa. Além disso, discutirei os dados analisados de tal ficha didática, sob a lente dos seus aspectos enunciativos, discursivos e lin-

guísticos (LIBERALI, 2011). Nessa discussão, também demonstrarei alguns dos comentários de alunos que participaram da atividade social, que coletei em uma entrevista direcionada a parte dos alunos, de modo que eu pudesse enriquecer a minha análise de dados. Enfatizo que o que está aqui descrito é somente um recorte bastante pontual de todo o trabalho realizado com o grupo de Jornalismo e que resultou em minha tese de doutoramento.

Analisando a ficha didática inicial: aspectos enunciativos, linguísticos e discursivos em foco

Nossas aulas partiram da criação de um documentário que chamei de **semi-espontâneo**, pois nessa primeira aula não tocamos no assunto sobre como seriam os elementos que tais documentários deveriam possuir. Os alunos, com seu conhecimento prévio, participaram em grupos da criação de documentários com uma temática específica para que depois, com a mediação das fichas didáticas, pudéssemos verificar o que os grupos precisariam aprimorar em relação aos aspectos argumentativos dos mesmos. Essa foi a primeira fase da atividade social proposta.

Em seguida, elaborei uma ficha didática que permitiu a verificação de algumas questões cruciais para que os aspectos argumentativos das produções ficassem em evidência em fossem melhor analisados na sala de aula. Cada um dos documentários foi reproduzido e após cada exibição os alunos eram convidados a responder em seus grupos e depois a relatar para a turma toda as suas respostas para as perguntas da ficha. Essa primeira ficha é a que demonstro abaixo:

Quadro 1: Ficha didática inicial

Teaching material developed by Larré e Damianovic (2012) using the criteria from Liberali (2011), and Leitão (2000, 2011)

Coming into the world of documentaries:
analysis of participation in the social activity
"making a semi-spontaneous documentary"



Watch the documentaries that were produced semi-spontaneously by your class. For each video, answer to the following questions:

A. Action Capacity: how the film is inserted into the world

a. What is the documentary **theme**? And what is its argument?
b. What is the **location** of this documentary? How does it influence the spectators' perception of the film?
c. What is the **social role** of the interlocutors in the film? Why do you think the group chose them to perform these roles? What is their importance (**objective**) to the documentary's argument?
d. What is the **social role** of the people that is involved in the film production? What is their importance for the film making?

B. Discursive Capacity: how arguments can be developed

a. Explain how you can make possible the **argumentation** in a documentary.
b. What is the film's **point of view** of the problem? Did it consider other possible points of view? If so, explain the arguments **against** and **for** the problem and if those arguments are plausible for their objective.
c. How does the film consider opposing perspectives?
d. How does it respond to the counter-arguments?
e. Which **synthesis** can you make of the movie's argument after watching it? How did it respond to the theme and initial question?

C. Linguistic Discursive Capacity: using and improving English
a. How ideas are connected in terms of language and logical argument into the documentary discourse?

Fonte: Larré, 2014

A noção de capacidades de linguagem, baseada em Liberali (2011), nos auxiliou na definição das expectativas de aprendizagem para o grupo de Jornalismo. A **capacidade de ação (aspectos enunciativos)** está relacionada com o reconhecimento do gênero em suas especificidades contextuais, de conteúdo e de produção (envolvendo também o seu contexto físico e social). A **capacidade discursiva (aspectos discursivos)** tem relação com o reconhecimento da organização da estrutura textual, ou seja, dos aspectos predominantes naquele gênero e que o fazem ser como é. Já a **capacidade linguístico-discursiva (aspectos linguísticos)** engloba o reconhecimento que o indivíduo faz das unidades linguísticas presentes nos gêneros textuais e que são comuns a eles (vf. LARRÉ, 2014).

Tentamos aqui expandir o conceito para além da noção do gênero como instrumento didatizado para que ele adquirisse o conceito de instrumento-e-resultado (vf. HOLZMAN, 2009). Essa ideia trata a linguagem (incluindo aí os gêneros textuais) como lugar e objeto de criação ao mesmo tempo. Ela é uma infinidade de possibilidades que nos permite *criar* ao mesmo tempo em que ela *é* o lugar da transformação (vf. LARRÉ, 2014). Isso significa dizer que o documentário, nesse caso, é, concomitantemente, objeto de criação e lugar de transformação, já que é a partir das significações atribuídas à sua elaboração e das vivências relacionadas a essa criação que os aprendizes usam a língua-alvo como partida e chegada para transformações de seu aprendizado.

Dentre os aspectos enunciativos verificados nessa ficha didática, podemos citar os seguintes objetivos (baseando-me em Liberali, 2011): a. enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos; b. colaborar para a construção do pluralismo; c. produzir conhecimento compartilhado de argumentação, por meio das discussões proporcionadas pelas perguntas da ficha didática; d. intensificar o pensamento por meio da compreensão de multiplicidade; e. compreender e experimentar diversas possibilidades de ideias e opiniões; f. compreender e experimentar diversas possibilidades em relação ao uso da argumentação; g. considerar o outro como capaz de reagir e interagir (através das discussões proporcionadas pela ficha didática).

O plano organizacional da ficha didática acima é caracterizado pelo objetivo principal de seu desenvolvimento: apresentar os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos dos documentários semi-espontâneos que os alunos

haviam produzido. Esta atividade se tornou desafiadora, pois, além de os aprendizes nunca terem lidado com tais aspectos da linguagem nomeados desta forma, eles teriam de analisar seus próprios documentários de produção inicial, aprendendo, ao mesmo tempo, através da verificação da ausência em seus filmes de alguns dos aspectos elencados na ficha didática.

Na análise que exponho abaixo, é possível observar algumas de minhas críticas ao analisar essa ficha. Isso aparecerá em diversos momentos da análise e a justificativa de tal atitude se dá pelo fato de que, como nos diz Fabrício (2006), um dos objetivos de trabalhos que se inserem na LA é, fundamentalmente,

> Apresentar nossos trabalhos como fabricação de "edifício" móveis, cujos "alicerces" líquidos não permitem a solidificação do conhecimento "erguido", seu esgotamento ou o alcance de um alvo certeiro. A mobilidade permite a proliferação, a ampliação e a multiplicação de perspectivas. (FABRÍCIO, 2006, p. 60)

O que pudemos observar nessa ficha didática é que alguns problemas surgiram na elaboração do material didático quanto a uma falta de clareza nas instruções dadas ao professor e ao mal posicionamento de uma das questões da ficha: "*Explain how you can make possible the* ***argumentation*** *in a documentary*". É possível perceber que esta pergunta poderia ter aparecido no início da ficha didática, isoladamente, para que os alunos não tivessem a necessidade de recorrer a ela a cada vez que fossem analisar um documentário semi-espontâneo diferente.

A articulação argumentativa nessa ficha caracteriza o exórdio/abertura das atividades através do enunciado: "*Watch the documentaries that were produced semi-spontaneously by your class. For each video, answer to the following questions*" (Assista aos documentários semi-espontâneos produzidos por sua turma. Para cada vídeo, responda às seguintes questões). Para a articulação em termos de pedido de sustentação, a questão **B.a** faz esse papel: "***Explain how*** *you can make possible the* ***argumentation*** *in a documentary*" (**Explique como** é possível **argumentar** em um documentário). Destacamos o termo "*Explain how*", pois é através dele que o aprendiz, em conjunto com os colegas, pensa sobre as diversas possibilidades de se trabalhar a argumentação em um documentário. Essas possibilidades surgem através do agir colaborativo e da própria argumentação ocorrida entre os participantes. É argumentando que se aprende a argumentar.

Sempre partindo do enfoque prático/cotidiano para se chegar ao enfoque teórico/científico, o foco sequencial se deu através da análise dos documentários semi-espontâneos no que se refere a aspectos fundamentais para a organização argumentativa de uma produção de documentário, como *tema, locação, papel social, ponto de vista, argumentação e síntese.*

Quanto aos outros pontos referentes à articulação da argumentação, podemos destacar:

> Pedido de sustentação – questão **B.b** – com o enunciado: "*Explain the arguments **against** and **for** the problem and if those arguments are plausible for their objective*" (**Explique** os argumentos a favor e contra o problema **e se esses argumentos são plausíveis** quanto ao seu objetivo);
> Apresentação de ponto de vista – questão **B.b** – "*What is the film's **point of view** of the problem? Did it consider other possible points of view?"* (Qual o ponto de vista do filme em relação ao problema? Ele considera outros pontos de vista?) – o que nos chama mais à atenção nesse aspecto da articulação é que a conscientização sobre o ponto de vista acontece a partir da própria exposição do ponto de vista dos aprendizes sobre o viés abordado pelo documentário;
> Apresentação de contra-argumento – questões **B.b** e **B.c** – na questão B.b, há uma solicitação para que os aprendizes verifiquem como o documentário articula argumentos contra e a favor do problema levantado; já o enunciado B.c se refere ao questionamento sobre como o filme considera perspectivas opostas, solicitando que os aprendizes analisem como, no uso da linguagem, o filme articula diversos pontos de vista para convencer o espectador sobre alguma coisa;
> Apresentação de esclarecimento – questão **B.e** – *"Which **synthesis** can you make of the movie's argument after watching it? How did it respond to the theme and initial question?"* (Que síntese você pode fazer do argumento do filme após assisti-lo? Como ela respondeu ao tema e à pergunta inicial?) – Pede que o aprendiz elabore, na língua-alvo, o esclarecimento de como houve a compreensão do argumento do filme, correlacionando-o com o seu tema e pergunta inicial.

Na mesma ficha didática, além dos mecanismos de **interrogação** (perguntas sim/não e com pronomes interrogativos), encontram-se mecanismos de **valoração** e de **conexão**. O primeiro, ilustrado pela solicitação de que o aprendiz determine o grau de importância do papel social dos interlocutores do documentário analisado e dos que fizeram o documentário (*What is their importance to the documentary's argument? What is their importance for the film making?*).

Os **mecanismos de conexão** podem aqui ser subdivididos em:

Modos de encadeamento (explicação): estabelecidos pelos termos *Explain* (Explique), *How?* (Como?) de maneira que os alunos pudessem entrar em detalhes sobre como os documentários semi-espontâneos consideraram perspectivas opostas, como responderam aos contra-argumentos internos, como as imagens escolhidas influenciam na visão do espectador, dentre outras questões.
Exemplificação: nessa ficha, a exemplificação encontra-se implícita na pergunta: *How ideas are connected in terms of language and logical argument into the documentary discourse?* (Como as ideias estão conectadas em termos de linguagem e de argumento lógico no discurso do documentário?). Os aprendizes deveriam dar exemplos de como estão ideias estão conectadas, mesmo não tendo sido exposto no enunciado verbos para enumeração ou por expressões como *Give an example* (Dê um exemplo).
Conclusões: através do pedido de síntese do argumento de cada documentário observado e analisado, com a pergunta: *Which synthesis can you make of the movie's argument after watching it? How did it respond to the theme and initial question?* (Que síntese você pode fazer do argumento do filme após assisti-lo? Como ele respondeu ao tema e à questão inicial?).

A importância de trabalhar mecanismos de conexão no contexto dessa ficha didática se dá pelo fato de que é através deles que as ideias são entrelaçadas, gerando um aprofundamento do assunto abordado no conteúdo/tema da discussão

(vf. LIBERALI, 2013), que foi a produção e análise dos documentários semi-espontâneos produzidos por todos os grupos da turma.

Atividade social e fichas didáticas: caminho para a prática reflexiva no ensino-aprendizagem de inglês

Quando falamos em atividade social, remetemos à Teoria da Atividade Sócio-histórico Cultural (TASHC) sobre a qual falamos brevemente acima. Podemos definir a TASHC como o estudo das atividades realizadas por sujeitos que se encontram em interação com outros, em contextos culturais específicos e dependentes historicamente. Nessas atividades, chamadas de atividades sociais, podemos ver sujeitos que "compõem o que são, tornam-se novos projetos de si mesmos com outros presenciais, distantes ou virtuais" (LIBERALI, 2012, p. 21), pois estes agem no mundo, de fato, agindo, criando, fazendo história, transformando e produzindo sua própria identidade. Deste modo, posso dizer que as atividades sociais são ações em que os indivíduos, em colaboração com os sujeitos que compõem a comunidade como um todo, interagem e modificam o mundo em que vivem. Na realidade da sala de aula, a produção de conhecimento, portanto, ocorre na relação e na interação entre as ações do cotidiano e o conhecimento científico; interação esta que pode acontecer "por meio de situações desafiadoras e mediante a descoberta de novos conceitos" (RODRIGUES, 2012, p. 51). Em minha pesquisa estes conceitos foram de fundamental importância, pois nos permitiu verificar a realização de modo "quase real" (LIBERALI, 2012) de atividades sociais que em um contexto de ensino mais tradicional provavelmente não existiriam no contexto escolar/acadêmico. Considero, pois, assim como Liberali (2012), que participar de uma atividade social mediada por uma língua que não a sua materna, e que esteja dentro da realidade escolar, permite uma identificação do sujeito como cidadão do mundo, pois este espaço criado pela atividade social traz oportunidades de atuação perto das experiências extraescolares que ele possivelmente vivenciará.

Como afirmei acima, criei seis fichas didáticas que foram minhas norteadoras para o planejamento das aulas e contribuíram para os aprendizes de modo que pudessem organizar suas reflexões críticas a partir da argumentação para, assim, elaborar seu documentário.

Sobre esse assunto, uma das alunas entrevistadas nos responde à pergunta *"How did the handouts and the discussions in class help you create your documentary?"* (Como as fichas didáticas e os debates em sala ajudaram vocês a escreverem seu documentário?) da seguinte maneira (LARRÉ, 2014):

Quadro 2: Trecho da resposta de V para a pergunta "How did the handouts and the discussions in class help you create your documentary?"

V: As fichas fornecidas em sala de aula nos ajudaram muito a planejar o nosso passo a passo filme, dando-nos a lista do que deveria ter em um documentário, coisas como o problema**,** as causas deste problema**, as nossas** opiniões **sobre o assunto e assim por diante. As aulas sobre** técnicas de persuasão e argumentação **foram igualmente importantes, se não mais relevantes para o nosso projeto, considerando que, como estudantes de jornalismo, nós pensamos que a tese do filme deveria ter um bom argumento a seu favor, de uma forma que fosse difícil para não aceitá-lo, algo que fosse quase uma verdade, porque é com isso que os jornalistas trabalham, com fatos. Mas estávamos conscientes de que ninguém pode argumentar tão bem que o seu ponto de vista ou o do outro possa parecer um fato, embora eu ache que fizemos um bom trabalho em mostrar a relevância do nosso ponto de vista.**

[Tradução do original: *The sheets given in class helped us a lot to plan our movie step by step, giving us the list of must-haves of a documentary; things like the problem we were trying to approach, the causes of this problem, our opinions about it and so on. The lectures about persuasion techniques and argumentation were equally important if not more relevant to our project, considering that as journalism students, we thought that the thesis in the movie had to had a very good argument in its favor, in a way it would be hard to not accept it, that it would be almost a fact, because that's what journalists work with, facts. But we were aware that no one can argue so well that his or hers opinion becomes a fact, even though I think we did a pretty good job in showing the relevance of our point of view.* (sic)]

Fonte: Larré, 2014

Fazendo uma breve reflexão sobre esta resposta, podemos perceber na fala de V a relevância dos assuntos abordados em sala, em que utilizei como apoio os MDs, para a elaboração do documentário final do grupo. Esse depoimento permite que eu faça a seguinte pergunta: qual o papel do MD para o aluno e para o professor?

> Para o professor tradicional, esse papel é claro em certa medida, pois somos nós que o elaboramos e muitas vezes acreditamos que tudo esteja "transparente", de modo que o aluno perceba as intenções do professor com as questões presentes no MD. Essa prática, no entanto, não funciona com os "óculos" da TASHC, pois temos a clareza em mente de que nenhum artefato de mediação pode ser perfeito de modo que seja totalmente claro. As pessoas que o utilizam são diferentes umas das outras, são diferentes de quem o elaborou, têm experiências diversas e trazem como bagagem a vida em suas variadas perspectivas. Por esta razão e pelo fato de compreender que o MD tem como principal função auxiliar na transformação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem quanto aos conhecimentos abordados, quanto às experiências envolvidas neste processo e à própria vida dentro e fora da escola, o professor que vê com as lentes da TASHC sabe sobre a importância de os aprendizes participarem ativamente da elaboração e da reelaboração dos MDs propostos. (LARRÉ, 2014, p. 112)

Ao fazer uma análise sob este viés da importância do MD no ensino de LI, podemos perceber o quanto a participação dos aprendizes é fundamental para avaliação e reelaboração do MD quando necessário. Isso significa que mesmo depois da aplicação do MD que fiz para a turma realizar a atividade social proposta, o repensar e o refazer não se interrompem.

Considerações finais

Por meio das fichas didáticas, especialmente da demonstrada acima, tive a oportunidade de trabalhar com os conceitos e conteúdos da argumentação que tracei para a disciplina de LI para o primeiro período de Jornalismo e, além disso, pude conferir para a disciplina um caráter específico para as necessidades daquela turma. Esses conceitos e conteúdos só puderam ser traçados devido à identificação dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos que demonstramos acima. A cada análise realizada de cada filme, pudemos perceber em colaboração as questões que cada grupo teve mais dificuldade com relação à linguagem argumentativa em língua inglesa. Deste modo, tive a chance de elaborar as fichas didáticas seguintes com um melhor embasamento antes de tudo porque o *feedback* fornecido pelos alunos em relação às perguntas realizadas contribuiu e muito para a criação das fichas didáticas posteriores à demonstrada aqui.

O que pudemos também observar é que há a necessidade urgente de uma ressignificação da disciplina de inglês instrumental na universidade, no que tange aos aspectos mais relativos aos cursos para os quais o idioma é ofertado. Nas ementas da universidade federal em que atuei como professora-pesquisadora para o projeto aqui mencionado, ainda havia à época da pesquisa um ranço do inglês instrumental como prática exclusivamente de compreensão leitora e gramatical, sobre o qual Celani (2009) critica. Ela nos diz que os alunos tradicionais de língua inglesa no Brasil se tornam capazes de ler textos adaptados para seu nível, mas ao se depararem com textos (orais ou escritos) originários de situações não-adaptadas para o contexto de ensino, eles não são mostram capazes de atuar de fato em tais situações ou de compreendê-las.

Pensando nesse aspecto, em Larré (2014, p. 94), afirmo que

> A contribuição da escola e do ensino de línguas deve ser mais do que uma codificação ou compreensão superficial de textos. Deve ser o aprimoramento da percepção de como ver, sentir e viver o mundo, transformá-lo e possibilitar que o indivíduo tenha, de fato, a chance de atribuir significados para as ações que o cercam. Estes fatores são importantes a serem considerados no ensino-aprendizado de língua inglesa, pois este também compreende uma aprendizagem de valores, hábitos, padrões socioculturais, padrões de relacionamento entre as pessoas, modos de agir no mundo diferentes dos nossos. É fundamental que o ensino -aprendizado de língua seja integrado ao que nos diz Celani (2009), que é necessário que haja o "(...) despertar [d]a percepção de que a língua em si não é o objeto da aprendizagem, mas sim o produto da atuação recíproca entre o aprendiz e o mundo grande e comum" (CELANI, 2009, p. 25). (LARRÉ, 2014, p.94)

Referências

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente:** *Festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. pp. 79-98.

CELANI, M. A. A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M. A. A.; RAMOS, R. de C. G.; FREIRE, M. M. **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos.** Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, Mercado de Letras, 2009.

HAMPE, B. **Making documentary films and videos**: a practical guide to planning, filming, and editing documentaries. 2 ed. New York: Holt Paperbacks, 2007.

LARRAÍN, A.; FREIRE, P. Capitalizando a controvérsia: algumas reflexões para tornar visível e aproveitar a contra-argumentação dos alunos no ensino de ciências. In: LEITÃO, S. & DAMIANOVIC, M. C. **Argumentação na escola: o conhecimento em construção.** Campinas, SP: Pontes, 2011. pp. 47-80.

LARRÉ, J. M. R. G. M. **...Câmera na mão!** Argumentação e atividade social "elaborar documentários" na sala de aula de língua inglesa. UFRPE, 2014. Tese de Doutorado em elaboração. Disponível em: http://www.pgletras.com.br/autores/tese2014-Julia-Maria-Raposo-Goncalves-de-Melo-Larre.html Acessado em: 20/06/2015.

LIBERALI, F. C. (Org.). **Inglês.** São Paulo: Blucher, 2012. (série: A reflexão e a prática no ensino; v. 2; coordenador: Márcio Rogério de Oliveira Cano).

_____. **Argumentação em contexto escolar.** São Paulo, Pontes: 2013.

MAGALHÃES, M.C.C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In:SCHETINI, R.H.DAMIANOVIC, M.C.HAWI, M.M.,SZUNDY, P.T.C. **Vygotski: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

MOITA LOPES, L. P. da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente:** *Festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. pp. 15-37.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar o modo como são abordadas as diferentes variedades do espanhol nos livros didáticos utilizados nas escolas públicas de ensino médio no Brasil para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem desta língua. Assumindo um ponto de vista sociolinguístico, partimos da ideia de que a heterogeneidade linguística não é uma característica exclusiva do espanhol, mas uma realidade de qualquer língua, dado que ela não é um sistema fechado, um código a ser apreendido, uma realidade homogênea, mas um lugar onde existem fissuras e falhas. Consideramos, portanto, que língua e variação são realidades indissociáveis. Nos últimos anos, o ensino de espanhol como língua estrangeira tem ganhado relevância no país e tem sido objeto de várias políticas linguísticas. Neste contexto, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que funcionam como base para a elaboração de programas educativos e materiais didáticos, referem-se explicitamente à questão das variedades da língua espanhola e destacam a necessidade de que a escola evite cair em visões reducionistas da língua e exponha os estudantes às diferentes variedades sem estimular a reprodução de preconceitos. Nesse sentido, não indagaremos apenas sobre as diferenças lexicais, fonológicas e morfológicas que de fato existem entre as distintas regiões geográficas de fala hispânica. O que procuramos é observar também se nos materiais didáticos se propõem textos e atividades que contemplem a diversidade e a riqueza cultural dos povos de língua espanhola e a forma em que essas diferenças são abordadas.

Palavras-chave: Ensino de espanhol, Língua estrangeira, Livro didático, Variedade.

ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL: ABORDAGEM DAS VARIEDADES NO LIVRO DIDÁTICO

María Esperanza Izuel (UFPE)

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar o modo como são abordadas as diferentes variedades do espanhol nos livros didáticos (LD) que se utilizam no ensino médio no Brasil para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem desta língua.

Partimos da ideia de que a heterogeneidade linguística não é uma característica exclusiva do espanhol, mas uma realidade de qualquer língua, dado que a ela não é um sistema fechado, um código a ser apreendido, uma realidade homogênea, mas um lugar onde existem fissuras e falhas, um lugar onde se produzem sentidos que estão atravessados pelo social, o histórico e o ideológico.

Cabe salientar, nesta direção, que ao falar de variedades do espanhol não estamos nos referindo apenas às diferenças lexicais, fonológicas e morfológicas que de fato existem entre as distintas regiões de fala hispânica. O que procuramos é observar também se nos materiais didáticos se propõem textos e atividades que contemplem a diversidade e a riqueza cultural dos povos de língua espanhola.

A pergunta pela maneira como se abordam as variedades do espanhol no LD no Brasil compreende a necessidade de observar qual é o lugar que se reserva a dita diversidade nesse material e se esse lugar se reduz ao anedótico, ao dado curioso de cada variante, ou se realmente existe uma preocupação por aproximar o aluno à riqueza cultural que está presente na língua espanhola.

Embora o foco da nossa análise seja o livro didático, cabe esclarecer que este não deveria ser o único instrumento de trabalho na aula de E/LE. Porém, existe uma forte tendência para que isto aconteça na prática concreta. Segundo uma pesquisa dirigida por Eres Fernández (2012) 82,1% dos professores de espanhol no Brasil tem preferência por adotar o LD nas suas aulas. Este número tão significativo nos motiva a analisar se a inclusão e a abordagem das variedades de espanhol são suficientes em termos quantitativos e qualitativos. Se considerarmos que em muitos casos não se oferece material complementar aos alunos, um livro didático deficiente neste aspecto poderia formar nos alunos uma visão reducionista e elitista sobre a língua espanhola.

Neste trabalho, ofereceremos, em primeiro lugar, um breve panorama sobre o ensino de espanhol no Brasil, em relação à inclusão das diferentes variedades e à presença desta problemática nos documentos oficiais vigentes. Em seguida, desenvolveremos algumas noções teóricas relevantes para nossa análise, inscritas numa perspectiva sociolinguística. Neste apartado, daremos conta de algumas das diferenças linguísticas que existem entre as diversas regiões de fala hispânica e também incluiremos os aportes de alguns pesquisadores que vêm refletindo sobre estas questões.

Num segundo momento, focar-nos-emos na análise dos dados. Como temos dito, o universo a analisar compreende os LD de espanhol utilizados no ensino médio no Brasil. Para a análise se extrairá uma amostra composta pelo primeiro volume da Coleção *Enlaces,* aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para 2015. Esta escolha se baseia não apenas em critérios da atualidade, mas também de qualidade, visto que estes livros já passaram por um processo de avaliação por parte de um numeroso grupo de professores de línguas estrangeiras.

Nesse livro, observaremos como são abordadas as diferenças linguísticas entre as variantes e se são incluídos – e de que maneira – materiais que favoreçam o acesso à diversidade cultural dos povos hispânicos. Para isso, faremos um mapeamento quantitativo e descritivo de todas as atividades propostas no livro e escolheremos algumas delas para realizar uma análise qualitativa mais profunda.

O contexto do ensino de espanhol no Brasil

Nos últimos anos, o ensino de idiomas e especialmente do espanhol como língua estrangeira tem ganhado relevância no Brasil e tem sido objeto de várias políticas linguísticas, especialmente no ensino médio. Entre elas, destacamos a lei federal Nº 11.161/05, que estabelece o ensino obrigatório do espanhol nas escolas públicas e particulares de ensino médio. Por outro lado, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM) – Conhecimentos de Espanhol* (BRASIL, 2006) expõem, entre outras coisas, a importância de brindar um ensino que contribua à formação cidadã, não apenas através das disciplinas tradicionais, mas também do ensino de E/LE. Estas OCNEM, que funcionam como base para a elaboração de programas educativos e materiais didáticos, referem-se explicitamente a questão das variedades da língua espanhola:

> Mais do que um "problema", a questão das variedades constitui um leque de opções que não se restringe ao linguístico, pois esse é apenas um dos aspectos. Cada forma de expressão, cada aspecto sociocultural integra o idioma como um todo, intrinsecamente heterogêneo, em cada espaço social e cultural que focalizemos. (BRASIL, 2006, P. 138)

Outro assunto que problematizam as OCNEM é o papel do professor e como agir frente à diversidade e à pergunta de que espanhol ensinar. Destaca-se neste sentido, que nenhum falante de nenhuma língua conhece a fundo todas as variedades existentes e, embora o docente opte por uma variedade específica, isso não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos (BRASIL, 2006, P. 136).

A língua espanhola tem caráter oficial e veicular em 21 países do mundo, portanto, é lógico que existam muitas variantes desse idioma. Então, a pergunta de qual espanhol ensinar deve ser substituída, segundo as OCNEM, por uma outra:

> (...) como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? É preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos. (BRASIL, 2006, P. 134)

O que está em jogo aqui é a preocupação por criar nos alunos a consciência de que não há uma variedade que seja mais correta ou melhor que outra, mas que o prestígio que alguma delas pode atingir em detrimento das outras tem a ver com as relações de poder presentes na sociedade. A língua padrão, neste sentido, tem esse status não por suas características intrínsecas, mas por ser a língua dos setores dominantes e das instituições como a escola, o Estado, a mídia, etc. Esta reflexão não aplica apenas para o caso do espanhol, mas para qualquer língua.

Perspectiva teórica utilizada

No nosso trabalho assumimos um ponto de vista sociolinguístico e consideramos, por conseguinte, que nenhuma língua existe de forma completamente homogênea, mas que língua e variação são realidades indissociáveis (ALKMIM, 2001). A Sociolinguística se interessa pela língua em seu contexto social, em situações reais de uso, e parte do pressuposto de que toda língua falada por qualquer comunidade apresenta sempre variações, ou seja, não se pode pensar em língua sem levar em consideração seu caráter heterogêneo. Isto implica que o caráter variável é inerente a toda língua e ao seu uso. Essas diferentes formas de falar recebem o nome de *variedades linguísticas*.

Desde essa perspectiva, a tentativa de apreender apenas o invariável de uma língua significa ter uma visão reduzida do fenômeno linguístico e desconsiderar que o aspecto formal é apenas uma parte de um fenômeno muito mais amplo.

A autora adverte que negar a diversidade linguística como qualidade constitutiva da língua pode levar à intolerância e ao preconceito linguístico. Esse é, portanto, um aspecto absolutamente relevante para pensar qualquer prática educativa vinculada com ensino de línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras. Nesse sentido, e tomando o caso concreto do ensino de espanhol, consideramos que as muitas variedades linguísticas que se inscrevem nesta língua não devem ser pensadas como um problema que tem que ser erradicado. Preferimos pensá-las como uma consequência da riqueza histórica e cultural dos povos hispânicos e, nessa perspectiva, abordá-las na sala de aula.

Alkmim utiliza dois parâmetros básicos para classificar os tipos de variedades linguísticas: a variação geográfica (ou diatópica) e a variação social (ou diastrática).

A primeira está relacionada "às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas" (ALKMIM, 2001, p. 34). Segundo Camacho (2001), esta variação responde ao contato do falante com outros falantes da mesma comunidade. Ou seja, quanto maior é o intercâmbio entre os falantes de uma língua, tanto maior a semelhança entre seus atos verbais e, portanto, os indivíduos nativos de um mesmo setor geográfico compartilham a mesma variedade e se orientam para um centro cultural, política e economicamente polarizador.

Por sua vez, a variação social "relaciona-se a um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala" (ALKMIM, 2001, p. 35). Dentro da variação social, a autora destaca que as diferenças linguísticas podem responder aos seguintes fatores: classe social; idade; sexo; situação ou contexto social. Estas últimas se relacionam com os registros ou variações estilísticas que os falantes utilizam em função do contexto, por exemplo, de maior ou menor formalidade.

Camacho (2001) também classifica as diferentes variantes, mas agrupando -as em três categorias: geográficas, socioculturais e de registro ou estilísticas. As primeiras, já descritas, coincidem com a classificação de Alkmim. Na verdade, a diferença entre ambos os autores radica em que enquanto Alkmim considera a variação estilística dentro da variação diastrática, Camacho elege analisá-la como uma terceira categoria. Assim, para o autor

> A variação sociocultural deriva da tendência para a maior semelhança entre os atos verbais dos indivíduos participantes de um mesmo setor socioeconômico e cultural. As diferenças linguísticas são motivadas por diferenças de ordem socioeconômica, como nível de renda familiar, grau de escolaridade, de ordem sociobiológica, como idade e sexo, de ocupação profissional, entre outros, sejam esses fatores isolados ou combinados entre si. (CAMACHO, 2001, p. 58)

Já a variação estilística ou de registro responde às formas que o falante seleciona para compor seu enunciado, dependendo das finalidades específicas do processo de interação.

No nosso corpus, vamos nos focar especificamente na abordagem que o LD faz em relação às variações geográficas. Esta decisão baseia-se, em parte, na impossibilidade de discutir todos os aspectos nos limites deste trabalho, mas princi-

palmente no fato de ter observado que a abordagem do resto das variações é consideravelmente reduzida. Por exemplo, a variação sociocultural fica circunscrita à idade[1] e a variação estilística ao tratamento formal/informal em relação com as formas pronominais correspondentes (*tú* / *vos* / *usted*).

Este esclarecimento é importante porque, como indica Fanjul (2004), delimitar as variedades geográficas implica apagar "aspectos da variação social interna desses espaços geográficos. Nada vemos de errado nesse apagamento, desde que se seja consciente dele" (FANJUL, 2004, p. 168).

Este autor se concentra também nas variedades geográficas e considera que existem fatores objetivos e subjetivos para delimitá-las. Ele chama de *"objetivos"* aos traços que se evidenciam na materialidade linguística, como os traços fonéticos, fonológicos, morfossintáticos, léxicos, bem como outros, pragmáticos. Esses fatores, segundo o autor, são os que habitualmente se propõem para fundamentar por que uma variedade geográfica é diferente de outra.

Os critérios *subjetivos*, por sua vez, referem-se às atitudes dos grupos sociais diante das línguas, próprias e alheias. Um exemplo deste critério seria uma comunidade onde os falantes de uma suposta variedade acreditassem que falam "diferente" de outra variedade, independentemente de quanto sejam objetivamente diferentes suas falas.

Ambos os critérios atuam reciprocamente e, segundo Fanjul, essa interação alcança o ponto mais alto com a "estandardização", ou seja, quando as instituições estabelecem por meio de gramáticas, dicionários, manuais de estilo, etc., o que é "próprio" de uma variedade ou língua.

Continuando com esse raciocínio, o autor considera que no que diz respeito ao espanhol, não existe uma única variedade estandardizada, mas uma *estandardização policêntrica*, o que indica a existência de vários centros de padronização tanto na Espanha como na América:

> As formas em variação que se consagram como prestigiosas no seu raio de influência correspondem aos usos dos setores de maior peso nos campos cultural e econômico. De cidades como Buenos Aires, Bogotá, México, Lima, Santiago, Caracas ou Madri impõem-se, com grande parti-

1. Isto se percebe em muito poucas atividades que destacam a forma de falar dos adolescentes em contraposição aos adultos.

> cipação da escola e da mídia, modos de falar regionalmente percebidos como "cultos", considerando aqui regiões amplas, que em vários casos ultrapassam as fronteiras de um país só. (FANJUL, 2008, p. 5 apud SILVA PONTE, 2010, p.161)

Estas variedades de prestígio podem ser elevadas à condição de língua padrão. Como sustenta Alkmim (2001), a variedade padrão sempre coincidiu com a variedade falada pelas classes sociais altas e pelos habitantes de núcleos urbanos que funcionam como centros de poder econômico e cultural. Este fato, que faz com que o resto das variedades sejam desprestigiadas, não responde a critérios linguísticos, mas a critérios de natureza política e social. O julgamento negativo ante a língua, diz Alkmim, acaba julgando não a fala, mas os falantes em função de sua inserção na estrutura social.

Seguindo esta direção, podemos fazer um deslocamento e pensar como se dá este processo em diferentes níveis. Se pensarmos no português, pode se perceber que ainda hoje há pessoas que sustentam que o português de Portugal é o correto e o português do Brasil é errado. Mas mesmo dentro do Brasil esse fenômeno acontece entre diferentes regiões: é mais valorizada a variedade de São Paulo do que a do Nordeste. E dentro do Nordeste, é mais valorizada a fala, por exemplo, de Recife, do que a fala do interior de Pernambuco. No que diz respeito ao Espanhol, também vemos que existe esta "espiral de subordinação", com a diferença de que há uma quantidade maior de países que conformam a comunidade linguística. Assim, em cada país a fala do interior é menos valorada do que a fala das cidades e há países cuja variedade padrão também é considerada de maior prestígio. Existe o mito, por exemplo, de que o espanhol da Colômbia é o "melhor" ou mais "puro". Claro, também o "espanhol da América" tem menos prestígio do que a variedade peninsular. Mas, obviamente, o "espanhol da América" e o "espanhol da Espanha" não são unidades homogênea, muito pelo contrário. Camargo (2004) aponta, nesse sentido, que para que a se mantenha a supremacia peninsular é necessário que Espanha seja vista como uma entidade homogênea, o que apaga o fato de que nesse país se falam muitas outras línguas e vários dialetos, além do "espanhol padrão".

Camacho acrescenta que a língua padrão, como tal, é veiculada no sistema escolar, nos meios de comunicação, na linguagem oficial do Estado, etc. e descreve como é que isso funciona: "O mecanismo é simples: como os detentores da variedade de prestígio controlam o poder político das instituições, que emana das

relações econômicas e sociais, são também detentores da autoridade de vincular a língua à variedade que empregam" (CAMACHO, 2001, p. 59). Não surpreende, então, que os livros didáticos trabalhem apenas com as variedades padrão dos grandes centros urbanos. Na coleção que analisamos aqui (OSMAN et al, 2013), este fato está de certa forma apontado no Guia Didático, quando se explicita a opção de uma perspectiva que assume a existência de diferentes centros, nos quais se geram normas de prestígio local. Assim, os autores aclaram que a coleção não privilegia os usos de uma determinada região ou país, mas que procura expor o aluno à heterogeneidade mediante diversas fontes escritas e orais.

Diferenças linguísticas entre as variantes

Temos visto que dentro das variedades geográficas podem se estabelecer diferenças baseadas em critérios subjetivos e em critérios objetivos. Em geral, quando um livro didático manifesta trabalhar as diferentes variedades (tal é o caso do nosso corpus), o faz focando-se principalmente nos aspectos objetivos da língua, principalmente, nas diferenças fonológicas, morfossintáticas e lexicais.

Esta heterogeneidade pode ser percebida pelos alunos, segundo Fanjul (2004), como um caos ameaçador. Nesse sentido, é importante lembrar que a diversidade não anula a unidade que o espanhol representa como língua, portanto, consideramos que as diferenças geográficas devem ser transmitidas aos alunos como um elemento de riqueza linguística e cultural, em um marco de tranquilidade.

Vale a pena mencionar aqui alguns dos fenômenos linguísticos objetivos que constituem diferenças entre as variantes para analisar, posteriormente, como são considerados no livro didático. Nos basearemos, para isso, nos trabalhos de Capelusnik (2000), Acuña, Menegotto e Fernández Silva (1998), Gassó (2009) e Xavier (2013).

O voseo e as diferenças pronominais

Em espanhol, o *voseo* é o uso do pronome *vos* na segunda pessoa do singular, em lugar de *tú*, como tratamento de confiança ou em situações informais, em contraposição com o pronome de tratamento formal *usted*.

Em geral, este rasgo dialectal se associa com a Argentina, mas existem também outras regiões de América Latina onde ocorre o fenômeno, mas não de forma homogênea. Assim, enquanto na Argentina o *voseo* forma parte da norma culta (se utiliza em todas as classes sociais, no âmbito familiar e na mídia, no registro falado e escrito), em Paraguai a classe culta fala de *tú* e o povo de *vos*, na Bolivia e na Colômbia se utiliza o *vos* apenas no âmbito familiar das classes populares, em Chile o *voseo* é considerado vulgar e também é estigmatizado em América Central, etc. Ou seja, trata-se de um fenômeno bastante complexo desde o ponto de vista geográfico. Mas ainda existe a complexidade morfológica. O pronome *vos* tem formas verbais próprias, diferentes das do *tú*, no presente do indicativo (*vos pensás* / *tú piensas*) e do imperativo (*vos pensá* / *tú piensa*), enquanto no subjuntivo coexistem as formas verbais do *vos* e do *tú* (*que vos pienses* / *que tú pienses* / *que vos pensés*).

Obviamente não se pretende que o aluno domine toda essa complexidade, mas indicar apenas que na Argentina se utiliza o *vos* em lugar do *tú* não só desconsidera os paradigmas pronominais e verbais associados como também reduz a variedade a um estereótipo e apaga todas as diferenças sociais e culturais que fazem com que uma mesma forma pronominal seja considerada como forma de prestígio em um país e como forma vulgar em outro.

Outra diferença importante no que diz respeito ao sistema pronominal é o uso do *vosotros*, correspondente à segunda pessoa do plural utilizado apenas na Espanha no tratamento informal. Já para o tratamento formal se utiliza o *ustedes*, que na América Latina serve tanto para tratamento formal quanto informal.

O seseo

Esta característica fonética consiste em pronunciar a letra "c" diante de "e" e "i", e a letra "z", da mesma maneira que se pronuncia a letra "s" diante de vogais. O "seseo" é apresentado geralmente como uma característica típica que diferencia a pronuncia da Espanha da pronuncia da América, embora existam áreas de *seseo* no sul da Espanha.

Léxico

Este é um aspecto que é difícil de sistematizar, devido à grande quantidade de vocabulário que muda dependendo do país. Só por colocar um exemplo, *milho* no México e na Costa Rica é *elote*, mas é *choclo* na Argentina, Bolívia, Uruguai e Chile (onde também é *maíz*); *mazorca* em Porto Rico e Colômbia, onde também é *chocolo;* em Cuba é *mazorca de maíz*; já no Paraguai é *choclo* se está cozido, mas *maíz* se está cru, e assim por diante.

Aspectos culturais

Os aspectos descritos até aqui constituem apenas um panorama geral de algumas das diferenças linguísticas objetivas presentes na língua espanhola. Mas temos que considerar também que essas diferenças existem porque as variedades linguísticas acompanham diferentes culturas, dado que a língua se desenvolve em contextos sociais e em situações reais de uso. Por tanto, como indica Bugel (1999), cada comunidade linguística se identifica a través de sua língua com uma serie de valores e supostos culturais não explícitos. Nesse sentido, consideramos que o ensino de uma língua não pode ignorar a relação que existe entre a língua e os aspectos sócio-culturais ou ficar reduzido a aspectos meramente formais ou a dados culturais apenas anedóticos. Por isso, analisaremos no nosso corpus como são abordados os conteúdos culturais dos diferentes países de fala hispânica.

Análise dos dados

Sobre a coleção escolhida

Como já antecipamos, o livro didático de espanhol que vamos analisar, intitulado *Enlaces: español para jóvenes brasileños* (OSMAN et al, 2013), é um dos dois escolhidos no PNLD 2015 para ser utilizado na rede pública de ensino médio. Por questões de espaço nos focaremos especificamente no primeiro volume.

Em primeiro lugar, descreveremos brevemente sua estrutura para dar um panorama geral da organização dos conteúdos.

O livro conta com oito unidades, sendo que a cada duas unidades há uma seção de revisão dos conteúdos trabalhados. Cada unidade está composta das seguintes seções:

- *Página de abertura*: título, objetivos da unidade e primeiro contato com o tema que vai ser trabalhado.
- *Hablemos de...:* Introdução de um tema transversal através de gêneros discursivos orais. A seção promete que o aluno "terá a oportunidade de escutar diferentes formas de falar espanhol", além de conhecer novas palavras e expressões.
- *¡Y no solo esto!:* Leitura de diferentes gêneros escritos relacionados com o tema da unidade.
- *¡Manos a la obra!:* O objetivo desta seção é, segundo os autores, desenvolver de forma contextualizada os conhecimentos da língua a partir da gramática. Inclui também atividades de fonética e ortografia.
- *En otras palabras:* Prática da escrita, após da análise de um gênero discursivo.
- *Como te decía...:* Atividades de expressão oral.
- *Nos... otros:* O foco desta seção são as relações interculturais entre as culturas dos hispanofalantes e dos brasileiros.
- *Así me veo:* Seção de autoavaliação.
- No final do livro há um apêndice que contém:
- *Un poco más de todo*: Atividades complementares relacionadas a cada unidade. Cabe ressaltar que esta seção que inclui várias atividades a mais para cada unidade, não está incluída nas orientações e sugestões de trabalho do Guia Didático.
- *Más cosas:* Sugestões de leituras, filmes, vídeos, documentários, canções, etc. Relacionados a cada unidade.
- Modelos de provas de ENEM
- Tabela de verbos
- Glossário
- Transcrições dos áudios
- Bibliografia: sugestões de dicionários, gramáticas e sites.

Proposta didática sobre a abordagem das variedades

Na parte final do livro do professor se inclui um Guia Didático (GD) composto por: fundamentação teórica que orienta a coleção; orientações didáticas e sugestões para o trabalho com as unidades; transcrições dos áudios; sugestões de leitura com bibliografia comentada e referências bibliográficas.

Cabe salientar que nas orientações para o trabalho com as unidades se acrescenta, em alguns casos, um apartado intitulado "Más apoyo" ("Mais apoio") que oferece referências sobre temas, autores e personagens que aparecem no livro. Esses dados só são brindados ao docente, ou seja, a ampliação da informação, o convite a continuar indagando ainda mais sobre um assunto, fica sujeito à vontade do docente de repassar essa informação para os alunos. Como veremos mais na frente, essa informação pode ser de muita utilidade para o aluno contextualizar o material com o qual trabalha, ter acesso a materiais autênticos e se aproximar a alguns aspectos culturais dos povos hispânicos.

O GD explicita também que sua proposta se inscreve no marco dos princípios que inspiram os documentos oficiais citados na primeira parte deste trabalho. Além disso, dentre os princípios teóricos que orientam a coleção, se inclui um apartado sobre a questão do tratamento da variação da língua. Nele, os autores declaram assumir uma perspectiva crítica sobre a variação e a norma, que busca desnaturar a visão homogeneizante que existe sobre o espanhol. Também destacam a importância de chamar a atenção aos alunos sobre a diversidade cultural e a heterogeneidade linguística relacionada aos países hispanofalantes, e insistir na ideia de que não existe uma cultura única ou uma variedade linguística melhor, mas que todas coexistem. Finalmente, os autores explicitam que a coleção considera a variação da língua espanhola a partir da sua natureza policêntrica, ou seja, sem privilegiar os usos de uma determinada região ou país.

Mapeamento geral das atividades

Para indagar sobre abordagem das variedades no livro didático partimos de uma análise, em primeira instância, quantitativa, que nos permitiu delimitar as atividades passíveis de trabalhar algum ou vários aspectos de uma ou mais variedades. Temos que considerar que assim como a língua espanhola tem aspectos

linguísticos que mudam dependendo da região geográfica, existem, obviamente, muitos outros que são constantes e, portanto, não precisam de um tratamento especial. Assim, encontramos que de um total de 402 atividades, 231 correspondiam ao trabalho com aspectos que não envolviam diferenças linguísticas nem culturais (por exemplo, exercícios de questões gramaticais, preenchimento de lacunas, respostas de opinião pessoal etc.).

Ficamos, então, com 171 atividades, dentro das quais contabilizamos, por um lado, aquelas que tocassem algum aspecto que fosse diferente dependendo da região geográfica, para analisar se efetivamente esta heterogeneidade era abordada (por exemplo, se trabalhava-se o tema do *voseo* no tratamento dos pronomes pessoais). Por outro lado, incluímos também aquelas atividades que fizessem menção explícita a algum país de fala hispânica. Consideramos importante este critério para analisar quais e como são representados os diferentes países e a que tipo de atividades e conteúdos culturais se associam. A primeira pergunta que surgiu neste ponto foi acerca do grau de relevância dessas ocorrências. Ou seja, se nessas atividades o país mencionado era relevante para trabalhar algum aspecto da variedade ou se era apenas um dado que não modificava a atividade em absoluto. Para que fique mais clara esta divisão, é pertinente colocar um exemplo:

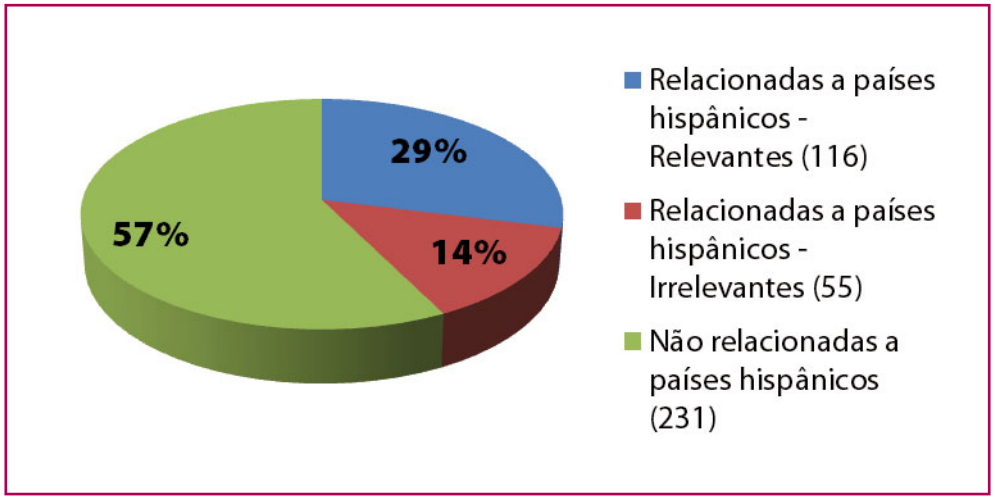
Exemplo 1. Na página 43 do livro se oferecem dados pessoais de uma adolescente chilena e se pede ao aluno que escreva uma apresentação desta menina, utilizando os dados. Em um exercício desse tipo, que a personagem seja chilena não modifica em nada a atividade. Poderia ter qualquer outra nacionalidade e informar outros dados em relação ao lugar de nascimento, endereço, etc., e isso não mudaria o fato de que é uma atividade fechada e que não tem como propósito trabalhar algum aspecto cultural ou linguístico desse país, mas que o aluno consiga apresentar alguém dando informações pessoais, baseado numa estrutura pré-estabelecida.

Colocamos este tipo de atividades na categoria de *irrelevantes* para os fins da nossa análise. Já as atividades *relevantes* estão incluídas nessa categoria porque apresentam um aspecto linguístico objetivo a respeito do qual é importante assinalar diferenças entre variantes ou porque oferecem algum material que permitiria desenvolver aspectos culturais em relação ao país ou países mencionados nessas atividades.

Vale a pena enfatizar que na categoria de *relevantes* consideramos atividades *passíveis* de envolver o tratamento de alguma variedade, o que não significa que efetivamente a proposta didática trabalhe nessa direção.

Assim, o total das atividades do livro ficou configurado da seguinte maneira:

Gráfico 1: Atividades totais



O gráfico nos mostra que das 402 atividades totais do livro, 116 (29%) estão relacionadas a algum aspecto, seja linguístico ou cultural, das diferentes variedades geográficas da língua espanhola. Pelas razões já expostas, focaremos nossa análise neste conjunto de atividades.

Dentro do conjunto de atividades selecionado, nos interessou, em primeiro lugar, ter um panorama geral sobre os países que aparecem mencionados e obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 1: Menções por país

País	Conteúdos culturais trabalhados
Espanha	38
Argentina	35
Chile	8
Colômbia	8
México	7
Cuba	6

El Salvador	6
Venezuela	5
Peru	4
Uruguai	4
Equador	1

Tabala 2: Menções por país

País	Conteúdos culturais trabalhados
Poto Rico	1
Guatemala	1
Costa Rica	1
Honduras	1
Nicarágua	1
Panamá	1
República Dominicana	1

Para interpretar as tabelas precedentes é importante fazer algumas observações. Por um lado, cabe apontar que em uma mesma atividade podem se incluir referências a mais de um país. Por outro lado, não incluímos nelas atividades vinculadas a apresentações de mapas da América onde, obviamente, estão presentes todos os países e cujo objetivo é apenas informar quais são os países de fala hispânica ou fazer alguma atividade relacionada com a disciplina de Geografia (por exemplo, colocar as capitais de cada país da América).

A tabela 2 lista vários países da América Central, com uma menção cada um. Isso acontece em virtude de uma única atividade que os inclui todos e que se baseia em duas atividades prévias: uma sobre os motivos que podem gerar uma migração de país e outra que pede localizar no mapa os países hispanofalantes da América Central. A tarefa consiste em comentar com um colega quais são os motivos que poderiam causar a migração nos países de fala hispânica da América Central. Pede-se aos alunos, ademais, que busquem informações em periódicos, livros de geografia e história e que apresentem exemplos. Os autores também orientam o professor a realizar um trabalho interdisciplinar com História e Geografia. Consideramos que esta atividade, embora seja apenas uma, é relevante porque motiva os alunos a pesquisar sobre diferentes países em relação a problemáticas históricas e sociais que com certeza repercutem na identidade desses povos.

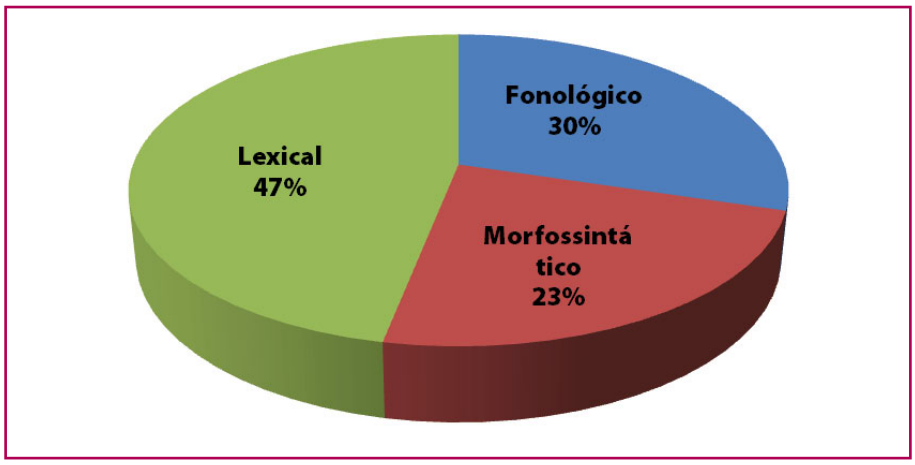
Desprende-se da tabela, por outro lado, a grande presença de referências à Espanha e, na América, à Argentina, que mantém uma importante distância em relação ao resto dos países. Isto nos leva a pensar que, contrariamente a o que se manifesta no GD, se privilegiam alguns países em detrimento dos outros, tendo, inclusive, países cuja língua oficial é o espanhol que diretamente não estão considerados no livro: Bolívia, Paraguai e Guiné Equatorial.

Temos consciência de que as referências a países de fala hispânica não podem ser analisadas apenas em termos quantitativos, porque isso não seria suficiente para avaliar se a abordagem que se faz dessas atividades contempla de uma forma plural a diversidade hispânica. Por essa razão, avançaremos no nosso estudo integrando, além de alguns dados quantitativos concretos, exemplos que sejam representativos das propostas didáticas do livro e apreciações de índole qualitativa.

Abordagem dos aspectos objetivos das variedades

Temos visto com Fanjul (2004) que dentro das variações geográficas podem se apreciar diferenças linguísticas objetivas relacionadas com aspectos fonológicos, morfossintáticos e lexicais. No nosso recorte, as atividades que abordam esse tipo de variedades se distribuem da seguinte forma[2]:

Gráfico 2: Aspectos trabalhados



2. Cabe aclarar que há atividades que trabalham mais de um aspecto.

Apresentaremos alguns exemplos para ilustrar como estes aspectos são trabalhados.

Mencionamos na primeira parte deste trabalho que o *voseo* é um dos fenômenos morfossintáticos que constitui uma diferença entre as variantes. Este aspecto é incluído na segunda unidade do livro didático, onde se apresentam as diferentes formas de tratamento do espanhol e sua relação com o registro formal e informal. No GD, os autores manifestam que o objetivo não é fazer uma divisão do espanhol peninsular e o espanhol da América, mas mostrar a variedade do idioma, independentemente do lugar em que se fale (OSMAN et al, 2013). Em seguida, indica-se que no espanhol há duas formas de tratamento informal: *tú* e *vos*. Também, se mencionam os países onde se usa o *vos*, de forma muito geral. Na lista incluem Argentina, Uruguai, Paraguai, Costa Rica e Nicarágua. Além da omissão de algumas regiões onde também se utiliza o *vos*, não se faz nenhuma menção ao fato de que o uso do *vos* tem conotações socioculturais diferentes em cada país. Esta informação, embora não seja necessário transmitir ao aluno em forma detalhada, seria interessante pelo menos repassar para o docente para que ele seja consciente da complexidade do fenômeno. O GD indica também que o objetivo dessas atividades é o reconhecimento da forma, mas não a gramática específica que acompanha a cada pronome. Colocaremos aqui alguns exemplos de atividades propostas para trabalhar o *voseo*.

Exemplo 2. Na página 18 do livro se apresenta uma tabela de verbos que o aluno tem que completar com o presente do indicativo. Resulta curioso que, apesar de que nesta atividade se inclui o pronome *vos*, no apêndice do livro onde se colocam as tabelas de verbos não se inclui a conjugação da segunda pessoa do singular correspondente a essa variedade, sendo que sua conjugação, como temos visto, é bastante diferente da do *tú*. Pode-se concluir, então, que no caso de um aluno estar interessado em escolher essa variante, não contará no livro com os elementos suficientes para aprendê-la.

Exemplo 3. Na atividade da página 34 se propõe abordar o tema do *voseo* a partir da tirinha argentina *Yo, Matías*. A tarefa consiste em observar a tirinha e responder três enunciados:

a) Matías trata a sua mãe com cortesia (formal) ou familiaridade (informal)?
b) Que pronome sujeito utiliza Matías para falar com sua mãe? *Tú, vos* ou *usted?*
c) Busque na tirinha as formas verbais correspondentes ao pronome *vos*.

Além da atividade, se coloca do lado um quadro explicando que em espanhol o tratamento informal para dirigir-se ao interlocutor pode utilizar o pronome *tú* ou *vos*. Esta explicação, que é a única que aparece no livro do aluno em referência ao tema do *voseo*, não só é uma simplificação muito grande como também é incompleta, dado que o *vos* e o *tú* não são pronomes que se utilizem indistintamente e aleatoriamente segundo a vontade do falante, senão que respondem a critérios geográficos e sociais, além de ter consequências formais desde o ponto de vista das conjugações verbais.

Cabe ressaltar que o segundo país que tem maior presença no livro didático, a partir especialmente da inclusão de insumos linguísticos provenientes dele, é a Argentina, cuja variedade apresenta diferenças significativas em relação não só à variedade peninsular, mas também dentro da América Latina. Porém, é curioso que esta presença desde o ponto de vista dos materiais utilizados não se corresponde com uma proposta didática orientada a trabalhar a variedade um pouco mais profundamente desde o ponto de vista linguístico, fazendo com que os materiais fiquem desaproveitados.

Um aparte merecem as atividades que se propõem trabalhar os aspectos fonológicos das variedades. Assinalamos em primeiro lugar que do total de 27 áudios que acompanham o livro didático, apenas um constitui um material autêntico, isto é, que tem circulado realmente no mundo hispânico e que não foi elaborado especificamente como material didático para esta coleção. Esta única amostra autêntica da língua corresponde à variedade espanhola peninsular padrão.

É importante marcar esta questão porque consideramos que uma aproximação à cultura hispânica e a suas variedades linguísticas está ligada ao assunto da autenticidade dos materiais didáticos. Nesse sentido, vale destacar que no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira o acesso a amos-

tras reais de áudio é fundamental para o desenvolvimento da compreensão auditiva, especialmente no caso do espanhol, que têm uma grande variedade de sotaques e pronúncias dentro do mundo hispânico.

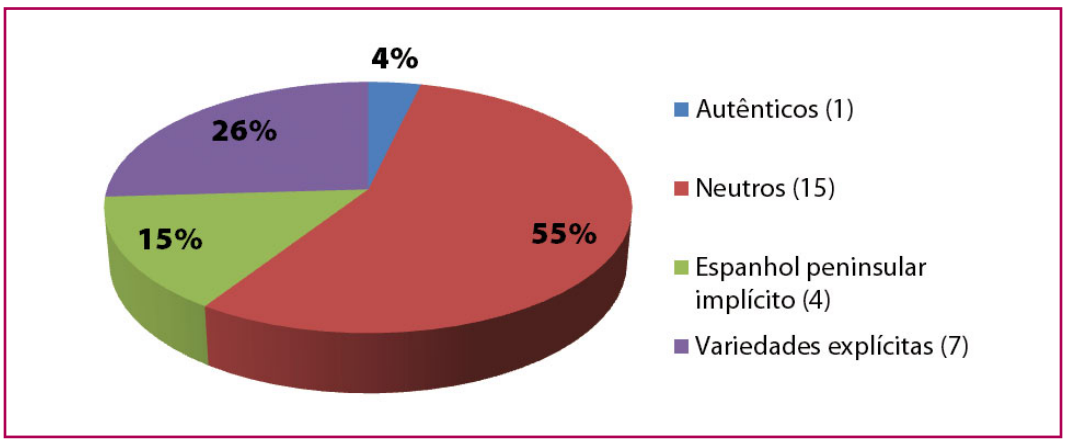
Nos áudios, os enunciados não estão expressos em nenhuma variedade em particular e nos casos nos quais o objetivo não é trabalhar com aspectos fonológicos próprios de uma variedade também os locutores não se inscrevem em nenhuma em particular. Percebe-se nestes materiais uma intenção de neutralizar o sotaque, isto é, despojá-lo de seus traços socioculturais e geográficos característicos para que não seja reconhecido como uma variante concreta. Esta versão "neutra" – que se usa normalmente na indústria da dublagem cinematográfica – constitui uma variedade artificial que, como diz Burgel (1999, p. 84), "não é a de ninguém nem caracteriza lugar nenhum".

Contudo, o material auditivo do livro apresenta, em alguns casos, áudios que tentam mostrar um sotaque em particular e, nesses casos, se faz referência explícita a qual é essa variedade, ou seja, se apresenta como uma variedade que se aparta do espanhol que se está estudando (cuja escolha não se explicita).

Verificamos também que se trabalha com áudios que, embora não o especifiquem, utilizam a variante do espanhol peninsular padrão, mas não com o objetivo de apresentar uma amostra dessa variedade, como acontece com as da América Latina. Isto talvez responda ao fato de que a variedade peninsular padrão está mais naturalizada no ensino do espanhol, enquanto as variedades americanas ainda são vistas como o que se aparta desse padrão.

Assim, no que diz respeito aos tipos de áudios incluídos no LD, podemos fazer a seguinte classificação:

Gráfico 3: Áudios



Cabe acrescentar, ainda, que dentro da categoria de variedades que intencionalmente o livro tenta abordar, os países representados são: Espanha, Argentina, Cuba, México, Venezuela e Chile. Se considerarmos que as variedades desses países são incluídas em apenas sete áudios, podemos concluir que a exposição dos alunos às diferentes variedades fonológicas da língua espanhola é bastante limitada. Além disso, temos que considerar que nestes áudios que não são autênticos pode-se perceber que os locutores não são nativos desses países (exceto no caso da Espanha), senão que tentam imitar o sotaque do país correspondente, com maior ou menor sucesso dependendo do caso. Vale a pena colocar um exemplo de uma das atividades de compreensão auditivas desta categoria.

Exemplo 4. Na página 81 se apresenta um áudio que simula uma entrevista a quatro adolescentes de diferentes países (Venezuela, Argentina, Chile e Cuba) que respondem a uma única pergunta: "O que você faz para melhorar o planeta?". Propõem-se três atividades relacionadas a esse áudio:

1. Completar uma tabela indicando a frequência com que os jovens realizam algumas atividades ecológicas.
2. Compartilhar com a turma o que o aluno faz para cuidar do planeta.
3. Relacionar quatro palavras com a função que exercem no contexto do áudio.

Das três atividades propostas, só a terceira tem o objetivo de trabalhar algum aspecto das variedades, uma vez que essas quatro palavras são representativas dos países em questão (por exemplo, *cachai* em Chile e *posta* em Argentina). Além disso, considerando o fato já comentado de que os sotaques são imitados, conclui-se que o acesso do aluno às diferentes variedades fonológicas é insuficiente também desde um ponto de vista qualitativo.

É interessante ressaltar, finalmente, que na seção de autoavaliação desta unidade, um dos pontos que o aluno tem que julgar é se é capaz de distinguir as variantes de Venezuela, Argentina, Cuba e Chile. Dado que na unidade não tem outra atividade que trabalhe nesta direção, é difícil pensar que com a tarefa descrita uma pessoa esteja capacitada para reconhecer essas variedades.

Abordagem dos conteúdos culturais

No que diz respeito aos materiais passiveis de se trabalhar desde um ponto de vista sociocultural, temos observado que em muitas atividades se utilizam materiais da mídia, de escritores ou se apresentam referências a personalidades famosas dos diferentes países, mas apenas para trabalhar conteúdos gramaticais ou compreensão textual com exercícios de localização de informação. Nesses casos, como já antecipamos, a ampliação de conhecimento não só fica sujeita á vontade do professor, como também não se propõem ações concretas para que o aluno possa aprofundar no tema. Assim, no melhor dos casos, o trabalho com o conteúdo cultural fica reduzido a trabalhar aspectos formais da língua, a alguns poucos dados biográficos de um autor no GD e a um endereço de internet para buscar maior informação. Vejamos alguns exemplos deste tipo de propostas:

Exemplo 5. Na página 71 se apresenta um texto do escritor uruguaio Eduardo Galeano. As informações do autor e da obra não se oferecem na própria atividade (só se consigna a referência bibliográfica e a nacionalidade do autor), mas apenas no GD ao qual só o docente tem acesso. Ali se orienta o professor a apresentar o autor e se oferece uma breve biografia. As atividades que se propõem no livro em relação ao texto abarcam: colocar verdadeiro ou falso em relação ao conteúdo textual; classificar os substantivos presentes no texto segundo gênero e número, indicar os substantivos cujo gênero difere do português e sublinhar os adjetivos do texto. Ou seja, o aspecto cultural em relação à importância desse escritor não só no Uruguai, mas em toda América Latina, sua postura ideológica, sua obra, as condições de produção do texto, etc. fica completamente apagado e desaproveitado.

Este procedimento de brindar mínimas referências apenas no GD e utilizar os textos para trabalhar aspectos gramaticais ou de compreensão de texto pode se observar em várias atividades e com diferentes tipos de textos: literários, jornalísticos, tirinhas etc.

Exemplo 6. Na página 148, na seção "Un poco más de todo" se propõe uma atividade que consiste em ler informação sobre uma pessoa famosa representativa de algum país de fala hispânica e apresentá-la seguindo um exemplo. Os dados que se oferecem são: nome; nacionalidade; data de nascimento e profissão. As pessoas incluídas são: Cristina Fernández de Kirchner (argentina); Lionel

Messi (argentino); Paulina Rubio (mexicana); Juanes (colombiano). A atividade não tem como propósito aproximar o aluno ao conhecimento de personalidades relevantes do mundo hispânico, uma vez que o exercício consiste em reproduzir um modelo de apresentação com dados, mas sem indagar ao respeito de quem são essas pessoas, porque são importantes em seus países, etc. Por exemplo, no caso de Cristina Fernández de Kirchner se omite o fato de que é a presidente da Argentina e simplesmente se consigna que é advogada e política. Além disso, como se trata de uma seção destinada a oferecer material complementar, não se apresenta nenhuma proposta didática para trabalhar com ela no GD.

Contudo, podemos resgatar algumas atividades do livro que propõem um tipo de trabalho um pouco mais profundo com um conteúdo cultural do mundo hispânico. Nesses casos, contabilizamos a que países estavam associadas essas atividades, com os seguintes resultados:

Tabela 3: Conteúdos culturais por país

País	Conteúdos culturais trabalhados
Espanha	6
Colômbia	3
Argentina	2
Chile	1
México	1
El Salvador	1
Venezuela	1
Peru	1
Uruguai	1
Total	**17**

Observamos, em primeiro lugar, que a quantidade de atividades que efetivamente propõem um trabalho concreto dos aspectos culturais de algum país hispânico é bastante reduzida (17), considerando o total de atividades que integra o livro (402).

Por outro lado, se repete aqui a maior representatividade da variedade peninsular, em relação ao resto dos países hispânicos. Cabe ressaltar também que

dos 21 países que tem o espanhol como língua oficial, aparecem representados desde o ponto de vista cultural apenas 9. Vejamos a forma em que este material é abordado.

Exemplo 7. Na página 50 se propõe a leitura de um artigo publicado no site da BBC[3] sobre o Intipucá, um povoado bilíngue de El Salvador que durante muitos anos se desenvolveu graças ao envio de dinheiro por parte dos Estados Unidos. O texto desenvolve o tema da influencia americana na cultura Intipucá e os problemas que enfrentam seus habitantes a partir da crise nos Estados Unidos e a consequente interrupção do fluxo das remessas.

A proposta didática deste texto inclui, no começo, uma atividade de pré -leitura para que os alunos discutam, a partir do título, o que poderia ser "Intipucá". Depois, se propõem algumas atividades relacionadas com vocabulário e com localização de informação no texto. Mas o que achamos interessante desta proposta é o fato de abordar a problemática de um país que habitualmente não é incluído nos livros didáticos de espanhol.

Por outro lado, vale destacar que ao contrário dos exemplos anteriores, e embora se trabalhem aspectos formais ou meramente textuais, a abordagem que se sugere implica um grau um pouco mais profundo de reflexão. Por exemplo, a atividade 9 pergunta qual é a relação entre o título do artigo e a crise dos Estados Unidos, enquanto a atividade 10 propõe a discussão, em pequenos grupos, das seguintes questões:

> 1. O que vocês acham de imitar a arquitetura norte-americana nas residências de Intipucá? Porque as pessoas o fazem?
> 2. Que língua valoriza mais uma cidade hispanofalante quando coloca na sua entrada um cartaz em inglês? Por quê?
> 3. Observam essas atitudes na sua cidade, estado ou país? O que vocês acham?

Estas perguntas convidam os alunos a refletirem sobre questões que envolvem as relações de poder econômicas e sua influência nos aspectos simbólicos e

3. Chama a atenção, contudo, que se utilize um material da BBC em lugar de recorrer a uma fonte jornalística do próprio país.

culturais de uma sociedade. Também, levam a pensar sobre as atitudes linguísticas com respeito ao inglês enquanto língua de prestígio. Neste sentido, consideramos que se trata de uma proposta didática que vai além da mera abordagem formal e que é nesta direção que poderiam ser aproveitados outros materiais incluídos no livro.

A escolha implícita do espanhol peninsular padrão

Antes de concluir, gostaríamos de chamar a atenção sobre o fato de que embora os autores não assumam abertamente nenhuma variedade específica, no livro, quando não se faz referência concreta a nenhum país, a variedade utilizada é a do espanhol peninsular padrão, o que pode se observar, por exemplo, no uso do pronome *vosotros* ou de algum léxico muito específico, próprio dessa região[4]. Em contraposição, quando aparecem outras variedades diferentes se faz referência a qual é essa variedade, ou seja, se apresenta como o que se aparta do espanhol que se está utilizando. Quer dizer, que o fio condutor é o espanhol peninsular, mas isso não se especifica.

Obviamente, somos conscientes de que é impossível que um livro didático possa dar conta de todas as realidades linguísticas e culturais de cada país, de cara região, de cada contexto social. Mas o problema de não declarar a escolha de uma variedade e usá-la de fato, pode levar o aluno a ter a ilusão de que está aprendendo um espanhol "universal" ou a ter uma visão reducionista da língua. Além disso, apaga o fato de que isso também é uma variante, que não é nem melhor nem pior do que as outras.

Considerações finais

Começamos este trabalho nos perguntando qual é o lugar que se reserva nos livros didáticos à diversidade tanto linguística quanto cultural dos povos hispanofalantes. No percurso da nossa análise nos deparamos com que, afora

4. Excetuamos aqui o caso dos áudios que, como temos analisado, na sua maioria se encontram "neutralizados".

algumas poucas exceções, a proposta didática para abordar as variantes do espanhol termina ficando em um segundo plano e reduzida a exercícios estruturais. Essa simplificação faz com que os materiais incluídos – muitos deles suscetíveis de ser explorados de uma forma mais enriquecedora – sejam desaproveitados e circunscritos a aportar apenas um dado curioso ou anedótico, restringindo assim a visão oferecida aos alunos sobre a língua espanhola.

Além disso, o nível de representatividade dos diferentes países de fala hispânica no livro didático é bastante baixo, o que possivelmente responde à imposição de determinados centros de prestígio sobre os outros, sendo que ainda hoje a Espanha conserva a supremacia no que respeita ao ensino do espanhol no mundo e, particularmente no Brasil.

As observações vertidas neste trabalho estão motivadas pelo fato de que, como indica Silva Ponte (2010) muitas vezes o manual é responsável pela formação de representações sobre a língua espanhola. Nesse sentido, se o livro oferece um panorama tão reducionista da língua e da sua cultura é factível que, em lugar de fomentar uma atitude plural e aberta, contribua para reproduzir estereótipos linguísticos.

Queremos destacar, contudo, que no livro didático analisado se percebe no GD uma intenção legítima de abordar a variedade linguística e a diversidade cultural desde uma perspectiva plural e igualitária. Porém, essa intenção ainda não se vê refletida nas propostas didáticas do livro.

Reiteramos que somos conscientes das dificuldades que implica o trabalho didático com as variedades, considerando a impossibilidade que existe de poder abordar todos os matizes de um fenômeno tão complexo como a língua. Mas principalmente, o maior impedimento, cremos, ainda tem a ver com a dificuldade de nos afastarmos do paradigma eurocêntrico da língua.

Nesse sentido, sem dúvida deve celebrar-se a existência de documentos oficiais que norteiem a elaboração de livros didáticos para o ensino médio que, pelos menos, manifestem uma intenção de oferecer uma mirada mais aberta em relação a este tema. Esse constitui um ponto de partida para um longo caminho que ainda temos que percorrer.

Referências

ACUÑA, L.; MENEGOTTO, A.; FERNÁNDEZ SILVA, C. El dialecto: entre el estereotipo y las claves culturales. In: ASELE, 9, 1998, Santiago de Compostela, **Anais...** Disponível em: <http://pcvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0146.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

ALKMIM, T. M. Sociolingüística. In: Anna Christina Bentes; Fernanda Mussalin. (Org.). **Introdução à linguística:** Domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001, vol. 1, p. 21-47.

BRASIL. Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 8 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF, 2006. 240 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 8 out. 2014.

BUGEL, T. **O Espanhol na cidade de São Paulo***: Quem ensina qual variante a quem?* In: Trabalhos de Lingüística Aplicada 33. Campinas, jan/jul 1999.

CAMACHO, R. G. Sociolingüística parte II. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à lingüística:** Domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001, vol. 1. p. 49-75.

CAMARGO, M. L. **O ensino do espanhol no Brasil:** um pouco da sua história. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, 43 (1), Campinas, IEL/Unicamp, p.139-149, 2004.

CAPELUSNIK RAJMIEL, M. El estudio del voseo en la clase de español (2000). In: ASELE, 11, 2000, Zaragoza, **Anais...** Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0257.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

ERES FERNÁNDEZ, G. (Coord.). **Materiais didáticos de espanhol**: entre a quantidade e a diversidade. 2012. 68 f. Relatório final de pesquisa não financiada – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/cepel/materiales-didacticos-de-espanol-informe.pdf>. Acesso em: 8 out. 2014.

FANJUL, A. P. Português brasileiro, espanhol de.. onde?: Analogias incertas. **Letras & Letras**, Uberlândia, n. 20-1, jan./jun. 2004, p. 165-183.

GASSÓ, M.J. El voseo rioplatense en la clase de español. In: ENCUENTRO BRASILEÑO DE PROFESORES DE ESPAÑOL, 5., 2009, Belo Horizonte. **Suplementos MarcoELE**…Belo Horizonte, MarcoELE, 2009. Disponível em: < http://marcoele.com/descargas/enbrape/gasso-voseo.pdf> Acesso em: 1 mai. 2015.

OSMAN, S. et al. **Enlaces**: español para jóvenes brasileños, 1° ano: ensino médio. 3. ed. São Paulo: Macmillan, 2013.

SILVA PONTE, A. A variação linguística na sala de aula. In: BARROS, C.S. e COSTA, E.G.M. (coord.) **Coleção Explorando o Ensino**, (16): 157-174. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

XAVIER, D. **O espanhol da América**: considerações sobre a variação linguística e o ensino do espanhol como língua estrangeira. Pro-docência/UEL, Londrina, n. 3, vol. 1, jan-jun 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume3/DEBORA%20XAVIER.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

RESUMO

No Brasil, o inglês instrumental se desenvolveu com base na necessidade de ler e compreender textos técnicos e acadêmicos – marca que permanece até hoje. De fato, publicações voltadas para o inglês instrumental em diferentes áreas tomam por base não somente a leitura e habilidades estratégicas de leitura, mas do estudo de estruturas da língua que possam contribuir para uma leitura mais eficaz. Esse é o contexto de nosso trabalho junto ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Educação à Distância, para cursos da rede e-tec. Nossa proposta busca, então, refletir sobre a relevância da leitura e de técnicas de leitura a partir do que pensam os alunos do componente Inglês Instrumental do curso da área de informática e manutenção de micros. Para tal, estaremos baseados em KOCH (2006), KLEIMAN (2013), no que diz respeito à leitura e suas estratégias; JUNIOR (1999), CHAVES (2006), PINTO (2007) e SOUZA (2009), para estudos relacionados ao inglês para fins específicos.

Palavras-chave: Educação à distância, Estratégias de leitura, Língua inglesa.

INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: A VALIDADE DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Larissa de Pinho Cavalcanti (UFPE)

Introdução

Aprender inglês como segunda lingual ou língua estrangeira tornou-se uma necessidade transnacional. Quer estamos em países cujos habitantes falam inglês como língua oficial, tais como os Estados Unidos ou a Índia, ou que utiliza esse idioma para comunicação internacional, tal como o Brasil ou o Japão, quando se trata de desenvolvimento acadêmico e profissional, é imperativo falar ou saber se comunicar em inglês. Essa necessidade, todavia, pode ser ainda mais específica, no sentido que os alunos podem não estar interessados em aprender inglês para se comunicar em qualquer contexto, mas apenas em contextos específicos e para tarefas bem delimitadas. Tal necessidade deu origem ao Inglês para Fins Específicos.

Inglês para Fins Específicos não é uma tendência moderna como se poderia supor. Na verdade, Bloor (1997) menciona um manual escrito em 1415 para ensinar Inglês aos mercadores de verduras e lã, no qual constavam diálogos preenchidos com palavras técnicas associadas a suas atividades profissionais. Todavia, somente durante a década de 1960 que o inglês para fins específicos começou a tomar forma como uma forma particular de ensino e aprendizado de inglês através de materiais específicos e metodologias (HOWATT, 1984). No Brasil, porém, predomina a visão de ESP como uma única forma de ensino e pautada em uma

ementa aparentemente nacional e imutável: a perspectiva instrumental, com base nas estratégias de leitura.

Nossa intenção com o presente trabalho foi investigar a partir da perspectiva de alunos adultos, de cursos de tecnologia e informática a nível tecnológico e na modalidade à distância, como esse ensino é interpretado. Ou seja, os alunos apoiam o ensino de ESP na abordagem instrumental tal como ela ocorre na instituição que estudam ou a percebem como insuficiente para sua prática acadêmica ou profissional? Para isso trabalhamos com vinte sujeitos, uma plataforma de aprendizado virtual e a discussão teórica acerca do ESP e de estratégias de leitura.

ESP: histórias e características no Brasil

É fato que o desenvolvimento econômico e tecnológico dos Estados Unidos durante e após a Segunda Guerra mudou o mundo de várias formas. Uma dessas formas foi a ascensão do inglês para língua falada internacionalmente e o interesse de homens e mulheres de negócio em falar a língua de modo a se estabelecerem como membros de amplas comunidades de negócio.

Em paralelo, os estudos linguísticos mudaram seu foco da estrutura para o uso da língua em situações contextualizadas, com a virada pragmática e as pesquisas sociolinguísticas (WIDDOWSON, 2005). Essa nova compreensão de língua/linguagem era inédita no estudo de inglês para fins gerais e permitiu uma série de pesquisas se concentrarem no léxico específico de determinadas áreas da ciência, tais como negócios, informática e medicina. A Psicologia da Educação, por sua vez, passou também por uma mudança de paradigma com a emergência de estudos relacionados à cognição e a emergência de metodologias centradas no aprendiz. Assim, as necessidades específicas dos alunos ganharam prioridade e visibilidade na sala de aula, tornando-se o foco de professores e materiais didáticos.

A própria noção de inglês para fins específicos, todavia, passou por suas reformulações desde sua primeira proposta, realizada pelos trabalhos de Halliday, MacIntosh, e Strevens em 1960. Na verdade, durante a década de 1980, o próprio nome "ESP" mudou de inglês para fins especiais para inglês para fins específicos (ROBINSON apud CHAVES, 2006, p.37) para enfatizar a importância de planejar o curso de acordo com as necessidades dos aprendizes, em detrimento de uma

ementa pré-planejada e imposta. Isso fez com que Hutchinson & Waters (1987) descrevessem ESP como uma ramificação do inglês como língua estrangeira e "uma abordagem para aprender línguas baseada na necessidade do aprendiz".

As necessidades específicas dos aprendizes para input linguístico e sua análise se tornou, com o tempo, a base de todo o ESP. Como explicam, ao contrário dos cursos de regulares de inglês, ESP se concentra no propósito dos aprendizes e nas necessidades comunicativas emergentes desses propósitos para guiar a elaboração do material didático. Strevens (1988) em sua consideração histórica dos 20 anos de ESP aponta que uma definição adequada da área deve considerar quatro características absolutas e duas variáveis. As características imutáveis são responsáveis por contrastar ESP e inglês geral no que diz respeito às necessidades específicas para disciplinas específicas, no trabalho com a língua com foco claro nas estruturas discursivas e seus efeitos. As variáveis envolvem a restrição a uma habilidade linguística em particular e o uso de uma metodologia específica.

O ESP pode ser definido como a pesquisa e ensino de línguas que se concentra em necessidades comunicativas específicas de grupos sociais particulares, centrando na língua (gramática, lexis e registro), habilidades específicas e gêneros determinados para suas atividades. Junior (1999) enfatiza que inglês para apesar do aspecto geral, existem duas ramificações do ESP: fins acadêmicos e fins ocupacionais; e a segunda subdivide-se em inglês para ciência e tecnologia (EST), inglês para negócios e economia (EBE), inglês para ciências sociais (ESS). Essas ramificações divergem no sentido que uma se concentra no aprendiz, enquanto a outra se concentra na área de estudo.

Independente dessas diferenças, o foco do ESP é dar aos alunos uma forma de conhecimento da língua ou habilidade da língua que não poderiam desenvolver tão concentradamente no estudo de inglês regular. Afinal, é muito comum a alunos avançados a insegurança de se manifestar sobre temas religiosos ou políticos, não porque não possuam conhecimento ou opinião, mas porque não possuem o vocabulário específico para tal. De outro modo, os cursos de inglês se concentram na linguagem cotidiana e pouco nos gêneros escritos, desprezando formas de comunicação que são típicas de determinadas profissões, tais como cartas de apresentação, ensaios, recibos, propostas de negócio ou contratos.

Naturalmente, a estruturação de cursos de idiomas e suas metodologias estão sujeitas a desenvolvimentos, pois se relacionam a teorias da língua e estudos

educacionais. Na história do ESP, podemos observar cinco fases: análise de registro, análise retórica, análise da situação comunicativa, habilidades e estratégias e abordagem centrada no aprendiz. A análise do registro surgiu com o próprio ESP e sendo delineado por Halliday, McIntosh e Strevens em 1964 sugeria que pessoas diferentes usariam diferentes variedades do inglês, particularmente em termos de gramática e lexis.

O estágio seguinte, a análise retórica, surgiu como desenvolvimento da análise linguística durante a década de 1970. O interesse passou a ser não mais a frequência das palavras ou estruturas gramaticais, mas como elas são usadas para transmitir significado, ou seja, na função que executam. A análise do registro também se concentrava nas articulações das sentenças ao nível do texto. De acordo com Mayo (1999: 213), "uma das vantagens dessa abordagem era seu 'conceito' não estar atrelado a uma disciplina ou assunto (a estrutura poderia ser igualmente aplicada a biologia celular ou atomística".

Durante a terceira fase, a análise da situação comunicativa esboçou a base para a análise das necessidades dos alunos ao olhar como dadas situações comunicativas exigem um determinado uso da língua. Esse estágio do ESP foi responsável por levar a análise para um fazer mais científico. Ao olhar para a situação, o elaborador do curso apontaria as características linguísticas necessárias para um desempenho eficaz em termos de conhecimento do assunto, da língua e das habilidades linguísticas envolvidas.

As habilidades e estratégias linguísticas acentuaram a questão da autenticidade no ESP. De acordo com Mayo (1999), durante os estágios iniciais do ESP, as habilidades eram vagamente definidas e frequentemente relacionadas à leitura e compreensão de textos. Com isso, os textos não seriam simplificados para os alunos. Durante a década de 1980, as estratégias interpretativas aparecem para permitir aos alunos que lidassem com as formas de superfície. A autenticidade passou a ser um conceito mais amplo, envolvendo mais que textos escritos e as habilidades que esses textos exigiam. Como consequência, a autenticidade da tarefa se tornou relevante: "isso significou preparar tarefas que os alunos executassem em aula tal como no mundo real" (MAYO, 1999).

Finalmente e mais recentemente, centrar o ESP nos aprendizes e na análise de gêneros parece ser uma nova tendência, seguindo a publicação de Hutchinson e Waters em 1987: English for Specific Purposes: A learning-centered approach.

Os autores defendem um curso voltado para processos interativos e dinâmicos entre aprendizes e professores. Numa tendência diferente, a análise e ensino de gêneros se tornaram a base e foco das metodologias mais recentes, particularmente em decorrência das publicações de John Swales, dando a professores e aprendizes meios de ligar textos de diferentes tipos com suas manifestações sociais e propósitos comunicativos. A abordagem dos gêneros também requere um certo grau de percepção cultural para ser aplicado aos cursos de ESP.

No Brasil, o inglês para fins específicos ganhou significância nacional devido ao fluxo crescente de informação especializada e de periódicos publicados em inglês durante a década de 1970. Consequentemente, os departamentos de inglês de todo o país começaram a receber pedidos de cursos de curto prazo que se voltassem para as graduações de ciências e tecnologias. Com apoio do Conselho Britânico, do Ministério da Educação e de pesquisadores de aquisição de segunda língua, um projeto de alcance nacional foi lançado pela professora Antonieta Celani na PUC-SP, chamado Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras.

Olhando para as necessidades dos alunos para o ensino de inglês, o projeto estabeleceu que a abordagem centrada na leitura melhor serviria à comunidade acadêmica, até mesmo porque o projeto surgiu em meio à quarta fase do ESP. Tal decisão foi responsável por criar uma compreensão nacional da abordagem nacional (e, por extensão, do ESP como um todo) como voltado exclusivamente para leitura. Por outro lado, o projeto logo deu lugar a diversos programas de pesquisa, elaboração de material didático e treinamento de professores e publicação de material científico, posteriormente abrangendo cursos de francês e português como línguas estrangeiras (CHAVES, 2006, p.35). O CEPRIL – Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura está ativo até hoje.

Um fator que serve para distinguir o ESP no Brasil do ESP internacional diz respeito ao grau de proficiência dos alunos. De modo geral, fora do Brasil, os alunos de ESP possuem algum conhecimento de inglês (DUDLEY-EVANS and ST. JOHN, 1998). No Brasil, porém, o oposto por muito tempo foi verdadeiro: os aprendizes de ESP são interessados em aprender inglês somente no que compete o trabalho com textos escritos que poderão encontrar em suas atividades acadêmicas ou profissionais. Logo, o inglês instrumental é visto como um instrumento usado para usar a literatura especializada de uma área ou seus gêneros específicos.

Assim como outros países que não falam inglês como segunda língua ou língua oficial, aprender inglês tem se tornado imperativo no Brasil. Academicamente, o inglês é necessário para acessar a literatura específica e atualizada tanto que a proficiência básica tornou-se decisiva na qualificação profissional de muitos cursos de graduação. O mesmo pode ser dito para o desempenho profissional: falar inglês e desenvolver habilidades comunicativas para essa língua expandem as chances de promoções ou, mesmo, da empregabilidade.

Por outro lado, o Conselho Britânciao (2014, p.8) tem mostrado como o inglês não é falado no Brasil. De fato, apenas 10,3% dos jovens adultos entre 18-24 anos podem falar o idioma, contra 3,5% dos adultos de 35-50 anos. A proficiência é também relativa: só 47% daqueles que falam inglês atingiram apenas o nível básico de comunicação, mesmo aqueles que frequentaram cursos de idiomas. Na verdade, desse contingente de falantes são impedidos de continuar sua educação em língua estrangeira em decorrência da falta de tempo ou de recursos financeiros (BRITISH COUNCIL, 2012, p.19). O fato de que cursos de idiomas duram mais de dois anos também funciona contra o aprendizado eficiente de inglês, quando os alunos sentem que muito tempo é "desperdiçado" nas fases iniciais.

Cientes da relevância social e profissional do inglês e do fato de que muitos estudantes possuem acesso limitado ao idioma, muitas instituições de ensino superior e técnico estão oferecendo inglês (instrumental) como parte de seus currículos. Entretanto, o inglês instrumental continua sendo ensinado como abordagem de leitura das décadas passadas.

Leitura: estratégias e um curso de ESP

Ler é uma atividade complexa que envolve conhecimento linguístico, processamento cognitivo e habilidades interativas. Hoje em dia, é visto mais que decodificar informação escrita, e considera o contexto e seus participantes. Kleiman (2004) distingue três perspectivas de leitura: centrada no autor, centrada no leitor e como prática social. Inizan (1993) defende que ler é aprender o pensamento posto na escrita, ou seja, o leitor deve extrair informação do texto para fazer sentido, mas não todo e qualquer sentido: apenas aquele que o autor supostamente transmitiu. Através do esforço e persistência, o leitor irá decodificar os símbolos gráficos e formar letras, palavras e sentenças até entender o texto

(LEFFA, 1996, p.13). Essa abordagem, também chamada de bottom-up ou ascendente, parte da informação mais básica até a interpretação textual.

Quando o leitor se tornou o foco do processo de leitura, o processo de extração se tornou o processo de inserção. Influenciada pela pesquisa cognitiva, essa abordagem defende que é o conhecimento do leitor que decide o significado de um texto, enquanto o texto em si é apenas um conjunto de pistas para a realidade. Jolibert (1994) defende que a leitura é dar à escrita seu significado ao criar expectativas e compará-las com o texto. Portanto, o texto deve ter tantos significados quanto leitores, e não existira uma interpretação "correta". Ao contrário do modelo bottom-up, essa é a abordagem top-down.

Como evidente, nenhuma das abordagens anteriores é livre de críticas. A complexidade da leitura não permite uma interpretação unilateral. Ler funciona como uma reação química: é necessário mais que os elementos químicos, texto e leitor, para a reação – a compreensão – acontecer (LEFFA, 1996, p.17). Além das intenções de leitura, o leitor ativa uma série de processos que funcionam tanto no nível da consciência quanto da inconsciência, tais como decodificação gráfica e processamento sintático para o primeiro e uso de pistas contextuais e estabelecimento de objetivos para o segundo.

De fato, os objetivos estabelecidos para a leitura de um texto são fundamentais para selecionar as estratégias de compreensão (SOLÉ, 1998; PRAT I PLA, 2001). De acordo com Kleiman (2000), as estratégias podem ser cognitivas ou metacognitivas. As estratégias cognitivas não são conscientes enquanto as metacognitivas implicam em leitores cientes de sua própria leitura. Portanto, as estratégias de leitura são conjuntos de ações mentais realizadas intuitivamente pelo leitor para gerar sentido que podem ser usadas antes, durante ou depois da leitura. Antes de ler um texto, os leitores devem ativar conhecimentos prévios ou predizer o conteúdo por meio de pistas básicas; skimming ou scanning de um texto são estratégias comuns para durante a leitura; finalmente, as inferências podem seguir a leitura e ajudar a desenvolver raciocínio crítico.

Usar essas estratégias é relativamente fácil quando o texto está na língua materna de um leitor. Todavia, leitores estão muito mais cientes desses processos intuitivos quando têm de lidar com uma língua estrangeira. E é o ensino dessas estratégias articuladas ao ensino de estruturas da língua que foram a base dos cursos de inglês instrumental no Brasil. Foi a junção de tudo o que discutimos e

nossa experiência ensinando inglês instrumental em uma instituição de ensino tecnológico em Pernambuco que nos deixou curiosos quanto ao que os alunos pensam acerca do foco na leitura e sua adequação a seus propósitos enquanto aprendizes de inglês.

A Pesquisa

O Instituto Federal de Pernambuco oferece educação de nível medido profissionalizante em diversos campos tanto na modalidade presencial quanto à distância. Dentre os cursos oferecidos na modalidade à distância, os cursos de computação e internet são os mais procurados, com aulas de inglês instrumental logo no primeiro período. Esses cursos são diferentes por duas razões: devem ocorrer predominantemente por meio de um ambiente virtual de aprendizado e no começo do curso, quando os alunos ainda não têm familiaridade com a área do curso ou com o próprio ambiente de aprendizado.

Quando fomos designados para o curso, fomos apresentados, também, à ementa preparada pela instituição e usada pelos professores para ensinar o componente (cada disciplina é assim denominada pelos supervisores pedagógicos) bem como ao material didático: uma apostila e um modelo (template) de nossa sala de aula virtual no Moodle. O livro texto foi o aspecto mais frágil do curso devido à falta de organização, legibilidade das ilustrações e apresentação inconsistente dos conteúdos. Por outro lado, o Moodle é uma plataforma sólida de aprendizado desenhada para dar a educadores, administradores e aprendizes um sistema integrado para criar ambientes de aprendizado que são centrados no aluno e na colaboração (MOODLE, 2015).

Usado em mais de 22 países e por 7 milhões de cursos, o Moodle traz para educadores templates que podem ser ajustados às necessidades de cada curso, bem como ferramentas interativas e formas de avaliação. Nossa sala de aula foi desenhada para dez semanas de curso, cada semana por demanda institucional deveria apresentar um resumo, links para material didático, uma apresentação power point com as explicações do professor sobre o assunto, um chat para tutoria onlne e um fórum ou atividade avaliativa.

No que diz respeito à ementa do curso, ela equivalia a de muitos outros cursos de inglês instrumental de cursos por todo o país: estruturas linguísticas

associadas às estratégias de leitura. Em termos de estrutura, o curso se voltava para formação de palavras, ordem das palavras e conectivos; as estratégias de leitura se concentravam no skimming e scanning (leitura superficial e em detalhes) e inferência, predição e mapas mentais.

Para investigar o que os alunos de um curso de tecnologia pensavam acerca da abordagem instrumental, particularmente se sentiam que o foco exclusivo na leitura era significante para suas vidas acadêmicas e profissionais, decidimos propor um debate na terceira semana de curso. Nessa semana, os alunos estudariam as principais estratégias de leitura e exercitar duas delas enfatizadas pela ementa. Logo, montado o contexto da discussão, propusemos um fórum com o seguinte enunciado:

> Hey, guys!
> Segundo Isabel Solé (1988), as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura eficiente. Vocês concordam? Como as estratégias podem promover a independência do leitor? Elas já são ou deveriam ser ensinadas na escola regular para português e inglês?
> Se necessário, usem exemplos para ilustrar a opinião de vocês!

Recebemos mais de vinte respostas mas apenas doze foram consideradas para análise, pois respondiam às duas perguntas mais importantes do enunciado, enquanto as outras oito estavam incompletas ou não tinham um ponto de vista claro ou argumentação explícita. Curiosamente, todos os alunos concordaram com a afirmação de Isabel Solé e a eficiência das estratégias de leitura. A reflexão sobre como as mesmas funcionam foi analisada pelas respostas dadas à pergunta "como as estratégias podem promover a independência do leitor?", como mostrado no Quadro 1.

Quadro 1 Respostas dos alunos de inglês instrumental sobre como as estratégias aumenta sua autonomia

	Como as estratégias podem promover a independência do leitor?
A1	Strategies promote readers' independence because they facilitate even more in knowing a given text. Besides the use of strategies varies according to one's interest on the text.
A2	Strategies are essential for good reading, differently, reading for reading isn't effective. Reading must be objective.
A3	Reading strategies are necessary tools for developing quality reading and consequently good studying.
A4	From early age we must indulge in reading strategies and the habit of reading, naturally not telling a child to read a whole bible but making them seek new horizons of readership.
A5	Scanning and skimming are good reading techniques and research mechanisms.
A6	These techniques help the good understanding of a text.
A7	Reading strategies are mechanisms that optimize in alot the process of learning to read, and is also a resource that can develop reading ability and independence as it facilitates the insertion of the reader in the context of what they read.
A8	Due to the large volume of information in the media we must select which is the best source of information to offer means to critical and productive thinking. Knowing and using reading strategies is a necessary condition to organize and choose a good source of knowledge.
A9	Reading is a bridge between systematic knowledge and the real world.
A10	Reading strategies are keys to good understanding of a text, because through these techniques readers understand the meaning of the text.
A11	Reading strategies are very important to stimulate and help reading and motivate continuous habit because it facilitates the understanding of those who seek reading, making it more interest than it would first appear.
A12	Reading strategies are actions that facilitate the reader in absorbing good deal of content of a certain text. Besides it facilitate learning, autonomy, critical thinking and reader independence.

Fonte: Cavalcanti (2015)

É predominante a noção de estratégias de leituras como meios de boa compreensão de um texto. Ao mesmo tempo essa "boa compreensão" ainda é vista como extração eficaz, ou seja, os leitores abordam um texto para tirar informação do mesmo, sem tomar parte no processo de geração de sentido. Nesse sentido, as respostas também revelam a natureza orientada das estratégias de leitura na qual os propósitos dos leitores são essenciais para o resultado da atividade de leitura. Essas respostas são provavelmente motivadas pelo fato de que na ementa do curso dá aos aprendizes apenas acesso a skimming e scanning, e essas estratégias se concentram nas informações superficiais e detalhadas de um texto, sem levar à inferência ou à análise crítica do que foi lido.

Por outro lado, as estratégias de leitura são facilitadoras do processo de leitura, funcionam como um mapa, apontando e situando leitores enquanto os mesmos lidam com um texto desconhecido. Tais aspectos as qualificam como motivadoras da leitura, ou seja, se um sujeito está ciente de como elas podem e devem ser usadas, esse sujeito se sentirá mais estimulado a ler, inclusive para passar o tempo. E esse é na verdade um problema de abrangência nacional: a necessidade de estimular a leitura como hábito para todas as idades, além das necessidades imediatas de listas de compras, rótulos ou contas. As políticas educacionais brasileiras têm melhorado, porém o número de alfabetizados funcionais ainda é alto e, como as respostas mostram, os alunos não somente abordam o assunto como percebem que existem soluções para mitigar tal quadro.

A segunda pergunta questiona a responsabilidade da escola de ensinar estratégias de leitura para a língua materna e estrangeira. As respostas estão no Quadro 2.

Quadro 2 Respostas dos alunos de inglês instrumental estratégias de leitura para L1 e L2

As estratégias de leitura deveriam ser ensinadas na escola regular para português e inglês?	
A1	Strategies are used in Portuguese lessons because this strategy methodology is a broad way of understanding a text besides making the reader knowledgeable in a given subject.
A2	Strategies should be taught because make children good readers. That is why most kids aren't good readers; they haven't perfected strategies during childhood.
A3	Reading strategies are necessary tools for developing quality reading and consequently good studying.
A4	We have to make children read comic books and such, make them seek new horizons and readings, making them used to new sophisticated vocabulary.
A5	They should be taught in regular schools, learning to read is indispensable to act autonomously in literate society.
A6	It should be part of L1 lessons to provide means to learn and interpret any text.
A7	This practice should be stimulated once it facilitates teaching-learning process, being considered a great ally in the promotion of reading habits.
A8	I don't think they are taught at schools but they should because every form of skill is valid, especially if to improve ability and performance.
A9	It is the teacher's duty to offer students wide perspectives, strategies and ways to access writing and its meanings.
A10	Unfortunately there are many illiterate people because of low quality of school teaching that concentrates in educating through memorization of content not its daily application.
A11	If such was taught at school, students would have good reading habits which would help and foster learning.
A12	Strategies should be used by all educational environments through L1, that would facilitate or help in reading, autonomy and learning more practically.

Fonte: Cavalcanti (2015)

Em geral, os alunos defendem o ensino das estratégias nas escolas regulares desde o começo da vida escolar, baseados na premissa que sua prática irá levar a melhores hábitos de leitura e melhores resultados acadêmicos, e autonomia enquanto cidadão letrado. Curiosamente, não houve menção à sua relevância para os cursos de língua estrangeira, como evidencia o foco das respostas na questão do letramento, da leitura e no acesso à informação.

Algumas das respostas mostram, ainda, que os alunos estabelecem relações claras entre estratégias de leitura, motivação e escolaridade. A responsabilidade de ensinar a ler e escrever é geralmente atribuída a escolas, logo, elas deveriam ensinar tais estratégias. Uma das respostas indica claramente que a falta de bons leitores se deve à falta dessas estratégias. Uma vez que as escolas falham na formação de bons leitores, o desempenho acadêmico de modo geral é prejudicado: os alunos não sabem lidar com diferentes textos, mostrando graus básicos de letramento, e com pouco raciocínio autônomo e crítico. É importante mencionar que apenas um aluno de ESP mencionou o ensino explícito das estratégias de leitura na escola, enquanto os demais sujeitos apoiaram seu ensino – sinalizando a situação oposta.

A falta de comentários para línguas estrangeiras provavelmente decorre de seu ensino se iniciar no Fundamental II, quando os alunos já aprenderam a ler e a escrever na L1. Também pode estar ligado à realidade que escolas regulares já trazem aulas de leitura como base para o ensino de L2, apelando para as estratégias intuitivamente ou explicitamente. De qualquer modo, as aulas de línguas nas escolas regulares já foram caracterizadas como pouco eficazes – algo que as políticas educacionais ainda não foram capazes de solucionar.

Considerações finais

À medida que a necessidade do inglês como língua estrangeira cresce no Brasil, há mais esforço por parte de instituições de ensino em dar acesso aos alunos a algum grau de proficiência na língua. Como os cursos de longa duração não são cursados em sua totalidade e os recursos financeiros de alunos e profissionais são limitados, os cursos de ESP são preferenciais. Porém, no Brasil, estes ainda seguem o paradigma de décadas atrás, com foco na estrutura da língua e habilidades linguísticas.

Tal era o contexto de nosso trabalho no Instituto Federal de Pernambuco. Trabalhar o componente de inglês instrumental com jovens adultos e adultos de um curso de computação e internet tomava por base as estratégias de leitura e determinadas estruturas linguísticas. Como a leitura é a habilidade que professores de escolas regulares adotam em suas aulas, ficamos intrigados com sua utilidade para alunos de ESP e como estes viriam sua aplicabilidade para L1 e L2.

Os resultados mostraram que as leituras são, na verdade, apreciadas pelos estudantes que rapidamente as defendem para L1 e L2. As estratégias são, na verdade, caracterizadas como mecanismos, ferramentas ou meios para melhoria do desempenho acadêmico. Consequentemente, esses eleitores teriam maior acesso à informação, expandido seus pontos de vista sobre o mundo e tornando-se mais críticos e autônomos enquanto cidadãos. As estratégias, por outro lado, também ajudariam a leitura em outras disciplinas escolares.

Enquanto esses resultados se mostram positives para um dado contexto de ESP, também mostram que algo deve ser feito para mudar a natureza e compreensão desses cursos no país. Em meio à revolução da pedagogia dos gêneros, instituições de ensino devem atualizar suas ementas e profissionais para educar de acordo com as demandas do mundo que seus alunos encontrarão.

Referências

BARBOSA, G., RODRIGUES, A.M. e OLIVEIRA, M.S. A utilização de estratégias de leitura: reflexões sobre a habilidade da compreensão leitora em adolescentes. In: **Revista Contemporânea de Educação**, 11, 161-185. 2011.

BESERRA, J.M. Inglês Instrumental: a importância do ensino para estudantes do curso de Letras. In: **XIII Jornada De Ensino, Pesquisa E Extensão**. Rio Grande do Sul. 2013.

BLOOR, M. The English language and ESP teaching in the 21st century. In F. Meyer, A. Bolivar, J. Febres, M.B. Serra (eds.). *ESP* **In Latin America**.Universidad de Los Andes. Columbia: CODEPRE. 1997.

CANTALICE, L. M. Ensino de estratégias de leitura. Psicologia Escolar e Educacional, *8*(1), 105-106. Retrieved May 18, 2015, from <http://www.scielo.br/>. 2004.

CHAVES, D. O Ensino de Línguas para Fins Específicos como uma Proposta de Abordagem da Língua Estrangeira no Ensino Médio. Dissertation. 160p. Brasília: Universidade de Brasília. 2006.

DUDLEY-EVANS E ST. JOHN. **Developments in English for Specific Purposes - A multi-disciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.

ELLIS, M. & Johnson, C. **Teaching Business English**. Oxford: Oxford University Press. 1994.

HOWATT, A. P. R. **A history of English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.

Hutchinson, T. & Waters, A. (1987), **English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach.** Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

INIZAN, A. De L'échec à la réussite par la didactique. In: Alves Martins et al. (eds.). **La Lecture pour tous**. Paris: Armand Colin. 1993.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.

Junior, O.V. Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios. In DELTA, 15, 437-457. 1999

KENNEDY, C. & R. Bolitho. **English for Specific Purposes**. Basingstoke, Macmillan.1984.

KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In A.B. Kleiman; I. Signorini (Eds.) **O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos.** Porto Alegre: Artmed, 223-243. 2000.

KLEIMAN, A. Abordagens de Leitura. In: *SCRIPTA*. Belo Horizonte, 7(14),13-22. 2004. Retrieved September 09, 2010 from: <http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_art01.pdf>

LEFFA, V.J. **Aspectos da leitura**. 1st ed. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto.1996.

MAYO, M. P. G. The development of ESP: language description and its influence on pedagogical materials. In: **Revista de Lenguas para Fines Específicos**, 5/6, 204-228. 1998-1999.

MICOTTI, M.C. As tendências pedagógicas: os conceitos de leitura e de escrita. In M.C. Micotti. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Contexto. 2012.

MOODLE. **About Moodl**e. Retrieved April 19, 2015 from: <https://docs.moodle.org/29/en/About_Moodle>

Prat I Pla, A. Reflexões sobre o modelo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. In F.C. Pérez; J. Ramos García (Eds.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever**? Porto Alegre: Artmed, 93-102. 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas.

STREVENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In M. L. Tickoo (ed.) **ESP: state of the art**. Anthology Series 21. SEAMEO Regional Language Center. 1998.

VILAÇA, M. L. C. English for Specific Purposes: fundamentos do ensino de inglês para fins específicos. In: **Revista eletrônica do instituo de humanidades**, 34, 1-12. 2010.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**, 2ª ed. Campinas: Pontes. 2005.

RESUMO

O presente artigo é resultado de um trabalho monográfico que teve como objetivo geral analisar a percepção de professores do Ensino Médio do município de Petrolina-PE acerca do uso da interdisciplinaridade no ensino de Língua Inglesa. Para tanto, foram investigados dez professores dessa área, tendo como locus sete instituições da rede estadual. A metodologia aplicada foi de natureza qualitativa e descritiva com a utilização de questionário semiestruturado, cujos dados foram analisados através da análise de conteúdo. Além disso, foi feita uma investigação bibliográfica que desse o suporte à fundamentação teórica e ao exame das informações colhidas, consultando autores como Rafael Yus (2002), Edgar Morin (2003), Ivani Fazenda (2002), Vilson Leffa (2012), dentre outros. Os resultados mostraram que os sujeitos investigados são favoráveis ao uso dessa abordagem, percebendo-a como capaz de promover um trabalho em conjunto, interação entre as disciplinas e um estudo aprofundado de um tema/conteúdo. Sobre sua prática, apenas sete docentes possuíam experiência, onde revelaram integrar competências comunicativas com o conhecimento de outras disciplinas utilizando de leituras, discussões, pesquisa e apresentações solicitadas aos seus alunos, o que têm contribuído efetivamente com a aprendizagem. Nesse sentido, foi constatado que o processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa se enriquece com o uso de uma abordagem comunicativa vinculada aos projetos interdisciplinares, favorecendo um aprendizado significativo aos educandos à medida que vão sendo engajados em contextos socioculturais e políticos diversos.

Palavras-chave: Língua inglesa, Interdisciplinaridade, Ensino, Aprendizagem.

INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: UM OLHAR SOBRE A PERCEPÇÃO E VIVÊNCIA DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE PETROLINA, PERNAMBUCO

Relma Lúcia Passos de Castro Mudo (UPE)
Kelliane Côelho de Carvalho (UPE)

Introdução

Nossa sociedade vem avançando no meio cultural, tecnológico, social e político, por esse motivo, os responsáveis pela educação, como também pesquisadores da área, têm discutido novos meios de lidar com o processo de ensino-aprendizagem em vista das exigências para novas formas de pensar e agir em um mundo cada vez mais global. Nesse âmbito, espera-se que competências e habilidades interligadas à complexidade do contexto social e do conhecimento sejam desenvolvidas entre docentes e discentes. Em busca desse propósito, mediado pela interação de conhecimentos, a interdisciplinaridade insere-se na discussão como instrumento imprescindível e inovador.

Partindo desse pressuposto, o presente artigo foi realizado a partir de um trabalho monográfico que teve como objetivo geral analisar a percepção de professores do Ensino Médio do município de Petrolina-PE acerca do uso da interdisciplinaridade no ensino de Língua Inglesa, e especificamente, identificar como esse tema vem sendo considerado, planejado e vivenciado no meio escolar e/ou na sala de aula, bem como as contribuições e os obstáculos percebidos pelos professores.

Nessa perspectiva que foram investigados, no período de outubro e novembro de 2014, dez professores de Língua Inglesa que lecionam no nível médio, tendo como locus sete instituições da rede estadual do município de Petrolina-PE. A escolha de serem escolas públicas deveu-se, primeiro, por serem consideradas instituições responsáveis pelo funcionamento desse nível de ensino da Educação Básica, e em segundo lugar por se tratarem de espaços familiarizados pelos discentes da universidade, uma vez que existe um melhor acesso à prática de estágio obrigatório e à realização de atividades de pesquisa e extensão.

A relevância em se pesquisar a abordagem interdisciplinar inserida no campo da educação encontra-se no enfoque diferente para o trabalho de temas e conteúdos, problematizando-os e conduzindo o seu estudo à integração de conhecimentos de diferentes áreas, e, se tratando do ensino e aprendizado da Língua Inglesa, é de suma importância destacar a dimensão intercultural e dialógica que uma língua pode promover a partir de inúmeras conexões possíveis com esses saberes.

Assim sendo, serão discorridos, ao longo do nosso artigo, uma breve análise teórica sobre a interdisciplinaridade escolar, sua conexão com o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e o uso de temas transversais como pontes para o enfoque interdisciplinar segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs de LE). Em seguida, serão apresentados os resultados obtidos da pesquisa e por fim, as nossas considerações.

Esperamos que esse estudo possa contribuir com as pesquisas que envolvem o uso da abordagem interdisciplinar no ensino básico, vinculado ao ensino de Língua Inglesa, como uma expansão da didática capaz de inovar as práticas existentes dos professores da área com o incentivo à reflexão das ações pedagógicas e à formação continuada a fim de tornarem-se cada vez mais mediadores socioeducativos.

O que pensam os autores sobre a interdisciplinaridade escolar

Diante de um ensino muitas vezes desmotivador e fora do contexto do aluno, muitos estudiosos da área de educação têm discutido sobre o uso da interdisciplinaridade como abordagem capaz de reorganizar o trabalho escolar, ou seja, de transformar o ensino em uma prática que promova ligações entre os diversos

saberes e produza conhecimentos que sejam aplicados no cotidiano dos alunos. Portanto, trata-se de um tema bastante discutido e presente na Europa e nos Estados Unidos, enquanto no Brasil a sua repercussão ainda é considerada muito tímida na prática, encontrando-se muitas vezes, apenas inserido nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e recentemente no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014.

Como consequência, o trabalho escolar nas escolas brasileiras se encontra organizado em diversos níveis de ensino, pelo qual se baseia na constituição de disciplinas que, segundo Machado (2004, p.115), "se estruturam de modo relativamente independente, com um mínimo de interação intencional e institucionalizada". Sobre o assunto, Yus (2002) diz que a organização do currículo em disciplinas como uma tradição que vem da cultura helênica e que passa pela institucionalização do *Trivium* (Lógica, Gramática e Retórica) e *Quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música), tendo como argumento pelos seus defensores de que esta é uma base objetiva para a seleção do conteúdo curricular. Yus (2002, p.173) diz ainda que:

> Essa tradição foi reforçada a partir das teses cartesianas, que determinaram a corrente de pensamento analítico que foi o baluarte da modernidade, conhecida como "desenvolvimento". Esse pensamento sustenta que a realidade é complexa e que para ensiná-la nada existe de melhor do que uma abordagem analítica, que supõe dividir essa realidade em partes mais ou menos homogêneas e ensiná-las como disciplinas acadêmicas, sendo preferível contar com um professor devidamente especializado.

Contudo, Yus (2002) afirma que mesmo a ciência e a filosofia reconhecendo as falhas dessa abordagem, tentativas de mudar esse paradigma organizativo não obtiveram sucesso e a escola permanece até hoje inserida nessa estrutura fragmentada em diversas porções do saber. Nesse mesmo sentido, o referido autor (2002) traz pontos em comum retirados de inúmeros autores que fazem críticas à organização do conhecimento escolar em disciplinas, destacando pontos como: a valorização do conhecimento abstrato e não funcional ao invés de transformar o conhecimento escolar em algo útil para a compreensão do mundo; impedimento da compreensão dos sentidos entre os conteúdos e da possibilidade de questionamentos e análise crítica devido ao não desenvolvimento da capacidade em realizar uma síntese do conhecimento parcelado; ações que são centradas no papel

dos professores e não nos educandos, onde barreiras são colocadas à atividade crítica e à curiosidade destes, levando-os à desmotivação; e relações hierárquicas na educação tanto entre os professores e os centros de decisão centralizados quanto entre os professores e os alunos, principalmente quando parte da disciplina como algo inquestionável, tudo isso colaborando para uma falta de autonomia.

Partindo dessa premissa, percebemos o quanto um ensino fragmentado distancia o educando da complexidade do conhecimento e dos diversos contextos que o cerca, promovendo, de certa forma, um ensino pouco significativo e mecânico. Morin (2003), que também contrapõe à organização desse currículo, observa a existência de uma inadequação cada vez maior, profunda e grave entre a fragmentação dos saberes compartimentada em disciplinas, visto que realidades ou problemas se encontram cada vez mais polidisciplinares e multidimensionais. Dessa forma, na visão do autor (2003) o que esta situação apresenta é a invisibilidade dos conjuntos complexos, das interações e retroações entre partes e todo, das entidades multidimensionais e dos problemas essenciais.

Reagindo a essa realidade, Yus (2002) fazendo uso das palavras de Torres Santomé (1994), cita alguns argumentos que revelam a importância de organizar o conhecimento escolar a partir de uma visão global não fragmentada, bem como de integrar o conhecimento com a cultura. Dentre eles estão os argumentos sociológicos que consideram o mundo de hoje como global em que tudo está relacionado tanto nacional como internacionalmente, havendo também a interdependência entre as dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais e científicas; os argumentos psicológicos, os quais defendem propostas de trabalho que respeitem os interesses dos alunos; os epistemológicos que enaltece a necessidade de formar os alunos para que possam analisar a realidade sob vários ângulos; e, por último, os pragmáticos que se preocupam com a tendência pós-moderna de fragmentação da cultura, por esta promover cada vez mais esse fracionamento, o que limita bastante as possibilidades de compreensão e intervenção das pessoas na realidade, daí é que vem a necessidade do reagrupamento entre os campos do saber.

Mediante tais pontos de vistas, podemos dizer que os argumentos sociológicos, psicológicos, epistemológicos e pragmáticos direcionam para um ensino, onde as ações devem estar centradas no aluno, nas suas necessidades e interesses, bem como em uma aprendizagem autônoma capaz de saber relacionar os conhecimentos e de intervir na sua realidade, partindo da integração entre os campos do

saber. De acordo com Morin (2003, p.14) a finalidade dessa integração se dá pelo desafio da complexidade que se encontra em meio aos componentes que formam um todo – como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico – "que são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes".

Buscando uma proposta de solução, surge no campo da Educação uma nova forma de pensar e de agir voltado para a possibilidade de inter-relacionar os diversos conhecimentos a partir da interação entre os professores das diferentes disciplinas aliado às necessidades de aprendizagem dos seus alunos, a interdicisplinaridade. De acordo com Fazenda (2002), a mesma se dá por meio de uma relação de reciprocidade, de um regime de copropriedade e de interação, onde o diálogo se torna uma ferramenta indispensável entre os interessados, o que dependerá basicamente, segundo a autora (2002, p.31),"de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano".

Corroborando com esse pensar, Yus (2002, p.184) assegura que "um nível mais profundo se alcança com a interdisciplinaridade, em que duas ou mais disciplinas se integram em torno de um tema ou de um problema, fazendo desaparecer momentaneamente suas fronteiras". Seguindo o mesmo pensamento, Munhoz (2008, p.128) complementa:

> O trabalho interdisciplinar leva ao enriquecimento de cada disciplina/profissão/área de saber, pela incorporação de resultados de uma especialidade por outras, partilha de métodos e técnicas; leva também à ampliação da consciência crítica. Contribui significativamente para o fim do imperialismo disciplinar, da departamentalização da ciência, dos distritos do saber.

No entanto, Munhoz (2008, p.129) esclarece em seu estudo que o enfoque interdisciplinar não ignora as diferenças existentes entre os objetos de estudo das disciplinas e nem descarta o especialista, ao invés disso, essa prática considera mais valioso os saberes interligados entre as disciplinas e enxerga o profissional especializado inserido em um contexto global, onde "o profissional seguro em sua formação básica específica tende a ser o mais aberto para entender o valor da contribuição do diferente". Desse modo, em concordância com estudos recentes, de acordo com Klein (2008), a relação assumida entre disciplinaridade e interdis-

ciplinaridade deve ser vista como complementar e não mais como oposição ou dicotomia conforme se entendia no passado.

Assim, para que se introduza uma prática interdisciplinar na escola, deve-se partir primeiramente na busca pela mudança de pensamento e de atitude pelos docentes e equipe gestora. Na visão de Fazenda (2002), a interdisciplinaridade consiste, ao mesmo tempo, em produto e origem, ou seja, para que ela ocorra necessariamente precisa existir, e para tal se faz necessário conhecê-la e formalizar naturalmente uma atitude interdisciplinar, a qual se dá por meio da interação dialógica. Entretanto, esse comprometimento pessoal deve passar por uma reforma de pensamento "capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos" (MORIN, 2003, p.97).

Configura-se, aqui, o incentivo de práticas interdisciplinares no meio escolar, onde o planejamento integre quantas disciplinas forem necessárias para a formação de projetos capazes de envolver os educandos de forma criativa e responsável e que os motive a refletir criticamente sobre si e sobre outros, sobre a sua realidade e a de outros, no qual, segundo Morin (2003, p.25), para se "pensar localizadamente, é preciso pensar globalmente, como para pensar globalmente é preciso pensar localizadamente". Sobre isso, Machado (2004) afirma que a dificuldade para essa prática parece encontrar-se apenas dentro da escola porque fora dela o contexto tem sido bem diferente, como nos exemplos que ele cita a seguir.

> Hoje, a Física e a Química esmiúçam a estrutura da matéria; a entropia é um conceito fundamental na Termodinâmica, na Biologia e na Matemática da Comunicação; a Língua e a Matemática entrelaçam-se nos jornais diários; a propaganda evidencia a flexibilidade das fronteiras entre a Psicologia e a Sociologia, para citar apenas alguns exemplos (MACHADO, 2004, p.116).

Desse modo, chegamos ao entendimento de que para haver um ensino -aprendizado significativo, não se deve apenas pretender conhecer conteúdo por conteúdo, mas chegar ao conhecimento ou à construção do significado, partindo sempre das relações que existem entre um determinado conteúdo e os demais, o qual, Machado (2004) denomina de rede de significações. Contudo, para se navegar nessa rede, como o próprio autor (2004, p.134) diz, "é preciso ter-se um projeto, ter-se um rumo e um mapa na mão", dependendo, então, de um planejamento em conjunto entre os professores interessados, dispondo-se de objetivos e

de uma metodologia bem definidos. Para esse propósito, faz-se necessário também, conhecer seus alunos e as particularidades do nível de ensino onde estes se encontram.

Inúmeros são os desafios que o MEC juntamente com as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais tem que assumir para prover uma melhor qualidade no ensino. Para isso, as escolas precisam de melhor infraestrutura, maior tempo destinado aos planejamentos, valorização salarial do professor, inovação curricular e incentivo às práticas interdisciplinares, bem como o fomento à qualificação. Contudo, compreendemos que para a inclusão da interdisciplinaridade nas práticas docentes, estes precisam considerar a sua importância no meio escolar e estarem dispostos a assumir esse compromisso.

Dentre as disciplinas incluídas no currículo do Ensino Médio encontra-se a Língua Inglesa, que mesmo sendo vista como uma disciplina que não reprova os alunos, tem muito a contribuir com essa prática.

O processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e uma possível conexão com a interdisciplinaridade no Ensino Médio

Como descrito por Leffa (2012), historicamente, diferente das outras áreas da educação, o ensino de línguas tem dezenas ou talvez centenas de propostas para o seu aprendizado, provavelmente devido à insatisfação gerada pelos métodos existentes. Segundo ele, destacam-se o Método da Tradução e da Gramática, Método Direto; Audiolingual, Silencioso, Resposta Física Total e a Abordagem Comunicativa que, conforme o referido autor, este último foi o que causou maior impacto no ensino de línguas, pois ao perceber que as pessoas desejavam aprender uma LE não pela necessidade de pronunciar frases sintaticamente corretas e sem sotaques, mas sim de alcançar objetivos práticos como entender um manual de instruções, interagir adequadamente com um cliente ou obter informações sobre um produto, constatou-se a importância de relacionar a comunicação ao seu conteúdo com o intuito de representar e agir sobre a realidade.

Em relação a isso, Leffa (2012, p.397) afirma que "a evolução que se observa do Método da Tradução para o Método Direto e daí para a Abordagem Comunicativa passa de uma ênfase no código para uma ênfase no significado até chegar

a uma ênfase na ação: falar é fazer". Leffa (2012) também chama atenção em sua pesquisa sobre a necessidade do professor de Língua Inglesa deixar de procurar por um método único e infalível, já que este não existe, e buscar, segundo Kumaravadivelu (2006 *apud* LEFFA, 2012), professor e escritor renomado na área de linguística aplicada, integrar diferentes atividades e estratégias em um ambiente onde o aluno, sujeito de sua aprendizagem, possa ser visto como capaz de negociar e dialogar com o professor e colegas, valorizando, então, seu contexto e interesses.

É nessa perspectiva que Schlatter e Garcez (2012) sugerem a pedagogia de projetos como um caminho viável para integrar o aluno ao seu meio, bem como a LE com as demais disciplinas.

> Um projeto pedagógico é uma proposta de produção conjunta da turma em relação ao tema selecionado que vincule os objetivos de ensino do eixo temático e dos gêneros do discurso implicados à participação efetiva dos alunos na comunidade escolar e fora dela. A proposta de organização de um currículo interdisciplinar e de planos de estudos com base em projetos pedagógicos pode demandar várias mudanças em contextos escolares tradicionalmente organizados por disciplinas e por listas rígidas de conteúdos a serem cumpridos (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.90-91).

Ainda conforme os autores (2012), a participação ativa e compartilhada entre professor e alunos na elaboração de um projeto conduz ao entendimento de que todos são corresponsáveis pelo desenvolvimento do trabalho, como também confere a possibilidade de cada um expor a sua singularidade. Partindo desse ponto de vista, de acordo com Prado (2005, p.15),

> A pedagogia de projetos deve permitir que o aluno aprenda-fazendo e reconheça a própria autoria naquilo que produz por meio de questões de investigação que lhe impulsionam a contextualizar conceitos já conhecidos e descobrir outros que emergem durante o desenvolvimento do projeto.

Portanto, diante das exigências e mudanças ocorridas no ensino, onde o professor deixa de ocupar o centro da aula e passa a se misturar com os alunos, e que com o tempo passou a dividir suas tarefas pedagógicas com objetos e recursos de aprendizagem (material impresso, laboratórios de línguas e computadores) e hoje tem trabalhado também à distância mediado por tecnologias e alunos monitores, Leffa (2012) afirma que, provavelmente no futuro, os professores percam de

forma gradual a sua visibilidade, o que acarretará em um aumento na influência do professor e na autonomia do aluno. Desse modo, reconhecendo também o papel da interdisciplinaridade na educação e de como a pedagogia de projetos pode ser uma grande aliada para o seu desenvolvimento, o MEC tem contemplado em seus parâmetros e diretrizes curriculares a prática de projetos interdisciplinares nas escolas.

Ao correlacionar esse assunto com a realidade do Ensino Médio brasileiro, percebemos o quanto faz falta um currículo integrado e um ensino inovador. Uma vez que, o Ensino Médio Regular, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996 vigente, trata-se da etapa final da educação básica que tem como finalidades, a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do aluno, bem como formação humanística com o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, e a compreensão dos conhecimentos científicos e tecnológicos, tendo em vista a relação entre a teoria e a prática (BRASIL, 2013a).

Entendemos que, para esse propósito, a organização curricular é primordial. Sobre isso, após a LDB 9.394/96 ter determinado a implantação de uma base nacional comum e uma parte diversificada como complemento que envolvesse as características regionais da clientela (BRASIL, 2013a), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Médio, formuladas em 1998, destacaram que as ações administrativas e pedagógicas das instituições de ensino deviam "ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade" (BRASIL, 2013b, p.154). Assim, as DCNs para o nível médio afirmam que:

> [...] as propostas pedagógicas devem ser orientadas por competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstos pelas finalidades do Ensino Médio. Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos. A base nacional comum organiza-se, a partir de então, em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2013b, p.154).

Entretanto, de acordo com os estudos realizados pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2013), as escolas e os professores brasileiros permanecem dando importância aos conteúdos fragmentados, tendo o docente como o centro sem se importar com o contexto do aluno, sendo, assim, perceptível "que tal discussão não chegou às escolas" (BRASIL, 2013b, p.154). Isso só tende, mais uma vez, a desestimular os alunos do Ensino Médio que consequentemente optam em abandonar os estudos. Essa clientela é constituída predominantemente por adolescentes e jovens que precisam ser considerados em suas múltiplas dimensões, ou seja, com suas especificidades próprias mediante a sua condição sócio-histórico-cultural (BRASIL, 2013b). Por isso a preocupação em torno de um ensino de qualidade voltado para essa clientela.

Em relação ao ensino de Língua Inglesa, a sua importância está em poder proporcionar ao aluno um aumento na sua autopercepção como ser humano e cidadão, ou seja, ao passo que ele aprende sobre o outro e sua cultura, ele obterá mais conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo (BRASIL, 1998). Contudo, para concretização dessa aprendizagem, o engajamento discursivo mediado por projetos interdisciplinares deve ser realizado utilizando-se de atividades colaborativas e em contextos reais a fim de desenvolver além das habilidades comunicativas, a criticidade dos alunos, o que torna a interdisciplinaridade uma estratégia possível para esse ensino.

O uso de temas transversais como pontes para o enfoque interdisciplinar segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira

A inclusão da Língua Estrangeira (LE) no currículo escolar não foi tarefa fácil. Precisou contar com várias discussões acerca de sua permanência, principalmente por profissionais da área, até surgir a LDB 9.394/96 (BRASIL, 2013a, p.36) que estabeleceu como obrigatória o seu ensino, onde diz: "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar [...]". Já em relação ao Ensino Médio, o mesmo documento concede a inclusão de uma segunda língua estrangeira como caráter optativo.

A partir disso, o MEC publica em 1998 os PCNs de LE (1998, p.19) que, diferentemente das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que são leis, constituem apenas em referências elaboradas no intuito de orientar os professores nas "discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras". Os PCNs de LE (1998) abordam que, embora a sociedade valorize esse conhecimento, as línguas estrangeiras como disciplinas ainda se encontram desarticuladas da escola, o que é evidenciado pela proliferação de cursos particulares.

Discorrendo, então, sobre o processo de ensino e aprendizagem da LE, Siqueira e Anjos (2012) destacam dois pontos relevantes: primeiro a necessidade de torná-lo significativo para seus aprendizes ao se adequar às exigências do momento atual, isto é, uma prática vinculada aos diversos contextos reais, e segundo, a escola precisa inteirar-se sobre a finalidade desse processo a fim de estabelecer decisões propícias que atendam às necessidades da atual geração. Em relação à Língua Inglesa, hoje amplamente presente nos meios de comunicação, no comércio, na ciência e na tecnologia, usada como LE e como língua oficial em várias partes do mundo, de acordo com os PCNs de LE (1998), torna-se a língua mais requisitada em condições político-culturais de inter-relacionamento global.

Cabe aqui refletirmos, portanto, o valor atribuído à prática de embates discursivos na sala de aula, ou seja, poder confrontar com as percepções e ideologias construídas em diferentes discursos. O que poderá ser provocado, segundo os PCNs de LE (1998), pelo uso de temas transversais com o intuito de conectar o conteúdo de Língua Inglesa a questões sociais relevantes, promovendo, com isso, o desenvolvimento de pensamento crítico dos alunos. Em vista disso, os PCNs de LE, segundo Leffa (2012), conseguem contemplar a essência da pedagogia de projetos que poderá viabilizar a interdisciplinaridade no contexto escolar.

Em consonância com a LDB 9.394/96, em especial no que diz respeito à formação ética e ao desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico do aluno, os professores de LE são convidados a preparar um ambiente propício ao diálogo entre os alunos, o professor e as outras vozes presentes em textos, orais e escritos, produzidos por várias culturas, o que coloca a aula de Língua Inglesa em uma posição privilegiada, uma vez que, de acordo com Dourado (2007, p.170), é pela "interação que os sujeitos criam e recriam suas identidades sociais e de que a lingua(gem) é constitutiva da realidade social". Sobre o assunto, o autor (2007, p.171) afirma que:

> A educação geral e, sobretudo, a linguística é um alicerce imprescindível numa política educacional comprometida com a participação e transformação social. Isso porque é pela educação linguística que o aluno em formação poderá desenvolver as habilidades e os saberes (linguísticos, pragmáticos, sociolinguísticos, discursivos) necessários para engajar-se em práticas de linguagem reais, que demandem não apenas compreensão (escuta e leitura) e produção (fala e escrita) textual, mas também familiaridade com questões que, para além do meramente linguístico, se debrucem sobre questões ideológicas, exercício e manutenção de poder e desigualdade social, construção de identidades sociais, exclusão, discriminação, preconceito, intolerância, valores, crenças e atitudes.

Por isso, a urgência de um ensino-aprendizado de Língua Inglesa voltado para uma participação ativa e colaborativa entre professores e alunos, onde essa interação possa ativar e ampliar as formas de ver o mundo, que para Siqueira e Anjos (2012), deverá proporcionar oportunidade para os alunos refletirem sobre a sua cultura e as suas maneiras de agir, pensar e sentir. Contudo, para que isso aconteça, ainda conforme Siqueira e Anjos (2012, p.136), o educando precisa se sentir "seguro o suficiente para se inserir e integrar-se em contextos diversos para, dentre outras coisas, participar ativamente das relações e dos fluxos transculturais que comprazem o mundo pós-moderno".

Sobre o referido assunto, Yus (2002) assegura que, para promover um espaço onde haja trocas de significados e um clima de participação real, faz-se necessário construir pontes entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento vulgar que o aluno traz para a sala de aula. É aqui, ainda na visão do autor, que a transversalidade entra em ação, com a sua função de unir os diversos contextos e as vivências e interesses dos alunos com o conhecimento científico, e isso é possível porque os temas transversais são reflexos dos problemas que atualmente preocupam a humanidade. Os PCNs de LE, então, trazem a seguinte argumentação:

> Os temas transversais podem ser focalizados pela análise comparativa de como questões particulares são tratadas no Brasil e nos países onde as línguas estrangeiras são faladas como língua materna e/ou língua oficial. Essas questões podem envolver tópicos como: o respeito à ética nas relações cotidianas, no trabalho, e no meio político brasileiro; a preocupação com a saúde; a garantia de que todo cidadão brasileiro tenha direito ao trabalho; a consciência dos perigos de uma sociedade que privilegia o consumo em detrimento das relações entre as pessoas; o respeito aos

> direitos humanos [...]; a preservação do meio ambiente; a percepção do corpo como fonte de prazer; a consciência da pluralidade de expressão da sexualidade humana; a mudança no papel que a mulher desempenha na sociedade; a organização política das minorias étnicas [...] e não-étnicas [...] (BRASIL, 1998, p.44).

Dessa forma, os PCNs de LE (1998) esclarecem como o uso de um tema transversal pode auxiliar nas aulas de Língua Inglesa, onde o professor poderá utilizar de uma sequência de atividades que despertem os conhecimentos prévios dos alunos a partir do tema escolhido e que trabalhe a gramática de forma contextualizada, ou melhor, com o uso de gêneros textuais, demonstrando ao aluno a prática social da linguagem ao submeter para todo texto oral e escrito sete perguntas (quem escreveu/falou, sobre o que, para quem, para que, quando, de que forma, onde). Já em relação à interdisciplinaridade, os PCNs de LE afirmam que:

> Há ainda outro aspecto a ser considerado, do ponto de vista educacional. É a função interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo. O benefício resultante é mútuo. O estudo das outras disciplinas, notadamente de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola. Essa é uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social (BRASIL, 1998, p.37-38).

Com isso, fica evidente o quanto a conexão entre as partes e o todo, entre o conhecimento disciplinar/especialista e o conhecimento interdisciplinar/global, e agora envolvendo também o conhecimento que o aluno adquire fora da escola com o uso de temas transversais, se torna uma ferramenta necessária à área de educação, primeiro porque desperta o interesse do aluno tornando-o protagonista na construção do seu saber, e segundo porque consegue fazer da prática de Língua Inglesa uma prática comprometida com o desenvolvimento das habilidades linguísticas à medida que seus aprendizes se engajam em contextos diversos.

Desse modo, um ponto relevante a se repensar, conforme Siqueira e Anjos (2012), seria sobre os currículos dos cursos de Letras, principalmente, quando se adota uma postura crítica e reflexiva do profissional docente em conjunto com as demandas da nova conjuntura global. Isso remete a necessidade de um pensar

ativo sobre a formação de professores e quão diretamente ela está ligada a prática pedagógica inseridas nas escolas.

Observamos no art. 6º das DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº9/2001), a preocupação de se formar profissionais capazes em relacionar a teoria com a prática em função de ações comprometidas com o social e a democracia, bem como de maneira contextualizada, interdisciplinar e reflexiva. Com relação à competência de gerenciar o próprio desenvolvimento profissional, o Parecer CNE/CP nº9/2001, no Parágrafo único do art. 5º, afirma que a aprendizagem no ensino superior deve ser norteada pelo princípio metodológico geral, sendo este estabelecido pela ação-reflexão-ação, onde expõe a resolução de situações problema como uma das melhores estratégias didáticas. Com isso, percebemos que os documentos legais também se preocupam com uma prática docente voltada para a autorreflexão, e que apenas, assim, o professor poderá modificar e reinventar as suas próprias práticas.

Assim, para que ocorram as devidas mudanças necessárias no sistema educacional brasileiro tanto na formação de professores quanto no nível básico, não são propriamente necessárias novas leis, mas que as existentes possam ser cumpridas, o que dependerá, e muito, da abertura e aceitação do próprio corpo docente. Entretanto, associado a isso, não podemos deixar de mencionar que a gestão pública (municipal, estadual ou federal) deve se comprometer com a valorização profissional, no que diz respeito a um salário mais digno e a melhorias das condições de trabalho.

Caminho percorrido

A metodologia aplicada em nossa pesquisa foi de natureza qualitativa e descritiva com a utilização de um questionário semiestruturado, ou seja, com perguntas abertas permitindo que os sujeitos respondessem livremente e emitindo opiniões sobre o tema em estudo e suas experiências com essa abordagem em sala de aula, bem como questões de múltipla escolha referentes ao seu perfil.

Sobre os sujeitos envolvidos, tivemos, no total, dez professores de Língua Inglesa, sete são do sexo feminino e três do sexo masculino, onde uma professora encontrava-se entre 21 a 30 anos, cinco professores entre 31 a 40 anos, e quatro

entre 41 a 50 anos de idade. Quanto ao nível acadêmico, todos possuem nível superior, sendo sete professores graduados em licenciatura em Língua Portuguesa e Inglesa, e três com licenciatura apenas em Língua Inglesa. Já referente à especialização, quatro pesquisados possuem em Língua Portuguesa, um em Língua Inglesa e um em Psicopedagogia.

No que diz respeito ao nível de linguagem de Língua Inglesa, três professores possuem o básico, quatro o intermediário e três o avançado. Especificando a situação profissional destes, seis possuem vínculo de trabalho estável como efetivos, sendo que nas referidas escolas, um leciona a menos de 1 ano, um no período de 1 a 5 anos, dois de 6 a 10 anos e dois de 11 a 15 anos. Enquanto que quatro estão no regime de contratação provisória, onde nas escolas, dois destes encontram-se a menos de 1 ano e dois entre 1 a 5 anos.

Com base nas informações adquiridas, os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, onde precisaram passar pelas fases de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação, tendo como referência os objetivos desse estudo, visto que a mesma recai sobre a compreensão de dados reais, levando em conta não só o contexto social no qual estão inseridos, mas as subjetividades e as opiniões dos sujeitos envolvidos.

Em respeito à integridade e dignidade dos sujeitos entrevistados, dentro dos padrões éticos, o anonimato foi mantido pela adoção de termos como P1, P2 e assim sucessivamente, o que garante o sigilo das informações relatadas e o não comprometimento dos participantes.

Resultados e discussões

A partir da análise dos dados coletados, chegamos ao entendimento de que o nível de integração disciplinar das visões e ações desenvolvidas pelos professores de Língua Inglesa investigados encontra-se ainda em um estágio de construção do real entendimento da abordagem interdisciplinar, isso porque mesmo utilizando de termos como trabalho em conjunto, interação entre as disciplinas, estudo amplo de temas/conteúdos e aprendizagem construtiva, demonstrando, assim, uma boa percepção do tema levantado, eles em alguns momentos traziam argumentos contrários ao que a literatura expõe, além da pouca ênfase dada à metodologia das ações vivenciadas.

Conforme algumas respostas, termos como divisão de conhecimentos e apresentação de eixos individuais nos remeteram à multidisciplinaridade, que ao contrário do objeto da pesquisa, é considerada a relação mais simples entre as disciplinas e criticada por nortear uma educação fragmentária e o acúmulo de informação. Severino (2008) chama atenção a esse caráter fragmentário visível nas diversas atividades realizadas por professores, caracterizado pelo acúmulo por justaposição de diversos conhecimentos, ao invés de uma somatória ou integração destes. É esse acúmulo de informações que desmotiva o aluno e faz do ensino um reprodutor de respostas ditas 'corretas', o que consequentemente, leva os alunos ao aumento da incapacidade de pensar sobre a realidade e poder agir sobre ela (MORIN, 2003).

A respeito do uso da interdisciplinaridade no meio escolar, os sujeitos da pesquisa se mostraram favoráveis, destacando, de uma maneira geral, as seguintes contribuições desta prática: aumento da articulação entre o docente e seus discentes, bem como entre os demais docentes da escola; maior motivação e participação dos alunos; melhor organização escolar por meio da reconstrução de sua identidade e de uma visão comum entre todos; formação cidadã com o incentivo à democracia, à solidariedade e ao respeito; estudo do tema/conteúdo de modo amplo e aprofundado; e o entendimento mais claro das disciplinas e a relação entre elas.

Compreendemos, então, que a abordagem interdisciplinar promove a integração necessária entre as diferentes áreas de modo que, segundo Yus (2002), o uso flexível do saber possa ir além de uma compreensão superficial dos fatos. Sobre isso, o referido autor aponta também para a conexão do conhecimento científico ao conhecimento vulgar que os alunos trazem consigo, o que norteará a um aprendizado mais significativo e livre da memorização. Sobre a autoformação do educando, Morin (2003) assegura que é dever da Educação ensiná-lo a assumir a condição humana, ou seja, a como se tornar um cidadão. Nesse contexto, Schlatter e Garcez (2012), dizem que a escola se constitui na instituição mais apropriada para apresentar aos seus educandos aos modos de representar e compreender o mundo, como os de criar, criticar e agir em conjunto. Isso quer dizer que, com o uso da interdisciplinaridade todos os sujeitos envolvidos podem vivenciar experiências enriquecedoras.

Embora ficássemos sabendo pelas respostas de seis professores que as escolas onde ensinam incentivam projetos interdisciplinares por meio do Projeto

Pedagógico Político (PPP) das mesmas, em consonância com as DCNs do Ensino Médio e PCNs, ao tratarmos sobre possíveis obstáculos que impedem o seu desenvolvimento seja de forma coletiva ou particular, seus relatos nos revelaram certo descontentamento e insatisfação em relação à falta de tempo para estudar e planejar, material escasso, falta de apoio por parte da gestão da escola e ausência de solidariedade e do trabalho em conjunto entre o corpo docente.

Em relação à falta de apoio da equipe gestora, Severino (2008) afirma que a desarticulação entre os profissionais que integram a escola é tão nítida, que muitas vezes é perceptível uma postura autoritária e autocrática no exercício do poder do administrativo sobre o pedagógico, onde as ordens são dadas verticalmente do secretário/gestor/diretor/coordenador para os professores, limitando suas ações e escolhas pedagógicas. Já sobre o pouco envolvimento por parte dos docentes de outras disciplinas, Machado (2004) afirma o confrontamento de docentes que não abrem mão de seus objetos de estudo e pontos de vista, e, com isso, não demonstram solidariedade uns com os outros. Isso mostra as deficiências que precisam ser sanadas. Com isso, fica evidente certa contrariedade, de um lado documentos, como o PPP, que incentivam a interdisciplinaridade e do outro, empecilhos que dificultam o seu processo.

Contudo, mesmo diante de tantos obstáculos, sete professores de Língua Inglesa, afirmaram fazer uso de ações interdisciplinares em suas classes do Ensino Médio, onde foi constatada a aplicação de atividades em torno de temas relevantes integrando o desenvolvimento das quatro habilidades de Língua Inglesa (ler, ouvir, falar e escrever) ao conhecimento de outras disciplinas, o que gerou como competências para os alunos, segundo os sujeitos investigados, a capacidade de vincular o aprendizado da Língua Inglesa com o seu projeto de vida, a de investigar/pesquisar e a de pensar e agir de modo coletivo, crítico e criativo.

Podemos, então, constatar na vivência destes professores a preocupação em inserir o desenvolvimento das habilidades comunicativas na sua prática interdisciplinar, o que demonstra comprometimento com a educação linguística aliada ao estudo de temas que se relacionam com outras disciplinas, levando a favorecer, segundo Dourado (2007), não apenas à compreensão (escuta e leitura) e à produção (fala e escrita), mas também à familiaridade com temas que se inclinam sobre questões ideológicas, construção de identidades sociais, exclusão, preconceito, valores, crenças, dentre outros. Assuntos estes, que se encaixam com os temas

trabalhados e mencionados pelos sujeitos da pesquisa, os quais têm realizado conexão com a Língua Portuguesa, Artes, História, Geografia, Biologia, Matemática, Educação Física e Filosofia.

Ainda conforme o questionário, pudemos constatar uma cooperação mínima entre a maioria dos professores inquiridos e os profissionais das disciplinas citadas, onde, de forma geral eram apenas consultados para esclarecimento de dúvidas e empréstimo de material; contudo, apenas dois investigados demonstraram um envolvimento com caráter interdisciplinar por meio de planejamento das ações e atuação em conjunto.

Referente à metodologia e aos recursos utilizados, os professores em estudo têm utilizado leituras e discussões em sala de aula sobre um tema específico proposto, na maioria das vezes, por eles ou pelo livro didático, onde apenas três docentes referiram conceder também aos alunos essa escolha. E como forma de promover mais produção de conhecimento, estes têm solicitado aos seus alunos pesquisas e apresentações variadas, incluindo as artísticas e culturais, os quais vêm garantindo, de acordo com os docentes, efetiva participação e aprendizagem pelos alunos, que como consequência têm motivado os professores a continuar trabalhando com a interdisciplinaridade.

Também pudemos averiguar, o uso da Abordagem Comunicativa pela importância dada à função social da língua ao relacionarem embates discursivos ao conteúdo de Língua Inglesa, que para Leffa (2012) encaixa-se com um dos seus propósitos que é de representar e agir sobre a realidade; e da Pedagogia de Projetos ao solicitarem pesquisas e produções coletivas, uma vez que, sua utilização, conforme Prado (2005), caracteriza-se na promoção de uma situação de aprendizagem colaborativa que estimula os alunos a selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo e gerenciar confronto de ideias.

Dessa forma, podemos vincular o trabalho interdisciplinar aplicado pelos professores inquiridos às competências relatadas por eles como produto alcançado pelos seus alunos. Como exemplos de competências que estabelecem relações com e entre objetos, Machado (2004) cita a capacidade de se expressar, tanto na língua materna quanto em diferentes linguagens; de compreender fenômenos; de resolver problemas; de construir argumentos; e de saber articular entre o individual e o coletivo. Competências estas que o educando pode alcançar, segundo o referido autor, mediante a um conjunto de habilidades que podem e devem se

manifestar por meio dos conteúdos disciplinares, conduzindo, assim, para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Diante do exposto, é importante ressaltar que nossas reflexões significam apenas uma pequena abordagem em meio a tantas mais que poderiam ser elencadas como contribuições para a referida pesquisa, uma vez que, ensinar e aprender uma língua estrangeira na atual conjuntura, longe de ser uma representação de status, caracteriza uma nova realidade social.

Considerações finais

Diante dos resultados encontrados constatamos que os sujeitos investigados têm um bom entendimento quanto ao conceito de interdisciplinaridade, mesmo apresentando algumas evidências que nos levaram à multidisciplinaridade. No discurso dos professores que possuem experiências com a abordagem interdisciplinar, averiguamos o seu comprometimento e a sua motivação em conectar os saberes de outras disciplinas com os propósitos discursivos da Língua Inglesa, garantindo contribuições no desenvolvimento de habilidades e competências, além de possibilitar uma ênfase na funcionalidade da língua, na interação social e no aluno como protagonista na construção do seu conhecimento, o que ao nosso vê distancia da prática tradicional de ensino centrada no professor, na memorização de regras e na tradução de textos.

Observamos, também, que a prática interdisciplinar tem sido objeto central nos discursos governamentais e legais na expectativa de mudanças no sistema educacional, pelo seu potencial em conduzir a integração necessária entre os saberes e entre toda a comunidade escolar ao utilizar, principalmente, do diálogo e da reflexão, podendo assim, ser evidenciada pelas inúmeras relações entre a educação, política, cultura, economia e cidadania. A escola, assim, é repensada no intuito de que esta possa transformar as informações em conhecimentos significativos para os educandos, contudo se faz extremamente necessário que os docentes almejem um pensamento e uma atitude interdisciplinar articulada ao contexto e às necessidades reais de seus alunos. Com isso, chegamos ao entendimento de que os professores de Língua Inglesa inquiridos estão no caminho certo para se chegar a uma efetiva prática interdisciplinar, afinal, o primeiro passo é a vontade de pensar e de agir diferente.

O que sugerimos, diante dos resultados analisados, é que estes busquem se aprofundar no assunto e de forma reflexiva poder transformar e enriquecer sua didática de ensino. Por isso, a necessidade da gestão pública e escolar incentivarem e darem suporte para que esse processo se concretize, em especial, com especializações e condições propícias para um bom planejamento em equipe e materiais/equipamentos disponíveis para o seu desenvolvimento, bem como a inserção dessa prática nos cursos de licenciatura como fator precedente para a sua efetivação na educação básica.

Por fim, esse estudo possa contribuir com o sistema educacional e às pesquisas voltadas para o uso da abordagem interdisciplinar nas escolas, com a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa precisa ser apoiado por uma abordagem comunicativa, e por projetos pedagógicos interdisciplinares, favorecendo um aprendizado socialmente significativo para os educandos à medida que vão sendo engajados em contextos socioculturais e políticos diversos.

Referências

BRASIL. **Legislação brasileira sobre educação.** 2.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013a. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br>. Acesso em: 22 setembro 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

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

_____. **Parecer CNE/CP nº9/2001, de 08 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13272%3Aparecer-cp-2001&catid=323%3Aorgaos-vinculados&>. Acesso em: 10 abril 2015.

DOURADO, M. R. Tendências atuais no ensino de língua inglesa e implicações para formação de professores. **Ariús**, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 168-175, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.ch.ufcg.edu.br/arius/01_revistas/v13n2/07_arius_13_2_tendencias_atuais_no_ensino_de_lingua_inglesa.pdf>. Acesso em: 10 abril 2015.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 10.ed. Campinas: Papirus, 2002.

KLEIN, J. T. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: Fazenda, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** 13.ed. Campinas: Papirus, 2008. p.31-44.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012. Disponível em:< http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf>. Acesso em: 11 setembro 2014.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores.** 5.ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MUNHOZ, D. E. N. Da multi à interdisciplinaridade: a sabedoria no percurso da construção do conhecimento. **Ideação. Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu.** v.10. nº1. p.123-133. 1º sem de 2008. Disponível em:<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4148>. Acesso em: 16 setembro 2014.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: Almeida, M. E. B. de; Moran, J. M. (Orgs.) **Integração das Tecnologias na Educação.** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. p.12-17. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13258:salto-para-o-futuro&catid=111&Itemid=164>. Acesso em: 22 setembro 2014.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês.** Erechim: Edelbra, 2012.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalidade da prática. In: Fazenda, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** 13.ed. Campinas: Papirus, 2008. p.31-44.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. dos. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 127-149, 2012. Disponível em:< http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/muitasvozes/article/view/3607/2561>. Acesso em: 12 abril 2015.

UNESCO. **Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora.** Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro (Orgs.). Brasília: UNESCO, 2013.

YUS, R. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI.** trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RESUMO

Este artigo relata que a partir da minha experiência como formadora de docentes e professora de português como segunda língua em Timor Leste percebi a deficiência dos materiais didáticos nas aulas de PLE, como podemos citar a fragmentação do ensino de língua/ linguagem, ênfase aos aspectos formais da língua. O texto aponta para defesa da perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem da língua. Por fim, apresento como uma possível estratégia de apoio, o letramento literário, objetivando construir a competência comunicativa e contribuir para uma prática significativa de leitura e literatura para os aprendizes de PL2.

Palavras-chave: Letramento literário, Interculturalidade, Materiais didáticos, PL2.

LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Ana Verônica Cesário da Silva (UFRN)

Introdução

No período de junho de 2012 a junho de 2013, trabalhei como formadora de docentes e professora de português como segunda língua, em Timor Leste, localizado no sudeste asiático, atuando como bolsista no Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP) com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes). No entanto, o contato com o material didático utilizado nas aulas despertou minha atenção, visto que o livro intitulado "Manual do aluno- Português 10° Ano de escolaridade", produzido pela Universidade de Aveiro, estava adequado ao falante que já apresentava um certo domínio da língua portuguesa. Além disso, tínhamos uma coleção composta por três fascículos para os diferentes níveis de proficiência, "Brasil e Timor: Português sem fronteiras", elaborada pelos professores da Cooperação Brasileira, no ano de 2010. É importante ressaltar que a abordagem sobre a língua centrava-se nos aspectos gramaticais, a abordagem da cultura timorense e brasileira se fazia de uma forma superficial e mecânica. O argumento da professora pesquisadora do ensino de PLE, Edleise Mendes (2011, p.143), sustenta a necessidade de definirmos para nossas práticas pedagógicas a concepção de língua/linguagem:

Mais do que instrumento, a língua é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda. Ao estruturar os nossos pensamentos e ações ela faz a mediação entre as nossas experiências e a do outro com o qual interagirmos socialmente através da linguagem, auxiliando o mundo

à nossa volta. Nesse sentido, a cultura não está antes e nem depois da língua, nem dentro da outra,mas está no mesmo lugar.,como afirma Almeida Filho (2002, p.210): "[...] o lugar da cultura é o mesmo da língua". E aqui, por não separar os limites de onde começa a língua e termina a cultura ou vice-versa, é que assumo a posição de denominar essa língua que se quer ensinar e aprender, ou que funciona como mediadora entre mundos culturais diferentes, uma língua-cultura.

Uma das questões que são discutidas no ensino de PLE é a insatisfação com os livros didáticos trabalhados, pois relacionada-se à visão fragmentada sobre a língua/linguagem/cultura, ou seja a ênfase aos aspectos formais da língua, tratar a cultura como algo periférico, uma curiosidade, como também à pouca atenção aos demais aspectos envolvidos no ensino-aprendizagem.

Sendo assim, como ter uma prática dialógica centrada nas relações interculturais? Como mediar as práticas de letramento literário possibilitando a imersão do aprendiz na cultura brasileira?

Neste artigo, apontarei algumas perspectivas sobre o letramento literário no desenvolvimento da competência comunicativa, como uma possível proposta de apoio no ensino de português como segunda língua. Assim, a finalidade é a construção e reconstrução dos significados em relação ao texto lido dentro e fora da sala de aula. De acordo com Rildo Cosson (2007), "o corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu perfeito exercício."

Ensinar e aprender língua numa perspectiva intercultural

Quando pensamos no mundo de hoje em dia e em toda complexidade, nas transformações que ocorreram no pensamento humano, nas concepções do homem contemporâneo e seus reflexos na dimensão educacional, de maneira geral, na fragmentação do ensino língua/linguagem/cultura e na posição dos papeis de modos fixos e engessados na maneira de ensinar e aprender. Conforme Edgar Morin (2003, p.108):

> A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, desunida, reducionista da gestão política unidimensional, destroi o mundo complexo em fragmentos desunidos, fraciona os problemas, separa o que está unido, unidimensiona o multidimensional. (...) Incapaz de encarar o contexto e o complexo planetário, a inteligência cega se torna inconsciente e, sobretudo, mortífera.

Quando tratamos a forma como a cultura é revelada nos materiais didáticos questiona-se a importância reivindicada no ensino de línguas estrangeiras como um facilitador da competência comunicativa. No artigo publicado no livro "Tópicos em português língua estrangeira", Suzana Maria Fontes (2002, p. 178) destaca que: "A linguagem é um dos principais componentes da cultura; é em grande parte por meio da linguagem, como grande parte do sistema de símbolos, que os indivíduos interagem com a realidade que os cerca".

Na perspectiva de Edleise Mendes (2011, p.140) que defende a língua como intercultural, mais do que objeto de ensino, passando a ser ponte mediadora entre sujeitos/mundos culturais visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar da interação. Nesse sentido, a pesquisadora aponta que a língua portuguesa é aquela que representa a nossa língua- cultura brasileira, a qual deve ser capaz de atuar como ponto de partida para a construção de ambientes de mediação cultural, de lugares de negociação e de partilha.

Em relação ao aspecto cultural Kramsch (1993, p. 13) constroi a imagem do "terceiro lugar" ou, como menciona, "terceira cultura", quando discute o papel da cultura e das relações interculturais nos processos ensino/aprendizagem de uma nova língua. Além disso, propõe o ensino de língua "como contexto" inserido na pedagogia crítica da linguagem, cujas características são as divergências de opiniões, ou seja o diálogo e o discurso em mão dupla, a autora alega um modo de ensinar e aprender línguas que:

> (...) mostra como aprendizes podem usar o sistema para atender aos seus objetivos, para criar uma cultura de terceiro tipo na qual eles podem expressar seus próprios significados sem serem hospedados pelos significados de outros ou da comunidade de fala da língua-alvo. (1993, p. 13)

Itacira A. Ferreira (1998, p.45), professora da Unicamp, compreende que:

> "o interculturalismo na sala de aula de PLE como capacidade de aceitar o diferente, aprender a descobrir com ajuda da língua uma nova cultura e olhar a sua própria cultura com criticidade. Só uma orientação intercultural consciente e fundamentada pode impedir que a aprendizagem de uma língua estrangeira reforce estereótipos negativos e dificulte a verdadeira compreensão entre as culturas."

Coraccini (2013) ao tratar dos estereótipos que construímos nas relações com o estrangeiro diz que são produzidos através de representações que eles fazem de nós e atravessam de modo constitutivo, o sentimento de identidade subjetiva, social e nacional: "Assim ser brasileiro é ser o que dizem que somos e ver o outro do modo como vemos."

O trabalho que destaca a o acúmulo de conhecimentos, abordando a cultura dentro de uma imagem idealizada e à criação de estereótipos, favorecendo a formação de generalizações. Lucchesi (2011, p.75) expõe que: "A questão do diálogo e do respeito à cultura do outro é um passo necessário para a existência de uma convivência global, que institua relações de solidariedade entre os povos de todas as origens".

Sendo assim, comungo com o discurso de Edleise Mendes (2011, p.142), mencionando que nesse ambiente propício para troca, de tensão e também de diálogo, de uma negociação complexa que há possibilidade de uma vivência intercultural.. Na construção contextualizada desses ambientes, o fator essencial das experiências de ensinar e aprender é a língua de mediação, a língua portuguesa. Quando fazemos referência à tal sentido, o trabalho passa a ter uma dimensão ampla, pois ensinar e aprender a língua distancia-se de um conjunto de formas e regras de combinação, mas de um modo de ser e de viver através da linguagem.

Letramento literário, múltiplas capacidades e conhecimentos

Zabala&Arnau (2010, p.40) afirmam que uma pessoa não é competente em si mesma, pois a competência precisa ser demonstrada numa situação real: "Ser competente é, ao agir, mobilizar, de forma integrada, conhecimentos e atitudes mediante uma **situação-problema,** de forma que a situação seja resolvida com eficácia".

Hymes (1979), antropólogo de formação, foi o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de competência. Ao acrescentar comunicativo ao termo competência, demonstrou claramente estar preocupado com o uso da língua. Assim, para Hymes, não é bastante que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da línguapara caracterizá-lo como competente em termos comunicativos. É preciso que, além disso, esse indivíduo saiba e use as regras do discurso específico

da comunidade na qual se insere. O indivíduo possui competência se sabe quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira.

O ensino-aprendizagem de português como segunda língua concebido na perspectiva de letramento literário é complexo, porque envolve muito mais que habilidades (ou conjunto de habilidades) ou competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, além da leitura.

Segundo Kleiman (1995, p.19), o educador Paulo Freire empregou o termo alfabetização com o sentido próximo ao que hoje tem o termo letramento, para designar uma prática sociocultural de uso da língua que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas, as pessoas que a usam e pode vir a ser libertadora, embora à época fosse mecanicista.

Rildo Cosson (2007) destaca que o letramento literário é para aqueles professores que desejam fazer uma prática significativa para si e para os alunos, uma concepção maior de uso da escrita. O trabalho consiste em 03 modos de compreender a leitura. A 1ª etapa, antecipação, ou seja, nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito. Nesse caso, são relevantes tanto os objetivos, da leitura, que levam o leitor a adotar posturas diferenciadas ante o texto. A 2ª etapa é a decifração, a entrada do texto se faz através das letras e das palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração. Um leitor iniciante dependerá de um tempo considerável. A 3ª etapa, interpretação, consiste nas inferências que levam o leitor a relacionar as palavras com o conhecimento de mundo. Sendo assim, interpretar é visto como um diálogo com o texto tendo como limite o contexto, simultaneamente é considerado aquilo que está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura.

A proposta do autor citado é sistematizar as atividades em duas sequências, **uma básica** e **outra expandida**, integrando as seguintes perspectivas metodológicas:

- A técnica da oficina, sob a máxima de aprender, ela consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento, a fazer fazendo, consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento;
- A técnica do andaime, ou seja, dividir com o aluno e, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento;

- O uso do portifólio oferece ao aluno e professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento, quer seja do aluno, quer seja da turma.

Importa sublinhar que o ensino e a aprendizagem da literatura e da cultura como indissociáveis da sua mediação linguística, pelo que o objetivo de aprofundamento de uma capacidade literária não poderá deixar de ser acompanhado de um desenvolvimento da competência comunicativa. O texto nesse sentido é um veículo privilegiado de cultura por isso pressupõe-se que seja também lido como produto de um ato criativo dotado de intencionalidade artística. Vale a pena ressaltar que os benefícios da leitura transcendem a prática pedagógica, visto que, à medida que colabora com a formação humana dos falantes da língua, amplia o conhecimento de mundo, o linguístico e o interacional e cultural.

Considerações finais

Nesse cenário, nosso desafio como professor do ensino de português como segunda língua é definir as práticas pedagógicas numa perspectiva intercultural da língua, avançando na direção da cultura de uma forma natural, comunicacional. Assim, avançaremos para o perfil de competência comunicativa desejado tendo o letramento literário como uma possível estratégia metodológica, com o objetivo de construir uma comunidade de leitores conscientes e criativos imersos em diferentes situações de comunicação, empregandoas regras do discurso específico da comunidade na qual está inserido, saber quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira.

Referências

CORACCINI. M.J. **A celebração do Outro na constituição da identidade**, In: Plurilinguismo e Tradução. Maria José Coraccini (org.). Campinas: Mercado das Letras, 2013. Ou Organon, Porto Alegre: Instituto de Letras. UFRGS. 2003

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

HYMES, D. H. **On Communicative Competence**. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1979.
KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva para práticas sociais da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
KRAMSCH, C**. Language and culture**. Oxford: OUP, 2001.
LUCHESI, Martha Abrahão Saad; MALANGA, Eliana Branco. **Diálogos interculturaise identidades nacionais: transculturalidade e transdisciplinaridade** InVisão Global, v. 14, n.1,Campinas,2011 p. 73-88.
MENDES, Edleise (org**.). Diálogos interculturais**: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
MORIN, E.; MOTTA,R.D. **Educar na era planetária**: São Paulo: Editora Cortez,2003.
SANTOS, Percília; CUNHA, Maria Jandyra (Org.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.
SILVEIRA, Regina C. P. (org.). **Português língua estrangeira: perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1998**.**
ZABALA, Antoni; ARNAU Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RESUMO

A aprendizagem de uma língua estrangeira cumpre na sociedade contemporânea uma função social de valor ímpar. Com vistas a seu ensino no ambiente escolar, sobretudo da escola pública, este trabalho se propõe a analisar os parâmetros de avaliação que norteiam o ensino de língua espanhola, em contraponto com a língua materna, no contexto da Escola Grapiúna. Uma Escola situada no sul da Bahia e que tem como organização curricular o sistema de Ciclos de Formação Humana que diferentemente do sistema de seriação apresentam particularidades no modo de conceber a aprendizagem e a avaliação. Pioneira no estado da Bahia com o sistema de ciclos inova o Ensino Fundamental, na medida em que agrupa os estudantes por idade, onde crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (06 a 08 anos); pré-adolescência (09 a 11anos) e adolescência (12 a 14 anos). Daí nosso interesse em conhecer melhor como funciona esta escola, especialmente no que concerne ao ensino de língua espanhola, além de seu currículo e referenciais. Nossas proposições baseiam-se no aporte teórico das concepções de língua, ensino-aprendizagem de LE e Ciclos, abordadas por ALMEIDA FILHO (1993, 1995, 1999, 2006, 2008), ARROYO (2000, 2011a, 2011b), CORACINI (2002), KATO (1995), LIMA (2000), MOTTA-ROTH (1998), os PCNs de Língua Estrangeira dentre outros. Utilizamos a pesquisa exploratória-documental, de viés qualitativo. A partir da análise dos documentos, identificamos que a proposta apresenta algumas incoerências quando relacionadas aos objetivos de aprendizagem esperados em língua materna, o que pode incidir em uma posição desprestigiada da língua espanhola no currículo.

Palavras-chave: Aprendizagem, Língua espanhola, Currículo, Ciclos de formação humana.

O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO CONTEXTO DA ESCOLA GRAPIÚNA: ENCONTROS E DESENCONTROS NA PROPOSTA CURRICULAR

Juliana Ferreira Chaves (UESC)
Maria D'ajuda Alomba Ribeiro (UESC)

Introdução

Vivenciamos um momento de mudanças instantâneas que perpassam todos os campos da vida social, caracterizado, dentre outros aspectos, pelos avanços tecnológicos e por uma cultura emergente de significados e significações. Este momento, que alguns teóricos chamam de pós-modernidade, segundo Hutcheon (1991, p.22), costuma ser acompanhado por um cortejo negativo de "descontinuidade, desmembramento, deslocamento, indeterminação", como uma forma de traduzir o leque de mudanças incorporadas através da globalização em toda cultura ocidental.

O conceito de educação traz em sua essência a preparação para a vida em sociedade. Nesse sentido, dentro desse quadro de deslocamentos, cabe uma série de questionamentos quando da relação entre a escola e o sujeito contemporâneo: que concepção de educação acompanhará tais processos de transformação da vida cotidiana? Como legitimar a consciência de que estamos na era do conhecimento? Qual o papel do professor neste decurso? Quanto ao professor de línguas estrangeiras, acreditamos que este esteja crucialmente posicionado como peça fundamental na engrenagem de uma nova ordem mundial que se instala, "porque a educação linguística está no centro da vida contemporânea já que 'nada se faz sem o discurso'" (MOITA LOPES, 2003, p. 33).

Em outras palavras, pode-se dizer que tal quadro vem se caracterizando, sobretudo, pela relativização de fronteiras territoriais e temporais, pela convivência com distintas formações culturais, identitárias e sociais, por isso, o consumo das línguas estrangeiras passa a figurar como uma espécie de passaporte para que os sujeitos possam participar da mobilidade desse mundo em globalização, seja em espaços reais ou virtuais. Essa participação deve ser trabalhada em sala de aula de modo a estimular a autonomia do sujeito, para que ele venha a expressar-se e atuar significativamente como agente criador em sua vida no dia a dia. Dessa maneira, é evidente o lugar de destaque da língua, do ensino de línguas e das linguagens, na medida em que o simbólico ganha maiores proporções na vida do homem pós-moderno.

Nesse viés, ao analisar o quadro de leis que regem a Educação Brasileira, e em especial no que concerne ao ensino de Línguas Estrangeiras, teremos na Lei 11.161/2005 a obrigatoriedade da oferta do ensino de Espanhol nos currículos plenos do Ensino Médio e facultativa ao Ensino fundamental. Esta lei, além de oficializar o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante E/LE), impôs às escolas uma mudança de mentalidade quanto à oferta e objetivos reservados a este ensino. Contudo, o que observamos é que as escolas simplesmente agregaram o espanhol aos currículos e não conseguiram ainda atender às necessidades que o contexto impõe. Isso nos levou a estudar a proposta de ensino de E/ LE da Escola Grapiúna, que é o nome atribuído a toda a Rede Municipal de Ensino da cidade de Itabuna-Ba, após a implantação do regime de Ciclos de Formação Humana, contexto do qual faço parte como professora de Língua Espanhola.

Assim, relacionando a dinâmica educacional e o papel das línguas na sociedade contemporânea, este artigo busca contextualizar a Escola Grapiúna, bem como descrever os parâmetros de avaliação que norteiam o ensino de Língua Espanhola (doravante LE) em contraponto com a Língua Materna (doravante LM). Para alcançar este objetivo, faremos o seguinte percurso: na primeira parte, expomos as características da Escola Grapiúna através de dados pesquisados nos documentos de referência que a legalizam; na segunda parte, apresentamos brevemente os parâmetros de aprendizagem previstos na área de linguagens, contrastando LE e LM e, por fim, discutiremos os resultados alcançados a partir do estudo realizado em nossa dissertação de mestrado.

Contextualizando a escola Grapiúna: nosso ponto de partida

> Pensar a educação, hoje, é estar confrontando desafios ao mesmo tempo psicológicos, culturais, econômicos, sociais, simbólicos cujos componentes são plurais e muitas vezes contraditórios (CHARLOT, 1999).

A epígrafe ilustra um pouco da ideia que vamos tratar neste artigo, ao pontuar a importância de trazer à reflexão o papel da educação no contexto contemporâneo, vez que é na escola que o sujeito vivencia práticas vitais de modo a representar a si e a seu mundo psicológico, cultural, econômico e social. E, dessa forma, ele revela através desses aspectos que o compõem, quais necessidades devem ser consideradas no âmbito educativo, para que sejam contemplados os elementos concebidos como imprescindíveis para a formação do indivíduo apto a significar-se na atual conjuntura de uma "nova sociedade", que se transforma continuamente pelos moldes da globalização.

A educação no município de Itabuna-Ba atende aos alunos através das suas três redes: Municipal, Estadual e Particular, sendo que a rede municipal, desde o ano de 2002, está organizada pelo sistema de Ciclos de Formação Humana (doravante CFH). A Escola Grapiúna, desenvolve uma Proposta Político-Pedagógica que se assemelha à implantada em Porto Alegre (Escola Cidadã), Ipatinga (Escola Plural), para citar alguns exemplos no Brasil, em substituição à seriação, modelo ainda adotado na maior parte das escolas oficiais do país.

A opção pela organização do ensino em series ou ciclos, cabe às Redes de Ensino e encontram base legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n° 9394/96, especificamente no artigo 23. No Estado da Bahia, a Escola Grapiúna, destaca-se como pioneira na adoção do sistema de ciclos. Porém, à semelhança do que costuma ocorrer nas redes de educação pública do país, vive sob a imposição de políticas educacionais pouco discutidas, o que conhecemos como "pacotes prontos, o que resultou em uma série de encontros e desencontros em sua proposta pedagógica. Não houve, no ano de 2002 durante a implantação, uma discussão ou formação que possibilitasse ao professor conhecer e dominar as expectativas de um novo modelo educacional. A busca, sobretudo, em zerar os índices de reprovação na escola, preteriram momentos de avaliação junto à comunidade escolar sobre a viabilidade, ou não, da incorporação dessa proposta naquela realidade. Esse dado se faz relevante aqui para se delinear o quadro

de implantação da Escola Grapiúna e, talvez, encontrar uma possível explicação para algumas lacunas vislumbradas na proposta, o que veremos mais adiante.

Alguns dos eixos norteadores da proposta[1] são: a construção de uma escola que possibilite o acesso ao conhecimento universal e regional; a formação humana na sua totalidade; a escola como tempo de vivência cultural; a escola como capaz de assegurar a construção de uma nova identidade de seus profissionais com vistas ao sujeito em formação, dentre outros. Para tanto, o ensino é organizado conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 1: Organização dos ciclos

1. Ciclo da Infância (CIN) compreende alunos com idade entre 06 e 09 anos;
2. Ciclo da Pré-Adolescência (CPA), alunos entre 09 e 12 anos;
3. Ciclo da Adolescência (CAD), alunos entre 12 e 15 anos;
4. Classes de Integração (CIR) para alunos com distorção ciclo-idade.

Fonte: PMI, 2004, adaptado

Na proposta curricular dos Ciclos de Formação Humana, o eixo central deixa de ser os conteúdos e métodos e passa a ser o sujeito aluno. Um sujeito que aprende de forma diferente em cada fase de seu desenvolvimento, que tem características pessoais e vivências socioculturais que o distinguem dos demais. O que não significa uma ruptura ou abolição de conteúdos e métodos, mas que a centralidade deve ser deslocada para a relação dos sujeitos com o conhecimento e com sua capacidade de significar por e nesses conhecimentos.

> [...] Se lembrarmos Boaventura de Sousa Santos que nos diz que 'todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos' poderemos preparar nossas aulas preocupados em descobrir com os alunos que práticas sustentam os conhecimentos de cada disciplina, de cada tema e que sujeitos as constituem e são constituídos nessas experiências e conhecimentos (ARROYO, 2011a, p.149).

1. Proposta Político Pedagógica da Escola Grapiúna (ITABUNA, 2004a).

Assim sendo, não se desconsidera o ensino dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história, mas propõe-se que os conteúdos sejam tematizados e expressados através das diversas linguagens. Desse modo, percebe-se que as concepções empreendidas acerca da aprendizagem visam a integrar o caráter social e temporal, tanto da construção quanto da apreensão do conhecimento humano. Segundo Arroyo (2011 a, p.32), apropriar-se dessa visão de aprendizagem, "poderia ser uma grande contribuição para a superação de concepções fechadas, atemporais ainda dominantes na cultura escolar". Para tanto, na Escola Grapiúna, as áreas do conhecimento e as respectivas disciplinas se compõem da seguinte maneira:

Tabela 1: Áreas de conhecimento dos Ciclos de Formação Humana da Escola Grapiúna

	Expressão	**Ciências da Natureza e Matemática**	**Ciências Sociais**
Disciplinas Áreas	Línguas e Literatura	Ciências	História
	Artes e Expressão Corporal	Matemática	Geografia

Fonte: PMI, 2004a, adaptado

Esse agrupamento de saberes por áreas tem como meta um trabalho interdisciplinar, que fomente a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento. Espera-se que esse processo seja significativo, que faça sentido para o sujeito aluno e que ocorra a partir das tentativas de resolução de situações-problema. Para tanto, esse sujeito em formação deve estar apto a fazer uso dos conhecimentos acumulados pela humanidade, assim como dos que ele adquiriu na comunidade em que convive e, também, daqueles apreendidos no dia a dia da sala de aula.

As áreas do conhecimento na nova ordem curricular

Com a mudança de abordagens da Escola Grapiúna, a(s) lingua(gens) passam a figurar outras expectativas, que não as pautadas em uma grade curricular fixa, cuja especificidade é o ensino de regras gramaticais e traduções de textos isolados. Nessa nova ordem curricular, o conhecimento construído pelas diversas áreas do conhecimento deve ser desenvolvido através de estratégias que respeitem a constituição do ser humano, visando o seu crescimento através de sua expressão nas linguagens artística, matemática e verbal, como previsto na Proposta Político Pedagógica da Escola Grapiúna (ITABUNA, 2004a, p.23).

Na Escola Grapiúna, a nova organização dos tempos e espaços dos CFH, pressupõe uma visão de currículo como processo de ação-reflexão-ação, cujo princípio metodológico visa à construção de projetos de aprendizagem, que, por sua vez, devem ter pelo menos três fases:

Quadro 2: Fases de desenvolvimento para construção dos projetos de aprendizagens

Problematização	**Desenvolvimento**	**Síntese**

Fonte: PMI, 2004a, adaptado

Essa proposta de projetos de aprendizagens tem como eixo a participação dos alunos na construção do conhecimento de toda e qualquer área, produzindo algo que tenha "significado e sentido para sua vida, a partir das tentativas de resolver situações problemáticas em constante diálogo com o conhecimento acumulado pela humanidade, com seus pares e professores" (ITABUNA, 2004a, p.9). E como se dão estas fases de desenvolvimento dos projetos? Segundo a Proposta Político Pedagógica, a **problematização** é o ponto de partida, momento de expressar ideias, crenças e conhecimentos sobre o problema em questão, identificando o que o aluno sabe e o que ainda não sabe sobre o tema. O **desenvolvimento** é a criação de estratégias para se buscar respostas às questões e hipóteses levantadas na problematização. Nessa etapa é preciso que os alunos se defrontem com situações que os obriguem a confrontar pontos de vista, rever hipóteses, colocar novas questões. Por fim, a **síntese,** que é a superação das convicções iniciais, construções mais complexas que as anteriores que passam a

fazer parte dos seus esquemas de conhecimento, servindo como base para outras situações de aprendizagem.

O trabalho em torno do ensino de línguas na nova ordem curricular do CFH, implementada na Escola Grapiúna, cobra esse tipo de ação, com projetos, na prática efetiva de sala de aula. Mas, infelizmente não ocorre assim, pois a falta de condições materiais e de (in)formação adequada dos professores impõe um trabalho basicamente mecânico, que se dá via planejamentos fechados, isolados e, portanto, desprovidos de sentido, tanto para o professor quanto para o aluno.

A tudo isso se soma o fato de que, apesar de todo um embasamento teórico da perspectiva de ensino-aprendizagem da Escola Grapiúna, são visíveis alguns desencontros no que concerne aos parâmetros de ensino de LM e LE. Estes parâmetros, como o próprio nome sugere, norteiam as competências a serem desenvolvidas em cada ciclo. A LE é ensinada no CPA e no CAD, e cada um deles tem seus parâmetros próprios. No CPA verifica-se uma incoerência prevista na concepção de língua adotada que, inicialmente, não faz distinção entre os saberes de língua portuguesa e de língua estrangeira. Dessa maneira, fica implícito que os mesmos saberes a serem trabalhados na LM devem ser estudados e aplicados também na LE, seja ela a inglesa ou a espanhola, ressalte-se aqui que estes saberes são para o CPA, como podemos visualizar em alguns fragmentos desses indicadores, a saber,

Tabela 2: Indicadores de Aprendizagem, CPA

1	Utiliza a língua oral para intercambiar ideias, experiências e sentimentos, adotando uma atitude respeitosa frente às contribuições dos outros no processo de situação sociocomunicativa.
2	Compreende discursos orais e escritos, interpretando-os com uma atitude crítica e aplica a compreensão dos mesmos a novas situações de aprendizagem.
2.1	Faz leitura, demonstrando perceber a necessidade de ritmo, fluência e entonação para a apreensão do sentido.
3	Percebe a função social e interativa da linguagem escrita, ampliando seu sentido e significado, a partir da própria realidade.
3.1	Compreende a linguagem escrita como sistema de representação gráfica da linguagem oral.

3.2	Produz texto escrito com unidade temática e sequência lógica e legibilidade.
3.3	Utiliza convencionalmente as regras ortográficas e gramaticais.
3.4	Percebe os diferentes usos da língua em relação a diferentes situações de interlocução (situações formais e informais) e a aspectos geográficos e sociais.

Fonte: PMI, 2004c, adaptado

Por outro lado, temos nos indicadores do CAD, uma parte específica para Língua Materna e Língua Estrangeira, esta última contempla o inglês ou o espanhol. Esta diferença de organização de parâmetros entre ciclos leva-nos a inferir que se deve trabalhar em cada ciclo com uma concepção de língua e de aprendizagem. Como se observa na tabela a seguir:

Tabela 3: Indicadores de Aprendizagem, CAD

Disciplina	**Indicadores Específicos**
Língua e Literatura	1. Lê, de forma autônoma, apreendendo o sentido global do texto, fazendo uso de diferentes procedimentos de leitura (localização, antecipação, inferência, seleção, conferencia, etc.)
	2. Estabelece e identifica relações entre textos reconhecendo as diferentes ideias apresentadas sobre o mesmo tema em um único texto ou em textos diferentes.
	3. Compreende o texto não como um simples agrupamento de frases, mas como um todo harmonioso em que há laços, interligações, relações entre suas partes.
Língua Estrangeira	1. Lê e compreende vocábulos em situações práticas (lazer, internet, aulas, avaliações, etc.)?
	2. Identifica as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue?
	3. Compreende o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico?
	4. Compreende e faz traduções de textos, utilizando as expressões e vocabulários estudados?

Fonte: PMI, 2004c, adaptado

Pelos parâmetros descritos, pode-se perceber que ao nortear as competências a serem desenvolvidas nos ciclos, neste caso CPA e CAD, há uma diferença no tratamento da língua estrangeira e da língua materna. É como se a concepção de LE a ser ensinada em um ciclo fosse uma, e, em outro ciclo, outra, o que demonstra mais uma das fragilidades da proposta. Ao considerarmos que os parâmetros de LE e LM sejam os mesmos, supomos que "o objeto de ensino e, portanto, da aprendizagem é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem" (BRASIL, 1998, p.22). Se ao contrário, considerarmos que as concepções de LE para os ciclos de uma mesma grade curricular sejam diferentes, podemos presumir que em um dos dois casos, a expectativa de ensinar a língua como prática social significativa não se concretizará, conforme veremos de forma mais detalhada na seção de análise desses indicadores.

Os parâmetros de avaliação na escola Grapiúna

Como vimos na contextualização da Escola Grapiúna, a forma de se organizar os ciclos difere da seriação, dentre outros aspectos, no que se refere à forma de avaliar os sujeitos e sua aprendizagem. Para tanto, temos como parâmetros de avaliação os indicadores de aprendizagem que são divididos em três dimensões, a saber: uma dimensão psicomotora, uma afetiva e outra cognitiva, e mais especificamente apresenta os indicadores por área de conhecimento, tais como: Expressão, Ciências Sociais, Ciências da Natureza e Matemática. Porém, nosso foco volta-se apenas para a área de Expressão, nas perspectivas da LM e LE.

Nessa perspectiva, podemos perceber, nos Indicadores para o Acompanhamento da Aprendizagem, algumas incongruências. Comecemos por dizer que, no CPA, os parâmetros estabelecidos para o acompanhamento de LE são os mesmos de LM, ou seja, as duas línguas são concebidas como similares, embora não nos seja possível informar se esta concepção de similaridade é uma tentativa de *desestrangeirizar* (ALMEIDA FILHO, 2003) a LE, ou uma lacuna no entendimento dos processos de ensinar e aprender uma LE. Se tomarmos por base essa perspectiva de *desestrangeirização* da LE, perceberemos um tratamento de aprendizagem significativa ao considerar a língua em sua função sociointeracional, como se vê nos excertos:

(11) Utiliza a língua oral para intercambiar suas ideias, experiências e sentimentos, adotando uma atitude respeitosa frente às contribuições dos outros no processo de situação comunicativa (ITABUNA, 2004c, CPA).
(13) Percebe a função social e interativa da linguagem escrita, ampliando seu sentido e significado, a partir da própria realidade (ITABUNA, 2004c, CPA).

Com base nesses parâmetros, infere-se que o sujeito está inserido em um contexto de aprendizagem que reconhece na língua um instrumento de expressão que permite, tanto através dos discursos orais como escritos, a possibilidade de entender, explicar e significar na/pela linguagem. Evidencia-se ainda, ao menos nesses primeiros excertos, que as estruturas mecânicas, sobretudo de reprodução de discursos dos textos, e a apreensão de estruturas gramaticais não fazem parte da concepção de línguas empreendidas por esta escola. Assim, o aluno demonstra competência linguística não por saber repetir a regra gramatical da LE, mas por saber usá-la em suas negociações de sentido nos processos de compreensão e de produção oral e escrita.

Nesse viés, o aluno é considerado como sujeito do seu discurso, como se mostra em: "(16) Apropria-se progressivamente de novas palavras, ampliando o seu vocabulário, entendendo os seus significados e empregando-os corretamente" (ITABUNA, 2004c, CPA).

Em contrapartida, temos uma característica peculiar à prática tradicional ao condicionar a apreensão do sentido aos elementos ritmo, fluência e entonação, como consta em: "(17) Faz leitura, demonstrando perceber a necessidade de ritmo, fluência e entonação para a apreensão do sentido" (ITABUNA, 2004c, CPA).

Não desconsideramos a importância de tais elementos no ato de leitura, porém não se pode restringir a apreensão ou compreensão do lido apenas a esses elementos, o que aparece como divergente à proposta de se conceber a língua em seu aspecto sociointeracionista, pois conforme BAKHTIN (2004, p.95) "a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida", não podemos considerá-la com um sistema de abstração de regras e normas. Porém, em outro parâmetro da mesma proposta, vislumbra-se um sentido mais coerente para a apreensão de um texto: "(18) Compreende a intenção do autor e

os recursos utilizados por ele para atingir seu objetivo, posicionando-se em relação ao texto" (ITABUNA, 2004c, CPA).

Os excertos (17) e (18) situam a concepção de compreensão leitora, pelo menos sob dois aspectos: o leitor compreende um texto a partir dos elementos ritmo, fluência e entonação, bem como, ao conseguir confrontar as ideias do autor com suas ideias e vivências pessoais; o que nos leva a perceber que a construção do significado engloba aspectos interacionais, sobretudo, quando o aluno compreende a intenção do autor e imprime seu ponto de vista, o que "significa dizer que compreender envolve crucialmente a percepção da relação interacional entre quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde" (BRASIL, 1998, p.89).

Tem-se assim, uma acepção de compreensão pautada no papel do leitor diante de determinado texto, com vistas a expressar seu ponto de vista concordando ou discordando do autor. Vemos o leitor enquanto construtor de um sentido, que utiliza-se para tanto de estratégias de leitura como seleção, antecipação, inferência e verificação (KOCH, 2011). Essa autora cita, ainda, que é preciso falar de um sentido para o texto, não do sentido do texto, e justifica que "na atividade de leitura ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade" (KOCH, 2011, p.19).

Ainda quanto à leitura e à percepção de aspectos variados para se chegar à compreensão, temos os indicadores:

> (19) Compreende a linguagem escrita como sistema de representação gráfica da linguagem oral (ITABUNA, 2004c, CPA).
> (21) Percebe os diferentes usos da língua em relação a diferentes situações de interlocução (situações formais e informais) e a aspectos geográficos e sociais (ITABUNA, 2004c, CPA).

O excerto (19) trata do reconhecimento da linguagem escrita como representação gráfica da linguagem oral, ao que acrescentaríamos que a escrita não espelha a fala, e, que seria interessante que o parâmetro sinalizasse esse aspecto, talvez propondo o reconhecimento dos limites entre a oralidade e a escrita, através da diversidade de gêneros textuais, em textos de gêneros diferenciados, por exemplo. O que se vê cobrado no excerto (21), a identificação e o reconhecimento das características das tipologias, e a percepção dos diferentes usos da língua

em situações formais e informais, ilustra bem o que sugerimos no (19), pois é essencial envolver o aluno em atividades nas quais eles mesmos construam suas hipóteses sobre determinado assunto, confirmando-as e/ou refutando-as, desenvolvendo assim sua autonomia na aprendizagem, visto que as aulas propostas em LE devem ressaltar aquilo que leva o aluno a se reconhecer nas práticas que fazem sentido para a sua vida, sua realidade (ALMEIDA FILHO, 1993).

Quanto à produção escrita, identificamos os seguintes descritores:

> (22) Produz texto, compreendendo a finalidade dele, sua intenção e a sua relação com outros textos de diferentes funções: de registro, comunicativa, expressiva, informativa, literária, adequando-os às situações de uso (ITABUNA, 2004c, CPA)
> (25) Utiliza convencionalmente as regras ortográficas e gramaticais (ITABUNA, 2004c, CPA).

Enquanto critérios para avaliar habilidades em LM, julgamos que, além de plausíveis, são possíveis, contudo, se compromete essa plausibilidade e possibilidade, quando se consideram as condições em que se dá a aula de LE, com uma carga horária reduzida, geralmente de 02 horas semanais, o que gera, como consequência, uma sobrecarga de turmas para o professor; material insuficiente, formação inicial e continuada limitada; sem falar da baixa que gera descontentamento e desprazer.

Posso falar de tais situações com conhecimento de causa, por atuar há 11 (onze) anos como professora de LE das redes pública e privada, onde tanto em uma quanto em outra, as situações se repetem. No caso, especialmente, do ensino de LE nos ciclos da rede da Escola Grapiúna, os fatos evidenciam que o trabalho na perspectiva dos excertos citados é, no mínimo, impraticável e inoperável.

Assim como a produção textual em LM requer um planejamento específico, que possibilite ao aluno estabelecer pontes entre o conhecimento de mundo e as diferentes formas de organizá-lo em textos por meio da escrita (BRASIL, 1998), não é diferente em LE. Todavia, na LE se torna ainda mais relevante para empreender a escrita de um texto, fato em nenhum momento é mencionado nos indicadores, que, por exemplo, poderia ser viabilizado pelo uso do dicionário, que além de enriquecer o repertório vocabular em LM, facilitaria a construção

de pequenos textos em LE, já que no CPA III, na seriação equivalente ao 6º ano, seria a produção mais provável e lógica.

Assim, faz-se necessário, portanto, entendermos o ensino de LE, não como pertencente a uma área isolada, "estranha" e "estrangeirizada", mas como parte de um universo vasto e plural, que tem como por objetivo central a interlocução entre os sujeitos. Como citado anteriormente, os parâmetros do CAD são específicos para LE ou LM. Assim, temos na área de leitura em LM a seguinte proposição: "(26) Lê, de forma autônoma, apreendendo o sentido global do texto, fazendo uso de diferentes procedimentos de leitura (localização, antecipação, inferência, seleção, conferencia, etc)" (ITABUNA, 2004c, CAD). Em contraponto, em LE, temos sobre a mesma habilidade de leitura, a proposição: "(27) Lê e compreende vocábulos em situações práticas (lazer, internet, aulas, avaliações, etc)" (ITABUNA, 2004c, CAD).

Percebem-se nesses dois excertos, duas visões distintas de língua: no excerto (26), considera-se a autonomia do aluno durante a leitura, concebem-se os diferentes procedimentos de leitura de modo bastante claro e coerente, por outro lado, quando trata-se da leitura em LE, temos um parâmetro aparentemente mais prático, por prever leitura e compreensão, porém não se fala em situação global do texto, mas de vocábulos, o que nos faz pensar em listas de vocabulário adaptadas às situações que o parâmetro chama de "situações práticas".

E, mais adiante, temos alguns aspectos ligados à interpretação e compreensão de textos em LM,

> (28) Interpreta textos, conjugando as duas linguagens – verbal e não verbal – reconhecendo a sua finalidade por meio da identificação dos gêneros textuais (ITABUNA, 2004c, CAD).
> (32) Identifica as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto? (ITABUNA, 2004c, CAD).

Nesses parâmetros, visualizamos aspectos que caracterizam um texto, desde a consideração de textos nas versões verbais e não verbais, até a questão dos efeitos de sentido a serem ativados a partir dos gêneros em textos diversos. Fato que corrobora com nossa acepção de leitura, qual seja, como um processo que envolve a interação entre conhecimento de mundo do sujeito leitor, das informa-

ções presentes no texto e da intenção do autor, dado especificamente comprovado pelo excerto (32), sobre as marcas linguísticas como identificação do locutor e interlocutor do texto.

Para promover os objetivos de leitura, sobretudo de compreensão geral do texto, é preciso que a linguagem veiculada seja parte das vivências e do mundo do sujeito. É preciso desmitificar que o objetivo de ler se resuma a apenas retirar informações do texto de modo mecânico e tradicional, pois como afirma (KLEIMAN, 2000, p.35), a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura.

Quanto à compreensão de textos em LE, percebe-se o foco na tradução e apreensão de vocabulários, sem nenhuma referência à textualidade, aos aspectos de coesão e coerência, de interlocução, de intenções, levando-nos a inferir que a leitura se processa como decodificação, cujo sentido prescinde do texto e/ou do autor, fato vislumbrado no excerto seguinte: "(33) Compreende e faz traduções de textos, utilizando as expressões e vocabulários estudados?" (ITABUNA, 2004c, CAD).

Nessa perspectiva, tem-se a concepção de língua estrangeira como um código a ser decodificado, o que inviabiliza a possibilidade de o aluno se envolver nos processos de construção de significados nessa língua, que se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira (BRASIL, 1998). Não se pode perder de vista que, no processo de ensino-aprendizagem de LE, o conhecimento de mundo pode ser ativado assim como ocorre em LM, o aluno pode inferir significados, identificar ideias principais e secundárias do texto, estabelecer objetivos e definir estratégias de leitura, associar imagens e texto verbal na construção de sentidos, entre outros procedimentos (BRASIL, 1998; MOITA LOPES, 2003).

Não há nenhuma referência, ao menos em LE, sobre a produção de textos, nem de pequenos diálogos, nem de escritas virtuais, a exemplo de emails, blogs ou outras redes sociais. É como se o desenvolvimento dessa habilidade só fosse possível em LM, posto que em língua materna se observa o seguinte parâmetro: "(34) Produz textos utilizando recursos do padrão escrito como paragrafação, pontuação e demais sinais gráficos, obedecendo às regras ortográficas, com coesão, coerência e clareza?" (ITABUNA, 2004c, CAD).

Como professora de E/LE da Escola Grapiúna, reconheço que as dificuldades dos alunos em habilidades mínimas, como escrever um texto simples em LM, são consideráveis (não reconhecem paragrafação, pontuação, técnicas de coesão

e coerência), o que dificultaria esperarmos a produção de textos complexos em LE. Contudo, é possível iniciarmos um trabalho de aproximação entre os alunos e a necessidade de expressar via escrita, verbal ou não verbal, seus desejos, ideias e projetos cotidianos através da LE. Escrever um email, postar comentários, ilustrar alguns dados nas redes sociais em LE, podem ser algumas possibilidades de trabalho com a produção escrita.

Assim, através dos parâmetros do CPA e CAD, percebe-se que apesar de o CPA trazer LM e LE como similares no campo da avaliação, não se tem a clareza de como se viabilizar alguns objetivos nas aulas de LE. Consoantes aos dois parâmetros, CPA e CAD, fica patente que o trato com a LM é distinto da LE. Enquanto inferimos as potencialidades empreendidas nas aulas de LM, sobretudo nos indicadores do CPA, percebemos as lacunas para o ensino de LE.

A LE aparece nos indicadores como uma espécie de língua "acessório", cuja funcionalidade parece servir apenas a situações artificiais de comunicação, como, por exemplo, ter domínio de vocábulos bem pontuais, tais como: termos da internet, saudações, profissões, numerais, dentre outros. Nesse sentido, o texto em LE pressupõe o reconhecimento de palavras e agrupamento de frases, sem considerar-se as marcas linguísticas que evidenciam o locutor, interlocutor e as intenções do texto.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), o aprendizado de uma língua estrangeira visa proporcionar não só o conhecimento de mecanismos linguísticos, mas à apropriação dos bens culturais, além da possibilidade de inserção social e acesso à informação de forma ampliada. Corroboramos ainda com a perspectiva dos PCNs, ao citar que para aprender uma nova língua, o aluno faz associações do que está aprendendo com os conhecimentos linguísticos e metalinguísticos adquiridos em LM. E, da forma como estão postas as concepções de língua, LM e LE, nos Indicadores de Acompanhamento de Aprendizagem, o aluno não conseguirá perceber funcionalidade na LE, nem visualizar uma maneira de expressar-se por essa "nova" língua, tal qual ocorre em LM.

A falta de uma política linguística para a área de LE é marcante, segundo Calvet (2000, p.145), a política linguística se caracteriza como "um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social," e, em outra obra, o mesmo autor diz que "[...] **há dois tipos de gestão das situações linguísticas: uma que procede das práticas sociais e outra da in-**

tervenção sobre essas práticas" (CALVET, 2000, p.69). Nosso foco volta-se de modo mais especifico para a intervenção sobre essas práticas.

Nesse sentido, delineia-se a necessidade de se pensar em uma política linguística de LE na Escola Grapiúna, onde sejam considerados todos os elementos que constituem o processo de ensino-aprendizagem. É preciso "dar-lhe um sentido (ao Espanhol) que supere o seu caráter puramente estrutural, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade" (BRASIL, 2006, p.129).

Nossas considerações: o Espanhol, um estrangeiro no currículo da escola Grapiúna

A partir da análise que nos propusemos neste estudo, pudemos confirmar a nossa hipótese de que a Proposta Político Pedagógica da Escola Grapiúna possui lacunas, sobretudo na área de LE. A concepção de língua materna é bem diferente da concepção de língua estrangeira, sendo esta considerada como um código a ser decodificado e reconhecido através de situações artificiais de "comunicação", ao contrário da LM, que aponta indícios de uma língua para interação, sobretudo, no que se refere aos aspectos textuais propostos nos parâmetros avaliativos. Através da análise dos documentos de referência fica patente que quando os parâmetros são para LM, eles se mostram mais coerentes, claros e próximos da concepção sociointeracionista de língua, conforme propõem os PCN (BRASIL, 1998) em detrimento da LE. Os parâmetros avaliativos para LE são evasivos, ou pouco claros, e quando tentam referir-se a questões práticas do uso da LE no dia a dia, limitam-se ao conhecimento de vocabulários pontuais e isolados de um contexto comunicativo real.

No que concerne aos parâmetros do CPA, que consideram LM e LE em uma mesma matriz de indicadores, o fazem dando indício de nenhuma ou pouca sistematização no ensino de LE, vez que alguns parâmetros não são desenvolvidos a contento no trato com a LM e, ainda assim, são postulados para LE. Infelizmente, não existe uma proposta curricular voltada ao ensino de LE, como acontecem em outras escolas fundamentadas pelo mesmo regime de ciclos, e que, por esse instrumento, têm desenvolvido atividades voltadas à (re)construção do conhecimento através da LE.

Nesse contexto de reflexão sobre a importância de se considerar a LE em sua essência, é interessante observar que, na conjuntura globalizada, as línguas não possuem "donos", à medida que as constantes mudanças as legitima como línguas de todos. Desse modo, infere-se que todo esforço para democratizá-las, de fato, deve ser empreendido, em especial, nos campos político e linguístico, com vistas a possibilitar aos sujeitos o acompanhamento e compreensão dos diálogos travados entre o global e o local (ROCHA, 2010), como fonte de sobrevivência desses sujeitos neste cenário que ora vivencia-se.

Referências

ALMEIDA FILHO. Jose Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011a.

BRASIL. **LDB 9394/96**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 17 mar. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa e Estrangeiras –** 3º e 4º ciclos. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: 2000.

HUTCHEON, Linda. **A poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Trad. R. Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

ITABUNA. **Proposta Político Pedagógica da Escola Grapiúna**. Secretaria de Educação e Cultura, 2004a.

ITABUNA. **Regimento Referência da Escola Grapiúna**. Secretaria de Educação e Cultura, 2004b.

ITABUNA. **Indicadores de Acompanhamento de Aprendizagem dos Ciclos de Formação Humana da Escola Grapiúna**. Secretaria de Educação e Cultura, 2004c.

KLEIMAN. Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7 ed. São Paulo: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 3 ed.5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada – a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas:** tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil.
São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

ROCHA. Claudia Hilsdorf. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguistica aplicada. In: SILVA, Kleber Aparecido (org). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade:** linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes, 2010, p. 53-79.

RESUMO

Esta comunicação visa discutir o papel da argumentação (LEITÃO, 2000), na inserção das vozes enunciativas (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997) na prática da elaboração colaborativa (DIÔGO, 2015) de aulas de línguas estrangeiras, no processo de regência da disciplina de estágio supervisionado, na licenciatura em Letras. A visão reflexivo-crítica (LIBERALI, 2008) é um dos pilares teóricos dessa pesquisa que compreende a disciplina de Estágio Supervisionado como um espaço de interlocução mútua (GIMENEZ e PEREIRA, in REICHMANN, 2012) entre os formadores, estagiários e professores colaboradores que agem argumentativamente e assumem os seus papéis político-discursivos dentro de uma dimensão axiológica dos argumentos e contra-argumentos alheios (LIBERALI &FUGA,2012). Outro aspecto balizar é a visão de sala de aula como uma práxis (LIBERALI, 2010) para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, como um instrumento-e-resultado (LIBERALI, 2010), para um reposicionamento social (DAMIANOVIC, 2011) e a construção de novas relações de interdependência (LIBERALI, 2011). Alicerçada na metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2009), as pesquisadoras, em uma postura de formação interventiva (OLIVEIRA &MAGALHÃES, 2011), discutem os dados com base nos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos (LIBERALI, 2013). A análise inicial dos dados dessa pesquisa de doutorado revela que os discentes do Estágio Supervisionado expandem seus conhecimentos de forma internamente persuasiva (BAKHTIN, 1997) e constroem o conhecimento em sala de aula atribuindo-lhe novos valores, sentidos e significados, na mediação (VYGOTSKY,1934) do professor, de outros colegas e da sua performance (HOLZMAN, 2008), como professor que lhes permite ir mais além de si mesmos.

Palavras-chave: Argumentação, Performance, Estágio supervisionado/letras.

O PAPEL DA ARGUMENTAÇÃO NA ELABORAÇÃO COLABORATIVA DE AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Tânia Maria Diôgo (UFPE/FALUB/NEL)
Margareth Patápio (NLC-FADE/UFPE)
Carla Richter (UFPE/IFPB)

Introdução

Ao lançarmos um olhar crítico-reflexivo sobre a licenciatura em Letras, com foco especial na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola, entendido como "um espaço de interlocução mútua entre os formadores, estagiários e professores colaboradores, não sendo mais visto apenas como um espaço de prática para futuros professores", (GIMENEZ e PEREIRA, in REICHMANN, 2012, p. 101), observamos um quase espaço vazio entre as vozes enunciativas que compõem este processo.

Em termos de ensino-aprendizagem em sala de aula, nota-se que os professores e professoras de Estágio Supervisionado precisariam explorar a linguagem e a reflexão crítica que fazem da sala de aula uma práxis para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, como um instrumento-e-resultado, para um reposicionamento social e a construção de novas relações sociais, (LIBERALI, 2010).

Esta pesquisa pretende confirmar o que a reflexão prática já aponta, sendo fortalecido e fundamento pelas contribuições da reflexão crítico-colaborativa: os alunos aprendem muito mais e com melhor qualidade quando constroem o

conhecimento em sala de aula, atribuindo-lhe novos valores, sentidos e significados, a partir da mediação do professor, de outros colegas e da sua performance que lhe permite "ir mais além de si mesmo como outro", Liberali (2009).

Como pedagogos críticos temos o desejo de transformar a realidade da nossa comunidade acadêmica. À luz de (RAJAGOPALAN, 2003, p.106):

> O pedagogo crítico é, em outras palavras, um ativista, um militante, movido por certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência.

Nesse cenário a presente pesquisa visa à formação crítico-colaborativa, (MAGALHÃES, 2006), do futuro professor de Língua Espanhola, na disciplina estágio supervisionado, na Licenciatura Letras/Espanhol, em uma faculdade privada no interior de Pernambuco.

A concepção de uma pesquisa de caráter intervencionista, (LIBERALI e LIBERALI, 2005), reflexivo-crítico-colaborativo, e a visão de língua que aqui adotamos é a que a postula no conjunto dos aspectos históricos, profundamente sociais e carregada de ideologias. "A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivenvial", (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997, pg. 95).

Ao defendermos a língua como ideológica, na sua constituição sócio-histórico-cultural, nos inserimos no contexto enquanto sujeitos sócio-histórico-culturalmente constituídos dos discursos diversos do nosso cotidiano. "A língua é uma forma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem", (OCEM, 2006, pg. 25). É irrefutável a tese que associa a língua à uma visão mais ampla de um ser social que se articula na vida dialogicamente, na construção de sentidos e de significados de forma compartilhada.

Nesse sentido é que nos inserimos e compreendemos a estrutura da enunciação na sua natureza profundamente social na comunicação discursiva, no que concerne à nossa responsividade, (LIBERALI, 2012), como sujeitos situados historicamente, construindo e compartilhando saberes socialmente postos e transformando aspectos culturais na intervenção crítico-reflexiva.

A formação de professores de línguas estrangeiras e a sua performance no estágio supervisionado

A elaboração colaborativa de aulas a serem ministradas pelos futuros professores de língua espanhola, resgata a participação sócio-histórico-cultural dos sujeitos inseridos neste processo e viabiliza a enunciação numa relação estreita com a língua/linguagem, em que os enunciados são constituintes dos discursos e estes, por sua vez, conformam a natureza das relações e das formas de atuação do homem no mundo. Podemos mesmo afirmar, que a nossa comunhão com as visões de língua na perspectiva bakhtiniana, consolida a nossa práxis docente nas inter-relações sociais com os nossos alunos e no desenvolvimento das atividades de ensino da língua espanhola, ao longo do Estágio Supervisionado.

A aprovação e consequente implantação da Lei 11.161/05, que dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola nas escolas brasileiras, vieram consolidar um período de demandas distintas no ensino-aprendizagem de E/LE. Seja por seu caráter pedagógico, seja por fins acadêmicos, ou pelas relações internacionais, o fato é que o espanhol como língua estrangeira atravessa uma fase há tempos de auge e preferências por parte de estudantes, profissionais liberais e cidadãos brasileiros que buscam aprender ou aperfeiçoar este idioma.

É importante marcar que a criação do bloco econômico do cone sul, MERCOSUL, contribuiu e continua tendo a sua relevância nesse processo de ampliação da oferta de estudos do espanhol no Brasil. Outra consideração a ser feita é sobre a localização geográfica do Brasil, vizinho dos países que falam oficialmente o espanhol. Outros fatores não menos importantes são o número de falantes do idioma espanhol e os investimentos que a Espanha fez no Brasil nas últimas décadas. As semelhanças existentes entre estes idiomas é outro fator de facilidade na compreensão e na escolha do espanhol por brasileiros.

A demanda brasileira por cursos de espanhol reflete a necessidade anunciada de fortalecer os cursos de formação de professores, especialmente os de graduação em Letras/Espanhol.

Trabalhar o ensino de E/LE no curso de Letras/Espanhol, na perspectiva crítica é assumir o papel ativo na formação dos futuros professores. Acolhendo o pensamento de Miranda Poza (2012, p. 341):

> (...) el alumno de un curso de letras, no sólo debe limitarse a "saber español", esto es, a alcanzar un determinado nivel de conocimiento (inicial, medio, avanzado, superior, etc.), sino que, además, debe profundizar en ese conocimiento, lo que implica un estudio reflexivo sobre la lengua, sobre el español, de forma paralela a lo que ocurre en vernáculo: no vale solo con "saber hablar portugués" (todos los alumnos brasileños lo saben mucho antes de entrar en la universidad), sino que se exigen otros muchos conocimientos complementarios considerados indispensables para poder llegar a ser considerado un "profesor de portugués".

Corroborando a tese de Miranda Poza, a nossa proposta ao adotar o ensino da língua espanhola na visão da TASHC, está apoiada no ensino das línguas estrangeiras, pensado para que o aluno da graduação Letras/Espanhol, atue como aluno-pesquisador ao mesmo tempo em que a nossa atuação docente propicie instrumentos e artefatos que garantam o protagonismo discente, (DIOGO, 2013).

Por esta razão, esta pesquisa contribui favoravelmente no campo da formação dos futuros professores de espanhol, pautados em uma abordagem de ensino que trate as questões da linguagem de forma crítico-reflexiva e com uma práxis que contempla os aspectos sócio-históricos-culturais da Educação Brasileira.

Nesse cenário os objetivos do presente estudo visam: i) discutir o papel da argumentação, na inserção das vozes enunciativas na prática da elaboração colaborativa de aulas de língua espanhola, no processo de regência da disciplina de estágio supervisionado, na licenciatura em Letras/Espanhol; ii) elaborar aulas de espanhol de forma colaborativa, na etapa da regência da disciplina estágio supervisionado, envolvendo os alunos-estagiários, a professora-pesquisadora e os professores colaboradores; iii) analisar a inserção das vozes enunciativas existentes no processo de construção de sentidos e de identidade profissional, permeado pela organização argumentativa do gênero elaboração de aula.

Vozes teóricas convidadas à argumentação colaborativa

> *[...] devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele.*
> BAKHTIN

A concepção de uma pesquisa de caráter intervencionista, reflexivo-crítico-colaborativo, (LIBERALI e LIBERALI, 2005), contempla a língua/linguagem numa perspectiva dialógica. Assim sendo, a visão de língua que aqui adotamos é a que a postula no conjunto dos aspectos históricos, profundamente sociais e carregada de ideologias. "A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivenvial", (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997, pg. 95).

Ao defendermos a língua como ideológica, na sua constituição sócio-histórico-cultural, nos inserimos no contexto enquanto sujeitos sócio-histórico-culturalmente constituídos dos discursos diversos do nosso cotidiano, (DIOGO, 2013).

Consideramos os aportes da forma linguística como coadjuvantes no processo da comunicação enunciativa precisa, por isso mesmo imbricada pelo contexto ideológico. Para corroborar esta tese, Bakhtin (1997), ressalta:

> Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (...) Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997, pg. 98).

Esta pesquisa tem ainda como aporte teórico a TASHC – Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Referenciando Vygotsky, Leontiev e Bakhtin, Liberali (2009, p. 19), elucida:

> Na perspectiva sócio-histórico-cultural, os sujeitos constituem-se e aos demais nas relações com os objetos/mundo mediados pela sociedade. Esse processo de constituição de si, dos demais e da própria sociedade é de fundamental importância ao considerarmos a formação crítica de educadores. Para Vygotsky (1934), em suas práticas sociais, os sujeitos se engajam em atividades distintas e são essas atividades que propiciam oportunidades de desenvolvimento de si, dos outros e da sociedade.

Essas elucidações sobre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, doravante TASHC, posicionam a nossa atuação na esfera do ensino-aprendizagem da língua espanhola, pois defendemos o paradigma de ensino onde professores e

alunos vão se constituindo colaborativamente, por meio das atividades sociais que a comunidade acadêmica, no nosso caso, da graduação em Letras/Espanhol, demanda. Os princípios da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural - TASHC, que serão tomados em consideração na intervenção colaborativa do gênero elaboração de aula serão os sistemas de atividades situados, sentidos e significados.

A argumentação constitutiva dos saberes da sala de aula aporta valores de relevante significação para a presente pesquisa. Nesse sentido, nos apoiamos em (DAMIANOVIC, 2010), quando elucida que:

> Nas suas atividades, as pessoas mudam constantemente e criam novos objetos. Neste processo, o futuro é forjado política e afetivamente em ações, decisões e esforços de mudanças discursivas. Os objetos geram oposições e controvérsias capazes de potencializar a escala de influência global porque são emancipatórios a ponto de abrir novas possibilidades de desenvolvimento e bem estar.

A organização argumentativa é essencial na produção de entendimentos colaborativos da realidade, (LIBERALI, 2011). Existe aqui uma revisão de ideias que vai sendo construída nesse processo colaborativo e a visão inicial dos interlocutores é gradualmente modificada.

Uma importante contribuição para os estudos da organização argumentativa na sustentação da presente pesquisa está nos postulados de (LEITÃO, 2000):

> Nos contextos argumentativos de aprendizagem, a ideia é que argumentar não necessariamente significaria uma forma de ceder e aceitar um ponto de vista, e sim como um método pelo qual é possível reconstruir visões e alcançar, de forma mais flexível, uma melhor abordagem de diferentes perspectivas para lidar com uma situação focal que envolva mudanças conceituais.

Nesse quadro, defendemos que a elaboração compartilhada das aulas é permeada pela confrontação de pontos de vista e a argumentação nesse quadro é presença pedagógica marcante exatamente para consolidar o processo da aprendizagem na reconstrução das visões docente e discente e evidenciar as vozes enunciativas compartilhadas, a saber: as vozes constitutivas dos alunos-estagiários, da professora-pesquisadora e dos professores colaboradores do processo discursivo da elaboração das aulas na etapa da regência do estágio supervisionado.

Reflexões metodológicas

O estudo em pauta está inserido nas abordagens da Pesquisa Crítica de Colaboração, Magalhães (2006) e Magalhães; Oliveira (2011), por ser uma investigação crítico-reflexiva, norteada pela professora-pesquisadora quando da observação da sua própria ação e a dos seus alunos.

Apoiados nos postulados de Magalhães e Oliveira (2009, p.3), destacamos a relevância do trabalho docente fundamentado na PCCol (Pesquisa Crítica de Colaboração):

> (...) a colaboração crítica se refere à práxis do docente em seu contexto sócio-histórico e cultural, na relação com os outros, à maneira como ele compreende sua atuação e os motivos que regem sua prática social e a construção da prática educativa.

Corroboramos a tese de Magalhães e Oliveira (2009, p. 01), quando aportam "a colaboração crítica como categoria, enfatizando o movimento de constituição dos sujeitos no desenvolvimento da atividade docente, que se revela em um modo de agir a partir de uma complexa rede de mediações nos relacionamentos em processo, relacionamentos esses que constituem o ser social".

Esta pesquisa está inserida nos pressupostos da TASHC (Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural), (LIBERALI, 2009), para a qual os sujeitos se constituem na colaboração mútua e é nesse contexto que a nossa práxis está inscrita, ou seja, no sócio-histórico e cultural na relação com os alunos, futuros professores da língua espanhola.

Com base na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, serão criados, respectivamente, os contextos (zpds) que irão possibilitar aos alunos o desenvolvimento da argumentação como um movimento enunciativo-discursivo, favorecendo a compreensão dos sentidos e de identidades profissionais, através das reuniões de planejamentos que ocorrerão quinzenalmente com os alunos do 6º período do Curso de Letras/Espanhol.

Tomando como base a teoria enunciativa de Bakhtin será analisada a inserção de vozes enunciativas no processo de compreensão de sentidos e de identidades profissionais, através da gravação em áudio das reuniões de planejamento e da escrita dos planos de aula. Os processos argumentativos e vozes enunciativas serão observados e analisados nos planos da oralidade e da escrita.

A necessidade de atribuir sentido à elaboração de aulas na disciplina estágio supervisionado, no 6º período da graduação Letras/Espanhol, percebida ao longo do processo do estágio, fortalece e justifica a presente pesquisa no âmbito da TASHC e da pesquisa crítico-colaborativa. Os dados serão coletados em reuniões na Faculdade, durante o processo de elaboração de aulas na fase da regência do Estágio Supervisionado, no período de agosto à dezembro/2015, após aprovação do CEP/UFPE. Participarão da pesquisa alunos dos 5º e 6º períodos do Curso de Letras/Espanhol da FALUB (Faculdade Luso-Brasileira), ficando vetada a participação aos alunos que fazem periodização.

Análise parcial dos dados

Os primeiros dados da presente pesquisa nos revelam que as reuniões sistematizadas de elaboração de aulas de forma colaborativa na etapa da regência no Estágio Supervisionado, reposicionam os discentes à medida que o papel da argumentação é fortalecido e incorporado nessas ocasiões.

Foram realizadas inicialmente três reuniões com três grupos de estagiários e os argumentos utilizados, mesmo quando observadas discordâncias, demonstram um salto qualitativo na elaboração das aulas.

A discussão colaborativa dos elementos constituintes dos planos de aulas, a seleção das atividades, dos textos, dos áudios, dos vídeos a serem trabalhados com os alunos das escolas-campo, intensificam as vozes enunciativas dos alunos e lhes dá maior segurança quanto à sua performance no momento em que têm a função de regentes.

A argumentação colaborativa nesse cenário é fundamentalmente pertinente para garantir uma práxis centrada na reflexão e na construção das múltiplas aprendizagens dos futuros professores de línguas estrangeiras.

Considerações finais

Os nossos estudos iniciais no campo da Argumentação colaborativa corroboram a tese que inserem as vozes enunciativas na formação inicial em Letras na disciplina de Estágio Supervisionado. Adotar uma práxis crítico-reflexiva e criativa na perspectiva da TASHC consolida o reposicionamento social dos dis-

centes e possibilita a inserção de suas vozes na transformação de uma práxis que liberte e que permita desdobramentos futuros no Curso de Letras e no ensino das línguas estrangeiras.

Os alunos aprendem muito mais e com melhor qualidade quando constroem o conhecimento em sala de aula, atribuindo-lhe novos valores, sentidos e significados, a partir da mediação do professor, de outros colegas e da sua *performance* que lhe permite "ir mais além de si mesmo como outro", Liberali (2009). A Argumentação colaborativa nesse sentido, ao inserir as vozes enunciativas dos discentes no processo do Estágio Supervisionado, por ocasião das reuniões de elaboração de aulas, consolidam o processo dialético na etapa da regência.

Referências

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929-30). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14a. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. 1992. **Estética da Criação Verbal**. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DAMINOVIC, M. C. **O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a ativista político.** Revista Linguagem & Ensino. Pelotas, v. 8, n. 2, p. 181-196, jul./ dez. 2005.

DIOGO, Tânia Maria. **O ensino-aprendizagem da língua espanhola através da atividade social escrita de resumos para apresentação de pôster em congresso: o protagonismo discente na graduação em Letras.** Dissertação de Mestrado.UFPE/ PPGLetras. Recife, pp. 216

LIBERALI, F.C. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais.** Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada.Vol. 8. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

LEITÃO, Selma. – DAMIANOVIC, Maria Cristina. (Org.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MAGALHÃES, M. C. C (Org.) **A formação do professor como profissional critico:** linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MEDRADO & REICHMANN, (Orgs.). **Projetos e Práticas na Formação de Professores de Língua Inglesa.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

MIRANDA POZA, J.A. **La universidad ante los desafíos de la enseñanza de español en Brasil.** EUTOMIA, revista de Literatura e Linguística. UFPE. Edição 10, Recife, dezembro

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RESUMO

A música pode ser um excelente recurso didático para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (PEREIRA, 2007; 2014), por lidar diretamente com aspectos afetivos da aprendizagem, além de atuar na compreensão e memorização de léxico e estruturas gramaticais. Neste artigo, discutimos a utilização de canções no ensino-aprendizagem de língua inglesa em quatro turmas do ensino médio técnico integrado. O ensino médio técnico integrado é peculiar na medida em que congrega, além da formação regular em nível médio, a educação técnica profissionalizante. Participaram das atividades abordadas neste estudo 60 alunos pertencentes a quatro turmas do quarto ano dos cursos técnicos integrados em Química, Edificações, Informática para Internet e Secretaria Escolar, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – câmpus Anápolis. Trata-se de atividades com utilização de canções e vídeo-clipe, com foco no ensino-aprendizagem de gramática, realizadas no primeiro semestre de 2014. Neste estudo, apresentamos e analisamos os exercícios realizados envolvendo duas canções, bem como as opiniões dos estudantes acerca da utilização de música nas aulas de inglês. Os resultados apontam que as canções auxiliaram na memorização de estruturas morfossintáticas do idioma, por oferecem oportunidades de repetições significativas e associações rítmicas. As canções contribuíram de forma positiva, ainda, em aspectos afetivos relacionados ao ensino-aprendizagem, como o aumento da motivação para participar da aula, por exemplo.

Palavras-chave: Música, Ensino-aprendizagem de inglês, Ensino médio, Curso técnico.

O USO DE MÚSICA EM AULAS DE INGLÊS EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO: FOCO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA

Paula Graciano Pereira (IFEGO)

Introdução

É notório que a música faz parte da vida de todo ser humano. Ela está presente de várias formas, em diversos lugares e em muitas ocasiões da vida das pessoas. Nas palavras de Birkenshaw (1994, p. xiii), "ritmo é uma força vital subjacente ao mundo". Bohlman (2002, p. 8-9) afirma que "não há nenhuma sociedade no mundo sem música". Assim, é difícil imaginar alguém que não ouça música de alguma maneira.

Elemento inerente à vida humana desde os mais remotos tempos, a música nunca foi tão amplamente acessível, divulgada e desejada (MURPHEY, 1990a; TAME, 1984) como na atualidade. Dessa forma, entendemos que não é possível separar ou distanciar música e escola ou, ainda, música e ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE). Neste artigo, objetivamos a apresentar e discutir a utilização de canções nas aulas de inglês em turmas do ensino médio técnico integrado. A seguir, apresentamos uma breve discussão teórica acerca da utilização de música em aulas de LE.

A música e os aspectos afetivos do ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Sabemos, hoje, que a música exerce influência sobre diversas partes e funções corporais, envolvendo, de fato, todos os sistemas e funcionando como estimulador e/ou inibidor para o funcionamento de inúmeros órgãos, enzimas e neurotransmissores, sendo usada mesmo como terapia em alguns casos de patologias físicas e mentais[1]. Como indica Portnoy[2] (1963, apud TAME, 1984, p. 149),

> a música pode, positivamente, modificar o metabolismo, afetar a energia muscular, elevar ou diminuir a pressão sangüínea e influir na digestão. E pode fazer todas essas coisas com maior sucesso e de maneira bem mais agradável do que quaisquer outros estimulantes capazes de produzir as mesmas alterações em nosso corpo.

Entretanto, não é apenas na esfera física que a música afeta o homem. No plano da afetividade, ela exerce grande influência sobre o ser humano, influência essa que parece tão inerente à própria organização da vida que muitas vezes nem a percebemos. É inegável que escutar uma canção causa em todos nós algum tipo de reação emotiva, em maior ou menor escala. Sensações de relaxamento, calma, alegria, entusiasmo, ansiedade, euforia, medo, irritação, entre outras, podem ser geradas e/ou potencializadas com o simples fato de ouvirmos uma canção. Por atuar muito diretamente nos mecanismos cerebrais e do inconsciente, ainda pouco conhecidos pela ciência, a música é capaz de criar, potencializar e/ou inibir tendências do comportamento, ao mesmo tempo em que fornece significativas e relevantes soluções para elas (RUUD, 1990).

Assumindo essa perspectiva de que a música proporciona prazer ao ser humano em geral, ela é utilizada nas aulas de LE, muitas vezes, como recreação ou com o objetivo de animar os alunos. Birkenshaw (1994, p. xiii) discute essa compreensão da música apenas como diversão e prazer e afirma que "[em] algumas

1. Mais informações a esse respeito podem ser obtidas na página da União Brasileira das Associações de Musicoterapia, na internet, disponível em: <http://www.musicoterapia.mus.br/>.

2. PORTNOY, J. *Music in the life of man*. Holt: Rhinehart and Winston, 1963.

escolas, a música tem sido relegada ao *status* de frivolidade". Ruud (1990, p. 33), em consonância com Birkenshaw, afirma que existe certo "descaso em relação à música", e justifica tal postura devido a "uma 'resistência inconsciente' que é inerente à qualidade emocional do efeito da música"; ou seja, para os autores, a música é banalizada e entendida como simples fonte de prazer, sem maior alcance ou aplicação e, por conseguinte, é subutilizada nas salas de aula.

Sabemos que muitos professores de LE utilizam canções como atividades desconectadas das aulas, para preencher tempo ou simplesmente agradar os alunos, como aponta Pereira (2014). Não concordamos com essa postura, pois entendemos que utilizar a música como recurso para proporcionar prazer nas aulas de LE não significa reduzi-la à condição de frivolidade nem encará-la com descaso. Acreditamos que o prazer é parte importante do processo de ensino-aprendizagem e deve ser uma preocupação do professor, mas não a única.

Cardoso (2001, p. 86) discute etimologicamente o termo *lúdico*, traçando uma oposição entre as palavras latinas *ludos* (lúdico) e *iocus* (jogo), o primeiro remetendo a zombaria, gracejo, ao passo que o segundo encerra a conotação de passatempo, diversão. Para a autora, essa distinção é importante na medida em que a ludicidade é um aspecto fundamental do desenvolvimento, conforme explicita Vygotsky (1998). Para o autor russo, ludicidade e prazer estão intimamente relacionados, sem, contudo, ser sinônimos. Ainda segundo Vygotsky (1998), as formas mais elaboradas de organização do pensamento se desenvolvem através das relações do homem com os outros, com os objetos e com o meio. Essas relações são estabelecidas desde a mais tenra infância e têm lugar especialmente durante as brincadeiras infantis, os jogos e atividades de "faz de conta". É através de experiências lúdicas que a criança internaliza estruturas sociais e desenvolve funções psicológicas superiores, como a existência e obediência de regras, o respeito ao outro etc.

Tratando mais diretamente a respeito do elemento lúdico na educação, Zacharias (2006, p. 2) afirma que "a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais, sendo, por isso, indispensável à prática educativa". Tal afirmação corrobora, assim, a ideia apresentada por Richards (1969, p. 161) de que "o prazer por si só é uma parte importante da aprendizagem de línguas". A música é um recurso didático lúdico que tem o potencial de favorecer a apren-

dizagem (CARVALHO, 2002; DOMONEY; HARRIS, 1993; MELLER, 2006; MURPHEY, 1992; PEREIRA, 2007; 2014; PESSÔA; DUQUEVIZ, 2006).

A utilização de música tende a ser uma forma de envolver o aluno em aulas significativas e prazerosas. Em um estudo realizado num contexto de ensino de inglês para adolescentes mexicanos de classe média baixa, Domoney e Harris (1993, p. 235) concluíram que "mais tempo e atenção à musica popular em um currículo de inglês aumentaria a motivação dos alunos, pois as atividades em sala de aula usariam o seu conhecimento, sua música e sua linguagem".

Motivação é um elemento chave para a aprendizagem. Para que um novo conhecimento seja construído e internalizado, é preciso, antes de mais nada, vontade. Ao tomar parte em uma aula de LE, o aluno tem, em geral, seus motivos pessoais, que podem variar de requisitos profissionais a inclinações pessoais, personalidade, necessidade de interagir com falantes de outras línguas, participar de um jogo ou bate-papo na internet, entre outros. Essa motivação pessoal pode ser definida, conforme Ur (1996), como motivação intrínseca e é permeada por processos individuais e interiores de pensamento.

Todavia, incentivos externos desempenham um papel importante no estabelecimento e crescimento do interesse pelo estudo da língua. A esse estímulo exterior chamamos motivação extrínseca (UR, 1996). O professor desempenha função importante na promoção de motivação extrínseca, já que pode criar interesse e estímulo com as atividades que planeja e com a forma como abordam os conteúdos e o próprio processo de ensino-aprendizagem. Como podemos observar, a música desperta grande interesse na maioria das pessoas. Desse modo, utilizá-la nas aulas de LE pode atuar diretamente na promoção de motivação extrínseca.

Krashen (1982) trata da influência de aspectos afetivos na aprendizagem, fornecendo-nos o conceito de filtro afetivo: uma espécie de barreira emocional que pode afetar a aprendizagem de um novo item. Segundo o autor, todos nós dispomos de uma espécie de filtro que nos ajuda a selecionar informações e conhecimento. Contudo, esse mecanismo de seleção, se aliado a fatores contextuais negativos, pode se tornar um bloqueio mental que dificulta ou mesmo impede a aprendizagem. Se o aprendiz sofre de desconforto, embaraço, vergonha ou medo de errar e da punição subsequente, pode-se afirmar que seu filtro afetivo alto

tende a impedir que a aprendizagem aconteça. Não é raro encontrarmos exemplos de pessoas que, em situações de estresse, como em uma prova ou ao falar em público, por exemplo, gaguejam, apresentam falhas de memória e reações físicas extremas como tremor, enrubecimento facial ou choro. Por outro lado, um filtro afetivo baixo é associado a sentimentos de relaxamento, confiança para correr riscos e ambiente de aprendizagem prazeroso.

Na sala de aula de LE, muitas vezes, o aprendiz precisa se expor, falar com os colegas e com o professor, expressar opiniões, fazer pedidos. Toda essa exposição pode acarretar ansiedade e desencadear processos de estresse que acabam elevando o filtro afetivo do aluno e atrapalhando sua aprendizagem. Em contrapartida, conforme indicado por Figueiredo e Pereira (2011), Murphey (1992) e Pereira (2007, 2014), entre outros autores, é possível, utilizando a música, criar uma atmosfera de ensino e aprendizagem mais descontraída, com menos estresse e, consequentemente, mais positiva.

Algumas pesquisas, como, por exemplo, os trabalhos que discutem *Dessuggestopedia*,[3] defendem a ideia de que, por atuar tão fortemente na esfera afetiva, a música pode ser utilizada para "dessugerir", ou desestimular barreiras psicológicas à aprendizagem e, em contrapartida, estimular sugestões psicológicas positivas. Esse método de ensino defende que, por seu caráter intrinsecamente emocional e afetivo, a música pode ser utilizada como trilha sonora de fundo e em atividades de aquecimento, por exemplo, no intuito de reduzir o desconforto e estabelecer relações positivas de aprendizagem, diminuindo o filtro afetivo e ampliando as possibilidades de construção de conhecimento. No entanto acreditamos que o professor pode ir muito além e utilizar a música não apenas como plano de fundo de suas aulas, mas como recurso didático com alto valor instrucional. A seguir, abordaremos mais especificamente a utilização de música no ensino-aprendizagem de gramática.

3. *Dessuggestopedia*, ou *suggestopedia*, é um método de ensino de LE criado por Georgi Lozanov que defende que barreiras mentais à aprendizagem devem ser "dessugeridas" e que atitudes e sentimentos positivos devem ser "sugeridos" através da incorporação das artes às atividades das aulas (RICHARDS; RODGERS, 1996). Mais informações sobre o tópico podem ser obtidas na página de Lozanov, na internet, disponível em: <http://www.lozanov.org/index.php>.

O uso de música no ensino-aprendizagem de gramática

O ensino de gramática dominou, por muitos anos, as abordagens e métodos de ensino de LE, pressupondo que aprender língua é aprender estrutura, regras gramaticais (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; RICHARDS; RODGERS, 1996). Dessa forma, temos uma concepção de linguagem que alinha língua e forma como termos equivalentes, percebendo a língua como um conjunto de formas fixas, governado por regras (PEREIRA, 2005).

Em contraponto a essa perspectiva, numa abordagem mais comunicativa de ensino de LE, entendemos que a língua é um conjunto de eventos comunicativos que pressupõem sujeitos interagindo em um determinado contexto sócio-histórico e cultural. Assim, o objetivo maior é ensinar o aluno a se comunicar, ao invés de memorizar regras. Entretanto, o ensino comunicativo não descarta a instrução gramatical, uma vez que saber estruturas e formas é importante para saber se comunicar (ALMEIDA FILHO, 2002; FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; RICHARDS; RODGERS, 1996).

Sob a perspectiva comunicativa, o ensino de gramática assume novos contornos, uma vez que as atividades gramaticais estão a serviço da comunicação. Os exercícios formais e repetitivos dão lugar, na abordagem comunicativa, aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos (ALMEIDA FILHO, 2002; FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; UR, 1996). O aluno é levado a descobrir e identificar as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e da elaboração de hipóteses.

Richards (1969), Figueiredo e Pereira (2011) e Pereira (2014) indicam que o uso da música no processo de ensino-aprendizagem de LE auxilia o aprendiz por lidar com formas e itens sintáticos em geral, como estruturas e padrões de sentenças. Para os autores, através do texto das canções, é possível identificar, estabelecer, memorizar e praticar padrões sintáticos, itens lexicais, tempos verbais e várias outras estruturas da língua, uma vez que a canção, como texto, é uma unidade da língua em uso.

Medina (1993, 2003), em consonância com outros autores (DEUTSCH, 1972; MELLER, 2006; PEREIRA, 2007; 2014), indica que, por conter elementos como padrões sintáticos e ritmo claro e marcado, a música desempenha papel fundamental na memorização de itens linguísticos. Sabemos que expressões e compo-

nentes da variedade coloquial da língua estão presentes nas canções veiculadas no rádio, geralmente as trabalhadas pelos professores nas aulas de LE. Portanto, elas podem ser um recurso para que os alunos reconheçam e pratiquem esses elementos linguísticos: tempos verbais, classes gramaticais, padrões sintáticos, entre outros (SCHOEPP, 2001).

Birkenshaw (1994) argumenta que o ritmo, elemento essencial da música, também o é da fala. Traçando um paralelo entre ambos, o autor afirma que

> qualquer ritmo musical pode ser expresso em um padrão de palavras, e, é claro, o ritmo é um dos componentes mais importantes da fala. Se você não consegue entender completamente as palavras que alguém diz a você, é freqüentemente possível captar o significado da fala com a ajuda do ritmo (ibidem, p. 189).

De acordo com Murphey (1990b), a ideia de que as canções trabalham ativamente com a memória de longo prazo[4] é corroborada pelo fenômeno "a canção ficou na minha cabeça", que é geralmente descrito como "Não consigo tirar essa música da minha cabeça.", quando uma pessoa, às vezes sem nenhuma explicação aparente, se vê com uma canção fixa em seu pensamento por um tempo consideravelmente longo, como relatado na literatura sobre neurologia, neuropsicologia e neurolinguística (LEMS, 2001; MURPHEY, 1990b). Murphey (1990b) defende que tal fenômeno é similar à fala interior[5] e ao ensaio involuntário, resultante da estimulação do Dispositivo de Aquisição de Linguagem. A ativação da memória pela música pode ser explicada pelos processos de lateralização cerebral. Conforme apontam pesquisas na área de neurologia, neurolinguística e neuropsicologia, a assimilação musical ocorre no hemisfério direito do cérebro, ao passo que a linguística ocorre no esquerdo. Murphey (1990b) indica que parece haver uma relação complexa en-

4. A memória de longo prazo, ou memória referencial, é a responsável pelo processo de formação e consolidação de arquivos mentais, isto é, pelo armazenamento duradouro de informações. São exemplos desse tipo de memória as nossas lembranças da infância ou os conhecimentos que adquirimos na escola. Mais informações a esse respeito podem ser obtidas no portal *The Humam Memory*, na internet, disponível em: <http://www.human-memory.net/>.

5. Vygotsky (2005) conceitua fala interior, no adulto, como "o pensar para si próprio" (p. 22), ou seja, conversar, em silêncio, consigo mesmo. A fala interior tem funções diretivas e estratégicas de realizar operações mentais de regulação (autocontrole) e solução de problemas (planejamento).

tre como a sintaxe musical e a linguística são processadas, pois há fortes indícios de que a sinapse verbal é processada primeiramente no nível musical, ou seja, as palavras e padrões são captados pelo cérebro, *a priori*, pelo seu ritmo e sonoridade, para, posteriormente, serem transmitidos ao hemisfério esquerdo para que tarefas como abstrações e conceitualizações ocorram (BORCHGREVINK, 1982; LEMS, 2001; MURPHEY, 1990b).

Como podemos concluir, utilizar canções nas aulas de inglês pode auxiliar o aluno na aprendizagem de gramática e na memorização das estruturas linguísticas. A seguir, apresentamos mais detalhadamente o estudo de que trata este artigo.

O contexto de realização das atividades

O ensino médio técnico integrado é peculiar na medida em que congrega, além da formação regular em nível médio, a educação técnica profissionalizante. De acordo com o parágrafo 2º, do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Ensino Médio – última etapa da educação básica – tem por finalidade, além da formação geral, humanística e cidadã do indivíduo, a preparação básica para o trabalho, de modo a conduzir o jovem para o exercício profissional. Com o objetivo de estabelecer as bases de uma concepção unitária em termos da formação a ser alcançada por meio do ensino médio, o Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004) instituiu a modalidade de ensino médio integrado à educação profissional técnica.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) oferece, atualmente, mais de 30 cursos técnicos integrados, em 14 câmpus espalhados por todo o estado, além de 12 polos de educação a distância. O câmpus Anápolis do IFG foi inaugurado em 2010 e está localizado na periferia da cidade. São oferecidos, atualmente, cinco cursos técnicos integrados ao ensino médio, três deles em tempo integral (Edificações, Química e Comércio Exterior) e 2 apenas no período matutino (Secretaria Escolar e Informática para Internet). Dois dos cursos oferecidos em tempo integral (Química e Edificações) também possuem turmas somente no período matutino, pois a mudança de configuração dos cursos aconteceu em 2013 e, portanto, as turmas que se iniciaram anteriormente estão em processo de conclusão do curso da forma que começaram (em apenas um

período letivo). As turmas do quarto ano, concluintes do ensino médio, tiveram início em 2011 e, portanto, são todas matutinas.

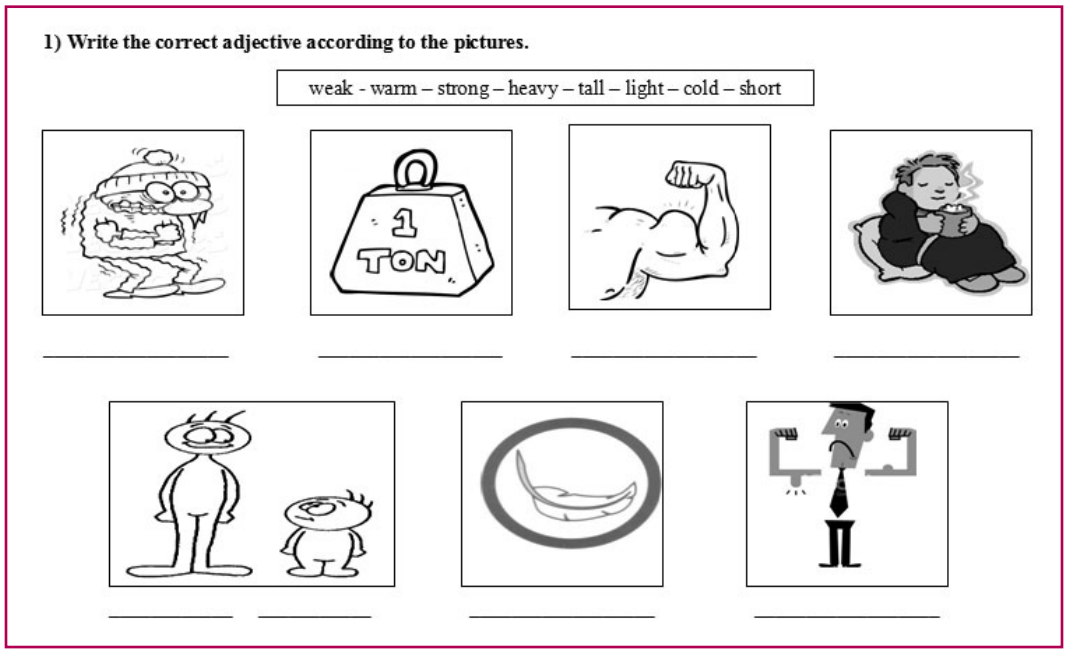
Participaram das atividades relatadas neste artigo 60 alunos pertencentes a quatro turmas do quarto ano dos cursos técnicos integrados em Química, Edificações, Informática para Internet e Secretaria Escolar do IFG – câmpus Anápolis. Trata-se de adolescentes com idade entre 17 e 19 anos, das classes socioeconômicas C e D, moradores, em sua maioria, da periferia de Anápolis–GO. As aulas de inglês têm lugar uma vez por semana, num período de 1 hora e meia.

Neste artigo, discutimos a utilização de duas canções nas aulas de inglês. A primeira, intitulada "Stronger (What Doesn't Kill You)" (Anexo A), teve como foco o ensino do comparativo de superioridade. A segunda canção, intitulada "It's my life" (Anexo B), objetivou o ensino do *past perfect*. Os alunos desenvolveram as atividades propostas relativas às canções e, ao final das aulas, emitiram, por escrito, suas opiniões acerca dos exercícios e da utilização de música nas aulas de inglês em geral. Trechos dos parágrafos redigidos pelos estudantes foram transcritos *verbatin* e também são discutidos neste artigo.

As atividades com música realizadas nas turmas de ensino médio técnico integrado

A canção "Stronger (What Doesn't Kill You)" foi utilizada como atividade de revisão do conteúdo comparativo, após o encerramento da unidade do livro didático. Nas aulas relativas à música, os alunos foram solicitados a trabalhar em duplas. Eles deveriam, inicialmente, escrever os adjetivos corretamente de acordo com as figuras, como ilustra o excerto a seguir:

Figura 1: Exercício 1, aula 1



Essa atividade teve por objetivo revisar o vocabulário (adjetivos) que seria utilizado na atividade de gramática. No exercício seguinte, os alunos deveriam escrever a forma comparativa dos adjetivos, atentando-se às regras de sufixação da língua inglesa. Após completarem a tarefa, a canção foi tocada e os estudantes deveriam identificar (marcar) os comparativos utilizados na música. Em seguida, eles deveriam completar lacunas na letra da canção utilizando os comparativos identificados. A imagem a seguir ilustra este exercício.

Figura 2: Exercício 4, aula 1

4) Listen to the song again and complete the lyrics with the comparatives you've ticked.

Stronger (What Doesn't Kill You)
By Kelly Clarkson

You know the bed feels _____
Sleeping here alone
You know I dream in color
And do the things I want

Think you got the best of me
Think you had the last laugh
Bet you think that everything good is gone
Think you left me broken down
Think that I'll come running back
Baby you don't know me, cause you're dead wrong

Footsteps even _____
Doesn't mean I'm over cause you're gone

What doesn't kill you makes you _____, _____
Just me, myself and I
What doesn't kill you makes you _____
Stand a little _____
Doesn't mean I'm lonely when I'm alone

You heard that I was starting over with someone new
But told you I was moving on over you

Por se tratar de uma atividade de revisão com foco na estrutura dos adjetivos no grau comparativo, trabalhou-se com a repetição dos itens lexicais objetivando a memorização do padrão morfossintático. É importante salientar que "[a] aprendizagem ocorre não meramente através da boa apresentação, mas através da repetição espaçada e significativa dos itens de aprendizagem" (RICHARDS, 1969, p. 161). Não é fácil para o professor promover mecanismos de repetição significativa, exercícios em que o aluno possa entender e praticar os conteúdos através de atividades lúdicas e/ou que simulem ou se aproximem de situações reais de uso da língua, ao invés de exercícios de repetição mecânica de frases prontas. Nesse ínterim, a música se configurou como um meio de aumentar a quantidade de repetição significativa possível. Schoepp (2001, p. 3) afirma que "o estilo repetitivo das canções, assim, ajuda a promover a automatização da linguagem coloquial".

Na aula em questão, os adjetivos são repetidos várias vezes ao longo da letra da música. Além disso, a canção foi tocada duas vezes para que os alunos pudessem identificar os comparativos (exercício 3) e, posteriormente, mais duas vezes para que pudessem completar as lacunas (exercício 4). Após cumpridas as tarefas, os alunos quiseram cantar a música, que foi novamente tocada e, ainda, cantada por todos. Nesse ínterim, podemos afirmar que os adjetivos abordados na canção foram repetidos cerca de 130 vezes, além dos exercícios de escrita 1 e 2, em que se encontravam misturados a outros adjetivos não utilizados na canção.

Como podemos perceber, o uso da música nessa aula possibilitou a repetição significativa do padrão morfossintático do comparativo em inglês e auxiliou os alunos nas tarefas de memorização e internalização da estrutura gramatical. Além disso, a canção proporcionou uma quebra na rotina das aulas, o que contribuiu na promoção de uma atmosfera mais descontraída e motivadora de aprendizagem.

Todos os 60 alunos avaliaram as atividades de forma bastante positiva. Os excertos a seguir, extraídos dos comentários escritos dos estudantes, ilustram nosso argumento.

[1]
[Trecho do comentário de aluno do curso de Informática]
A atividade sobre a música foi interessante para fixar o conteúdo. Aulas

> trabalhadas com música, torna a aula mais dinâmica e prende a atenção da turma.
> [2]
> [Trecho do comentário de um aluno do curso de Química]
> Achei muito interessante e divertida, pois acaba por deixar mais dinâmica a aula e nos divertimos mais. Seria uma ótima ideia termos mais músicas nas aulas.
> [3]
> [Trecho do comentário de dois alunos do curso de Edificações]
> Nós achamos a aula interessante, produtiva, legal, contando com mais participação e interação dos alunos. Acreditamos que esta forma de ministrar o conteúdo facilita o aprendizado da turma.

Como podemos perceber, os alunos atribuíram à aula com música um caráter de diversão e prazer. Nesse sentido, retomamos as discussões empreendidas por Cardoso (2001), Vygotsky (1998) e Zacharias (2006) acerca do lúdico e sua importância na educação. Especificamente quanto ao ensino de inglês, concordamos com Richards (1969), ao afirmar que o prazer é elemento essencial da aprendizagem. Entendemos que a aula prazerosa aumenta a motivação, tanto intrínseca quanto extrínseca, e, portanto, contribui em grande medida na diminuição do filtro afetivo dos aprendizes e, consequentemente, na aprendizagem.

Ampliando essa perspectiva, alguns alunos apontaram outro fator de relevância na utilização de canções nas aulas de inglês: o reconhecimento da presença do idioma em nossa vida cotidiana. Observemos os excertos a seguir, que ilustram esse ponto de vista dos estudantes.

> [4]
> [Trecho do comentário de uma aluna do curso de Química]
> A ação da professora em trazer música [...] afirma a presença do inglês na vida do aluno e no cotidiano em geral. A aula fica mais interessante e aproxima o conteúdo.
> [5]
> [Trecho do comentário de um aluno do curso de Edificações]

> A metodologia utilizada na aula, com a interpretação e acompanhamento da letra da música, acho muito produtiva, pois diariamente ouvimos músicas internacionais e não sabemos o que está dizendo.

A partir do exposto pelos alunos, podemos entender que a utilização da música aproximou de sua realidade não apenas o conteúdo gramatical, mas favoreceu o reconhecimento de que a língua inglesa faz parte de sua vida cotidiana. Acreditamos que o professor precisa levar em conta o mundo do aprendiz, o que ele sabe, do que ele gosta, o que lhe interessa. Aproximar o mundo da escola do mundo do aluno é o primeiro passo para que ele se envolva com a aprendizagem (VYGOTSKY, 2010). E o uso de canções nas aulas de inglês pode contribuir para envolver os aprendizes em aulas mais prazerosas e motivadoras.

Além das avaliações positivas às atividades, uma aluna aponta outro ponto importante que deve ser observado nas aulas de inglês em que a música é utilizada. Observemos, a seguir, consideração da estudante.

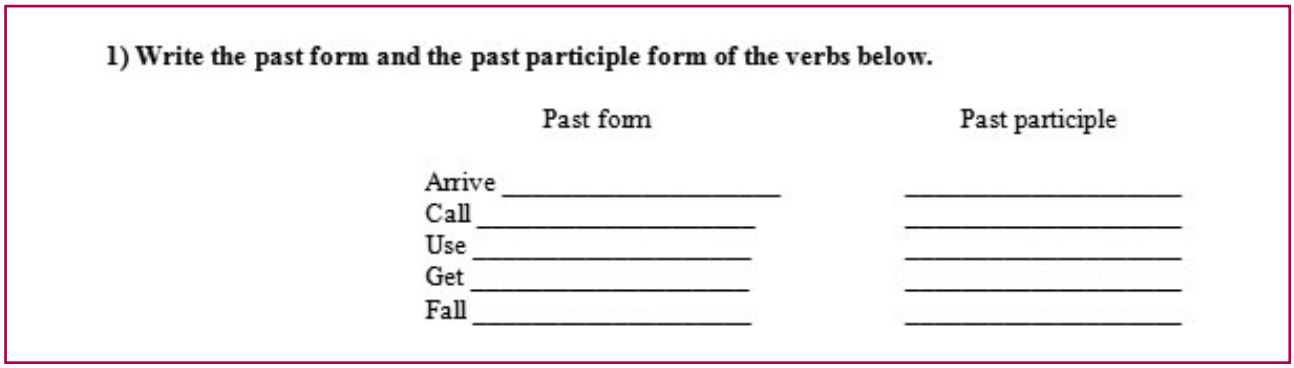
> [6]
> [Trecho do comentário de uma aluna do curso de Informática]
> Gostei porque a aula fica mais dinâmica, porém, pela minha dificuldade em inglês, precisa ser mais devagar.

As atividades de compreensão oral são geralmente apontadas pelos aprendizes como as mais difíceis em razão da impossibilidade de controlar a fala do outro: rapidez, clareza, pausas, sotaque etc. (LUCAS, 1996; UR, 1994). Devido à dificuldade enfrentada pelos alunos e ao esforço necessário para a realização da tarefa, eles tendem a ficar ansiosos e tensos quando se trata de atividades de compreensão oral (LUCAS, 1996; PEREIRA, 2007). A aluna teve dificuldade em acompanhar a canção devido a sua velocidade. A esse respeito, Pereira (2007) e Ur (1994) nos alertam para o fato de que a compreensão do texto da canção não é tarefa fácil, uma vez que as frases estão fortemente ligadas ao elemento melódico (instrumentos, ritmo etc.) e a pronúncia das palavras pode ser alongada ou encurtada para se adequar à rima e ao ritmo dos versos. Para amenizar essa dificuldade, Lucas (1996) sugere que o professor forneça aos alunos variados tipos de suporte externo, como, por exemplo, dicas contextuais sobre a situação não-

verbal ou visual do texto falado (o cenário, as personagens, suas ações e gestos) e a utilização da transcrição do texto oral, como realizado na aula em questão.

A canção "It's my life" foi utilizada como atividade de introdução do conteúdo *past perfect*. Nas aulas relativas à música, os alunos foram solicitados, novamente, a trabalhar em duplas. Inicialmente, eles deveriam escrever o passado (*past form*) e o particípio passado (*past participle*) de alguns verbos. Esta atividade teve por objetivo revisar o vocabulário (verbos) que seria utilizado na atividade de gramática. A imagem a seguir ilustra esta tarefa.

Figura 3: Exercício 1, aula 2

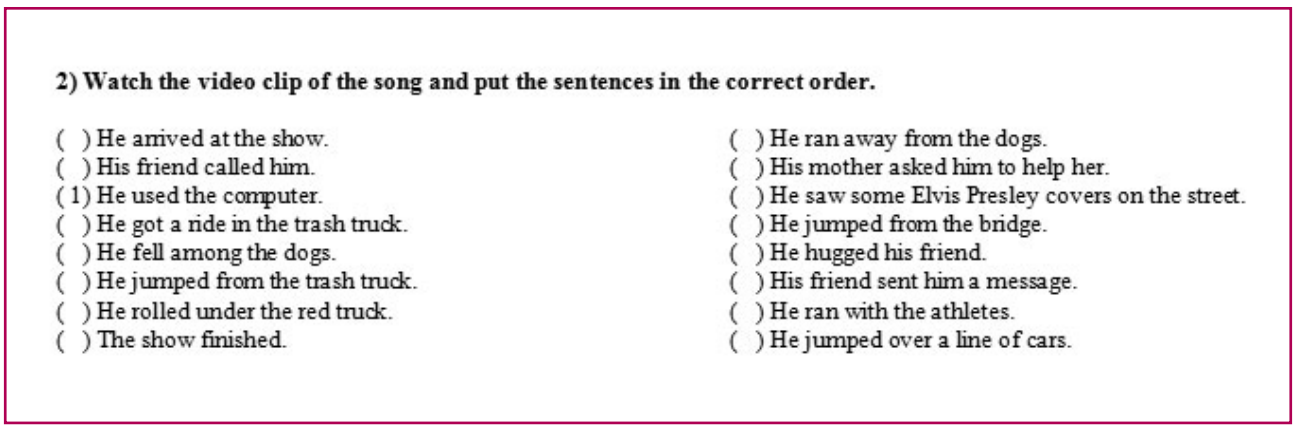


1) Write the past form and the past participle form of the verbs below.

	Past form	Past participle
Arrive	_____	_____
Call	_____	_____
Use	_____	_____
Get	_____	_____
Fall	_____	_____

O foco desta aula não foi a letra da canção, mas seu vídeo clipe. No vídeo, um rapaz passa por diversas aventuras para chegar ao show da banda e encontrar sua amiga. Ele pega carona em um caminhão de lixo, pula de uma ponte, foge de cachorros, entre outras peripécias. Os alunos assistiram ao vídeo e deveriam colocar em ordem algumas frases relativas às ações do jovem, como podemos observar na imagem a seguir.

Figura 4: Exercício 2, aula 2

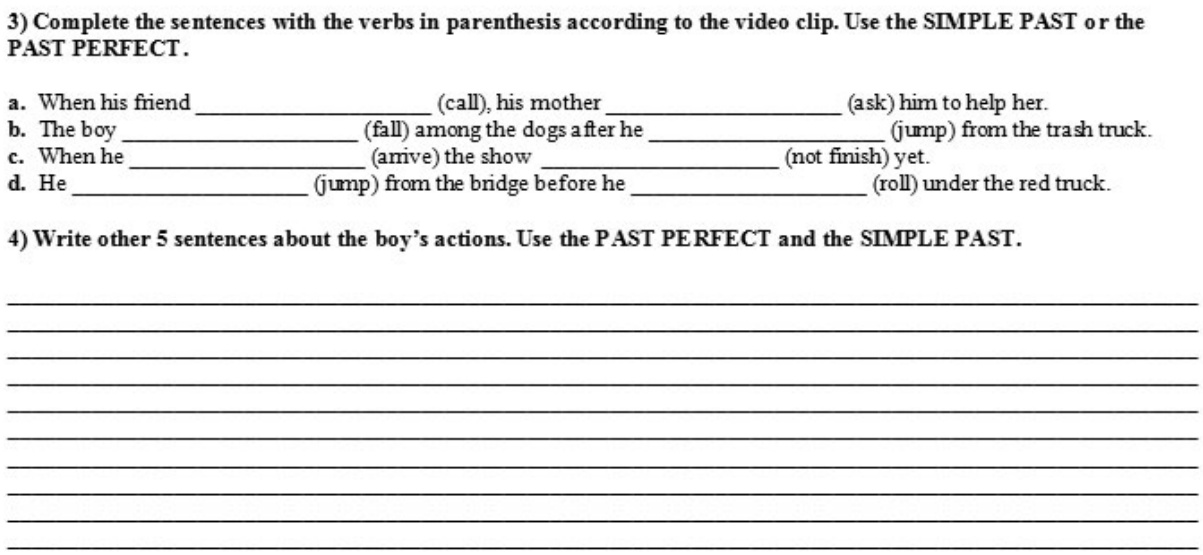


2) Watch the video clip of the song and put the sentences in the correct order.

( ) He arrived at the show.
( ) His friend called him.
(1) He used the computer.
( ) He got a ride in the trash truck.
( ) He fell among the dogs.
( ) He jumped from the trash truck.
( ) He rolled under the red truck.
( ) The show finished.
( ) He ran away from the dogs.
( ) His mother asked him to help her.
( ) He saw some Elvis Presley covers on the street.
( ) He jumped from the bridge.
( ) He hugged his friend.
( ) His friend sent him a message.
( ) He ran with the athletes.
( ) He jumped over a line of cars.

Após a realização desta tarefa, houve a explicação dos usos do *past perfect*, utilizando como contexto as ações expostas no vídeo. Professora e alunos elaboraram exemplos de frases neste tempo verbal. Foram realizados exercícios de repetição das frases (*drills*) e de transformações em sentenças negativas, afirmativas e interrogativas. Dando sequência à aula, os alunos, em duplas, realizaram um exercício de completar lacunas com alguns verbos, empregando a flexão verbal adequada e, posteriormente, elaboraram sentenças sobre as ações do rapaz no vídeo, utilizando o *past perfect*. A imagem a seguir ilustra estas tarefas.

Figura 5: Exercícios 3 e 4, aula 2



3) Complete the sentences with the verbs in parenthesis according to the video clip. Use the SIMPLE PAST or the PAST PERFECT.

a. When his friend _____ (call), his mother _____ (ask) him to help her.
b. The boy _____ (fall) among the dogs after he _____ (jump) from the trash truck.
c. When he _____ (arrive) the show _____ (not finish) yet.
d. He _____ (jump) from the bridge before he _____ (roll) under the red truck.

4) Write other 5 sentences about the boy's actions. Use the PAST PERFECT and the SIMPLE PAST.

Como podemos perceber, a utilização do vídeo clipe da canção possibilitou o ensino-aprendizagem de gramática de forma contextualizada, como defendem Almeida Filho (2002); Figueiredo e Oliveira, (2012), Ur (1996), entre outros autores. A compreensão do padrão sintático foi favorecida pela identificação das regras, reflexão e elaboração de hipóteses. O vídeo pode ser entendido como texto semiótico (SANTAELLA, 2002) e, portanto, sua utilização contribuiu para a criação de um contexto, se não real, simulado que torna a aprendizagem mais significativa.

Outras atividades foram realizadas nessa aula, abarcando a letra da canção, significados de algumas palavras e expressões e as opiniões dos alunos acerca das ações do rapaz, comparando-as a suas próprias vidas. Contudo, como o objetivo deste artigo é focalizar o ensino-aprendizagem de gramática por meio do uso de canções, estas outras tarefas não serão aqui discutidas. A seguir, apresentamos os comentários dos alunos acerca da aula.

> [7]
> [Trecho do comentário de uma aluna do curso de Edificações]
> Quando a professora utilizou uma música do cantor Bon Jovi para ensinar a matéria, a aula se tornou mais dinâmica e os alunos prestaram mais atenção.
> [8]
> [Trecho do comentário de uma aluna do curso de Edificações]
> A aula com vídeo clipe da música é muito mais interessante, pois prende mais a atenção dos alunos, incentiva o aprendizado da língua para saber a tradução, além de ser mais divertida.
> [9]
> [Trecho do comentário de uma aluna do curso de Secretaria Escolar]
> A atividade é bem interessante, pois tira um pouco da monotonia da aula, tornando-a mais dinâmica, fazendo com que o aluno foque no vídeo e não se distraia com outras coisas que não são da aula.
> [10]
> [Trecho do comentário de um aluno do curso de Informática]
> A aula foi mais produtiva com a utilização do vídeo clipe, porque aguçou minha percepção, desenvolvendo a curiosidade de ouvir outras músicas e compreender as ações que nelas ocorrem, conhecendo assim outros verbos.
> [11]
> [Trecho do comentário de uma aluna do curso de Informática]
> Gostei bastante da aula com a música e o clipe. Ajudou a aprender novas palavras e os verbos que eu não aprenderia tão rápido se estivesse somente lendo. Além de ser uma forma divertida de aprender.

Como podemos depreender dos comentários dos alunos, as atividades com a música e o vídeo atuaram na quebra da rotina e no estabelecimento de uma atmosfera motivadora de aprendizagem. Além disso, o vídeo clipe teve papel importante como catalisador da atenção dos estudantes. As repetições do vídeo e, posteriormente, da canção, tornaram a tarefa de focar a atenção menos tediosa, difícil e cansativa. Embora possa ser considerado como um texto, a leitura do vídeo clipe e da canção é percebida pelos alunos como atividade lúdica, interessante e motivadora.

Os excertos a seguir nos apresentam os comentários de alguns alunos no que tange à aproximação entre o conteúdo e sua realidade, sua vida cotidiana. Observemos.

> [12]
> [Trecho do comentário de uma aluna do curso de Secretaria Escolar]
> Fica visível a presença do inglês em nosso cotidiano, se torna mais prazeroso o estudo e ainda cai por terra aquela velha frase "Pra que vou usar isso na minha vida?".
> [13]
> [Trecho do comentário de duas alunas do curso de Secretaria Escolar]
> Gostamos muito da aula que utilizou o recurso musical para trabalhar com a língua inglesa, uma vez que as músicas internacionais estão muito presentes em nosso cotidiano. Foi uma forma interativa, interessante e divertida de estudar. Além disso, associamos o conteúdo com o que foi apresentado, e isso faz com que tenhamos mais facilidade em absorver o conteúdo.

Como discutido anteriormente, é notório que a música nunca foi tão amplamente acessível e divulgada como na atualidade. Sabemos que, atualmente, uma das maiores formas de consumo de música no mundo, especialmente por jovens, são os vídeo clipes na internet. O vídeo clipe se configura, desde os anos de 1980, mas sobretudo nos dias atuais, como um dos maiores divulgadores das canções *pop*. Hoje, artistas famosos lançam seus vídeo em sites como o *Youtube* e obtêm milhares de visualizações em períodos recordes, como nunca antes acontecera

na História. Temos, a título de exemplo, cantores como Lady Gaga e Justin Bieber, muito populares entre os adolescentes, com cerca de 600 milhões e 1 bilhão e meio de visualizações para um único vídeo clipe, respectivamente. O vídeo clipe trabalhado na aula em questão possui mais de 150 milhões de visualizações apenas no canal oficial da banda no *Youtube*. O que podemos concluir com isso é que, de fato, a utilização de canções nas aulas de inglês aproxima o mundo da escola do universo do aluno adolescente e isso tende a favorecer a aprendizagem, tornando-a mais significativa.

Tendo apresentado e discutido as atividades utilizadas nas aulas e as percepções dos alunos acerca do uso de música nas aulas de inglês, passamos, a seguir, às considerações finais deste trabalho.

Considerações finais

Como podemos perceber, o uso de música nas aulas de inglês pode ser bastante relevante para o ensino-aprendizagem de gramática, além de ser um excelente recurso para a promoção de interação e de descontração em sala de aula. Por meio da música, os alunos repetem palavras e estruturas da língua sem perceber, ou seja, praticam exercícios estruturais e de repetição de forma mais significativa e prazerosa.

Embora algumas pessoas acreditem que utilizar música em sala de aula seja um mero passatempo ou uma frivolidade, esperamos ter contribuído com algumas reflexões sobre os possíveis benefícios do uso desse tipo de atividades nas aulas de língua inglesa, sobretudo no contexto dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3 ed. Campinas: Pontes, 2002.

BIRKENSHAW, L. **Music for fun, music for learning**. Saint Louis: Swift Print Communications, 1994.

BOHLMAN, P. V. **World music:** a very short introduction. New York: Oxford University Press, 2002.

BORCHGREVINK, H. Prosody and musical rhythm are controlled by the speech hemisphere. In: CLYNES, M. (Ed.). **Music, mind, and brain**. New York: Plenum Press, 1982. p. 151-157.

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº. 9.394 de 20 de novembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 jun. 2014.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 25 jun. 2014.

CARDOSO, R. C. T. Algumas ponderações sobre o jogo fora e dentro da sala de aula de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 37, p. 83-99, 2001.

CARVALHO, G. O. A música na aula de língua inglesa. **Building The Way**, n. 2. p. 81-98, Jun 2002.

DEUTSCH, D. Music and memory. **Psychology Today**, v.12, p. 87-119, 1972.

DOMONEY, L; HARRIS, S. Justified and ancient: pop music in EFL classrooms. **ELT Journal**, v. 47, n. 3, p. 234-241, 1993.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; OLIVEIRA, E. C. Sobre métodos, técnicas e abordagens. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras:** princípios e práticas. Goiânia: Editora da UFG, 2012. p. 11-40.

FIGUEIREDO, F. J. Q. PEREIRA, P. G. Reflexões sobre o uso de música nasala de aula de LE: as crenças e a prática de dois professores de inglês. In: CONCEIÇÃO, M. P. **Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras:** crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 107-149.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Pergamon, 1982.

LEMS, K. Using music in the adult ESL classroom. **Digest.** Dec. 2001. Disponível em: <http://www.ericdigests.org/2002-3/music.htm>. Acesso em: 20 mar. 2014.

LUCAS, R. Quem tem medo de "listening comprehension"?. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Ensino de língua inglesa:** reflexões e experiências. Campinas: Pontes, 1996. p.

MEDINA, S. L. The effects of music upon second language vocabulary acquisition. **National Network for Early Language Learning,** v. 3, n. 3, 1993. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/48477187/The-Effects-of-Music-Upon-Second-Language-Vocabulary-Acquisition-ERIC>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. Acquiring vocabulary through story-songs. *MEXTESOL* **Journal**, v. 26, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.forefrontpublishers.com/eslmusic/articles/242-acquiring-vocabulary-through-story-songs/>. Acesso em: 20 mar. 2014.

MELLER, L. Some ideas to enrich your class using songs. **Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras.** Goiânia: UFG, 2006. p. 360-371.

MURPHEY, T. **Song and music in language learning**: an analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching English to speakers of other languages. Bern, Frankfurt am Main, New York, Paris: Peter Lang, 1990a.

_____. The song stuck in my head phenomenon: a melodic Din in the LAD? **System**, v. 18, n. 1, p. 53-64, 1990b. Disponível em: <https://www.academia.edu/1902744/The_song_stuck_in_my_head_phenomenon_a_melodic_din_in_the_LAD>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **Music and songs**. Oxford, Oxford University Press, 1992.

PEREIRA, K. B. **A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

PEREIRA, P. G. **Reflexões sobre o uso de música na sala de aula de língua estrangeira:** as crenças e a prática de dois professores de inglês. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia. 2007.

_____. Reflexões teóricas sobre o uso de música nas aulas de língua estrangeira. **Intersecções,** ed. 13, v. 7, n. 2, p. 203-226, maio/2014.

PESSÔA, A. R.; DUQUEVIZ, B. C. Learning English musically. **Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras.** Goiânia: UFG, 2006, p. 465-474.

RICHARDS, J. C. Songs in language learning. *TESOL* **Quarterly**, v. 3, n. 2, p. 161-174, 1969.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S**. Approaches and methods in language teaching***:* a description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RUUD, E. **Caminhos da musicoterapia**. São Paulo: Summus, 1990.

SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SCHOEPP, K. Reasons for using songs in the ESL/EFL classroom. **The Internet TESL Journal**, v. VII, n. 2, Feb. 2001. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Schoepp-Songs.html>. Acesso em: 20 mar. 2014.

TAME, D. **O poder oculto da música**. São Paulo: Cultrix, 1984.

UR, P. **Teaching listening comprehension.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____. **A course in language teaching:** practice and theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

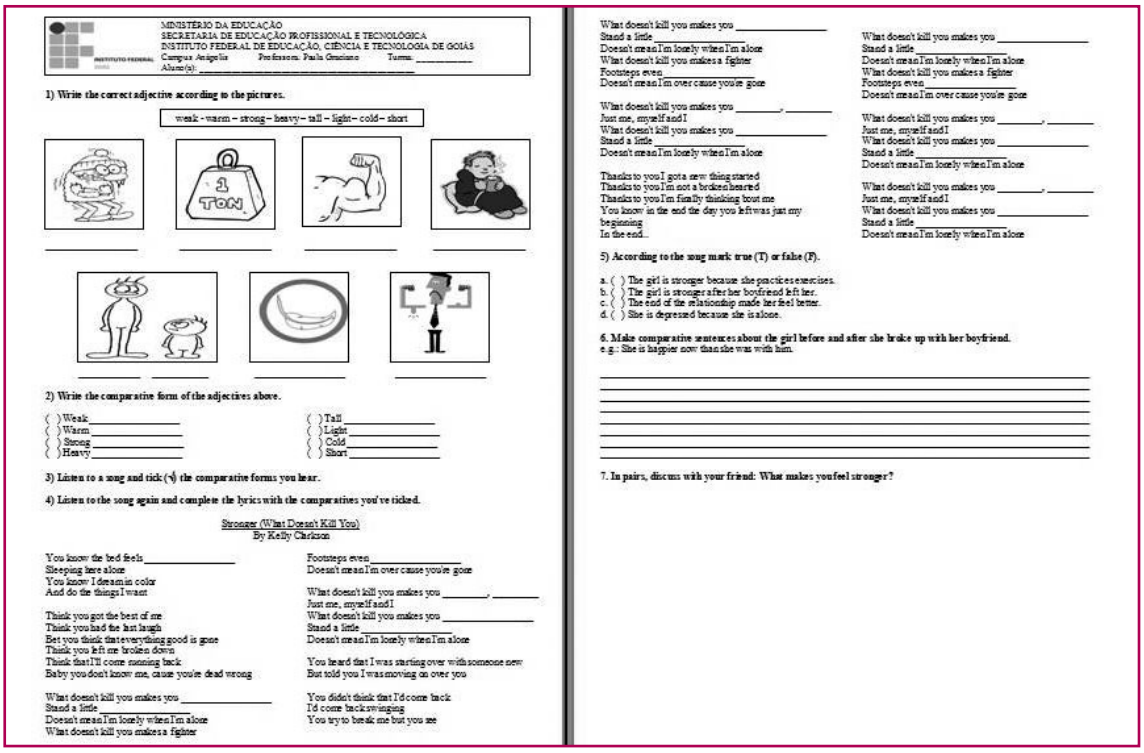
_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZACHARIAS, V. L. C. F. O lúdico na educação infantil. **Centro de Referência Educacional**. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/ludicoeinf.htm>. Acesso em: 13 fev. 2006.

Anexos

Anexo A - Atividade relativa à canção "Stronger (What Doesn't Kill You)"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
Campus Anápolis Professora: Paula Graciano Turma: _____
Aluno(a): _____

1) Write the correct adjective according to the pictures.

weak - warm – strong – heavy – tall – light – cold – short

_____ _____ _____ _____

_____ _____ _____ _____

2) Write the comparative form of the adjectives above.

( ) Weak _____
( ) Warm _____
( ) Strong _____
( ) Heavy _____
( ) Tall _____
( ) Light _____
( ) Cold _____
( ) Short _____

3) Listen to a song and tick (√) the comparative forms you hear.

4) Listen to the song again and complete the lyrics with the comparatives you've ticked.

Stronger (What Doesn't Kill You)
By Kelly Clarkson

You know the bed feels _____
Sleeping here alone
You know I dream in color
And do the things I want

Think you got the best of me
Think you had the last laugh
Bet you think that everything good is gone
Think you left me broken down
Think that I'll come running back
Baby you don't know me, cause you're dead wrong

What doesn't kill you makes you _____
Stand a little _____
Doesn't mean I'm lonely when I'm alone
What doesn't kill you makes a fighter

Footsteps even _____
Doesn't mean I'm over cause you're gone

What doesn't kill you makes you _____, _____
Just me, myself and I
What doesn't kill you makes you _____
Stand a little _____
Doesn't mean I'm lonely when I'm alone

You heard that I was starting over with someone new
But told you I was moving on over you

You didn't think that I'd come back
I'd come backswinging
You try to break me but you see

What doesn't kill you makes you _____
Stand a little _____
Doesn't mean I'm lonely when I'm alone
What doesn't kill you makes a fighter

Footsteps even _____
Doesn't mean I'm over cause you're gone

What doesn't kill you makes you _____, _____
Just me, myself and I
What doesn't kill you makes you _____
Stand a little _____
Doesn't mean I'm lonely when I'm alone

Thanks to you I got a new thing started
Thanks to you I'm not a broken hearted
Thanks to you I'm finally thinking bout me
You know in the end the day you left was just my beginning
In the end...

5) According to the song mark true (T) or false (F).

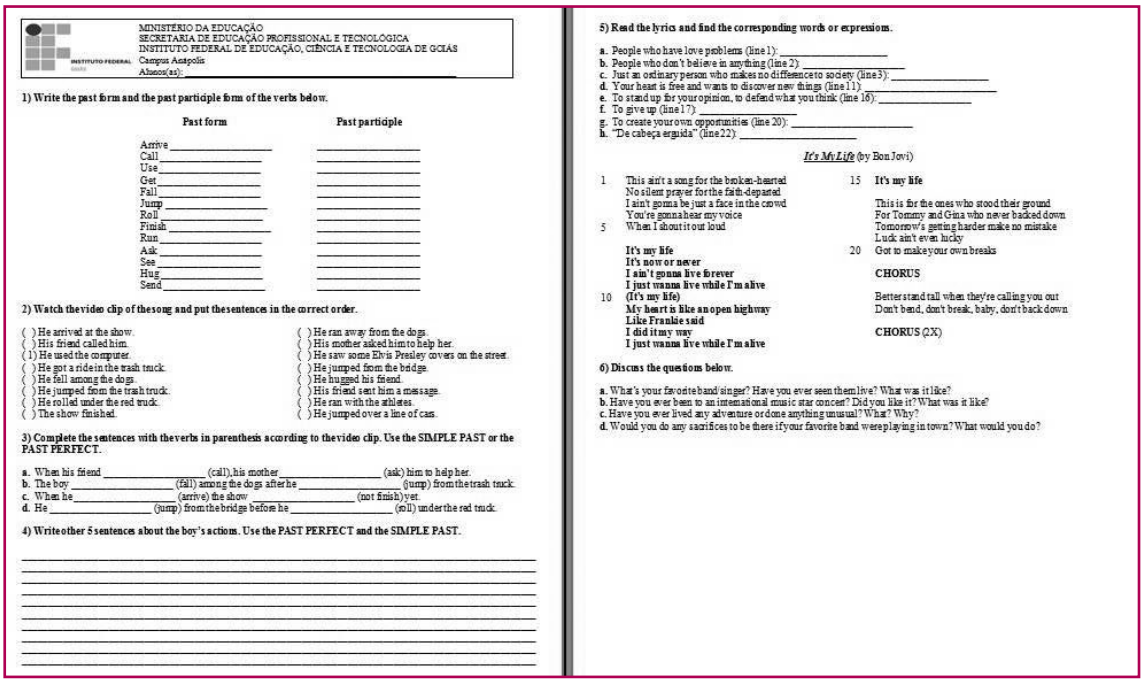
a. ( ) The girl is stronger because she practices exercises.
b. ( ) The girl is stronger after her boyfriend left her.
c. ( ) The end of the relationship made her feel better.
d. ( ) She is depressed because she is alone.

6. Make comparative sentences about the girl before and after she broke up with her boyfriend.
e.g.: She is happier now than she was with him.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

7. In pairs, discuss with your friend: What makes you feel stronger?

Anexo A - Atividade relativa à canção "It's my life"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
Campus Anápolis
Aluno(a): _____

1) Write the past form and the past participle form of the verbs below.

	Past form	Past participle
Arrive	_____	_____
Call	_____	_____
Use	_____	_____
Get	_____	_____
Fall	_____	_____
Jump	_____	_____
Roll	_____	_____
Finish	_____	_____
Run	_____	_____
Ask	_____	_____
See	_____	_____
Hug	_____	_____
Send	_____	_____

2) Watch the video clip of the song and put the sentences in the correct order.

( ) He arrived at the show.
( ) His friend called him.
(1) He used the computer.
( ) He got a ride in the trash truck.
( ) He fell among the dogs.
( ) He jumped from the trash truck.
( ) He rolled under the red truck.
( ) The show finished.
( ) He ran away from the dogs.
( ) His mother asked him to help her.
( ) He saw some Elvis Presley covers on the street.
( ) He jumped from the bridge.
( ) He hugged his friend.
( ) His friend sent him a message.
( ) He ran with the athletes.
( ) He jumped over a line of cars.

3) Complete the sentences with the verbs in parenthesis according to the video clip. Use the SIMPLE PAST or the PAST PERFECT.

a. When his friend _____ (call), his mother _____ (ask) him to help her.
b. The boy _____ (fall) among the dogs after he _____ (jump) from the trash truck.
c. When he _____ (arrive) the show _____ (not finish) yet.
d. He _____ (jump) from the bridge before he _____ (roll) under the red truck.

4) Write other 5 sentences about the boy's actions. Use the PAST PERFECT and the SIMPLE PAST.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

5) Read the lyrics and find the corresponding words or expressions.

a. People who have love problems (line 1): _____
b. People who don't believe in anything (line 2): _____
c. Just an ordinary person who makes no difference to society (line 3): _____
d. Your heart is free and wants to discover new things (line 11): _____
e. To stand up for your opinion, to defend what you think (line 16): _____
f. To give up (line 17): _____
g. To create your own opportunities (line 20): _____
h. "De cabeça erguida" (line 22): _____

It's My Life (by Bon Jovi)

1 This ain't a song for the broken-hearted
No silent prayer for the faith-departed
I ain't gonna be just a face in the crowd
You're gonna hear my voice
5 When I shout it out loud

It's my life
It's now or never
I ain't gonna live forever
I just wanna live while I'm alive
10 **(It's my life)**
My heart is like an open highway
Like Frankie said
I did it my way
I just wanna live while I'm alive

15 **It's my life**

This is for the ones who stood their ground
For Tommy and Gina who never backed down
Tomorrow's getting harder make no mistake
Luck ain't even lucky
20 Got to make your own breaks

CHORUS

Better stand tall when they're calling you out
Don't bend, don't break, baby, don't back down

CHORUS (2X)

6) Discuss the questions below.

a. What's your favorite band/singer? Have you ever seen them live? What was it like?
b. Have you ever been to an international music star concert? Did you like it? What was it like?
c. Have you ever lived any adventure or done anything unusual? What? Why?
d. Would you do any sacrifices to be there if your favorite band were playing in town? What would you do?

RESUMO

Este trabalho busca analisar de que forma as estratégias de polidez na aula de Inglês como língua estrangeira podem auxiliar o aprendizado colaborativo entre professor e aluno. O conceito de polidez é compreendido como um "princípio conversacional" (BARROS & CRESCITELLI, 2014), isto é, ele não é um dado a priori, mas um conceito negociado e construído em colaboração entre os interlocutores o qual o analista deve observar e interpretar na interação. O corpus do trabalho conta com gravações e diários de campo de aulas presenciais de Inglês coletados em um curso de idiomas. As análises do corpus ainda encontram-se em desenvolvimento, mas já é possível observar que certos elementos e estratégias favorecem a manutenção da interação: as rotinas típicas de aulas de idiomas, rituais de abertura e fechamento, alternâncias do inglês para a língua materna visando a compreensão, paráfrases explicativas, formas de interrupção utilizadas pelos alunos, entre outros elementos comuns ao gênero aula presencial, que também tem relação com a polidez linguística. Não é possível estudar a interação sem considerar elementos de polidez, já que esta é parte inerente de todo tipo de interação. A polidez é necessária como forma de evitar conflitos e o uso de certas estratégias de polidez aumentam as chances de êxito de certos objetivos interacionais.

Palavras-chave: Polidez linguística, Interação, Ensino de língua estrangeira.

POLIDEZ NA AULA DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Marcelo Augusto Mesquita da Costa (UFPE)

Introdução

A polidez linguística é um elemento indissociável de qualquer interação. Dessa forma, não é possível discutir sobre estratégias de polidez sem descrever também a interação existente durante a aula e os elementos essenciais que a caracterizam como tal.

Na aula de língua estrangeira existem alguns elementos que nos remetem a polidez senso comum, tais como as alternativas para falar algo de forma mais "educada", sem necessariamente contextualizar como isso pode ser feito. Um exemplo disso é o tópico sobre verbos modais ou "modal verbs", formas verbais que possuem uma carga semântica específica e que são comumente encaradas como "mais polidas" em relação a outras. Os valores desses verbos são colocados em uma escala que varia do mais polido ao menos polido, ou ao que Brown & Levinson et al (1978) chamaram também de forma direta (bold on record) a forma menos polida e polidez positiva e negativa como as formas mais polidas, como no exemplo que segue:

Exemplo 1:
"Abra a janela"/"*Open the window*" - *Bold on record*
"Você pode abrir a janela?"/"***Can*** *you open the window?*" - forma "polida"

"Você poderia abrir a janela?"/ "***Would*** *you open the window?*" - forma ainda mais "polida"

A primeira que mais parece uma ordem é a forma direta, em que a pessoa que fala normalmente tem um certo "poder" (um amigo, um chefe, etc) para se dirigir ao interlocutor dessa maneira. As duas outras formas buscam usar os modais para pedir algo de uma maneira em que o interlocutor tem a possibilidade de dizer "não", apesar dessa opção ser bem delicada em alguns contextos, com o risco do interlocutor ser considerado impolido por recusar algo simples e que demandaria pouco esforço de sua parte.

Apesar dessa descrição acima, na sala de aula esse tipo de conhecimento não chega ao aluno, pelo foco ser na fala, em coisas mais diretas e que não envolvem aspectos mais subjetivos da língua, tais como a polidez. O simples fato de você utilizar um modal ou um modalizador é inteiramente dependente do contexto de produção e de fatores tais como lugar, tempo, pessoas envolvidas na interação etc.

O que os alunos aprendem no entanto é: caso você utilize essa forma, você será mais polido. A polidez e mais ainda a polidez linguística não se trata apenas de enunciados soltos que receberão valores de polidos ou impolidos.

Como outros autores já discutiram (LEECH, 1983; EELEN, 2001; entre outros) é necessário considerar a interação e o envolvimento dos participantes, além de criérios tais como sinceridade (aquilo foi falado realmente de forma verdadeira ou de forma irônica ou de brincadeira?), deferência obrigatória (o caso dos honoríficos japoneses, por exemplo, ainda desafia especialistas quanto ao seu uso em certas culturas e se eles, por si só, devem ou não estar ligados a uma teoria da polidez), status (quem fala e com quem se fala), situação ou evento (aula presencial, debate político, etc), entre tantos outros elementos.

A polidez se mais explorada em sala de aula pode trazer benefícios maiores em termos de compreensão cultural e formas de tratamento em outras culturas. Mesmo elementos mais prosódicos como a hesitação e entonação também devem ter uma atenção redobrada por parte de aluno e professor, já que na língua inglesa existem sinais de ênfase e tom bem distintos da língua portuguesa.

Algumas teorias sobre polidez linguística

Este capítulo inicial discute, sob a visão de Eelen (2001) que escreve sobre 9 linguistas que desenvolveram teorias, conceitos ou críticas sobre trabalhos relacionados com a (im)polidez linguística. São eles: Lakoff, Brown & Levinson, Leech, Gu, Ide, Blum-Kulka, Fraser & Nolen, Arndt & Janney e Watts. Os trabalhos são resumidos e discutidos pelo autor partindo da distinção inicial de Kasper (1990) que divide o estudo da (im)polidez em dois grandes grupos: polidez como estratégias para evitar conflitos (face) e polidez como um indexador social. O autor ainda especifica que essa divisão não é tão direta assim e que alguns subgrupos podem ser descritos, como por exemplo, autores que consideram a perspectiva de Grice e as *máximas conversacionais*, tais como Leech, Lakoff e Gu. Também é possível distinguir outros grupos, como os que consideram a (im)polidez como uma estratégia deliberada (Brown & Levinson) e outros como obrigatória (Ide).

Robin Lakoff (1990) é a primeira das "tendências" descritas por Eelen, apesar de não ser a primeira ou seminal. O trabalho de Lakoff tem raízes na Semântica Gerativa e define o conceito de polidez como: "um sistema de relações interpessoais designado a facilitar a interação por minimizar o conflito potencial e o confronto inerente em toda troca humana" (Lakoff, 1990:34 apud EELEN, 2001, p.2). A autora estende o conceito de Grice sobre o CP (Princípio de cooperação) em que suas máximas se baseiam através de uma *Regra da Polidez*, em vista de que em uma conversa informal normal, dificilmente as máximas são seguidas rigidamente. Dessa maneira, enquanto que a mensagem é explicada pelo CP, tudo aquilo que foge a ele, isto é, a parte social da interação, deve ser explicada por esta regra. As diferentes culturas então darão mais ênfase a uma forma ou outra de interação dependendo do contexto: dessa forma as alternativas estão nas variáveis distância social, deferência e companheirismo/camaradagem. Porém, o conceito de polidez não se resume a conceitos pré-estabelecidos e dificilmente se resume somente à variável cultura. Existem padrões seguidos por todas as culturas em relação à (im)polidez, porém isso não é facilmente organizado de uma maneira lógica e científica. O próximos autores descritos por Gino Eelen, Brown & Levinson, são considerados os iniciadores dos estudos da (im)polidez por criarem o aparato de análise mais completo até os dias atuais. Apesar disso, dizer que o modelo criado

por eles não possui problemas não é possível, em vista das mais variadas críticas e estudos que se seguiram após o deles. Ainda assim, Brown & Levinson são o ponto de partida de qualquer estudo sobre a (im)polidez.

Os americanos Brown & Levinson (1978/1987) buscaram analisar o fenômeno da (im)polidez através de conceitos de face, polidez e atenuação. Toda a sua teoria tem relação com custos avaliados entre os falantes no momento da interação. Evitar ou minimizar esses custos, para os autores, resultaria em polidez. Brown & Levinson ampliaram o conceito de face de Erving Goffman e fizeram a distinção entre polidez positiva (expressão de solidariedade) e polidez negativa (expressão de limitação). A teoria dos autores é baseada ainda em atos de fala ou atos de ameaça à face, já que a interação é vista sempre como um tipo de ameaça à face do outro e, caso desejemos ser atendidos, devemos minimizar esses custos através de mitigação/atenuação dos custos impostos a qualquer enunciado direcionado ao outro.

As críticas mais severas e comuns direcionadas ao modelo de Brown & Levinson recai sobre a proposta universal da sua teoria, apesar dela utilizar somente três línguas: Tâmil (língua dravídica, falada no sul da Índia), Tseltal (língua maia, falada em Chiapas, México) e a língua Inglesa. Isto é, a crítica afirma que eles não consideraram outros povos e culturas para a criação do seu modelo. Apesar da fórmula criada para o cálculo do custo relacionado à face dos interactantes considerar a distância social (D), o poder (P) e o ranking cultural (R), o valor abstrato da fórmula não é suficiente para englobar, por exemplo, os julgamentos do ouvinte (FRASER & NOLEN, 1981; FRASER, 1990) e as dimensões do comportamento político ou "apropriado" (LOCHER & WATTS, 2005), sem que necessariamente seja qualificado como "polido".

A terceira teoria, desenvolvida por Leech (1983), tem algumas semelhanças com a primeira aqui descrita, a de Lakoff, por terem uma base em comum: o princípio de cooperação de Grice. Leech, seguindo um pouco o que Lakoff também tentou, buscou ampliar as máximas de Grice e criou o que chamou de princípio da polidez (PP), baseado na máxima do tato, assim como seis máximas da polidez, as quais maximizam um fator e minimizam outro. Nesse momento se encontra a diferença também da sua teoria e daquela de Lakoff: para Leech a polidez está definida em termos de favorecimento: crenças polidas são aquelas favoráveis ao

interactante enquanto que as impolidas são desfavoráveis. Leech ainda distribui ou organiza estratégias de polidez em algumas situações específicas: competição (onde o objetivo ilocucionário compete com o objetivo social, e.g. ordenar ou perguntar), convívio (o objetivo ilocucionário coincide com objetivo social, e.g. oferecer, agradecer), colaborativo (o objetivo ilocucionário é indiferente ao objetivo social, e.g. afirmar, anunciar) ou conflituoso (o objetivo ilocucionário está em conflito com o objetivo social, e.g. ameaçar, acusar). Dessa forma a polidez é mais relevante em situações competitivas e de convívio. Essa teoria também tem relação com o trabalho inicial ou seminal de Brown & Levinson, o qual também considera custo-benefício, formas indiretas, opção, entre outras formas de enunciados que refletem um cuidado dos falantes ao considerarem as expectativas um do outro durante o processo interacional.

A quarta das teorias é sobre o conceito de polidez Chinês de Yueguo Gu (1990), que faz uma análise baseada na teoria de Leech com uma revisão de alguns conceitos básicos: o Princípio de Polidez (PP) e as máximas associadas a ele. Ao contrário do que Leech e a própria Lakoff discutem sobre os princípios básicos que regem as suas teorias serem descritivos, Gu acredita que esses princípios sejam moralmente prescritivos em sua natureza. Para o último a face não é ameaçada quando os desejos individuais não são alcançados, mas quando eles falham ao não se equilibrar com os padrões sociais. Como dito, o modelo de Gu é bem semelhante ao de Leech com pequenas modificações. Por exemplo, a máxima de adereçamento tem relação com honoríficos ou "utilizar um termo apropriado de adereçamento com o interlocutor", no qual se traduzam o status social, o papel e o relacionamento ou aproximação entre falante-ouvinte. Já as máximas de Tato e Generosidade possui exceções quanto ao uso de atos de fala específicos, tais como impositivos e comissivos. Essas mudanças também operam com um outro princípio descrito pelo autor: o Princípio de Equilíbrio, que avalia a reciprocidade da polidez ou o custo/benefício resultante dos impositivos e comissivos.

Sachiko Ide (1982) é a autora da quinta teoria descrita por Eelen. Essa teoria é baseada no conceito Japonês da polidez ou na manutenção da suavidade ou leveza durante o processo comunicativo. A preocupação ou crítica de Ide com o conceito ocidental da polidez, tem relação com valorização excessiva do uso estratégico para o cumprimento de objetivos individuais ou pessoais trazida, principalmente, pelo estudo seminal de Brown & Levinson.

Para a autora, na cultura japonesa existem regras ou expectativas sociais que não estão diretamente ligadas à escolha do interactante. Dessa maneira, o uso da polidez não é somente estratégico, mas pode ser obrigatório. A sua teoria busca distinguir dois componentes pertencentes ao conceito de polidez: a volição ou vontade e o discernimento ou julgamento. O primeiro tem relação com a polidez tratada por Brown & Levinson, enquanto o último é descrito em sua teoria através do uso de honoríficos japoneses que devem ser escolhidos desde o primeiro contato desenvolvido com um interlocutor na língua japonesa. A falha ou o não uso de um honorífico específico, na qual estão presentes o grau de proximidade e respeito em relação ao interlocutor, é considerada como rude ou de não cumprimento de regras básicas da comunicação nessa cultura.

Em outras palavras, o questionamento de Ide é perspicaz no momento em que esta argumenta que não existem formas neutras na língua japonesa. O uso de honoríficos não é apenas um ato de escolha consciente, mas um elemento essencial em qualquer comunicação nessa língua, pois o uso dessas formas é absoluto. Dessa forma, as regras gramaticais da língua japonesa e de línguas com um sistema de honoríficos fortemente desenvolvido, estão conectadas diretamente com regras de polidez.

A crítica de Ide não nega o modelo de Brown & Levinson em nenhum momento, mas aponta elementos não descritos ou não contemplados em sua teoria. A polidez linguística na língua japonesa deve ser observada juntamente com essas formas honoríficas específicas devido à sua importância sócio interacional.

Shoshana Blum-Kulka (1982), a sexta teoria, descreve elementos de polidez ligados à cultura ou a normas culturais no contexto judeu-israelita. A sua posição em relação ao fenômeno é contrária à ideia de desejos da face serem universais (como na perspectiva defendida por Brown & Levinson). Para a autora, esses elementos são definidos culturalmente e variam de região para região. Como Ide, ela faz uma diferença entre escolhas linguísticas estratégicas e obrigatórias, sendo o discernimento uma parte da polidez extremamente convencionalizada e línguas com uma alta incidência de estratégias de discernimento mais estritamente convencionalizadas em termos de polidez.

Além de argumentar sobre a importância de atos de fala, ela também defende uma noção mais geral de eventos de fala e sua influência para a polidez. Os

eventos de fala se referem ao tipo de interação na qual os atos de fala acontecem: conversas familiares durante o jantar, reuniões de negócios, discursos formais etc.

Bruce Fraser & William Nolen (1981) compõem a sétima teoria analisada por Eelen. A sua perspectiva é um pouco menos abstrata do ponto de vista prescritivo por analisar um princípio chamado de Contrato Conversacional (CC). Nele são avaliados quatro dimensões distintas, ou regras e obrigações que devem ser divididas pelos interlocutores: convencional, institucional, situacional e histórica. Essas dimensões variam mais ou menos do mais geral para o mais específico em termos de produção. A dimensão convencional se aplica a todas as formas de interação mais básicas ou de senso comum, por exemplo a tomada de turno. A institucional é aquela admitida ou esperada em um determinado lugar ou grupo social específico, por exemplo o silêncio na igreja, direitos de fala no tribunal etc. O situacional é descrito em termos de papel, status e poder entre os falantes, por exemplo, uma criança não pode autorizar um pai a fazer algo. A útlima dimensão, a histórica, depende dos termos contratuais negociados em interações anteriores e que determinam o ponto de início das interações seguintes.

Algumas dessas dimensões podem ser modificadas ou (re)negociadas de acordo com o desejo dos falantes, porém algumas delas raramente sofrerão modificações, por exemplo as expectativas mais convencionais.

A polidez então é uma questão de permanecer sob as condições desse Contrato Conversacional (CC), enquanto que a impolidez consiste na sua violação. Pode-se dizer então que a polidez passa praticamente despercebida, enquanto que a impolidez é marcada.

Finalmente, nenhum enunciado é intrinsicamente polido ou impolido, já que ele está diretamente relacionado com a interpretação ou avaliação feita pelo interlocutor. Dessa maneira, independente dos esforços dos falantes serem polidos, tudo vai depender do interlocutor julgar os enunciados como polidos ou não.

Horst Arndt & Richard Janney (1985), a oitava teoria discutida por Eelen, criticam outras teorias por perder o foco dos falantes e ouvintes envolvidos na comunicação ao dar ênfase em formas linguísticas, convenções sociais e variáveis situacionais. O aparato de análise dos autores é chamado de interpessoal, pois foca nas pessoas como "lugar" e fator determinante da polidez.

A alternativa proposta pelos linguistas se baseia na "comunicação emotiva" ou "comunicação de atitudes transitórias, sentimentos e outros estados afetivos"

(ARNDT & JANNEY, 1985, p.282 apud EELEN, 2001, p.15). Esse tipo de comunicação envolve não apenas enunciados, mas sinais paralinguísticos e não-linguísticos e possui três dimensões: *confiança, afeto positivo-negativo e intensidade*.

Apesar de criticar outros modelos, eles tomam emprestado alguns conceitos como os de face positiva e negativa de Brown & Levinson (1978/1987) quanto às estratégias emotivas: positiva de manutenção, positiva de não-manutenção, negativa de manutenção e negativa de não-manutenção. Dessa maneira a polidez está relacionada com aspectos da emoção humana e não com variáveis sociológicas.

O último autor descrito por Eelen é Richard Watts (2005), a nona teoria, na qual o último argumenta que a polidez é um tipo especial de "comportamento político". O comportamento político é aquele considerado apropriado ou esperado por buscar estabelecer e/ou manter as relações interacionais de indivíduos ou grupos sociais em equilíbrio. Watts se diferencia de Ide (1982) por associar a polidez apenas com a Volição, enquanto o Discernimento é associado com o comportamento político (neutro). O comportamento político e a polidez são diferentes apenas porque o primeiro é considerado não marcado e o último como comportamento marcado. Porém, quando o comportamento político também inclui honoríficos, a diferença já não fica tão clara.

As nove teorias possuem especificidades e semelhanças. Além disso, nenhuma delas está livre de problemas teórico-metodológicos, pois se algumas são mais completas e com modelos abstratos bem desenvolvidos, apresentam lacunas se utilizadas para explicar culturas e usos mais complexos em determinadas culturas (como as orientais). Já outros modelos menos abstratos não apresentam um aparato de análise de fácil aplicação. Dessa maneira, cabe ao linguista analisar bem os dados e comparar conceitos e métodos que favoreçam o desenvolvimento de sua pesquisa. Algumas pesquisas podem inclusive ter necessidades específicas não contempladas e que necessitem de uma abordagem mais autoral e que não simplifique os dados pela simples adoção de um modelo de análise.

O corpus da pesquisa

Os dados da pesquisa foram coletados no Núcleo de Línguas e Cultura da UFPE (NLC), um projeto em que se desenvolvem aulas de Inglês para alunos da própria instituição que pretendem cursar a pós-graduação, por exemplo, ou para

pessoas da comunidade que também se interessam pelo idioma. Uma proposta do curso também é servir de campo de estágio e pesquisa para graduandos em Letras.

Para a coleta dos dados utilizamos a observação de aula, diários de campo e gravações em áudio das aulas. Dois professores de dois níveis diferentes – iniciante e avançado – foram observados e tiveram suas aulas gravadas.

Foram gravadas 10 aulas em 5 semanas de observação para cada nível: 10 horas-aula para o nível iniciante e mais 10 para o avançado, contabilizando um total de 20 horas de observação em sala de aula. Cada aula durava 2 horas e, por questões éticas, tanto as professoras quanto os alunos foram informados da proposta de observação.

O corpus ainda encontra-se em análise para a presente pesquisa e, portanto, não fornece ainda resultados mais aprofundados, mas apenas algumas hipóteses baseadas em comparação com as teorias e em inferências do pesquisador. As partes em negrito dos exemplos a seguir refletem mudanças de língua do Inglês para o Português, mudanças essas que em muitas vezes visava aproximação com os alunos, um tipo de estratégia de polidez visando compreensão ou outros objetivos específicos.

Rituais de abertura e fechamento na aula de inglês: alguns elementos da aula presencial, mudança de língua e polidez

Na pesquisa foi possível observar alguns rituais de abertura que não necessariamente são os mais recorrentes, como o cumprimento ou saudação peculiar do início da aula. Logo no início da segunda aula observada no nível Básico 1 foi possível gravar o seguinte:

Exemplo 2 (aula 2 – Básico 1)
1. T: **Vocês receberam o e-mail?**
2. Ss: **Sim.**
3. T: Yes?
(T: Sim?)
4. S1: **Eu não recebi.**

Como relatado em pesquisa anterior por Barros (1986), não necessariamente todas as estruturas pré-determinadas de uma aula serão seguidas à risca, dada a sua recorrência e por acontecer seguindo uma rotina bastante específica. Para Barros (1986), a aula presencial se encontra em um *continuum* entre o formal e o informal, o que é também verdadeiro no caso da aula presencial de língua estrangeira. Porém, a manutenção do turno é bem diferenciada, já que não existem muitas brigas por poder sobre a fala e muito menos problemas com indisciplina dos alunos, no caso do Núcleo de Línguas e Cultura da UFPE, lugar em que os dados foram coletados.

Ao falar em "estruturas pré-determinadas", queremos afirmar que os rituais, ou o que Bazerman (2007) chamou de "tipificações", não acontecem da mesma maneira, como no exemplo mostrado anteriormente, mas ainda assim ele pode ser considerado uma abertura de aula. Na verdade, é necessário enfatizar o quão importantes são essas características típicas do gênero, mesmo que elas nem sempre aconteçam da mesma maneira, ou ainda pelas palavras do próprio Bazerman (id.):

> "(...) o indivíduo necessita, para interagir com outros, ter consciência dessas tipificações e utilizá-las como recurso. Desse modo, as tipificações se tornam elementos fundamentais em um mundo social intersubjetivo." (p.70)

As características do gênero aula já estão tão internalizadas nos indivíduos que é muito natural reconhecer aberturas, fechamentos, se situar nos momentos em que é possível interromper ou não o professor, reconhecer tipos de aula, se comportar de acordo com cada atividade proposta, entre tantas outras atividades recorrrentes do domínio escolar. A recorrência, a rotina, a vivência de cada aula são importantíssimas para o desenvolvimento tanto do aluno como do professor. O reconhecimento de até onde deve-se ir em relação ao outro, como devemos nos comportar, etc, torna os indivíduos cada vez mais hábeis socialmente, não só em relação ao gênero aula presencial, mas em uma grande variedade deles.

Além da importância da recorrência do gênero, também é importante o desenvolvimento das atividades comunicativas de uma aula de língua estrangeira. Diferentemente de uma aula de língua materna, faz-se necessário praticar o idioma para aprendê-lo. Dessa forma, o professor de língua estrangeira deve propor-

cinar ao aluno situações em que ele deve utilizar o idioma, sejam em diálogos, em atividades de pergunta e resposta, jogos ou mesmo em participação na aula como um todo.

Nesses momentos de atividade, principalmente no nível mais básico, era bem mais visível o uso do Português para a comunicação: para tirar uma dúvida com o colega ou mesmo para conversar. Isso não necessariamente é negativo, visto que é muito mais comum utilizar a língua que nos sentimos mais confortáveis para se aproximar do outro. Mas foi interessante notar que no nível avançado, apesar de os alunos tentarem muito mais interagir na língua alvo, mesmo entre eles, mudanças de língua quando eles encontravam uma expressão que não daria o mesmo efeito na língua alvo ou quando a interação era mais informal:

Exemplo 3 (aula 1 – Avançado 1)
Contexto: alunos realizam atividade de leitura em grupo.
T: How's it going here guys?
(T: Como está indo aqui pessoal?)
(P6s)
T: Okay, labor (P3s) Party. See that party here doesn't necessarily mean (...)
(T: Certo, trabalho (P3s) Partido. Veja aqui "party" não significa necessariamente (...))
S4: It's like tea party?
(S4: É algo como festa de chá?)
T: Yeah, it's kinda like (...) don't we have PT? PT, PSDB, PFL, the Green Party (P3s) PSDU (P3s). So, that would be (...)
(T: Sim, mas é algo como (...) nós não temos o PT? PT, PSDB, PFL, O Partido Verde (P3s) PSDU (P3s). Então, isso seria (...))
S1: **Ah**!
T: Party it's different, because you have party, party.. festivities and celebrations and etc. Then we also have people party, which is the case here, okay?
(T: Partido é diferente, porque você tem
S4: **PT** (...)
(S4: **PT** (...))
T: I told you, PT, PSDB (...)

(T: Eu disse a vocês, PT, PSDB (...))

S4: PT, in Portuguese **é:** (...) is like **sigla** or (...)

(S4: PT, em Português **é:** (...) é como **sigla** or (...))

T: PT is the Labor Party.

(T: PT é o Partido Trabalhista)

S4: But this is **a:** (...) same in Portuguese, or no?

(S4: Mas este é **a:** (...) o mesmo em Português, ou não?)

T: PT, okay. **Partido dos trabalhadores**. So, that's the Labor Party. I was just saying for you to remember.

(T: PT, certo. **Partido dos trabalhadores.** Então, aquele é o Partido dos trabalhadores.)

A professora tenta de diversas maneiras explicar a palavra "party" (partido), porém os alunos não compreendem até que a professora fala em Português (linha 10) acabando com as dúvidas. Os alunos também tentam ajudar com várias alternativas mais informais, tais como *tea party* (linha 2) e sigla (linha 7). Em muitos momentos, adequações e explicações tem que ser feitas pelas professoras para evitar confusões, mesmo quando o exemplo é relativamente simples como o do exemplo 3. Esse tipo de comportamento colaborativo por parte tanto de professor quanto dos alunos remete a estratégias de polidez: a professora busca a compreensão dos alunos através da língua inglesa inicialmente, mas ao observar que a palavra "party" nesse sentido específico estava causando confusão, ela faz uso da língua materna para evitar que o texto tome muito tempo e evitar confusões na interpretação do exercício que seguiu após esse momento de compreensão.

O tipo de abertura do exemplo 2 mostra como a compreensão naquele momento era essencial, já que o e-mail da professora tinha um objetivo institucional e informacional sobre sua disciplina. Ela ainda tenta retormar a aula na linha 3 com o "Yes?", mas é interrompida por um aluno que diz não ter recebido o e-mail. Esse tipo de abertura foge bastante ao padrão de rotinas em que o professor utiliza uma saudação comum como "bom dia/*good morning*", o que incentiva a observação da interação em detrimento de uma análise baseada meramente em abstrações ou inferências do que "deveria acontecer". O exemplo a seguir também mostra uma forma não muito usual de fechamento na aula:

Exemplo 4 (aula 3 – Básico1)
T: People, that's it for today. But, **éé** (P2s) **deixa eu dar um aviso. Eu disse a vocês que eu vou viajar** (P3s) **na semana que vem. Então, eu tô tentando arranjar um professor substituto, mas o problema é que a maioria dos professores do Básico estudam de manhã. Quem estuda de manhã não dá aula nesse horário.** (P2s) **Se eu não conseguir de jeito nenhum a gente vai fazer alguma coisa. Éé.. (P2s) eu marco uma aula extra, alguma coisa assim,** okay? But, no problems. **Ai, quarta-feira da semana que vem, a segunda depois da Semana Santa, mas eu acho que eu vou conseguir. Mas eu aviso.** Okay? You can go, bye, bye.

A professora termina a aula com "*People, that's it for today. but* (...)", porém mantém seu turno através da hesitação "éé" e continua seu turno para dar um aviso. Além disso a professora intercala no aviso uma frase em Inglês "*okay? but, no problems.*", volta para o português e finalmente fecha em Inglês sua fala. Como os alunos são do básico existe um esforço da professora em estar inserindo o máximo de Inglês possível, mesmo que palavras mais simples e que são repetidas constantemente (*okay)*. Dessa forma, a professora busca atingir sua meta de compreensão na língua alvo sempre que possível, até ao dar um simples aviso.

Considerações finais

A pesquisa ainda encontra-se em desenvolvimento e por isso ainda é cedo para descrever resultados, mas nos exemplos anteriores é possível notar reformulações, alternância no uso da língua materna e língua alvo como cooperação no favorecimento da compreensão, hesitações como forma de manter o turno por parte de ambos alunos e professores, entre outras estratégias que buscam favorecer o aprendizado e participação na aula.

O uso de uma linguagem mais simples, mesmo em Inglês por parte do professor, também favorece a compreensão do aluno. Para a análise de alguns exemplos presentes no texto, não foi seguido um único modelo para embasar a discussão, mas a maioria dos exemplos são baseados em formas de evitar o conflito. Então, as traduções, reformulações ou paráfrases, mudanças de língua, hesitações, em sua

grande maioria, são utilizadas para que a aula flua de maneira tranquila e por enfatizar a participação costante dos alunos, típico do método comunicativo, essas estratégias se tornam ainda mais importantes.

Por ser um contexto mais diverso daqueles em que a polidez é mais amplamente pesquisada, não necessariamente devemos utilizar um ou mais modelos, mas adaptá-los ou reformulá-los para que seja possível utilzar no presente contexto. Uma semelhança com o modelo de Brown & Levinson pode ser notada, já que as formas utilizadas não são obrigatórias, porém são importantes na manutenção da interação como um todo. Caso a professora não utilizasse de certas estratégias como paráfrases e traduções com os alunos, a aula poderia ficar no mínimo prejudicada pela falta de um entendimento mais aprofundado nos textos e explicações neessárias durante as atividades.

A polidez então se faz presente através de um conjunto de elementos que compõem a interação e que podem ser modificados de acordo com a necessidade dos falantes através de negociações.

Referências

BARROS, K. S. M.; CRESCITELLI, M. F. C. Polidez e preservação de face em memoriais acadêmicos. In: **Cortesia:** Olhares e (re)Invenções. Isabel Roboredo Seara (Org.). Portugal: Chiado Editora, 2014.

BAZERMAN, C. **Escrita, Gênero e Interação Social.** Judith Hoffnagel & Angela Dionisio. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2007.

BROWN, P. & LEVINSON, S. **Politeness:** Some Universals in Language Usage. Cambridge: CUP, 1987.

EELEN, G. **A Critique of Politeness Theories**. Manchester: IPrA Research Center University of Antwerp (UIA), 2001.

FRASER, B. Perspectives on Politeness. Elsevier Science Publishers BV (North-Holland). **Journal of Pragmatics 14**: 219-236, 1990.

FRASER, B; NOLEN, W. The association of deference with linguistic form. **International Journal of the Sociology of Language 27**: 93-109, 1981.

GU, Y. Politeness phenomena in modern Chinese. **Journal of Pragmatics 14**: 237-257.

IDE, S. Japanese sociolinguistics: Politeness and women's language. **Lingua 57**: 357-385.

LAKOFF, R. T. **Talking power**: the politics of language in our lives. Glasgow: HarpeCollins, 1990.

LEECH, G. N. **Principles of Pragmatics**. London: Longman, 1983.
_____. Politeness: Is there an East-West Divide? **Journal of Foreign Languages**, no. 6, general serial no. 160, November, p. 1-30, 2005.
LOCHER, M. A. & WATTS, R. J. Politeness theory and relational work. **Journal of Politeness Research 1**: p. 9-33, 2005.

RESUMO

No atual contexto de pós-modernidade, em que tempo e espaço são ressignificados, surgem novas formas de organização do saber, bem como de ensinar e aprender línguas, uma vez que o ciberespaço (LEVY, 1999) traz uma nova forma de comunicação coletiva. Tais mudanças resultaram, então, em uma dramática expansão da educação a distância (EaD), com novas oportunidades de aprendizagem de línguas sendo mediados pela tecnologia (WHITE, 2006). Diante de tais transformações, acredita-se que o(a) professor(a) de LE conectado(a) deve refletir criticamente sobre que perspectiva utilizar coerentemente com diferentes alunos e motivações, diferentes circunstâncias curriculares, em diferentes contextos culturais da atualidade digital e globalizada. Deste modo, tomando como base estudos que abordam o ensino de LE, EaD (BELLONI, 2008), interculturalidade, *blended learning* (WHITTAKER E TOMLINSON, 2011), *CALL - Computer-assisted language learning*, o presente trabalho tem como objetivo tecer uma reflexão acerca do impacto da internet, das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e dos AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, a partir do relato de experiência da utilização do moodle e ferramentas da EaD como apoio para as aulas presenciais de Língua Inglesa. Inicia-se com algumas reflexões conectando e definindo os temas norteadores do presente estudo, seguidas de um relato da organização do curso proposto, finalizando com a avaliação dos resultados observados com base nas atividades e oportunidades de aprendizagem propostas. A partir da transgressão das limitações físicas e temporais do modelo educação convencional, são geradas novas oportunidade para vivência na língua e na cultura, através da criação de múltiplas possibilidades de relações dialógicas/interativas, promovendo situações autênticas de comunicação, suporte para o desenvolvimento colaborativo do pensamento crítico-reflexivo e autonomia, fundamentais à competência intercultural e aprendizado de uma língua estrangeira.

Palavras-chave: Ensino de LE, Ensino-aprendizagem de Inglês, EaD, Blended learning.

REFLEXÕES SOBRE UM ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA CONECTADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jailine Mayara S. de Farias (UFPB)

Introdução

Na atual realidade pós-moderna em que vivemos, onde tempo, espaço e identidades são ressignificados, surgem, como consequência, novas formas de organização do saber, bem como de ensinar e aprender línguas, uma vez que o ciberespaço (LEVY, 1999) traz uma nova forma de comunicação coletiva.

Tais mudanças resultaram, então, em uma dramática expansão da Educação a Distância - EaD, com novas oportunidades de aprendizagem de línguas sendo mediados pela tecnologia (WHITE, 2006), com o surgimento de cursos públicos e privados ministrados através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVAs, entre os quais podemos destacar *My English Online* - MEO, iniciativa do Ministério da Educação - MEC e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que atende a alunos de graduação e pós-graduação de instituições de ensino superior públicas e privadas brasileiras, como parte do Programa Inglês sem Fronteiras.

Diante de tais transformações e do surgimento de novas possibilidades e espaços de aprendizagem, acredita-se que o(a) professor(a) de Língua Estrangeira conectado(a) deve refletir criticamente sobre que perspectiva utilizar coerentemente com diferentes alunos e motivações, diferentes circunstâncias curriculares, em diferentes contextos culturais da atualidade digital e globalizada.

É necessário também que se discuta na academia o impacto que tais programas e a criação de novas modalidades para ensino de língua inglesa tem exercido diante das mudanças constantes que tem sofrido a educação e o perfil dos alunos, a partir do compartilhamento de experiências em diferentes contextos e formatos.

Deste modo, tomando como base estudos que abordam o ensino de LE, EaD (BELLONI, 2008), interculturalidade, *blended learning* (WHITTAKER E TOMLINSON, 2011; BAÑADOS, 2006), CALL - *Computer-assisted language learning*, bem como as transformações do atual momento de pós-método quanto ao ensino de línguas, o presente trabalho tem como objetivo tecer uma reflexão acerca do impacto da internet, das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e dos AVAs no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, a partir do relato de experiência da utilização do moodle e ferramentas da EaD como apoio para as aulas presenciais de Língua Inglesa na Universidade Federal da Paraíba.

TEFL e TICs[1]: conexões possíveis

Embora tenhamos vivenciado diversas transformações no que concerne às tendências teórico-metodológicas para o ensino de línguas estrangeiras, sabe-se, atualmente, em que vivenciamos um momento pós-método, que não há comprovação de que exista um melhor método para o ensino. O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem consiste em muito mais do que buscar atender a prescrições e recomendações específicas de uma determinada abordagem, mas, principalmente, em refletir sobre que perspectiva utilizar coerentemente com diferentes alunos e motivações, diferentes circunstâncias curriculares, em diferentes contextos culturais (KLAPPER, 2001).

Atualmente, pode-se caracterizar, portanto, o ensino de línguas a partir da evolução do método ao pós-método, como a transgressão da tentativa de encontrar e adotar procedimentos "mais adequados" prescritos, quase sempre, unilateralmente, de cima para baixo ao processo de ensino-aprendizagem,

1. TEFL: Teaching English as a Foreign Language; TICs: Tecnologias da Informação e Comunicação.

transpondo o foco deste para o contexto de aprendizagem e para o papel ativo e autônomo do professor, cujo papel é o de "provocar" a aprendizagem.

Conforme destaca Kumaravadivelu, "Qualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas" (2006b, p.69). Reforça-se, assim, a ideia de que o professor não pode atuar em contextos abstratos, mas sim em realidades e contextos específicos, onde suas ações atuarão como maximizares das oportunidades de aprendizagem enquanto prática social. Neste sentido, "a aprendizagem de uma língua não se restringe ao domínio do código, mas estende-se ao contexto em que vive o aluno [...] com os interesses da comunidade e suas necessidades, com a cidadania, enfim. Não se exclui a cultura do outro, mas também não se exclui a própria cultura." (LEFFA, 2012, p. 399).

Neste sentido, sugere-se, então, a importância da integração entre diferentes atividades, bem como uma ênfase no aluno como sujeito de sua aprendizagem, capaz de negociar e dialogar, de forma autônoma, com professores e colegas. Assim, a concepção de uma teoria unificada, imposta de cima para baixo para ser aplicada aos mais variados contextos é substituída então por uma prática diversificada, fundamentada na realidade e prática cotidiana de cada um (LEFFA, 2012).

Paralelamente a esta virada pós-metodológica, vivencia-se o avanço tecnológico e a utilização de ferramentas da internet no processo de ensino-aprendizagem que criam novos espaços para interação e construção colaborativa do conhecimento, a partir de práticas que colocam o aprendente de forma ativa, crítica e autônoma.

Entretanto parece difícil discutirmos em termos práticos sobre qual combinação metodológica ou procedimental proporcionaria a base ideal para a aprendizagem de línguas e de ensino tendo em conta as condições e contextos específicos em que se atua, bem como os avanços tecnológicos e ferramentas que surgem a cada dia.

Neste contexto, algumas abordagens ou procedimentos ressignificados para o momento em que vivemos atualmente tomam espaço, especialmente após ao início do século XXI, entre as quais vale aqui destacar o conceito de *blended-learning*, bem como o de CALL - *Computer-assisted language learning*, sobre os quais faremos uma breve discussão.

Existem pelos menos três perspectivas para compreensão do conceito de *blended-learning*: a primeira consiste na integração entre o ensino tradicional e o ensino a distância (online); a segunda remete à combinação de diferentes tecnologias e ferramentas em um ambiente de aprendizagem virtual; e a terceira concernente à conexão entre diferentes abordagens metodológicas.

Embora não haja consenso a respeito de uma definição dominante do termo *B-learning,* este tem sido compreendido, atualmente, enquanto a organização de cursos que fazem uso significativo de atividades online, complementando encontros presenciais, com propostas de atividades síncronas e/ou assíncronas que perfazem menos de quarenta por cento da carga horária total do curso.

Uma outra conceituação possível de *B-Learning* é a de uma combinação de mundo real mais mundo virtual, onde um professor oferece uma atividade face -a-face, presencialmente, e, em seguida, organiza-se para atender o seu aluno para uma aula ou atividade de *follow-up* em um contexto virtual (Claypole, 2010).

Conforme definido por Bañados[2],

> a combinação entre tecnologia e sala de aula com base numa perspectiva flexível da aprendizagem que reconhece os benefícios de promover a formação e avaliação online, mas também de se utilizar outras possibilidades na construção de uma formação mais completa, que pode melhorar os resultados de aprendizagem [...]. (Banados, 2006, p. 534)

A utilização de tal modalidade permite, entre várias possibilidades, o trabalho com diferentes estilos de aprendizagem, efetividade pedagógica, intera-

2. Tradução livre da autora: 'a combination of technology and classroom instruction in a flexible approach to learning that recognises the benefits of delivering some training and assessment online but also uses other modes to make up a complete training programme which can improve learning outcomes […]'. (Banados, 2006, p. 534).

ção social e criação de um espaço colaborativo de aprendizagem, desenvolvimento da autonomia dos alunos e flexibilidade quanto a tempo e espaço diante das novas demandas educacionais fruto da democratização do ensino e das mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas que temos vivenciado, que produzem um novo aluno, com novas expectativas.

No que diz respeito ao *Computer-assisted Language Learning* (CALL), argumenta-se que esta abordagem tem perpassado o ensino de línguas há pelo menos 50 anos, dividindo-se entre três grandes estágios: behaviorista, comunicativo e, por fim, o integrativo. Este último – *integrative CALL* – surge como consequência da transição de um modelo cognitivo para o ensino de línguas para um modelo sócio-cognitivo, que enfatiza a utilização da linguagem em contextos sociais reais e autênticos, a partir da integração entre habilidades comunicativas e a tecnologia.

Percebe-se, portanto, que no contexto do ensino de língua estrangeira, ao incorporar a tecnologia ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, há um ganho pedagógico aliado a uma ampliação da dimensão, tempo e espaço em que a aprendizagem pode acontecer. As TICs têm remodelado os usos do computador para o ensino de línguas, bem como os papeis dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Tais mudanças concomitantes às transformações metodológicas da "era pós", criam novos modos de combinar o processamento de informação, interação, uso autêntico da língua e autonomia do aluno, que se tornam participantes ativos na aprendizagem e são encorajados a serem exploradores e criadores de linguagem, em vez de recipientes passivos.

Assim, após tais considerações de cunho conceitual e teórico-metodológico, segue-se com o relato da organização do curso proposto, finalizando com a avaliação dos resultados observados com base nas atividades e oportunidades de aprendizagem propostas no que se refere a uma turma de ESP (*English for Specific Purposes*), especificamente na disciplina de Inglês Aplicado às Negociações Internacionais.

Conectando as teias de uma aprendizagem híbrida

O componente curricular em comento, Inglês Aplicado às Negociações Internacionais, visa, conforme proposto em sua ementa, fomentar o uso da Língua Inglesa como instrumento de comunicação em situações específicas, considerando as diferenças culturais que possam interferir nas interações de âmbito profissional; o desenvolvimento das habilidades comunicativas visando o aperfeiçoamento da comunicação através da utilização da correspondência comercial e o uso de termos técnicos relacionados com a área de estudo específica.

Com vistas a cumprir com esta proposta, objetivando o desenvolvimento da competência discursiva e intercultural dos alunos da turma, no semestre 2014.1, durante a disciplina, foram implementadas algumas atividades com a utilização de ferramentas da plataforma *Moodle* para apoio do Ensino Presencial, disponibilizada pela Universidade Federal da Paraíba aos professores dos diversos cursos que compõem a instituição.

Inspirado no Construcionismo Social, o ambiente *Moodle* disponibiliza diversas ferramentas, síncronas e assíncronas, em uma interface que faz da aprendizagem a tarefa central, enfocando o trabalho em ferramentas para discussão e compartilhamento de experiências. Pode-se estruturar um curso no ambiente *Moodle* nos formatos semanal, tópicos ou social. A ênfase está não em distribuir informação, mas em compartilhar ideias, engajando os alunos na construção do saber.

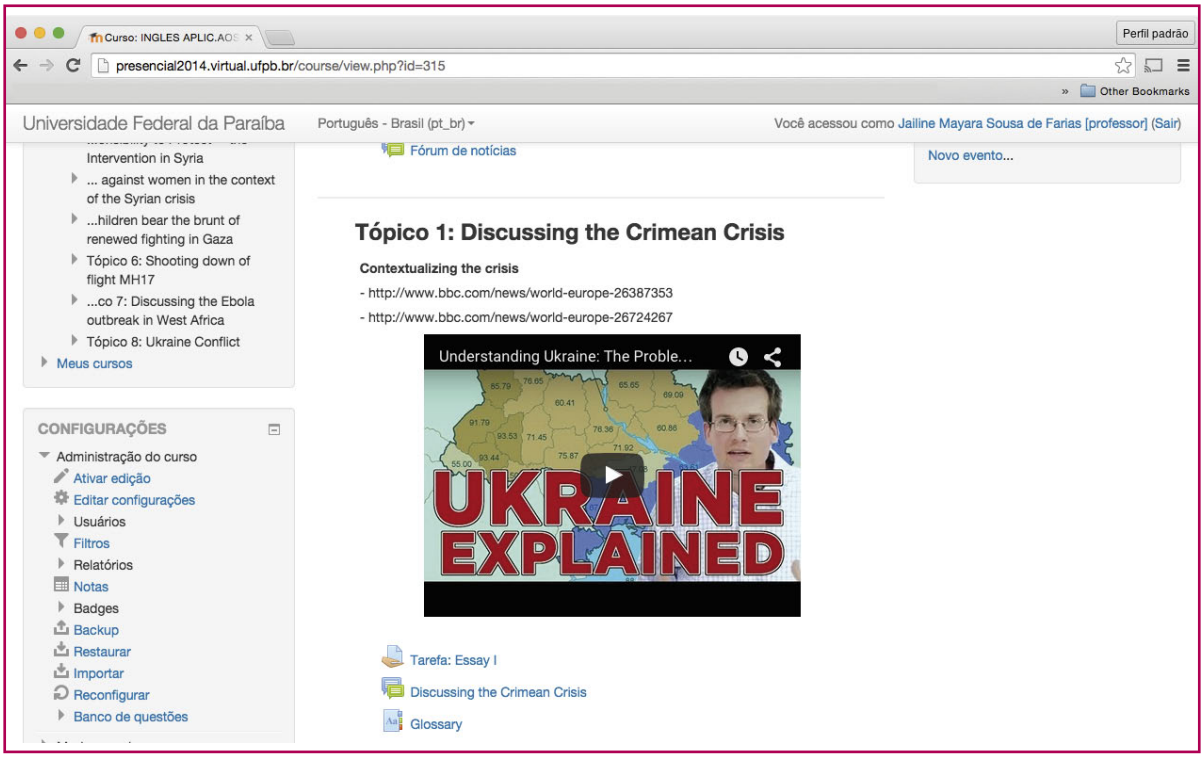
Dentre as ferramentas utilizadas, vale destacar a utilização de vídeos relacionados aos textos trabalhados em sala, de modo a subsidiar as discussões que aconteciam na sala de aula presencial e continuavam na sala de aula virtual através de fóruns e ensaios temáticos escritos pelos alunos, que foram utilizados como parte da avaliação. Ademais, a criação de um glossário, com entradas postadas pelos alunos com novos termos relacionadas ao universo das Relações Internacionais e aos textos semanais, se mostraram um recurso interessante para a ampliação do vocabulário dos alunos de uma forma ativa.

Quanto aos fóruns de discussão, embora tenhamos proposto este espaço para a sala de aula virtual, a participação dos alunos mostrou-se muito pequena, embora, presencialmente, fossem discutidos os textos propostos, com

a mediação de um dos alunos, que também atuava na seleção e compartilhamento dos textos sobre o tema da semana.

Como forma de ilustrar o formato dominante da organização dos tópicos na sala de virtual, pode-se observar na figura abaixo (Figura 1) a presença de um vídeo, dois textos, bem como os espaços para discussão em forma de fórum, o glossário e o espaço para postagem do ensaio. Em relação a este último, foi proposto que os alunos anexassem semanalmente seus ensaios para que, com base em feedbacks fornecidos pela professora, pudessem reavaliar sua escrita e trabalhar esta habilidade mais como processo do que como produto. No entanto, a maioria dos alunos deixou para anexar seus ensaios de forma conjunta, próximo ao final do semestre, inviabilizando a reflexão, maturação de ideias e reescrita, e avaliação progressiva da escrita do aluno pela professora.

Figura 1: Sala de aula virtual



Fonte: Imagem extraída da sala de aula virtual do Moodle

As atividades propostas durante a disciplina podem ser relacionadas com o desenvolvimento das quatro habilidades de que fala Buzato (2003), quando reflete sobre a formação de professores online – o design como "inovação" da escrita, a navegação como "refinamento" da leitura, a investigação como exercício de escuta, e a colaboração como ampliação do diálogo –, capazes de transformar um usuário "receptor" (apenas dominante/consumidor das ferramentas tecnológicas) em "interagente" (capaz de refletir sobre o uso e função dos aparatos), transformando sua postura de passiva para ativa em face ao ciberespaço e suas demandas, transformando-o em sujeito de seu próprio saber, promovendo, implicitamente, sua autonomia e identidade com relação aos múltiplos e complexos fenômenos da atual (ciber)sociedade.

Através da integração de atividades presenciais e a distância, propostas de modo contínuo, objetivando atender aos objetivos da disciplina e dos alunos quanto à experiência com a língua, por intermédio do computador e da internet, especificamente através da plataforma moodle, acreditamos ter promovido a aproximação dos alunos à língua inglesa, a partir de experiências reais, autênticas. O uso de recursos complementares, a incorporação de ferramentas on-line e materiais autênticos como artigos e podcasts em sala de aula atuaram como peças-chave para os alunos melhorarem sua aprendizagem e envolvê-los com o Inglês para além da sala de aula.

Percebe-se, então, que o espaço virtual para a aprendizagem torna viável a utilização de estratégias e recursos que, muitas vezes, não cabem nas quatro paredes da sala de aula presencial, conectando as atividades de mediação com as novas tendência didático-metodológicas resultantes dos avanços tecnológicos vivenciado nos últimos anos, ampliando a dimensão da interação social e da aprendizagem para espaços virtuais.

Conforme afirma Leffa,

> A opção por diferentes estratégias, a integração com o contexto e a possibilidade do diálogo ampliam a ação do professor, dando-lhe um papel que nunca teve antes. Se durante muito tempo buscou-se um método à prova de professor, agora busca-se um professor à prova de um método. (LEFFA, 2012, p. 402)

Assim, acredita-se que a utilização de novas tecnologias, para o suporte do processo de ensino-aprendizagem, aqui, em específico, a plataforma Moodle de apoio ao ensino presencial, pode atuar como fator motivador e aproximador, estreitando a relação conteúdo-professor-aluno, bem como entre alunos, contribuindo de forma significativa para sua aprendizagem e desenvolvimento, colocando-os de forma ativa, crítica, criativa e significativa ante a língua inglesa.

Considerações finais

Observa-se que, a partir da transgressão das limitações físicas e temporais do modelo educação convencional, possível devido aos avanços tecnológicos da atualidade, são geradas novas oportunidades para vivência na língua e na cultura, através da criação de múltiplas possibilidades de relações dialógicas/interativas, promovendo situações autênticas de comunicação, suporte para o desenvolvimento colaborativo do pensamento crítico-reflexivo e autonomia, fundamentais à competência intercultural e aprendizado de uma língua estrangeira.

Neste sentido, o presente trabalho buscou discutir caminhos possíveis para o ensino-aprendizagem de língua inglesa na era do pós-método, a partir da possibilidade de integrar diferentes modalidades de ensino através do uso das TICs, diversificando o processo de construção do conhecimento, tornando-o híbrido, dialógico e significativo.

Vale reforçar, conforme já dito anteriormente, que nem todas as atividades propostas no relato apresentado obtiveram um aproveitamento satisfatório, enquanto que outras foram adaptadas e negociadas ao longo do curso. Neste processo, é importante destacar, então, o papel ativo que os alunos exerceram, desde o momento em que foi proposta a concepção de um curso híbrido – *blended*.

Muitos são os caminhos, possibilidades e desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e aos atores neste envolvidos. O fato é que estes têm ressignificado seus papeis continuamente a partir das múltiplas possibilidades de construção de si e do saber que caracterizam a atualidade, projetando novas oportunidades de ação e reflexão.

Referências

BAÑADOS, Emerita. **A Blended-learning Pedagogical Model for Teaching and Learning EFL Successfully Through an Online Interactive Multimedia Environment.** CALICO Journal, 2006. Disponível em: http://www.equinoxpub.com/journals/index.php/CALICO/article/viewFile/23157/19162; Acesso em Maio de 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização:** as conseqüências humanas. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância.** 5ed. Campinas: Autores Associados LTDA, 2008.

BUZATO, Marcelo. **As (outras) quatro habilidades.** II Simpósio em EAD: "E-agor@, professor? Para onde vamos? - Reflexão sobre a formação de docentes online", PUC-SP, 2003. Disponível em: http://www.paulohsms.com/BUZATO.pdf; Acesso em Maio de 2015.

CLAYPOLE M. **Controversies in ELT**. What You Always Wanted to Know about Teaching English but Were Afraid to Ask. Norderstedt: LinguaBooks/BoD, 2010.

COUTINHO, Laura; PADILHA, Heloísa. **Fundamentos da Educação e da Educação a Distãncia.** Disponível em: http://www.youblisher.com/p/140187-Educacao-a-Distancia-Unidade-1/; Acesso em Maio de 2015.

KLAPPER, J. **Teaching Languages in Higher Education**, London: CILT. 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching**: from method to postmethod. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas.** In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236.

LEFFA, Vilson J. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf, acesso em maio de 2015.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na Era da Informática**.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. 14ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2006.

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1999.

MORGADO, L.; PEREIRA, A.; AIRES, L.; QUINTAS-MENDES, A. **Para uma Pedagogia do eLearning: o "contrato" como instrumento mediador da aprendizagem.** VII Simpósio Internacional de Informática Educativa, 2005.

PAIVA, V.L.M.O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras:** breve retrospectiva histórica. 2008b. Disponível em: http://www.veramenezes.com/techist.pdf. Acesso em Maio de 2015.

RIBEIRO, O. J. **Educação e novas tecnologias:** um olhar para além da técnica. In:

_____. COSCARELLI, C. V. ; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento Digital:** Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 85-97.
WHITE, C.. **Distance learning of foreign languages.** Language Teaching, 39(4), 2006, pp. 247-264.
WHITTAKER, C., TOMLINSON, Brian. **Blended Learning in English Language Teaching**: Course Design and Implementation. London: British Council, 2013.

RESUMO

É mister que ao ensinar uma língua, estudamos também a cultura dessa língua. Desta forma, partindo do pressuposto que o léxico espelha a cultura de um povo, abordamos o estudo desse léxico e sua transposição para outra cultura. Neste trabalho apresentamos parte dos resultados provenientes da pesquisa sobre tradução cultural em obras de Jorge Amado para a língua inglesa. Dentre os objetivos verificamos o distanciamento/proximidade tradutório em relação aos termos na língua original e as tentativas de transferência de elementos culturais para a realidade linguística da língua traduzida. Abordamos aspectos peculiares da gastronomia assim como do candomblé, para os quais o tradutor nem sempre encontra um equivalente que revele a cultura em questão. Fundamentamos nossa pesquisa em trabalhos voltados para a questão da intraduzibilidade e da impossibilidade da tradução discutidas por Ronái (1987) e em Aubert (1995; 1996) no tocante às idéias sobre tradução cultural. A questão da identidade e diferenças culturais e da homogeneização da cultura serão pautadas pelos estudos culturais de Fanon (1979), Hall (2002) e Bhabha (2007). Apresentamos uma tipologia dos termos levantados com base nos procedimentos técnicos da tradução categorizados por Vinay e Darbelnet (1960). Constatamos que a cultura nem sempre é revelada ao ser traduzida para outra língua e que recursos como empréstimos e adaptações tentam resgatar essa cultura velada. Desta forma, mostramos que a tradução é mais do que uma troca de uma palavra pela outra, como pregava o método da Gramática e tradução, ainda tão em voga nos espaços acadêmicos e no ensino fundamental. A questão cultural é muito pertinente e precisa ser estudada com mais afinco.

Palavras-chave: Tradução cultural, Identidade, Língua e cultura.

TRADUÇÃO E ENSINO: ESPELHO DE UMA CULTURA?

Laura de Almeida (UESC)

Introdução

Em suas obras, Jorge Amado apresenta a questão cultural como uma de suas características principais, haja vista que seus romances revelem vários aspectos socioculturais, principalmente no tocante à sociedade baiana. Tendo isto em mente, neste artigo investigamos a questão cultural presente nas traduções de algumas obras de Jorge Amado para a língua inglesa. Temos por meta responder à seguinte inquietação: o significado original da tradução de termos provenientes do candomblé e da gastronomia específicas da cultura baiana é mantido ao ser traduzido para a língua inglesa?

Além disso, traçaremos uma tipologia dos termos dos trechos coletados que trouxeram mais polêmica ao serem traduzidos para a língua inglesa. Com base nesse pressuposto buscamos também verificar como os termos culturalmente marcados do candomblé podem ser classificados conforme os procedimentos teóricos da tradução.

Temos por objetivo geral selecionar termos relacionados à Africanidade e analisar a tradução realizada para a língua inglesa. Verificamos assim as estratégias adotadas pelo tradutor da obra para a língua inglesa, em especial no que diz respeito à questão cultural, bem como com relação à forma como foi realizada a tradução de alguns itens característicos da cultura baiana, nos trechos extraídos das obras intitulada *Gabriela, Cravo e Canela* traduzida para o inglês americano como *Gabriela, Clove and Cinamonn* e em *Dona Flor e seus dois maridos*, traduzido como *Dona Flor and her two husbands*.

Em vista do exposto, visamos abordar os seguintes itens:

- Verificar quais termos culturalmente marcados na cultura baiana causaram estranheza ao serem traduzidos para a língua inglesa;
- Discutir alguns resultados da análise descritiva e comparativa entre original e tradução para o inglês da obra de Jorge Amado selecionada para nossa investigação;
- Analisar as traduções relativas à africanidade em especial ao candomblé;
- Propor uma tipologia dos dados coletados com base nos procedimentos teóricos da tradução e na fundamentação teórica adotada;

Este trabalho visa analisar os extratos da obra com base nos procedimentos teóricos da tradução e na fundamentação teórica adotada que será apresentada no item posterior.

Fundamentação teórica

A presente pesquisa insere-se nos estudos sobre a intraduzibilidade e da impossibilidade encontrados em Ronái (1987) e da tradução cultural discutidos por Aubert (1995; 1996). Além disso, assim como as discussões sobre língua, cultura e identidade preconizados por Fanon (1979), Hall (2002) and Bhabha (2007).

Partindo do pressuposto de que o objetivo de toda arte é algo impossível, considerando-se que o poeta exprime o inexprimível, o pintor reproduz o irreproduzível, Ronái (1987, p. 2) concebe a tradução como uma arte, pois o tradutor se empenha em traduzir o intraduzível.

Os dados coletados serão analisados com base nos procedimentos teóricos da tradução apresentados por Vinay e Dalbernet (1977) e rediscutidas por Campos (1987), que justificam o emprego do "empréstimo" ou por ser o item lexical em questão considerado intraduzível, ou pelo objetivo estilístico de dar "cor local" ao texto traduzido. Campos (1987) ressalta outros "procedimentos", que também serão abordados nesta pesquisa, apresentados por Geraldo Vásquez-Ayora, a saber: a amplificação, a condensação, a explicitação, a omissão, e a compensação.

A fim de ampliar nossos conhecimentos sobre o candomblé, abordamos teóricos como Bastide (2001), teórico que vê o candomblé como parte de uma reali-

dade brasileira, mas quer obter o âmago de sua explicação no próprio candomblé como religião e como forma de conhecimento do mundo. O autor apresenta um rápido esboço das iguarias preferidas pelas divindades africanas:

> Oxalá, o grande deus, reclama os *abarás* os *acaçás*, os bolinhos de milho brancos envolvidos em folha de bananeira, pois sua cor é o branco. Para ele é indispensável ter uma alimentação sem sal e sem pimenta, porque é o deus da bondade e da doçura. (...) Xangô reclama o *amalá* feito de quiabos, camarões e azeite-de-dendê. (...) Iansã quer o *caruru* de arroz ou o *angu* de mandioca com *acarajés* (...). Enfim, o *caruru* dos IBGE, São Cosme e São Damião, é bem conhecido de todos os brasileiros. (BASTIDE, 2001, p.332)

Ao estudarmos a língua de um povo entendemos que estamos lidando também com a cultura desse povo. Desta forma, faz-se necessário abordar outros aspectos relacionados com língua e cultura, um desses aspectos que despontam desta relação é a questão identitária.

A relação língua, cultura e identidade são abordadas por Fanon (1979), Hall (2002) e Bhabha (2007) os quais apresentam a questão da identidade cultural, das diferenças culturais e da homogeneização da cultura. Fanon salienta que a questão da imposição ou da substituição de uma língua pela outra acaba afetando a cultura, como podemos verificar quando o autor expõe que:

> A violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los. Nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições, para substituir a língua deles pela nossa, para destruir a sua cultura sem lhes dar a nossa; é preciso embrutecê-los pela fadiga. (FANON, 1979, p.9)

Já a analogia que existe entre língua e identidade é observada por Hall (2002) quando este afirma que falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional embutido em nossa língua e em nossos sistemas culturais (Hall, 2002, p.40). Assim, partimos do pressuposto que podemos nos deparar com a questão da intraduzibilidade devido a fronteiras existentes entre duas línguas, conforme nos reporta Bhabha:

> (...) Esse jogo disjuntivo de símbolo e signo torna a interdisciplinaridade um momento fronteiriço da tradução descrito por Benjamin como a `estrangeiridade das línguas´. A `estrangeiridade´ da língua é o núcleo do intraduzível que vai além da transferência do conteúdo entre textos ou práticas culturais. A transferência do significado nunca pode ser total entre sistemas de significados dentro deles, pois `a linguagem da tradução envolve seu conteúdo como um manto real de amplas dobras... ela significa uma linguagem mais exaltada do que a sua própria e, portanto, continua inadequada para seu conteúdo, dominante e estrangeiro. (BHABHA, 2007, p.230)

Em suma, ao lidarmos com tradução cultural estaremos adentrando em outro universo, o da relação entre língua e outros aspectos que se inserem em seu bojo, como a relação língua/ cultura/ identidade, mostrando a profundidade e necessidade de seu estudo. Embora, saibamos que estaremos nos deparando com limitações e desafios talvez até intransponíveis, uma vez que cada língua apresente sua particularidade que nem sempre possa ser transposta em outra cultura por não existir um equivalente, ou algo que transmita essa realidade tão específica.

Metodologia adotada

A presente pesquisa constitui-se de dados extraídos de algumas obras de Jorge Amado traduzidas para a língua inglesa, a saber, *Gabriela, Cravo e Canela* e em *Tereza Batista, Cansada de Guerra*. A metodologia utilizada será com base nas análises qualitativa e quantitativa. A primeira realizar-se-á ao buscarmos organizar os dados analisando os aspectos semântico-lexicais dos trechos extraídos para análise segundo os teóricos franceses Vinay & Darbelnet que mencionam sete procedimentos: empréstimo, decalque, transposição, modulação, equivalência e adaptação. Catford, Vinay e Darbelnet (1977, 36). A segunda análise será com base no levantamento do número de ocorrências incidentes a fim de determinarmos a que predomina.

Porém, nesta análise selecionamos o procedimento do "empréstimo" e como este ocorreu nas duas obras citadas. Também, estaremos abordando os termos gastronômicos nas duas obras, as semelhanças e diferenças entre as duas obras citadas.

Análise dos dados

Primeiramente, apresentamos alguns exemplos de termos gastronômicos em *Gabriela* e a forma como foram traduzidos para a língua inglesa. Na tabela abaixo o procedimento utilizado e classificado por nós foi o da condensação que consiste em dizer com um número menor de palavras da língua-meta o que na língua-fonte está dito com palavras em maior número. Ex: other local dishes/ caruru. A não tradução dos termos "caruru" e "efó" que aparecem como "other local dishes", uma generalização que priva o leitor de saber que este tipo de comida é dedicada a um santo, no caso São Cosme e Damião na religião católica e Ibeji e Ibêje no candomblé, como podemos observar no exemplo abaixo:

Quadro 1 - Condensação e generalização: classificação de termos gastronômicos em *Gabriela, Cravo e Canela*

Inglês	Português
p. 404: The Doctor leaped to the defense of **taro-and-shrimp stew** and **other local dishes**.	p. 344: O Doutor saltara em defesa do **vatapá, do caruru, do efó**.

Pesquisamos em Póvoas (1989, p.162) o significado de caruru e toda sua carga cultural que foi de certa forma "perdida" devido à escolha do tradutor em não explicar o termo e optar pelo uso de um termo geral:

> "Caruru. s.m. Cerimônia do candomblé em que se festejam os gêmeos *Ibeji*, sincretizados no Brasil com os santos católicos Cosme e Damião. (...) Repasto comunal oferecido às crianças em homenagem aos *Êre* (v.), constituído das mais diversas iguarias próprias do candomblé."
> Èré (erê): Póvoas (1989, p.167): "s.m. Orixá criança, acompanhante do orixá dono da cabeça e que o substitui, quando este se retira para o *òrun*. Os erês são brincalhões, buliçosos, irrequietos e traquinas, mas, nem por isso, menos temidos."
> Efó: cf Póvoas (1989, p.168)
> "s.m. Iguaria preparada com taioba ou bredo ou língua-de-vaca, semelhante ao caruru. Verduras."

Em nossa análise estudamos alguns termos relativos à comida de santo e sua tradução para o inglês. A tradução de "abará" e "acarajé" para o inglês foi "bean paste, shrimp, and manioc meal", que não traz de forma alguma o elemento cultural e religioso referente ao tipo de comida e ao significado atrelado a ela, ou seja, ambos o "abará" e o "acarajé" são feitos de feijão fradinho mas também são um tipo de comida pertencente ao ritual de Iansã e Obá, elementos do candomblé e que tem significado que não foi considerado.

Quadro 2 - Adaptação: classificação de termos gastronômicos em *Gabriela, Cravo e Canela*

Inglês	Português
p. 406: In the poor little kitchen, Gabriela created riches of **bean paste, shrimp, and manioc meal**.	p. 346: Na pobre cozinha, Gabriela fabricava riqueza: **acarajés** de cobre, **abarás** de prata, o mistério de ouro do **vatapá.**

A seguir, iremos verificar como foi o tratamento dos dados gastronômicos na obra *Dona Flor e seus dois maridos*. Abaixo apresentamos alguns trechos com exemplos deste termos dos quais depreendemos o uso dos procedimentos técnicos da tradução: adaptação; estrangeirismo e da explicação.

Quadro 3 – Trechos de termos gastronômicos em *Dona Flor e seus dois maridos*

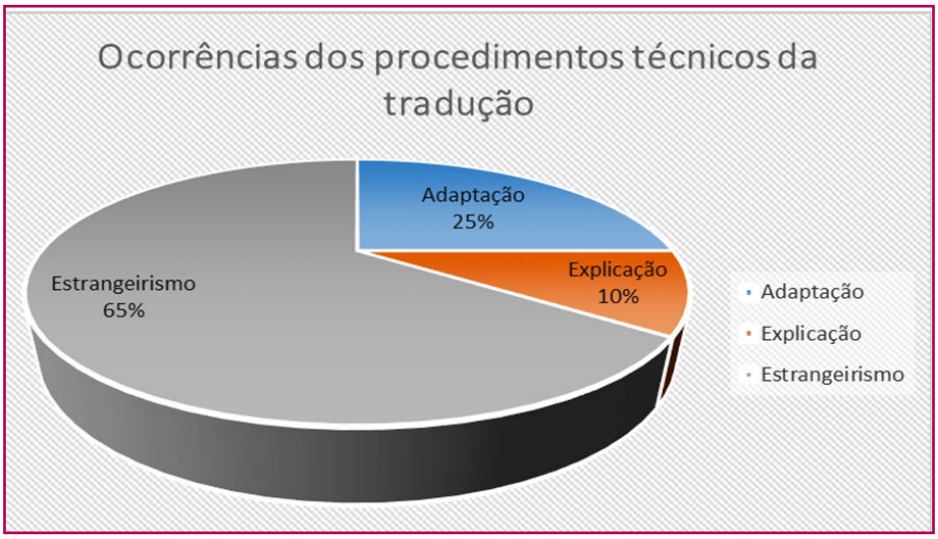
Termos em português	Termos em inglês
"De há muito recebia encomendas de pratos baianos, constantemente chamada a ajudar em **vatapás** e **efós**, em **moquecas** e **xinxins**, inclusive em famosos **carurus** de Cosme e Damião como o da casa de sua tia Lita e o de dona Dorothy Alves, onde se reuniam dezenas de convidados e ainda sobrava comida para outros tantos. Carurus anuais, promessas feitas aos santos mabaças, aos ibejes." (p.60)	"For a long time she had been receiving orders for Bahian dishes, and was always called upon to help with ***vatapás*** and ***efós***, ***moquecas*** and ***xinxims***, even the famous ***carurus*** of St. Cosme and Damian, like those given at the house of the house (…) Annual carurus, vows made to the twin saints, the ibejes."(p.70)

Quadro 4 - Trechos de termos gastronômicos em *Dona Flor e seus dois maridos*

Termos em português	Termos em inglês
"Quem sabe, devido às atividades culinárias da esposa, nesses idílios Vadinho dizia-lhe: meu manuê de milho verde, meu acarajé cheiroso, minha franguinha gorda". (p.16)	"Perhaps it was owing to his wife's culinary activities that in those idyllic moments Vadinho referred to her as "my little corn fritter, my fried bean cake, my fat little pullet". (p.08)
"Ela o queria vindo do emprego para casa, os jornais sob o braço. um embrulho com biscoitos ou cocadas, de abarás e acarajés." (p.107)	"She wanted him to come home from work, the newspaper under his arm, a bag of cookies or coconut kisses, a package of fried beans or bean fritters." (p.133)

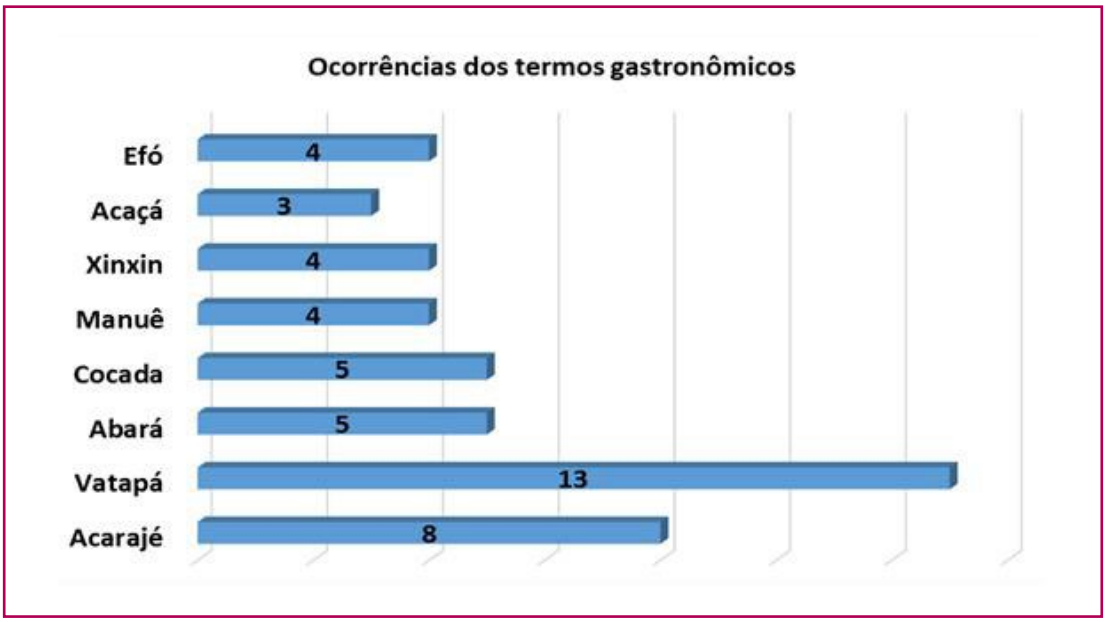
A seguir, apresentamos um quadro geral dos termos gastronômicos e suas ocorrências em *Dona Flor e seus dois maridos*:

Gráfico 1 - freqüência dos termos gastronômicos em *Dona Flor e seus dois maridos*



Com base na tabela sobre freqüência dos termos gastronômicos, constatamos que os termos mais freqüentes foram: "vatapá", "acarajé", seguidos de "cocada", "abará", "manuê", "xinxin", "acaçá" e "efó".

Gráfico 2 - Classificação dos termos gastronômicos em *Dona Flor e seus dois maridos*



Com base nas duas tabelas acima depreendemos que "vatapá" é o termo mais freqüente e o tradutor utiliza do empréstimo para retratá-lo na língua inglesa. Aliás, o empréstimo é o procedimento tradutório mais utilizado o que não acontece em *Gabriela*. A grande quantidade de empréstimos mostra que a maioria dos termos no original (língua portuguesa) foi mantida na tradução para a língua inglesa. Conclui-se que não existem equivalentes na cultura da língua inglesa.

Considerações finais

Em uma breve análise da tradução da obra original para a língua inglesa, chegamos à conclusão que o enredo/ a estória em si é passado para o leitor da língua inglesa, porém, os elementos relacionados ao candomblé são muitas vezes "apagados" na tradução. Não presenciamos a inclusão da cultura africana em todo o percurso, mas será isso intencional? Alguns pesquisadores expõem a questão ideológica relacionada à inserção da cultura africana.

Em *Gabriela* não constatamos a preocupação em retratar os termos culturalmente marcados, como pudemos constatar no uso das adaptações, generalizações como em "acarajé', "caruru" e "vatapá'.

Já em *Dona flor*, algumas constatações foram destacadas: a tradutora demonstra ter não só conhecimento linguístico, como também, cultural; constatou-se um total de 125 termos gastronômicos que o procedimento mais utilizado foi o estrangeirismo; o tradutor demonstra respeito pela identidade baiana, revelando uma tradução preocupada com o enriquecimento intercultural; também mostra respeito pela identidade baiana, revelando uma tradução preocupada com o enriquecimento intercultural.

Referências

AMADO, J. **Gabriela, Cravo e Canela**. São Paulo: Martins, 1958. Tradução norte-americana de. Shelby, B. , 1962.**Gabriela, Clove and Cinnamon**. Nova York: Alfred A. Knopf.

AMADO, Jorge. **Dona Flor e seus Dois Maridos**. São Paulo: Martins, 1966. Tradução norte-americana de Onís, H. ***Dona Flor and Her two Husbands***. Nova York: Alfred A. Knopf.2006.

AUBERT, F. H. – "Desafios da tradução cultural" In: **TradTerm** nº 2**.** São Paulo, FFLCH/ CITRAT, 1995.

_____. Modalidades de tradução: teoria e resultados. **TradTerm** 5(1). São Paulo: CITRAT/ FFLCH-USP: 99-128, 1998.

BARBOSA, Heloisa Gonçalves. **Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta**. Campinas: Pontes, 2004.

BASSNETT, S. & TRIVEDI, H. (eds.) **Post-colonial Translation: theory and practice**. London: Routledge, 1999.

BASTIDE, R. (2001), **O candomblé da Bahia: rito nagô**. Tradução Maria Isaura Pereira de Queiroz; revisão técnica Reginaldo Prandi. Título original: **Le candomblé de Bahia (rite nagô)**. São Paulo: Companhia das Letras.

BHABHA, H. (2007), O Local da Cultura**.** Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glaucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: ed. UFMG, 4ª reimpressão.]

CAMPOS, Geir. **O que é tradução**. Editora Brasiliense, São Paulo, 2ª edição, 1987.

FANON, F. (1979), **Os condenados da terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. 275p. (Perspectivas do homem. Serie política; 42).

HALL, S. (2002), **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 7.ed., Rio de Janeiro: DP&A.

MOUNIN, G. – Os problemas teóricos da tradução. São Paulo: Cultrix. Tradução de Heloysa de Lima Dantas **Les problemes théoriques de la traduction**. Paris, Gallimard, 1963.

PÓVOAS, Ruy do Carmo. **A linguagem do candomblé: níveis sociolingüísticos de integração afro-portuguesa**. RJ: José Olímpio, 1989.

RONAI, Paulo. **Escola de tradutores**. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 1987.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda. Caminhos da devoção brasileira**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

VENUTI, L. **The Translator's Invisibility**. London: Routledge, 1995.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar produções escritas de aprendizes brasileiros de Espanhol que revelam desajustes quanto aos usos do modo subjuntivo, um ponto particularmente conflitante no ensino-aprendizado dessa língua no Brasil, porém, pouco estudado até agora. Assumindo o ponto de vista dos estudos de interlíngua, concebidos por Selinker como superação do enfoque da análise de erros, consideraremos uma amostra representativa de respostas de candidatos brasileiros ao CELU ("Certificado de Español Lengua y Uso", a primeira prova oficial de proficiência em Língua Espanhola da América Latina) dos anos 2006 e 2009. Partindo do suposto de que os desajustes a respeito da língua objeto são decorrentes das hipóteses que o aprendiz elabora e testa durante o processo de aprendizado, visamos identificar e sistematizar essas hipóteses, sendo que a possibilidade de prevé-las representa uma vantagem considerável para o ensino. Para isso, contraporemos os dados coletados com as considerações que autores que assumem a perspectiva da gramática contrastiva, como Milani, Masip e Miranda Poza, têm realizado quanto aos usos divergentes do subjuntivo em Português e em Espanhol. Esperamos assim contribuir com a descrição dessas divergências, tanto quanto com a explicitação dos seus possíveis efeitos no processo de aproximação à língua meta a través dos progressivos ajustes da interlíngua do aprendiz.

Palavras-chave: Subjuntivo, Português, Espanhol, Interlíngua.

USOS DO SUBJUNTIVO NA INTERFACE ESPANHOL – PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE DE INTERLÍNGUA

María Carla Ghioni (UFPE-CNPq)

Introdução

Reconfigurações do cenário político continental aceleradas durante as últimas duas décadas têm definido novas condições de circulação da Língua Espanhola no Brasil. O projeto de integração regional condensado na criação de órgãos como MERCOSUR e UNASUR tem colocado a urgência de lançar políticas públicas visando massificar o ensino da língua maioritária do continente.

O "marco zero" dessas políticas foi a assim chamada "Lei do Espanhol" de 2005. Porém, após uma década do seu lançamento, o consenso sobre a necessidade de aprimorar os resultados obtidos até hoje oferece novos desafios, não só para os gestores das políticas públicas, mas também para educadores e pesquisadores.

Um olhar geral sobre as práticas didáticas mais estendidas na área permite uma primeira apreciação: uma das consequências da viragem ao enfoque comunicativo tem sido o desprestígio da reflexão gramatical. Porém, essa postura está sendo revisada, desde que o conhecimento gramatical explícito (ou seja, reflexivo) é indispensável para o professor agir como mediador entre os diferentes estádios da interlíngua do aprendiz e a língua meta.

Isso implica, por sua vez, uma dupla demanda para a pesquisa acadêmica: por um lado, a elaboração de uma descrição consistente das divergências entre as gramáticas do Espanhol e do Português Brasileiro, tarefa indispensável para desmontar o velho pressuposto ingênuo sobre o qual ainda se baseiam as "novas" práticas:

a suposta transparência entre ambas as línguas. Por outro lado, a especificação e sistematização das relações – que, como sabemos, não são lineais – entre essas divergências e as hipóteses de aprendizado que os aprendizes elaboram e testam durante o processo de reajuste progressivo da interlíngua.

Com base nessas considerações, analisaremos os usos do subjuntivo – aspecto que frequentemente resulta problemático para o aprendiz brasileiro de Espanhol – num corpus de produções de candidatos brasileiros ao CELU ("Certificado de Español Lengua y Uso", a primeira prova oficial de proficiência em Língua Espanhola elaborada em Latino-América).

Perspectiva teórica. Dos modelos contrastivos aos estudos de interlíngua

A linguística aplicada surge a meados do Século XX como resultado da necessidade de aprimorar as técnicas de ensino de Inglês para estrangeiros. Olhando panoramicamente para a sua evolução, podemos distinguir três grandes estádios quanto ao assentamento das suas bases teóricas.

O primeiro momento, durante os anos cinquenta, é o desenvolvimento do modelo da gramática contrastiva. Este visava estabelecer os pontos de contraste entre a língua materna (ou L1) e a língua meta (ou L2) para derivar deles predições quanto às dificuldades que tais contrastes poderiam suscitar para o aprendiz. Nesse contexto surge o conceito de "transferência" (ou seja, a projeção das estruturas da L1 sobre a L2).

Porém, durante a década dos sessenta a capacidade preditiva da gramática contrastiva foi posta em questão pelo modelo conhecido como "a análise de erros", desde que começou ser percebido que nem todas as dificuldades dos aprendizes podiam ser adjudicadas de modo lineal a processos de transferência.

Observemos brevemente um exemplo ilustrativo desse problema na interface Português-Espanhol. Se escrevêssemos por extenso o número 6, obteríamos "seis" em Português e "seis" em Espanhol. Aparentemente, isso não supõe problema nenhum. Com tudo, qualquer professor de Espanhol para brasileiros já deve ter observado a tendência aos seus alunos pronunciarem "sieis".

Como resposta a este tipo de problemas surge, então, a análise de erros, cujo texto fundacional é Corder (1967). Além de tomar os erros reais dos aprendizes

como ponto de partida para a análise, a novidade da proposta reside na revalorização do erro. Este começa ser concebido como um mecanismo necessário para o aprendizado, em lugar de um obstáculo que deve ser evitado.

Com base em elaborações posteriores dessa proposta, nos anos setenta Selinker (1972) desenvolve o conceito de "interlíngua". A interlíngua caracteriza-se pelo seu caráter sistémico e pela sua autonomia, no sentido de não responder a determinações provenientes da L1 ou da L2, mas de possuir regras próprias decorrentes da sua função mediadora entre ambas. Por isso, ela tem estatuto de objeto de estudo *per se*.

Além disso, a interlíngua é variável porque está em constante evolução. De um modo geral, essa evolução pode ser descrita como um processo em que o aprendiz elabora, testa e reajusta suas hipóteses sobre a L2. Nisso radica a vantagem que compreender e poder predizer essas hipóteses de aprendizado representa para o ensino.

É essa perspectiva a que oferece o marco teórico para nosso trabalho. Consideramos necessária, no entanto, uma ressalva a respeito de alguns mal-entendidos que gera a ideia de que o modelo da gramática contrastiva "tem sido superado". Essa afirmação é válida só no sentido de que as relações da gramática da interlíngua com as gramáticas da L1 e a L2 é mais complexa do que inicialmente se estimava. Porém, não significa, de forma nenhuma, que não seja pertinente e até imprescindível a descrição acurada tanto das gramáticas da língua materna e da língua objeto, quanto dos pontos de convergência e divergência entre elas.

Metodologia

O corpus é composto por 72 produções escritas de candidatos brasileiros que respondem aos enunciados em Anexo (correspondentes a provas CELU aplicadas nos anos 2006 e 2009), sendo que os candidatos não se repetem.

Primeiramente, temos relevado a totalidade das ocorrências – tanto gramaticais quanto agramaticais – do modo subjuntivo no corpus. Temos decidido considerar "ocorrências" não só aqueles casos em que o subjuntivo aparece, mas também aqueles em que ele deveria aparecer. Isso nos permitirá abranger tanto os deslizamentos "por excesso" quanto aqueles "por defeito".

É importante salientar que, por motivos práticos e de pertinência quanto aos objetivos do trabalho, o critério aqui utilizado para julgar gramatical ou agramatical uma determinada construção é relativo unicamente à seleção do modo verbal. Temos desconsiderado propositalmente qualquer outro tipo de questões, como as relativas à concordância nominal.

Uma vez selecionados do corpus os dados pertinentes, realizaremos a análise tanto quantitativa como qualitativa dos dados, visando classificá-los e sistematizá-los. Convém esclarecer que a análise qualitativa não abordará cada um dos casos em particular, mas aqueles que sejam mais representativos dos grupos que distinguiremos.

Análise dos dados

Análise quantitativa

A primeira tabela oferece uma gradação que, para cada atividade, mostra, num extremo da escala, o número de candidatos cujas produções apresentam, no mínimo, um uso gramatical do modo subjuntivo, e nenhum uso agramatical; e, no outro extremo, a quantidade de aqueles que não usaram o subjuntivo na elaboração das suas respostas. Como categoria intermediária observamos aquelas produções que mostram, no mínimo, um uso gramatical e outro agramatical. Finalmente, vemos aquelas que apresentam – unicamente – usos agramaticais.

Tabela I. Produções que apresentam usos gramaticais e/ou agramaticais do modo subjuntivo

Atividade	**A1-206**		**A1-209**		**A2-206**		**Total**	
Produções que apresentam...	Quant.	Perc.						
Só usos gramaticais	8	*29,63%*	11	*55%*	15	*60%*	34	*47,22%*
Usos gram. e agram.	6	*22,22%*	4	*20%*	6	*24%*	16	*22,23%*

Só usos agramaticais	5	*18,52%*	2	*10%*	2	*8%*	9	*12,5%*
Nenhum uso	8	*29,63%*	3	*15%*	2	*8%*	13	*18,05%*
Total	27	*100%*	20	*100%*	25	*100%*	72	*100%*

Sendo que o CELU – a diferença de, por exemplo, o DELE do Instituto Cervantes – não tem uma prova para cada nível, mas uma única prova a partir de cujos resultados é realizada a nivelação, seria, em princípio, esperável que os candidatos tentassem expor o maior número de recursos linguísticos para a resolução das atividades. Nesse sentido, a porcentagem de candidatos que evitam o uso do subjuntivo é considerável. Claro que estes dados são apenas orientadores, e que para extrair conclusões contundentes deveríamos trabalhar com um corpus ainda maior. Porém, eles oferecem um indício significativo para orientar coletas de dados e análises futuras.

Além disso, a suma das duas categorias ressaltadas (é dizer, o número de aqueles candidatos cujas respostas apresentaram, no mínimo, um uso agramatical do subjuntivo) representa mais de um terço do total.

Por sua vez, na segunda tabela observamos as cifras de ocorrências gramaticais e agramaticais do subjuntivo no corpus como um todo, sem consideração da sua distribuição entre os candidatos. Podemos constatar que a porcentagem resultante da segunda categoria alcança um quarto do total.

Tabela II. Usos gramaticais e agramaticais do modo subjuntivo no corpus

Atividade	A1-206		A1-209		A2-206		Total	
Usos Subj.	Quant.	Perc.						
Gramaticais	14	*48,28%*	29	*80,56%*	53	*79,25%*	96	*74,42%*
Agramaticais	15	*51, 72%*	7	*19,44%*	11	*20,75%*	33	*25,58%*
Total	29	*100%*	36	*100%*	64	*100%*	129	*100%*

Finalmente, a terceira tabela mostra a distribuição dos usos do subjuntivo relevados na Tabela II de acordo com a classificação que consideramos pertinente estabelecer para a análise qualitativa dos dados que abordaremos a continuação.

Tabela III. Usos gramaticais e agramaticais do subjuntivo segundo o contexto em que apareçam

Contexto / *Usos*	Desiderat.	V. de opinião	Inf./ Subj.		Condic.	Pret. Imp. Subj.	Outros	Total
			Finais	Outras				
Gram.	8 2 19	1 3 7	- 19 7	- - 8	2 - 3	1 1 2	2 4 7	96 *(74,42%)*
	29 *(100%)*	11 *61.11%)*	26 *(83,87%)*	8 *(66,66%)*	5 *(71,42%)*	4 *(30,76%)*	13 *(68,42%)*	
Agram.	- - -	5 - 2	1 4 -	2 1 1	1 - 1	6 - 3	0 2 4	33 *(25,58%)*
	0 *(0%)*	7 *(38,89 %)*	5 *(16,13%)*	4 *(44,44%)*	2 *(28,58%)*	9 *(69,24%)*	6 *(31,58%)*	
Total	29 *(100%)*	18 *(100%)*	31 *(100 %)*	12 *(100 %)*	7 *(100%)*	13 *(100%)*	19 *(100%)*	129 *(100%)*

Análise qualitativa

Considerações preliminares. Definições do modo subjuntivo

Antes de imergirmos na análise dos dados, consideraremos suscintamente o modo como a categoria verbal "modo subjuntivo" é geralmente explicada na literatura que aborda a gramática do Espanhol visando ao ensino.

É um lugar comum a definição segundo a qual o subjuntivo é o modo "da irrealidade" por oposição ao indicativo, que seria o modo próprio "da realidade". Para mencionar só dois exemplos, podemos encontrar essa afirmação em Di Tullio (2010, p.39) e Milani (2000, p. 216), ambas gramáticas pedagógicas com amplo reconhecimento acadêmico, a primeira de Espanhol como língua materna, e a segunda de Espanhol como língua estrangeira (ELE).

Porém, logo após ter oferecido essa definição, ambas as autoras introduzem uma série de aclarações e exceções para dar conta de casos do tipo "Estoy feliz de que estés aquí" (Estou feliz de que você esteja aqui), em que a circunstância referida pelo verbo em modo subjuntivo é, sem dúvidas, "real". Isso chama a atenção para o fato de que a definição, sem ser errada, é insuficiente.

Achamos mais apropriada, por sua vez, a proposta de Masip (1999, p.199):

> "Si la comunicación ocurre en el ámbito de la realidad objetiva, espacial y temporal, se utilizan los tiempos del modo indicativo. Si la comunicación se da, por el contrario, en el ámbito de la subjetividad, cuyos pilares son la duda y el deseo con sus conceptos y sentimientos afines, se utilizan los modos indicativo y subjuntivo según la *consecutio temporum* latina."

A diferença é aparentemente sutil, mas tem consequências importantes relativas a problemas que surgirão no decorrer da nossa análise. Primeiramente, a contraposição entre "objetivo" e "subjetivo" nem sempre é coincidente com a estabelecida entre "real" e "irreal". Além disso, falar em "conceitos pilares", em lugar de pontos de corte, nos aproxima à ideia de casos mais e menos prototípicos, com uma zona intermediária de deslizamentos, em lugar de "exceções" arbitrárias.

Finalmente, esta definição, a diferença das anteriores, permite dar conta não só da presença do subjuntivo em casos em que o verbo refere fatos reais, mas também da ocorrência do indicativo em casos em que o referido pelo verbo cai na esfera da "irrealidade" (por exemplo, em alguns tipos de orações condicionais).

Em relação com este último ponto, consideramos pertinente uma especificação: esses deslizamentos aparecem no terreno semântico dominado pela noção da dúvida (mas não do anelo). Na próxima sessão proporemos uma explicação para esse fato.

Como suporte adicional à proposta de Masip, é oportuno mencionar a tendência que Mattoso Cámara (1969, p. 123) descreve para as línguas indo-europeias, assinalando que é típico da sua evolução

> "a obliteração do modo subjuntivo, que caracteriza a dúvida, e do modo optativo, que caracteriza o anelo ou, pelo menos, uma possibilidade que encaramos com simpatia. A tendência geral foi no sentido de fusão dos dois conceitos, restando um modo único com a predominância das formas de um e de outro."

De modo geral, o quadro apresentado por Masip para a distribuição dos modos verbais em Espanhol é válido também para o Português. Porém, como observaremos no percurso da análise, emergem algumas diferenças formais que podem resultar conflitantes para o aprendiz brasileiro. Em grande medida, essas diferenças são associadas à existência em Português de formas verbais que são ora inexistentes, ora anquilosadas em Espanhol, isto é, o infinitivo pessoal, o futuro subjuntivo e o pretérito mais que perfeito simples do indicativo.

Orações dependentes de verbos de opinião

É bem conhecido o contraste existente, dentro do grupo dos assim chamados "verbos de opinión" em Espanhol, entre a construção das orações afirmativas (com indicativo) e das negativas (com subjuntivo), cf.: "Creo que *es* así"/ "No creo que *sea* así". Esse contraste também existe, em princípio, em Português, cf.: "Acho que é assim" / "Não acho que *seja* assim". A que poderíamos atribuir, então, produções como as destes candidatos?

(1) *Creo que elos *tengan* alrededor de vienticinco años. [A1-206-7004][1]
(2) *Supongo, por lo tanto, que los responsables por este desastre ecológico *sean* personas sin consciencia... [a1-206-8002]

A primeira consideração pertinente é a respeito do duplo valor semântico que podemos reconhecer em verbos como "creer" e "suponer". Eles são limítrofes entre a expressão de uma opinião e a emissão de um juízo de verdade, como podemos observar na comparação entre enunciados como "Creo que la carta es ofensiva" (Acho que a carta é ofensiva) e "Creo que la carta está en el cajón" (Acho que a carta está na gaveta).

É dizer, "creyendo" nos situamos na fronteira entre o caráter objetivo e subjetivo da comunicação; "creer" é a zona cinza entre "saber", terreno do modo indicativo, e "dudar", um dos domínios típicos do modo subjuntivo. Faz sentido assumir que esse é o motivo pelo qual há uma alternância entre os dois modos –segundo inclinemos a balança em uma ou outra direção –, a diferença do que acontece com verbos do tipo de "saber" ou "dudar", para os quais não se observa essa oscilação, cf.: "Yo sabía que *era* um traidor" (Eu sabia que ele *era* um traidor) / "Yo no sabía que *era* um traidor" (Eu não sabia que ele *era* um traidor); "Dudo de que *sea* una buena persona" (Eu duvido que ele *seja* gente boa) / "No dudo de que *sea* una buena persona" (Eu não duvido que ele *seja* gente boa).

1. A notação entre colchetes indica o número da atividade, o ano de aplicação da prova, e o número de identificação do candidato, segundo o arquivo digital do CELU.

À luz dessa noção de zona intermediária propícia aos deslizamentos poderíamos compreender melhor fenômenos como a relativa frequência com que no registro coloquial do Português Brasileiro se escutam expressões do tipo "Acho que seja..."[2]. Ou, por sua vez, a emergência da forma "Creo que+ indicativo" na variedade caribenha do Espanhol.

Voltando aos nossos aprendizes, embora um constatação empírica não seja possível, é plausível supor, com base nas considerações acima, que o uso agramatical do subjuntivo em produções como (1) e (2) está motivado pela percepção (inconsciente) da inexatidão do limite nessa zona que chamamos de cinza.

Longe de pretender estabelecer correspondências mecânicas entre categorias lógicas e gramaticais, o intuito das reflexões precedentes é visualizar as articulações, recobrimentos e fissuras entre umas e outras, porque assumimos que um conhecimento mais acurado dessas relações representará uma vantagem para o professor conduzir aos alunos à apropriação da língua meta (e, especificamente, da sua variedade padrão, que, querendo ou não, é o escopo da aula de língua) no que ela tem de orgânica e coerente, tanto quanto de arbitrária e convencional.

Apreciações semelhantes às realizadas a respeito de (1) e (2) caberiam para o caso inverso:

(3) *A mí no me parece que *está* bien que Aparicio se quede con el loro. [a2-206-5026]

Com relação a produções como (3) podemos acrescentar mais duas observações, estreitamente vinculadas entre si. A primeira tem a ver com a similaridade estrutural entre as orações dependentes de verbos de opinião e aquelas que reproduzem discurso indireto; por exemplo, entre (3) e (4).

(4) Yo no digo que *esté* bien que Aparicio se quede com el loro.

2. Achamos uma discussão mais aprofundada das motivações semântico-pragmáticas dessa alternância em Santos (2004).

A segunda é relativa à tendência, observada no registro coloquial do Espanhol tanto quanto do Português, à reprodução, em certos contextos[3], do discurso indireto como se fosse direto, cf. (5).

(5) Yo no digo que *está* bien que Aparicio se quede con el loro.

Dessa maneira, é possível que uma produção como (3) resulte da associação, por semelhança estrutural e semântica, com (5). Teremos mais a dizer sobre o tipo de confusões às quais esta similaridade formal pode conduzir na seção 3.2.6.

Junto com casos como (1), (2) ou (3), que selecionam o modo errado para a conjugação, observamos outros nos quais o verbo não é conjugado, como (6) e (7).

(6) *Estoy muy aburrida con el hecho porque no me pareció *ser* nada de grave [a2-206-2008]
(7) *El nombre de la empresa a cúal creo *ser* la sospecha de haber cometido este acto criminal es " Fertilizantes RA". [a1-206-6006]

Este tipo de construções é sintomático dos comportamentos divergentes que o Espanhol e o Português manifestam quanto à construção das orações subordinadas de infinitivo, o que nos leva para a próxima seção.

Orações subordinadas de infinitivo e de subjuntivo

Em qualquer língua que possua um sistema de escrita constata-se uma brecha que separa a língua falada da língua escrita, desde que a segunda é um sistema com regras próprias que não constitui, *stricto sensu*, um reflexo da primeira. Para o caso do Português Brasileiro, estudiosos como Perini (2010) têm enfatizado que essa distancia é particularmente pronunciada. A relevância desse fato para o aprendizado de ELE por parte de brasileiros não deve ser subestimada.

Desde a perspectiva dos estudos culturais, María Teresa Celada (2002) tem proposto uma tese desdobrada em dois momentos. No primeiro momento, o

3. Não discutiremos aqui as variáveis de ordem pragmática envolvidas nesse fenômeno.

aprendiz brasileiro tenta abordar o aprendizado de Espanhol desde o pressuposto/preconceito de que será uma tarefa fácil, em virtude da proximidade linguística. Diante da frustração que inevitavelmente acarreta essa expectativa, o aprendiz, no segundo momento, revive a experiência traumática que significou o aprendizado da variedade padrão da sua língua materna na escola. Neste ponto, o risco é o passo de um estereotipo (Espanhol = língua parecida = língua fácil) a outro (Espanhol = língua "formal", "rebuscada" = língua difícil) e a consequente inibição do aprendizado/aquisição.

Voltando para o plano da materialidade linguística, podemos afirmar que as divergências entre os tipos de construção sintática que o Português e o Espanhol admitem (e preferem) quanto às orações subordinadas de infinitivo e de subjuntivo é um dos aspectos que manifesta de modo saliente esse diverso grau de distancia entre oralidade e escrita (menor no caso do Espanhol).

Encontramos uma análise minuciosa dessas divergências em Poza (2013). Tomaremos suas considerações como ponto de partida para analisar produções como as transcritas embaixo.

(8) *A los lectores presento una experiencia vivida por alumnos de 4ºaño de un instituto para *tenermos* la consciencia sobre como viven las personas reducida [a1-209-4004]
(9) *El objetivo de ese proyecto es que las personas perciban la necesidad de cambiar su modo de ver las personas con incapacidades *estaren* atentos a esas personas... [a1-209-6009]

Uma observação superficial captura o mais evidente, ou seja, a presença do infinitivo pessoal, forma verbal inexistente em Espanhol. Já uma observação mais aprofundada conduz à questão sobre por que não é possível conjugar o infinitivo em Espanhol, a diferença do que acontece em Português. Por sua vez, isso nos leva para o problema da expressão da correferencialidade entre o sujeito da oração principal e da subordinada em cada uma das línguas.

A respeito desse problema, Poza (2013, p.152) assinala que é característica do Espanhol "la presencia del infinitivo en la subordinada cuando se da correferencialidad con el sujeto de la principal y, cuando no se da dicha correferencialidad, por el uso del verbo conjugado en la completiva en modo subjuntivo". Por

exemplo, vemos esse mecanismo em funcionamento nas orações "Te llamo$_{[i]}$ para contarte$_{[i]}$" e "Te llamo$_{[i]}$ para que me cuentes$_{[j]}$".

Dessa maneira é explicada a agramaticalidade de (8) e (9), que, reformuladas segundo a regra acima seriam transformadas em (10) e (11):

(10) A los lectores presento$_{[i]}$ una experiencia vivida por alumnos de 4ºaño de un instituto para que *tengamos*$_{[j]}$ la consciencia sobre...
(11) El objetivo de ese proyecto es$_{[i]}$ que las personas perciban la necesidad de cambiar su modo de ver las personas con incapacidades, que *estén*$_{[j]}$ atentos a esas personas...

Construções paralelas são perfeitamente possíveis em Português:

(12) Aos leitores apresento uma experiência vivida pelos alunos de 4º período do instituto para que tenhamos a consciência sobre...
(13) O objetivo desse projeto é que as pessoas (...) estejam atentas...

Porém, a palavra-chave é "possível": essa formulação é uma possibilidade, mas, a diferença do que acontece em Espanhol, não é a única. Além disso, não é a favorita. A preferência – particularmente, mas não unicamente, no registro coloquial – é para a outra possibilidade existente em Português:

(14) Aos leitores apresento uma experiência vivida pelos alunos do 4º período do instituto para termos a consciência sobre...
(15) O objetivo desse projeto é as pessoas (...) estarem atentas...

É dizer, o Português, diferentemente do Espanhol, admite, em certos contextos – tipicamente nas orações finais – o infinitivo em orações subordinadas com sujeito disjunto.

Esse contraste está íntimamente vinculado ao fenômeno que Neide Maia González (2008) tem definido como "asimetría inversa" entre o Espanhol e o Português Brasileiro. Essa assimetria diz quanto à realização dos argumentos interno e externo do verbo, ou seja, quanto à colocação dos pronomes sujeito e objeto:

enquanto o Espanhol tende à elisão do primeiro e à explicitação do segundo, o português Brasileiro apresenta a tendência inversa.

A relevância desse fenômeno para as orações que estamos considerando reside no fato de que o Espanhol, ao elidir, por regra geral[4], o pronome sujeito na subordinada, exige – caso não exista correferencialidade –, a flexão do verbo para que a referencia do sujeito possa ser recuperada. Em comparação, essa necessidade não é imperativa em Português, sendo que a regra geral é à realização do pronome sujeito.

É importante esclarecer que a explicação acima pretende dar conta de tendências gerais da língua a determinados comportamentos gramaticais, e não de casos particulares em termos puramente lógicos. Para ilustrar isso, consideremos os casos seguintes.

(16) *recordó sobre el pacto de querer subir y *la rampa no permitir.* [a1-209-6008]
(17) *Cierto de que usted no dejará *eso todo pasar* sin punir a los responsables [a1-206-6016]

Evidentemente, não poderíamos atribuir de modo lineal a agramaticalidade destas orações à impossibilidade de recuperar a referencia dos sujeitos das subordinadas, porque eles estão explicitados. Porém, o fato de que a disjunção dos sujeitos exija a flexão dos verbos das subordinadas atende, em ultima instancia, a problemas relativos à recuperação da referencia que poderiam emergir em outros contextos.

Por exemplo, (18) apresenta certa ambiguidade quanto ao sujeito do verbo "quedar".

(18) Y como están sus hijos delante de esta disputa? (..) Seguro que la tenencia va a cambiar, pues el animalito está deprimido y *lo mejor es *quedar* contigo._

4. Salvo quando existe ênfase ou contraste, cf.: "Yo pagué la cuenta" (fui eu quem pagou, não você).

Orações condicionais

Junto à tendência a flexionar o infinitivo em Espanhol, Esther Milani (2000, p.218) salienta a propensão do estudante brasileiro a "usar o futuro do subjuntivo em subordinadas temporais (introduzidas por "cuando") ou condicionais (introduzidas por "se")[5] como o faz em Português." Observamos essa situação em (19).

(19) *Si *necesitar* de más alguna ayuda, estoy inteiramente a su disposición. [a1-206-6011]

Trata-se da projeção da estrutura própria do Português, cf. (20)

(20) Se necessitar de mais alguma ajuda, estou inteiramente ao seu dispor.

Este tipo de transferências são decorrentes do processo que acertadamente descreve Masip (1999, 200): "El Español ha dejado que, a lo largo de los siglos, sus futuros del subjuntivo cayeran en desuso (...), lo que acarrea algunos problemas a los hablantes del portugués, que poseen en su código la correlación perfecta".

Porém, o autor acrescenta: "El resultado [da perda dos futuros do subjuntivo em Espanhol] es que han sido sustituidos por el presente y pretérito perfecto de subjuntivo" (Masip, 1999, 200). Ainda sendo irreprochável do ponto de vista da historia da língua, do ponto de vista do ensino deveríamos ser cuidadosos com esse tipo de afirmações, a risco de propiciar confusões como a que observamos em (21).

(21) *él es de la sociedad defensora de los animales y dijo que si vos **necesites** de un abogado más que lo llame que te vá a ayudar [a2-206-5002]

O problema é que, neste contexto, o equivalente adequado em Espanhol para o futuro do subjuntivo do Português não é o presente do subjuntivo, mas do indicativo. Com isso não estamos sugerindo, de forma nenhuma, que o autor das

5. Nesse sentido, é interessante o alto grau de fusão semântica existente entre esses dois tipos de construções no Português Brasileiro, observada em Bezerra (2009).

linhas acima citadas desconheça essa correlação, ou que não de conta dela em outras seções desse mesmo texto. Porém, procuramos precaver sobre os custos indesejáveis que, como professores, as vezes pagamos por oferecer "regras" ou definições excessivamente simplificadas.

"Pretérito imperfecto del subjuntivo" vs. pretérito mais que perfeito simples do indicativo

Outra forma verbal que se apresenta como conflitiva é o "pretérito imperfeito do subjuntivo", em tanto o Espanhol dispõe de duas formas, alomórficas em muitos contextos, com as desinências "ese" e "era". Além de o Português dispor só da primeira forma para expressar o pretérito imperfeito do subjuntivo, utiliza a primeira para expressar um outro tempo verbal, o pretérito mais que perfeito simples.

A rigor, não é exato dizer que o pretérito perfeito simples do indicativo e o futuro do subjuntivo não existe em Espanhol. Porém, eles são anquilosados e restringidos a contextos extremamente restringidos; o segundo a textos jurídicos (cf. "Si alguna de las partes incumpliere el contrato..."), enquanto o segundo a usos "cultos" ou "literários"[6] (cf. " Salvador Allende, quien fuera presidente de Chile en aquellos años trágicos...").

Com base nestas considerações, para uma produção como (22) teríamos duas explicações plausíveis.

(22) *Me indignó el modo en que trató a ti y a la nena, aún sabiendo que siempre *fuera* de lo más grosero contigo y con las hijas. [a2-206-5026]

Em primeiro lugar, poderíamos pensar que a forma "fuera" aparece em lugar do pretérito mais que perfeito "había sido". Outra possibilidade seria considerar que, como assinala Masip (1999, 202), o estudante brasileiro

> "se siente obligado a usar el modo subjuntivo en todas las oraciones subordinadas concesivas. [No entanto] El Español usa, en general, el subjuntivo en caso de hipótesis (aunque llegues tarde, te esperaré), y el in-

6. Restrição que também existe em Português, porém, de modo muito menos pronunciado.

> dicativo cuando se trata de una constatación (aunque son las doce, no tengo sueño)"

Observando os casos (23) e (24), podemos acrescentar mais um fator problemático quanto ao uso correto deste tempo verbal: sua similaridade com o pretérito perfeito do indicativo do Espanhol (cf. "murieron" e "hicieron").

(23) *los pocos animales en la área que no *murieran*, corrian asustados sin destino. [a1-206-6007]
(24) *Hace dos días, algunos trabajadores de una industria química *hicieran* una reparación en estos bidones. [a1-206-7002]

Isso chama a atenção para a necessidade de considerar também a interface fonética-morfologia.

Falsos paralelismos

A última coluna da Tabela 3 em **3.1.** recolhe alguns casos que ainda se apresentam resistentes à sistematização. Com tudo, lançaremos, a respeito de alguns desses casos, a proposta que adiantamos na seção 3.2.2 para o caso (3). Consideramos fatível que deslizes como os que observamos em (25) e (26) sejam decorrentes da semelhança entre alguns tipos de orações e outras. Por exemplo, entre as interrogativas indiretas e as finais, em (25), ou as adverbiais de modo, em (26).

(25) *El teste fue para (...) ensinar que *puedan* hacer para mejorar esta [a1-209-4003]
(26) *me resulta incomprensible esa pelea, y aún más como las autoridades judiciales *puedan* tomar en serio una disputa tan rara. [a2-206-5019]

Conclusões

Os estudos de interlíngua, em diálogo com as reflexões próprias da gramática contrastiva, nos permitem ancorar na materialidade linguística os pressupostos

desde os quais os aprendizes, de forma geralmente inconsciente, se aproximam à língua meta, e, dessa maneira, torná-los visíveis.

Lograr essa visibilidade é particularmente importante no caso do ensino de Espanhol no Brasil, porque comumente o aluno acarreta com relação a essa língua preconceitos que escurecem ora as diferenças, ora as similitudes com sua própria língua, obstaculizando o aprendizado.

Visando contribuir nesse sentido, temos proposto algumas explicações possíveis para as dificuldades que um aspecto pontual da gramática do Espanhol, o modo subjuntivo, supõe para os aprendizes.

Esse problema "pontual" envolve, porém, variadas dimensões, relativas tanto a questões semânticas e pragmáticas quanto formais; tanto aos níveis morfológico e sintático quanto ao fonético. Uma descrição mais exaustiva e aprofundada da interação desses elementos quanto a esse problema particular, fica ainda pendente.

Referências

BEZERRA, W. S.; MEIRELES, F.A.R. Um estudo sobre construções condicionais no Português do Brasil. In: MIRANDA, N. S.; SALOMÃO, M. M. (Org.). Construções do **Português de Brasil: Da gramática ao discurso.** Belo Horizonte: UFMG Ed., p.150-176, 2009.

CÁMARA JR., J. M. **Princípios de Linguística Geral como introdução aos Estudos Superiores de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

CELADA, M. T. **Uma língua singularmente estrangeira: O Espanhol para brasileiro.** Dissertação de Doutorado. IEL: UNICAMP, 2002.

CORDER, S. P. The Significance of Learners' Errors. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, Heidelberg, v.5.,n.4, p.161 -170, 1967.

DI TULLIO, A. **Manual de Gramática del Español. Buenos Aires**: Waldhuter, 2010.

GONZÁLEZ, N.M. (2008). Portugués brasileño y español: lenguas inversamente asimétricas. In: CELADA, M.T.; GONZÁLEZ, N.M. (Coord). Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño**. SIGNOS ELE**, ano 1, n.1- 2, dezembro de 2008. Disponível em < http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1394>. Acceso em 05 agosto 2015.

MASIP, V. **Gramática Española para brasileños**. Barcelona: Difusión, 1999.

MILANI, E. M. **Gramática do Espanhol para Brasileiros.** São Paulo: Saraiba, 2000.

PERINI, M.A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parabola Editorial, 2010,

POZA, J. A. M. Español y Portugués en contraste. Subordinadas de infinitivo. El infinitivo flexionado en Portugués y usos del infinitivo y del subjuntivo en Español. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos.** MEC, v.XXIII, n.1, p.149-160, 2013.

SANTOS, R. G. A. dos. A alternância entre os modos indicativo e subjuntivo em orações encaixadas. **Estudos Linguísticos.** São Paulo, v.XXXIII, n.1, p.146- 151, 2004.
SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, Heidelberg, v.10,n.3, p.209- 231, 1972

Anexo. Enunciados das atividades

[A

CELU
Certificado de Español
Lengua y Uso

Nº de Inscripción: 206 / ……..

Actividad 1: Escuche un programa de radio y escriba una carta.

Usted, como vecino de la zona, fue testigo del hecho relatado en un programa de radio.
Al escuchar las declaraciones de la funcionaria Verónica Campo, se da cuenta de la gravedad de lo que presenció. Le escribe una carta a la funcionaria, le cuenta con detalle lo que vio y hace suposiciones sobre los responsables.

[A

CELU
Certificado de Español
Lengua y Uso

Nº de Inscripción: **209 /.....**

Actividad 1: *Escuche una entrevista de la radio y escriba un artículo*

Usted escuchará un programa radial donde se presenta una experiencia realizada en la ciudad. El programa se pasará dos veces.
En la página siguiente, usted tiene una hoja en blanco para tomar notas, si las necesita.

Usted, como periodista, escribe **un artículo** en el diario de su ciudad para informar sobre la experiencia relatada en el programa de radio.

[A



Nº de Inscripción: 206 / .....

Actividad 2: Lea un artículo periodístico y escriba un correo electrónico

Publicado en el diario Clarín, septiembre 2004:
INSÓLITO EXPEDIENTE EN CÓRDOBA
La tenencia de un loro, eje de una disputa judicial
Se trata de Paquito, un animal muy hablador. Vivía con una pareja que se separó.
Marta Platía. CORDOBA. CORRESPONSAL
cordoba@clarin.com
(…)

_____

_____

Usted es una íntima amiga de Carina Navarro que se entera por el diario de lo que pasó. Escríbale un correo electrónico para saber algo más sobre los hechos y darle su punto de vista acerca de la situación.

CADERNO 4

Anais Eletrônicos VI ECLAE

Ensino de literaturas africanas de expressão portuguesa

RESUMO

Em cada cultura, as formas de identidade são peculiares e representam posturas, ações ou atitudes que para outras culturas podem ser tidas como absurdas, mas para o dado contexto se configuram como sendo habitual, pois fazem parte do cotidiano. Desse modo, esse artigo tem por objetivo geral analisar as contribuições culturais e literárias das máscaras do povo Gèlèdè para a sociedade histórica e contemporânea no que se referem às tradições, mitos e fé. Portanto, pode-se hipotetizar que as máscaras contribuem para o fortalecimento da cultura do povo Gèlèdè, haja vista a marca identitária impressa nas artes, tradições, mitos e fé dessa comunidade matriarcal, em consonância com a expressão literária e suas influências na literatura brasileira. Para tanto, este trabalho se justifica pelo estudo analítico da representatividade das máscaras na cultura Gèlèdè, considerando as implicações sociais, históricas, culturais e literárias que as "máscaras" propagam pela comunidade Gèlèdè, até as suas intervenções comportamentais da sociedade contemporânea, bem como as colaborações para a arte e literatura brasileira. No presente trabalho, a metodologia utilizada se apoia na pesquisa bibliográfica e na análise a partir do método analítico, uma vez que tece um estudo comparativo entre a literatura africana e a literatura de expressão nacional. Nesse estudo, busca-se responder ao problema proposto, a partir de referências teóricas publicadas como CANDAU (2002), VERGER (1986), HALL (1992), dentre outros. Assim, essa pesquisa pretende discutir acerca do estudo histórico das máscaras a partir do contexto da cultura africana e suas contribuições para as aulas de literatura.

Palavras-chave: Cultura africana, Ensino literário, Festival Gèlèdè, Máscaras.

A ARTE DAS MÁSCARAS AFRICANAS: LITERATURA, TRADIÇÃO, MITOS E FÉ NA/DA CULTURA YORUBÁ NO FESTIVAL GÉLEDE

Cristina Vicente da Silva (PROFLETRAS/UESC)[1]

Introdução

Em cada cultura, as formas de identidade são peculiares e basicamente representam posturas, ações ou atitudes que para outras culturas podem ser tidas como absurdas, mas para o dado contexto se configura como sendo algo normal, que faz parte do cotidiano, pois "cada cultura possui uma lógica própria, não existindo culturas sem lógica, elas apenas são diferentes entre si" (CANDAU 2002, p.73).

Assim sendo, cada indivíduo tem a capacidade de enxergar a sua cultura de maneira distinta de outras culturas, sem, necessariamente, emitir um juízo de valor, mas percebendo as idiossincrasias relacionadas à sua cultura e a cultura do outro.

Destarte, observar, compreender e respeitar a própria cultura tende a possibilitar uma visão múltipla do universo do outro, o que contribui para a constituição das "reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes – não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos" (CORACINI 2007, p.152).

1. Mestranda em Letras pelo PROFLETRAS na Universidade Estadual de Santa Cruz. Especialista em Língua Portuguesa pela FINOM, especialista em Ensino de Artes pelo FACE - Instituto Pró-Saber, graduada em Teologia com Ênfase em Missiologia pelo Instituto Betel Brasileiro de João Pessoa, bacharelada em Psicanálise Clínica pela Sociedade Psicanalítica Ortodoxa do Brasil - Niterói/RJ. Graduada em Letras Vernáculas pela UESB. Professora pelas redes privada, municipal e estadual de Ensino.

O festival Gèlèdè dentro da tradição Yorubá tem por característica uma forma de organização secreta feminina de caráter religioso existente nas comunidades tradicionais africanas. A arte das máscaras Gèlèdè, por sua vez, vem quebrar a ideia do machismo na sociedade africana, uma vez que é nessa sociedade que acontece o festival que enaltece a figura da mulher, haja vista o seu poder de gerar e dar a vida a outros seres humanos. Dessa forma, a mulher é bastante respeitada e culturalmente cultuada no aspecto religioso, situação controversa à sociedade patriarcal do Ocidente.

Desse modo, esse artigo tem por objetivo geral analisar as contribuições culturais e literárias das máscaras do povo Gèlèdè para a sociedade dentro da história e da contemporaneidade no que se referem às tradições, mitos e fé, a fim de dar um melhor suporte às aulas de artes, verticalizando para a literatura africana que muito influenciou em costumes e tradições artístico-literários brasileiros.

Sendo assim, é possível perceber que a diversidade de cultura deve estar presente nas aulas de literatura, a fim de que o aprendiz possa perceber os muitos modos de vida presentes no mundo que mesmo globalizado, resguarda suas tradições, mito e fé, a partir das múltiplas formas de linguagens culturais que são manifestadas através de símbolos distintos.

As máscaras, enquanto objeto de disfarce vem contribuir de forma *sine qua non* para a demonstração de uma forma de apresentar ao mundo o poder das mulheres na tradição Gèlèdè, assim como serve de uma forma artístico-cultural, haja vista a participação masculina como usuário dessas máscaras, com o intuito de agradar às mulheres de sua tribo e evitar com que elas fiquem chateadas ou irritadas, pois assim estando muitas coisas ruins podem acontecer na tribo.

Portanto, pode-se hipotetizar que as máscaras contribuem para o fortalecimento da cultura do povo Gèlèdè, haja vista a marca identitária impressa nas tradições, mitos e fé dessa comunidade matriarcal, embora a África fora sempre vista como uma sociedade extremamente machista.

Faz-se importante constatar que as máscaras sempre fizeram parte das tradições culturais no que tange à representação de um dado grupo, sobretudo em relação à arte idiossincrática. Na tradição Gèlèdè, essa marca identitária traz em si um fundamento muito forte dos costumes de um povo matriarcal, cujas raízes estão fincadas na mitologia e religiosidade.

Não obstante, é preciso considerar que a Lei 10.639/03 já é uma realidade e tem de ser posta em prática, uma vez que as contribuições dos afrodescendentes, nas diversas esferas sociais, são de fundamental relevância para a constituição identitária do povo brasileiro, que de maneira alguma pode renegar suas raízes e a construção de sua história. Assim, é preciso que a escola apresente aos discentes a historiografia dos povos que formam costumes, tradições e mitos e fé contemporâneos.

Para tanto, este trabalho se justifica pelo estudo analítico da representatividade das máscaras na cultura Gèlèdè, considerando as contribuições sociais, históricas e culturais que as "máscaras" propagam pela comunidade Gèlèdè, até as suas influências comportamentais da sociedade contemporânea, a partir das aulas de artes na escola.

Na presente pesquisa, a metodologia utilizada se apoia na pesquisa bibliográfica e na análise a partir do método analítico. Nesse estudo bibliográfico se busca responder ao problema proposto, através de referências teóricas publicadas. Enquanto que ao utilizar o método analítico se visa à análise comparativa e histórica das máscaras a partir dos contextos da cultura africana e da cultura brasileira.

Breve panorama histórico da cultura Yorubá e do festival Gèlèdè[2]

"Òrisa bi iyá kosi - Orixá igual a mãe não existe
Ìyá lá bá máa bo - Vale a pena cultuarmos nossa mãe"

Gèlèdè pode ser considerada como uma espécie de comunidade secreta, cujas mulheres são apreciadas como divindades da fertilidade da terra, do bem estar da comunidade e da procriação. Esses aspectos são embasados pelo caráter religioso existente nesses grupos, também conhecidos por "Yorubá".

2. As informações contidas nesse item foram extraídas dos sites: www.geledes.org.br africasaberesepraticas.blogspot.com/2009/11/mascaras-**geledes**.html/www.africaeafricanidades.com/http://www.orixas.ifatola.com/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=70. Acesso entre os meses de setembro e novembro de 2014.

Segundo os mitos da tradição afro-descendente, já que o mito é o discurso em que se fundamentam todas as justificativas da ordem e da contra-ordem social negra, a luta pela supremacia entre os sexos é constante, simbolizada na igdá-dú (cabeça da criação), já que o óris à Y e m o já Odúa princípio feminino onde tudo se cria – representação coletiva das Ìyámi ou mães ancestrais é a metade inferior da cabeça e Obatálá, princípio masculino, a metade superior. A relação Íyámi Odúa/Obatálá, entendida simbolicamente, não representa uma simples relação de acasalamento do princípio feminino com o masculino. Há um princípio de completude do outro, de que a vida se constrói de mãos dadas e de que cada um de nós, à medida em que estabelece esta relação, estabelece um elo mais completo com as coisas que estão à volta (www.geledes.org.br).

Entre os meses de março e maio, acontece esse festival Gèlèdè, em que as mães são homenageadas como "nossas mães" (awon iya wa). O festival acontece no período de seca no sudoeste da Nigéria e em Benin. Assim, são utilizadas máscaras ou adornos nas cabeças durante o festival, cujos homens das tribos se vestem de mulheres para acalmarem as mulheres mais idosas na tentativa que estas não tenham algum tipo de fúria, visto que a finalidade desse evento é divertir as mães que são vistas como entidades muito poderosas e que podem usar seus poderes para o bem ou simplesmente, para a feitiçaria com efeitos destrutivos. Vale ressaltar que a dança e a música fazem parte essencial dessa cerimônia, a qual utiliza elementos tradicionais da música Yorubá incluindo percussão complexa e músicas.

Antes, porém, inicia-se o rito com uma cerimônia chamada Efe, a qual acontece na noite anterior ao início dos festejos Gèlèdè, rito que se tornou público, provavelmente, no final do século XVIII ou início do século XIX. Pode estar relacionada com a transformação de uma sociedade patriarcal para matriarcal, podendo assim ter origens mais antigas. Esse ritual pode também estar diretamente ligado aos funerais de membros do culto ou em períodos de seca ou de outras adversidades, uma vez que tenha características de feitiço maléfico.

A figura da matriarca na cultura Gèlèdè[3]



A figura da matriarca tem uma importância valiosa, haja vista a crença que a continuidade de espécie humana depende somente das mães. Tal reverência provoca nas mulheres a necessidade de se tornarem mães, posto que a mãe na cultura Yorubá é tida como um ser calmo, honesto, generoso e abundantemente rico em poderes naturais e extraordinários.

Além de serem cultuadas como seres que podem gerar e dar a vida, estas ainda são consideradas, neste contexto, como boas mercadoras, sabendo negociar de maneira muito mais contumaz que os homens e também por estarem representadas nas feiras por um número maior do que a figura masculina. Sendo assim, é comum, na cultura Yorubá, que as mulheres possuam mais dinheiro que seus maridos, desempenhando um importante papel na economia desse povo.

Na organização da família Yorubá, que é polígama, contrariamente ao conceito que pessoas mal informadas fazem, as mulheres usufruem uma maior li-

3. A cabeça cuidadosamente raspada, na qual se vê , ao centro, um tufo de cabelo, ladeado por um tufo circular com um rabo-de-cavalo, identificada uma devota de uma divindade iorubá. British Museum, London, 1959. Leia a matéria completa em: Significado das Máscara - Gelede - Geledés http://www.geledes.org.br/significado-das-mascara-gelede/#ixzz3gGn9tfyn. Follow us: @geledes on Twitter | geledes on Facebook

berdade que a que se dá nas uniões monogâmicas. Na grande casa familiar do esposo, elas são aceitas como progenitoras dos filhos, destinadas a perpetuar a linhagem familiar do marido. Mas elas nunca aí são totalmente integradas, deixando-lhes esse fato uma certa independência. Após o casamento, elas continuam a praticar o culto de suas famílias de origem, embora seus filhos sejam consagrados ao deus do cônjuge (VERGER, 1986, p. 275).

No festival Gèlèdè há um reconhecimento do poder extraordinário que as mulheres 'nossas mães' possuem. São forças advindas de "axé" um tipo de força espiritual, capaz de envolver e fortificar a figura feminina. Segundo Johnson (1996, p.24) "axé é uma força invisível, a força mágica sagrada de toda divindade, de todo ser animado, de toda coisa". Tais poderes podem ser usados para auxiliar a família. Ou seja, as mulheres, de maneira criativa podem beneficiar seu marido e seus filhos, ou mesmo a comunidade em geral.

Gèlèdè é uma forma de propagar respeito para as mulheres e ao mesmo tempo usando o espetáculo para entreter o público em geral. Também é uma forma de conscientizar, educar e mostrar o poder feminino na sociedade, tudo ao mesmo tempo (LAWAL 1996, p. 67).

Em contrapartida, quando estão enraivecidas, as mulheres podem usar seus poderes para destruir, até mesmo a sua própria comunidade. Na visão de Ribeiro (2002, p. 222) "Do ponto de vista do código moral Yorubá a magia pode ser boa ou má, lícita ou ilícita. A bruxaria e feitiçaria são, via de regra, expressões de magia ilícita porque visam a destruição de um indivíduo ou de um grupo". Essas mulheres, as quais utilizam seus poderes para destruição, são chamadas de *Ajé*, relativo a bruxas. Embora, o conceito de 'bruxa' tem um caráter europeu, não está atrelado à visão de *Ajé* para os africanos. Por isso, o festival Gèlèdè tem por finalidade mimar essas mulheres, a fim de que não utilizem seus poderes para causar o mal.

Ìyámi, feiticeira do bem ou do mal?[4]



Ìyámi é a denominação dada à mãe ancestral da humanidade. Este mito está intimamente ligado ao conceito da criação do mundo antigo, no continente africano. Porém, trazida para o mundo ocidental, o conceito a partir dos moldes cristãos ganha uma ideia de feiticeira, enquanto bruxa. Assim, acredita-se que os poderes dados às mulheres foram ofertados pelo deus Olodumare.

Na mitologia Yoruba, Olodumare (Edumare ou Oloddumare) é um deus que se apresenta como uma força criativa que estabeleceu a existência e o Universo. Em algumas nações acredita-se que este é o verdadeiro criador do mundo, ser supremo somente abaixo de Olorum. Deus possui muitos nomes, sendo o mais antigo Olodumare ou Edumare. A palavra Olodumare constitui contração de o%

4. A devoção religiosa e as oferendas são temas destas máscaras. À esquerda, uma sacerdotisa, ajoelhada, e suas seguidoras; à direita, guerreiros rodeiam um sacerdote de Ogun, da região de Awori, que carrega uma bandeja contendo vários recipientes fechados e a cabeça de um cidadão de Oyo. British Museum, London, 1887. Leia a matéria completa em: Significado das Máscara - Gelede - Geledés http://www.geledes.org.br/significado-das-mascara-gelede/#ixzz3gGn9tfyn. Follow us: @geledes on Twitter | geledes on Facebook.

dumare (maré), o que significa Olo senhor da parte principal líder absoluto, chefe, autoridade Odu = muito grande, recipiente profundo, muito extenso pleno, maré = aquele que permanece aquele quem sempre é maré, aquele que é absolutamente perfeito, o supremo em qualidades (IFALONA, s/d).

Ìyámi está sempre presente entre os homens, uma vez que o seu poder é de uma grandeza que não se pode medir. Inclusive em relação ao sangramento mensal, que, para os Yorubás, é durante o período menstrual que a mulher tem sua fonte de poder, deixando sem poder qualquer tipo de tratamento medicinal ou mesmo espiritual. Por isso, durante a menstruação, as mulheres são impedidas de lidar com qualquer tipo de ritual e/ou feitiços, ou mesmo de entrarem nos lugares considerados sagrados.

O culto a Ìyámi Osoronga representa o culto à força gestante da própria natureza. Elas são gestantes da natureza, são forças criadas por Olodumare e representadas no corpo humano da mulher pelo ventre e o útero. O ventre é na realidade, a própria cabaça da existência. Este culto é um culto sagrado, é um culto muito desenvolvido pelas mulheres até porque está a questão da maternidade. Uma vez que ela é a força gestante e tudo o que é representado pelas mulheres, também representada pelo ciclo menstrual, que seria o nascimento da primeira mulher física. A primeira seria Yemanjá que menstruou e trouxe o sangue à terra (AZEVEDO 2006, p.73).

As culturas não são tão distantes em relação ao tratamento dados às mulheres. Na cultura judaica, por exemplo, durante o período menstrual as mulheres eram impedidas de caminharem nas ruas, entrarem nos templos, deitarem-se na cama com seus maridos, pois eram tidas, nesse período como impuras. Os panos usados para absorverem o sangue menstrual tinham de obrigatoriamente serem enterrados, a fim de que não houvesse algum tipo de contaminação caso fossem descartados de qualquer modo.

Para a cultura Yorubá, as partes íntimas da mulher as quais se caracterizam como a vagina e os seios e são considerados parte de força, a qual se atribui o nome de axé. Portanto, se num momento de briga, se a mulher faz menção de retirar seu vestuário, o homem se sente grandemente ameaçado, haja vista a exposição da força feminina que está na vagina, o seu axé.

A identidade das máscaras Gèlèdès e suas contribuições culturais[5]



Todos os povos possuem marcas identitárias idiossincráticas, as que revelam suas tradições, seus costumes, suas experiências peculiares. O mundo social e cultural é a representação da identidade de um determinado povo, ou seja, é o que sedimenta o macro – a sociedade – em formação com o micro – o indivíduo. Assim, a identidade preenche as lacunas entre o que é do sujeito em consonância ao que é do coletivo.

A identidade, na concepção sociológica, preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior" – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando- os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (HALL, 1992, p. 58).

5. Gèlèdè - elemento estético ritual do culto Gèlèdè muito afamado no reino de Ketu, Nigéria. O rosto traz uma coroa adornada com motivo de quatro pássaros aludindo à simbologia das Iya mi as mães ancestrais e aos valores dos princípios de sociabilidade de colaboração e repartição. Acervo e foto M. A. Luz. Fonte: http://blogdoacra.blogspot.com.br/2011_06_01_archive.html

Ao se tratar do Brasil, pode-se considerar que um caldeirão cultural desenha essa nação. É uma população constituída por várias culturas, culturas distintas, reunidas em um só lugar, com a heterogeidade de um povo peculiarmente diverso. É a cultura composta por tantas culturas. Dessa forma, Geertz (1978, p. 58) afirma que, "como totalidade acumulada de padrões culturais, ou seja, sistemas organizados de símbolos significantes, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela - a principal base de sua especificidade".

A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 1992, p. 59). Assim, as máscaras Gèlèdès se configuram como uma maneira de apresentar os mundos culturais distintos/distantes e tão, relativamente próximos.

Muitas são as teorias acerca do surgimento das máscaras. Para alguns teóricos a palavra MÁSCARA tem origem no latim que significa *mascus* ou *masca* relativo a fantasma, ou do árabe *maskhara* que significa palhaço, ou homem disfarçado. Já para Pais (2008, p.1):

> Desde os tempos mais ancestrais as máscaras se afirmam nos cenários da vida cotidiana. Podemos dar o exemplo do *rito da cara*. Um dos deuses mais antigos da Antiguidade dava pelo nome de Porsen, deus dos mortos que zelava pelo destino dos vivos. E, claro, os vivos procuravam agradar a Porsen, participando no rito da cara. Criavam então uma representação plástica de suas próprias caras, mas deformadas segundo a figura do deus. Assim surgiram as máscaras. Depois penduravam as máscaras na "árvore sagrada" (a árvore da vida) e deixavam-nas ficar a baloiçar (rito de oscilação). Esperavam que o vento, influenciado pelo deus, ao mover as máscaras, libertasse os fluidos negativos, os destinos nefastos. Por serem ofertadas a Porsen, as máscaras passaram também a ser chamadas de *persona* (de onde, do latim, deriva o termo personalidade).

Desse modo, as máscaras vão ganhando noções semânticas diferenciadas, visto que elas são resultado de uma visão cultural etnocêntrica. Portanto, forjadas nas tradições as quais tendem a se perpetuar na memória dos povos.

As máscaras Gèlèdè sempre retratarão a figura feminina, haja vista que são as mulheres que devem ser enaltecidas e respeitadas no festival. De acordo com o Instituto de Arte e Cultura Yorubá (2010, p.10):

> A máscara de Gèlèdè possui duas partes. A primeira parte consiste uma máscara que demonstra o rosto de uma mulher, a sua expressão facial mostra paciência, tranquilidade e sutileza, algumas das qualidades esperadas de uma mulher. A simplicidade e a expressão estática desta parte encontram-se em contraste com a segunda parte que consiste uma superestrutura. O seu desenho é feito para tensão em relação ao poder feminino. Esta parte projeta as mães mostrando os seus poderes internos para todos verem. Porém respeitando-as, elas são benevolentes para toda a comunidade.

Dessa forma, fica claro que se faz necessário a demonstração, nas máscaras, da complexidade da mulher, a fim de que ao exaltá-la, ela possa ser fonte de bênçãos e não de maldições. É importante ressaltar que apenas os homens podem usar essas máscaras, pois são eles que devem reverenciar as mulheres da tribo Yorubá, até porque não haveria razão que as mulheres se auto homenageassem.

Assim fica evidenciado que para a comunidade africana o valor atribuído às mulheres, especialmente quando estas são mães, está imbricado às questões culturais, bem como o poder das mães que geram e dão a vida.

A contemporaneidade das máscaras nas aulas de literatura: a arte africana e suas contribuições para a cultura brasileira

"Os olhos que contemplaram Gęlędę
viram o espetáculo máximo.
Ojú to ba ri Gęlędę ti de òpin ìron."

As aulas de literatura estão imbricadas às aulas de língua portuguesa, na grade curricular atual, no ensino público da Bahia, são dispensadas três horas/aulas semanais para as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, sendo uma constituinte interdisciplinar, pois a arte, a literatura e a língua sempre estiveram entrelaçadas pelos contextos históricos sociais. Segundo Rizzi (2002, p.64-65) "acredita-se ser a Arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. Por ser uma experiência que permite

a integração da experiência singular e isolada de cada ser humano com a experiência da humanidade". Desse modo, as aulas de LPLB se constituem como um espaço de construção dialógica entre língua/literatura e cultura/arte.

> A área de Artes agrega as variadas formas de percepção e expressão de ideias, sentimentos, emoções e saberes culturalmente construídos e reconstruídos, ou seja, compreende as diferentes linguagens. Entende-se por linguagens os modos de percepção e expressão que se manifestam por meio de signos (corporais, visuais, musicais, teatrais etc.). Esses signos estruturam as produções e manifestações culturais e possuem significados variados, conforme o contexto cultural no qual são produzidos e reproduzidos (SÃO PAULO, 2007).

Portanto, a arte é uma experiência que exprime o individual e o coletivo, haja vista as implicações culturais que perpassam por todo o legado histórico-social de uma dada comunidade nos mais diversos lugares que possuem suas peculiaridades em todo o mundo. É a arte a um instrumento de expressão e não de ensino, pois é através de tal circunstância que o indivíduo se torna capaz de liberar seus sentimentos, seja através da escrita, da pintura, da escultura, da dança e de tantas e tantas manifestações culturais que compõem a diversidade global.

> Por isso, o processo ensino-aprendizagem em Artes refere-se ao desenvolvimento de habilidades relativas à percepção, à experimentação, à criação/produção, à comunicação/ representação, à análise/interpretação, à pesquisa/reflexão, ao registro e à crítica/autocrítica (SÃO PAULO, 2007).

É preciso atrelar o processo de aprendizagem de artes não mais como um simples momento de "atividades menos importantes", mas como um momento de reconhecimento da importância do despertar crítico consciente dos múltiplos saberes artísticos que já estão inatos em nossos educandos. Ou seja, desde a arrumação da casa, com a disposição dos móveis, as cores, os acessórios, tudo faz parte da organização artística do aprendiz. E tais talentos não podem ser menosprezados por conta da institucionalização do saber de forma engessada e antiquada, dissociados da sua história e talentos pessoais.

De acordo com Prosser (2009, p.6):

> Se a arte está presente em todos os momentos de nosso cotidiano, em que medida ela teria o espeço no processo educativo? Qual a sua importância e qual a sua dimensão no desenvolvimento do educando rumo à formação do cidadão integral, consciente e atuante?

Segundo muitos teóricos pela arte que a criança inicia seu processo de apreensão da realidade. O filosofo Aristóteles diz que a criança tem a tendência natural da arte mimética, ou seja, a imitação dos adultos, observando, percebendo e imitando as atitudes de pais, mães e cuidadores. Assim, pode-se considerar que é a reelaboração da realidade se dá pela expressão do contexto sócio cognitivo em que a criança está inserida, uma vez que é a partir de suas peculiaridades que esta se torna capaz de absorver o mundo que a circunda, de maneira única, obedecendo a seu tempo, seu ritmo, linguagens e outros dados.

> Quando o sujeito desenha ou canta, por exemplo, ela está representando algo que lhe chamou a atenção. Ou quando canta uma música de que gosta, a letra lhe diz algo ou significa algo importante pra ele. No momento da experiência artística, isto é, no decorrer da ação de desenhar ou cantar, ele está relacionando-se com aquilo que pra ele é significativo ao mesmo tempo, está elaborando novos sentimentos e novas reflexões acerca desse mesmo assunto e, em um terceiro momento, estabelece um diálogo com uma realidade que o cerca, pois a externalização do sentimento ou do pensamento se dá em relação a algo ou a alguém. A experiência artística completa-se, então, na interação do sujeito com o outro ou com o meio, modificando-o. A partir daí, todo esse processo se reinicia, cada vez em novo patamar de experiência (PROSSER, 2009, p.7).

Nesse momento, as máscaras ganham um papel importante nas aulas contemporâneas de literatura, uma vez que muito pode ser tratado e trabalhado a fim de quebrar paradigmas preconceituosos e estigmatizados, em se tratando da cultura africana, bem como muito pode ser apreendido das tradições, mitos e fé da cultura Gèlèdè para o crescimento do capital cultural do aluno.

> A educação em arte literária propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por

> ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. O conhecimento da arte literária abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1997, p. 15).

Destarte, através do ensino da cultura Gèlèdè com o de uso de suas máscaras, o educando tende a re-conhecer a cultura do outro e respeitá-la, haja vista a necessidade de se quebrar paradigmas culturais os quais tendem a propagar o discurso de que existe cultura superior a outra, ou povos superiores a outros.

De acordo com Candau (2002, p.74)

> A cultura pode ser entendida como lente através da qual o homem vê o mundo. Consequentemente, pessoas de culturas diferentes usam lentes variadas, e tendem a entender a sua própria cultura como "natural". O que favorece que assumam uma visão etnocêntrica.

Por isso, são temas interdisciplinares que contribuem significamente para o desenvolvimento do capital cultural do aluno, o qual pode ser levado a conhecer de forma respeitosa aquilo que outros povos vivenciam e aplicam como prática de vida, mesmo que isso seja absurdo ou extremamente diferente do que está acostumado a vivenciar. E todo esse trabalho desenvolvido por educador e educandos por ser realizado de forma prazerosa e avaliado de maneira contínua, tendo como objetivo maior obter conhecimento de elementos artísticos e culturais das máscaras Gèlèdè.

Não obstante, pode-se considerar que as máscaras têm expressividade nas distintas culturas e formas literárias em todo o mundo. Além de serem, nesse trabalho, demonstradas as máscaras africanas e suas influências na cultura e literatura brasileira, serão também citadas as máscaras para Baudelaire e seus significados na Paris do século XIX, bem como para Pablo Picasso em Paris do século XX. Na concepção de Picasso, as máscaras sofrem influência das africanas.

As máscaras em Baudelaire

Em meio ao contexto revolucionário do século XIX, Paris acaba por se posicionar como frente de uma batalha na Europa. Muitos operários deixaram seus trabalhos para pelejarem no fronte da guerra, trocando seus instrumentos de trabalho por arma, com a finalidade de derrubar a monarquia do rei Carlos X (1824-1830). Assim deram início a participação do povo na revolução industrial. A Segundo Benjamin, "o luto é um estado de espírito em que o sentimento reanima o mundo vazio sob a forma de uma máscara, para obter da visão desse mundo uma satisfação enigmática".

> Por isso, o risco de não se levar em conta as máscaras de Baudelaire, quando aliado a uma tentativa de visualizar o rosto "verdadeiro" do poeta, leva à mutilação e à perda da dimensão histórica de sua obra. Esse erro metodológico tem como pressuposto a crença na existência de uma essência oculta nas profundezas de uma multiplicidade aparente. O esforço interpretativo para "desmascarar" Baudelaire é inútil, pois são as máscaras que mostram o verdadeiro Baudelaire, suas contradições e tensões internas (BENJAMIN 1989, p.87).

É dentro da burguesia que se busca olvidar as oposições sociais. As atitudes nos lares retratam a tentativa de manter ilusoriamente a organização de um universo harmonioso. Passando pela decoração da casa, até as ações de permanência de uma falsa burguesia. "A fantasmagoria da cultura capitalista se desdobra no interior burguês: cortinas, papéis de parede, quadros, molduras rebuscadas, tapetes etc. devem montar um cenário capaz de oferecer segurança e apoio espiritual aos personagens" (BENJAMIN 1989, p.87).

Buscava-se embelezar o interior de suas casas, a fim de tentar distanciar-se da "feiura" do mundo exterior, trazendo para seus lares, uma harmoniosa e ao mesmo tempo mascarada beleza, o que fora muito bem descrito no poema "La chambre double" ["O quarto duplo"], Baudelaire (1949, p.255) cujo texto denota a fantasmagoria em relação à corrupção do mundo e a tentativa exasperada de permanência de uma burguesia ainda que dentro das paredes de seus lares: "Asseguro que os segundos agora são forte e solenemente acentuados, dizendo cada um, ao sair do relógio: 'Eu sou a vida, a insuportável, a implacável vida'".

O tema máscaras em Baudelaire é bastante enigmático do ponto de vista de seu consumo, isso porque ele tinha o interesse de reescrever a história a partir da perspectiva dos vencidos. É a representatividade das máscaras com o intuito de subversão às estruturas sociais estabelecidas, que muito ameaça a essencialidade do ser, frente aos modelos capitalistas e burgueses que corrompem a sociedade. Assim, observar a literariedade das máscaras, pela perspectiva de Baudelaire ajuda na compreensão da distorção entre as classes, e consequentemente, a alteração de sentidos que estão impressos na cultura de modo que haja sempre uma supremacia de um dado grupo em detrimento a outro.

Para tanto, Baudelaire vai retratar três tipos de máscaras; o boêmio, o dândi e o flâneur. A máscara do boêmio representava aqueles quem frequentavam o mundo boêmio, muito embora permanecessem como sendo de esquerda. Estudos dizem que essa era a máscara que melhor cabia a Baudelaire. Segundo Jerrold Seigel (1992, p.101), "por si mesmo, o envolvimento de Charles Baudelaire no boemismo poderia ser o suficiente para assinalar a posição importante da boemia no desenvolvimento da literatura modernista". Já a representação de "ser dândi era ser antinatural, o que está na base de sua fundamentação estética e na origem de sua conduta humana. Seu dandismo era uma cópia da aristocracia: aparência, atitudes, pretensão, desdém, o qual se aproxima do apolítico, do antissocial." (MENEZES, 2009, p.69). Por fim, "para o Flâneur é o observador apaixonado(...) É estar fora de casa, e contudo sentir-se em casa onde quer que se encontre; ver o mundo, estar no centro do mundo e permanecer oculto no mundo, eis alguns dos pequenos prazeres desses espíritos independentes(...)" (BAUDELAIRE, 1998, p.175).

Les Demoiselles D'Avignon de Pablo Picasso

Apesar de Pablo Picasso não ter chegado à África, deixou-se conduzir pela arte africana a ponto de dizer que se sentia contagiado pelo "vírus" dela. Mas o artista permitiria o "contágio" porque através dela poderia transgredir, quebrar paradigmas e parâmetros do que os teóricos afirmavam ser arte perfeita. "Vale ressaltar que, apesar da sensibilidade do mestre Picasso vislumbrar na produção estética africana um potencial inovador, a arte africana já era arte por suas características contextuais e parâmetros artísticos" (SODRÉ, 2001, s/p). *Les Demoiselles D'Avignon* foi sua primeira criação a qual desconstruiu a representação

tradicional da figura humana, subvertendo o conceito de arte como cópia ou ilustração do que é depreendido como verossímil.

> Pode-se notar que a arte africana durante muito tempo ficou *excluída* do cenário da arte ocidental; e no momento em que ela começou a fazer parte desse cenário, foi de forma *estigmatizada*. Os grandes artistas considerados "mestres da arte universal" como o Picasso, Cézanne e o Mondiglianni, criaram obras em que são perceptível nitidamente traços da arte africana, como é caso da *Mademoiselles D'Avignon,* obra do Picasso considerada o *ícone* do *Cubismo,* que possui características estéticas das Máscaras Africanas. Ainda assim; ao invés de levar em consideração que esses artistas tenham se deixado influenciar por uma *arte* que traz uma outra releitura do belo, uma forma diferente de interpretar o mundo, e que eles foram privilegiados por ter essa sensibilidade, coloca-se esse fato como uma espécie de *"apoio"* para a arte africana (FERREIRA, s/d p.3).

Nota-se, portanto, que Picasso nessa obra objetiva construir um cenário a partir de um olhar inquieto no qual há um "despir" das aparências, a fim de revelar a essência, o que é interna. Para tanto, utiliza as máscaras africanas nesse ícone cubista que traz uma releitura do belo e uma diferente depreensão do mundo.

As aulas de Literatura

As aulas de literatura são um espaço para se refletir acerca da formação identitária das culturas literárias que são apresentadas aos educandos. Entretanto, tem de se considerar que no cenário contemporâneo nacional, urge a necessidade de se agregar o estudo da cultura africana, haja vista a implementação da lei 10.639 que obriga o ensino da cultura africana nas escolas, muito embora essa prática ainda não é muito difundida, seja no âmbito escolar, seja nos materiais didáticos apresentados pelo MEC e escolhido pelos docentes em um período de triênio.

Muito pouco se tem falado sobre a África e, consequentemente sua cultura. Isso porque ainda há um grande estereótipo distorcido de inferioridade, na qual a cultura negra é relegada a níveis da mais vil exclusão de uma sociedade que insiste em embranquecer a cultura, como sendo a melhor cultura, aquela feita pelos e para os brancos. De acordo com Valente (1999, p. 63) "acertar as diferen-

ças e enriquecer-se com elas continua a ser um problema que hoje ninguém sabe resolver porque supõe o reconhecimento da alteridade".

Por isso, é de fundamental relevância se pensar acerca da igualdade dos direitos que é assegurada pela Constituição Federal no artigo 5º "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se (...) inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade (...)". Destarte, a instituição escolar não deve se por contra os preceitos constitucionais, os quais regem aos educandos o direito a uma educação multicultural, ou seja, uma educação que privilegie todas as culturas de igual maneira.

Paulino e Cosson (2004, p.66) asseveram que:

> Indiscutivelmente, a literatura é uma parte muito significativa do patrimônio cultural da humanidade, que precisa ser recuperada e preservada, pois é uma das formas de manutenção da identidade de uma nação. Utilizando como suporte a língua nacional, ela não só veicula a tradição consagrada como estabelece os vínculos com o que ainda não ocorreu. É a característica dialógica dessa arte- retrospectiva na medida em que promove a manutenção da tradição.

Desse modo, as aulas de literatura podem e devem abrir-se para o diálogo das culturas de maneiras distintas, a fim de que haja um processo de re-conhecimento do que é seu e do que é do outro, observando que as culturas são multiculturais, isto é, formada por outras culturas de maneira que se torna heterogênea.

> Quando se consideram os conceitos de heterogeneidade da linguagem e da cultura, passa a ser difícil conceber a linguagem e a cultura como *abstrações descontextualizadas*. Conforme se viu, tanto a linguagem como a cultura se manifestam não como totalidades globais homogêneas, mas como variantes locais particularizadas em contextos específicos (BRASIL, 2008, p.103).

Portanto, ao estudar as contribuições culturais e literárias das máscaras do povo Gèlèdè para a sociedade histórica e contemporânea no que se referem às tradições, mitos e fé, o estudante/pesquisador assume o papel de artífice da construção de sentido da própria identidade quando apresentado e/ou confrontado com a cultura africana, na qual a mulher é o centro das atenções e é respeitada como uma deusa, diferentemente da cultura brasileira contemporânea, e também nas tradições religiosas e culturas que embasaram muitas formas de

expressividade popular, como por exemplo o Folguedo Zambiapunga da cidade de Nilo Peçanha, o Candomblé dos Egunguns na Ilha de Itaparica e o 2 de Julho comemorado no Recôncavo Baiano através da Parafernália com a tradição das próprias máscaras Gèlèdès.

Assim o capital literário e cultural do aprendiz é enriquecido ao se dar conta das tradições dos povos afro-descentes que formaram e formam a cultura brasileira, haja vista a sua participação efetiva nesse processo, apesar de todo o massacre no que tange à cultura africana, que por muito tempo fora considerada como uma cultura inferior.

Por isso, apreciar os aspectos históricos da cultura dos afrodescendentes se torna preciso, pois poderá haver a afirmação de regras de convivência pautadas na importância à heterogeneidade, pois Bhabha (1998, p.19) vai afirmar que "as fronteiras da cultura nacional estão abertas, enquanto as vozes de dissenso permanecem individuais e se fecham quando aquela cultura é ameaçada pelo dissenso coletivo...". Destarte, quando se abre as fronteiras culturais, maiores são as chances de acesso e difusão da identidade do povo que se está estudando, conhecendo, pesquisando.

Considerações finais

Portanto, fica evidenciada a necessidade de que as aulas de literatura passem a ser momentos interdisciplinares, de diálogo com outras disciplinas, trazendo à tona os talentos dos aprendizes, bem como levando-os a conhecer outras culturas, que por vezes são tão distintas de sua própria cultura. Isso, sempre mostrando o critério do respeito e da quebra de paradigmas de culturas melhores ou piores que outras.

Assim, as aulas de literatura tende se tornar espaços de reflexão acerca da influência da cultura afrodescendente na sedimentação da cultura brasileira, haja vista que o Brasil tem a África como o berço de sua marca identitária, e por isso a escola não pode estar na contramão dessa realidade, por conta de uma ideologia que visa embranquecer a cultura em detrimento à outra.

A escola deve ter o compromisso de assegurar o cumprimento da Lei 10.639 e assim buscar elementos culturais que bem demonstrem as contribuições dos negros, para que tradições como a cultura Gèlèdè sejam estudadas no que diz

respeito aos atuais eventos que ocorrem por todo o país e que de alguma forma retratam as expressões vindas da África, assim como as máscaras da Paraferná-lia, evento que acontece no mês de julho, nas comemorações da independência da Bahia, na qual as mulheres usam máscaras, retomando a representatividade das máscaras Gèlèdès.

Referências

AZEVEDO, V.A.T. **Ìyámi**: símbolo ancestral feminino no Brasil. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/ENSINORELIGIOSO/dissertacoes/iyami.pdf. Acesso em: 10/10/2012

BAUDELAIRE, Charles. **O Pintor da Vida Moderna**. In: A modernidade de Baudelaire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BENJAMIN, W. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. *Obras escolhidas III*. **Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. Tradução de J. C. M. Barbosa e H. A. Baptista. Brasiliense, São Paulo, 1989.

BRASIL. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro- Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial *da+ República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: a construção de uma nova perspectiva. In. CANDAU, V. M.(Org.) **Sociedade, educação e cultura (s)**: questões e propostas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

CORACINI, M. J. Língua materna - estrangeira: entre - saber e conhecer. In: CORACINI, M. J. **A elaboração do outro**: arquivo, memória e identidade; línguas (maternas e estrangeiras), plurilinguismo e tradução. Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

FERREIRA, L.G. **As máscaras africanas e suas múltiplas faces**. Disponível em: http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_II/luzia_gomes_ferreira.pdf. Acesso em: 20/11/2012

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

IFALONA, Awo. **Olodumare**. Disponível em: http://www.portalorixas.com/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=57. Acesso em: 26/11/12

INSTITUTO de Cultura Yorubá. **Gèlèdè**: o poder feminino na cultura Africana-Yorubá. Disponível em: www.institutoyoruba.com. Acesso em; 27/11/12
LAWAL, Babatunde. **The Gelede Spectacle**: Art, Gender and Social Harmony in an African Culture. Washington, University of Washington Press, 1996.
MENEZES, Marcos Antonio de. **O poeta Baudelaire e suas máscaras**: boêmio, dândi, flâneur. Revista fato&versões / n.1 v.1 / p. 64-81 / 2009. ISSN 1983-1293 64. Disponível em: http://revista.catolicaonline.com.br:81/revistadigital/index.php/fatoeversoes/article/viewFile/76/69. Acesso em: 15.04.2015.
PAIS, José Machado. **Máscaras, jovens e "escolas do diabo"** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782008000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14/10/2012
PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Org.). **Leitura literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.
PROSSER, E.S. **Ensino de artes.** Disponível em: http://www2.videolivraria.com.br/pdfs/24026.pdf**.** Acesso em: 15/10/2012
SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade.** Petrópolis: Vozes, 2001.
SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: ciclo I / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2007.
SEIGEL, Jerrold. **Paris Boemia**: cultura, política e os limites da vida burguesa, 1830-1930. Porto Alegre: L&PM, 1992.
VERGER, Pierre. **Culturas africanas**. São Luís do Maranhão, UNESCO, 1986.

RESUMO

A razão deste artigo é discutir como os escritores de livros didáticos fazem a abordagem da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e como essa matriz africana está sendo tratada nos livros didáticos. Para isso procuramos mostrar um panorama da questão africana na literatura e também como os livros desenvolvem a temática da Literatura africana na Escola e como é possível, através de trabalhos com alguns gêneros literários, reparar, em parte, décadas de injustiças promovidas por ideologias disseminadas pelos livros didáticos que, quando não silenciavam, traziam em seu cerne a realidade afro-descendentes a partir do ponto de vista da classe dominante. Disso, concluirmos quão importante será debater em sala de aula esse assunto. Para isso, apresentar aos estudantes do ensino básico a literatura afro-brasileira poderá promover uma maior compreensão desse assunto, diminuir o preconceito inter-racial, construir uma identidade nacional mais sólida e, finalmente, reduzir o fosso social existente no nosso país.

Palavras-chave: Literatura africana, Livros didáticos, Inclusão social.

ENSINO DE LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E AFRO-BRASILEIRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Douglas Pereira Leite (UPE/Campus Garanhuns)

Introdução

Historicamente, o negro no Brasil sempre foi visto como humanos inferiores, cheios de costumes diferentes que incomodavam os brancos nas escolas brasileiras de todo o país.

Essa etnia sempre foi usada como objeto e vivia em senzalas sem a mínima dignidade para se habitar, e a única ação que fazia era aumentar a riqueza dos senhores de escravos.

Objetivava-se destituir desses seres humanos "diferentes", que possuíam situações e culturas diferentes, a dignidade e a humanidade, porque não eram dignos de educação. A consequência disso tudo foi uma herança que não dignifica nada a nossa sociedade atual. Há um esquecimento que o negro na África possui o seu valor, sua própria organização social, suas línguas, suas religiões, rituais, danças e outras diversas crenças e tudo isso lhe fora extraído, ou pelo menos houve uma tentativa de extrair todas as crenças advindas do negro. O negro foi puxado da sua terra, para ser espoliado e explorado em terras brasileiras. Segundo Kelly Cristina Araújo:

> Não acharam um lugar vazio ou povoado de homens bárbaros... na África encontraram povos com ricas e variadas culturas. Muitos eram os estilos de arquitetura utilizada na construção de suas casas e templos da cerâmica em que guardavam seus alimentos ou davam forma a seus deuses,

> da pintura e da escultura, entre tantos outros elementos. Havia homens e mulheres ocupados com as mais diversas atividades. Lá viviam alfaiates, pescadores, ceramistas, músicos, contadores de histórias, apenas para citar alguns dos seus ofícios. (2003, p. 10).

Os mais de 300 anos de escravidão em que o negro foi pressionado a enfrentar em terras brasileiras continuam até nossos dias e deixaram profundas marcas e rupturas no inconsciente do brasileiro, tratando essa etnia como classe inferior. Pode-se ver que na maioria das pesquisas realizadas no Brasil, a etnia negra ocupa lugares mais baixos na camada social, como retratou bem Gorender, em seu livro o Brasil em preto & branco (2000):

> Não há dúvida que o quadro da desigualdade socioeconômica atual reproduz, em termos ampliados e contemporâneos, a desigualdade característica da sociedade capitalista herdou, por assim dizer, o DNA da escravidão e não logrou se desvencilhar dessa herança. Os negros deixaram de ser escravos, porém assumiram, em grande parte, a condição de pobres e de indigentes. A eles se juntou uma parcela da população branca para compor a base da nossa pirâmide social. (p.88).

Mesmo após a escravidão, com a dita abolição dos escravos, os negros nunca foram libertos, muito pelo contrário, ficaram expostos a uma sociedade branca massacrante com os ideais da etnia negra. Contudo, é importante salientar sempre que mesmo diante do processo de escravização e de inúmeras agressões e humilhações, o negro constantemente lutou pela liberdade e dignidade. A etnia negra nunca deixou de tentar a conquista de sua liberdade. Nunca existiu passividade do negro diante de sua situação deplorável diante da sociedade. Na África ou em qualquer outro ambiente essa etnia sempre enfrentou e resistiu os maus tratos que sofria da sociedade branca.

No Brasil, esta resistência trouxe, entre outras conquistas, a Lei 10. 639, que assegura o ensino de história e da cultura negra nas escolas do Brasil como uma tentativa de transformar a realidade sofrida do negro em terras brasileiras: Acredita - se que com o ensino da História, das Literaturas Africanas e da sua cultura nas séries regulares, poderá se valorizar a produção Africana em todas as áreas do conhecimento e não apenas nas áreas da música, futebol e carnaval como é visto, e que a mídia de forma implícita fortalece muito esse estereótipo.

O ensino das Literaturas Africanas nas escolas como contempla a lei 10639/03, valorizará o negro brasileiro e sua diversidade cultural, mostrando através dos contos e poemas Africanos a luta de resistência destes países, e apresentar uma nova ficção que não precisamente estará atrelada somente a essa luta contra a escravidão. A lei 10639/03 nos permitirá um novo horizonte, uma literatura diferente e ao mesmo tempo similar com a nossa. O processo de descoberta através dos contos e poemas Africanos nos levará a esse mundo novo, haja vista que a literatura é imaginação e como disse Antônio Cândido, a literatura é o próprio homem.

Com certeza é forte, na literatura negra a tentativa da liberdade, a não conformidade com a vida que levavam, a luta pela liberdade, tudo isso levando a dignidade da pessoa negra, como nos mostra Ramos:

> Conhecer a história de um povo que, quando escravizado e transplantado de sua terra, de sua comunidade e de sua sociedade para o Brasil, trouxe toda a sua história de vida na alma, porque não lhe foi permitido carregar nenhum pertence. Ou talvez um único... a sua autoestima. Quem sabe reporte para tantas tentativas de silencio e inspiração e motivo para tanta resistência. (2001, p. 177).

A aplicação dessa lei 10639/03 nas escolas regulares traz a tona a real necessidade de se fazer uma nova abordagem do ensino das Literaturas e culturas Africanas, e poderá dar-se na escola, nova significação ou ressignificação à História Africana, que até então tem sido desconhecida, ignorada, desvalorizada ou tratada, a partir de uma ótica, isto é, a ótica dos dominadores.

O intuito dessa abordagem das Literaturas Africanas no Ensino Fundamental é mediar um conhecimento literário com uma visão diferente, inserir uma nova visão, diferenciada da ótica do colonizador. O negro brasileiro conhece a história da África de seus antepassados por uma única perspectiva é a pior possível, e desta forma não temos como cultivar identidades negras no Brasil. Segundo Stuart Hall (2006) acerca da construção de identidade, "A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação as formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2006, p.12).

Hall explicita que a identidade é construída através da história e da cultura. De acordo com o conhecimento do que os nossos antepassados fizeram, que nós teremos o reconhecimento ou não. Nisso, vemos o grande projeto de ensinar Lite-

raturas Africanas na Educação Básica. O negro no Brasil possui ainda uma representação rasteira, só tendo "respeito", não sei se podemos chamar assim, quando se é estipulada uma lei, ou seja, a situação tem que ser obrigada.

O projeto com as literaturas afro-brasileiras e africanas

Com o ensino das Literaturas Africanas nas escolas, acreditamos que é possível transformar essa realidade. Com o conhecimento da Literatura Africana, por exemplo, mostraremos uma história de luta do negro e outras histórias na própria perspectiva do negro. É uma oportunidade de mostrar que o negro é capaz de escrever a sua própria história. O professor deve ter cuidado para não transformar o projeto Literário Africano em um projeto de piedade dos negros, os alunos não podem adentrar apenas a essa literatura, uma análise interessante foi feita pela escritora Ninfa Parreiras (2009):

> Será que a proposta ajudaria a diminuir o preconceito existente desde a sala de aula, ou sairia pela culatra e aumentaria ainda mais a segregação aos destacar a história do povo negro de outros temas curriculares? Há debates a favor e contra essa decisão, com receio de que haja mais preconceitos ao se valorizar a história da África e do povo africano e, por conseguinte, a produção literária de temática africana. (PARREIRAS, 2009, p. 112).

Cremos numa ideia que o trabalho com africanidade através dos contos e poemas africanos em sala de aula, não será um tiro pela culatra segundo uma das opções elencada por Parreira, e sim acreditamos que será uma oportunidade que a literatura dará aos alunos brancos e negros da escola pública de adentrarem em histórias contadas por escritores africanos.

Nitidamente, a proposta da Lei Federal 10.639/03 ampliou a edição dos livros infantis e juvenis com a temática africana, contudo muitos livros com o gênero conto traz uma África com uma unidade cultural, com conhecimentos rasos, e muitas vezes, preconceituosos, nesse aspecto mencionado, voltemos a uma questão que Parreiras nos elencou acima, o preconceito com a África, dependendo da abordagem desses escritores com a literatura poderá aumentar ainda mais esse afastamento da África da escola. Parreiras, ainda a respeito menciona:

> Na África não há apenas uma religião, bem podemos afirmar que os orixás são deuses africanos ou que cultos nagôs ou iorubanos, dos quais

> sofremos influências, são os principais do Continente Africano. Muitos autores tratam as línguas africanas que vieram para o nosso país como dialetos havia de fato, dialetos lá, (a exemplo da nagô quimbundo, umbanda, mandinga). (PARREIRAS, 2009,p.111)

É mostrado que a África é diversa, e algumas vezes os contos africanos ou afro-brasileiros trazem um estereótipo africano que já está arraigado na maioria das pessoas.

Criamos uma expectativa com o projeto das Literaturas Africanas na sala de aula, porque vislumbramos uma oportunidade de mostrar histórias, personagens e enredos diversos.

Uma outra análise para introduzirmos o projeto das Literatura Africanas é que o texto literário goza de todas as propriedades que distinguem as produções artísticas. Em sentido mais amplo, desde a sua notoriedade sabe - se da importância que a literatura exerce nas sociedades, pois ela age como elemento de ampliação da consciência de mundo de seus variados leitores, então, Coelho (1991) afirma:

> Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem expressa uma determinada experiência humana; e dificilmente poderá ser definida com exatidão. [...] Conhecer a literatura que cada época destinou às crianças é conhecer os Ideais e Valores ou Desvalores sobre as quais cada sociedade se fundamentou. (e fundamenta) (1991, p.24) (Grifos da autora).

O discurso literário põe em evidência experiências humanas imbuídas de valores sociais, históricos, culturais e ideológicos da sociedade em que é produzido.

O professor deve ter o texto literário como protagonista no ato de interação, a literatura não pode ficar em segundo plano em relação ao contexto de produção do texto Há uma importância do contexto, contudo o texto literário em sala de aula deve ser trabalhado em sua essência. Quando abordamos os textos africanos, há uma tendência muito marcante de envolver o contexto de sofrimento, escravidão, submissão nos textos, entretanto, se o trabalho tomar essa vertente, o texto literário africano será mero coadjuvante na mediação entre Literaturas Africanas e Ensino Fundamental.

As Literaturas Africanas na escola tem por intuito fornecer uma nova literatura aos estudantes, assim como, quebrar preconceitos advindos da própria literatura brasileira, no livro Raça & Cor na Literatura Brasileira de David

Brookshaw(1986), há uma análise bastante pertinente acerca de estereótipo e preconceito racial, assim ele afirma, tendo como base Jorge Amado:

> Ao recorrer continuamente a estereótipos raciais, Amado revela um preconceito que o lado mais atraente de seu nativismo pode fazer passar despercebido aos leitores. A respeito do negro em si, os aspectos Beleza e Besta da relação entre Lindinalva e Balduíno já foram mencionadas. Em Gabriela, cravo e canela, é o negro Fagundes, o armeiro quem continua este estereotipo. Suas ações são más, seu espírito, porém, é inocente e seu instinto é obedecer e proteger a retirante Gabriela: "Punha em Gabriela uns olhos pesados e humildes, obedecia-lhe pressurosamente quando ela lhe pedia que fosse encher uma lata de água".

Analisemos aqui, de uma forma até maleável o negro como vítima de preconceito nas obras brasileiras, isto é, na visão do branco brasileiro escritor, haja vista que Amado era voltado para crenças, costumes que os africanos comungam, mas a sociedade faz com que o escritor tenha uma escrita voltada para o aspecto do dominador.

Então, estudar as Literaturas Africanas é deixar de ver como personagens, apenas homens e mulheres de pele branca e de olhos claros, e passar a ver negros sendo protagonistas de suas próprias histórias. Uma das vertentes de se criar uma identidade cultural é a valorização da cultura de um grupo, país ou nação.

Acreditamos que através do ensino das Literaturas Africanas, teremos uma tentativa muito válida da valorização do negro brasileiro, no que diz respeito à cultura, a sua gente e a sua literatura, e será proposta uma voz a seus escritos que por muito tempo ficaram silenciados.

A escola brasileira ainda não acordou para a literatura em geral, muito menos para as Literaturas Africanas, e muito menos ainda para as Literaturas Africanas no Ensino Fundamental, fase esta que a possibilidade do aluno se envolver com os escritores literários poderá ser maior, e servir de preparação para os estudos de Literatura do Ensino Médio.

O ensino das Literaturas Africanas nas escolas dará a oportunidade à sociedade estudantil brasileira, a terem um conhecimento não só da luta de resistência do povo negro, mas também de escritos realizados de várias situações envolvendo um escritor africano e personagens africanos.

Sequência didática desenvolvida com a turma do nono ano da Escola Estelita Timóteo, em Toritama, Pernambuco

Em um primeiro momento, foi dito aos alunos nos primeiros dias de aula do 9º ano do Ensino Fundamental que iríamos trabalhar Literatura. Os alunos fizeram aquela cara de que já ouviram a palavra Literatura, mas não sabiam do que se tratava ao certo. Então começamos a explicar um pouco de forma descontraída o que seria essa tal da Literatura.

Posterior essa explicação, iniciamos o comentário que a Literatura que desenvolveríamos neste momento seria a Literatura vinda da África. Com isso, trabalharíamos gêneros textuais como contos e poemas africanos.

Os alunos começaram a fazer perguntas do tipo: "E na África, eles sabem ler"? "Eles falam português na África"? "Na África, eles não passam fome"?

Perguntas como essas suscitaram ideias para que começássemos a desenvolver a sequência didática para abordagem das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental.

A sequência didática que foi proposta nesse período teve o seguinte desenvolvimento:

- Sondagem sobre a África diante da turma do 9º ano do Ensino Fundamental;
- Discussão da sondagem realizada na sala do 9º ano do Ensino Fundamental;
- Apresentação do Poema "Grito Negro" de José Craveirinha anotado no quadro branco.
- Declamação do poema por parte do professor e apresentação de um vídeo com a declamação do poema;
- Início da análise do poema;
- Compreensão do poema mais direcionado;
- Perguntas dirigidas pelo docente acerca do poema;
- Participação do aluno atribuindo possíveis respostas às perguntas dirigidas;
- Exercício escrito tendo como base o poema de José Craveirinha;
- Correção coletiva das respostas dos exercícios por parte dos alunos.

Essas foram às etapas sintetizadas da sequência didática que foi desenvolvida com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Estelita Timóteo do Município de Toritama em Pernambuco.

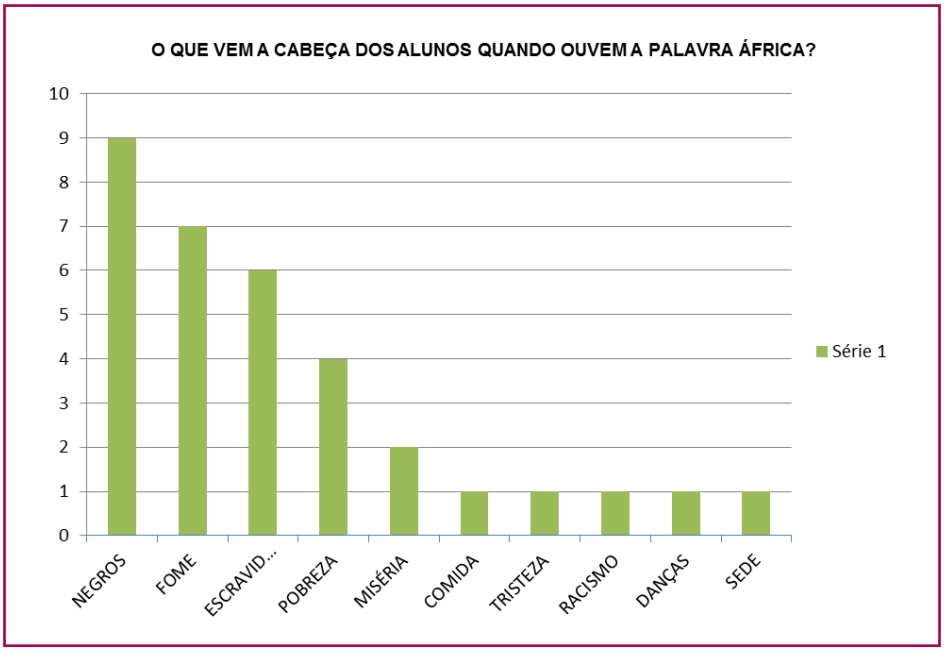
Veremos abaixo o desenvolvimento das etapas da sequência didática descrita acima:

Etapa 1 - Sondagem da África

Nessa etapa, o professor fez uma pergunta muito simples: O que vem a cabeça de vocês, quando ouvem a palavra ÁFRICA?

Posterior à pergunta foi dado um tempo para os alunos escreverem em uma folha do caderno o que eles pensavam quando escutavam a palavra ÁFRICA.

Concluído o tempo, os alunos começaram a ler um a um o que eles haviam escrito sobre a África. No momento, 33 alunos do 9º ano participaram da atividade, com isso, obtivemos o seguinte resultado; conforme gráfico abaixo:



Analisamos as primeiras palavras de cada aluno, e nessa etapa da pesquisa, notamos que houve uma pesquisa de caráter qualitativo, contudo quantificamos as abordagens feitas pelos alunos para termos uma noção da África através dessas primeiras palavras, então a nossa pesquisa foi para um caráter quali/quanti com intuito de uma pesquisa/ação, que é uma das formas de pesquisas muito utilizadas hoje, e que na educação cabe de forma coerente para analisarmos alguns dados.

Quanto ao gráfico, notamos que a palavra “NEGROS” predominou na primeira opção do aluno quando escutou a palavra “ÁFRICA”. Quando indagamos o porquê ter colocado a palavra “NEGROS” como primeira opção, os alunos em um só coro, responderam:

“Ah Professor”! E lá só tem “nego” né”! “Pessoas que sofrem preconceito”. Analisamos que o conceito de “negros” por parte desses alunos possui um tom de apenas preconceito, situação ruim, como a etnia negra não tivesse a possibilidade de vencer na vida. Isso foi diagnosticado nessa primeira etapa da sequência. Os leitores desse trabalho, além do gráfico dessa seção, poderão comprovar essa análise nos anexos desse trabalho em foco.

A palavra “FOME” foi à segunda colocada nessa pesquisa, em seguida a palavra “ESCRAVIDÃO”, posteriormente a palavra “POBREZA”, depois a palavra “MISÉRIA”, finalizando com uma abordagem apenas as palavras COMIDA, TRISTEZA, RACISMO, DANÇAS E SEDE. Notamos que apenas, dois alunos pensaram em algo fora do campo semântico da negação, os estudantes que nas palavras DANÇA e COMIDA, conseguiram realizar uma análise diferenciada dos outros integrantes da turma.

Etapa 2 - discussão da sondagem realizada na sala de aula

Tendo como base 10 aulas para realizar essa sequência didática, essa segunda etapa aconteceu posteriormente à etapa do gráfico. O professor comentou as primeiras palavras elencadas pelos alunos, promoveram debates, discussões através de provocações realizadas na própria sala de aula.

O grande objetivo dessa etapa foi desmistificada ainda de forma inicial o tom pejorativo, negativo e preconceituoso que os alunos têm acerca da ÁFRICA.

Depois de uma análise dos gráficos e a promoção de uma discussão sobre a atividade das palavras, sobre a ÁFRICA, o professor anotou no quadro o poema “Carvão” de José Craveirinha e traçou uma discussão geral, mais ampla e sem direcionamento tão rígido em um primeiro momento.

Perguntas do tipo: “O que vocês têm a dizer sobre esse poema”? Então, os alunos começaram a participar, uns com certa ideia, fazendo relação com a primeira etapa da sequência, outros levando a coisa mais em tom de brincadeira. Posterior a essa parte, o professor direcionou mais os questionamentos sobre o

poema, até para que a discussão literária ficasse mais coerente com a temática, para que os alunos, não fugissem muito do objetivo da aula.

Com questionamentos mais direcionados, perguntas como: O que seria esse carvão do Poema? O carvão do poema permanece o mesmo durante todo o poema? Qual temática evidente no poema? Há uma linguagem mais denotativa ou conotativa? Que elementos da África podemos presenciar no decorrer do poema?

Nessa etapa, após as perguntas realizadas pelo docente, houve uma declamação do poema e uma exibição de um vídeo com a declamação com outra voz do mesmo poema.

Quando concluída essa etapa da análise oral, declamação e apresentação do vídeo, o professor elaborou algumas questões escritas para que os alunos pudessem responder e que a discussão desse poema ficasse bem sólida.

Após o tempo determinado para a resolução das questões escritas, foi realizada uma correção coletiva do exercício.

Após a correção do exercício, percebemos que os alunos já haviam mudado um pouco o conceito da África, mesmo que teoricamente o poema fosse para o lado da luta do negro para a libertação, os discentes até chegaram a uma resposta bem gratificante para o professor ao final da sequência. A resposta de alguns alunos:

"Até que os africanos escrevem bonito".

"O poema é muito emocional".

Com essas respostas dadas pelos alunos, percebemos que eles não acreditavam que a África possuía escritores bons, textos bons e acima de tudo uma boa literatura.

Essa sequência teve desenvolvimento na turma do 9º ano B do Ensino Fundamental da Escola Estelita Timóteo do município de Toritama do Estado de Pernambuco, e o propósito geral objetivou a inserção de uma forma cuidadosa das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa na sala de aula do 9º ano B, haja vista, que a sequência foi apenas o início do trabalho com as Literaturas Africanas em Língua Portuguesa, e esse início teve como base o poema do escritor Africano José Craveirinha, que foi um dos ícones dessa literatura. As sequências didáticas continuarão com a abordagem das Literaturas Africanas, tendo como base poemas e contos dessas Literaturas.

Conclusão

Por fim, percebemos que falta, ainda, aos livros didáticos um elo com as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. É notório que há uma necessidade urgente dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental adequar em seus conteúdos as Literaturas Africanas e Afro-brasileiras, assim como uma atualização no currículo para a inserção dessas Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Referências

BORGATTO, Ana T. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris. 9º ano**, 1ª edição. São Paulo Ática, 2014.

BRASIL, LEI nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação** nº 9.394 de 20 de setembro de 1996. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003

BROOKSHAW, David; **Raça e cor na literatura brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1983.

CANDIDO, Antônio "**A Literatura e a formação do homem**". In DANTAS, Vinícius (Org). Textos de intervenção. São Paulo: Duas cidades/Ed. 34, 2002, p.77-82.

CANDIDO, Antônio. "**O direito à literatura**". In: Vários Escritos. São Paulo: Duas cidades, 1995

COUTO, Mia. **Vozes Anoitecidas. Moçambique**: 1986.

COSTA, Maria Suely da. "**Literatura afro – brasileira e negritude:** uma experiência de leitura". In Lima, Tânia; NASCIMENTO, Izabel; OLIVEIRA, Andrey (Orgs). **Griots – culturas africanas**: linguagem, memória, imaginário. Natal: Lucgraf, 2009.

CRAVEIRINHA. José. **Karingana ua Karingana**. 2ª ed. Lisboa: Edições 70, 1982.

CUNHA, Maria Zilda da. **Na tessitura dos signos contemporâneos**: novos olhares para a literatura infantil e juvenil. São Paulo: Humanitas; Paulinas, 2009.

SOUZA, Florentina;LIMA, Maria Nazaré (Org). **Literatura afro – brasileira**. Salvador: Centro de estudos Afro – Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., **1998**

ZILBERMAN, Regina. "**O papel da literatura na escola**". In. Via Atlântica. Publicação da área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. José Nicolau Gregorin Filho e Maria Zilda da Cunha (Org.). FFLCH-USP: São Paulo, n.14, 2008, p. 11-22.

RESUMO

Este artigo trata da Lei 10.639/ 03 que tornou obrigatório o conteúdo de História e Cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino do Brasil. Propõe reflexões e caminhos para a implantação da referida lei na educação básica, nas aulas de Língua Portuguesa. Discorre sobre a questão da forma estereotipada como é apresentada a história e a cultura do povo negro, e de como essa representação social distorcida contribui negativamente no processo de formação de identidade do aluno. Reafirma a importância de modelos sociais positivos para propiciar o sentimento de pertencimento a um povo e dessa forma postula a importância de focar em aspectos positivos e na história de luta e resistência dos afro-brasileiros. Analisa de que forma a prática docente pode ser desenvolvida para reforçar a autoestima e colaborar para a formação identitária dos alunos e na reeducação das relações étnico-raciais através do ensino de literaturas africanas de expressão portuguesa e de literatura afro-brasileira. Toma como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), Munanga (2005), Domingues (2007), Sousa (2005), Hall (2006). Além disso, tece sugestões práticas acerca de como planejar e executar aulas de literatura que permitam colocar em prática o texto da Lei supracitada.

Palavras-chave: Políticas educacionais, Diversidade étnico-racial, Educação antirracista, Ensino de literatura.

ENSINO DOS TEXTOS LITERÁRIOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS COMO FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DOS ALUNOS E REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Nair Martinha da Silva (UESC)[1]

Introdução

Apresentar práticas pedagógicas que contemplem o ensino da história e da cultura africana e/ou afrodescendente no âmbito escolar, especialmente nas aulas de literatura da educação básica. Esse é o objetivo desse trabalho. Logo de início, faz-se necessário apresentar o conceito de raça, conforme será adotado a partir desse momento nesse estudo, segundo Gomes (2011):

> De acordo com a interpretação do Movimento Negro e de vários estudiosos do campo das relações raciais no Brasil, *raça* é entendida, aqui, como uma construção social e histórica. Ela é compreendida também no seu sentido político como uma ressignificação do termo construída na luta política pela superação do racismo na sociedade brasileira. Nesse sentido, refere-se ao reconhecimento de uma diferença que nos remete a uma ancestralidade negra e africana. Trata-se, portanto, de uma forma de classificação social construída nas relações sociais, culturais e políticas brasileiras. (GOMES, 2011, p. 110).

1. Este estudo é parte da dissertação que está sendo desenvolvida para o Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – o Profletras, oferecido pela UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz.

A inclusão da história e cultura negra nas atividades de sala de aula, em 1998, ganhou um forte impulso quando os Parâmetros Curriculares Nacionais introduziram de forma mais abrangente uma proposta do estudo da "Pluralidade Cultural" como um tema transversal do currículo escolar. Tais proposições defendiam as diversas culturas que compõem o Brasil, um país com multiplicidade étnico -racial. Os Temas Transversais dos PCN (2008) propõem reflexões que buscam a transformação das atitudes, comportamentos e pré-conceitos na escola e na sociedade.

O governo federal passou a reconhecer a desigualdade entre brancos e negros em nossa sociedade. A necessidade de intervir tornou-se urgente, então, em 2003, instituiu a Lei Federal 10.639, que altera a LDB 9.394/96, tendo o compromisso de eliminar desigualdades raciais e dar a devida visibilidade aos negros. É importante destacar que essa lei é o resultado da luta organizada do movimento negro:

> No caso da diversidade étnico-racial, é importante entender que os avanços que essa tem vivenciado no campo da política educacional e na construção da igualdade e da equidade mantêm relação direta com as lutas políticas da população negra em prol da educação ao longo dos séculos. É importante reconhecer que a lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 representam a implementação de ações afirmativas voltadas para a população negra brasileira, as quais são (e devem!) ser desenvolvidas juntamente com as políticas públicas de caráter universal. Trata-se de uma demanda política do Movimento Negro nos dias atuais e de outros movimentos sociais partícipes da luta antirracista na construção da democracia. (GOMES, 2011, p. 117).

A desconstrução de estereótipos, a correção de informações históricas distorcidas e a inserção da cultura afrodescendente no contexto educacional brasileiro são garantidas por lei, afirmando a obrigatoriedade do estudo da História da África e dos Africanos, da cultura negra brasileira, entre outros, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos fundamentais da população negra.

Para garantir o cumprimento da Lei 10.639/03 de forma efetiva nas salas de aula de todo o país, o governo lançou em 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Com isso, há um reconhecimento de que não basta garantir a permanência do aluno negro na escola, mas é preciso ainda valorizar a cultura de seu povo, exterminando todo o racismo sofrido pelos afrodes-

cendentes, ao considerar que a população negra é maioria e contribuiu muito na formação da sociedade brasileira. Sobre isso, são oportunas as seguintes palavras:

> A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro -brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira [...]. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004, p.17).

A adoção de políticas públicas para a superação do racismo nas escolas faz-se necessária porque esta é apontada como um local onde estão enraizadas e se perpetuam as mais contundentes situações de discriminação, pois, segundo Sant'Ana (2005) "constatou-se a existência de uma ideologia da inferiorização do negro que é fortalecida na escola através do livro didático e do professor, sob a forma de estereótipos e preconceitos" (SANT'ANA, 2005, p. 51). Limitar o estudo do negro ao período escravagista, desprezando todo o legado cultural, conduz a sentimentos de autorrejeição e baixa autoestima do estudante, além de contribui para a negação de sua identidade afrodescendente.

Compreende-se que toda lei é resultado de muita luta e com a Lei 10.369/03 não foi diferente. Deste modo, esse estudo fará um breve retrospecto sobre a ação do Movimento Negro Brasileiro e sua batalha para garantir o espaço do negro na sociedade. Objetiva também dialogar sobre o texto da Lei 10.693/03, seus objetivos e proposições. Em um terceiro momento far-se-á um recorte dentro da história e cultura africana e afro-brasileira para tratar dos textos literários sob o aspecto da formação identitária dos alunos e reeducação das relações étnico-raciais no Brasil. Assim, pretende-se corroborar com a LDB 9394/96, em seu Artigo 35, inciso III, que trata como um dos objetivos a ser alcançado o "aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico".

É preciso ressaltar o importante papel da educação literária na formação da consciência crítica dos estudantes. Para as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008) "trata-se, prioritariamente de formar o leitor literário, melhor ainda, de 'letrar' literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito' (BRASIL, 2008, p. 54), pois "o letramento literário permite compreender os significados da escrita e da leitura para aqueles que a utilizam e dela se apropriam nos contextos sociais" (BRASIL, 2008, p. 80).

Movimento negro no Brasil: breve histórico

A história oficial nos informa de que em 13 de maio de 1888 foi decretada a abolição da escravatura no Brasil. A questão é que, em razão das lutas abolicionistas, grande parte dos negros já era livre quando essa lei foi finalmente sancionada. Ocorre que a abolição da escravatura não foi o suficiente para tirar os negros das mazelas impostas pela servidão, como a exclusão social. Conforme nos informa Santos (2005, p. 21), "A discriminação racial que estava subsumida na escravidão emerge, após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros. Mais do que isso, ela passou a ser um dos determinantes do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros." Condenados à marginalização social, os ex-escravos e seus descendentes logo perceberam a necessidade de organizarem-se. Assim surge iniciou o Movimento Negro no Brasil que foi muito importante pois trouxe muitas conquistas para a comunidade negra, mesmo tendo que ser a base de muita luta e perseverança.

Assim, uma das primeiras formas de combater o racismo foi a criação de uma imprensa negra a partir de 1915, imprensa essa que tratava de questões políticas raciais como a democracia racial pregada no país nessa época. Nesse tempo, a comunidade negra estava à mercê de sua própria sorte, e questões como marginalização, desemprego, criminalidade, opressão e marginalização dos direitos faziam parte das manchetes. Junte-se a esse cenário a ausência de políticas públicas que contemplassem as suas necessidades. Esses jornais conseguiam exibir fatos que não apareciam na imprensa geral. A imprensa negra foi de suma importância para atender os anseios e reivindicações da comunidade afro-brasileira. Segundo Domingues (2007):

> Simultaneamente, apareceu o que se denomina imprensa negra: jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões. Para um dos principais dirigentes negros da época, José Correia Leite, "a comunidade negra tinha necessidade de uma imprensa alternativa", que transmitisse "informações que não se obtinha em outra parte" (DOMINGUES, 2007, p. 104).

Na década de 30, houve uma mudança substancial com a criação da FNB, Frente Negra do Brasil, pois esse movimento buscou uma participação maior dos negros na sociedade brasileira, e, consequentemente, uma participação política, pois nessa época o Brasil vivia uma crise de desemprego devido à quebra da Bolsa de Nova Iorque. Sua participação ocorreu por todo país e diante disso se tornou um partido político, mas que não durou muito devido à chegada do Estado Novo.

A segunda fase do Movimento Negro no Brasil aconteceu de forma mais arrefecida, já que havia muita repressão a qualquer movimento contestatório. Porém, organizações como O TEN (Teatro Experimental do Negro), criado por Abdias Nascimento buscava fazer do Negro um participante da dramaturgia, seu lado social era introduzir um elenco negro nos palcos de um país mestiço. Abdias queria ir além dos palcos para promover a ascensão social negra:

> Abdias do Nascimento procura fazer o TEN ultrapassar os limites da função artística e empreender também uma ação social: cria um concurso de beleza para negras e um concurso de artes plásticas com o tema Cristo Negro. Em 1945, promove uma Convenção Nacional do Negro e, em 1950, o 1º Congresso do Negro Brasileiro. Em 1955, realiza a Semana do Negro. Edita o jornal Quilombo. (Enciclopédia Itaú, 2015).

Durante décadas o movimento negro ficou adormecido, depois de derrotas no plano político, até surgir 1964 o MNU (Movimento Negro Unificado), abrindo a terceira fase do Movimento Negro no Brasil. O MNU defendia uma série de reivindicações que segundo Domingues eram:

> Desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007, p. 107).

Embora o governo divulgasse o mito de ser um país de igualdade das raças, O MNU tentava buscar os direitos dos negros em meio à ditadura espalhando seus movimentos em todo o país. Algumas mudanças foram feitas pelo MNU para unificar todos os movimentos raciais como o uso da palavra NEGRO para indicar todos os descendentes de africanos no Brasil. O dia 20 de novembro passa a ser o Dia Nacional de Consciência Negra. E Zumbi torna-se o símbolo maior do movimento.

Outra fato importante contestado pelo MNU foi em relação à educação. O movimento desejava alterar o papel do negro mostrado nos livros didáticos e mostrar a real importância que os negros tiveram na construção cultural do país.

> Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura "negra" em detrimento à literatura de base eurocêntrica.(Ibidem)

A quarta fase do movimento negro difere das outras, pois perde o caráter de manifestações políticas, atritos com o governo, perseguições contra os movimentos e presença maior de movimentos negro nas ruas. Atualmente, o movimento se resume mais a práticas culturais como RAP e HIP-HOP expressando a vida em favelas, falando de exclusão social e da discriminação. As letras são verdadeiras manifestações político-sociais. Claro que não devemos esquecer que o Movimento Negro no Brasil conseguiu grandes vitórias e uma das maiores está na Constituição Brasileira de 1988 que determinou o racismo ou discriminação como crime, uma vitória que só veio com o movimento negro. Essa lei é denominada de Lei Caó:

> Brasília – Foi criada há exatos 25 anos a Lei 7.716, que define os crimes resultantes de preconceito racial. A legislação determina a pena de reclusão a quem tenha cometidos atos de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Com a sanção, a lei regulamentou o trecho da Constituição Federal que torna inafiançável e imprescritível o crime de racismo, após dizer que todos são iguais sem discriminação de qualquer natureza. (CHAGAS, 2014, p.1).

No início de 2003, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a Lei nº 10.639, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro -brasileira, introduzindo no calendário escolar o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

Em razão da ainda grande desigualdade social, deve-se destacar a relevância dos movimentos negros, prevalecendo a luta pelos direitos enquanto forma de participação no cenário político nacional em nossa sociedade. Seu alvo principal continua sendo acabar com o preconceito racial, pois ele ainda existe, mesmo de forma velada. Aos poucos vamos vencendo essa barreira histórica manchada de forma vergonhosa pelo racismo, mas que segundo Santos (1980) é preciso estar atento para não incorrermos no erro de praticar o preconceito, principalmente se desejarmos renovar o nosso padrão de comportamento e construir atitudes democráticas que garantam o direito e o respeito às diferenças.

A lei 10.693/03 - reflexões acerca dos objetivos, proposições e o texto da lei

Nossa atual Constituição Federal (1998), foi a primeira lei maior a assegurar o respeito a multiculturalidade brasileira. Inicia com o repúdio ao racismo no artigo 4º inciso VIII. Nos artigos 215 a 216-A, discorre sobre o pleno exercício dos direitos culturais e manutenção das culturas, inclusive sobre a determinação de criação do Plano Nacional de Cultura garantindo tal pluriculturalismo. E no artigo 210, determina a fixação de conteúdos mínimos destas culturas de formação nacional e regional a serem inseridos nos currículos de Ensino Fundamental (ampliado por leis infraconstitucionais para o Ensino Médio), para proporcionar o respeito e a valorização cultural por todos os estudantes brasileiros extensivo a toda população brasileira.

Como se percebe, a Constituição Federal cita o respeito e a valorização às culturas, mas sabemos que toda efetivação e ampliação de leis dependem de luta. O movimento afrodescendente tem-se mostrado um pouco mais contundente neste sentido. É o que têm demonstrado as efetivas conquistas alcançadas, demonstrada pela aprovação da Lei 10.639/2003, que versava somente sobre questões negras. Posteriormente se demonstrou também a força do movimento indígena e cinco anos após aprovação da Lei, foi aprovada a Lei 11.645/2008 que acrescenta a ex-

pressão "indígena" a toda questão de ensino de História e Cultura antes regulada pela lei 10.639/2003.

Notadamente verifica-se o quanto a luta influencia em todas as conquistas no que se refere à promulgação de leis, bem quanto de sua efetivação prática.

Tanto a Lei 10.639/2003 quanto a 11.645/2008 nasceram com o intuito de introduzir na Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB) a regulamentação do ensino da diversidade cultural, sendo que a primeira lei já nasceu com o parágrafo 3º do artigo 26-A e artigo 79-A vetados.

O motivo do veto do parágrafo 3º do artigo 26-A, segundo a subchefia da Casa Civil, foi que o próprio Ministério da Educação dispôs que o estabelecimento de dez por cento da carga horária do Ensino Médio para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Artística, auferido pelo citado parágrafo, fere o dispositivo constitucional, lei maior, que impõe claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades das Culturas regionais.

Sobre o veto do artigo 79-A, cita a Casa Civil:

> Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.
> Verifica-se que a Lei nº 9394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, consequentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterá matéria estranha a seu objeto (Art. 7º, inciso II).

Acrescentou-se então à redação da LDB somente os artigos 26-A parágrafos 1º e 2º e 79-B. Este último, que instituiu o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Art. 26-A:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

Segundo já citamos, devido à luta indígena, hoje a redação que aparece na LDB, não é mais do da Lei 10.639/2003, mas da Lei 11.645/2008:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Sem dúvida, a promulgação dessa Lei foi um grande passo no sentido de democratizar o processo de ensino no Brasil, permitindo e exigindo a Multiculturalidade. Santos (2005, p. 33) destaca três aspectos importantes acerca dessa Lei: "A revisão dos currículos a fim de adequá-los "a Lei; a qualificação dos professores e o seu constante aperfeiçoamento pedagógico; que a implementação da Lei fica a cargo do Poder Executivo". Pensando no professor como agente formador de opiniões e como possível reprodutor de ideologias ou potencial transformador de mentalidades, esse trabalho passará a considerar de que forma ele pode atuar para a criação de uma educação que se caracterize pelo respeito e valorização às diferenças culturais que caracterizam o povo brasileiro.

Os textos literários africanos e afro-brasileiros: formação identitária dos alunos e reeducação das relações étnico-raciais no Brasil

A presente sessão pretende discorrer acerca da importância de práticas pedagógicas que enfatizem a questão da formação da identidade e o reforço da autoestima, através da valorização de aspectos culturais e históricos positivos e da apresentação de modelos sobre os quais os alunos afrodescendentes possam valorizar sua cultura e construir seu sentimento de pertencimento social.

A formação da identidade

O ser humano é individual, único. A busca pela própria personalidade é um caminho longo, que começa logo na infância e permanece por toda a vida, mais especialmente ao longo dos anos de formação. Essa busca vai se converter naquilo que somos, ou na imagem que fazemos de nós mesmos. Destacando a importância da relação com o outro nesse processo de autoconstrução, Machado et all (2012 p. 25) afirma que, apesar de a identidade ser o modo como nos vemos, "o conceito que fazemos de nós mesmos não depende apenas da maneira como nos percebemos. Ele é formado também, em grande parte, pela maneira como somos percebidos pelos outros". O que ocorre é que, segundo Sousa (2005, p. 113), a identidade é ao mesmo tempo pessoal e social. O indivíduo é um ser social. Ele influencia e é influenciado pelo segmento social ao qual pertence. A autora passa a demonstrar então que há instrumentos ideológicos sociais que traduzem e reproduzem modelos no que concerne à inteligência, beleza física, processos históricos, políticos e culturais da humanidade. Dessa forma, a identidade é formada e transformada em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 2006) e a autoestima sofre influência das representações sociais predominantes no seu meio, positiva ou negativamente, pelo valor atribuído a si ou ao seu grupo nas interações sociais. (Sousa, 2005).

Concluindo, agentes sociais como escolas, agremiações, mídias, igrejas, dentre tantos outros, tendem a reforçar e reproduzir modelos do que é belo e aceitável socialmente. Privilegiando uma única etnia em detrimento do restante da huma-

nidade, adotam o modelo eurocêntrico e passam a representar aspectos sociais e culturais de outros povos de forma discriminatória e inferiorizante. A associação negativa ao vocábulo 'negro' pode ser encontrada até mesmo em publicações consagradas, como se pode conferir no exemplo trazido pela autora já citada:

> Definição que se pode encontrar no dicionário Aurélio quanto aos termos negro e branco:
> Branco: Diz-se do indivíduo da raça branca. Sem mácula, inocente, puro, cândido, ingênuo: alma branca.
> Negro: Diz-se do indivíduo da raça negra. Sujo, encardido. Maldito, perverso. Escravo. (FERREIRA 1998 *apud* SOUSA, 2005, p.106)

A questão da representação social de um povo torna-se fator determinante para a construção da autoestima e o sentimento de reconhecimento de si mesmo e de pertencimento ao seu povo. A pesquisadora Sousa (2005) afirma que todas as crianças são alvos de comentários depreciativos, mas aquelas que não são negras encontram nos livros e na mídia uma vasta gama de representações positivas nas quais se inspirar, enquanto que há "precariedade de modelos satisfatórios e abundância de estereótipos negativos sobre os negros" (CAVALLEIRO, 1998, p. 25 *apud* SOUSA, 2005, p.116).

Dessa forma, é preciso ter uma atenção maior às aulas de literatura, pois "a leitura literária pode funcionar como uma das ferramentas de transformação do sujeito e contribuir para a elaboração de valores éticos, de modo a possibilitar a construção de novos paradigmas relacionais" (Machado et all, 2012 p. 31). Ao professor cabe, ao selecionar os textos a serem usados em sala de aula, questionar sobre a mensagem que eles passam. Será que eles reproduzem os estereótipos que reforçam uma condição de subserviência, de opressão ou de inferioridade cultural e/ou intelectual? Há que se ter cuidado, uma vez que a representação dos personagens negros nos livros didáticos muitas vezes reforça uma imagem negativa de passividade diante da escravidão, negando o imenso processo de resistência que sempre esteve presente durante essa triste época de nossa história. Em outro plano, são representados 'naturalmente' em posições intelectualmente inferiores na sociedade ou de forma folclórica, animalizada ou demonizada. Um ensino em que se pretenda desenvolver o respeito à diversidade deve primeiro passar por essa análise.

Sugestões de ensino de literatura voltado para a formação identitária dos alunos e reeducação das relações étnico-raciais no Brasil

Machado (2012) afirma:

> Um dos objetivos do trabalho sobre a pluralidade cultural, apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, é permitir que cada aluno tenha a oportunidade de conhecer suas origens e, dessa forma, sentir-se inserido em algum grupo cultural específico. O sentido de pertencimento favorece a constituição de uma autonomia positiva, o que possibilita à criança expor suas idéias e vivências e orgulhar-se do grupo social ao qual pertence. (MACHADO et all, 2012 p. 31)

Vários educadores têm se dedicado a desenvolver práticas pedagógicas que objetivem a promoção da construção de uma autoestima positiva e o sentimento de pertencimento ao seu grupo cultural. A seguir, serão expostas brevemente algumas experiências exitosas de práticas de sala de aula que poderão servir de norte para educadores que pretendam colaborar para a efetiva implantação da Lei nº 10.693/03.

Andrade[2] e suas oficinas de literatura

A pesquisadora Inaldete Andrade desenvolveu, já em 1987, oficinas de literatura infanto-juvenil desenvolvendo uma "metodologia de resgate de identidade racial para crianças e/ou jovens nas áreas periféricas do Recife, nas escolas ou locais comunitários, após contato com suas lideranças ou por solicitação das mesmas" (ANDRADE, 2005, p. 118).

Interessante notar que essas oficinas são anteriores à Lei de 2003, demonstrando que a necessidade de resgate da identidade racial já se fazia presente antes da mesma, e que a Lei veio ao encontro dessa necessidade social. Inspirada na oralização da literatura nas culturas africanas e no hábito da contação de histórias

2. Inaldete P. de Andrade, Educadora do Centro Solano Trindade e Mestre em Serviço Social.

provavelmente herdado de nossa raiz africana e ainda muito forte em algumas regiões, a educadora partiu do princípio de que deveria valorizar as memórias e referências positivas do povo negro para o reforço da identidade e da autoestima. Ela pretendia, através das Oficinas de Autoestima ou Identidade Racial, refazer o presente através da positivação do passado. Positivar o passado escravo através do foco nas histórias de resistência e/ou estudo dos autores e autoras afrodescendentes e de temas de interesse dessa comunidade. "Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas de seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial" (Idem, p. 120). O resultado dessas oficinas fica claro na fala de uma liderança de uma das Comunidades Negras Rurais:

> Quando se olhava, olhava o povo onde ela nasceu e vive, tinha um sentimento tão estranho de anonimato que ela não sabe e não pode expressar, ainda hoje. [...] Ela não tinha nenhuma ponte que a ligasse ao passado. Não tinha memória, não tinha identidade, avalia. [...] Hoje ela e muitas outras sabem de onde vieram e sabem para onde vão. A história de vida agora é outra. Hoje lá se fala "o meu povo". (Idem, p. 122).

Silva[3] e o ensino das africanidades brasileiras

O estudo da cultura africana nas escolas muitas vezes se dá de forma folclórica, quando se estuda as influências herdadas do povo africano em aspectos culinários, no léxico, nas danças e na música ou quando se estuda as religiões de matrizes africanas. Silva (2005) apresenta o termo africanidades brasileiras como "as raízes da cultura brasileira que têm origem africana" (SILVA, 2005, p. 155). A pesquisadora afirma que envolvem muito mais que a manifestação física. Elas se constituem nos processos que as geraram e dos valores que motivaram tais processos. Como exemplo de atividades a serem desenvolvidas, quando se estuda a capoeira, deve-se estudar a resistência à escravidão que deu origem à mesma, ou a luta pela sobrevivência que se manifestou na adaptação da culinária, ou a luta pela preservação cultural e religiosa em que se deu o sincretismo. Portanto, "es-

3. Doutora em Ciências Humanas e pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade de São Carlos

tudar africanidades brasileiras significa compreender a luta pela dignidade [...] de todos os descendentes de africanos e, por extensão, de todos que a sociedade marginaliza" (idem, p. 156). Valorizando ainda mais o efetivo trabalho do negro na construção do Brasil, Silva (2005) conclui que "significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da sociedade brasileira" (Ibidem, p. 156). Deve-se adotar para leitura, portanto, textos que destaquem e valorizem a efetiva atuação dos afrodescendentes na construção de nosso país.

Ao discutir a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03, o estudo também afirma que os pilares da pedagogia antirracista são diálogo, reconstrução do discurso e da ação pedagógica e o estudo da recriação das diferentes raízes da cultura brasileira. A partir dessa afirmação, pode-se depreender que cabe ao professor o papel de desenvolver o interesse pelo tema e renovar sua prática pedagógica orientando-a sob o prisma da diversidade.

Estratégias para sala de aula

Silva (2005, p.157) passa a enumerar algumas ações a serem desenvolvidas na prática escolar. Por exemplo, os professores devem levar os alunos a conhecer escritores e escritoras descendentes de africanos, comparar a visão deles e delas com a de outras etnias sobre as questões que afligem a população negra. É bastante enriquecedor comparar a fala de negros e não negros acerca das mesmas questões e ver se os pontos de vista batem. Também se poderá ler e comparar obras literárias de autores e autoras afro-brasileiros com a de africanos e africanas. Este estudo em contraste poderá demonstrar se há questões em comum nas necessidades apresentadas pela população africana e pela população afro-brasileira, ou em que a mudança geográfica e cultural afetou afro-brasileiros e afro-brasileiras.

Mais sugestões para o trabalho em sala de aula: Utilizar como elementos motivadores textos que abordem os direitos humanos e o direito da criança, textos, poesias e canções que tratem da temática afrodescendente. Além disso, trabalhar as narrativas. Não apenas as presentes em obras literárias, mas também as narrativas de vida, as memórias de família e de grupo. Estudar no entorno da escola e no município entidades e/ou grupos culturais que representem etnias formadoras da sociedade brasileira. Concluindo, é necessário encorajar os alunos a que se

expressem de diferentes formas verbais e não verbais, na construção ou reconstrução do sentimento de pertencimento ao seu grupo.

Considerações finais

Apesar de já ser amplamente demonstrada a imensa desigualdade social que atinge os brasileiros afrodescendentes, infelizmente ainda é bastante comum o questionamento acerca da existência do racismo em nossa sociedade, e no que tange ao objeto de estudo desse trabalho, dentro das nossas escolas. Esse questionamento não tem razão de ser, uma vez que a prática social demonstra de forma inequívoca o tratamento discriminatório que, de forma explícita ou velada, e às vezes até inconsciente, é dispensado aos afrodescendentes. A própria existência de leis que criminalizam práticas racistas e que introduzem obrigatoriamente no currículo escolar o estudo da multiculturalidade já comprovam a necessidade de políticas públicas que intervenham socialmente, de forma a reeducar a população e criar uma outra forma de lidar com o outro, com o diferente de nós e com nossas matrizes étnicas de forma respeitosa, justa e igualitária. É urgente desconstruir a noção de valores que permeia nossa sociedade baseada no eurocentrismo e passar a considerar cada etnia e suas contribuições para a construção da nação brasileira.

Como esse estudo é dirigido a profissionais da educação, é bastante pertinente a observação de Silva (2005, p.159): cabe ao educador "combater os próprios preconceitos, os gestos de discriminação tão fortemente enraizados na personalidade dos brasileiros, desejando sinceramente superar sua ignorância relativamente à história e à cultura dos brasileiros descendentes de africanos". É preciso primeiro uma reforma interior para depois haver uma reforma pedagógica. É imprescindível se colocar na posição do outro e observar as práticas sociais e a escolarização formal numa visão étnica global e inclusiva.

Para praticar uma educação antirracista eficiente, é preciso que o educador reeduque a própria visão e que desenvolva interesse e esforço para travar conhecimento, na perspectiva dos afro-brasileiros, da problemática sócio-econômica, étnico-racial que enfrentam, bem como de sua história, a partir das vivências que têm sofrido e construído ao longo da participação dos antepassados escravizados e de seus descendentes na vida da sociedade brasileira. (SILVA, 2005, p.169).

Ao concluir esse texto, é bastante pertinente uma reflexão. Makota Valdina, uma das principais ativistas do movimento negro da Bahia, nos traz uma importante afirmação: "Não sou descendente de escravos. Descendo de seres humanos que foram escravizados".

Referências

ANDRADE, I. P. **Construindo a autoestima da criança negra**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o Racismo na Escola. 2ª ed. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfatização e Diversidade, 2005. p. 118.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Vade Mecum Saraiva, 2015 – 19ª Ed. São Paulo – SP.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil – subchefia para assuntos jurídicos. **Lei 9.394/1996.** Acesso em 18/06/2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil – subchefia para assuntos jurídicos. **Lei 10.639/2003.** Acesso em 18/06/2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

BRASIL, **Lei 10.639/2003**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 18/06/2015

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**- Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica- Volume 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil – subchefia para assuntos jurídicos. **Lei 11.645/2008.** Acesso em 18/06/2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1.

CHAGAS, Paulo Victor. **Lei que define crimes de racismo completa 25 anos**. Disponível em http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2014-01-05/lei-que-define-crimes-de-racismo-completa-25-anos - Último acesso 22 jun 2015.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07. Último acesso 04 jun 2015. Pp. 104, 107.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602>. Acesso em: mai./2015. P. 110, 117.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomás Tadeu da Silva. 9ª ed. RJ: DP&A, 2006.

ITAÚ Enciclopédia. **Teatro experimental do negro**. Disponível em http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399330/teatro-experimental-do-negro. Acessado em junho/2015.

LIMA, H. P. **Personagens negros**: Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o Racismo na Escola. 2ª ed. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfatização e Diversidade, 2005. p. 105-108.

MACHADO et ALL. **Começo de Conversa.** 1ª ed. São Paulo, Cortez Editora, 2012, p. 25, 31.

Silva, P. B. G., **Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o Racismo na Escola. 2ª ed. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfatização e Diversidade, 2005. p. 155,156,157, 159,169.

SANT'ANA, Antonio Olimpio de**. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados.** In: Munanga, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 51.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Racismo**. São Paulo, Brasiliense, 1980.

SANTOS, S. A. **A lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfatização e Diversidade, 2005, p. 21,33.

SOUSA, f. m. n. **Linguagens escolares e reprodução do preconceito**. In: Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfatização e Diversidade, 2005. pp. 106,113,115,116.

RESUMO

Na África, a tradição oral é muito forte, visto ser a principal forma de repassar a cultura de gerações em gerações. Esse é um aspecto marcante do continente africano. Mas, o que seria cultura? Trata-se de um comportamento implícito que gera os diversos domínios da sociedade. Estudos recentes têm se inquietado em estudar o que assemelha e diferencia culturas, como um caminho para as trocas interculturais, ressaltando que uma determinada cultura não é melhor que outra. Assim, com o intento de trabalhar essa questão na perspectiva dos estudos afro-brasileiros, uma Lei Federal, de 2003 regulamentou a obrigatoriedade do estudo da cultura e da história africana em sala de aula do Ensino Básico. Portanto, a Lei 10.639/03 atende à orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2006), que suscitam a importância dos estudos da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio. A partir dessas considerações, objetivamos conhecer a realidade de uma escola pública no que concerne à realidade desses estudos. Metodologicamente, foram discutidas, no âmbito de uma pesquisa-ação, semelhanças e diferenças culturais entre Brasil e Moçambique, partindo-se de dois contos de tradição oral: o moçambicano *As mãos dos pretos* e o brasileiro *Porque o negro é preto*. As nossas reflexões estão embasadas nas noções de cultura de Santos (2006); da interculturalidade, de Jullien (2009); da narrativa oral, de Jolles (1976); da origem da literatura, de Mesquita (2005); de oralidade nas culturas africanas, de Freitas (2010) e de Leite (2012); e, na literatura comparada, na percepção de Coutinho e Carvalhal (2006). Neste estudo, ressaltamos que os estudos de interculturalidade reforçam a noção de que não há uma cultura superior a outra. Observamos também que a sala de aula de língua portuguesa é espaço propício para motivar o respeito ao outro.

Palavras-chave: Brasil, Moçambique, Interculturalidade, Língua portuguesa.

LAÇOS INTERCULTURAIS ENTRE BRASIL E MOÇAMBIQUE NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Marcela de Melo Cordeiro Eulálio (POS-LE/UFCG)
Josilene Pinheiro-Mariz (POS-LE/UFCG)

Introdução

Parece-nos que muitas pessoas na nossa sociedade confundem o conceito de cultura com intelectualidade resultando, desse modo, em uma falsa noção a esse respeito; isto se dá quando se escuta que "fulano" ou "beltrano" é culto, visto que lê muito, ou porque possui muito conhecimento sobre um determinado assunto. Em outras palavras, essas pessoas não compreendem que não existem pessoas sem cultura, o que existe, na verdade, são culturas diferentes. Logo, partimos do princípio de que a cultura é um comportamento implícito que rege as diversas áreas da nossa sociedade, como educação, política, economia (SANTOS, 2006). Essa regência, isto é, essa cultura é o que muda, já que uma sociedade pode ter um modo diferente de reger sua educação, sua política, entre outras áreas.

Sendo assim, é fato que a sociedade moçambicana pode diferenciar-se da sociedade brasileira, já que, se tratando de culturas distintas, elas podem tanto assemelhar-se como diferenciar-se. Para conhecermos as semelhanças e diferenças existentes entre essas culturas, precisamos realizar o que denominamos de interculturalidade, ou seja, um diálogo cultural entre diferentes culturas.

Para gerar esse diálogo cultural, normalmente, utilizamos textos que seja, de alguma forma partilhadas por duas culturas, tais como provérbio, mito, lenda e conto que são gêneros orais sobrecarregados de cultura. Portanto, ao lermos esses textos, precisamos conhecer de modo mais aprofundado a sua cultura de

origem, procurando observar os costumes dos povos que propagam esses textos orais. Ao compararmos esses textos, lembramo-nos da importância tanto da cultura que é inerente ao texto, quanto da Literatura Comparada, que, de acordo com Coutinho e Carvalhal (2006), tem como função investigar as semelhanças e diferenças entre as nações, buscando, consequentemente, realizar a interculturalidade como podemos ver nas palavras dos autores abaixo.

> Investigar como as nações aprenderam umas com as outras, como elas se elogiam e criticam, se aceitam e rejeitam, se imitam ou distorcem, se entendem ou interpretam mal, como elas abrem os corações ou se fecham umas às outras, mostrar que as individualidades, como períodos inteiros não são mais do que elos de uma cadeia longa e multifilamentada que liga passado e presente, nação a nação, homem a homem – estas, em termos gerais, são as tarefas da história da Literatura Comparada (COUTINHO e CARVALHAL, *op.cit*, p.54).

Após lermos as palavras dos autores acima apresentadas, vemos que, por meio da literatura comparada, é possível identificar as semelhanças e diferenças entre nações distintas que podem se elogiar e se criticar, se aceitar e se rejeitar, se imitar e distorcer, mas que, no fundo, podem apresentar algumas semelhanças. Por isso, tendo em vista isso, bem como o fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) exigirem o ensino da interculturalidade na sala de aula, assim como a Lei 10.639/03 obrigar o ensino da cultura africana na sala de aula, temos como objetivo, no presente trabalho, observar como se dá o diálogo cultural entre Brasil e Moçambique, na aula de língua portuguesa, analisando as percepções dos alunos/leitores quanto às semelhanças e diferenças culturais entre essas nações.

Para tanto, selecionamos o gênero literário conto oral que, como já foi dito acima, é um gênero sobrecarregado de cultura. Os contos que analisados serão: o conto brasileiro *Porque o negro é preto*, presente no livro *Contos Tradicionais do Brasil* de Câmara Cascudo; e *As mãos dos pretos*, presente na coletânea também intitulada *As mãos dos pretos,* em contos reunidos por Nelson Saúte. Para tanto, estamos ancoradas nas reflexões sobre cultura de Santos (2006); interculturalidade de Jullien (2009); narrativa oral, de Jolles (1976); oralidade nas culturas africanas, de Freitas (2010); Literatura africana de Leite (2012); literatura comparada, na percepção de Coutinho e Carvalhal (2006), dentre outros autores.

Finalmente, para facilitar a leitura e compreensão do presente texto, ressalte-se que este trabalho está organizado em três tópicos, dentre os quais temos inicialmente o tópico *Literatura africana: a forte presença da tradição oral*, no qual fazemos um breve percurso sobre a origem da literatura e uma reflexão sobre a literatura africana, bem como a forte influência que a tradição oral possui nessa literatura; *O diálogo cultural por meio do gênero oral*, tópico em que fazemos a análise dos dados coletados para a pesquisa e, finalmente, algumas *considerações finais* sobre a pesquisa. Por fim, apresentamos as referências utilizadas ao longo de todo o trabalho e os contos analisados em anexo.

Literatura africana: a forte presença da tradição oral

Antes de falarmos um pouco sobre a literatura africana, precisamos, primeiramente, lembrar o que é literatura e qual a sua origem, embora saibamos que se trata de um intento que muitos estudiosos já apresentaram em ocasiões anteriores. Pensando nisso, refletimos sobre o que diz Mesquita (2005). Baseado em Aristóteles, o autor em questão mostra-nos que, na antiguidade, a Literatura foi moldada pela retórica que teve sua origem como metalinguagem do discurso oratório. Isso nos faz entender que a origem da literatura tem muito da tradição oral, embora, ainda conforme o autor em questão, o desaparecimento da maior parte da literatura antiga nos impeça de fazer uma avaliação digna do impacto que a Retórica de Aristóteles teve na literatura posterior.

Entretanto, embora não possamos medir a dimensão do impacto da retórica na literatura, vale conhecer um pouco melhor sobre a origem dessa arte oratória que deu início ao uso da comunicação como uma ciência. Segundo Mesquita (2005), a retórica teve origem por volta de 485 a.C quando foram necessárias as faculdades orais de comunicação em júris populares. Após essa necessidade, as pessoas perceberam o quão importante é saber expressar-se oralmente e, no caso dos júris populares, poderem se defender. Por isso, criaram uma arte que fosse ensinada nas escolas habilitando os cidadãos a defenderem as suas causas. Essa arte, posteriormente, passou a ser chamada de retórica como podemos ver nas palavras do autor abaixo.

> Por volta de 485 a.C, dois tiranos sicilianos, Gélon e Hierão, povoaram Siracusa e distribuíram terras pelos mercenários à custa de deportações, transferências de população e expropriações. Quando foram destronados por efeito de uma sublevação democrática, a reposição da ordem levou o povo à instauração de inúmeros processos que mobilizaram grandes júris populares e obrigaram os intervenientes a socorrerem-se das suas faculdades orais de comunicação. Tal necessidade rapidamente inspirou a criação de uma arte que pudesse ser ensinada nas escolas e habilitasse os cidadãos a defenderem as suas causas e lutarem pelos seus direitos. E foi assim que surgiram os primeiros professores do que mais tarde se viria a chamar retórica. (MESQUITA, 2005, p. 19).

Vale lembrar que, embora o termo retórica tenha surgido da necessidade apresentada no trecho acima, desde Homero, a Grécia já se preocupava com a arte do bem falar. Em outras palavras, tanto na Ilíada quanto na Odisseia há diversos conselhos, assembleias, discursos, etc, uma vez que, naquela época, falar bem era tão importante para o guerreiro quanto o próprio combate. Logo, vimos que, de certa forma, já havia antes a literaturização da retórica por mais que isso só tenha sido, realmente, percebido quando, conforme Mesquita (*op.cit.,* p. 59), "Demétrio aprofundou a matéria relativa ao estilo e à composição" e deu os primeiros sinais de abertura ao fenômeno que, mais tarde, resultou na literaturização da retórica.

Ainda vale lembrar que essa tradição oral trazida à literatura pela retórica propicia-nos conhecer as culturas, nas quais os textos literários se inserem uma vez que é pela oralidade que propagamos os costumes de uma cultura. Se pensarmos, por exemplo, nos textos homéricos, vimos que eles são uma excelente ferramenta para o conhecimento da cultura antiga da Grécia. Inicialmente, esses textos eram propagados apenas oralmente, contudo, posteriormente, quando foram registrados eles continuaram apresentando as marcas da oralidade que se apresentava por meio de diversos elementos a exemplo da persuasão como podemos ver nas seguintes palavras:

> Se a literatura é o nosso melhor veículo de acesso à cultura e à civilização grega, o facto é que essa literatura foi em larga medida moldada pela retórica. Já em Homero os gregos se distinguiram pela facúndia, e sempre gostaram de saborear a força e a magia das suas próprias palavras. A retórica brotou da sua genial capacidade para a expressão oral e inspirou-se no doce sabor da palavra usada com fins persuasivos (MESQUITA, 2005, p. 16).

Vimos nas palavras acima que a literatura, que apresenta em si a retórica, é um meio de preservação e propagação da cultura. Mas, depois de pensarmos na origem, precisamos pensar também no conceito. Então, afinal, o que é Literatura? Essa é uma questão constante entre estudiosos desse campo e que, de alguma forma, é respondida por Terra (2014), ao afirmar que o termo literatura originou-se da palavra *littera,* cuja definição é letra. Tal significado fez a literatura, historicamente, associar-se única e exclusivamente ao texto escrito. Se por literatura tivéssemos apenas o registro escrito, como afirma o autor, os poemas homéricos como *Ilíada* e *Odisseia* não poderiam ser considerados literatura, visto que, antes de serem registrados na forma escrita, foram propagados oralmente. Além disso, vale lembrar que, na África, a literatura oral também surgiu primeiro do que a literatura escrita, isto é, a escrita só veio com a função de registrar os textos orais para que eles não se perdessem ao serem repassados de geração para geração.

Tendo em vista essa contradição percebida na origem da terminologia literatura oral, Terra (*op. cit.*) afirma que o conceito de literatura tem variado muito nas discursões teóricas, por isso, ele nos apresenta duas concepções para a literatura. A primeira considera literária a linguagem especial que se distancia da linguagem ordinária. Portanto, nesse caso, temos como literatura apenas os textos clássicos. Já a segunda concepção toma como base para a literariedade do texto os aspectos exteriores a ele (aspectos sociais, ideológicos, culturais e históricos). Sendo assim, conforme essa concepção, uma obra se configura literária quando é reconhecida institucionalmente. Logo, podemos considerar, de acordo com tal concepção, o cordel como gênero literário já que é um texto sobrecarregado de cultura.

Pensando nesse conceito de literatura que enfatiza o valor cultura do texto, destaque-se que a literariedade de um texto está além do fato de ele ser escrito ou oral, assim como de suas características imanentes. Um texto não é literário apenas quando está escrito em versos ou em prosa, portanto, o gênero também não é um fator suficiente para classificar um texto como literário ou não. Mas, se pensando nesse conceito cultural da literatura, podemos caracterizar um texto literário quando o mesmo retrata a sua cultura de origem. E, se pensando dessa forma, lembramos dos contos orais que são textos que retratam de forma fiel a sua cultura uma vez que é produzido e reproduzido pelo próprio povo.

No que concerne ao conto oral, refletimos sobre o que Leite (2012, p.26) afirma quando fala desse gênero: "[...] no âmbito da literatura, o conto foi, e continua a ser, muitas vezes, encarado como a "forma" adequada, o instrumento narrativo "africano" por excelência". Em outras palavras, se pensando na literatura oral, e, nesse caso, na literatura oral africana, pensamos no conto oral que preserva e retrata a cultura do povo africano tornando-se um instrumento literário por sua vez.

No entanto, vale salientar que o conto oral é muito importante não só na cultura africana ou no continente africano, mas em todas as culturas, em todos os continentes. O conto oral, de acordo com a autora em questão, é universal, pois está presente em todas as culturas. Um exemplo disso é que ele está também presente na cultura brasileira, uma vez que o objetivo desse trabalho é realizar um diálogo cultural entre as culturas brasileira e moçambicana por meio desse gênero. Pensando nessa universalidade do conto, Leite (*op.cit*) afirma:

> Ora, talvez mais do que qualquer outro gênero, o conto oral é universal e comum a todas as culturas e continentes. O fato de uma parte das sociedades africanas continuar a ser fundamentalmente camponesa e agrícola, e manter as tradições orais como forma de preservação da sua bagagem cultural, não significa que o conto, a forma mais popular de transmissão de conhecimento e de cultura, seja necessariamente a forma "natural" ou "essencial" de reconhecimento da africanidade literária. (LEITE, *op. cit*., p. 26)

Como vimos nas palavras da autora acima, o conto é a forma mais popular de transmissão de conhecimento e cultura, o que nos faz lembrar mais uma vez que as narrativas orais são perpassadas de geração a geração, e, ao lembrarmos das narrativas africanas recordamo-nos que, na África, existe a tradição dos mais velhos contarem histórias para os mais novos ao redor de uma fogueira. Essas histórias eram nada mais nada menos do que o popular conto oral.

Contudo, ao discutirmos sobre a cultura africana, precisamos entender que, embora haja, nesse continente, características singulares a cada país e a regiões particulares, há também diversas culturas como no caso do Brasil que é um país misto e também apresenta características culturais diversas. Logo, não podemos generalizar como cultura africana, uma vez que se trata de um continente e, portanto, são as culturas africanas.

Sendo assim, por conseguinte, voltando a refletir sobre o objetivo desse trabalho, diálogo cultural entre Brasil e Moçambique, poderíamos pensar em como é a tradição oral nos países africanos de língua portuguesa. Ainda segundo Leite (2012, p.34), "as literaturas africanas de língua portuguesa encontraram maneiras próprias de dialogar com as "tradições", intertextualizando-as, obtusamente, no corpo linguístico". Isso nos faz recordar o quanto a tradição cultural africana está implícita ao corpo linguístico do texto como veremos no conto moçambicano que será analisado no próximo tópico. Vale salientar também que esses contos tanto a cultura geral que nos remete a oralidade africana como um todo, como também a cultura local, isto é, a tradição, por exemplo, moçambicana, visto que cada país também apresenta seus próprios costumes.

Por fim, vemos que esses costumes retratados nos contos orais mostra-nos, como já discutimos, a cultura do lugar onde os contos são reproduzidos, Pensando assim, esses textos se tornam uma ferramenta para construir uma diálogo cultural entre nações que é a função da literatura comparada como vimos no início desse trabalho. Por meio dessa literatura, no próximo tópico, veremos no próximo tópico em que momento Brasil e Moçambique e assemelham e se diferenciam.

A interculturalidade por meio do conto oral

Após termos feito uma breve discussão sobre Literatura e, mais especificamente, a influência da tradição oral na literatura africana, analisaremos nesse tópico a leitura do conto moçambicano *As mãos dos pretos* e do conto brasileiro *Porque o negro é preto* (*conf.* anexo) realizada por alunos do segundo ano do ensino médio. Veremos como, por meio desses textos, os alunos detectaram as semelhanças e diferenças entre as culturas brasileira e moçambicana, cumprindo, desse modo, com a função da literatura comparada. Mas, antes de partirmos para análise das atividades, veremos brevemente onde e como foi feita a atividade com os alunos citados.

Esta atividade foi executada na escola estadual CAIC José Jofilly na cidade de Campina grande, numa turma do segundo ano do Ensino Médio. Tal intervenção foi realizada em dez aulas, dentre as quais fizemos, inicialmente, uma contextualização sobre cultura por meio do texto de Roberto da Matta intitulado

"Você tem cultura", publicado em 2012, para desmistificarmos a ideia de que cultura é semelhante à intelectualidade. Após trabalharmos o conceito de cultura propriamente dito, citamos algumas culturas, trazendo, desse modo, discussões sobre a cultura africana e apresentando os países africanos de língua portuguesa, principalmente, Angola e Moçambique que são as culturas africanas objeto de nosso estudo. Depois de fazermos essa contextualização, começamos a fazer as discussões sobre os contos brasileiros e africanos. Em seguida, interpretamos o conto africano e, finalmente, instigando o diálogo cultural. No total, interpretamos seis contos, sendo três brasileiros e três africanos. Contudo, neste trabalho, apresentaremos apenas o diálogo cultural realizado por dois contos, sendo eles: *Porque o negro é preto* (conto oral brasileiro) e *As mãos dos pretos* (conto oral moçambicano).

Sendo assim, antes de analisarmos as respostas dos alunos sobre quais são as semelhanças e diferenças entre os contos, apresentaremos um pouco sobre cada um dos textos que foram apresentados na sala de aula. Inicialmente, levamos para os alunos o conto oral brasileiro intitulado *Porque o negro é preto*. Se pensando no diálogo cultura, é interessante sempre começar a realizar esse diálogo da cultura de origem, isto é, nesse caso, começamos com a cultura brasileira que é a cultura materna dos alunos. Após ler e interpretar o conto brasileiro, os alunos leram e interpretaram o conto moçambicano para, a partir disso, poder enxergar as semelhanças e diferenças entre as duas culturas presentes nos textos.

Lendo os contos, vemos que ambos tentam justificar o porquê de as mãos e a sola dos pés dos negros serem mais claras do que o restante do corpo. No conto brasileiro, o narrador conta a história de quando Jesus andava pela Paraíba. Ele passava na casa do povo fazendo inspeções e, ao chegar na casa de um camponês, deparou-se com uma jovem mulher com seus filhos. Envergonhada por ter dezesseis filhos, a mulher do camponês escondeu metade das crianças num quarto e, quando Jesus perguntou o que havia dentro do quarto ela disse que era carvão. Por isso, quando o senhor saiu da casa disse: "Se for carvão, não mudará a cor". Entretanto, como não era carvão, as crianças ficaram pretas. Triste por isso, a mãe levou os filhos para tomarem banho no rio Jordão, mas, como o rio só tinha um fiozinho de água, os meninos só puderam lavar a palma das mãos e a sola dos pés, ficando, dessa forma, com essas partes do corpo mais claras.

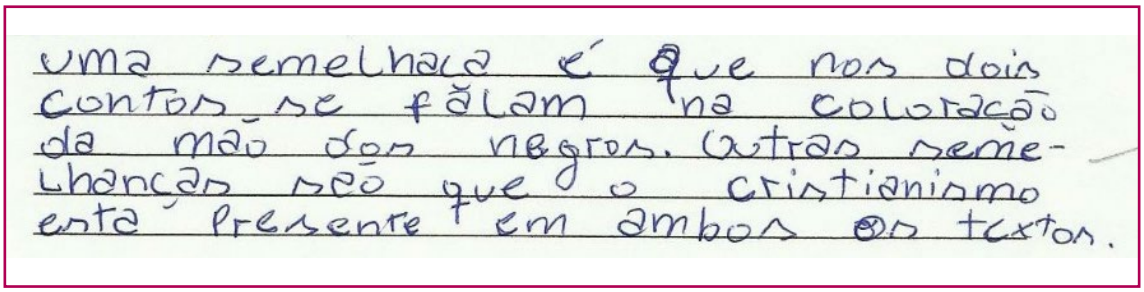
O conto moçambicano, do mesmo modo que o brasileiro, tenta justificar o fato de a palma da mão e a sola dos pés dos negros serem mais claras. Contudo, nesse conto, há várias justificativas, uma vez que, de acordo com a cultura de origem do texto a tradição oral é muito forte. Logo, é como se várias pessoas mais velhas contassem uma história a uma criança para justificar o fato misterioso.

Uma vez conhecendo a história apresentada pelos contos, passaremos para as semelhanças e diferenças detectadas por dois alunos: sujeito 13 e sujeito 17. Esses estudantes responderam a duas questões, dentre as quais, na primeira, eles deveriam identificar as semelhanças entre os textos, enquanto que, no segundo, deveriam identificar as diferenças entre tais textos.

Sujeito 13

Inicialmente, veremos a resposta do sujeito 13 para a primeira questão, isto é, veremos qual a semelhança entre os textos encontrada por ele. Vejamos a resposta na imagem abaixo.

Figura 1: resposta do sujeito 13 para a primeira questão



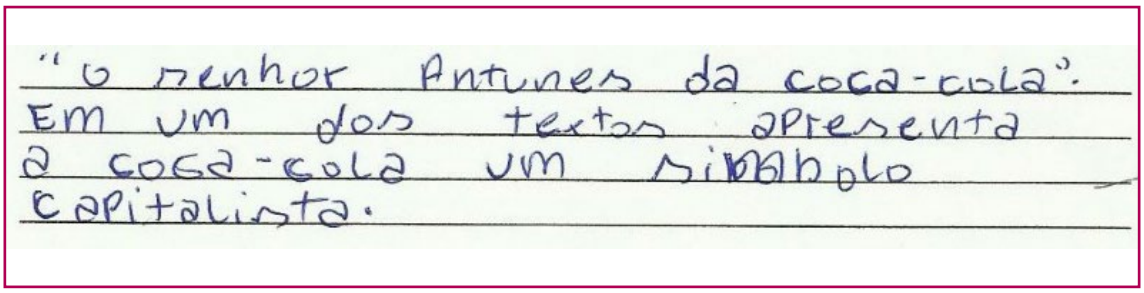
Após observarmos a imagem acima, na qual contém a resposta do estudante, na qual encontramos a resposta do sujeito 13, vimos que ele detectou tanto a semelhança por parte da coloração da palma das mãos, esquecendo de citar a sola dos pés, quanto o fato de os dois contos terem influência do Cristianismo. Em outras palavras, o aluno conseguiu observar que ambos os contos trazem elementos do Cristianismo, dentre os quais podemos citar: Deus, o rio sagrado no qual se lavando os homens negros ficariam brancos, bem como os santos como no caso do conto brasileiro em que Santo Pedro orienta a mulher do camponês a levar seus filhos para o Rio Jordão. Contudo, o aluno em questão esqueceu de

citar a presença do racismo tão presente nos dois textos abordados.

No primeiro texto, a mulher do camponês expôs o seu desgosto ao ver que os filhos haviam ficado negros. Além disso, seguindo a orientação do santo Pedro, ela levou seus filhos para se banharem no rio sagrado que, por ser sagrado, cura doenças. Podemos ver uma passagem parecida com essa na bíblia, em que Naamã ao seguir o conselho de Eliseu que diz "Vá e lave-se sete vezes no rio Jordão; sua pele será restaurada e você ficará purificado" (2 Reis 5:10-15) é curado de lepra. Tendo em vista essa passagem da bíblia, comparando-a com a passagem do conto, podemos concluir que, nesse texto, ser negro é ser doente, leproso.

Partindo para o segundo momento da análise em processo, vejamos a figura abaixo na qual o sujeito 13 identifica as diferenças presentes entre os contos *Porque o negro é preto* e *As mãos dos pretos*.

Figura 2: resposta do sujeito 17 para a segunda questão



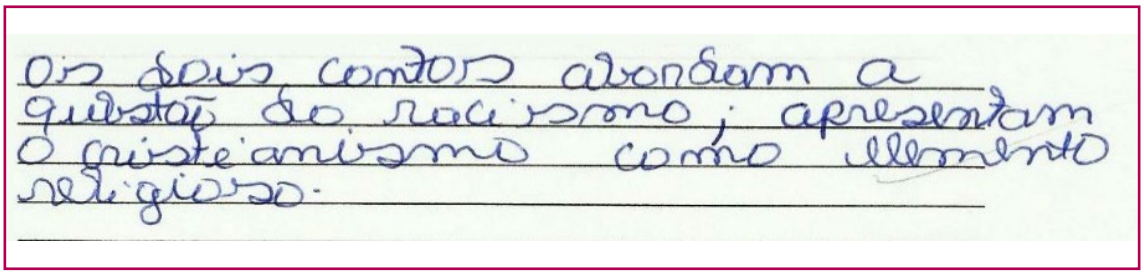
Ao observarmos a imagem acima, vimos que o sujeito 13 identificou apenas o capitalismo como diferença uma vez que no conto moçambicano há a presença da coca-cola como símbolo do capitalismo, já que esse produto é muito consumido. Entretanto, há uma diferença mais preponderante ente os contos em questão que não foi citada por esse aluno: a tradição oral.

Vimos que, no conto moçambicano, a tradição oral é fortemente apresentada já que o texto é narrado como se várias pessoas contassem uma história diferente para uma criança que é o personagem principal da história. Ele tem uma dúvida: porque a palma da mão e a sola dos pés dos negros são mais claras do que o resto do corpo. Então, cada personagem tenta tirar sua dúvida contando uma história diferente dos demais. Por isso, vemos essa oralidade como um fator preponderante do texto o que nos faz lembrar que, na cultura africana, isso é muito comum já que os mais velhos sempre tem esse costume de contar histórias para os mais novos.

Sujeito 17

Inicialmente, veremos a resposta do sujeito 17 para a primeira questão, isto é, veremos qual a semelhança entre os textos encontrada por ele. Vejamos a resposta na imagem abaixo.

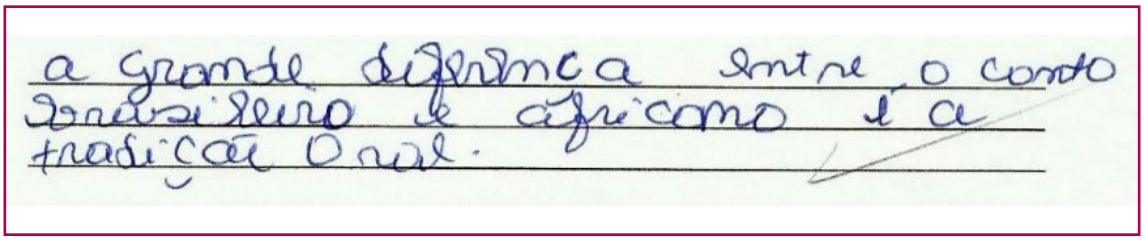
Figura 3: resposta do sujeito 17 para a primeira questão



Ao observarmos a resposta do sujeito 17 acima no que se refere às semelhanças entre os textos abordados, vemos que o aluno identificou duas semelhanças, sendo elas: o racismo e o Cristianismo. O racismo já discutido no tópico anterior está presente no conto brasileiro no momento em que a mãe fica com desgosto ao ver que seus filhos haviam ficado negros e os leva ao rio Jordão para que eles voltassem a ser brancos. Já no conto africano que apresenta várias histórias, o racismo se apresenta em diferentes momentos, dentre os quais podemos citar a história de Dona Dores, de acordo com a qual a palma das mãos dos negros são mais claras do que o restante do corpo para não sujar a comida dos patrões, em outras palavras, os negros nasceram para serem submissos. Outro história na qual o racismo se apresenta nesse conto é a justificativa de senhor Frias quem diz que, quando Deus criou os homens, mandava eles tomarem banho no rio sagrado para ficarem branquinhos. No entanto, os negros ficaram dessa cor porque a água estava muito fria e eles só tiveram coragem de lavar a palma das mãos e a sola dos pés. Por isso, eles tem essas partes mais claras do que o resto do corpo. Por fim, vemos que mais uma vez a cor negra é tida como algo ruim que deve desaparecer no rio sagrado.

Partindo para o segundo momento da análise desse tópico, veremos na imagem abaixo a resposta do sujeito 17 para a segunda questão, na qual os alunos deveriam identificar as diferenças entre os dois contos.

Figura 4: resposta do sujeito 17 para a segunda questão



Após observarmos a imagem acima, vemos que o sujeito 17 identificou a principal diferença entre os textos: a tradição oral. Como já havíamos discutido, a tradição oral se apresenta de forma preponderante no conto moçambicano, o que comprova o quanto a cultura influencia o texto. Já havíamos dito também que a literatura é uma forma de retratar a cultura, portanto, temos nesse conto *As mãos dos pretos* um retrato da cultura africana que recebe grande influência da tradição oral, o que nos faz lembrar que tal tradição remota dos primórdios antes mesmo de na África existir literatura escrita já que essa surgiu, nesse continente, como pressuposto para registrar os textos orais que poderiam se perder ao serem perpassados de gerações em gerações.

Considerações finais

Tendo em vista o objetivo do presente artigo, isto é, observar como se dá o diálogo cultural entre Brasil e Moçambique, na aula de língua portuguesa, analisando as percepções dos alunos/leitores quanto às semelhanças e diferenças culturais entre essas nações, a partir do conto oral moçambicano *As mãos dos pretos* e o conto brasileiro *Porque o negro é preto*, percebemos que tal objetivo concretizou-se, visto que, além de compararmos os contos numa breve contextualização, analisamos as percepções de dois dos alunos participantes da pesquisa que se encontra em processo: sujeitos 13 e 17.

Esse trabalho intercultural nos fez entender não só a função da Literatura Comparada que é investigar a relação existente entre diferentes culturas, nações e homens, mas, sobretudo, vimos o quão importante é observar e aprender com as diferenças culturais. Percebemos também que a oralidade não serve único e exclusivamente para a comunicação verbal, como muitas pessoas entendem, mas também, como uma forma de conservação da identidade cultural de um povo

como podemos ver, por exemplo, no conto moçambicano em que a tradição oral foi retratada veementemente. Outro exemplo são os contos da velha ama ou do velho sábio, o *griot*, nos quais a identidade cultural africana é preservada (JOLLES, 1976).

Pensando na carga cultural presente na literatura oral como discutimos ao longo de todo o trabalho e pudemos comprovar com a análise dos contos orais *Porque o negro é preto* e *As mãos dos pretos*, fez-se necessário analisar os textos retomando a cultura que os circunda. Em outras palavras, ao analisarmos o conto oral brasileiro, retomamos a cultura brasileira, enquanto que, ao analisarmos o conto oral moçambicano retomamos a cultura moçambicana, lembrando que, dentro da cultura moçambicana existem aspectos culturais que são singulares em toda África, assim como, existem também aspectos peculiares de Moçambique. Por isso, aos comparar os contos, lembramos que, embora estivéssemos falando de cultura africana, tínhamos nesse momento, uma cultura em questão que era a cultura moçambicana. Vimos o que o diálogo cultural entre essas culturas brasileira e moçambicana fez-nos entender que, de todas as formas, somos iguais.

Por fim, nossas reflexões confluem para identificar que esse diálogo cultural, isto é, esse diálogo no qual são percebidas diferenças e semelhanças nos permite perceber que, mesmo diferentes, devemos viver em sociedade de modo harmônico. Entendemos, portanto, que a literatura oral é uma das responsáveis por nos dar esse suporte em uma sociedade pós-moderna.

Referências

CASCUDO, Luís Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil.** 13. ed. São Paulo: Global, 2004.

COUTINHO, Eduardo F., CARVALHAL, Tania Franco. **Literatura Comparada: textos fundadores.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FREITAS, Neide. **Oralidade, literarização e oralização da literatura**. Belo Horizonte: FALE/ UFMG, 2010.

JOLLES, André. **Formas Simples**. São Paulo: Cultrix, 1976.

JULLIEN, François. **O diálogo entre as culturas do universal ao multiculturalismo**. trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades e Escritas pós-coloniais***:* estudos sobre literaturas africanas. – Rio de Janeiro: edUERJ, 2012.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
SAÚTE, Nelson. ***As mãos dos Pretos***. Moçambique: Dom Quixote, 2001.
TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

Anexos

Por que o negro é preto
Por que o negro tem a sola e palma das mãos inteiramente brancas? É uma pergunta para iniciar uma história de quando Cristo andou na Paraíba. Mestre Alípio, vaqueiro conceituado, administrador do Engenho Itaipu, foi logo dizendo o que sabia a respeito. Não se fez de rogado. E contou que era voz corrente, disso sabendo desde menino, que Jesus, "ao aparecer por aqui", costumava passear por todos os recantos numa como visita da inspeção.
Avistando-o a distância a mulher de um camponês ficou envergonhada de ser muito moça e já possuir 16 filhos e, então, meteu alguns deles escondidos num quarto. Esperou que chegasse a vez de ser interrogada, o que não tardou. Jesus, aproximando-se, perguntou-lhe se aqueles meninos que estavam no terreiro eram seus filhos, obtendo resposta afirmativa; e indagou ainda se estava satisfeita com a instalação, passadio e condições de vida. A casa lhe parecia bem grande, até confortável. E de repente se mostrou com a curiosidade de saber o que havia no tal quarto onde as crianças se achavam ocultas. Respondeu a jovem mãe, um tanto embaraçada:
– É um depósito de carvão.
Despedindo-se e abençoando a todos, Jesus teve estas palavras sentenciosas:
– Sendo carvão não mudará a cor.
Depois a mulher foi soltar o resto de sua ninhada e ficou surpreendida em ver que os filhos estavam pretos. Por causa de uma mentira se tornara mãe de oito filhos negros. Seu desgosto não podia ser senão enorme. Que fazer, então? Revoltada consigo mesma, não escondia a sua tristeza, até que um dos apóstolos de Jesus, o santo Pedro, recomendara, cheio de confiança:
– Leve os meninos ao Jordão e faça-os banhar nas suas águas que eles ficarão brancos.
Porém quando a camponesa chegou com a metade de seus filhos às margens do rio sagrado, inexplicavelmente este se achava quase seco, com um fiozinho de nada correndo, mal chegando para que as crianças pudessem molhar a sola dos pés e a palma das mãos. E como estivessem com sede, beberam gotas apenas para enganar o desejo, resultando de tudo isso ficarem brancas aquelas partes do corpo, inclusive a boca.
– A boca, Alípio? – Interrogamos.
– Sim senhor – respondeu ele. E acrescentamos:
– A água foi pouquinha, dando apenas para clarear, puxando mais para o roxo.

É a explicação que conhece com fim de decifrar o mistério. Os escravos da Várzea costumavam contar essa história nas reuniões domésticas das senzalas e também da casa-grande, não deixando de fazer as suas "variações de largo fôlego", entrando detalhes interessantes, enxertos de improvisação, traços de vivo pitoresco, mas o essencial está no que ficou relatado em conformidade com a tradição. E sem tirar e nem pôr.

CASCUDO, Luís Câmara. *Contos Tradicionais do Brasil*. 13. ed. São Paulo: Global, 2004.

As mãos dos pretos

Já não sei a que propósito é que isso vinha, mas o Senhor Professor disse um dia que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos do mato, sem as exporem ao sol, que lhes ia escurecendo o corpo. Lembrei-me disso quando o Senhor Padre, depois de dizer na catequese que nós não prestávamos mesmo para nada e que até os pretos eram melhores do que nós, voltou a falar nisso de as mãos deles serem mais claras, dizendo que isso era assim porque eles, às escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar.

Eu achei um piadão tal a essa coisa de as mãos dos pretos serem mais claras que agora é ver-me a não largar seja quem for enquanto não me disser por que é que eles têm as palmas das mãos assim mais claras. A Dona Dores, por exemplo, disse-me que Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer e que não deva ficar senão limpa.

O Senhor Antunes da Coca-Cola, que só aparece na vila de vez em quando, quando as coca-colas das cantinas já tenham sido todas vendidas, disse que tudo o que me tinham contado era aldrabice. Claro que não sei realmente se era, mas ele garantiu-me que era. Depois de eu lhe dizer que sim, que era aldrabice, ele contou então o que sabia desta coisa das mãos dos pretos. Assim:

"Antigamente, há muitos anos, Deus, Nosso Senhor Jesus Cristo, Virgem Maria, São Pedro, muitos outros santos, todos os anjos que nessa altura estavam no céu e algumas pessoas que tinham morrido e ido para o céu, fizeram uma reunião e resolveram fazer pretos. Sabes como? Pegaram em barro, enfiaram-no em moldes usados para cozer o barro das criaturas, levaram-nas para os fornos celestes; como tinham pressa e não houvesse lugar nenhum ao pé do brasido, penduraram-nas nas chaminés. Fumo, fumo, fumo e aí os tens escurinhos como carvões. E tu agora queres saber por que é que as mãos deles ficaram brancas? Pois então se eles tiveram de se agarrar enquanto o barro deles cozia?!"

Depois de contar isto o Senhor Antunes e os outros Senhores que estavam à minha volta desataram a rir, todos satisfeitos.

Nesse mesmo dia, o Senhor Frias chamou-me, depois de o Senhor Antunes de ter ido embora e disse-me que tudo o que eu tinha estado para ali a ouvir de boca aberta era uma grandessíssima peta. Coisa certa e certinha sobre isso das mãos dos pretos era o que ele sabia: que Deus acabava de fazer os homens e mandava-os tomar banho num lago do céu. Depois do banho as pessoas estavam branquinhas. Os pretos, como foram feitos de madrugada e a essa hora a água do lago estivesse muito fria, só tinham molhado as palmas das mãos e as plantas dos pés, antes de se vestirem e virem para o mundo.

Mas eu li num livro, que por acaso falava nisso, que os pretos têm as mãos assim mais claras por viverem encurvados, sempre a apanhar o algodão branco de Virgínia e de mais não sei onde. Já se vê que a Dona Estefânia não concordou quando eu lhe disse isso. Para ela é só pôr as mãos desbotarem à força de tão lavadas.

Bem, eu não sei o que vá pensar disso tudo, mas a verdade é que ainda que calosas e gretadas, as mãos dum preto são sempre mais claras do que todo o resto dele.

A minha mãe é a única que deve ter razão sobre essa questão de as mãos de um preto serem mais claras do que o resto do corpo. No dia em que falámos nisso, eu e ela, estava-lhe eu ainda a contar o que já sabia dessa questão e ela já estava farta de se rir. O que eu achei esquisito foi que ela não me dissesse logo o que pensava disso tudo, quando eu quis saber, e só tivesse respondido depois de se fartar de ver que eu não me cansava de insistir sobre a coisa, e mesmo assim a chorar, agarrada à barriga como quem não pode mais de tanto rir. O que ela disse foi mais ou menos isto:

"Deus fez os pretos porque os tinha de haver. Tinha de os haver, meu filho, Ele pensou que realmente tinha de o haver… Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para as casas deles para os pôr a servir como escravos ou pouco mais. Mas como Ele já os não pudesse fazer ficar todos brancos porque os que já se tinham habituado a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exatamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes porque é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem é apenas obra dos homens. Deve ter sido a pensar assim que ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos".

Depois de dizer isso tudo, a minha mãe beijou-me as mãos.

Quando fugi para o quintal, para jogar à bola, ia a pensar que nunca tinha visto uma pessoa a chorar tanto sem que ninguém lhe tivesse batido.

SAÚTE, Nelson. *As mãos dos Pretos*. Moçambique: Dom Quixote, 2001.

Atividade analisada

Atividade de comparação entre o conto brasileiro *Porque o negro é preto* e o conto angolano *As mãos dos pretos*

Ao lermos os dois contos, *Porque o negro é preto* e *As mãos dos pretos*, percebemos semelhanças e diferenças entre eles, uma vez que cada conto se adequa a sua cultura de origem. Tendo em vista isso, responda aos questionamentos abaixo.

1. Após ter realizado as atividades de interpretação dos contos em questão, percebemos que há algumas semelhanças entre eles. Que semelhanças são essas? Justifique sua resposta com trechos das narrativas.
2. Após termos interpretado os contos, percebemos também uma diferença justificada pelas respectivas culturas. Que diferença é essa? Justifique sua resposta com trechos das narrativas.

RESUMO

O papel da escola na formação de leitores é uma questão que motiva diversas discussões sobre o ensino da literatura. Diante disso, faz-se relevante discutir a literatura africana de expressão portuguesa no tocante à conquista do espaço no Ensino Básico brasileiro como expressão de culturas que fizeram parte do processo de colonização do Brasil. Dessa maneira, é relevante salientar que desde a aprovação da Lei 10.639/03-MEC, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares, do ensino fundamental até o médio, a inserção das literaturas africanas de expressão portuguesa nas salas de aula do Brasil ganha força e torna-se foco das experiências com a leitura literária no envolvimento do sujeito em formação num contexto que vivencia experiências de diversidade cultural (NÓBREGA, 2014). Para tanto, traçamos como objetivos para esse artigo: 1) Investigar o que os documentos oficiais apresentam como propostas para a inserção das literaturas africanas de expressão portuguesa nas aulas de literatura; 2) Identificar como ocorre o tratamento da literatura africana de expressão portuguesa em salas de aula do Ensino Médio do estado da Paraíba; e 3) Propor uma experiência metodológica com a obra "Vozes anoitecidas" de Mia Couto. Sendo assim, ao considerarmos as estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) nas abordagens do texto literário, buscamos a criação de métodos que tornem o leitor foco das ações pedagógicas, permitindo uma experiência de compartilhamento cultural a partir da leitura do texto literário (NÓBREGA, 2012).

Palavras-chave: Literatura africana, Ensino, Lei 10.639/03.

O RENASCER DAS *VOZES ANOITECIDAS*: O LUGAR DA LITERATURA AFRICANA DE EXPRESSÃO PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

José Augusto Soares Lima (PosLE - UFCG)

Introdução

A pluralidade de ideias é natural às relações que interligam os homens, tornando-os seres sociais por excelência. No entanto, a desconsideração dessa natureza diversa evidencia atitudes de desrespeito e preconceito, de dominação e subserviência. Diante desse panorama, é-nos permitido refletir criticamente acerca das hegemonias que revelam relações de poder, questionando atitudes e indicando a inauguração de um olhar que redimensiona a desigualdade em diversidade. (BONNICI, 2009)

Nesta perspectiva, adentramos, neste artigo, nas reflexões que rodeiam as salas de aula de nosso país acerca das experiências de leitura literária, considerando as literaturas africanas de expressão portuguesa como objeto de pesquisa e reflexão acerca da diversidade.

O ensino de leitura literária no âmbito escolar se estabeleceu por muito tempo a partir de situações que subjugam a literatura aos ditames do tradicionalismo que pouco contribui para a formação efetiva de leitores. (NÓBREGA, 2014) Dessa forma, é perceptível que o historicismo vislumbra características que formulam um perfil do cânone literário, tornando a literatura um objeto cercado por ideologias dominantes.

Dessa forma, ao considerarmos os estudantes da escola básica, podemos perceber a necessidade do aprofundamento do repertório de leituras que ele deve levar para as experiências cotidianas. Com isso, é possível considerarmos que o leitor em formação como um ser que, na sociedade contemporânea, estabelece relações com a diversidade das mídias, sofrendo influências que desafiam, muitas vezes, os currículos escolares.

É verdade que ao considerarmos a grade curricular de diversas disciplinas escolares, podemos perceber um distanciamento das transformações vividas na sociedade atual. Diante disso, o surgimento da abordagem crítica dos conteúdos programáticos que disseminam ideologias autoritárias, pode considerar as produções culturais de grupos considerados subalternos. Referimo-nos mais especificamente às abordagens das produções culturais de povos que nunca foram referências para as outras culturas, como é o caso das culturas que habitam o continente africano.

O ganho de espaço das produções literárias africanas de expressão portuguesa nas salas de aula do Brasil é um passo relevante para a consideração de expressões culturais que fazem parte da formação da identidade cultural brasileira. Dessa maneira, a sanção da lei 10.639/03 que modifica o artigo 26 da LDB é um avanço considerável para a reconsideração das culturas africanas como fonte de pesquisas e estudos interculturais.

Por essa perspectiva, ao tomarmos as reflexões sobre o ensino das produções literárias de expressão portuguesa, advindas das culturas africanas, podemos delinear como norte para esse estudo os seguintes objetivos: 1) Investigar o que os documentos oficiais apresentam como propostas para a inserção das literaturas africanas de expressão portuguesa nas aulas de literatura; 2) Identificar como ocorre o tratamento da literatura africana de expressão portuguesa em salas de aula do Ensino Médio do estado da Paraíba; e 3) Propor uma experiência metodológica com a obra "Vozes anoitecidas" de Mia Couto.

Para tanto, é possível salientar que nossas reflexões estão vinculadas aos princípios de abordagem do texto literário pelo viés da Estética da Recepção (ISER, 1996), associadas às propostas apresentadas pelos documentos oficiais, como é o caso das Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006) e dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (PARAIBA, 2007).

Além disso, torna-se relevante o planejamento de estratégias de leitura que priorizem a mediação entre o texto e o leitor na construção dos sentidos (SOLÉ, 1998).

O que dizem os documentos oficiais?

O ensino de literatura é fonte de inúmeras inquietações no Brasil atual. Não é nenhuma novidade a quantidade de críticas que circundam o trabalho com a leitura literária como objeto de estudo no ensino básico. É diante de tantas inquietações que nossas considerações estão centradas, neste primeiro momento, nas observações em torno do que os documentos oficiais indicam acerca do trabalho com a literatura em sala de aula.

Diante de tais aspectos, é preciso destacar que a literatura como lugar que desafia o leitor na formação de suas experiências de leitura o insere em uma construção cultural. Dessa forma, a experiência de leitura com o texto literário irá inserir o estudante da escola básica em uma tessitura que refletirá uma gama de experiências culturais.

A inserção da literatura africana de expressão portuguesa no ensino básico abre possibilidades para a abordagem da diversidade cultural presente na África. Diante disso, o enfrentamento das culturas pode ser terreno fértil para a construção dos significados dos textos e das leituras que se pode captar das vivências dos povos africanos.

Nesta perspectiva, o trabalho com a literatura africana na escola é ponto de partida para a promoção do respeito às diferenças culturais entre povos. Para tanto, cabe ao mediador (docente) conduzir e orientar o aprendiz a construir seu repertório de leitura pelo contato com o texto literário, considerando a função humanizadora do objeto atravessado pelo valor estético (CANDIDO, 1988) e visando-o como instrumento para a formação humanista (MACHADO, 2012).

No Ensino Médio, a inserção da cultura africana nas aulas de literatura deve contribuir para o desenvolvimento do olhar crítico do aluno em torno de suas relações sociais, de seu cotidiano e de tudo que o cerca, permitindo a percepção das diferenças entre as culturas de povos distintos.

Considerando tais aspectos, é possível conceber a literatura como instrumento de transformação do leitor pelo contato, pela imersão em espaços plurais

atravessados por personagens com ações e discursos que nos revelam a diversidade da cultura africana.

> Uma pessoa não termina de ler uma obra literária com a mesma bagagem emocional e cultural de quando a começou. Uma boa história permite que o leitor viva outras vidas, em realidades semelhantes ou diferentes das suas; permite que ele entre em contato com personagens cujos sentimentos podem ser identificáveis ou não. O leitor constrói um universo próprio de sentidos e sensações. Sua visão de mundo vai, pouco a pouco, sendo ampliada e modificada, suas opiniões a respeito das pessoas e dos sentimentos encontram-se em permanente construção. Isso não significa que o leitor tenha se tornado melhor ou pior. Ele será ele mesmo, com questões subjetivas diferentes diante da obra que leu e diante do seu cotidiano de relações e de compromissos. Poderá entender um medo, aproximar-se de alguma coisa nova. E poderá compreender o outro, diferente de si, com uma escuta respeitosa. (MACHADO, 2012, p. 36)

A leitura efetiva dos textos literários é ponto de relevância, pois é na constituição da identidade desse leitor que se fundamenta esse repertório que se constrói a cada experiência com o texto. Sob esse prisma, os avanços das pesquisas sobre o ensino da leitura, mais especificamente da leitura literária estão atravessados por reflexões em torno das metodologias utilizadas pelos docentes.

Alguns documentos oficiais permitem o direcionamento que especifica a viabilidade de metodologias que permitam esse contato efetivo do leitor em formação com as obras literárias. Dando destaque às Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), às Orientações Curriculares Nacionais (2006) e aos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2007), podemos destacar a buscar por abordagens menos pragmáticas do texto literário.

Nas *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (doravante *OAERER*) apresenta-se como meio que indica "mudanças de posturas na direção de uma educação anti-racista e promotora de igualdade das relações sociais e étnico-raciais." (BRASIL, 2006, p.81) Para tanto, a perspectiva apresentada pelo documento se volta para a viabilização de ações que coloquem em prática o que prevê a lei 10.639/03-MEC no contexto escolar.

Considerando o texto da respectiva lei, o documento parte da necessidade de reformulação do Ensino Médio para a percepção dos "avanços e desafios das ações políticas pertinentes à diversidade." Por isso, podemos afirmar que as *OAERER* não estão voltadas para a especificidade das construções literárias, mas para a condução de ações educativas menos preconceituosas e promotoras da igualdade dos indivíduos.

Para as *OAERER*, vale salientar que

> O presente texto aponta que por meio do Projeto Político-Pedagógico das escolas é possível garantir condições para que alunos(as), negros(as) e não-negros(as) possam conhecer a escola como um espaço de socialização. Um espaço em que as relações interpessoais, os conteúdos e materiais constituam o diálogo entre culturas, que tragam não apenas as histórias e contribuições do ponto de vista europeu, mas também as histórias e contribuições africanas e afro-brasileiras. (BRASIL, 2006, p.87)

Por outro caminho, é possível perceber que a perspectiva apresentada pelas *Orientações Curriculares Nacionais* (doravante *OCN*) vincula-se à observação da Literatura desvinculada de práticas historicistas e classificatórias de estilos de época, como antecipada pelos documentos anteriores.

> Para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: "Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...]" (PCN+, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de "letrar" literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. (BRASIL, 2006, p. 54)

Explicitamente apresentado, o objetivo principal é proporcionar às escolas e aos professores uma reflexão maior acerca da reformulação do currículo para o Ensino Médio. Especificamente sobre os conhecimentos em torno do trabalho com a Literatura, podemos encontrar um olhar que especifica a arte literária em seus limites e em sua natureza textual. Desta forma, é possível perceber que no

início das abordagens já se justifica a elaboração de tal documento reivindicando a posição da Literatura a partir de seus próprios fins, destacando o seu caráter "menos pragmático", diferenciando-se das outras formas discursivas e de manifestações da linguagem.

Nesta perspectiva, há a valorização do objeto literário não mais como uma manifestação da linguagem, mas como texto fonte de reflexões acerca das atitudes humanas, a partir da leitura do texto. Além disso, é atribuído ao objeto literário o caráter de lugar propício para a formação de leitores, a partir da concepção do letramento literário como "estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o." (BRASIL, 2006, p. 55)

Para tanto, é preciso perceber o abandono das práticas tradicionais de estudo da Literatura como objeto histórico de recorrência dos comportamentos culturais que mudam com o passar do tempo. Com isso, é preciso compreender o trabalho com a Literatura no Ensino Médio, justificado pelo contato com o texto por meio de uma experiência pessoal de leitura e com outros leitores.

As *OCN* destacam, ainda, que "a lacuna no contato direto com a Literatura percebida no Ensino Médio" permite outras considerações sobre as escolhas dos textos que podem compor as aulas de Literatura. Diante dessa discussão, destaca que

> Os professores devem contar com outras estratégias orientadoras dos procedimentos, guiando-se, por exemplo, por sua própria formação como leitor de obras de referência das literaturas em língua portuguesa, selecionando aquelas cuja leitura deseja partilhar com os alunos. Assim, pode-se recuperar, na sala de aula, aquela coerência, de que fala Antonio Cândido (1995, p. 246), que se apresenta na construção literária poética, ficcional ou dramática, em seus diversos gêneros, responsável pela ordenação do caos. A leitura integral da obra literária – obra que se constrói como superação do caos – passaria, então, a atingir o caráter humanizador que antes os deslocamentos que a evitavam não permitiam atingir. (BRASIL, 2006, p. 64-65)

As *OCN* apresentam, também, questões que reforçam a concepção de que a leitura literária é específica e que abarca inúmeras possibilidades de entendimento dos sentidos do texto. Desta forma, a consideração dos leitores e de suas

experiências subjetivas com o texto literário provoca discussões acerca do desenvolvimento do olhar crítico do leitor na atmosfera escolar, direcionando-o e habilitando-o para a conquista de sua autonomia nas escolhas da leitura literária.

As *OCN* destacam a necessidade do desenrolar de uma perspectiva que valorize a dimensão textual e transforme as aulas de Literatura tradicionais em aulas de compartilhamento de leituras pelos leitores. Nesta perspectiva, o documento afirma a necessidade da seleção de textos e sistematização do que se pretende abordar nos textos para a promoção de leituras previstas ou não durante o planejamento.

Totalmente voltados à prática de ensino da Literatura em contexto escolar, os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (doravante *RCP*) apresenta sua proposta que valoriza o abandono das práticas ligadas à perspectiva historicista. Para tanto, segundo os Referenciais, é preciso uma transformação de atitudes diante do texto literário e, sobretudo, uma reorganização dos conteúdos previstos para os anos que compõem o Ensino Médio.

Tais transformações devem ocorrer em torno do tratamento, não mais dos estilos de época, mas a partir de questões que fomentem a reflexão, diante do texto lido na íntegra pelos alunos e partilhado com os colegas, na busca do desenvolvimento de uma perspectiva crítico-reflexivo.

As propostas apresentadas pelos *RCP* encaminham as práticas do professor de Literatura para o trabalho com os gêneros literários dispostos de maneira gradativa e distribuídos nos anos do Ensino Médio. Além disso, podemos perceber a relevância da autonomia da escola e, especificamente, por parte do professor para adequar à sua realidade a melhor maneira de iniciar o ensino de Literatura, a partir desta nova perspectiva.

Nesta perspectiva, são apresentadas propostas que, na mesma perspectiva das *OCN*, buscam uma valorização de um trabalho com a tessitura literária, a partir da leitura pessoal e compartilhada, efetivada na atmosfera escolar com mediação do professor.

> As sugestões metodológicas e orientações de caráter geral que seguem estão ancoradas numa concepção de ensino de literatura que privilegia o contato direto do estudante com as obras literárias de diferentes gêneros e épocas. O fato de ter como meta a leitura das obras desloca o

> foco do ensino tradicionalmente voltado para uma historiografia excessivamente abrangente, geradora de uma abordagem que põe ênfase no decorar características de autores e estilos de época, para uma prática em que o leitor, diante do texto lido, terá condições de discutir diferentes questões que o enfrentamento em o texto pode suscitar. (PARAÍBA, 2007, p. 81)

Claramente apresentada, a proposta dos *RCP* está voltada para a consolidação de leitores e de seu olhar em práticas mais reflexivas, menos tradicionais. Para isso, os *RCP* consideram que o leitor que se pretende desenvolver no ensino Médio da Paraíba é "aquele que, mesmo diante de algumas dificuldades, tenta superá-las, consciente de que, muitas vezes, a leitura mais exigente pode gerar uma satisfação maior, um prazer de ler mais duradouro." (PARAÍBA, 2007, p. 82)

A formação do leitor de literatura africana

Entre os séculos XV e XXI, diversos países sofreram com a colonização imperialista. As relações entre metrópoles europeias e colônias de diversas partes do mundo foram estabelecidas a partir das tensões pouco resolvidas entre dominadores e dominados. Sobre isso, Bonnici (2009) afirma que "entre o colonizador e o colonizado estabeleceu-se um sistema de diferença hierárquica fadada a jamais admitir um equilíbrio no relacionamento econômico, social e cultural."

As colônias foram designadas como fontes de exploração. Dessa forma, quaisquer expressões de cultura foram encaradas como inferiores, abaixo dos domínios europeus, resultando no surgimento do conceito de *raça*, respaldado na posição hegemônica europeia.

Nessa perspectiva, o estabelecimento das diferenças refuta o poder hegemônico das nações invasoras em detrimento das culturas invadidas. No entanto, o surgimento de expressões literárias desses países colonizados busca, a todo instante, a renúncia aos mandos dos colonizadores, inaugurando estilos, perfis e formas literárias que não sucumbem às heranças imperialistas. (BONNICI, 2009)

A partir do surgimento dessas percepções, os estudos literários são apontados como espaço de onde emanam questões ainda não resolvidas. Com isso, as identidades autoritárias, frutos do imperialismo europeu, são desconstruídas e

remodeladas para corresponderem às experiências atuais de respeito às ab-rogações e aos silenciamentos dos indivíduos dominados.

A representação literária é representação cultural que maximiza as incertezas que cercam os indivíduos contemporâneos diante das hegemonias latentes em nosso sistema. Com isso, o que surge na agenda contemporânea é o interesse por essas produções literárias que se constituem como enfrentamentos discursivos de qualquer forma de dominação.

Não nos cabe, nessas reflexões, estabelecermos contato profícuo com a teoria e a crítica pós-colonialistas, mas estabelecer conexões que nos remetam às identidades subjetivas representadas pelos autores africanos e como chegam às salas de aula para leitura e contato dos estudantes com a diversidade.

É na escola que o contato com a diversidade ganha raízes na formação crítica do indivíduo. Dessa maneira, podemos destacar que

> A escola pode ser considerada um microcosmo da sociedade, com todas as suas falhas e virtudes. De fato, trata-se de um espaço de interação cultural, no qual deveriam coexistir respeitosamente diferentes religiões, etnias, realidades lingüísticas etc. Caberia à escola, pois, mostrar aos alunos que a pluralidade fortalece a subjetividade de cada um, a cultura e a democracia de um país. Ou seja, a participação dos alunos e educadores seria diversificada e enriqueceria, cada vez mais, o universo cultural de todos nós. Por ser uma das principais instituições responsáveis pela formação de cidadãos capazes de atuar como agentes de transformação social, a escola precisa ter uma participação ativa no que diz respeito às questões sociais que envolvem o cotidiano dos alunos. (MACHADO, 2012, p. 27)

A inserção da literatura como expressão cultural africana pode ocorrer de diversas formas, dependendo das ações metodológicas do mediador. No entanto, por meio de uma visão realista, o livro didático é o meio mais utilizado em sala de aula para a abordagem dos conteúdos determinados pelo sistema de ensino.

Para tanto, algo relevante a ser destacado nesse ponto de nossas reflexões é a presença do livro didático, que em determinadas situações é o único instrumento utilizado pelo professor para seguir uma sequência lógica na abordagem

dos conteúdos programáticos das disciplinas referentes ao eixo das Linguagens, códigos e suas tecnologias (denominação que segue os eixos cognitivos do Exame Nacional do Ensino Médio).

Para Nóbrega (2014), em pesquisa que investiga a abordagem da literatura africana em manuais didáticos[1] adotados por escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Campina Grande/PB, os manuais escolares apresentam a literatura africana, de maneira sucinta, a partir de dois pontos de vista: 1) Em um primeiro caso, a historiografia é predominante nas abordagens, reduzindo o objeto estético ao pragmatismo que pouco contribui para a formação de leitores; 2) No segundo caso, o comparativismo entre a produção literária brasileira e a africana sob a ótica da intertextualidade que proporciona ao leitor a construção de um repertório de leitura de diferentes nacionalidades, no entanto, cabendo ao mediador não privilegiar uma em detrimento das outras.

A partir desse panorama, a abordagem da literatura africana pode ser inserida no Ensino Médio de forma a contribuir na formação do leitor desafiado a conhecer a História e a Cultura africana como é indicado no texto da lei 10.639/03.

O reverberar das vozes: uma sugestão

A abordagem dos gêneros literários como instrumentos de promoção do contato efetivo com o texto de valor estético é proposta dos documentos oficiais aqui analisados. Diante disso, ao considerarmos a relevância das reflexões apresentadas pelos documentos, associando-as às estratégias de leitura (SOLÉ, 1998), apresentamos nesse ponto uma sugestão de abordagem da obra "Vozes anoitecidas" do autor moçambicano Mia Couto.

A partir das indicações dos RCP, a elaboração de coletâneas de textos é uma proposta para auxiliar na construção do repertório do leitor em formação. Buscando complementar os manuais utilizados em sala de aula, as coletâneas podem privilegiar aspectos temáticos de aproximação dos textos, a autoria, o estilo, permitindo ao leitor o contato com o texto na íntegra.

1. Esses Manuais Didáticos são sugeridos pelo Ministério da Educação através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

É relevante salientar que, caso o livro didático adotado pela escola apresente problemas na abordagem da literatura africana, é possível utilizar uma coletânea de textos que auxiliem o docente na abordagem daquela manifestação cultural.

Diante disso, ao sugerirmos uma experiência metodológica a partir dos contos de Mia Couto, justificamos pela construção narrativa do gênero que permite ao leitor iniciante uma percepção dos enredos que ampliem seus conhecimentos ainda em formação.

Não nos interessa subestimar os estudantes do Ensino Médio, no entanto, para um primeiro contato com a produção literária africana é necessário simplicidade e um planejamento de um percurso que privilegie um primeiro contato com os elementos da composição estética do texto de origem africana (destaco a linguagem, os elementos culturais e mitológicos que surgem no decorrer da narrativa e outros aspectos que por hora possam comprometer a leitura e compreensão do texto pelo leitor).

Sobre a consideração do leitor frente ao texto, Iser (1996) afirma

> No processo da leitura se realiza a interação central entre a estrutura da obra e seu receptor. [...] a obra é mais do que o texto, é só na concretização que ela se realiza. A concretização por sua vez não é livre das disposições do leitor, mesmo se tais disposições só se atualizem com as condições do texto. A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor. (ISER, 1996, p.50)

A obra "Vozes anoitecidas" de Mia Couto é foco de nossa sugestão metodológica e foi publicado inicialmente em 1986, ganhando diversas edições desde então. Diante disso, podemos destacar que se trata de uma coletânea de contos (doze) em que estão evidentes o imaginário mítico e as crenças dos povos africanos.

Partindo mais especificamente para a sugestão metodológica, é interessante destacar que essa abordagem do texto literário está fundamentada nas estratégias metacognitivas de leitura propostas por Solé (1998). Nesta perspectiva, para a autora, é imprescindível iniciar a experiência a partir de uma conversa inicial que explore as expectativas do leitor acerca do texto. Dessa maneira, é essencial

uma leitura prévia por parte do docente que estimulará as expectativas em torno do título da obra e talvez dos textos que a compõem.

Para Solé (1998), esse momento anterior à leitura proporcionará ao mediador a percepção e a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos que irão concretizar a leitura. Diante disso, a possibilidade de utilização de imagens impressas com animais que remetam aos personagens dos contos para serem expostas como atividade anterior, irá evidenciar a construção dos significados dos recursos imagéticos criados para compor os contos pelo próprio autor.

Além disso, o imaginário mítico que está presente nos contos para revelar as crenças das culturas africanas pode tornar-se motivo de encantamento do leitor em formação. Dessa maneira, a presença dos mistérios que cercam os animais, como nos contos "O último aviso do corvo falador", "O dia em que explodiu Mabata-bata" e "Os pássaros de Deus", a presença dos mortos e suas relações com os vivos, como em "A história dos aparecidos" e mais uma vez em "O último aviso do corvo falador", a morte de crianças, como em "A menina do futuro torcido", enfim, uma infinidade de temáticas que motivem o leitor a mergulhar na descoberta das culturas africanas sem que ele perceba que está passando por um processo didático desvinculado dos pragmatismos pedagogizantes.

A leitura efetiva e na íntegra dos contos de Mia Couto é o primeiro passo para considerarmos o texto como ponto de partida. Essa leitura pode variar em diversos momentos, sendo uma possibilidade leituras silenciosas e subjetivas, com o intuito de promover o contato com a linguagem literária e seus elementos estéticos; num outro instante, alternadamente, leituras em voz alta pelo mediador ou por um estudante que faça uma realização quase que performática, mesmo diante de expressões novas. Isso irá depender do conhecimento e da percepção do mediador frente aos alunos.

Dessa forma, segundo os *RCP*, a disposição dos contos para os alunos pode ocorrer com outros contos da mesma obra ou de outras que apresentem certas proximidades temáticas.

Durante a leitura, o mediador pode pedir para que o aluno destaque aquilo que lhe chame atenção durante a leitura, deixando livre para que a percepção dos alunos acerca das imagens exploradas pelo narrador, os elementos da mito-

logia africana presentes para explicar os mistérios, os espaços em que as ações ocorrem, a presença dos personagens e suas interações diante dos fatos do enredo, etc. Segundo Solé (1998, p.118), "trata-se de que o aluno seja um leitor ativo, que constrói uma interpretação do texto à medida que o lê."

Após a leitura, o compartilhamento por parte dos alunos deve ser feito com o intuito de destacar o olhar ativo que o mesmo desenvolveu diante do texto. Diante disso, o destaque para impressões e considerações que os próprios alunos possam ter percebido a partir da leitura é importante na construção dos sentidos do texto.

Além disso, o registro em quadros-síntese, em quadros comparativos que relacionem com outras leituras, em cartazes, em ilustrações, em vídeos amadores curtos produzidos pelos próprios alunos, enfim, a possibilidade de exposição faz a leitura sair da micro-sociedade da sala de aula e passa a estimular outros leitores em um compartilhamento mais abrangente.

Como já expresso, a leitura pode se prolongar para outros textos que apresentem aspectos que dialoguem e permitam uma interação mais profunda entre o leitor em formação e o texto literário oriundo das expressões culturais africanas.

Considerações finais

O trabalho com a leitura no contexto escolar é fonte de discussões e costuma fazer parte de ações pedagógicas em diversas áreas do conhecimento humano. No entanto, a leitura de natureza literária passa pela consideração da experiência estética presente na tessitura do texto.

Ao considerarmos a presença da literatura africana de expressão portuguesa, como objeto de estudo nas aulas de literatura do nosso país, podemos destacar um passo importante para a redução de um abismo que se estabeleceu durante séculos de dominação europeia.

É possível afirmar que como um país de condição colonial, o Brasil vive a experiência de aceitar influências que há muito se estabeleceram em seu território,

mas só agora conquistam espaço nas salas de aula como parte de nossa herança cultural a ser estudada.

Considerando os documentos oficiais, a saber as OAERER, as OCN e os RCP, podemos perceber a inauguração de ações que promovam a leitura como um conhecimento a ser construído sistematicamente. Dessa forma, faz-se necessário afirmar que o distanciamento das práticas tradicionais e a promoção da leitura literária por meio dos gêneros literários é uma metodologia alternativa de busca pela construção do conhecimento através da leitura.

A leitura literária como um processo de construção de sentidos permite-nos conhecer os processos cognitivos em que se estabelecem relações mentais de diversas naturezas. Diante disso, as estratégias de leitura podem se tornar meios que permitam o contato do jovem leitor com o texto literário através da aplicação de determinadas ações conscientes da meta proposta.

A compreensão dos textos por um leitor em formação exige do professor/mediador a elaboração de etapas que tornem diferentes as maneiras de empreender a leitura. Para tanto, a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos permite-nos promover com maior riqueza de detalhes, uma leitura ampla e bem consolidada.

Referências

BONNICI, T e ZOLIN, L. O. (orgs.) **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3.ed. rev. e ampl. Maringá: EDUEM, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares nacionais:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

Contos africanos dos países de língua portuguesa. Col. Para gostar de ler. Vol. 44. I.ed. São Paulo: Ática, 2009.

ISER, W. **O ato da leitura**, *vol. 1*. São Paulo: Editora 34, 1996.

MACHADO, E. **Da África e sobre a África**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. A literatura de expressão portuguesa em alguns livros didáticos. In. _____; ALVES, J. H. P. (orgs.) **Literatura e ensino:** aspectos metodológicos e críticos. Campina Grande: EDUFCG, 2014.
PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. João Pessoa: [s.n.], 2006.
SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

RESUMO

A razão deste artigo é discutir como os escritores de livros didáticos fazem a abordagem da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e como essa matriz africana está sendo tratada nos livros didáticos. Para isso procuramos mostrar um panorama da questão africana na literatura e também como os livros desenvolvem a temática da Literatura africana na Escola e como é possível, através de trabalhos com alguns gêneros literários, reparar, em parte, décadas de injustiças promovidas por ideologias disseminadas pelos livros didáticos que, quando não silenciavam, traziam em seu cerne a realidade afro-descendentes a partir do ponto de vista da classe dominante. Disso, concluirmos quão importante será debater em sala de aula esse assunto. Para isso, apresentar aos estudantes do ensino básico a literatura afro-brasileira poderá promover uma maior compreensão desse assunto, diminuir o preconceito inter-racial, construir uma identidade nacional mais sólida e, finalmente, reduzir o fosso social existente no nosso país.

Palavras-chave: Literatura africana, Livros didáticos, Inclusão social.

POR QUE LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA?

Douglas Pereira Leite (UPE)
Jorge Luís Vieira (UPE)

Introdução

Historicamente, o negro no Brasil sempre foi visto como humanos inferiores, cheios de costumes diferentes que incomodavam os brancos nas escolas brasileiras de todo o país.

Essa etnia sempre foi usada como objeto e vivia em senzalas sem a mínima dignidade para se habitar, e a única ação que fazia era aumentar a riqueza dos senhores de escravos.

Objetivava-se destituir desses seres humanos "diferentes", que possuíam situações e culturas diferentes, a dignidade e a humanidade, porque não eram dignos de educação. A consequência disso tudo foi uma herança que não dignifica nada a nossa sociedade atual. Há um esquecimento que o negro na África possui o seu valor, sua própria organização social, suas línguas, suas religiões, rituais, danças e outras diversas crenças e tudo isso lhe fora extraído, ou pelo menos houve uma tentativa de extrair todas as crenças advindas do negro. O negro foi puxado da sua terra, para ser espoliado e explorado em terras brasileiras. Segundo Kelly Cristina Araújo:

> Não acharam um lugar vazio ou povoado de homens bárbaros... na África encontraram povos com ricas e variadas culturas. Muitos eram os estilos de arquitetura utilizada na construção de suas casas e templos da cerâmica em que guardavam seus alimentos ou davam forma a seus deuses, da pintura e da escultura, entre tantos outros elementos. Havia homens e mulheres ocupados com as mais diversas atividades. Lá

> viviam alfaiates, pescadores, ceramistas, músicos, contadores de histórias, apenas para citar alguns dos seus ofícios. (2003, p. 10).

Os mais de 300 anos de escravidão em que o negro foi pressionado a enfrentar em terras brasileiras continuam até nossos dias e deixaram profundas marcas e rupturas no inconsciente do brasileiro, tratando essa etnia como classe inferior. Pode-se ver que na maioria das pesquisas realizadas no Brasil, a etnia negra ocupa lugares mais baixos na camada social, como retratou bem Gorender, em seu livro o Brasil em preto & branco (2000):

> Não há dúvida que o quadro da desigualdade socioeconômica atual reproduz, em termos ampliados e contemporâneos, a desigualdade característica da sociedade capitalista herdou, por assim dizer, o DNA da escravidão e não logrou se desvencilhar dessa herança. Os negros deixaram de ser escravos, porém assumiram, em grande parte, a condição de pobres e de indigentes. A eles se juntou uma parcela da população branca para compor a base da nossa pirâmide social. (p.88).

Mesmo após a escravidão, com a dita abolição dos escravos, os negros nunca foram libertos, muito pelo contrário, ficaram expostos a uma sociedade branca massacrante com os ideais da etnia negra. Contudo, é importante salientar sempre que mesmo diante do processo de escravização e de inúmeras agressões e humilhações, o negro constantemente lutou pela liberdade e dignidade. A etnia negra nunca deixou de tentar a conquista de sua liberdade. Nunca existiu passividade do negro diante de sua situação deplorável diante da sociedade. Na África ou em qualquer outro ambiente essa etnia sempre enfrentou e resistiu os maus tratos que sofria da sociedade branca.

No Brasil, esta resistência trouxe, entre outras conquistas, a Lei 10. 639, que assegura o ensino de história e da cultura negra nas escolas do Brasil como uma tentativa de transformar a realidade sofrida do negro em terras brasileiras: Acredita - se que com o ensino da História, das Literaturas Africanas e da sua cultura nas séries regulares, poderá se valorizar a produção Africana em todas as áreas do conhecimento e não apenas nas áreas da música, futebol e carnaval como é visto, e que a mídia de forma implícita fortalece muito esse estereótipo.

O ensino das Literaturas Africanas nas escolas como contempla a lei 10639/03, valorizará o negro brasileiro e sua diversidade cultural, mostrando através dos

contos e poemas Africanos a luta de resistência destes países, e apresentar uma nova ficção que não precisamente estará atrelada somente a essa luta contra a escravidão. A lei 10639/03 nos permitirá um novo horizonte, uma literatura diferente e ao mesmo tempo similar com a nossa. O processo de descoberta através dos contos e poemas Africanos nos levará a esse mundo novo, haja vista que a literatura é imaginação e como disse Antônio Cândido, a literatura é o próprio homem.

Com certeza é forte, na literatura negra a tentativa da liberdade, a não conformidade com a vida que levavam, a luta pela liberdade, tudo isso levando a dignidade da pessoa negra, como nos mostra Ramos:

> Conhecer a história de um povo que, quando escravizado e transplantado de sua terra, de sua comunidade e de sua sociedade para o Brasil, trouxe toda a sua história de vida na alma, porque não lhe foi permitido carregar nenhum pertence. Ou talvez um único... a sua autoestima. Quem sabe reporte para tantas tentativas de silencio e inspiração e motivo para tanta resistência. (2001, p. 177).

A aplicação dessa lei 10639/03 nas escolas regulares traz a tona a real necessidade de se fazer uma nova abordagem do ensino das Literaturas e culturas Africanas, e poderá dar-se na escola, nova significação ou ressignificação à História Africana, que até então tem sido desconhecida, ignorada, desvalorizada ou tratada, a partir de uma ótica, isto é, a ótica dos dominadores.

O intuito dessa abordagem das Literaturas Africanas no Ensino Fundamental é mediar um conhecimento literário com uma visão diferente, inserir uma nova visão, diferenciada da ótica do colonizador. O negro brasileiro conhece a história da África de seus antepassados por uma única perspectiva é a pior possível, e desta forma não temos como cultivar identidades negras no Brasil. Segundo Stuart Hall (2006) acerca da construção de identidade, "A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação as formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2006, p.12).

Hall explicita que a identidade é construída através da história e da cultura. De acordo com o conhecimento do que os nossos antepassados fizeram, que nós teremos o reconhecimento ou não. Nisso, vemos o grande projeto de ensinar Literaturas Africanas na Educação Básica. O negro no Brasil possui ainda uma

representação rasteira, só tendo "respeito", não sei se podemos chamar assim, quando se é estipulada uma lei, ou seja, a situação tem que ser obrigada.

Com o ensino das Literaturas Africanas nas escolas, acreditamos que é possível transformar essa realidade. Com o conhecimento da Literatura Africanas, por exemplo, mostraremos uma história de luta do negro e outras histórias na própria perspectiva do negro. É uma oportunidade de mostrar que o negro é capaz de escrever a sua própria história. O professor deve ter cuidado para não transformar o projeto Literário Africano em um projeto de piedade dos negros, os alunos não podem adentrar apenas a essa literatura, uma análise interessante foi feita pela escritora Ninfa Parreiras(2009):

> Será que a proposta ajudaria a diminuir o preconceito existente desde a sala de aula, ou sairia pela culatra e aumentaria ainda mais a segregação aos destacar a história do povo negro de outros temas curriculares? Há debates a favor e contra essa decisão, com receio de que haja mais preconceitos ao se valorizar a história da África e do povo africano e, por conseguinte, a produção literária de temática africana. (PARREIRAS, 2009, p. 112).

Cremos numa ideia que o trabalho com africanidade através dos contos e poemas africanos em sala de aula, não será um tiro pela culatra segundo uma das opções elencada por Parreira, e sim acreditamos que será uma oportunidade que a literatura dará aos alunos brancos e negros da escola pública de adentrarem em histórias contadas por escritores africanos.

Nitidamente, a proposta da Lei Federal 10.639/03 ampliou a edição dos livros infantis e juvenis com a temática africana, contudo muitos livros com o gênero conto traz uma África com uma unidade cultural, com conhecimentos rasos, e muitas vezes, preconceituosos, nesse aspecto mencionado, voltemos a uma questão que Parreiras nos elencou acima, o preconceito com a África, dependendo da abordagem desses escritores com a literatura poderá aumentar ainda mais esse afastamento da África da escola. Parreiras, ainda a respeito menciona:

> Na África não há apenas uma religião, bem podemos afirmar que os orixás são deuses africanos ou que cultos nagôs ou iorubanos, dos quais sofremos influências, são os principais do Continente Africano. Muitos autores tratam as línguas africanas que vieram para o nosso país como dialetos havia de fato, dialetos lá, (a exemplo da nagô quimbundo, umbanda, mandinga).((PARREIRAS, 2009,p.111)

É mostrado que a África é diversa, e algumas vezes os contos africanos ou afro-brasileiros trazem um estereótipo africano que já está arraigado na maioria das pessoas.

Criamos uma expectativa com o projeto das Literaturas Africanas na sala de aula, porque vislumbramos uma oportunidade de mostrar histórias, personagens e enredos diversos.

Uma outra análise para introduzirmos o projeto das Literatura Africanas é que o texto literário goza de todas as propriedades que distinguem as produções artísticas. Em sentido mais amplo, desde a sua notoriedade sabe - se da importância que a literatura exerce nas sociedades, pois ela age como elemento de ampliação da consciência de mundo de seus variados leitores, então, Coelho(1991) afirma:

> Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem expressa uma determinada experiência humana; e dificilmente poderá ser definida com exatidão. [...] Conhecer a literatura que cada época destinou às crianças é conhecer os Ideais e Valores ou Desvalores sobre as quais cada sociedade se fundamentou. (e fundamenta) (1991, p.24) (Grifos da autora).

O discurso literário põe em evidência experiências humanas imbuídas de valores sociais, históricos, culturais e ideológicos da sociedade em que é produzido.

O professor deve ter o texto literário como protagonista no ato de interação, a literatura não pode ficar em segundo plano em relação ao contexto de produção do texto Há uma importância do contexto, contudo o texto literário em sala de aula deve ser trabalhado em sua essência. Quando abordamos os textos africanos, há uma tendência muito marcante de envolver o contexto de sofrimento, escravidão, submissão nos textos, entretanto, se o trabalho tomar essa vertente, o texto literário africano será mero coadjuvante na mediação entre Literaturas Africanas e Ensino Fundamental.

As Literaturas Africanas na escola tem por intuito fornecer uma nova literatura aos estudantes, assim como, quebrar preconceitos advindos da própria literatura brasileira, no livro Raça & Cor na Literatura Brasileira de David Brookshaw(1986), há uma análise bastante pertinente acerca de estereótipo e preconceito racial, assim ele afirma, tendo como base Jorge Amado:

> Ao recorrer continuamente a estereótipos raciais, Amado revela um preconceito que o lado mais atraente de seu nativismo pode fazer passar despercebido aos leitores. A respeito do negro em si, os aspectos Beleza e Besta da relação entre Lindinalva e Balduíno já foram mencionadas. Em Gabriela, cravo e canela, é o negro Fagundes, o armeiro quem continua este estereotipo. Suas ações são más, seu espírito, porém, é inocente e seu instinto é obedecer e proteger a retirante Gabriela: "Punha em Gabriela uns olhos pesados e humildes, obedecia-lhe pressurosamente quando ela lhe pedia que fosse encher uma lata de água".

Analisemos aqui, de uma forma até maleável o negro como vítima de preconceito nas obras brasileiras, isto é, na visão do branco brasileiro escritor, haja vista que Amado era voltado para crenças, costumes que os africanos comungam, mas a sociedade faz com que o escritor tenha uma escrita voltada para o aspecto do dominador.

Então, estudar as Literaturas Africanas é deixar de ver como personagens, apenas homens e mulheres de pele branca e de olhos claros, e passar a ver negros sendo protagonistas de suas próprias histórias. Uma das vertentes de se criar uma identidade cultural é a valorização da cultura de um grupo, país ou nação.

Acreditamos que através do ensino das Literaturas Africanas, teremos uma tentativa muito válida da valorização do negro brasileiro, no que diz respeito à cultura, a sua gente e a sua literatura,e será proposta uma voz a seus escritos que por muito tempo ficaram silenciados.

A escola brasileira ainda não acordou para a literatura em geral, muito menos para as Literaturas Africanas,e muito menos ainda para as Literaturas Africanas no Ensino Fundamental, fase esta que a possibilidade do aluno se envolver com os escritores literários poderá ser maior, e servir de preparação para os estudos de Literatura do Ensino Médio.

O ensino das Literaturas Africanas nas escolas dará a oportunidade à sociedade estudantil brasileira, a terem um conhecimento não só da luta de resistência do povo negro, mas também de escritos realizados de várias situações envolvendo um escritor africano e personagens africanos.

Reflexões sobre o tema

A escola é um lugar de diferenças. Encontramos neste espaço diferentes formas de pensar, de ser, de agir, de sexo, religião, de raça e essas diferenças precisam ser valorizadas. Essas diferenças não podem de forma alguma criar obstáculos no aprendizado dos discentes. Quando essas diferenças forem bem trabalhadas, aí teremos uma inclusão verdadeira, como afirma Fleuri(2003):

> O aluno que tem suas tradições culturais próprias reconhecidas e valorizadas no âmbito do processo de ensino encontra possibilidades de inserção mais ágil no cotidiano escolar. Nesse sentido, a elaboração de um programa curricular que valoriza as contribuições de várias culturas de forma explícita dinamiza e potencializa o conhecimento numa perspectiva multicultural, intercultural. (2003, p. 30).

Segundo o autor Lúcio Kreutz (1998), a escola não é apenas um lugar a mais em que se repetem os prejuízos e as tensões étnicas. Neste sentido, ela é o espaço principal porque é essencial na produção e reprodução da cultura da sociedade, elemento primordial e distintivo que entra em jogo nas relações étnicas.

A identidade cultural nos faz pertencer a uma cultura ou do lugar se onde estamos, onde todos são vistos com igualdade de condições. Acreditamos que o ensino das Literaturas Africanas contribuirá para a construção de uma identidade de um certo modo afro-brasileira. Benjamin Abdala Júnior(2004):

> Cada criatura é dotada de uma série de identidades, ou provida de referência mais ou menos estáveis, que ela ativa sucessivamente ou simultaneamente dependendo dos contextos... a identidade é uma história pessoal, ela mesma ligada a capacidades variáveis de interiorização ou de recusa das normas incultadas. (2004. p. 13).

Essa discussão de identidade faz-se presente nessa análise porque o trabalho com as Literaturas Africanas discutirá também essa identidade, muitos textos africanos suscitam essa discussão.

Outra situação que faz a inserção das Literaturas Africanas em salas de aula brasileiras é a lei 10. 639/03, o grande intuito da lei é fazer com que essas relações Étnico-Raciais sejam realmente efetivadas nas escolas do Brasil:

> Deve ficar explicito que estamos aqui abordando o processo de implementação da referida lei, correspondendo a ações estruturantes que pretendemos que sejam orquestradas por todos (grifo meu), os atores envolvidos que necessitam articular-se para desenvolvê-las de forma equânime. (BRASIL; 2013)

Isso significa incluir a temática no projeto político pedagógico da escola, ação que depende de uma série de outros fatores, como, por exemplo, o domínio conceitual do que está expresso no documento Diretrizes Curriculares para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Brasileira e Africana que tem regulamentação na lei 10.639/03.

Isto posto, de forma clara, e ainda mais regulamentado em uma lei, percebe-se que 12 anos após a regulamentação da lei 10.639/03, a ensino da "África" nas escolas está sem validade, sem importância visível, nas aulas de Literatura e História também.

Livro didático e os textos africanos e afro-brasileiros

Os livros didáticos, em geral, ainda não estão com uma abordagem devida das Literaturas Afro – brasileiras e Africanas em seus conteúdos. Não há de forma alguma uma preocupação do cumprimento da lei 10639/03, mostrando assim uma ineficácia de textos com a temática africana.

Autores de livros didáticos do Ensino Médio conseguem abordar de uma forma ainda tímida as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, assim como a Literatura Afro – Brasileira. De acordo com a pesquisa realizada, a coleção Português Linguagens de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães 9ª edição: São Paulo, Saraiva, 2013, possui uma abordagem interessante das Literaturas Africanas em sua composição. Os autores trabalham com textos africanos, afro – brasileiros e questões que envolvem a compreensão desses textos em suas composições macro e micro.

O livro didático Português Linguagens 3 de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, de acordo com a análise realizada, contém capítulos exclusivos para as Literaturas Africanas, assim como no decorrer de outros capítulos de Literatura Brasileira, os autores traçam paralelos entre os textos Literários Africanos com textos Literários Brasileiros e de outras Literaturas também. Os

exercícios têm como base recursos da intertextualidade e interdiscursividade. Essas observações serão vistas de forma evidente no capítulo 9 entre as páginas 378 e 395, mas precisamente na coleção adotada por muitas escolas públicas do Estado de Pernambuco.

O panorama desenvolvido nos parágrafos anteriores tem por objetivo provar que as coleções do Ensino Médio por contemplar a disciplina de Literatura em seu currículo, conseguem abordar, de uma maneira mais segura, as Literaturas Africanas e Afro – Brasileiras em seus livros, contudo, ainda está longe da lei 10639/03 ser cumprida com eficácia nos livros didáticos brasileiros.

Quando passamos a análise para os livros de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental, a situação fica muito complicada no que diz respeito ao tratamento do tema acerca das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, haja vista, que nesse segmento, o tratamento é totalmente insatisfatório para o Ensino Fundamental. Houve uma análise minuciosa de duas obras do Ensino Fundamental, Português Linguagens 7º ano de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 7ª edição reformulada – São Paulo, 2012, Editora Saraiva e o livro Projeto Teláris 9° ano, das autoras Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi da editora Ática(obras que trabalhamos atualmente em sala de aula no ano de 2015). Sobre esse último livro mencionado, notamos um desinteresse total da lei 10639/03, o referido livro abordou em seu conteúdo apenas um texto com a temática africana, intitulado "Dama Negra" do escritor Castro Alves, contudo as autoras do livro não exigiram nenhum exercício de compreensão desse texto, o texto serviu de mero exemplo para o assunto de poemas que o capítulo abordava. O referido texto mencionado constava na página 36 do livro Projeto Teláris.

Já no livro Português Linguagens do 7° ano do Ensino Fundamental de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães da Editora Saraiva, em um primeiro momento, posterior a análise das obras do Ensino Médio dos mesmos autores, havia uma expectativa que o livro do Ensino Fundamental analisado teria uma boa abordagem da temática afro em seus conteúdos, mas não foi isso que aconteceu, vejamos:

- *Na página 95 do livro é apresentado um menino negro bem vestido declamando um poema, mas com nenhuma abordagem acerca da foto;*

- *Na página 102, há um texto ressaltando o porquê da reforma ortográfica, focando os países africanos de Língua Portuguesa, e ao lado, uma foto de três crianças negras caminhando em uma linha de trem desativada, essas crianças eram de Luanda – Angola. O texto até elucidou uma questão pertinente envolvendo a África, entretanto não houve nenhum exercício para o aluno com esse texto;*
- *Na página 128, os autores mostraram um desenho de um negro atrás de uma folhagem, mera ilustração apenas;*
- *Na página 132, aparece o saci com intuito de fazer uma campanha de respeito aos deficientes físicos.*

Esperava – se elucidações mais significativas dessa obra acerca das Literaturas Africanas, haja vista, que os autores dessas mesmas obras fazem intervenções significativas em suas obras do Ensino Médio.

Conclusão

Por fim, percebemos que falta, ainda, aos livros didáticos um elo com as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. É notório que há uma necessidade urgente dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental adequar em seus conteúdos as Literaturas Africanas e Afro – brasileiras, assim como uma atualização no currículo para a inserção dessas Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Referências

BORGATTO, Ana T. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris. 9º ano**, 1ª edição. São Paulo Ática, 2014.

BRASIL, LEI nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação** nº 9.394 de 20 de setembro de 1996. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003

BROOKSHAW, David; **Raça e cor na literatura brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1983.

CANDIDO, Antônio "**A Literatura e a formação do homem**". In DANTAS, Vinícius (Org). Textos de intervenção. São Paulo: Duas cidades/Ed. 34, 2002, p.77-82.

CANDIDO, Antônio. "**O direito à literatura**". In: Vários Escritos. São Paulo: Duas cidades, 1995.
CEREJA, William R; MAGALHÃES, Thereza C. Português: **Linguagens. 7º ano**. 7ª edição. São Paulo Saraiva, 2012.
_____. Português: **Linguagens. vol 1**. 9ª edição. São Paulo Atual, 2013.
_____. Português: **Linguagens. vol 2**. 9ª edição. São Paulo Atual, 2013.
_____. Português: **Linguagens. vol 3**. 9ª edição. São Paulo Atual, 2013.
COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil/juvenil: **das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo**. 3. ed.refundida e ampl.São Paulo: Quíron, 1985.
CUNHA, Maria Zilda da. **Na tessitura dos signos contemporâneos**: novos olhares para a literatura infantil e juvenil. São Paulo: Humanitas; Paulinas, 2009.
DALVI, Maria A; REZENDE, Neide Luzia de, FALEIROS, Rita J. **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo, Parábola, 2013.
FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. In: FLEURI, Reinaldo Matias. (Org) Inter Cultura: estudos emergentes. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.
GORENDER, Jacob. **Brasil em Preto & Branco:** o passado escravista que não passou. São Paulo: SENAC, 2000.
HALL, Stuart. **Identidades Culturais na pós – modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 de fevereiro de 2011.
Kreutz, Lúcio. **Etnia e educação:** perspectivas para uma análise histórica. In: SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denise Barbara (ORGs) Práticas Educativas, culturas escolares, profissão docente, São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CADERNO 5

Anais Eletrônicos VI ECLAE

Ensino de português

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar o tratamento dado aos conteúdos de análise linguística em um livro do 6° ano e outro do 9º ano da coleção "Singular e Plural", de Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012). A pesquisa procurou observar em qual abordagem os volumes mais se adequam: em uma abordagem mais tradicional de ensino de gramática ou em uma abordagem mais reflexiva desta. Com a finalidade de compreendermos nosso objeto de estudo e analisar os dados deste trabalho, recorremos às discussões trazidas por autores como Silva (2011), Mendonça (2006) e Antunes (2003; 2007). Para realização do trabalho foram visitadas todas as escolas estaduais de Serra Talhada (cidade do Sertão Pernambucano) que oferecem Ensino Fundamental II e seus professores de LP foram indagados sobre qual coleção usavam. A coleção mais utilizada foi escolhida para análise. Da coleção, selecionamos como corpus os volumes do 6º e 9 º anos, elegendo como objeto de pesquisa o caderno que trata do ensino da gramática, haja vista cada volume ser divido em três cadernos: Leitura e produção, Práticas de literatura e Estudos de língua e linguagem, sendo o último o que traz os conteúdos gramaticais. A partir dos dois volumes analisados constatamos que em ambos há o predomínio de questões que levam o aluno a refletir sobre elementos linguísticos. No entanto, também há nos dois volumes questões puramente gramaticais, que não consideram as práticas de uso e reflexão da língua. O volume do 9° ano, por exemplo, apresentou um número bem maior de questões meramente de identificar, classificar ou reconhecer os fatos linguísticos ou que tomam o texto como pretexto para análise gramatical. Isto nos levou à percepção de um hibridismo entre uma abordagem metalinguística e uma abordagem construtiva-interacional de ensino de língua, mesmo que com o predomínio desta última.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa, Análise lingística, Livro didático.

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: O CASO DO LIVRO DIDÁTICO "SINGULAR E PLURAL"

Elaine Cristina Nascimento da Silva (UFRPE)
Antônio Ailton Gomes do Nascimento (UFRPE)

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa já não é mais o mesmo de décadas atrás. Houve uma necessidade de se adequar às demandas da sociedade atual. Contribuiu para tais mudanças também o advento de teorias da Linguística Moderna, a saber, a Teoria da Enunciação, a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Análise do Discurso, entre outras. Atrelado a tais estudos, podemos citar, também, a escrita e difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que defendem uma reestruturação do ensino, questionando o papel do professor, do aluno e dos conteúdos ofertados.

Nessa reestruturação do ensino de língua o estudo da gramática tradicional também é questionado e torna-se uma tônica constante no meio acadêmico, além de ganhar novos contornos. Na nova perspectiva, o ensino de gramática tradicional traz consigo a necessidade de articulação com os demais eixos de ensino (oralidade, leitura e compreensão de textos, escrita e análise linguística). Dessa forma, o ensino de gramática deve contribuir para compreensão dos demais eixos.

Nesse sentido, é sabido que por muito tempo o ensino de gramática na educação básica reduziu-se ao estudo de conceitos prontos, à prática da memorização de inúmeras classificações, bem como o elencar de regras e mais regras com suas respectivas exceções. Era um estudo de teor prescritivo-descritivo que contemplava a concepção de língua enquanto sistema. Além do que a aula de português sempre se confundiu com o conceito de gramática tradicional; logo, deno-

minar a aula de "aula de português" ou "aula de gramática" era praticamente se falar da mesma coisa. As aulas de gramática eram baseadas no ensino da norma padrão e na imposição de que era necessário se decorar conceitos e nomenclaturas. Tais incidências, portanto, eram tentativas errôneas e frustradas de fazer com que o aluno falasse e escrevesse "bem" e de forma a dominar uma variedade prestigiada socialmente. Nesse sentido, o ensino gramatical tradicional baseou-se, durante um longo período, no binarismo certo/errado, não constituindo-se, na verdade, em uma prática de reflexão, mas sim na memorização de diversos preceitos transmitidos como verdadeiros axiomas.

A questão não é abandonar o ensino de gramática; pelo contrário, é nítido que se tem que estudar/ensinar a gramática, sim, mas aderindo a uma nova concepção de ensino, que traz consigo a possibilidade de questionar nossa língua, usá-la com autonomia, empregá-la para escrever e ler textos de forma a denotar criticidade, compreender os componentes linguísticos enquanto elementos proporcionadores do discurso, deixando em plano secundário esse quadro descritivo e de múltiplas regras gramaticais.

Nessa perspectiva, "as atividades de análise lingüística são aquelas que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão." (PCN, 1998, *grifo nosso*). Assim, as atividades de análise linguística perpassaram os modelos de estudo de gramática clássico, passando de atos mecânicos, miméticos, prescritivos para práticas de reflexão, sendo a gramática tradicional um componente de análise linguística, configurando não como ponto de partida, mas sim como ponto de chegada dos exercícios de reflexão linguística. Preza-se, portanto, um ensino pautado na indução de conceitos e nomenclaturas e não na dedução e identificação destes.

Logo, considerando o livro de didático como importante instrumento de aprendizagem em sala de aula e, como tal, deve também acompanhar as mudanças do ensino e as demandas da sociedade contemporânea, cabe os questionamentos: Como será o tratamento dado ao ensino de gramática no livro didático? Será que os livros didáticos estão propondo atividades de análise linguística articuladas aos demais eixos de ensino? Será que atividades são propostas aos moldes da gramática tradicional? Norteado por estas questões este trabalho tem como propósito principal: **Investigar o tratamento dado ao "ensino de gramática" ou à "análise linguística" nos livros didáticos da área de Língua Portuguesa**.

Para realização do trabalho, foram analisados os volumes do 6º e 9 º anos da coleção "Singular e Plural", de Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012), elegendo como objeto de pesquisa o caderno que trata do ensino da gramática, haja vista cada volume ser divido em três cadernos: Leitura e produção, Literatura e Estudos da linguagem, sendo o último o que traz os conteúdos gramaticais.

Diante das questões postas anteriormente, este trabalho mostra-se de suma importância uma vez que analisa o livro didático, instrumento relevante e presente no ensino. A esse respeito, Marcuschi, B. e Cavalcante (2008) afirmam que "se o LD está na sala de aula e, nela, ocupa um lugar significativo, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado, no esforço coletivo de ampliar sua qualidade." (p.238) Além disso, ele versa sobre um eixo de ensino de língua portuguesa novo, que causa ainda muitas dúvidas aos professores. Nesse sentido, é preciso compreender como os livros didáticos têm–se apropriado das novas orientações teórico–metodológicas no que diz respeito ao trabalho com análise e reflexão da língua.

A seguir será feita uma explanação dos pressupostos teóricos que nos serviram de base para o desenvolvimento desta pesquisa. Por conseguinte, apresentaremos a metodologia utilizada para a coleta dos dados. Logo após, faremos uma discussão acerca das análises dos dados. E, por fim, traremos as considerações finais.

Análise linguística: o que é e como se ensina?

O ensino de língua portuguesa de outrora já não acompanha mais as demandas da sociedade globalizada e de informação, nem tampouco supre as necessidades do aluno na contemporaneidade. O que se assistiu por muito tempo foi um ensino que, por muitas vezes, colocou a gramática normativa tradicional no centro das suas questões com o pensamento de se estar ensinando ao aluno o "ler e escrever bem". No entanto, o que sempre se viu foi a deficiência deste em compreender textos e em produzi-los de forma coesa e coerente, de forma a satisfazer algum propósito comunicativo. O ensino baseado "apenas" no domínio de uma variedade da língua, a dita "norma padrão", não foi suficiente, frustrou o aluno e o fez tachar seu idioma de difícil, complicado e impossível de ser realizado. Logo,

> Conforme as diretrizes vigentes, a metodologia da tradição do ensino gramatical, caracterizada pela "definição, classificação e exercitação" de categorias gramaticais, como substantivo, artigo, adjetivos, ou orações subordinadas e coordenadas, por exemplo, deve ser substituída por atividades didáticas de reflexão sobre a diversidade de usos linguísticos. Essa renovação proposta foi acompanhada pela implementação da terminologia *análise linguística*, em substituição a atividades identificadas como meramente gramaticais. (SILVA, 2011, p. 28).

Nesse âmbito, o estudo da palavra e da frase perde o sentido e mostra-se um modelo de ensino insuficiente no desenvolvimento das competências da linguagem. O texto passa a ser, portanto, a unidade de ensino das aulas de Língua portuguesa, o qual passa a ter um aspecto discursivo. Logo, nota-se que

> O estudo de gramática no nível do texto, diferentemente da abordagem da tradição do ensino gramatical, nos níveis da frase e da palavra, é a principal característica da atividade de análise linguística. Nesse sentido, o texto é considerado como unidade de análise linguística, ainda conforme as diretrizes focalizadas. O gênero textual, eleito como objeto de ensino em aulas de língua materna, é um outro elemento a ser considerado nas atividades de analise linguística. (SILVA, 2011, p. 30).

Assim, no centro das discussões sobre ensino da língua materna, a partir da década de 80, surge a proposta de organizá-lo em eixos, a saber os eixos da *leitura*, *escrita*, *oralidade* e *análise linguística*. Como explica Geraldi (2003), essas práticas podem ser tomadas como eixos de ensino da língua por serem práticas que realizamos no dia a dia: em nossa vida cotidiana somos chamados a todo o momento a ler, escrever, ouvir/falar e pensar sobre a língua. Este último – a análise linguística (doravante, AL) – surge como uma nova proposta para se refletir sobre a linguagem e os recursos linguísticos utilizados para construir os diversos gêneros textuais.

Nessa ótica, "o termo análise linguística surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos." (MENDONÇA, 2006, p.205). Tal terminologia traz imbuída em seu bojo a ideia da prática do pensar acerca das estruturas linguísticas em contextos reais

de uso, deixando em segundo plano o ensino fundamentado na memorização de regras, nomenclaturas[1] e conceitos diversos.

Em concordância com tais ideias, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa para o Ensino Fundamental (1998) defendem um ensino de língua materna que tenha a reflexão como cerne da prática pedagógica. Assim, esta proposta é sintetizada no seguinte esquema: USO→REFLEXAO→USO. Logo, percebe-se também que a prática de AL está intimamente ligada às práticas de leitura e produção de texto, uma vez que através destes dois eixos é que o aluno usa a língua e serão eles as plataformas de reflexão da linguagem para produzir efeitos desejados de sentido nos textos, seja lendo e/ou escrevendo. Em relação a esse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.65) endossam:

> Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO à REFLEXÃO à USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO à REFLEXÃO à AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades lingüísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos.

Assim, a análise linguística é um eixo norteador para o ensino de língua materna e é imprescindível para o desenvolvimento das habilidades de escrita, leitura e oralidade, Cabe nessa perspectiva de ensino um engajamento por parte do professor, a fim de produzir atividades didáticas que supram às necessidades comunicativas do educando de forma a desenvolver de maneira satisfatória suas competências linguísticas. Cabe, ainda, ao docente, lançar mão da avaliação constante de sua prática no intento de ajustar seu fazer pedagógico e garantir a formação de todos os alunos como leitores eficazes, usuários eficientes de sua língua, produtores de discurso que utilizem as estruturas gramaticais, o léxico, a semântica de que dispõe nossa língua para atingir seus objetivos enquanto falantes e escritores. E tudo isso, de certa forma, passa no território da reflexão linguística.

1. Vale salientar que as nomenclaturas podem ainda ser usadas, mas não como um fim em si mesmas, e sim como instrumento para a reflexão sobre a língua.

As ideias de Geraldi (2003) também convergem para importância do trabalho articulado do eixo de análise linguística com os eixos de leitura, escrita e oralidade. Por essa ótica, o autor aponta o texto do aluno, no ensino fundamental, como principal ponto de partida para as práticas de reflexão linguística e como instrumento eficaz para o domínio da escrita padrão. Direcionado por esse olhar, ele elenca algumas condições necessárias para possibilidade de prática de análise linguística:

- a análise e linguística que se pretende partirá não do texto "bem escritinho", do autor selecionado pelo "fazedor de livros didáticos". Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele;
- a preparação das aulas de prática de análise lingüística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- para prática de análise lingüística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta querermos enfrentar de uma vez todos os problemas num texto produzido por nosso aluno;
- fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (...) para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise; (...). (2003, p. 74).

Nesse sentido, percebe-se a congruência da proposta do linguista com esquema anterior, apontado pelos PCN. Portanto, ambas as propostas pedagógicas têm como pilar o binômio uso/reflexão. Assim, o aluno produz o texto, reflete sobre a adequação do mesmo e volta a revisá-lo e reescrevê-lo a fim de adequá-lo ao contexto de produção. Nesse caminho cabe toda uma reflexão acerca das estruturas da língua, dos princípios textuais, do exame do léxico, de questões sintáticas e semânticas enquanto elementos proporcionadores do sentido do texto/discurso.

Assim, tendo esses pontos e outras questões já salientadas como fundamentos, pode-se afirmar que:

> O uso da expressão "prática de análise linguística" não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas à propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos diretos e indireto, etc.) ; organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos , limitando-se a "correções". Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 2003, p. 74, *nota de rodapé, grifo nosso*).

Quando o autor fala que a prática análise linguística não deve limitar-se à "higienização do texto do aluno", vemos o quanto a AL é uma atividade abrangente e distante das propostas de atividades da gramática tradicional. Além disso, a partir dessa citação podemos concluir que essa proposta emergiu de várias áreas da linguística moderna, como a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Sociolinguística, etc. Logo, conclui-se, deveras, que a "(...) prática de análise lingüística não é uma nova denominação para ensino de gramática." (PCN, 1998, p. 78). Trata-se, portanto, de uma renovação do ensino, de um olhar voltado às verdadeiras necessidades do educando enquanto sujeito usuário de uma língua dinâmica e que, de certa forma, é um instrumento para se exercer com autonomia sua cidadania.

Nesse contexto, o tratamento dado a AL deve fomentar as práticas do ler e escrever, tendo em mente, é claro, que ler e escrever são ações que se reclamam e vão além do mero ato de (de)codificar significantes. Ler e escrever são atividades dialógicas e sociais e requerem um tratamento mais esmerado por parte da escola e do professor de Língua Portuguesa. Respaldado por tal pensamento, é salutar, portanto, destacar que para que o aluno desenvolva as competências enquanto leitor e produtor de texto de modo eficaz, o ensino de uma gramática tradicional baseado em descrições e prescrições inúmeras se mostra limitado, configurando-se numa prática *non sense*, ou seja, totalmente sem sentido, sem propósito no cerne das questões do ensino de língua materna. Por esse olhar, Antunes (2007) é bem incisiva ao sublinhar que

> Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é necessário, mas não é suficiente. (p.41)

Assim, ser eficaz comunicativamente é uma competência que só será efetivada pelo aluno/cidadão a partir do uso real de sua língua, seja lendo, escrevendo, falando ou escutando em diferentes contextos, com diferentes objetivos discursivos, e isso se dá pela materialização do discurso via os diversos gêneros textuais, que, por sua vez, dependendo de sua função, acionam mecanismos específicos da língua para concretização da interação social. O aluno precisa compreender que sua língua é um repertório a ser utilizado tomando como base suas necessidades de interação e os sentidos que ele quer construir no fio da interação. Isso porque, a língua é flexível e adapta-se de acordo com os interesses sócio-discursivos do falante. Estas e outras questões, portanto, competem à análise linguística enquanto eixo de interseção entre os eixos da leitura e da produção de texto.

Ampliando a discussão, Geraldi (1993) destaca que no centro da prática de análise linguística podemos encontrar dois tipos de atividades que a compreendem: as *atividades epilinguísticas* e as *atividades metalinguísticas*. As atividades epilinguísticas "refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado"; já as atividades metalinguísticas configuram-se "como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Assim, estas atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) (...) que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento (...).". (GERALDI, 1993, p.190-191). Nesse contexto de distinção desses dois tipos de atividades, o estudioso da língua elege aquelas ao invés destas últimas, como atividades a serem privilegiadas em sala de aula pelo docente. Nesse pensamento, ele também preconiza uma dependência entre as duas à medida que realça o caráter de primazia das atividades epilinguísticas e o caráter de secundariedade das metalinguísticas em uma sequência de atividades didáticas. Embasado por tais levantamentos cabe completar, portanto, que

> (...) para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenhas antecedido. Se quisermos inverter a flecha do ensino, propugnando por um processo de produção de conhecimento e não de reconhecimento, é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão. Na verdade, o que se fixa é a metalinguagem utilizada. E dá a sensação ao aluno de que saber sua língua é saber utilizar-se da metalinguagem aprendida na escola para analisar esta língua. Esta percepção é fruto do trabalho escolar: o aluno, falando português, diz não saber português. (GERALDI, 1993, p. 191).

Antunes (2003) também defende o ensino de uma gramática significativa para o aluno/usuário da língua, voltada para práticas de uso, ao mesmo tempo em que critica ferrenhamente "uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e das frases isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lições, para virar exercícios." (p.31). Nesse aspecto, a língua vai além de um conjunto de regras, de um repertório de preceitos inflexíveis e mecânicos pautados nas afirmações "não pode falar assim", "assim está errado", "a língua não admite", " você não sabe português", " assim se mata o português", entre outras frases cristalizadas no núcleo das práticas tradicionais de ensino da língua materna.

Assim, fica claro que existe uma grande distinção entre a prática de análise linguística e a pedagogia da gramática tradicional. Isso nos faz redimensionar nosso olhar sobre o ensino de Língua portuguesa, fazendo refletir que a AL é uma prática construída através da articulação dos eixos de ensino da língua, o que implica tratarmos em sala de aula acerca de questões de uso da língua/linguagem, construção de sentido textual, privilégio de atividades epilinguísticas, sequências didáticas de leitura, trabalho com gêneros textuais e produção de texto.

Metodologia

O corpus deste trabalho são os LDs do 6° e 9 ° ano da coleção de Língua Portuguesa "Singular e Plural: Leitura, produção e estudos de linguagens", dos autores Laura Figueiredo, Marisa Balthasar, Shirley Goulart, 1ª edição, 2012, editora Moderna, coleção voltada ao ensino fundamental 2. A escolha dos dois livros da

coleção justifica- se pelo fato de estar sendo utilizada atualmente pelas escolas estaduais de Serra Talhada, na modalidade de Ensino Fundamental 2.

Para saber qual a coleção de livro de português mais utilizada atualmente por docentes e alunos em Serra Talhada, foi feita uma visita a todas as escolas estaduais da cidade que ainda oferecem o Ensino Fundamental. Nesta visita, os professores de língua materna de cada escola foram indagados sobre o nome da coleção que utilizavam. Assim, das cinco escolas visitadas, em quatro os educadores afirmaram utilizar no seu ensino a coleção citada anteriormente.

No que tange à quantidade de volumes da coleção, da qual os dois livros que constituem o *corpus* fazem parte, esta é formada por 4 volumes: 6°, 7°, 8° e 9° anos. Entretanto, tomamos para análise apenas dois volumes, devido ao tempo restrito que dispúnhamos. De modo a tentar perceber diferenças entre o livro utilizado no início e no final do Ensino Fundamental 2, resolvemos analisar os volumes 6 e 9.

O objeto de pesquisa deste trabalho são, especificamente, os "Cadernos de Estudos de língua e linguagem" dos LDs. Os livros dessa coleção se dividem em três cadernos cada, a saber: Caderno de Leitura e produção, Caderno de práticas de literatura e Caderno de Estudos de língua e linguagem. Logo, como o objetivo da pesquisa é enfocar no tratamento dado à análise linguística, nada mais coerente do que analisar o caderno que aborda os conhecimentos linguísticos, que, como já foi explicitado anteriormente, denomina-se "Cadernos de Estudos de língua e linguagem".

Nesse sentido, foram analisados os cadernos do 6° e do 9° ano e suas respectivas atividades, totalizando assim dois cadernos ou seções do livro. Quanto à organização, cada caderno se divide em três unidades denominadas de "Língua e linguagem", "Língua e gramática normativa" e "Ortografia e pontuação", sendo que cada caderno é constituído por 9 capítulos, o que totaliza 18 capítulos analisados.

Resultados e discussão

Articulação entre o eixo da análise linguística e os eixos de leitura e produção de texto

Em seu conjunto, a coleção objetiva a articulação do eixo de conhecimentos linguísticos com os demais eixos de ensino da língua portuguesa. Tal articulação, porém, não vem efetivamente estabelecida nos volumes, devido à nítida separação de foco dos três cadernos: os volumes são divididos em três cadernos – um de leitura, um de produção e outro de estudos sobrea linguagem. Este fato não é tão positivo, pois os PCN e estudiosos voltados para o estudo da linguagem e ensino como Geraldi (1993; 2003) e Mendonça (2006) recomendam que as situações didáticas propostas no ensino de língua materna devem propor uma abordagem didático-metodológica articulada entre os eixos de ensino: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Tal forma de disposição mostra, de certa maneira, um apego ao paradigma tradicional de ensino da língua.

Além disso, as atividades do caderno de análise linguística / gramática estão ligadas apenas a atividades de leitura. Entretanto, entendemos que a análise linguística deve voltar-se também para situações de produção de texto, revisão e reescrita textual, atentando, assim, para o esquema USO→REFLEXÃO→USO, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

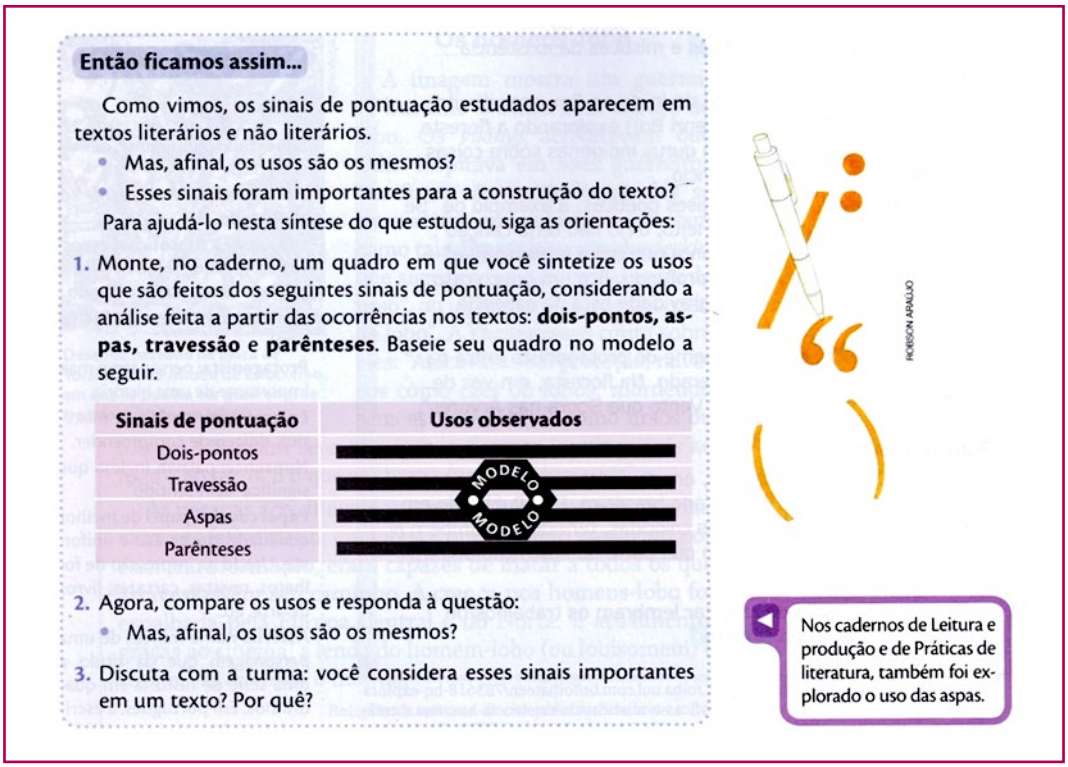
Ainda assim, dentro dos "Cadernos de estudos de língua e linguagem", três tipos de atividades: *a) Atividades que partem do texto e promovem uma reflexão linguística com base nele; b) Atividades que partem do texto, mas o utilizam como pretexto para exploração de uma categoria linguística; c) Atividades que não partem do texto, apenas utilizam frases soltas.* Nitidamente, o livro apresenta mais atividades que partem do texto (atividades do tipo "a" e "b") do que exercícios feitos apenas a partir de palavras ou frases soltas (atividade do tipo "c").

Tratando especificamente das atividades que tomam o texto como base, notamos que em relação ao volume do 6º ano, o volume do 9º trouxe mais questões que tomam o texto como pretexto e que não consideram os aspectos discursivos, sendo mais comum neste questões de identificação ou reconhecimento de determinada estrutura gramatical através da leitura textual. Tal ocorrência

deu-se, principalmente, nos conteúdos concernentes às orações subordinadas. A esse respeito, os PCN (1998) apontam que do 1° ao 6° do ensino fundamental as sequências didáticas do ensino de língua materna devem optar por um trabalho que privilegie as atividades epilinguísticas, enquanto do 7º ao 9° deve haver um maior equilíbrio entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

Objetivando analisar como as atividades propostas pelos volumes contemplam um trabalho com o texto, trazemos a seguir alguns exemplos que ilustram tais ocorrências. Esta primeira atividade que segue, retirada da seção "Então ficamos assim...", do volume dos 6 º ano, é um exemplo de ***atividade que parte do texto e promove uma reflexão linguística com base nele.*** Ela trata do uso da pontuação em textos que trazem o discurso direto e indireto, sendo estes literários e não literários.

Figura 1: Atividade do volume do 6 º ano (página 276)



Então ficamos assim...

Como vimos, os sinais de pontuação estudados aparecem em textos literários e não literários.

- Mas, afinal, os usos são os mesmos?
- Esses sinais foram importantes para a construção do texto?

Para ajudá-lo nesta síntese do que estudou, siga as orientações:

1. Monte, no caderno, um quadro em que você sintetize os usos que são feitos dos seguintes sinais de pontuação, considerando a análise feita a partir das ocorrências nos textos: **dois-pontos, aspas, travessão** e **parênteses**. Baseie seu quadro no modelo a seguir.

Sinais de pontuação	Usos observados
Dois-pontos	MODELO
Travessão	MODELO
Aspas	MODELO
Parênteses	MODELO

2. Agora, compare os usos e responda à questão:
   - Mas, afinal, os usos são os mesmos?
3. Discuta com a turma: você considera esses sinais importantes em um texto? Por quê?

Nos cadernos de Leitura e produção e de Práticas de literatura, também foi explorado o uso das aspas.

Esta atividade veio posterior à leitura de uma crônica (texto literário), de um trecho de reportagem e de um trecho de um texto enciclopédico (texto não literário), sendo pautada nas leituras de tais textos. A leitura de cada um foi acompanhada de questões sobre o uso da pontuação empregada, ou seja, o aluno teria

que refletir sobre o uso dos sinais de pontuação em textos que trazem discurso direto e indireto, a saber: dois-pontos, travessão, aspas e parênteses. Depois de realizar as três atividades, é proposto ao discente que reflita sobre as questões da seção aqui discutida (Então ficamos assim...). Tal seção serve para sistematizar o que o aluno refletiu e para que o aluno construa suas conclusões acerca do uso dos sinais de pontuação, realizado e percebido nos três textos lidos e refletidos nas atividades anteriores.

É explícito que a atividade explora o uso da pontuação com base na leitura textual. Assim, os elementos linguísticos levam em consideração os efeitos de sentidos provocados no texto, mostrando que estes contribuem para que a peça comunicativa cumpra seu objetivo. Logo, o texto, por esse prisma, não é tomado como pretexto para o trabalho linguístico; ele é considerado para que o conhecimento gramatical possa fazer sentido, o que configura uma atividade que preza pelo uso e reflexão da linguagem, estando tal proposta congruente com os postulados dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

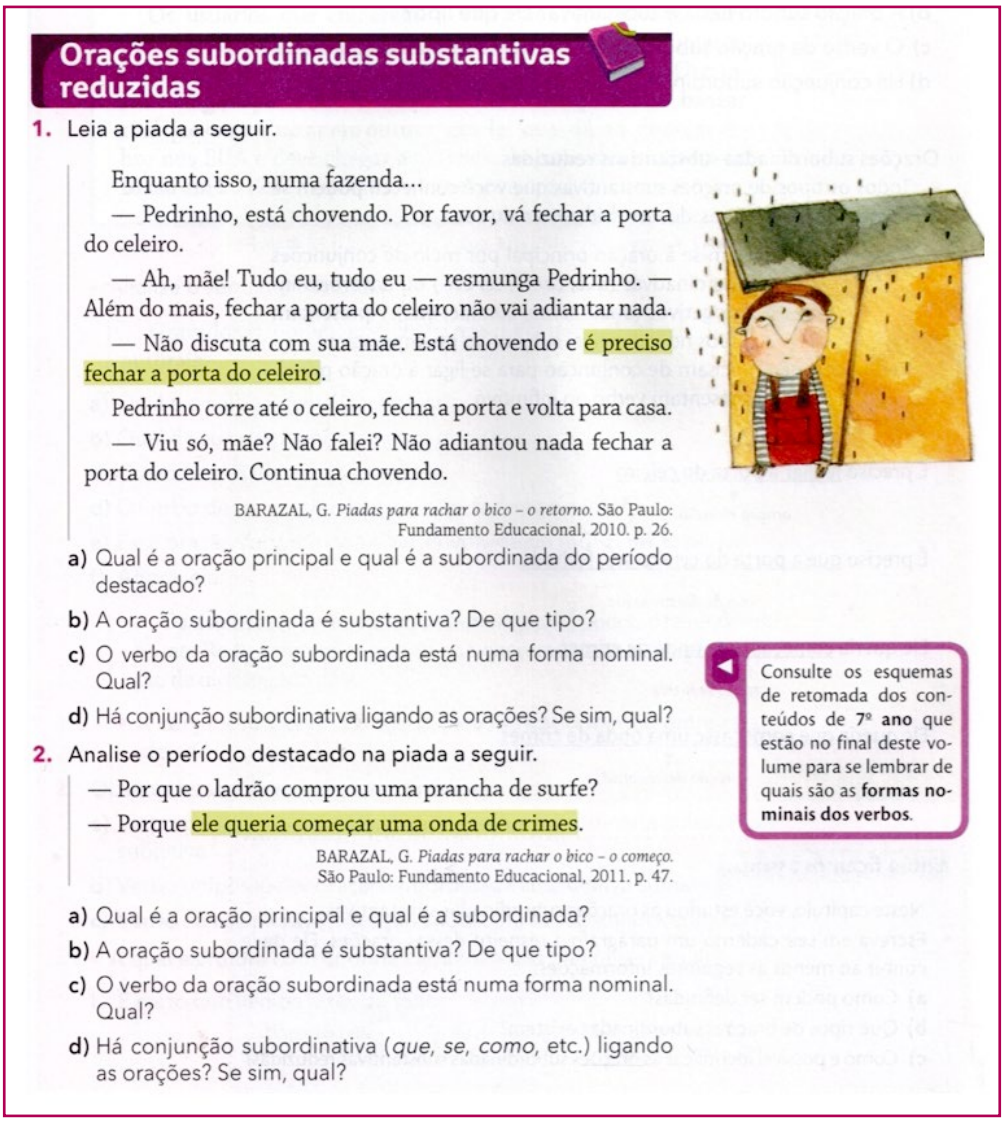
Importante frisar que atividades como esta buscam levar o aluno a percepção de que um mesmo sinal de pontuação como as aspas, pode exercer várias funções, dependendo do texto e contexto nos quais é utilizado. Por exemplo, na crônica (esfera literária) as aspas aparecem marcando a fala de uma personagem; já no texto enciclopédico (esfera de divulgação científica) as aspas são empregadas para marcar a explicação de um termo aparentemente desconhecido pelo leitor e ainda marcar a fala de alguém especializado no assunto tratado no texto; já na reportagem as aspas são usadas, por exemplo, para destacar uma palavra de origem estrangeira, para marcar uma frase e ainda para frisar o nome de um livro. É indispensável que o aluno reflita sobre estes diversos usos de um mesmo sinal de pontuação, e o mais importante: voltando-se para contextos reais de uso, situações didáticas que exploram o uso da linguagem.

Numa perspectiva meramente transmissiva, o autor poderia ter trazido um quadro descritivo-prescritivo sobre o uso destes sinais. No entanto, optou por uma atividade voltada para estimular a reflexão do conhecimento linguístico em práticas de uso da linguagem, proporcionando, por exemplo, a comparação de uso de um recurso, de forma que se percebesse a diversidade expressiva deste recurso linguístico para construção textual.

Os exercícios elaborados após a leitura de cada texto e a seção "Então ficamos assim..." guiam os alunos a terem estas percepções e reflexões no que concerne ao uso dos elementos linguísticos enquanto efeitos expressivos de sentido gerados nos gêneros reportagem, texto enciclopédico e crônica. A atividade analisada, portanto, está embasada por uma perspectiva construtivista-interacional, em detrimento de uma pedagogia de ensino da língua de cunho transmissiva. Constatamos, portanto, por meio da análise desta atividade, um avanço importante no ensino dos fatos linguísticos: o uso do texto como subsídio para que os conhecimentos linguísticos sejam adequadamente apreendidos; e o mais importante: os textos utilizados não serviram como desculpa para um trabalho de reconhecimento ou identificação de estrutura gramatical. Prontamente, podemos intuir que esta atividade adequa-se a alguns pontos que Mendonça (2006) coloca como sendo característicos da prática de AL. Eis alguns exemplos: concepção de língua enquanto ação interlocutiva situada (...); integração entre os eixos de ensino; ênfase nos usos como objetos de ensino; centralidade dos efeitos de sentido; fusão com o trabalho com os gêneros; unidade privilegiada: o texto.

Apesar desse tipo de atividade ser mais frequente, encontramos também ***atividades que partem do texto, mas o utilizam como pretexto para exploração de uma categoria linguística.*** Vejamos como a atividade abaixo articula o tópico gramatical com o texto. Ela foi retirada do volume do nono ano e trata do tópico gramatical "Orações subordinadas substantivas reduzidas". Tal exercício foi extraído de uma seção denominada também de "Orações subordinadas substantivas reduzidas".

Figura 2: Atividade do volume do 9° ano (página 229)



Orações subordinadas substantivas reduzidas

1. Leia a piada a seguir.

Enquanto isso, numa fazenda...

— Pedrinho, está chovendo. Por favor, vá fechar a porta do celeiro.

— Ah, mãe! Tudo eu, tudo eu — resmunga Pedrinho. — Além do mais, fechar a porta do celeiro não vai adiantar nada.

— Não discuta com sua mãe. Está chovendo e é preciso fechar a porta do celeiro.

Pedrinho corre até o celeiro, fecha a porta e volta para casa.

— Viu só, mãe? Não falei? Não adiantou nada fechar a porta do celeiro. Continua chovendo.

BARAZAL, G. *Piadas para rachar o bico – o retorno*. São Paulo: Fundamento Educacional, 2010. p. 26.

a) Qual é a oração principal e qual é a subordinada do período destacado?

b) A oração subordinada é substantiva? De que tipo?

c) O verbo da oração subordinada está numa forma nominal. Qual?

d) Há conjunção subordinativa ligando as orações? Se sim, qual?

Consulte os esquemas de retomada dos conteúdos de 7° **ano** que estão no final deste volume para se lembrar de quais são as **formas nominais dos verbos**.

2. Analise o período destacado na piada a seguir.

— Por que o ladrão comprou uma prancha de surfe?

— Porque ele queria começar uma onda de crimes.

BARAZAL, G. *Piadas para rachar o bico – o começo*. São Paulo: Fundamento Educacional, 2011. p. 47.

a) Qual é a oração principal e qual é a subordinada?

b) A oração subordinada é substantiva? De que tipo?

c) O verbo da oração subordinada está numa forma nominal. Qual?

d) Há conjunção subordinativa (*que, se, como*, etc.) ligando as orações? Se sim, qual?

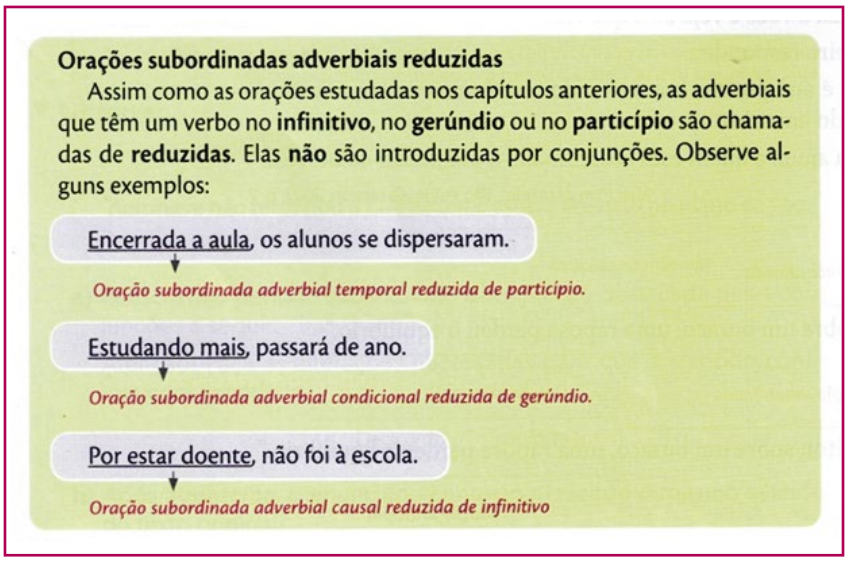
Ao examinar a atividade, percebe-se imediatamente um trabalho linguístico bem inerente ao ensino de gramática tradicional, no qual o texto é tomado como pretexto para o estudo do tópico gramatical. Em nenhum momento ele é citado, nem tampouco o elemento linguístico coopera para que o aluno depreenda seu sentido e opere sobre ele como unidade significativa. Logo, não são considerados os efeitos expressivos para provocação de sentido textual, nem sequer uma tentativa disso ocorre. O texto figura aqui como mero depósito, do qual o conteúdo linguístico é retirado e tratado. As questões impelem o aluno a: a) identificação ou reconhecimento da oração principal e subordinada, b) classificação da oração, c) perceber qual forma nominal do verbo e d) identificar a conjunção. De fato, a ati-

vidade mostra-se com pouco grau de produtividade e reflexão. Considerando que o texto é uma anedota e tem como propósito comunicativo gerar uma situação de humor, esperava-se que o elemento linguístico contribuísse para construção e percepção deste. No entanto, o texto fica num plano insignificante, esquecido, puro suporte para o estudo de uma categoria gramatical.

É ledo engano acreditar que a simples presença do texto em si vá garantir uma prática de reflexão e contextualização gramatical. É preciso considerar o texto como unidade global de sentido(s), no qual a estrutura gramatical configura-se como um operador deste (s) sentido (s). Mendonça (2006) pontua que muitas atividades se propõem a abordar assuntos gramaticais (como orações subordinadas) a partir do texto, entretanto acabam por mascarar uma prática de análise que transformam um texto de leitura em pretexto para análise gramatical tradicional.

Constatamos que o conteúdo foi trabalhado bem à maneira tradicional, com atividades que tomam o texto como pretexto, bem como as conhecidas divisões e subdivisões deste assunto. Foi notado um apego muito grande a nomenclaturas e categorizações. Além disso, o livro reserva muitas páginas para o assunto gramatical "Orações subordinadas". Para se ter uma ideia, o assunto inicia-se na página 216 e tem conclusão na página 253, sendo 194 questões dedicadas a este tópico gramatical. Notemos a descrição contida no livro para o tópico abordado na atividade anterior, o qual busca sistematizá-lo e, para isso, recorre à categorização típica da gramática normativa:

Figura 3: Atividade do volume do 9° ano (página 250)



Orações subordinadas adverbiais reduzidas

Assim como as orações estudadas nos capítulos anteriores, as adverbiais que têm um verbo no **infinitivo**, no **gerúndio** ou no **particípio** são chamadas de **reduzidas**. Elas **não** são introduzidas por conjunções. Observe alguns exemplos:

Encerrada a aula, os alunos se dispersaram.

Oração subordinada adverbial temporal reduzida de particípio.

Estudando mais, passará de ano.

Oração subordinada adverbial condicional reduzida de gerúndio.

Por estar doente, não foi à escola.

Oração subordinada adverbial causal reduzida de infinitivo

Percebemos, no boxe acima, a descrição do conteúdo abordado anteriormente. Ele traz exemplos com frases inventadas, levam o aluno simplesmente a "acatar" o que preconiza a gramática normativa, sem refletir ou confrontar o conhecimento gramatical com uma abordagem mais funcionalista da língua, haja vista que alguns estudos sintáticos já apontam a inconsistência da delimitação tradicional de um período composto por subordinação em oração principal e oração subordinada.

Assim:

> Os exemplos fornecidos pela tradição gramatical para ilustrar (...) períodos subordinados se baseiam geralmente na modalidade literária da língua portuguesa ou são exemplos criados. (....) não há referências a frases complexas da modalidade falada da língua portuguesa. (CARVALHO, 2004).

Nesse sentido, esse impasse entre uma perspectiva tradicional e uma perspectiva mais funcionalista pode ser produtivo na sala de aula. O professor pode mediar situações didáticas nas quais os estudantes confrontem tais perspectivas, considerando outros materiais e fontes além da gramática ou LD, que também devem fazer parte dos recursos didáticos para que haja comparações e reflexões, através das quais os alunos esboçam suas impressões e deduções. Concordantes com tal proposta, os PCN de LP destacam que é produtivo e necessário "(...) por muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem (...)." (p. 29).

Quanto às ***atividades que não partem do texto, apenas utilizam frases soltas***, na seção seguinte vamos apresentar dois exemplos desse tipo de atividade para discutirmos sobre a presença ou não de reflexão nas questões. Assim, para que as análises não fiquem repetitivas, vamos acompanhar os exemplos da próxima seção.

Reflexão sobre a língua

Neste tópico, buscamos responder às seguintes perguntas: *as atividades fazem realmente o aluno pensar sobre a língua, chegando as suas conclusões ou fa-*

zem o aluno só localizar, identificar, memorizar, repetir e reproduzir conclusões já prontas?

De um total de 995 questões analisadas, chegamos à conclusão de que a maioria delas (somando os dois volumes) faz o aluno refletir sobre a língua, conforme se pode conferir na tabela abaixo:

Tabela 1: Questões que levam à reflexão *versus* questões que não levam à compreensão

Volume	Questões que levam o aluno a reflexão linguística	Questões que levam a identificar ou reconhecer	Total de questões de cada volume
6º Ano	435 questões	25 questões	460 questões
9º Ano	358 questões	177 questões	535 questões
	793 questões	202 questões	995 questões

O quadro acima mostra o total de questões de cada volume que levam ou não o aluno à reflexão linguística. Ele também aponta que a existência de questões que fazem o aluno pensar acontece não só na coleção como um todo, mas individualmente em cada volume, sendo no volume 9 mais equilibrado do que no volume 6.

Outra conclusão a que chegamos é que os volumes trazem:

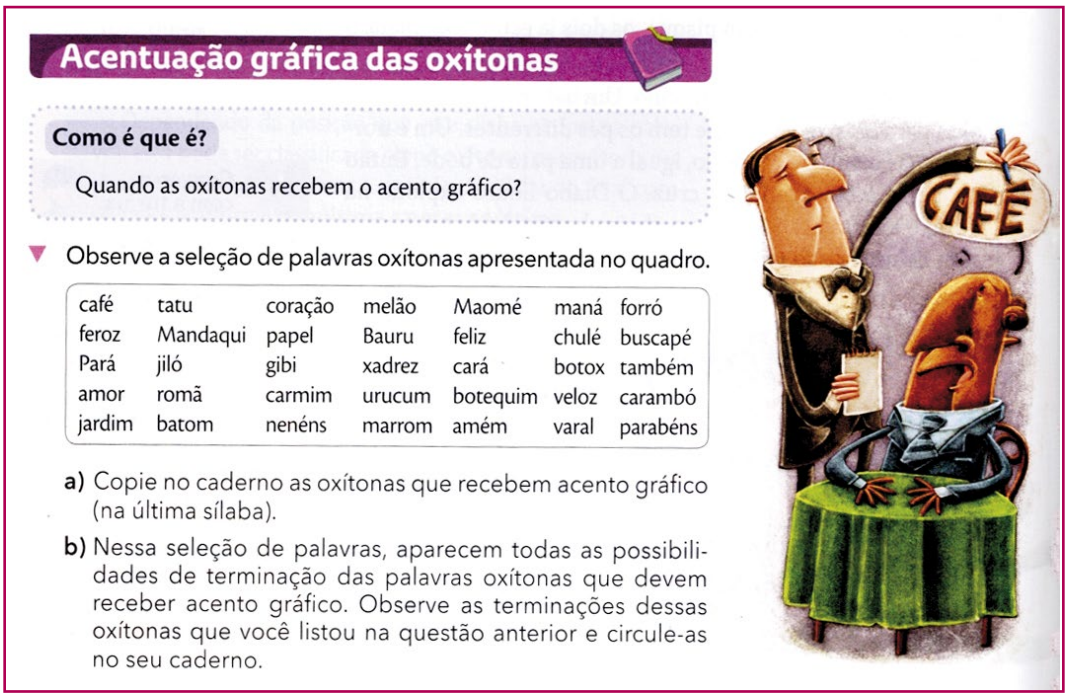
a) Atividades que partem do texto e promovem reflexão;
b) Atividades que partem do texto, mas não promovem reflexão;
c) Atividades que não partem do texto, mas promovem reflexão;
d) Atividades que não partem do texto e promovem reflexão;

Como na seção anterior já discutimos questões que se encaixam nos tipos "a" e "b", vamos a seguir discutir questões dos tipos "c" e "d".

O primeiro exemplo diz respeito a uma ***atividade que não partem do tex-***

to, mas promovem reflexão por parte dos alunos. Ela foi extraído do volume do 6° ano, da seção "Acentuação das oxítonas". Eis o exemplo:

Figura 4: Atividade do volume do 6° ano (página 266)



Acentuação gráfica das oxítonas

Como é que é?

Quando as oxítonas recebem o acento gráfico?

▼ Observe a seleção de palavras oxítonas apresentada no quadro.

café	tatu	coração	melão	Maomé	maná	forró
feroz	Mandaqui	papel	Bauru	feliz	chulé	buscapé
Pará	jiló	gibi	xadrez	cará	botox	também
amor	romã	carmim	urucum	botequim	veloz	carambó
jardim	batom	nenéns	marrom	amém	varal	parabéns

a) Copie no caderno as oxítonas que recebem acento gráfico (na última sílaba).

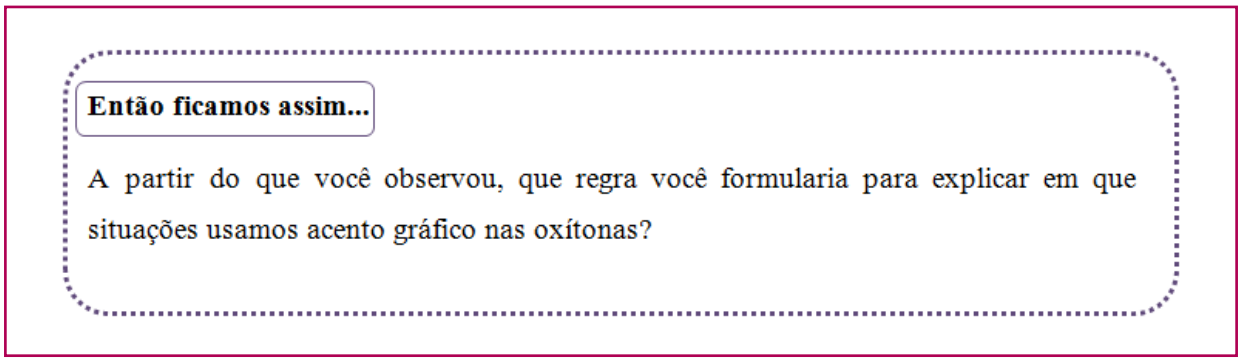
b) Nessa seleção de palavras, aparecem todas as possibilidades de terminação das palavras oxítonas que devem receber acento gráfico. Observe as terminações dessas oxítonas que você listou na questão anterior e circule-as no seu caderno.

É possível notar que as questões foram elaboradas numa perspectiva construtivista de conhecimento, mesmo tratando-se de acentuação gráfica, a atividade busca induzir o aluno as suas próprias constatações acerca da acentuação das palavras oxítonas. Vejamos como isso ocorre: primeiro é apresentada ao aluno uma lista de palavras, nas quais estão incluídas palavras oxítonas acentuadas. Depois o item **a** dá o comando para que o aluno possa copiar as oxítonas acentuadas, ao passo que ele realiza esta etapa da atividade, o item **b** propõe que circule a terminação de cada palavra. Ao propor tais procedimentos, inferimos que a atividade está induzindo o aluno à conclusão em relação às possibilidades de acentuação das oxítonas uma vez que a ação de circular a terminação das palavras fará o aluno perceber certas regularidades; por exemplo, quando ele circular a terminação das palavras "chulé", "buscapé" e "café", concluirá que as oxítonas com terminação – E são acentuadas e nessa mesma linha segue as outras palavras com suas respectivas terminações.

Para que o aluno sistematize e construa sua conclusão a respeito das possi-

bilidades de acentuação das oxítonas, a atividade anterior é complementada pela seção abaixo, denominada de "Então ficamos assim...", página 267:

Figura 5: Atividade do volume do 6° ano (página 267)



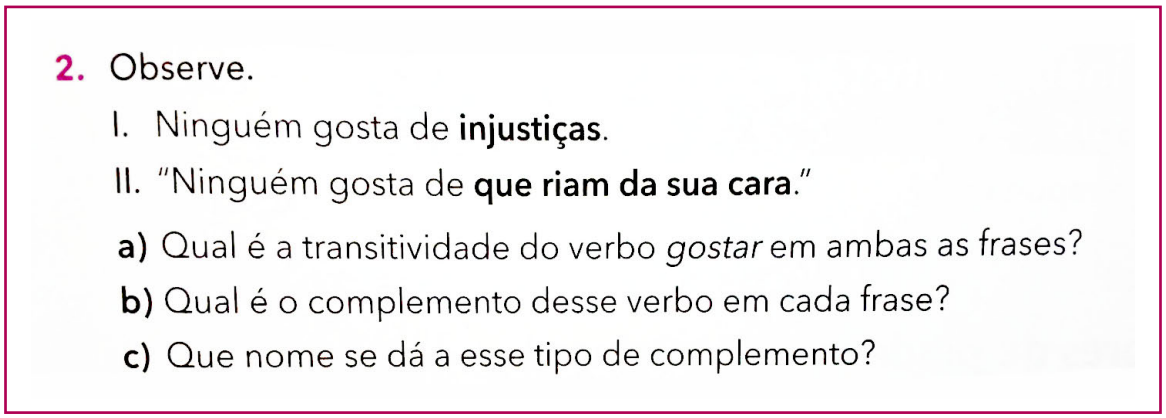
Nota-se, portanto, que esta seção se repete ao final de todas as atividades/assuntos gramaticais trabalhados durante os capítulos. Ela cumpre a função de sistematizar e concluir o elemento linguístico abordado em determinada atividade anterior. É perceptível que esta última atividade fez o aluno - após a reflexão do conhecimento linguístico nos itens **a** e **b** - chegar à conclusão necessária sobre o tópico linguístico em evidência.

Em uma pedagogia de cunho transmissivo, provavelmente este conteúdo seria trabalhado no seguinte o esquema: "exposição, exemplificação e exercitação", ou seja, viriam as regras de acentuação das oxítonas de forma prescritiva, no estilo "Devem ser acentuadas as oxítonas terminadas em..."; logo após à exposição das regras, viriam os exemplos e, por fim, exercícios do tipo: "Identifique as palavras oxítonas do texto e justifique a acentuação de cada uma". Atividades como as apresentadas aqui e analisadas distanciam-se deste método e contribuem para a construção do conhecimento linguístico de forma mais sólida e significativa, evitando exercícios puramente de memorização. Os exercícios ofertados, portanto, não partiram da transmissão e exposição das regras para se chegar aos exemplos e exercícios; na verdade, ocorre o oposto: o aluno, através de exercícios reflexivos, constrói as regras; estas são "o ponto de chegada" e não "de partida". Nesse ponto de vista, os exercícios de acentuação tratados nas seções anteriores estão coerentes com uma perspectiva que recorre a "uma metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras.)". (MENDONÇA, 2006, p. 207).

Além disso, pudemos perceber que os outros conteúdos ortográficos tratados no volume seguem esta mesma linha de abordagem, primando por esse enfoque reflexivo e indutivo. No volume do 6º ano, por exemplo, é comum encontrar nas atividades oferecidas questões sobre as regularidades contextuais, como o uso do **rr** ou **r,** bem como regularidades gramaticais-morfológicas, como os verbos terminados em **–ão** ou **–am** ou adjetivos terminados em **–ês e –esa**. Todos estes conteúdos são tratados através de atividades que optam pela construção e reflexão do conhecimento linguístico e são sistematizados através da seção "Então ficamos assim...". Já no volume do 9º ano, foram abordados assuntos como palavras homônimas, algumas irregularidades ortográficas e acentuação gráfica. Tais conteúdos foram também tratados de forma construtiva e reflexiva. Em algumas atividades envolvendo irregularidades ortográficas, por exemplo, algumas questões sugerem o uso do dicionário a fim de que o conteúdo seja construído e não simplesmente imposto e memorizado. Sobre o trabalho com a ortografia é relevante pontuar que "mesmo que a norma ortográfica seja uma convenção social, aprender ortografia não é um processo passivo no qual há armazenamento na memória de formas corretas." (MORAES, 2003, p.73).

Analisemos outro exemplo de atividade que propõe questões sem o auxílio do texto, analisando sua qualidade. Esta foi retirada da página 224 e diz respeito ao conteúdo "Orações subordinadas substantivas objetivas indiretas".

Figura 6: Atividade do volume do 9° ano (página 224)


2. Observe.

I. Ninguém gosta de **injustiças**.

II. "Ninguém gosta de **que riam da sua cara**."

a) Qual é a transitividade do verbo *gostar* em ambas as frases?

b) Qual é o complemento desse verbo em cada frase?

c) Que nome se dá a esse tipo de complemento?

Notemos que a atividade não está no mesmo nível de produtividade da anterior e baseia-se na identificação e classificação (itens **a** e **b**) ou conceituação (item **c**) de determinada estrutura gramatical. Realizar atividades com frases não signifi-

ca dizer, necessariamente, que as questões irão deixar de ter qualidade e potencial reflexivo. Entretanto, é necessário frisar que a atividade em questão não preza por esse trabalho: além de usar frases inventadas, as questões que as exploram estão baseadas em um 'aprendizado' "normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos associados a frases soltas e apresentação de uma teoria gramatical inconsistente (...)." (BRASIL, 1998, p.18).

Constamos uma atividade aparentemente sem significância para o desenvolvimento das competências linguísticas, desprovida de qualquer aspecto discursivo e que fica no nível do "classificar" e "nomear"; nada mais este tipo de atividade oferece. Exercícios nesse molde em nada vão contribuir para que o aluno que está no último ano do Ensino Fundamental pense sobre sua língua e suas potencialidades. Nesse sentido, ao se propor um trabalho sem texto, é preciso ponderar e promover uma atividade reflexiva, que vá induzindo o aluno à formulação de suas próprias conclusões.

Achamos pertinente também salientar que os exemplos retirados do 9° ano, nos quais o texto é tomado como pretexto ou as questões levam a meras habilidades de identificar, classificar ou nomear foram todas sobre o assunto "orações subordinadas", mas, de fato basicamente todas as questões com baixo grau de reflexão ou que tomam o texto como desculpa para um trabalho de analise gramatical encontrado no 9° ano estão referentes a esse assunto e suas múltiplas divisões e subdivisões.

Considerações finais

Podemos concluir, portanto, que a abordagem da análise linguística nos livros analisados demonstra mudanças em relação ao antigo ensino da gramática escolar. No decorrer da pesquisa foram notados avanços significativos na confecção do livro didático, dentre eles, a predominância de atividades epilinguísticas, um trabalho com os conteúdos ortográficos que busca levar o aluno a perceber as regularidades do sistema de escrita de forma a ser instigado a formular suas próprias regras à luz de suas conclusões, o trabalho com o texto, bem como a diversidade destes presentes nas situações didáticas propostas. É nítido um avanço nos manuais analisados, no entanto, há "deslizes" ao serem observados.

Nesse contexto, a presença do professor enquanto mediador é salutar. Ele deve utilizar o livro atentando para seus pontos fortes e suas deficiências. Nesse sentido, todo LD é insuficiente para adequar-se a todas as necessidades do ensino. Cabe ao professor complementar atividades, propor situações voltadas às carências da turma, ser um profissional em formação constante; cabe a ele o papel de pesquisador, provocador e catalisador do conhecimento.

Por fim, esperamos que o trabalho traga alguma contribuição no que concerne ao tratamento dado a gramática no livro de português, que ele aponte para questões importantes sobre o ensino de análise linguística, trazendo reflexões e levando a perceber que a qualidade do livro de português pode e deve melhorar, há muito a ser feito.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática:** por um ensino de gramática sem pedra no caminho. São Paulo: Ed. Parábola, 2007.

CARVALHO, Cristina dos Santos. **Processos sintáticos de articulação de orações:** algumas abordagens funcionalistas. Veredas - Rev. Est. Ling., Juiz de Fora, v.8, n.1 e n.2, p.9-27, jan./dez. 2004.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2003, 39-46.

_____. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: M. G. COSTA VAL & B. MARCUSCHI (orgs). **O livro didático de Língua Portuguesa:** letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 237-260.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e a formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

MORAES, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Estudo da gramática no texto:** demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Paraná: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2011.

RESUMO

Tendo em vista que o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - língua portuguesa, proposto pelo MEC, serve como ponto de partida para o trabalho docente e é objeto de atualização quase que obrigatório para professores e outros profissionais de ensino, este artigo buscou analisá-lo quanto à pertinência e à conexão existente entre conceitos bakhtinianos nele presentes. A abordagem buscou focar as discussões no que tange as noções de língua/linguagem e outros conceitos que se alinham teoricamente a essas noções, como é o caso das noções de gênero discursivo, texto e enunciado. A pesquisa ampara-se na teoria do Círculo de Bakhtin, mas precisamente no texto, Estética da criação verbal (BAKHTIN, 1997), e pretendeu verificar a relação estabelecida entre as noções, já que para o Círculo, os conceitos se implicam mutuamente, estão interligados e estabelecem uma relação de interdependência. Dentre os resultados, a análise sugere que, nos PCN, a teoria advinda do Círculo pode chegar a ser interpretada de forma diferente daquela defendida pelos pesquisadores russos. Como os preceitos do Círculo foram fortemente difundidos, principalmente porque constam em documentos orientadores oficiais, sua implementação em situações de aprendizagem pode sofrer deformações de cunho didático-pedagógico. A preparação do professor e de outros profissionais para refletir acerca de materiais didático-pedagógicos, portanto, é de extrema relevância e pode exigir critérios dos mais diversos, mesmo quando se tratar de materiais organizados por especialistas e referendados por políticas públicas de ensino.

Palavras-chave: Parâmetros curriculares nacionais, Conceitos bakhtinianos, Ensino de língua materna.

CONCEITOS BAKHTINIANOS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Arisberto Gomes de Souza (UFRN)

Introdução

Algumas noções teóricas presentes nas contribuições do Círculo de Bakhtin exigem, de professores e outros profissionais que lidam com o seu manuseio, muita clareza e compreensão, principalmente com relação a conceitos considerados nucleares. Por essa razão, com intuito de revisitar e contextualizar alguns conceitos, a discussão aqui empreendida propôs, na perspectiva dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua/linguagem, levar a reflexão breves conceitos da teoria bakhtiniana disseminados no meio escolar por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), língua portuguesa (BRASIL, 1998).

Dessa forma, a argumentação constante no presente artigo objetivou analisar o texto contido nas orientações dos PCN, no que confere à pertinência e à conexão existente entre conceitos bakhtinianos nele presentes. A abordagem buscou focar as discussões no que tange as noções de língua/linguagem, mas não somente estas. Os conceitos que se alinham teoricamente a essas noções também tiveram destaque, como é o caso das noções de gênero discursivo, texto e enunciado. A intenção em discutir tais temáticas se ampara no preceito de que, para o Círculo de Bakhtin, esses conceitos se implicam mutuamente, estão interligados e estabelecem uma relação de interdependência.

A meta do artigo não foi depreciar noções que advenham de outras contribuições teóricas, mas a de estabelecer uma análise que consista numa reflexão acerca dos vínculos existentes entre noções oriundas da corrente teórica russa.

Os textos-base, utilizados para implementação da análise, foram os dos PCN (BRASIL, 1998) e, acerca dos fundamentos bakhtinianos, o foco recaiu sobre Bakhtin (1997), por ser esse texto emblemático quanto a explicação do fenômeno da linguagem. Objetivamente, pretende-se analisar passagens, trechos, seções, nomenclaturas e conceitos dos PCN que tratam da teoria russa e verificar em que medida as informações de cunho bakhtiniano convergem umas com as outras, além, é claro, de verificar como as (des)conexões encontradas podem influenciar na compreensão das orientações do documento. É importante destacar, também, que não foi objetivo desse artigo avaliar a qualidade dos PCN analisados, mas de debater sobre o que se orienta em termos de conceitos do Círculo e os conflitos que podem ser gerados pela relação teoria/prática.

A discussão, portanto, apresenta, resumidamente, um breve exame das orientações curriculares do MEC (BRASIL, 1998), analisando-as à luz dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin. A justificativa para implementação da análise se dá em razão de a bibliografia constante no texto dos PCN fazer, explicitamente, referência às contribuições do Círculo.

Referencial teórico

Mikhail Bakhtin destacou-se por ser um dos maiores filósofos da linguagem. Seus estudos foram conduzidos vislumbrando a linguagem como um fenômeno social e, ao mesmo tempo, ideológico. Apesar de no Brasil seu nome figurar com certo destaque, os construtos teóricos referentes a Bakhtin não são atribuídos somente a ele, mas a uma rede de pensadores e profissionais preocupados em desvelar a linguagem. Esse grupo, denominado *Círculo de Bakhtin*, incluía o filósofo Mikhail Bakhtin (1895-1975), o linguista Valentin Voloshinov (1895-1936), e o teórico Pavel Medvedev (1891-1938).

Uma crucial inovação atribuída à produção intelectual do Círculo decorre do fato de enxergar a língua como um constante processo e não somente o seu entendimento como um sistema autônomo. Quanto à língua materna, Bakhtin afirma, "não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam" (1997, p. 302).

Uma defesa nesses moldes trouxe muitas consequências ao campo de estudos da linguagem e, consequentemente, para o ensino de língua materna. A partir dessa concepção a língua deixou de ser considerada um conjunto de regras estáticas. Agora, ela equivale aos usos que os sujeitos fazem dela em situações de comunicação. Os processos de ensinar e de aprender mudam nessa perspectiva, pois, o modo de empregar a linguagem passa necessariamente pelo sujeito. Esse mesmo sujeito é agente das relações sociais de que participa e também responsável pela composição e pelo estilo dos discursos por ele empreendidos.

Essa "nova" forma de enxergar a língua constitui, portanto, umas das mais emblemáticas implicações do Círculo para o fazer pedagógico em língua portuguesa. Concebida a partir dos muitos usos sociais, a língua é caracterizada, então, como um fenômeno sócio-histórico, já que sua apropriação e construção decorrem de processos culturais múltiplos. Por esse viés, o ensino e a aprendizagem da leitura, da escrita e da produção textual sugeridas em situações de aprendizagem coerentes com o legado do Círculo serão produtivas se operacionalizadas priorizando a dinâmica da língua em uso.

A conceituação de língua nesses moldes foi fundamental, também, para se entender a ideia de gêneros do discurso. Para Bakhtin (1997), os gêneros do discurso são diferentes formas de uso da linguagem que variam de acordo com as diferentes esferas de atividade do homem. O autor exemplifica esse conceito afirmando que, "se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala [...] a comunicação verbal seria quase impossível" (Bakhtin, 1997, p. 303).

Os estudos acerca dos gêneros vêm se tornando cada vez mais relevantes e as pesquisas que versam sobre a temática também se tornam cada vez mais comuns. Uma hipótese para a tamanha importância que vem ganhando as discussões acerca do tema talvez resida no fato de que a utilização do conceito de gênero e seus desdobramentos cada vez mais se fazem presentes nos ambientes de ensino. Os programas governamentais que tratam da educação também foram determinantes para a difusão da temática. Acerca isso, Kleiman (2002) argumenta que os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como proposta principal fundamentar o ensino da língua materna em atividades voltadas ao estudo dos gêneros discursivos.

Bakhtin (1997) apresenta, dentre suas ideias norteadoras, a noção de que os gêneros possuem certa estabilidade, que é relativa, pois eles são mutáveis, ganham diferentes formatações à medida que os indivíduos necessitam empregá-los em diferentes situações comunicativas. Ele afirma que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados[1] elaborados por indivíduos em diferentes esferas de utilização da língua. Fiorin (2006), explica a relatividade atribuída à estabilidade dos gêneros afirmando que ela se deve às transformações que um dado gênero passa em sua historicidade, como também à própria variação que ocorre nas suas características.

Ainda, acerca desta relativa estabilidade, Bakhtin (1981, p. 91) afirma que "o gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. [...]. Nisto consiste a sua vida". Os gêneros, assim como o meio social, estão em constante processo de mutação. Eles atualizam-se, modificam-se, enfim, transformam-se. Essa mutabilidade está relacionada às diferentes atuações comunicativas desenvolvidas pelos indivíduos. Nessas atuações entram em jogo passado, presente e futuro, e a alteridade do interlocutor é peça fundamental para que o jogo nunca se torne estático.

Considerações

Grande parte do que se observa em termos de ensino no Brasil relaciona-se ou deriva-se das políticas públicas voltadas para a área. Um exemplo prático disso são os vários documentos orientadores do ensino-aprendizagem existentes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, seriam as referências maiores no âmbito da educação básica.

Concebidos pelo Governo Federal para nortear equipes escolares, os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem os pilares fundamentais para guiar a educação básica e a relação escola-sociedade no cotidiano. Eles estão voltados para a estruturação e reestruturação dos **currículos escolares** da rede pública,

1. Entendemos *enunciado* como uma "unidade real da comunicação verbal" (BAKHTIN, 1997, p. 288). Todo enunciado demanda outro a que responde ou a que responderá. O discurso só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, dessa forma, ainda que não venha a receber respostas exteriorizadas imediatas, por certo as provocará interiormente e, por isso a realidade do diálogo sempre inacabado.

numa tentativa de padronizar o ensino no país, nas mais diversas áreas do conhecimento.

No que confere ao domínio do ensino de língua materna, os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (PCN): língua portuguesa (BRASIL, 1998), refletem as aspirações dessas políticas públicas. O documento, mesmo trazendo definições feitas pelo viés da leitura do Grupo de Genebra, cita diretamente duas obras do Círculo que foram utilizadas como referência para sua construção, *Estética da criação verbal* e *Marxismo e filosofia da linguagem*. Além disso, é perceptível a utilização de muitos outros construtos que se desenvolveram ancorados na produção do Círculo. Como não poderia deixar de ser, algumas passagens do documento remetem com muita coerência às contribuições bakhtinianas, como no trecho:

> Linguagem aqui se entende, no fundamental, como uma ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998, p. 20).

Esse conceito de linguagem facilita a compreensão de outra noção, a de gêneros do discurso. Conforme Bakhtin (1997, p. 280),

> A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. [...] Os gêneros discursivos são "tipos relativamente estáveis de enunciados".

Corroborando essa concepção de gêneros, os PCN afirmam que "os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura" (BRASIL, 1998, p. 21).

Mesmo deixando claro um posicionamento bakhtiniano quanto ao entendimento do que sejam gêneros discursivos, principalmente na seção, *Discurso e suas condições de produção, gênero e texto,* destinada a esse esclarecimento, é possível perceber, em algumas passagens, que a definição de gênero, para os

PCN, sugere outras noções, como a de *tipo de texto:* "no processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno: redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir: a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto" (BRASIL, 1998, 51). Além disso, fica evidente que a gama de considerações teóricas que abarca a noção de gênero, no documento, é um tanto simplificada, obrigando o leitor a buscar outros meios para uma plena compreensão.

É consenso, no meio escolar, que os gêneros devem estar a serviço do ensino em língua materna, principalmente porque estabelecem e concretizam as relações que se dão no meio social. A opção pelo uso dos gêneros em sala de aula se justifica pela sua capacidade de empoderar comunicativamente os alunos, permitindo-os agir com eficácia em quaisquer situações de interação.

Muito do que se pensa atualmente acerca dos gêneros do discurso, em termos de ensino de língua materna no Brasil, está alinhado aos pressupostos defendidos pelo Círculo de Bakhtin. Um dos focos dos PCN (Brasil, 1998), por exemplo, é a necessidade de proporcionar a ampliação do domínio da língua e da linguagem do aluno por meio dos gêneros. O documento sugere uma grade de ações que leva em conta a diversidade textual. Tendo em vista o fato de que o educando convive com uma infinidade de gêneros discursivos em seu cotidiano, essas ações propõem que "a compreensão oral e escrita bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino" (BRASIL, 1998, p. 24).

Em Bakhtin (1997, p.305) também é possível perceber uma defesa quanto às possibilidades linguístico-discursivas que o domínio e a reflexão sobre os gêneros discursivos pelo sujeito podem proporcionar:

> é de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos.

Todas as discussões acerca do conceito de gêneros nos PCN levam-no ao status de protagonista quando o assunto é ensino e aprendizagem em língua materna. Aliás, essa supremacia quanto a sua presença como objeto do ensino é

quase que uma unanimidade na prática em sala de aula. Entretanto, é possível constatar que quando se trata das noções de gênero e de texto – que não são sinonímias no documento - há certa alternância quanto à relevância, como se pode observar nos trechos abaixo:

> Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23).
> Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. [...] Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma categorização preestabelecida. (BRASIL, 1998, p. 78).

Se nos PCN texto e gênero não tratam de significar a mesma coisa, tampouco é assim para o Círculo. Começa aqui, então, um pequeno conflito que, para professores e profissionais escolares leitores do documento, pode acarretar em grandes prejuízos, pois se a unidade do ensino é o texto e o objeto do ensino é o gênero, supõem-se que estas duas noções deveriam estar alinhadas teoricamente. Como o conceito de gênero nos PCN deriva da teoria bakhtiniana, outras noções que encadeiam e explicam esse conceito também devem convergir para uma mesma dinâmica teórica, do contrário, podem provocar entendimentos equivocados e até dicotômicos.

Para explicar o conceito de texto, Bakhtin (1997), argumenta: todo texto tem sujeito, é enunciado, e aglutina o verbal e o extraverbal. O autor afirma ainda que o texto (verbal, oral, escrito ou semiótico), é a unidade, a realidade. Ele pode ser analisado na sua integridade concreta e viva (sócio e historicamente). É por meio do texto que o sujeito exprime ideias, sentimentos. Ele funciona de modo a proporcionar que os sujeitos mantenham relações dialógicas com outros textos, e é por essa razão que se pode afirmar o texto como enunciado.

Já para os PCN, o conceito de texto, diferentemente do que ocorre com a noção de gênero, parece desviar das contribuições do Círculo. No trecho, "em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados" (Brasil, 1998, p. 21), a ideia que se dá é a de que o enunciado pode ser apenas uma parte do texto ou, em resumo, ser menor que o texto.

A análise empreendida nesta pesquisa sugere que, nos PCN, alguns conceitos atribuídos a teoria do Círculo de Bakhtin podem chegar a ser interpretados de forma diferente daquela defendida originalmente pelos pesquisadores russos, já que na completude do emaranhado teórico algumas noções podem apresentar pouca ou nenhuma correspondência umas com as outras. Como as teorias do Círculo foram fortemente difundidas, principalmente porque contam com o aval das políticas públicas governamentais (no caso, os PCN), sua implementação em situações concretas de aprendizagem pode sofrer deformações de cunho didático-pedagógico. Uma hipótese a ser lançada neste artigo é a de que a prática adotada nas escolas de educação básica no que confere aos gêneros pode se apresentar muito concentrada em ações em que o gênero recebe tratamento de objeto (estudo de suas partes, nomenclaturas, modelos prontos, etc.). É inevitável, neste caso, não associar essa prática àquelas dadas ao estudo descontextualizado da gramática normativa. Necessariamente, não se pode afirmar que tal hipótese está relacionada aos desencontros aqui apontados.

Conclusão

Os PCN (BRASIL, 1998), servem como ponto de partida para o trabalho docente, pois norteiam as situações de ensino e aprendizagem. Apesar de sua relevância enquanto documento que orienta, é importante que professores e outros profissionais que o manuseiam busquem também, outros meios de atualização. Nesse sentido, verifica-se que tão importante quanto às leituras provenientes de orientações e outros materiais de ordem governamental é a busca por um esclarecimento particularizado, que se enquadre às necessidades de dada realidade social.

As reflexões empreendidas aqui ratificam esse posicionamento. Mesmo os PCN propondo uma didatização plausível do ponto de vista do desenvolvimento do potencial comunicativo do aluno, ainda assim, é pertinente a exploração de leituras e estratégias de ensino que contemplem outros recursos e procedimentos pedagógicos, e não somente àqueles ancorados nos PCN.

As considerações dispostas pelo artigo comprovam que a preparação do professor e de outros profissionais para refletir acerca de materiais pedagógicos é de extrema relevância e exige critérios dos mais diversos, mesmo quando se

tratar de materiais organizados por especialistas e referendados por políticas públicas de ensino.

Referências

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

_____. **A Estética da Criação Verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. *PCN* - **Parâmetros Curriculares Nacionais para 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, A. B. Apresentação do Livro. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Lucerna, 2002.

RESUMO

O presente artigo traz reflexões acerca de duas políticas públicas voltadas para o processo de ensino-aprendizagem, o Enem e a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. Tais reflexões permitem-nos aproximar essas duas políticas ao campo das políticas linguísticas, haja vista as transformações discursivas que podem ocorrer no território escolar face aos dois eventos. Situando este estudo no campo da Linguística Aplicada, foram levantadas algumas discussões sobre a implantação dessa área no Brasil, e compreendido o papel social do linguista aplicado considerando as privações sofridas, as quais podem ser problematizadas e resolvidas com ações de políticas linguísticas. Para clarear a concepção deste termo, foi realizado um breve percurso histórico da política linguística no país e discutido o embasamento legal em documentos oficiais, PCN e DCN, os quais assumem o viés de política linguística. Por fim, foi esclarecido o papel do Enem e da Olimpíada de Língua Portuguesa no campo escolar, e percebida a mudança no ensino provocada na aplicação destes dois projetos.

Palavras-chave: Enem, Olimpíada de língua portuguesa, Política linguística.

ENEM E OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA: POLÍTICAS PÚBLICAS QUE PROPÕEM UM OLHAR DE BASE POLÍTICO-LINGUÍSTICA PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

Filipe Fontenele Oliveira (PosLA-UECE)[1]
Hylo Leal Pereira (PosLA-UECE)[2]
Rozania Maria Alves de Moraes (UECE)[3]

Introdução

Este trabalho visa refletir sobre dois eventos educacionais brasileiros, Enem e Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, a partir da ideia de política linguística. Desse modo, apresentaremos os fundamentos teórico-metodológicos desses dois projetos a fim de discuti-los e inseri-los como uma prática escolar que requisita um constante repensar pedagógico pelo professor.

A fim de aliar nosso estudo às perspectivas atuais da Linguística Aplicada (LA) no Brasil, num primeiro momento, faremos um breve histórico desse viés científico a partir das ideias de Moita Lopes (2011), que discorre sobre as viradas

1. Mestrando, aluno do curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE (PosLA-UECE). Desenvolve pesquisa na área de Referenciação e Ensino com foco em produção textual.

2. Mestrando, aluno do curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE (PosLA-UECE). Desenvolve pesquisa na área de Referenciação e Ensino com foco em processos referenciais em questões de múltipla escolha.

3. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, com doutorado em Ciências da Linguagem pela Université Stendhal Grenoble III, França (2005) e pós-doutorado em Educação pela Aix-Marseille Université, França (2012).

pelas quais passou a LA até chegar ao que ele denomina de campo indisciplinar. Com a mesma finalidade, apresentaremos as concepções de Rojo (2013), que defende uma atuação ética e comprometida do linguista aplicado em prol de solucionar problemas decorrentes de privações sofridas pela sociedade.

Reconhecendo o papel do linguista na resolução das privações sofridas, num segundo momento, destacaremos a ideia de política linguística. Para tanto, faremos uma rápida explanação sobre como esta área, que solicita o saber do linguista aplicado, tem sido compreendida (LUQUETTI; MOURA; CASTELANO, 2011 e SILVA, 2010) e mostraremos embasamentos legais concernentes ao ensino, PCN e DCN, que assumem esse ideal político.

Num terceiro momento, discorreremos sobre o Enem e a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. Acerca do Enem, falaremos sobre a mudança, sobretudo linguística, que deve ocorrer na prática escolar em virtude das exigências dessa avaliação. Sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, daremos enfoque às transformações (políticas) que podem ocorrer em sala de aula, face à temática *O lugar onde vivo* a ser desenvolvida na produção textual de alunos da rede pública, do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

Por último, apresentaremos nossas considerações finais, momento no qual refletiremos sobre a temática adotada neste trabalho e apresentaremos novas prospecções.

Uma visão histórica sobre linguística aplicada e privações sofridas

A Linguística tem tomado novos rumos nas últimas décadas devido às demandas sociais para resolver conflitos relacionados à linguagem. Essa nova perspectiva fez os estudiosos ultrapassar o ideal de uma ciência (da língua-linguagem) pura e adentrar a seara das ciências sociais, segundo Moita Lopes (2011). Nesse escrito, o autor faz um histórico da Linguística Aplicada (doravante referida como LA), mostrando que seu início consta da Segunda Guerra Mundial, quando houve uma preocupação com o ensino de línguas. No mesmo texto, o autor apresenta as duas viradas da Linguística até chegar ao patamar do que considera como indisciplinaridade.

A primeira virada, por volta dos anos 1980, segundo Moita Lopes, tenta romper com a hegemonia da linguística pura ao passo que propõe uma teoria linguística pautada no usuário, em contextos de aprendizagem de língua estrangeira, predominantemente o inglês. Recorrendo a Widdowson (1979)[4], Moita Lopes destaca que essa pretensa ruptura com a linguística pura atendia a uma demanda da LA com vistas a se tornar autônoma. Por outro lado, a adoção de uma perspectiva no usuário suscitou novas provocações. O saber linguístico passou a ser questionado em sua unidirecionalidade, e sua autossuficiência para resolver os desafios escolares pautados no ensino-aprendizagem de línguas foi posta em xeque. Esse limite (teórico) gerou, nesse sentido, o embrião para uma teoria e prática interdisciplinares.

Enquanto a primeira virada linguística acenava para um rumo interdisciplinar, a segunda, que ocorreu em torno dos anos 1990, traz essa visão já sedimentada e apresenta novos campos de atuação para LA. Do contexto de ensino -aprendizagem de línguas (estrangeiras), a LA avança rumo ao ensino de língua materna, letramentos e ultrapassa as fronteiras do território escolar, quando inicia um processo investigativo sobre as práticas sociodiscursivas de modo mais amplo. É nesse período também que as diferenças passam a ganhar voz, pois as teorias sociais que as apagavam passaram por uma reteorização, o olhar hegemônico que concebia os sujeitos de maneira homogênea passou a ser questionado, e novas concepções teóricas femininistas, antirracistas, pós-coloniais e queer conquistaram seu espaço. (MOITA LOPES, 2011).

Essa nova maneira de refletir sobre o mundo e compreender as práticas sociais permitiu à LA tornar-se *indisciplinar*, ou seja, uma área mestiça, nômade, que dialoga com outras áreas do conhecimento e rompe com os paradigmas consagrados da ciência (MOITA LOPES, 2011). Essa ruptura com o positivismo faz a LA mesclar-se com outras fontes do saber, ultrapassando, portanto, os limites teóricos da linguística. Apoiando-se em Pennycook (2006), Moita Lopes (2011, p. 20) traz a ideia de que a própria linguística tem um espectro limitado, o que dificultaria a compreensão mais clara das coisas, entretanto adverte: "Não quer dizer que prescindamos de teorizações sobre linguagem, mas que elas podem não vir

4. WIDDOWSON, H. G. **The Partiality and Relevance of Linguistic Description**. In: Explorations in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1979a.

do campo de estudos linguísticos ou que tais teorizações possam ser construídas nos entrecruzamentos disciplinares." (MOITA LOPES, 2011, p.20).

Esse caráter inter ou mesmo transdisciplinar da LA, sugerido acima, decorre, segundo o autor, da indisciplinaridade e da mudança por que passam as áreas de conhecimento. Todavia, esse novos rumos não são aceitos pacificamente pelos linguistas aplicados. Há muitas oposições, conforme o autor, oriundas, principalmente, daqueles que ajudaram a fundar a LA. Embora haja conflitos nesse sentido, é visível a preocupação de Moita Lopes (2011) em repensar a área e propor uma atuação mais pautada nas questões sociais. Essa nova forma de compreender os fenômenos linguísticos faz a LA assumir um viés político e a preocupar-se com aqueles que historicamente foram silenciados pelos ditames do poder.

Outros autores pensam de modo semelhante a Moita Lopes (2011), como Fabrício (2006) e sua proposta da LA como espaço de "desaprendizagem", Kleiman (2013) e sua preocupação com uma pesquisa focada nos grupos marginalizados e Rojo (2013) com a ideia de política linguística e privação sofrida. Destacaremos aqui o trabalho de Rojo (2013) a fim de situar alguns contextos passíveis da atuação do linguista aplicado e refletir sobre a conjuntura que provoca as privações.

Rojo (2013), no princípio de seu texto, apresenta uma reflexão sobre as ciências puras e as questões práticas. Segundo ela, quando nos aproximamos do mundo, é impossível a realização de uma ciência pura. No caso da linguística, esta seria mestiça (MOITA LOPES *apud* ROJO, 2013), ou impura (LOPES da SILVA *apud* ROJO, 2013). O olhar do linguista aplicado sob uma perspectiva inter, trans ou indisciplinar, conforme a autora, permeou as discussões sobre a práxis no início deste século. A nova postura epistemológica adotada fez o linguista envolver-se com os problemas sociais ou com as "privações sofridas" pelas minorias.

A resolução desses problemas e privações requer, nesse sentido, um compromisso ético. Para a autora, a investigação realizada pelo linguista deve trazer "ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico." (ROJO, 2013, p.67).

A ida a campo, entretanto, necessita de uma reflexão teórica. Rojo (2013) adota a perspectiva de Italo Calvino acerca da levitação imaginária, que foi proposta nos escritos preparatórios da conferência *A Leveza*, presente no livro póstumo *Seis propostas para o próximo milênio*. Essa visão de Rojo traduz a ideia de que

as teorias que subsidiam as investigações do linguista aplicado não precisam ser pesadas, na verdade, devem ser leves:

> A densidade, a relevância e, muitas vezes, a urgência dos problemas postos para a LA (o peso da "privação sofrida") é que exigem uma "leveza de pensamento" capaz de articular, de maneira dialógica e eficaz, os saberes de referência necessários a sua interpretação e resolução. (ROJO, 2013, p.67).

O pensamento de Rojo lembra-nos aqui algumas questões levantadas por Mota-Roth (2005), quando realizou um estudo sobre metodologia de pesquisa em linguística. Nesse trabalho, a autora desfaz alguns mitos sobre pesquisa, tais quais, a que o pesquisador já nasce pronto ou que a objetividade deve exalar nos devidos relatos científicos. Sob essa ótica, ela esclarece que as contingências próprias da pesquisa na nossa área são uma realidade que devem ser consideradas, pois, pode-se muito bem encontrar aquilo que não se estava procurando. São essas questões, ditas imprevisíveis, que o linguista aplicado deve levar em conta quando da sua atuação. Pensando leve, é possível essa percepção.

A leveza de pensamento é o que distingue, portanto, o nosso fazer da metodologia rígida das ciências duras ou médicas. Rojo, nesse sentido, ao propor uma relação mais ética do linguista com o campo, preocupa-se nitidamente com o outro, convocando-nos, desta forma, a assumir um papel mais social. Face às preocupações teóricas e a urgência por transformações, tendo em vista as privações sociais e existenciais por que passam determinados grupos marginalizados, é impossível afastar o caráter político de nossa atuação. Rojo sinaliza, assim, a atuação do linguista dentro de políticas linguísticas, que podem estar atreladas ou não a políticas públicas, tendo em vista as características locais e globais de nossa sociedade. Deve-se ressaltar, entretanto, a existência de políticas linguísticas inclusivas, porém normatizadoras, controladoras, e outras transformadoras, emancipatórias.

LA e políticas linguísticas

Esse papel social conclamado por Rojo (2013) e por vários outros autores da LA é assumido em muitos dos estudos linguísticos que procuram compreender

melhor as relações de linguagem em sociedade com vistas à quebra de paradigmas sociais nos quais ainda perdura a insistência em caracterizar a língua de um determinado grupo como a referência de língua para toda uma nação. Por vezes, esse fenômeno ultrapassa os limites geográficos de uma nação, reforçando o papel de dominação intrínseco a uma concepção de língua como instrumento de poder sobre outrem. Os estudos de Sociolinguística podem aqui ser mencionados como uma tentativa, por meio de empreendimento científico, de rompimento dessas amarras socioculturais de base linguística.

Para que conceituemos com clareza a ideia acima, sugerimos um breve percurso acerca de temas como língua, política linguística e exemplos destas políticas em bases legais do ensino brasileiro.

Política linguística - um breve percurso introdutório

A língua, por seu caráter eminentemente social e interacional, deve ser entendida como um produto da interação entre pessoas/falantes com finalidades múltiplas, dentre elas comunicacionais. Tais interações naturalmente se adéquam a muitos conceitos das mais variadas esferas, sejam elas relacionadas ao campo da fonologia, da lexicologia, das teorias da comunicação, das concepções semântico -pragmáticas do discurso, dentre outras.

No entanto, há um campo que se constrói no entorno das interações linguísticas, sejam elas em nível micro, como na interação de caráter familiar, por exemplo; ou em nível macro, como as determinações legais para o ensino de determinada língua, em determinado país. Ao referido campo, atribuímos o nome de Política Linguística e sua concepção pode ser entendida de forma bastante ampla, dada a diversidade de fenômenos, os quais, de alguma forma, estão por ele arregimentados, mesmo não estando a ele necessariamente subordinados.

A partir do uso desse termo, há, na verdade, a assunção de dois pressupostos que podem partilhar o mesmo caminho:

1. que a língua, dado o seu caráter social, multifacetado e de grande mutabilidade, tende a uma variabilidade que necessita, de alguma forma, ser barrada, ou, pelo menos, contida para que seu fim maior não seja de alguma forma prejudicado;

2. que a língua, ainda em relação a seu caráter social, demarca a identidade de determinada sociedade, motivo pelo qual deve ser preservada e valorizada.

Consoante a esse posicionamento, apresentamos a fala de Luquetti, Moura e Castelano (2011, p. 17):

> Quando inserimos o conceito de política linguística nos domínios da linguística, temos algo como *soberania linguística* ou *controle linguístico*. Daí compreendermos uma política de estado com fins de manutenção da soberania da língua pátria e solo pátrio, protegendo seus territórios, marcando suas fronteiras linguísticas. Isto se dá porque a língua de uma nação enfeixa o caráter formador de sua identidade, bem como de toda herança cultural que se instala na e pela língua. Assim, chegamos ao conceito de *políticas linguísticas* propriamente ditas, bem como a outros termos ou expressões associados ao rótulo *linguística*, tais como *identidade linguística*, *unidade linguística*, ou mesmo *capital linguístico*. (Grifo dos autores).

A partir do pensamento de Luquetti, Moura e Castelano, torna-se clara a concepção de política linguística como ação(ões) de caráter eminentemente social, apesar de linguístico, que busca(m) essa regularização da língua, conforme expusemos acima. Não é à toa que os termos identidade linguística, unidade linguística e capital linguístico apontam para o campo semântico da identificação, unificação e valorização respectivamente, o que endossa o posicionamento defendido até então.

Vários são os exemplos de políticas linguísticas que influenciam nossa maneira de "enxergar" a língua. Tais políticas podem ser constatadas desde o século I a.C. quando da expansão do império romano e a consequente imposição do latim como língua oficial aos povos conquistados pelos soldados romanos, mesmo que em sua versão vulgar (LUQUETTI; MOURA; CASTELANO, 2011).

Em nosso idioma, o português brasileiro, não é diferente: desde tempos remotos, quando sequer eram entendidas como tal, chegando aos dias de hoje, políticas linguísticas foram/são instituídas. Algumas com o intuito de "domar" a língua, outras com o intuito de preservá-la, assim como preservar a identidade dos falantes, ou mesmo promover-lhes ascensão social e cognitiva, conforme veremos adiante.

Políticas linguísticas no Brasil e sua base legal

Como dito anteriormente, políticas linguísticas surgem a partir da necessidade de uma comunidade linguística de construir barreiras de contenção em torno dos usos linguísticos de seu idioma, seja por uma questão de proteção, manutenção ou mesmo imposição normativa de conceitos socialmente aceitos e prestigiados, sobretudo no âmbito da variedade padrão culta da língua.

No entanto, a partir das contribuições da sociolinguística variacionista, em meados de 1960, Labov postula não haver diferença ou inferioridade de uma variável linguística em relação à outra. Desta forma, conceitos como deficiência linguística e diferenças linguísticas tornam-se injustificáveis, inaceitos. (LABOV, 2008). Ainda de acordo com os estudos do grande mestre sociolinguista, quando da sua pesquisa sobre a distinção do inglês das classes mais favorecidas *versus* o *black english* dos negros e hispânicos, iniciou-se, em solo americano, a rearticulação das políticas linguísticas escolares que vigoravam até então.

Em solo brasileiro, influenciadas em parte pelas contribuições labovianas, duas políticas linguísticas de nível macro têm ressignificado as políticas de ensino que lhe subjazem. Trata-se dos Descritores Curriculares Nacionais (DCN) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ambos subordinados à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96). E, apesar de tais documentos não se deterem exclusivamente ao ensino de língua, é-nos necessário perceber a veia político-linguística neles presente, ou, nos termos de SILVA (2010, p. 24):

> Hoje, portanto, (...), podemos falar em outras materialidades como instrumentos linguísticos. Leis, programas curriculares, instrumentos normativos, jornais funcionam, tanto quanto a gramática e o dicionário, como referências da língua. No entanto, o entendimento da CF[5] e da LDB como instrumentos linguísticos se dá não na compreensão destas textualidades como elementos de descrição da língua, como a gramática e o dicionário, mas como extensões da Língua Nacional, da nacionalidade. Dessa forma, elementos de extensão de políticas linguísticas.

5. Constituição Federal de 1988.

Como esclarecíamos, em nossa análise, pudemos perceber, nos documentos normativos e orientadores do ensino de língua de nosso país, conceitos de políticas linguísticas que devem estar presentes nas variadas extensões em que compreendemos o ensino: desde a elaboração do material didático a ser utilizado como base pedagógica para o trabalho com os alunos à mentalidade e orientação linguística que deve permear o pensamento do professor de língua. Retomando o paralelo constituído a partir das contribuições labovianas já mencionadas, os PCN, em sua seção "Que fala cabe à escola ensinar" priorizam que

> A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. (BRASIL, 1997, p.24).

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, com seu caráter normativo, em sua seção intitulada "Fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo Ensino Médio brasileiro", determinam que o ensino brasileiro seja embasado no que foi denominada como Política de Igualdade, a qual tentamos sumarizar no seguinte trecho:

> Para essa sociedade, a política da igualdade vai se expressar também na **busca da equidade** no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável e a outros benefícios sociais, e no **combate a todas as formas de preconceito e discriminação** por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física. (BRASIL, 1998, p. 64, grifado no original).

Fica clara a necessidade de respeito à condição do outro, assim como a busca, inclusive por meios legais, para a implementação dessa situação de respeito à diferença a partir de uma *política de igualdade*. Note-se que, ao arrolar o respeito à cultura (alheia) inclui-se aí naturalmente o respeito à língua/linguagem de outrem, uma vez que a língua é vista, a partir do escopo da LA como um produto

cultural, social derivado da interação entre agentes da língua (MOITA LOPES, 2011; ROJO, 2013).

Ainda seguindo o caminho das políticas linguísticas em nível nacional presentes em dispositivos legais, gostaríamos de citar duas políticas linguísticas apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Tais políticas, embasadas no conceito de bilinguismo, multilinguismo bastante presente nas discussões atuais em LA (CESAR; CAVALCANTE, 2007), amparam dois núcleos bastante específicos da educação brasileira: a educação indígena e a educação quilombola. Acerca da educação indígena, as Diretrizes Curriculares asseveram que

> Faz-se necessário para a solução do problema das ameaças às sociodiversidades linguísticas no ambiente educacional, a criação e implementação de uma política linguística nacional que assegure a obediência do princípio do bilinguismo e multilinguismo que rege as propostas de Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB nº 10/2011, recomendou ao Ministério da Educação "o planejamento e a execução de uma política sociolinguística para os grupos indígenas em contextos de escolarização assentada nos princípios da igualdade e da diferença.". (BRASIL, 2013, p. 380).

Ao passo que, para as escolas quilombolas, o referido documento atesta que

> [...] atendendo aos mesmos preceitos constitucionais, pode-se afirmar que é direito da população quilombola ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais. Para tal, faz-se necessário normatização e orientações específicas no âmbito das políticas educacional e curricular. (*Idem*, p. 440).

Acreditamos não serem necessárias novas e reiteradas explicações quanto à assunção dos conceitos de língua enquanto produto social, de modo que toda política cujo caráter englobe as relações sociais entre povos estará direta ou indiretamente exercendo papel de política linguística, em maior ou menor escala. A partir dos exemplos supramencionados, é-nos fácil perceber que o referido respeito aos valores culturais se trata de uma prática de política linguística de respeito e compreensão à língua ou ao dialeto local, assim como às variações da

Língua Portuguesa que necessariamente estarão presentes na fala das comunidades acima referidas.

Passemos, pois, a duas outras políticas públicas de ensino que ocuparão o cerne da questão suscitada ao longo deste artigo: o Exame Nacional do Ensino Médio e a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. No tópico que se segue, buscaremos apresentar as propostas político-pedagógicas que se desenvolvem a partir da aceitação dessas políticas como norteadores do fazer pedagógico em língua materna.

Enem e Olimpíada de Língua Portuguesa: uma nova abordagem para o ensino

Quando pensamos em novas estratégias de ensino de língua materna, devemos levar em conta os problemas de aprendizagem desencadeados em virtude das concepções teórico-metodológicas que se preocupam simplesmente com a mera absorção de conteúdos. Tal conduta ignora a reflexão crítica dos aprendentes acerca do sistema linguístico e acaba dificultando, muitas vezes, o desenvolvimento de suas habilidades e o (re)conhecimento de situações que podem afetar negativamente o lugar em que vivem, comprometendo, por assim dizer, o papel desses sujeitos como cidadãos.

O estabelecimento de políticas preocupadas com o desenvolvimento crítico pode gerar benefícios significativos à vida dos estudantes. Quando desafiados ao raciocínio e à construção do conhecimento em parceria com o professor, no nosso caso, o de língua portuguesa, os educandos têm mais chances de romper com estigma do letramento insuficiente, estado em que se encontra, infelizmente, boa parte dos educandos brasileiros. Considerando essa perspectiva que pretende solucionar problemas de ensino-aprendizagem que acabam prejudicando o processo de letramento dos jovens brasileiros, abordaremos aqui duas políticas já sedimentadas no país: o Enem e a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

O Exame Nacional do Ensino Médio

Surgido em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio fora pensado inicialmente como aferição, de caráter facultativo, do desempenho dos estudantes

brasileiros ao final da educação básica. O referido exame era composto por uma avaliação de caráter objetivo e de múltipla escolha que contemplava as três grandes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências Naturais – inclusa a Matemática – e uma avaliação de Redação, de caráter subjetivo, tendo o texto dissertativo-argumentativo como tipologia a ser produzida, estando toda esta avaliação pautada na Matriz de Referência[6] própria do exame (FRANCO; BONAMINO, 1999).

Com o passar do tempo, houve o entendimento, por parte da gestão pública, de que esse exame poderia assumir função diferenciada daquela até então apresentada, passando, em 2004, com o advento da criação do ProUni[7], a obter certa popularidade, dadas as novas possibilidades econômico-sociais advindas a partir de sua realização. No entanto, apenas a partir de 2009, o Enem tornou-se uma das políticas públicas norteadoras do ensino brasileiro, uma vez que passou a ser utilizado como acesso a boa parte das vagas em cursos de nível superior em diversas universidades federais do país.

> O Enem tornou-se, ao longo dos últimos anos, não apenas um instrumento de exame nacional de seleção para diversas universidades, mas também um marco que acompanhou as recentes mudanças educacionais advindas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e influenciou a sistematização das estruturas curriculares em todas as etapas e modalidades de ensino. (CARMO *et al*, 2014, p. 307).

No que tange a essa sistematização das estruturas curriculares à qual se referem Carmo *el al* (2014), julgamos pertinente salientar a importância da citada Matriz de Referência, que é entendida por nós como uma inovação de caráter

6. Documento disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf Acesso em: 04/06/2015.

7. ProUni - Programa Universidade para Todos. Criado em 2004 para conceder bolsas de estudos em instituições privadas para estudantes carentes, possui políticas de ações afirmativas baseadas em critérios racial e social voltadas também aos portadores de deficiência. Subsidiado pelo governo federal, oferece dois tipos de bolsa: integral e parcial. Uma das normas para ter acesso às vagas deste programa é a obtenção de média mínima de 450 pontos em todas as provas, além de não se ter zerado a prova de redação. Fonte: http://siteprouni.mec.gov.br, acesso em: 08/08/2015.

teórico-metodológico. Nela, estão sumarizados os Eixos Cognitivos[8], bem como as Competências e Habilidades pertencentes a cada subárea de conhecimento. É no rol destas últimas que encontramos descrito aquilo que se espera em termos de desenvolvimento educacional do aluno egresso da educação básica brasileira, em nível macro (cognitivo) e nível micro (pragmático/de aplicabilidade), respectivamente.

O que ora julgamos inovador no que diz respeito à Matriz de Referência do exame é seu caráter não prescritivo, mas descritivo daquilo que se espera ao final do processo de escolarização básica. Ao analisarmos as competências descritas neste documento, percebemos que a preocupação que se tem em mente não é com a memorização de inumeráveis conceitos de numerosíssimas áreas e subáreas de conhecimento, mas com o desenvolvimento mais pleno do educando. Aposta-se que ele tenha acesso às mais diversas formas de utilização de determinados conceitos de modo a subsidiar-lhe diversas habilidades que lhe conferirão determinada(s) competência(s) para resolver situações-problema de maneira racional e não necessariamente reacional/comportamental. A partir desta concepção de ensino, foge-se da educação mecanicista, muitas vezes esvaziada de sentido prático e parte-se para uma educação de viés mais reflexivo. São estes, inclusive, objetivos educacionais teórico-metodológicos preconizados para o ensino médio a partir dos PCNEM[9].

> Os PCNEM mantêm a organização curricular em três áreas, como previsto nas DCNEM, e em todas elas é proposto ou um tratamento interdisciplinar e contextualizado do conhecimento, ou o desenvolvimento de competências e habilidades, ou ainda a apropriação das tecnologias produzidas ou utilizadas pelos conhecimentos da área. (FRANCO; BONAMINO, 1999, p. 28).

A partir desta concepção pedagógica, não é à toa que as questões constantes em toda a prova objetiva do Enem tragam variados textos que conduzem o exa-

8. Comuns a todas as áreas de conhecimento, os Eixos Cognitivos apresentam cinco capacidades que devem fazer parte da formação do aluno egresso do ensino médio. São elas: Dominar linguagens, Compreender fenômenos, Enfrentar-situações-problema, Construir argumentação e Elaborar propostas.

9. Parâmetros Curriculares do Ensino Médio.

minando a uma relação de interação entre este e o próprio exame, ou, numa perspectiva da Linguística Textual, a uma interação entre leitor-texto-leitor a partir de uma concepção dialógica de linguagem na qual a interação se dá sob a forma de um evento textual (KOCH, 2009) que mobiliza esquemas cognitivos para a construção de uma significação situada ou, nos termos de Marcuschi (2007) num processo de *cognição contingenciada*, uma vez que

> Trata-se [...] de sugerir que, ao lado de uma forma de cognição que se dá com modelos mentais ou experimentos mentais, há a cognição que se dá diretamente na elaboração mental vinculada a situações concretas colaborativamente trabalhadas na interação contextualizada. (MARCUSCHI, 2007, p. 19).

Tendo em mente o processo de cognição contingenciada e detendo-nos à análise dos Eixos Cognitivos, é-nos caro detalhar informações presentes no primeiro eixo: *Dominar linguagens*, e sua respectiva descrição: "dominar a *norma culta da Língua Portuguesa* e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa." (MEC/INEP, 2015, p.66, grifo nosso). Diferentemente das Competências e Habilidades, que estão elencadas por área de conhecimento, os Eixos Cognitivos servem de base para toda a avaliação do Enem, tanto para a seção de caráter objetivo quanto para a seção de caráter subjetivo. Acreditamos que apresentar o domínio da norma culta da Língua Portuguesa como o primeiro eixo demonstra uma sensível preocupação com o domínio da língua materna por parte dos documentos que regem o exame e, obviamente, de seus idealizadores.

E, visto enquanto política pública de acesso à oportunidade de ascensão a níveis subsequentes de educação formal, não seria de se estranhar que a variedade padrão da língua fosse privilegiada, como já o é em praticamente todo os ambientes voltados para a educação e o convívio formal. Desta forma, ao nosso ver, o Enem se caracterizaria como uma das políticas linguísticas que busca a manutenção da supremacia da variedade padrão da língua em detrimento de suas variantes menos prestigiadas, apesar de, em sua matriz de referência, realizar menção que preconiza o conhecimento por parte do examinando das diversas variedades linguísticas presentes em nosso país, bem como ao respeito à

variação linguística, que deve ser vista como fenômeno natural da língua[10].

Retomando os conceitos de política linguística já apresentados, julgamos pertinente a percepção do viés político-linguístico sensível a partir da análise das seções que constituem a Matriz de Referência do Enem.

Com base em Calvet, (2002, *apud* DALINGHAUS, 2009) esse conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social é uma das características da *política linguística*, ao passo que a implementação de práticas que viabilizem a inserção de um determinado comportamento linguístico previamente planejado enquanto política, recebe o nome de *planejamento linguístico*.

Desta forma, vislumbramos a matriz de referência do Enem, criada a partir dos DCNEM e dos PCNEM, como um planejamento linguístico levado a cabo por uma política avaliativa de caráter nacional que, ao interferir drasticamente na forma como se dá o acesso a várias políticas públicas relacionadas à educação bem como a maior parte das vagas em universidades públicas federais, acaba por servir de elemento condutor para a reestruturação do currículo de ensino básico, sobretudo na esfera do ensino médio. Parece-nos que aquilo que as DCNEM e os PCNEM se propuseram a realizar na educação brasileira desde 1998 só foi levado adiante, de fato, a partir de uma necessidade da escola em adequar-se às demandas político-pedagógico-educacionais desencadeadas pela avaliação do Enem.

Para alguns, tal atitude poderia ser comparada ao popular provérbio "Colocar o carro na frente dos bois" – e, a partir disso arcar com todo o ônus decorrente desta ação –, o que não seria de todo um exagero, tendo em vista que ainda são poucos os estudos sobre os impactos pedagógicos que têm por escopo a análise da política de avaliação do Enem. No entanto, para muitos gestores em educação, essa iniciativa é vista como uma maneira de obrigar a escola a retirar os documentos descritores e orientadores do fundo da gaveta e passar a pensar a proposta pedagógica da escola a partir daquilo que se propõe, em âmbito nacional, há tanto tempo, dada uma necessidade de adequação que não lhe seria fácil o posicionamento contrário, tendo em vista a pressão popular que isso desencadearia. Não podemos esquecer que os alunos têm objetivos que estão para muito além dos muros da escola.

10. A Competência 8 - constante da seção de Linguagens e Códigos da Matriz de Referência – é dedicada ao conhecimento, por parte do examinando, da própria língua em suas diversas apresentações/variações.

> De acordo com Braick e Mota (2010, p. 13), não podemos ficar reféns de um modelo educacional voltado para o vestibular, mas também não podemos nos esquivar dessa tarefa. A escola precisa então compreender a realidade da comunidade onde está inserida e, com isso, criar condições para que os seus alunos ingressem em boas universidades. (CARMO *et al*, 2014, p. 317).

Dito de outra forma, o Enem é visto como uma política pública em educação que tem ressignificado, a partir de um projeto de política linguística bem estruturado que contém ações pulverizadas em toda a Matriz de Referência do exame, o conceito de língua a ser trabalhado não só nas aulas de língua – seja ela materna ou estrangeira moderna – mas na relação que se dá entre todas as disciplinas constantes de sua matriz com o trabalho linguístico que se deve ter em sala de aula, seja na apresentação/explanação dos conteúdos – que não deve se limitar à mera (de)codificação, (re)utilização de esquemas pré-definifidos e meramente memorizados –, seja na elaboração das avaliações internas – que devem preparar o aluno para a realização do exame ao final do ensino médio –, seja no desenvolvimento das ações pedagógicas da escola – que devem, para atender uma demanda social, estar relacionadas às transformações econômico-linguístico-político-sociais às quais está sujeita.

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

O trabalho com o processo de leitura e escrita em qualquer nível de ensino precisa ser desenvolvido a partir de práticas situadas. Essas práticas preveem a ação dos interlocutores face a um determinado contexto, um tempo e um espaço. Descontextualizar o ensino de leitura e escrita da realidade seria um erro. Afirmamos isso, tomando Marcuschi (2007) como referencial, pois a construção do conhecimento, segundo ele, tem como base as práticas situadas. "Esse é o caminho que vai do código para a cognição e, neste percurso, tudo indica que o conhecimento seja produto das interações sociais e não de uma mente isolada e individual". (MARCUSHI, 2007, p.62).

Reconhecendo a importância dessas práticas, a escola, uma das principais agências de letramento, precisa realizar atividades de leitura e escrita considerando a realidade do aluno, o lugar onde vive e as circunstâncias sociais às quais

está entrelaçado. Uma proposta desse tipo pode gerar uma produção significativa de gêneros textuais, já que estes se constroem em uma realidade concreta. Essa filosofia acertada de ensino-aprendizagem já é realizada e defendida há certo tempo pelo projeto da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, que tem o MEC e a Fundação ITAÚ SOCIAL como duas importantes instituições parceiras[11].

Com a meta de incentivar a leitura e a produção de textos escolares e melhorar o ensino da escola pública, a Olimpíada, por meio do instituto Cenpec[12], responsável pela coordenação técnica, disponibiliza periodicamente formações continuadas aos professores de português da rede pública de todo o Brasil para que estes reflitam sobre sua prática escolar e possam reorganizá-la conforme as demandas percebidas neste ato reflexivo. Para além dos eventos de formação de professores, o carro-chefe da parceria supracitada é a organização e o suporte de um concurso nacional bianual de produção de textos[13] voltado para estudantes da escola pública, cujas etapas envolvem a escola (espaço principal do evento), os municípios, os estados e as regiões.

No chão da escola, em anos pares, a Olimpíada tem como prerrogativa o incentivo e o desenvolvimento de oficinas de produção de textos a partir de quatro modelos de gênero textual: poemas, memórias literárias, crônicas e artigos de opinião. Esses gêneros são estudados respectivamente pelos alunos de quintos e

11. A parceria com o MEC data de 2008, quando houve uma ampliação das séries participantes. Até então só podiam participar do evento alunos da 4ª e 5ª séries do fundamental, a partir da escolha dos gêneros poesia, memórias literárias ou artigo de opinião. Informa-se aqui que, no ano de 2004, o gênero reportagem foi substituído pelo de memórias literárias. Com a participação do MEC, alunos do atual 5º ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio foram contemplados. A entrada do MEC no evento decorreu de uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação. Em 2008, o *Programa Escrevendo Futuro,* iniciado em 2002 e tido como embrião do projeto que se tem hoje, mudou de nomenclatura, passando a ser Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro.*

12. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

13. Depois de realizadas as oficinas de produção de texto, os professores de língua portuguesa escolhem, numa comissão escolar, um texto por modalidade de participação, conforme critérios previamente instituídos pelo concurso. Esses textos são inscritos na etapa municipal e podem avançar para as demais etapas (estadual, regional e nacional). Caso o texto do aluno vá para as etapas regional e nacional, o discente, acompanhado do(a) professor(a), participará de formações específicas em alguma capital brasileira com todos os gastos custeados pelo programa.

sextos anos; sétimos e oitavos; nonos e primeiros; segundos e terceiros do ensino médio. Tal divisão possibilita aos estudantes, em seu caminhar pela educação básica, a produção de todos esses gêneros a partir de um contexto cognitivamente situado, pois eles deverão tratar sobre o lugar onde vivem, temática adotada pela Olimpíada[14].

A adoção da temática "O lugar onde vivo[15]" permite ao professor de língua materna e aos estudantes refletirem acerca da realidade concreta em que estão situados, tendo em vista a formação cidadã e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos aprendizes. Deve-se ressaltar que, no *lócus* onde os sujeitos habitam, ocorre uma confluência de forças advindas das mais variadas instituições, sejam estas familiares, sociais e/ou políticas, as quais precisam ser interpretadas e questionadas pelas vias discursivas. Aludindo à ideia do linguista e as privações sofridas (ROJO, 2013) que acontecem num tempo e espaço determinados, é ideal, no caso em comento, que o docente atue linguisticamente também como pesquisador, identificando as demandas do aluno consoante ao texto e gerando, junto a ele, reflexões acerca do cotidiano e do *ethos* em que estão localizados.

Incentivar o aluno a pensar, ler e escrever a partir do lugar onde vive, tendo a palavra como arma, pode fazê-lo compreender o lirismo, as narrativas e os argumentos como modos de ver e viver o espaço. Em outras palavras, esse agir metodológico é revestido de política, o que nos lembra a concepção de Paulo Freire sobre o ato de ler criticamente o mundo, para o qual é necessário o respeito ao saber dos discentes e o estímulo para que estes rompam com as ideologias (FREIRE, 1996). Nesta práxis, as aulas de produção escrita, provavelmente, ultrapassarão a simples transposição e organização das palavras no papel.

A raiz teórico-metodológica que sustenta a Olimpíada se dá partir de três eixos: noção de gênero, sequência didática e teoria vygotskyana de aprendizagem,

14. A primeira edição da Olimpíada data da mudança da nomenclatura (2008), entretanto o tema "O lugar onde vivo" é trabalhado desde 2002, quando havia o *Programa Escrevendo o Futuro* . Em 2014, a Olimpíada chegou a sua quarta edição.

15. A Olimpíada não pretende fazer uma divisão entre lugar e espaço, tais quais alguns autores da Geografia o fazem, entre estes, Yi Fu Tuan, que relaciona lugar à segurança, como a casa em que se habita, e espaço à liberdade, o qual pode ser experienciado pelo ser humano.

conforme Rangel (2010). Em reportagem concedida à revista *Na ponta do lápis*[16], o autor concebe as ações deste projeto como uma política pública que pode orientar o professor no seu fazer pedagógico, ao conferir-lhe um suporte pautado nos PCN, sendo possível uma problematização de questões da linguagem sob uma perspectiva interacionista.

A respeito dos eixos elencados pelo autor, temos alguns pontos. Quanto à concepção de gênero, ele comenta que a Olimpíada está antenada aos pressupostos bakhtinianos de que todas as atividades humanas só ocorrem em virtude da atuação pela linguagem; a respeito dos modelos de sequência didática, alude aos teóricos de Genebra (Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz), que propuseram a transposição didática dos gêneros para o universo escolar, e salienta que as oficinas de produção de texto são desenvolvidas conforme um grau de dificuldade, que aumenta com o avançar do processo; quanto às teorias vygotskyanas, considera os sujeitos aprendentes como seres ativos e não como meros indivíduos passivos à espera do conhecimento trazido pelo professor.

Entretanto, deve-se registrar que alguns estudos, como o de Ruiz (2012) criticam o formato dos manuais que orientam os professores, pois creem que estes ocupam apenas uma função reprodutora das sequências didáticas. Contrapondo a visão de Ruiz, pautamo-nos na perspectiva dialógica de Bakhtin (2011) a qual situa o ouvinte como um ser atuante na linguagem:

> [...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc; (BAKHTIN, 2011, p.271)

A partir das ideias de Bakhtin (2011), acreditamos que o professor de língua portuguesa pode exercer uma atuação diferenciada, sobretudo política, ao colocar-se como interlocutor dos manuais da Olimpíada. Nesta ação (criativa), ele

16. Essa revista, publicada em meio impresso e virtual desde 2005, traz textos de linguistas e professores de língua materna a fim de contribuir com a reflexão sobre o ensino do português. Quando da realização do evento nos anos pares, são realizadas matérias especiais, contendo, inclusive, os relatos de prática dos docentes acerca do processo vivenciado em sala de aula. Na modalidade online, pode ser acessada no link da comunidade virtual da própria Olimpíada: www.escrevendoofuturo.org.br.

pode facilitar a dimensão crítica dos educandos, afastando-se, portanto, da noção de mero reprodutor de sequências didáticas previamente estabelecidas. A produção dos textos (artigo de opinião, crônicas, memórias literárias e poemas) sob um prisma das práticas situadas pode gerar, inclusive, discussões significativas acerca do lugar onde vive o aluno, fazendo-o agir como ator crítico na linguagem e na realidade em que se encontra.

Por fim, apesar do processo competitivo que acaba acontecendo, em virtude de poucos estudantes avançarem para as demais etapas da Olimpíada, devemos reconhecer o estímulo que este projeto realiza junto aos professores e alunos da rede pública. A oferta de formações continuadas sem ônus para os docentes, a organização das oficinas e dos materiais de apoio, a publicação de revistas com temas pertinentes ao ensino de língua materna e a proposta para que se discuta sobre o lugar onde se vive possibilitam um despertar para uma escrita libertadora. Pode-se compreender, dessa maneira, que o ensino-aprendizagem de língua materna proposto pela Olimpíada é um ato político, uma política claramente linguística. A adequação deste projeto aos PCN e à diversidade de pensamento dos estudantes é mola-mestra para o desenvolvimento de um trabalho sob uma perspectiva linguístico-textual significativamente produtivo.

Considerações finais

Procuramos, ao longo deste texto, discorrer sobre como são entendidas, enquanto políticas linguísticas, o Enem e a Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa. Para tanto, valemo-nos de contribuições de variadas pesquisas de diversas áreas de conhecimento: Linguística Aplicada, Educação, Filosofia da Linguagem, Legislação Educacional etc.

No que tange ao Enem, entendemos como responsabilidade, por parte da escola, a reorientação de sua proposta político-pedagógica aos moldes que vêm sendo solicitados por esta e outras políticas públicas do âmbito da educação brasileira, sobretudo como uma forma de se adequar à nova realidade de ensino proposta pelos documentos normatizadores da educação básica (DCN e PCN).

Em relação ao Enem enquanto política linguística, espera-se que haja uma maior conexão entre aquilo que se apresenta em sua Matriz de Referência e o trabalho com a língua, que é de fato realizado em sala de aula, o que demanda não

só da escola, mas também dos cursos de formação docente, um maior alinhamento entre os conceitos teórico-metodológicos que são preconizados à atuação do professor e aquilo que se espera do aluno ao final da educação básica.

A respeito da Olimpíada de Língua Portuguesa, acreditamos que a proposta temática e a fundamentação teórico-metodológica sugerida nos manuais e nas formações continuadas para os professores possibilitam uma reflexão, sobretudo política, dos sujeitos (docentes e discentes) face ao processo de ensino-aprendizagem. A Olimpíada, portanto, não vem silenciar o professor na tentativa de subordiná-lo ao princípio da sequência didática. Este, de forma responsiva, pode dialogar com os manuais e realizar as devidas intervenções pedagógicas que julgar necessárias.

Em todo esse percurso teórico, encontramos muitas informações sobre diversas perspectivas de análise de nosso objeto de estudo, mas em nenhuma delas a caracterização direta destes objetos – Enem e Olimpíada e de Língua Portuguesa – enquanto políticas linguísticas. Acreditamos que a reflexão de caráter científico-político-social erguida até então permita-nos a referida caracterização. Para além disso, entendemos que, a partir da discussão ora construída e da assunção das ideias nela contidas, o trabalho com essas duas políticas públicas seja repensado, levando-se em conta o viés político-linguístico a elas inerente, a partir do qual espera-se um entendimento e uma reflexão mais aprofundada sobre o lugar da língua nas políticas públicas que permeiam nossa sociedade. Para tanto, mostra-se necessário um olhar mais crítico acerca das políticas linguísticas com as quais se lida no fazer pedagógico.

> [...] qualquer proposição do Estado de política linguística, por mais democrática que seja, terá dentro dela essa contradição. Incluir, pela via do Estado, também significa normatizar e submeter as diferenças a uma lei. Políticas linguísticas são implementadas de uma maneira ou de outra, em função da maneira como se constitui a relação entre as pessoas e o Estado no mundo moderno. Mas é preciso ter em mente que sempre haverá um preço a pagar por elas. O preço da normatização, que é sempre a exclusão" (PAGOTTO, 2007:50-51, *apud* DALINGHAUS, 2009, p.4).

Concordamos em parte com o que é dito na citação acima: sempre haverá uma parcela da sociedade que será contrariada uma vez instaurada uma política, linguística inclusive; mas acreditamos que é amplamente necessário que se conheça as políticas linguísticas que estão imbricadas em nossa atividade social

para que possamos, sobretudo, nos posicionar acerca do que se propõe, do que se pressupõe a partir de tal(is) política(s).

É com vistas a esse posicionamento que propomos uma maior reflexão, por parte dos professores, sobre sua atitude linguística no desenrolar de sua ação docente, bem como a análise do juízo de valor sobre as políticas já existentes em nossa sociedade seguida de um engajamento que poderá apresentar viés transformador em sua *práxis,* a partir da assunção de uma concepção de política linguística preconizada pelos documentos orientadores da educação básica, repercutidos em ações como o Enem e a Olimpíada de Língua Portuguesa. Dito de outra forma, uma vez caracterizados – segundo a nossa concepção – Enem e Olimpíada de Língua Portuguesa enquanto políticas linguísticas, cabe ao professor valer-se deles enquanto ação de viés político com caráter inclusivo que, se bem trabalhada pelo grupo docente, pode assumir caráter pedagogicamente ressignificador.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/CNE, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** 1ª a 4ª séries – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARMO, E; CHAGAS, J; FIGUEIREDO FILHO, D; ROCHA, E. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular artigo Políticas Públicas ENEM. **Estudos RBEP.** (online) Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014.

CÉSAR, A. L., CAVALCANTI M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C., BORTONI-RICARDO S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação.** Campinas: Mercado de Letras; 2007.

DALINGHAUS, I. Uma Reflexão Imprescindível e Inadiável sobre Políticas Linguísticas em Contextos Fronteiriços. **Página de Debates: Questões de Linguística e Linguagem,** Mato Grosso do Sul, nº 06, junho, 2009. Disponível em: < http://www.cepad.net.br/linguisticaelinguagem/EDICOES/06/06.htm >. Acesso em 08/08/2015.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo, Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FRANCO, C; BONAMINO, A. O ENEM no Contexto das Políticas para o Ensino Médio. **Química Nova na Escola**, São Paulo, nº 10, novembro, 1999. Disponível em: < http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc10/espaco.pdf >. Acesso em 08/08/2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação linguística em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES L. P. (Org.). **Linguistica Aplicada em modernidade recente**: *festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2009.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos.** Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LUQUETTI, E; MOURA, S; CASTELANO, K. Políticas Linguísticas: análise de polêmica pública em torno da adoção de livro de ensino de português para jovens e adultos pelo MEC. **Agenda Social**, v.5 nº3, p. 13-29, set/dez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MEC/INEP. Edital nº6, de 15 de maio de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Nº 92, segunda-feira, 18 de maio de 2015. Seção 3, p.59-74.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.) **Linguística Aplicada** – Um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Editora Contexto, 2011, p. 11-24.

MOTA-ROTH, D. Abordagens investigativas no estudo de práticas discursivas: uma questão de metodologia ou de bom senso? In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.) **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ed Pontes/ALAB, 2005. P.65-217.

RANGEL, E. O. A Olimpíada e as políticas públicas para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa. **Na Ponta do Lápis**, ano VI, nº 13, fevereiro de 2010. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/artigos/artigo/1201/reportagem-a-olimpiada-e-as-politicas-publicas-para-o-ensino-e-aprendizagem-de-lingua-portuguesa> Acesso em: 08/08/2015.

ROJO, R. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs). **Políticas e Políticas Linguísticas**. Campinas (SP): Pontes/ALAB, 2013, p63-78.

RUIZ, E. M. S. D. Formação (des)continuada e representação do professor em materiais didáticos da Olimpíada de Língua Portuguesa. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 549-573, maio/ago. 2012.

SILVA, J. **A LDB DE 1961: LÍNGUA E EDUCAÇÃO NA CONFIGURAÇÃO NACIONAL. UM PERCURSO NA HISTÓRIA** 2010, 177 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2010.

TUAN, Y. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

RESUMO

De um modo geral, a leitura das indicações sobre o uso das marcas de pontuação revela orientações imprecisas, flutuantes e, em alguns casos, um tanto quanto subjetivas no que diz respeito às suas aplicações. O objetivo deste trabalho é a investigação dos conteúdos e dos tratamentos dados ao ensino dessas marcas nos materiais didáticos de Língua Portuguesa. A pesquisa fundamenta-se em teorias linguísticas que discutem a natureza e a manifestação da língua escrita enquanto objeto de estudo e de ensino de língua materna; bem como em concepções discursivas e enunciativas da comunicação. Para o estudo, fez-se um recorte metodológico que evidenciou o problema do ensino dos sinais de pontuação em material didático do Ensino Fundamental (6° ao 9° ano) adotado em uma escola da rede municipal da cidade de Maceió. A partir dessa delimitação, trabalhou-se com a hipótese de que o ensino desses sinais mantém-se preso a conceitos e a metodologias tradicionais e é pouco relacionado às práticas sociais de escrita e de leitura dos estudantes. Os resultados parciais têm apontado a quase que completa ausência de referências a esses recursos no material analisado. A pesquisa aponta a existência de sérias lacunas no processo de ensino-aprendizagem da escrita no que diz respeito ao conteúdo e ao modo como se abordam tais marcas na organização e na construção dos sentidos do texto escrito. Para tanto, as obras de CATACH (1994), CHACON (1998) e DAHLET (2006), dentre outras de igual relevância, dão forma à discussão entre sinais de pontuação e marcas discursivas neste trabalho.

Palavras-chave: Ensino, Marcas discursivas, Sinais de pontuação.

ESTUDO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO EM MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL - UMA ANÁLISE CRÍTICA

Antonio Cesar da Silva (UFAL/ UNEAL)

Introdução

Uma abordagem moderna do estudo da linguagem na direção da modalidade escrita da língua precisa partir do entendimento de que esta é resultante de convenções, mas não no sentido de ela ser resultado de elaborações arbitrárias sem causas e motivações linguísticas pertinentes e identificadoras da própria natureza da linguagem. De fato, na escrita, encontram-se manifestações da realidade social em que ela se insere e que contribui para a mútua formação e transformação na relação escrita-sociedade-escrita.

Um exemplo disso são as propostas de atualização ortográfica, a partir do momento em que não fazia mais sentido social e linguístico a presença de traços etimológicos na escrita de palavras como pharmácia, theatro ou rheumatismo, "reivindicaram-se" atualizações, que aproximaram da representação gráfica das palavras escritas das suas características fonéticas.

Esse processo de atualização é possível porque a escrita constitui-se de modo autônomo e consistente – enquanto código com natureza particular e individualizante – como artefato social e justifica-se *in tempore* (no momento do uso). Ela é artifício (arte + ofício), que imita o natural, isto é, algo resultante de uma elaboração humana motivada por necessidades sociais, mas que tem sua identidade, sua essência, que a distingue substancialmente daquela que é

imitada. É óbvio que não se pode negar a anterioridade da modalidade oral, "o código gráfico é uma criação em segundo nível (...)" (MARTIN, 2006, p. 53). "O código gráfico é também um artefato pelo uso que dele se faz. Onde o oral flui de maneira natural (com maior ou menor falta de habilidade...), o escrito solicita constantemente a função epiliguística. No momento em que é produzido, o sinal gráfico é logo percebido como um sinal, como um espaço de correções (...)" (MARTIN, 2006, p. 54).

Nesse sentido, a escrita aproxima-se da fala como uma modalidade de língua com vida própria, mas se submetendo aos mais diversos processos de estruturação, transformação e normatização. A aproximação entre o oral e o escrito não se dá enquanto este é desdobramento daquele, as distinções entre escrita e fala permitem dizer que o código gráfico não é uma transcrição do oral, as distinções são tão verdadeiras e diversas que permitem "encarar a possibilidade de tornar autônomos os dois usos, como duas línguas diferentes que partilham o mesmo nome (...). Uma tal posição tem a vantagem de romper com a ingenuidade da ideia, de pura transcrição" (ACHARD, 2006, p. 65).

Naturalmente que falar em normatização, ao tratar de oralidade, é combater em batalhas vencidas, uma vez que é consenso que a fala não se presta à regularizações ou normatizações, mas a perspectiva é entendê-las como princípios linguísticos que mantêm, conservam e identificam a natureza ôntica da língua enquanto manifestação do idioma. "É, assim, lícito reportá-los [domínios oral e escrito] a uma mesma norma abstrata, isto é, considerá-los como dois subdomínios de uma mesma língua" (ibidem).

A essência distintiva requerida pela escrita em relação à fala fundamenta-se na percepção de que a escrita não é uma notação fonológica, não se constitui, necessariamente, de fonogramas. As diferenças entre escrita e fala dão-se, sobretudo, nos níveis morfossintáticos e prosódicos; em que as estratégias da escrita são mais prolixas, no caso da morfossintaxe; absolutamente particular (*sui generis*) no caso da prosódia, uma vez que a expressão escrita traz a presença de marcas de pontuação, que só existe na expressão escrita.

Isso significa dizer que há aspectos textuais e discursivos que – dentro de um enunciado morfossintaticamente elaborado e particularmente sinalizado – só podem ser percebidos imediatamente em um evento escrito. É o que se veri-

fica, por exemplo, em estruturas sintáticas envolvendo as orações subordinadas adjetivas, em que a distinção discursiva entre o tipo explicativa e o tipo restritiva dar-se pela maneira de (sub)escrevê-las (entre vírgulas, ou sem vírgulas). Assim,

> O fosso [entre escrita e fala] torna-se um rio quando nos interessamos pela organização geral da cadeia significante. Como no escrito, a organização em frases tem seu modo de fechamento, e como vem acompanhada de uma organização em sintagmas bem delimitados, é mais do que uma norma externa. No oral, pelo contrário, uma tal organização quase só pode ser observada em circunstâncias de escrito oralizado. (ACHARD, 2006, p. 66).

Pode-se ir mais longe nessa reflexão, se se entender que a formação do constructo gramatical prende-se, essencialmente, à natureza da língua escrita, isto é, quando se fala em normatização, faz-se referência à exteriorização ou à materialização de princípios linguísticos da língua escrita. O transbordamento para o domínio da fala dá-se por processos ou procedimentos análogos. Nesse sentido, "há, portanto, um evidente interesse em abordar o estudo da língua oral abstendo-se de fazer referência a uma tradição gramatical que (...), em linguística, se apresenta mais como preconceito do que como experiência acumulada" (ibidem).

"Experiência acumulada" é o que se verifica quando se aborda, por exemplo, o ensino-aprendizagem de LP a partir do conhecimento sistemático dos princípios linguísticos e dos aspectos estruturais da língua. Quando alguém, ao dizer (ou escrever) a palavra "calção", faz referência a algo específico que, objetivamente, não tem relação com a ideia contida na palavra "calça" e, em outra situação, usa o sufixo –ão para apenas adicionar uma noção acidental (flexão), apontando o aumentativo (extensão) de um mesmo referencial semântico como, por exemplo, na palavra "dedão"; evidencia-se a manifestação de domínios linguísticos inerentes à estrutura linguística e assimilados naturalmente pelo usuário da língua.

Como proposta de equacionar o problema em torno da compreensão da escrita como uma forma da língua essencialmente distinta da fala, pode-se ponderar e refletir a questão a partir daquilo que Catach (2006) chama de plurissistemas, em que, considerando os conceitos saussurianos de signo - significado - significante, propõe-se analisar se, na passagem da fala para a escrita, verificam-se mudanças referencias (de significado), acidentais (de significante), ou

sígnicas (de essencialidade) –, ou tudo isso junto. Nesse sentido, vale a pena pensar sobre que competências um falante adquire e/ou desenvolve ao se tornar um escrevente.

Marcas de pontuação - singularidade da escrita

Tradicionalmente, estabelece-se uma correspondência direta entre os fenômenos da fala e suas representações gráficas na escrita. Essa necessidade sempre esteve presente porque sempre se achou que para escrever ou recitar, declamar ou cantar era preciso observar o silêncio, que separa as expressões que formam um discurso; bem como, o tempo de respiração durante a leitura Grimarest (apud CATACH, 1996, p.37).

No que diz respeito à utilização dos sinais de pontuação, essa transposição de valores significativos da fala para a expressão escrita é imperativa, porque se entende que "conexo com o problema ortográfico é o da pontuação" (HOUAISS, 1983, p. 90). Pode-se ir muito além dessa perspectiva normativa no que diz respeito aos sinais de pontuação, pois as marcas de pontuação são aquilo que há de mais singular na modalidade escrita, pensar em pontuação é, necessariamente, fazer referência à expressão escrita.

A pontuação na gramática normativa - a arte de dividir o discurso

Quando se trata do estudo da pontuação em gramática normativa, a correspondência direta entre fala e representação escrita (relação grafonêmica) sempre foi requerida porque se condiciona, de modo geral e generalizante, o uso das marcas de pontuação à necessidade de reprodução de recursos **rítmicos** e **melódicos** da fala na escrita**.** Nessa perspectiva, é que se diz que a "a língua escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada (...), para suprir a carência, ou melhor, para reconstituir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral, serve-se da PONTUAÇÃO" (CUNHA & CINTRA 2008, p. 657).

Para Júlio Ribeiro (apud ALMEIDA, 1994, p. 570), "pontuação é a 'a arte de dividir, por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que não têm entre si ligação íntima, e de mostrar do modo mais claro as relações que existem entre

essas partes". Embora anterior a Cunha & Cintra, Júlio Ribeiro, ao propor uma categorização desses sinais em função de aspctos relacionados à elaboração textual, apresenta uma visão dos sinais de pontuação bem mais ambrangente e, liguisticamente, mais significativa; pois, desvincula a razão dos usos das marcas pontuação de noções prosódicas.

A perspectiva de Cunha & Cintra representa, no entanto, uma perda significativa na compreensão da natureza linguística dos sinais de pontuação porque desloca o olhar das causas para os efeitos. A abordagem proposta por eles provoca um estreitamento conceitual e funcional das marcas de pontuação, ao categorizá-las em dois grupos, nos quais "o primeiro grupo compreende os sinais que, fundamentalmente, se destinam a marcar as PAUSAS (...). O segundo grupo abarca os sinais cuja função é marcar a MELODIA". (CUNHA & CINTRA 2008, p. 657). O quadro sinótico abaixo identifica os sinais de pausa e os de melodia segundo a classificação de Cunha & Cintra.

Tipos de marcas de pontuação segundo Cunha & Cintra

Marca de PAUSA	Marca de MELODIA
a) Vírgula (,) b) Ponto (.) c) Ponto e vírgula (;)	a) Dois-Pontos (:) b) Ponto de Interrogação (?) c) Ponto de Exclamação (!) d) Reticências (...) e) Aspas (" ") f) Parênteses ( ) g) Colchetes [ ] h) Travessão (—)

Cunha, C. & Cintra, L. F. L. Nova Gramática do Português Contemporâneo. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994

Os autores fazem uma ressalva, lembrando que a tipificação é "(...) didaticamente cômoda, não é, porém rigorosa" (ibidem); fundamentando a observação no fato de que os sinais de pontuação podem indicar tempo, pausa e melodia simultaneamente. O acréscimo de Cunha & Cintra à definição e à tipologia elaborada por eles só reforça a visão equivocada da natureza linguística das marcas de pontuação, vistas como uma transmutação de fenômenos prosódicos. Curiosamente, no entanto, ao tratar dos critérios de uso – aquilo que efetivamente orienta a apli-

cação –, os gramáticos apontam para aspectos de natureza morfossintática. Isso é o que se verifica, por exemplo, quando dizem que "a VÍRGULA marca uma pausa de pequena duração. Emprega-se não só para separar elementos de uma oração, mas também orações de um só período" (CUNHA & CINTRA 2008, p. 658).

Na orientação de uso, todo processo de conceituação e orientação de uso está baseado na percepção do fenômeno da pontuação dirigida pelos seus efeitos, e isso esvazia o processo de aplicação de seus aspectos linguísticos, empobrecendo o núcleo significativo do ensino-aprendizagem das marcas de pontuação. Se se seguisse essa orientação, os estudantes de língua escrita seriam privados – a maneira de apresentação restringe a percepção – de enxergar as razões sintagmáticas e textuais que potencializam a presença ou a ausência de marcas de pontuação.

Esse tipo de tratamento dado à compreensão e à conceituação das marcas de pontuação traz grandes prejuízos à cadeia que envolve o ensino-aprendizagem e o uso dos recursos da pontuação porque aponta como critério de utilização aquilo que é efeito: as pausas. As consequências desse equívoco são a inconsistência metodológica quanto às orientações de uso e a oscilação dos critérios de aplicabilidade, uma vez que, em alguns casos, as orientações são imprecisas como quando diz, por exemplo, que "o PONTO assinala a pausa máxima da voz depois de um grupo fônico de final descendente" (ibidem) e que o ponto e vírgula "(...) serve de intermediário entre o PONTO e a VÍRGULA, podendo aproximar-se ora mais daquele, ora mais desta, segundo os valores pausais e melódicos que representam no texto" (idem 2008, p. 664).

As decorrências dessa forma de tratamento são, inevitavelmente, a disseminação de uma visão incongruente da utilização das marcas de pontuação. É agravante o fato de essas indicações estarem presentes em uma obra de referência que, consequentemente, serve de subsídio a professores, a estudantes e a elaboradores de materiais didáticos, que dão suporte ao ensino de LP em todos os níveis de formação escolar.

Postura semelhante, em relação à natureza linguística das marcas de pontuação, é do gramático Rocha Lima que em sua *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* apresenta como princípio de sua existência a possibilidade de representação das pausas rítmicas da prosódia. Para ele, "as pausas rítmicas, – assinaladas na pronúncia por entoações características e na escrita por sinais especiais –, são

de três espécies" (LIMA,1992, p. 458). Essa categorização pode ser observada no quadro sinótico abaixo.

Tipos de marcas de pontuação segundo Rocha Lima

Razão	Tipo de Marca
Pausa que não quebra a continuidade do discurso, indicativa de que a frase ainda não foi concluída.	a) Vírgula b) Travessão c) Parênteses d) Ponto e Vírgula e) Dois-pontos
Pausa que indica o término do discurso ou parte dele.	a) Ponto simples b) Ponto parágrafo c) Ponto final
Pausa que serve para frisar uma intenção ou estado emotivo.	a) Ponto de interrogação b)Ponto de exclamação c) Reticências

Lima, C. H da R. Gramática normativa da língua portuguesa. 22ª ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1992

Embora, incialmente, faça referência a aspectos rítmicos e melódicos como sendo justificadores da existência das marcas de pontuação; Rocha Lima, ao tipificá-las, faz referência, principalmente, à dinâmica de organização textual e frasal – denominada, por ele, de discurso. Se se pensar do ponto de vista de um usuário de língua escrita que toma o texto para apreender como usar os sinais de pontuação, não se percebe a relação entre a forma inicial de categorização e as orientações de uso, uma vez que, quando indica a maneira de utilizar, faz referência a aspectos morfossintáticos. Segundo Lima,

> Usa-se a vírgula: 1) para separar os termos das mesma função, assindéticos (...); 2) para isolar o vocativo (...); 3) para isolar o aposto (...); 4) para assinalar a inversão dos adjuntos adverbiais (...); 5) para marcar a supressão do verbo (...). (LIMA, 1992, p. 459-460)

Da mesma forma que Cunha & Cintra, Rocha Lima evoca aspectos morfossintáticos para indicar os usos específicos das marcas de pontuação, embora

ao definir sua natureza linguística invoque aspectos prosódicos e melódicos. A utilização de princípios distintos para definir e para categorizar os usos reforça a impressão de uma relação arbitrária e incongruente no que diz respeito à utilização dos sinais de pontuação. O que interessa notar é que tanto Cunha & Cintra como Rocha Lima saltam de uma conceituação baseada em princípios fonológicos para uma categorização e orientação de uso fundamentadas em aspectos morfossintáticos. Isso gera incoerências, no mínimo, metodológicas.

Dentro dessa perspectiva normativa, devem receber destaque as definições e as formas de categorização apresentadas por Bechara na *Moderna Gramática Portuguesa* (2003). Fundamentando-se nos estudos de Nina Catach registados no livro *La Ponctuation* (Paris, 1994), Bechara faz referência, antes de qualquer categorização ou orientação de uso, à natureza linguística dos sinais de pontuação como "sistema de reforço da escrita, constituído de sinais sintáticos, destinados a organizar as relações e a proporção das partes do discurso e das pausas orais e escritas. Estes sinais também participam de funções da sintaxe, gramaticais, entonacionais e semânticas" Catach (apud, BECHARA, 1994, p. 604).

A partir desse princípio, Bechara organiza a compreensão, a categorização e a utilização dos sinais de pontuação de duas maneiras: uma concepção mais ampla, em que é considerado como marca de pontuação todo recurso utilizado para inserir no texto orientações que não são necessariamente grafemas e que servem para indicar "realce e valorização do texto" (ibidem) como, por exemplo, rubricas, itálico, margens até mesmo a forma de confecção do texto.

Numa concepção mais restrita, Bechara organiza os sinais de pontuação em sinais essencialmente **separadores** e em **sinais de comunicação**; admitindo uma subdivisão em que os sinais são organizados a partir do tipo de pausa que imprimem ao processo de leitura (sinais de pausa conclusa e pausa inconclusa). Sua organização dos sinais de pontuação encontra lugar ainda para aquilo que chama de uso linguístico destes sinais ao indicar que eles podem aparecer organizando as estruturas das palavras (sinais de palavra), da frase ou oração (sinais sintáticos) que justificam o estudo do tópico gramatical e do texto. Para Bechara,

> Os dois primeiros, assinala ainda Catach, têm uma série de características que os distinguem do terceiro tipo: são interiores ao texto, aparecem de maneira linear, são comuns ao manuscrito e ao texto impresso e, em princípio, fazem parte da mensagem linguística. Apesar de poderem

> sofrer interferência de outra pessoa, é bem provável que pertençam à iniciativa e decisão do autor no seu desejo de levar ao texto algo mais de expressividade, de contorno melódico, rítimico e entonacional, além das palavras e construções utilizadas. (BECHARA 1994, p. 605)

Com base nas distinções e especificações de Catach, Bechara delimita e justifica os tipos de sinais que devem ser estudados em sua abordagem gramatical. Para ele, são marcas essencialmente linguísticas e categorizáveis aquelas que estão circunscritas no texto e que, de alguma forma, podem refletir decisões e direcionamentos pretendidos por quem escreve, interferindo, inclusive, nos aspectos melódicos, rítmico e entonacional da potencial leitura. Para Bechara, o uso destes sinais revelam não só o que quem escreve quis dizer, bem como a maneira como gostaria que fosse reproduzido, ao ser lido, aquilo que escreveu.

Tipos de marcas de pontuação segundo Bechara

ACEPÇÕES		
Larga	**Restrita**	
Realce e Valorização	**Separadores**	**Comunicativos (de comunicação)**
a) Títulos b) Rubricas c) Margens d) Caracteres	a) Vírgula (,) b) Ponto e vírgula (;) c) Ponto final (.) d) Ponto de exclamação (!) e) [Ponto de interrogação (?)] f) Reticências (...) Pausa conclusa ou inconclusa	a) Dois-pontos (:) b) Aspas Simples (‘’) c) Aspas duplas (“ ”) d) Travessão — — e) Parênteses ( ) f) Colchetes [ ] g) Chaves { } Pausa inconclusa

Bechara, E. Moderna gramática portuguesa. 37.ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 1994

Depois de apontar para aspectos linguísticos e discursivos, salientando que não tratará das marcas de pontuação compreendidas dentro de um aspecto mais amplo como, por exemplo, as marcas que dizem respeito ao *layout* do texto, Be-

chara orienta a aplicação dos sinais de pontuação a partir daquelas que chama de sinais sintáticos e comunicativos ratifica, inclusive, ser a razão de escrita do capítulo gramatical –, guiando-se por critérios morfossintáticos.

Apesar de apontar para a presença de intencionalidades que ultrapassam os limites do escrito, quando se usar as marcas de pontuação sintática, segundo as quais "é bem provável que pertençam à iniciativa e à decisão do autor no seu desejo de levar ao texto algo mais de expressividade", (BECHARA 1994, p. 605) ele não leva em consideração essa possibilidade ao categorizar e ao orientar seus usos. Nesse sentido, Bechara deixa claro que o que interessa ao tratamento gramatical normativo dos sinais de pontuação é a forma e a intervenção de tais recursos na organização das estruturas sintático-textuais.

O tratamento dado por Bechara, ao abordar a natureza e os critérios de uso das marcas de pontuação, diferencia-se dos demais gramáticos, pois ele deixa evidente que os aspectos prosódicos e melódicos são consequência do processo de leitura; as pausas conclusas ou inconclusas são indicadas como reflexo da presença dos sinais, não como a razão pelas quais eles são usados. Esse é o traço significativo da abordagem proposta na *Moderna Gramática do Português*, que segue com a exposição dos diversos tipos de marcas de pontuação, justificando o uso a partir de critérios morfossintáticos. Bechara salienta que

> O ponto simples final, que é dos sinais o que denota maior pausa, serve para encerrar períodos que terminem por qualquer tipo de oração que não seja a interrogativa direta, a exclamativa e as reticências. É empregado ainda, sem ter relação com a pausa oracional, para acompanhar muitas palavras abreviadas. (BECHARA 1994, p. 606)

Quanto à pretensa proposta de organizar as marcas de pontuação segundo aspectos mais textuais que sintáticos, Bechara não vai além do que esclarece Nina Catach (1994) e acaba dando o mesmo tratamento morfossintático às marcas de pontuação que são, linguisticamente falando, de outra instância como, por exemplo, os travessões e os parênteses, cujos usos e aplicações apontam para aspectos que estão fora da estrutura sintática. Para Bechara,

> Acerca dos parênteses (...), vale lembrar, como fez Catach, que assinalam um isolamento sintático e semântico mais completo dentro do enunciado, além de estabelecer maior intimidade entre o autor e o seu leitor. Em geral, a inserção dos parênteses é assinalada por uma entonação especial. (BECHARA, 1994, p. 612)

A necessidade de enquadrar o uso dos parênteses dentro de critérios sintáticos leva o autor a recorrer a uma justificativa que não é, essencialmente, linguística ao afirmar que os parênteses estabelecem "maior intimidade entre autor e o seu leitor" (ibidem). Há uma mudança de direcionamento na afirmativa, pois se afasta de um tratamento sintático-textual para uma abordagem semântico-discursiva. Se a orientação for analisada pensando nos potenciais usuários de língua escrita que buscam critérios objetivos de aplicabilidade dos sinais de pontuação, a indicação de uso está circunscrita dentro de percepções subjetivas e imprecisas, porque são circunstanciais e relativas. A abordagem de Bechara não é equivocada ou ilegítima, mas lhe falta critérios linguísticos para a utilização de algumas marcas, o que empobrece o princípio da razoabilidade esperada nesse tipo de texto.

Curiosamente, na *Grammatica Portugueza* (1923) de João Ribeiro, encontra-se uma proposta de organização e categorização das marcas de pontuação que ultrapassa o limite dos aspectos morfossintáticos sobre os quais acabam recaindo os gramáticos aqui citados. Segundo João Ribeiro, os sinais de pontuação são notações sintáticas, isto é, marcas que auxiliam a compreensão do discurso escrito e que "são **determinadas pelo sentido** e pela necessidade de respirar (...). Por isso, estão um pouco ao arbítrio do escriptor, e **nem se submetem a regras rigorosas**" (RIBEIRO, 1923, p. 345; grifo meu). Embora faça referência à necessidade de respiração como um critério de aplicabilidade, João Ribeiro indica que os usos das marcas de pontuação são, primeiramente, orientados pelo sentido, isto é, pelos efeitos que produzem entre os enunciados. Conforme Ribeiro,

> Entre as notações syntacticas convém distinguir três classes: uma constituída pelos signaes proprio da pontuação, e que determinam as divisões da parte do discurso: a vírgula, o ponto e vírgula, os dous pontos, o ponto e a alínea. A segunda classe abrange os signaes que exprimem commoção, ou um movimento d'alma, e são o ponto de reticencia, o

> ponto interrogativo e o exclamativo. A terceira classe é constituída por signaes destinados á clareza dos manuscriptos taes são o hyphen, as aspas, os parentheses, etc. (sic). (RIBEIRO, 1923, p. 344)

Embora, ao fazer a descrição dos critérios de uso, Ribeiro recorra aos aspectos morfossintáticos para justificar a aplicação dos sinais de pontuação, sua categorização inicial revela uma percepção distintiva da natureza linguístico-discursiva desses sinais. Naturalmente, que, por uma limitação dos conhecimentos linguísticos da época, ele não visualiza a relação que algumas dessas marcas mantêm com as intencionalidades discursivas que unem os interlocutores de um evento comunicativo. Isto é, algumas marcas aparecem não para organizar o texto, mas para apontar aquilo que deixou de ser expresso, mas está indicado na forma de sinalizá-lo.

A constituição das marcas de pontuação - do textual ao discursivo

Não se questiona que a relação e a influência da fala na estruturação e organização da escrita devem-se, ao menos a princípio, à própria história de formação da escrita que ganhou existência na perspectiva de ser falada, ou seja, originariamente os textos escritos eram produzidos para serem lidos em voz alta.

Vale lembrar que os gregos – sistematizadores da escrita – não conheciam a leitura silenciosa, "e o leitor de um texto falava as palavras em voz alta, mesmo quando estava lendo sozinho" (TRASK, 2008, p. 232). Em razão disso, durante o processo de formação da escrita grega, passou-se a acrescentar marcas (sinais) que fizessem o leitor lembrar (no momento da leitura) onde se deveria fazer uma pausa ou elevar o tom de voz.

Esse aspecto histórico é uma das razões que fizeram com que a escrita sempre fosse vista como uma materialização de aspectos da fala sem nenhum sentido lógico-gramatical, indicando que a pontuação não passava "meramente de uma transmutação histórica de aspectos oriundos da fala que se teriam, sistematicamente, reanalisado e recodificado, dissociando-se de sua base generativa" (MACHADO FILHO, 2004, p. 24).

Fica claro que as marcas de pontuação – até como parte do processo de formação e desenvolvimento da escrita – caracterizam-se como uma tentativa de representação de aspectos da fala. Mas "esse pressuposto teórico, além de bastante questionável, corre o risco de enganar, pois deixa acreditar que o escrito compartilha parâmetros similares com o oral, quando não parâmetros do próprio oral" (DAHLET, 2006, p.24). A partir dessa observação, é preciso considerar que o uso de sinais de pontuação tem motivações próprias e fundamentos fincados na estruturação de aspectos textuais e/ou discursivos da própria escrita.

As características linguísticas dos sinais de pontuação revelam sua natureza sígnica, uma vez que, como signos linguísticos, satisfazem duas condições: a primeira, de serem naturalmente reconhecidos como índice; a segunda, de terem seus sentidos (significados) reconhecidos pelos interlocutores do evento comunicativo. "Combinados como outras entidades linguísticas que reputamos da mesma natureza – *grosso modo*, as palavras –, os 'sinais de pontuação' fazem parte de um *sistema de sistemas de signos*, o que chamamos de código ou língua" (AMORIM, 2001, p.15). A possibilidade de enxergar os sinais de pontuação como signos linguísticos se concretiza quando se identifica em tais marcas a presença de propriedades sígnicas. Para Amorim,

> (...) no Curso de linguística geral de Saussure, signo tomou outra acepção que não as de índice, símbolo ou sinal: tomou a acepção de signo linguístico. Com Saussure, o signo foi instituído como unidade de língua, sendo a unidade mínima da frase que pode ser reconhecida como idêntica num ambiente diferente ou substituída pou uma unidade diferente num ambiente idêntico (...). O mesmo ocorre com os "sinais de pontuação", pelo que nos é permitido falar apropriadamente em signos de pontuação. (AMORIM, 2001, p.15)

Se se tomar a vírgula como exemplo de signo, pode-se perceber que ela pode manisfestar as propriedades ônticas do signo linguístico, pois poderá ser usada com o mesmo valor em situações sintaticamente distintas; ou ser substituída, por um elemento morficamente diferente, mas com o mesmo valor sintático – num ambiente sintático idêntico.

Como signo linguístico, os sinais de pontuação são constituídos pela associação de dois termos: o significante (a representação gráfica) e o significado (a

força de organização sintática ou discursiva). Enquanto **significante**, os sinais de pontuação podem manifestar-se como tal em suas características sonoras ou gráficas. Já o **significado** constitui-se como o poder de organização textual, de orientação da leitura e de manifestações de intenções discursivas. Nesse sentido, "como qualquer signo, um signo de pontuação apresenta certo número de características essenciais: a arbitrariedade, a motivação, a linearidade, a imutabilidade e a mutabilidade" (AMORIM, 2001, p.18).

Opõe-se a esse entendimento, o argumento de que quando um sinal de pontuação é tomado como significante, o que se tem como imagem acústica não é o sinal gráfico, uma vez que este não tem correspondência fonêmica, o que se percebe como elemento constituinte do signo é sua forma grafada. "Em outras palavras, o sinal de pontuação pode ser associado a uma 'imagem acústica, no sentido de Saussure, somente quando está escrito mediante o alfabeto, ou seja, quando entra de fato no campo do signo linguístico" (DAHLET, 2006, p. 37-38).

"No que diz respeito ao significante que remeteria ao sinal de pontuação, este pode ser entendido, extensivamente, no sentido de *significante gráfico*, materialidade gráfica do sinal de pontuação" (DAHLET, 2006, p. 39). Essa distinção, ou melhor, essa especificação é fundamentada nos conceitos de Hjelmslev que compreende o signo linguístico em dois planos: o **plano da expressão** (significante) e o **plano do conteúdo** (significado), que podem ser compreendidos a partir dos princípios ontológicos de substância e de forma. Tem-se, assim, uma **substância da expressão** e uma **forma da expressão**; bem como, uma **substância do conteúdo** e uma **forma do conteúdo**. Esses estratos do signo linguísticos são, na realidade, uma transposição dos princípios constituidores do "ser" (ente) da metafísica aristotélica.

Interessa aqui o **plano da expressão**, aplicado à natureza dos sinais de pontuação, estabelece-se a seguinte relação de sentido. O significante apresenta-se como substância, que – como princípio metafísico não pode ser confundida com a materialidade (constituinte físico) do ser –, contém a identidade (o valor linguístico do sinal). No caso dos sinais de pontuação, essa substância faz-se presente por meio de uma forma material quer seja por meio dos sons quando se pronuncia, quer seja por meio de representação gráfica dentro de um sistema alfabético ou numa representação icônica.

Fica claro que, seja por meio de uma representação dentro de um sistema alfabético, seja por meio de uma representação icônica (como um sistema de ideogramas), os sinais de pontuação trazem em si o poder comunicativo inerente a todo signo linguístico; sobretudo, se vistos dentro de uma perspectiva da "heterogeneidade" do escrito.

Material e métodos

No que diz respeito à organização e à estruturação do trabalho, ele se configura e caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa fundada em discussões e pressupostos teóricos que procuram definir e descrever a natureza, o uso e o ensino dos recursos de língua escrita conhecidos como sinais de pontuação presentes em material didático do Ensino Fundamental II. A materialização das concepções teóricas concretizam-se na análise do *corpus* que é constituído pelos quatro volumes que compõem a coleção "*Português - linguagens*" 7ª edição de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães do PNLD (2014 – 2016) da editora Saraiva e amplamente adotada pelas escolas da rede municipal de Maceió/Alagoas para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II do 6° ao 9° ano. O procedimento metodológico teve início com a análise de dados obtidos a partir da pesquisa bibliográfica. Depois desse processo, houve o diálogo entre a literatura acumulada com as informações obtidas por meio da observação do material didático selecionado. Para este trabalho, apenas o livro do sexto ano se configurou como base de análise para reflexes acerca de como os sinais de pontuação são abordados e tratados na coleção.

Resultados e discussão: ausências e topicalizações na análise do *corpus* - pertinências e inadequações para aprendizagem no ensino dos sinais de pontuação

A coleção, que compõe o *corpus* desta pesquisa, está organizada em quatro volumes (um para cada ano do Ensino Fundamental II); os volumes, por sua vez, dividem-se em quatro unidades, o que sugere a abordagem de uma unidade para cada bimestre – os períodos das escolas municipais de Maceió distribuem-se em

quatro bimestres ao longo do ano letivo. As unidades recebem um título, trazendo uma série de sugestões de gêneros comunicativos (livros, filmes e sites), que sugerem temas transversais e relacionados ao título da unidade.

A análise da macroestrutura organizacional das áreas dos saberes linguísticos que compõem os volumes da coleção permite identificar tópicos de abordagens que tratam do ensino-aprendizagem de língua(gem) como **produção textual** (tipos e gêneros, coesão e coerência textuais), **gramática** (estruturas, taxonomias e sistemas) e **literatura** (seleção textual); bem como, abordagens de tratamentos **semânticos** e **discursivos**, que propõem reflexões sobre as relações de sentidos e que se apresentam, frequentemente, em forma de **exercícios de interpretação** e **compreensão textual** – sem referências teóricas, quer seja de conceituação, quer de categorização. Cada unidade dos volumes divide-se em três capítulos tematizados e relacionados com o título dado à unidade, por exemplo, a segunda unidade do livro destinado ao 6° ano tem como tema a expressão *Adolescer*; os capítulos que a compõem intitulam-se: capítulo 1 - *Adolescência: a porta da vida?*; capítulo 2 - *Corpo em (r)evolução*; capítulo 3 - *Nas asas do coração*.

No que diz respeito às propostas de estudo de aspectos de língua escrita presentes na coleção – o estudo das marcas de pontuação pertence a essa perspectiva –, duas seções, em particular, são fundamentais para o que se propõe neste trabalho. A primeira delas é a que se intitula de *Produção de texto*, porque nela esperam-se encontrar referências diretas ou indiretas ao papel linguístico dos sinais de pontuação na organização e na construção de sentidos nos textos produzidos pelos alunos; a segunda é a denominada de *A língua em foco*, em que se verifica uma abordagem gramatical, enquanto sistema linguístico. Além disso, essas duas seções fazem-se presentes em todos os capítulos da coleção.

Concepções gramaticais presentes no material

Analisando os primeiros conteúdos (os três primeiros capítulos da unidade I do volume destinado ao 6° ano) da seção *Língua em foco*, percebe-se a tendência a um tratamento de temáticas linguísticas mais ligadas ao enunciado, ao texto, ao gênero e ao discurso. Depois desses três primeiros capítulos, no entanto, essa seção volta-se inteiramente (do 6º ao 9º volumes) para uma abordagem de tópi-

cos dentro de uma perspectiva de gramática normativa – e seguindo um ordenamento de exposição dos temas dos manuais gramaticais.

Na análise de outras seções e de outros tópicos ainda do volume 6, sobretudo dos que apresentam propostas de atividades de compreensão e interpretação textual, percebe-se a presença de concepções diversas de gramática, por exemplo, nas atividades propostas na seção *A linguagem do texto*, em que se nota a exploração de uma concepção de gramática relacionado à perspectiva funcional.

Registram-se, em toda coleção, concepções de uma gramática de perspectivas semântico-pragmáticas na elaboração das atividades que constituem as seções *Na construção do texto* e *Semântica e discurso*, nas quais, com frequência, solicita-se que o aluno interprete, utilizando seu conhecimento de mundo, algumas situações de comunicação. Nas seções denominadas *A língua em foco*, o tratamento dado ao estudo da língua(gem) é sempre de natureza normativa, pois a esta seção foi destinada uma abordagem dos aspectos sistemáticos e estruturais da Língua Portuguesa; nela encontram-se conceitos, taxonomias e distinções gramaticais.

A identificação dessas diferentes tendências perpassando toda a coleção revela a presença de diversas teorias linguísticas que possibilitam aos alunos o acesso às muitas concepções de língua/gramática no estudo de Língua Portuguesa. Essa postura viabiliza o trabalho amadurecido – evita um tratamento unilateral – e significativo com os conceitos de língua, gramática e norma.

Apesar de a forma de organização linguística do material analisado demonstrar o interesse em transitar entre essas concepções de estudo da língua(gem), verifica-se uma compartimentação dessas tendências, pois, de modo geral, elas não se apresentam contínuas nem na maneira de abordagem dos tópicos linguísticos nem na forma de propor as atividades.

Nesse sentido, pode-se comparar, por exemplo, os conteúdos da seção *A língua em foco*, que sempre expõe aspectos estruturais da língua, com os explorados na seção *Estudo do texto* que, por sua vez, trabalha aspectos textuais, semânticos e funcionais da linguagem em situações de uso. Os conteúdos de *A língua em foco* são desengatados e desarticulados daquilo que se faz ao longo das seções destinadas ao estudo da leitura, compreensão e interpretação textual.

Ocorrências e ausências de abordagens sobre os sinais de pontuação no material didático analisado

No capítulo 1 da primeira unidade do volume destinado ao 6° ano (o início de todo o trabalho), verifica-se a abordagem de aspectos organizacionais do texto – pertinentes aos objetivos deste trabalho –, como os conceitos e as características de um parágrafo, que são formados por frases.

O texto de orientação salienta, por exemplo, a função do ponto de fechamento (.) no seccionamento das estruturas que compõem o parágrafo e/ou o período. Em uma das atividades propostas, esse sinal de pontuação é apresentado como um elemento delimitador dessa estrutura, e pede-se aos alunos que observem o número de pontos de determinado parágrafo para se saber por quantas frases (períodos) ele é constituído. Esse é um tratamento interessante porque apresenta ao aluno, de forma objetiva, um aspecto pragmático da função do ponto (.) como marca essencialmente de língua escrita; embora tenha ficado apenas nessa informação, nota-se, na indicação de uso, o afastamento da imprecisa orientação desse sinal como forma de marcar uma pausa no processo de leitura e destaca-se uma das funções mais primitivas do ponto no texto escrito.

Não se pode deixar de frisar que essa seria uma boa oportunidade para se abordar outras funções linguísticas do ponto (como indicativo de abreviação de palavras), bem como de outros sinais de pontuação que são utilizados na dinâmica estruturação do parágrafo como os sinais de exclamação, interrogação e as reticências. Deixou-se passar, portanto, a chance de apontar, ainda que incipientemente, outros elementos que exercem função semelhante, pois, mesmo que apareçam depois (ao longo do Ensino Fundamental II), as circunstâncias de ensino nesse momento permitem a abordagem significativa dessas outras marcas.

Na seção *Estudo do texto*, propõe-se uma atividade de compreensão e interpretação de texto que traz uma questão que sugere uma reflexão sobre o uso simultâneo dos sinais de interrogação e de exclamação num fragmento de texto. No entanto, não há nenhum tratamento linguístico sobre seus usos, apenas se expõe a ocorrência e se chama a atenção para os possíveis efeitos de sentido que se poderia inferir de sua utilização.

A forma de abordagem parece adequada e pertinente, segue a dinâmica do texto – trabalha-se com o que o evento comunicativo permite –, mas a ausência de orientação de uso, ou de uma reflexão sobre as razões de utilização, deixa as circunstâncias de aprendizagem sem fundamentos linguísticos. Um tratamento mais sistemático poderia contribuir para a formação mais autônoma dos alunos enquanto leitores e, sobretudo, escreventes, proporcionando-lhes o domínio dos critérios de utilização dos sinais de pontuação.

Na sequência das atividades, apresenta-se uma proposta de *Leitura expressiva do texto*, em que se sugere aos alunos uma leitura em voz alta de um trecho do texto estudado no capítulo e que se evidenciem todas as nuances de altura e de entonação possíveis de serem inferidas na leitura (essa orientação repete-se ao longo de toda a coleção). A orientação para a execução da atividade pede que se reproduza o jeito de as personagens falarem. Mais uma vez, seria oportuno que, nesse momento, fossem feitas algumas considerações acerca do uso das marcas de pontuação, sobretudo daquelas que marcam posturas enunciativas como é o caso da exclamação e da interrogação, e que funcionam como elementos delimitadores da estrutura textual. É possível que essas intervenções ou inserções sejam facultadas ao professor, mas, como recurso didático – orientador e sistematizador da abordagem dos conteúdos –, o livro poderia indicar a observação desses recursos, até porque não é a primeira vez que eles estão sendo evidenciados na mesma unidade.

No trabalho com produção de texto, na seção assim denominada, propõe-se o estudo do "conto maravilhoso" com uma indicação de tratamento especificada pela expressão "do oral para o escrito". Nessa atividade, sugere-se que os alunos contem uma história baseada em "fatos engraçados" possíveis de serem vivenciados no cotidiano de qualquer pessoa; salienta-se, ainda, que nesse tipo de situação usa-se uma linguagem informal sem regulação de aspectos gramaticais e, sobretudo, registra-se a presença de marcadores conversacionais que "testam a atenção do locutário (**né**?, **sabe**?, **certo**?, **entendeu**?) e ainda de expressões como **então**, **aí**, **daí**, que retomam o que é falado ou dão continuidade à fala".

A intenção da atividade é trabalhar aspectos da oralidade em oposição aos recursos utilizados na elaboração do texto escrito, isso fica evidente na segunda parte do exercício em que se pede aos alunos que produzam textos dentro do gê-

nero "conto maravilhoso", mas empregando recursos da linguagem formal, evitando-se interromper o fluxo narrativo, o uso de marcadores conversacionais e observar as relações de concordância entre as expressões que se dizem respeito. No entanto, não se fala no recurso que é elemento essencial da expressão escrita: os sinais de pontuação. Esse seria um importante momento para se abordar de forma significativa o uso desses recursos, inclusive, estabelecendo um paralelo entre os recursos típicos da oralidade e estes, exclusivos da modalidade escrita.

De fato, em algumas circunstâncias, ao longo de toda unidade, faz-se referência ao sentido e às funções das marcas de pontuação; mas, no que tange a essa atividade, em especial, seria interessante e significativo que, ao trabalhar com a transposição do texto oral para o escrito, fossem feitas algumas considerações em relação ao uso dos sinais de pontuação na organização e na elaboração discursiva do texto escrito – como garantia de inteligibilidade do que se quer dizer. Nesse momento da unidade, fica evidenciado, mais do que em qualquer outro momento, o caráter secundário a que é relegado o ensino desses recursos de natureza essencialmente de língua escrita.

Essa postura repete-se na seção *A língua em foco* que faz um estudo do conceito e da natureza de texto, gênero e discurso; mas sem qualquer referência ao estudo dos sinais de pontuação. A ausência de abordagem desses recursos nessa seção causa maior estranhamento porque, pela estratégia de elaboração do material, essa seria uma seção destinada ao estudo de aspectos do sistema gramatical, portanto, caberia aqui uma abordagem sobre os sinais de pontuação.

Ainda na mesma unidade e dentro da mesma seção, desperdiça-se outro bom momento de abordagem das marcas de pontuação no tópico chamado *De olho na escrita* que, ao invés de tematizar o recurso de escrita que foi evidenciado algumas vezes ao longo da unidade, traz uma abordagem sobre o emprego da letra "h" na ortografia oficial de palavras do português. Essa desarticulação promove uma falta de pertinência entre os conteúdos das seções e/ou tópicos e provoca um efeito de incoerência, pois força a abordagem de um fenômeno ortográfico sequer tangenciado durante toda a unidade.

Teria sido interessante para o ensino significativo das marcas de pontuação – como recursos de leitura e escrita –, que, a partir das situações criadas e evidenciadas nos textos e nas atividades, fossem trabalhados alguns aspectos lin-

guísticos dos seus usos e dos efeitos de sentido que podem produzir. Três pontos justificariam, didaticamente, esse tratamento na elaboração da própria unidade de estudo: 1°) Fala-se, num primeiro momento, do sinal de pontuação como recurso de organização textual; 2°) Aborda-se a construção de sentido a partir do uso de sinais de pontuação e 3°) Evidencia-se a importância da leitura expressiva, considerando as indicações linguísticas desses recursos.

Fica claro que a proposta de trabalho de toda a unidade poderia ter abordado, justificavelmente, o problema do uso dos sinais de pontuação, o que teria sido muito proveitoso para todo o processo de estudo e de aprendizagem desses recursos por ser o início do material e pelas próprias circunstâncias de comunicação trazidas pelos textos e pelas temáticas desenvolvidas ao longo da unidade. Não seria necessário "forçar" o estudo de outros sinais de pontuação, esses poderiam ser trabalhados em outros capítulos à medida que fosse sendo oportuno. No capítulo 2 da segunda unidade, faz-se referência ao uso dos travessões (—), dos dois-pontos (:) e das aspas (" ") como marcas indicativas de fala de personagens em diálogos, isto é, evidenciam-se os usos mais comuns desses três sinais de pontuação: a inserção de discurso direto.

Na atividade, é possível observar também a referência às características estruturais do texto a partir das delimitações indicadas pelos sinais de pontuação; principalmente, quando se quer saber o número de parágrafos – os sinais funcionam como coordenadas para localização de elementos no texto. No exercício subsequente, pede-se que se reescreva o texto apresentado, inserindo-se os travessões que foram retirados do texto-fonte. Nessa forma de condução da atividade, fica explícito que os sinais de pontuação (especialmente os travessões, os dois-pontos e as aspas) não são o objeto de estudo nem de reflexão da abordagem linguística, eles são tangenciados para evidenciar o fenômeno que caracteriza o evento comunicativo: a mudança de enunciador no texto-diálogo, o que é razoável, pertinente e significativo.

A abordagem dada aos usos dos sinais de pontuação presentes nas atividades selecionadas e reproduzidas acima é, sem dúvida, compatível com o grau de informatividade de alunos do Ensino Fundamental II, isto é, as funções dos travessões, dos dois-pontos e das aspas destacadas nas atividades propostas são, de fato, as mais frequentes, as mais significativas e as que devem ser enfatiza-

das nessa fase de desenvolvimento da escrita. A análise de todo o volume destinado ao 6° ano mostra que tópicos de pontuação são abordados rapidamente como parte dos muitos contextos e variados conteúdos nas diversas seções que compõem as unidades. É o que se vê, por exemplo, nas propostas de atividades que sugerem *leituras expressivas*, em que, invariavelmente, se propõem leituras observando a entonação e o ritmo marcados pelos sinais de pontuação, ou em questões de compreensão e interpretação em que se reflete sobre os sentidos que determinados sinais imprimem ao texto.

Considerações "finais"

A partir da análise realizada no livro do sexto ano da coleção "*Português - linguagens*", 7ª edição, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães do PNLD (2014 – 2016) da editora Saraiva, verificou-se que os sinais de pontuação são recursos da Língua Portuguesa não muito bem explorados (nem tão bem explicados, no geral), por isso não é suficiente para a garantia de um bom aprendizado. Os sinais de pontuação são deixados em segundo plano pelos autores do livro didático analisado – o trabalho com essas marcas pontuacionais acontece de forma superficial. Fica evidente que, apesar da diferença entre os anos, a abordagem dos sinais de pontuação é realizada de maneira simples, e ainda, basicamente, falando sobre a entonação e o sentido do texto, esquecendo que a ela também pode ser utilizada como forma de estilo, por exemplo.

Referências

ACHARD, P. A especificidade do escrito é de ordem linguística o discursiva? In: Nina Catach (Org.). *Para uma teoria da língua escrita* (coleção múltiplas escritas). São Paulo: Ática, 2006.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 32 ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37.ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 1994.

BRASIL. 2010. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2011: língua portuguesa*. Brasília: MEC.

CATACH, Nina. *La punctuation: histoire et systeme* (que sais-je). 2ª ed. Paris: Universitaires de France, 1996.

CEREJA. William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. 2009. *Português:* linguagens. 6º ano. 5. ed. reform. São Paulo: Atual.
CHACON, L. *Ritmo da Escrita.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.
CUNHA, C. & CINTRA, L. F. L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo.* 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
DAHLET, Véronique. *As (man)obras da pontuação*: usos e significações. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
HOUAISS, Antonio & VILLAR, M. S de Salles. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetiva, 1983.
LIMA, C. H da R. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 22ª ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1992.
MARTINS FILHO, Eduardo Lopes. *Manual de redação e estilo de O Estado de S. Paulo.* São Paulo: O Estado de S. Paulo, 2006.
RIBEIRO, Ernesto Carneiro. *Serões gramaticaes ou Nova gramática portuguesa.* 6. ed. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1923.
TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística.* Trad. e adap. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2008.

RESUMO

O presente trabalho apresenta e discute o conceito de retextualização (MARCUSCHI, 2004), levando em consideração análises de produções textuais de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Saloá – PE. Trazemos as relações que são estabelecidas entre escrita-oralidade, oralidade-escrita, escrita-escrita, as noções de retextualização, e quais os aspectos envolvidos nesse processo escrito-escrito ou falado-escrito (KOCH, 2000; MARCUSCHI 2001, 2004; NEVES, 2010; DELL'ISOLA, 2007; VERCEZE & NOGUEIRA, 2005), com a intenção de apresentar e refletir sobre o que ocorre nos textos dos alunos quando retextualizam em sala de aula, e em que esse movimento de (re)escritura de textos no ambiente pedagógico pode auxiliar na apropriação escrita de diversos gêneros textuais e sua utilidade enquanto recurso pedagógico.

Palavras-chave: Retextualização, Produção textual, Relação escrita-escrita, Leitura-escrita.

GÊNEROS ESCOLARES E ENSINO: A RETEXTUALIZAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO DE (RE)ESCRITURA TEXTUAL

Dennys Dikson (UFRPE/UFAL)[1]

Introdução

Apresentaremos neste trabalho questões relativas ao processo de Retextualização em ações práticas dentro da aula de Língua Portuguesa em Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A questão mais relevante é apresentar, dentro de um contexto escolar, a importância desse processo de mutabilidade textual – especificamente quando se trabalha atividades com os alunos com o intuído de transformar um determinado gênero textual escrito para outro gênero textual também escrito.

As aulas de Língua Portuguesa – quando o trabalho ativo com gêneros textuais é realizado a contento – se tornam muito mais consistentes quando a estratégia de retextualizar entra no jogo de aprendizagem. Isso porque essa prática de escrita instiga a entrada dos alunos nas características e estruturas textuais, seja do texto retextualizado ou daquele que se quer retextualizar.

1. Professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns – UFRPE/UAG. Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestre em Linguística pela mesma Instituição. Membro-pesquisador-discente do Laboratório do Manuscrito Escolar (L'AME), sediado no PPGE-UFAL. Integrante do grupo de pesquisa Escritura, Texto e Criação (ET&C-PPGE/UFAL). Contato: dennys@uag.ufrpe.br

Quanto mais se mergulha na formatação seja de qual for o gênero textual, melhor é o aprendizado da leitura e escritura, aumentando consideravelmente as questões relativas à reflexão crítica, compreensão daquilo que se lê e capacidade de escrever melhor – o texto, então, se mostra como o eixo mais relevante quando se trata de ensino e aprendizagem de leitura-escrita.

No decorrer deste trabalho, trataremos rapidamente de questões acerca de Gêneros Textuais e as relações existentes entre os textos, seja escrito-escrito ou escrito-oral. Abarcaremos, outrossim, o conceito de Retextualização (MARCUSCHI, 2004; DELL'ISOLA, 2007) e quais os aspectos que estão envolvidos neste processo de transformação de um texto em outro, modificando a estrutura do gênero textual, sem perder o tópico apresentado no do texto-base.

Analisaremos uma atividade escolar, a partir das noções e pontos principais da Retextualização, que foi desenvolvida com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Vamos observar os processos que rodeiam o trabalho dos alunos quando estão retextualizando em sala de aula, durante as aulas de Português – práticas estas que devem favorecer a compreensão de textos, a formação de leitores críticos e bons produtores textuais.

Alguns pontos sobre gêneros textuais

Para tornar possível a comunicação em diferentes contextos e suprir as necessidades de utilização da linguagem humana, surgem os gêneros textuais. Qualquer pessoa é capaz de reconhecer, instantaneamente, o gênero a que está sendo submetido – desde que esteja nele inserido previamente –, sendo possível "ajustar-se" ao contexto de interação, pois nossa comunicação e interrelação humanas só é possível ocorrer através de gêneros que se manifestam por textos.

Isto é o que nos afirmam Dolz, Schneuwly & Haller, quando dizem que: "(...) os gêneros podem ser considerados instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem). (...) é um instrumento para agir linguisticamente". E, por serem considerados instrumentos que "permitem realizar ações em situações particulares" (DOLZ, S2004, p. 171) é que eles se tornaram objetos análise, de discussão, de reflexão e de ensino.

Quando estamos em uma situação de comunicação, é primordial a escolha ou adaptação a um determinado gênero textual para que a significação possa

ser produzida. As situações de comunicação são diferentes e os gêneros também o são, é o que nos afirma Dell'Isola, acrescentando: "Assim, a cada situação, em cada lugar, através de cada meio, para cada interlocutor, as pessoas se expressam de maneiras diferentes, produzem gêneros distintos." (2007, p. 11)

O trabalhado eficaz e reflexivo em sala de aula a partir de gêneros textuais, que projete os alunos a perceberem a real ligação com a vida em sociedade, é um caminho interessante de ser trilhado no campo pedagógico do ensino de Língua Portuguesa. É mister que os professores, ao trabalharem os gêneros, definam bem as atividades e seus objetivos, contextualizem com os alunos, mostrem como e quando utilizar este ou aquele gênero, expliquem aos alunos o porquê daquela atividade e para que o gênero em questão serve.

Para Dolz, Schneuwly & Haller, os gêneros que devem ser estudados em sala de aula são os de comunicação pública formal.

> Já que o papel da escola é sobretudo o de instruir, mais do que o de educar, em vez de abordarmos os gêneros da vida privada cotidiana, é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros da comunicação pública formal. (...) cujo grau de formalidade é fortemente dependente do lugar social de comunicação, isto é, das exigências das instituições nas quais os gêneros se realizam (rádio, televisão, igreja, administração, universidade, escola etc.). (2004, p. 147)

Devido ao fato dos alunos geralmente já dominarem os gêneros do cotidiano, é que se deve trabalhar os gêneros de comunicação pública. Para Dolz, Schneuwly & Haller (2004) estes últimos apresentam maiores restrições impostas pelo exterior, e por isso, necessitam de um controle mais consciente para dominá-los.

Os autores também afirmam que para se levar um gênero para sala de aula, é preciso observar o que este gênero tem de relevante para ser ensinado. Quanto mais realizações textuais este gênero permitir que sejam feitas, melhor ele será para o ensino. Ao entrar na escola para ser ensinado, o gênero irá se transformar para atender as necessidades daquele meio.

É necessário que ao se ensinar um gênero de comunicação pública, o professor observe o que este gênero irá trazer de contribuição para o estudante, pois, a partir do momento que um gênero migra de seu contexto tradicional e começa a ser utilizado como objeto de ensino na escola, este gênero muda, se transforma

para poder suprir as necessidades da sala de aula. Ao migrar para o meio escolar, é preciso que o gênero esteja dentro dos conformes de ensino que são estabelecidos previamente pela escola, porque só assim ele vai poder ter relação com o que será trabalhado em aula.

À guisa de exemplificação, alguns dos gêneros que não fazem parte do contexto escolar, mas que podem ser trabalhados pelos professores em sala de aula, são as notícias de jornais, os noticiários de televisão, as entrevistas, os testemunhos, dentre outros. Entretanto, para se trabalhar tais gêneros de maneira eficiente, primeiramente é preciso apresentar a situação que será trabalhada, comentar com os alunos o que será feito, refletir com eles a respeito do trabalho que será realizado e, a partir daí, solicitar a atividade – situação contextual que dificilmente é realizada.

O processo de retextualização

Trataremos aqui das transformações de um texto de uma modalidade (escrita ou falada) para outra, ou seja, a Retextualização. Segundo Rodrigues, este termo

> retextualização foi empregado pela primeira vez por Travaglia (1993) para fazer referência à tradução de uma língua para a outra. Abaurre (1995) acrescenta a ideia de refacção ou reescrita de um texto, e Marcuschi (2001) trata da transformação de textos orais em textos escritos, especialmente. (RODRIGUES, 2010, p. 119)

Para Marcuschi (2004) a retextualização não é um processo mecânico, pois envolve algumas operações complexas que interferem tanto no código como no sentido. As retextualizações são comuns em nosso dia a dia, nas mais diferentes atividades diárias. Podemos perceber o uso delas ao repassarmos uma informação a alguém, por exemplo, pois, ao fazermos tal processo, nós estamos transformando o que nos foi dito anteriormente. A este respeito, Marcuschi nos traz que "Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações ipsis verbis, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra." (2004, p. 48 – grifos do autor).

Essa transformação não significa dizer, porém, que a retextualização é a organização de um texto mal elaborado ou mal organizado, pois não o é. Retextualizar não é passar um texto que esteja numa forma de caos para uma forma mais elaborada, pois cada texto possui sua própria formulação. Retextualizar é um outro movimento, é uma "adaptação" (MARCUSCHI, 2004) de textos, pois transforma-os de uma modalidade para outra, às vezes utilizando-se de gêneros textuais muito diferentes, o que faz com que sejam envolvidas estratégias diversas neste processo de retextualização. Ao considerar fala e escrita, o autor nos afirma que são possíveis quatro tipos de combinações no processo de retextualização, são elas: da fala para a escrita; da fala para a fala; da escrita para a fala; e da escrita para a escrita.

As atividades de retextualização podem ocorrer de modos muito variados, pois é possível adequá-las a qualquer gênero textual. Para se produzir uma retextualização, necessário se faz que haja uma compreensão do texto-base, observando seus tópicos principais de ideias. Se não houver essa estratégia compreensiva do que será retextualizado, a atividade será prejudicada. Marcuschi (2004) afirma que muitos problemas que ocorrem nas retextualizações são causados exatamente por essa falta de compreensão e o problema aumenta quando se passa de um gênero para outro. Ele afirma que:

> (...) para transformar é necessário compreender o texto. Contudo, uma não-compreensão não impede a retextualização, mas pode conduzir a uma transformação problemática, chegando ao falseamento. (2004, p. 86 - grifos do autor)

A retextualização é também chamada por Marcuschi (2004, p. 52) de "adaptação, que já é uma transformação na perspectiva de uma das modalidades". As modalidades de que o autor está tratando aqui seriam a fala e a escrita ou vice-versa e de uma modalidade a outra.

Desta feita, podemos dizer que retextualizações são as transformações que ocorrem nos textos, seja na modalidade oral ou na modalidade escrita, são mudanças que ocorrem no interior dos textos, quando da sua reescritura ou (re) oralização. Tais transformações ocorrem tanto no plano da expressão como no plano do conteúdo, dependendo da complexidade no momento de retextualizar e também das intenções daquele que está produzindo o texto.

Retextualizar não é uma atividade simples, pois trata de transformar um texto em outro tendo que manter a essência do texto-base. Mesmo no dia a dia, nós, usuários da língua portuguesa, realizarmos constantemente retextualizações e não paramos para refletir o quão complexa é esta atividade. E quando a questão vai à sala de aula, então fica ainda mais complexo o trabalho. Caso o professor não conduza bem a atividade e o aluno não possua a habilidade de entender os textos a partir da leitura, a retextualização vai ficar comprometida devido à suposta má interpretação do texto-base que possa ocorrer. Marcuschi ainda frisa que

> (...) toda atividade de retextualização implica uma interpretação prévia nada desprezível em suas consequências. Há nessa atividade uma espécie de tradução endolíngüe que, como em toda a tradução, tem uma complexidade muito grande. (2004, p. 70 – grifos do autor)

Ao transformar um texto de uma modalidade para outra e, principalmente de um gênero para outro, o aluno é levado a pensar e refletir em como o texto-base foi estruturado e como o texto final será escrito. Neste processo, o aluno exercita a leitura, compreensão e escrita do texto retextualizado. Se a atividade de retextualização for bem selecionada e preparada pelo professor, é possível desenvolver no aluno as habilidades de leitura e escrita, fazendo-o refletir acerca dessas duas competências, além de, ao colocá-las em prática, haver um exercício constante da interpretação ou compreensão dos textos.

Realizando a retextualização

Aspectos envolvidos na retextualização

Como pontuamos mais acima, a atividade retextualizada para análise é referente a gêneros escritos, e foi realizada nos Anos Finais do Ensino Fundamental, numa Escola Municipal de Saloá/PE.

Ao se fazer uma retextualização, vários aspectos estão envolvidos neste processo. Dentre esses processos, Marcuschi (2004) menciona a eliminação, a completude, a regularização, o acréscimo, a substituição, a reordenação, o tratamen-

to da sequência dos turnos, a inferência, a inversão e a generalização. Alguns destes aspectos também são tratados por Verceze & Nogueira (2005). Os autores mencionam a inferência, a substituição, a reordenação, a ampliação/redução de estilo, a reformulação, a inversão, o tratamento de turnos, dentre outros.

No próximo item, ao analisarmos as Retextualizações feitas com os alunos, destacaremos alguns destes aspectos que podemos encontrar nas atividades, tentando compreender se o trabalho de refeitura de textos auxilia na apropriação dos gêneros que estão em questão, tanto como texto-base, como texto-fim.

Análise das atividades

No momento da retextualização, geralmente ocorrem mudanças no conteúdo do texto-base, entretanto, tais mudanças não devem nunca modificar a temática e a veracidade que esse texto primeiro carrega. O texto retextualizado deve sempre manter as informações e tópicos principais do texto original.

As atividades de retextualização permitem que, ao elaborar um novo texto, os alunos trabalhem estratégias textuais e discursivas. Para elaborar um novo texto em um outro gênero, o aluno precisa conhecer o gênero que será escrito para assim escrever dentro do contexto daquele, e da proposta que foi pedida. As atividades devem criar condições para que os alunos conheçam diferentes gêneros, seja da esfera oral ou da esfera escrita, e, assim, desenvolvam suas competências para utilizar eficientemente a Língua Portuguesa. O trabalho ancorado nas retextualizações permite, também, ao professor, desenvolver um trabalho de grande relevância, interativo e produtivo. Para tanto, necessário se faz que o docente selecione atividades com textos reais e de uso no cotidiano, pois são por estes textos que os alunos demonstram mais interesse, e são com estes textos que o aluno vai apreender seu uso em sociedade.

Dell'Isola nos afirma que as atividades de retextualização são um "excelente recurso para o trabalho com o gênero". (2007, p. 11). Além de trabalhar a leitura, compreensão e a escrita, as retextualizações permitem o conhecimento e o trabalho com diversos textos diferentes e seus funcionamentos nos mais variados lugares sociais.

Através do uso dos gêneros, em consonância com as atividades de retextualização, os alunos poderão produzir diversas possibilidades de textos a partir de

reflexões acerca do uso destes gêneros e das características que os constituem. Como nos diz Marcuschi, "quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares diferentes" (2008, p. 154).

A atividade de Retextualização aqui analisada tinha como objetivo principal fazer com que os alunos entendessem e apreendessem um determinado poema, transformando-o em outro gênero escrito, num gênero da esfera do narrar, ficando os alunos à vontade para escreverem sejam histórias inventadas ou contos ou fábulas ou crônicas ou outro que pudesse trazer os traços narrativos como característica principal.

Antes de iniciarmos a atividade de retextualização, foi feita uma discussão acerca do que seria a "retextualização", como ocorre esse processo, para que serve, quando utilizamos a retextualização, qual sua finalidade, tudo isto com o intuito de aprofundá-los no conceito do assunto, mostrando tal prática é muito mais comum em nosso dia a dia do que se imagina.

Ao finalizar a discussão, entregamos aos alunos o poema intitulado "Eu e a árvore"[2], de Martins D'Alvarez, e fizemos juntamente com eles a leitura do texto para poder discutir e entender. Ao fim da leitura, começamos a fazer perguntas referentes ao texto para que a compreensão do texto-base fosse desenvolvida. Após este momento, solicitamos que os alunos produzissem um texto narrativo sem especificar qual o gênero. A grande maioria dos textos produzidos mostraram-se muito proveitosos e interessantes.

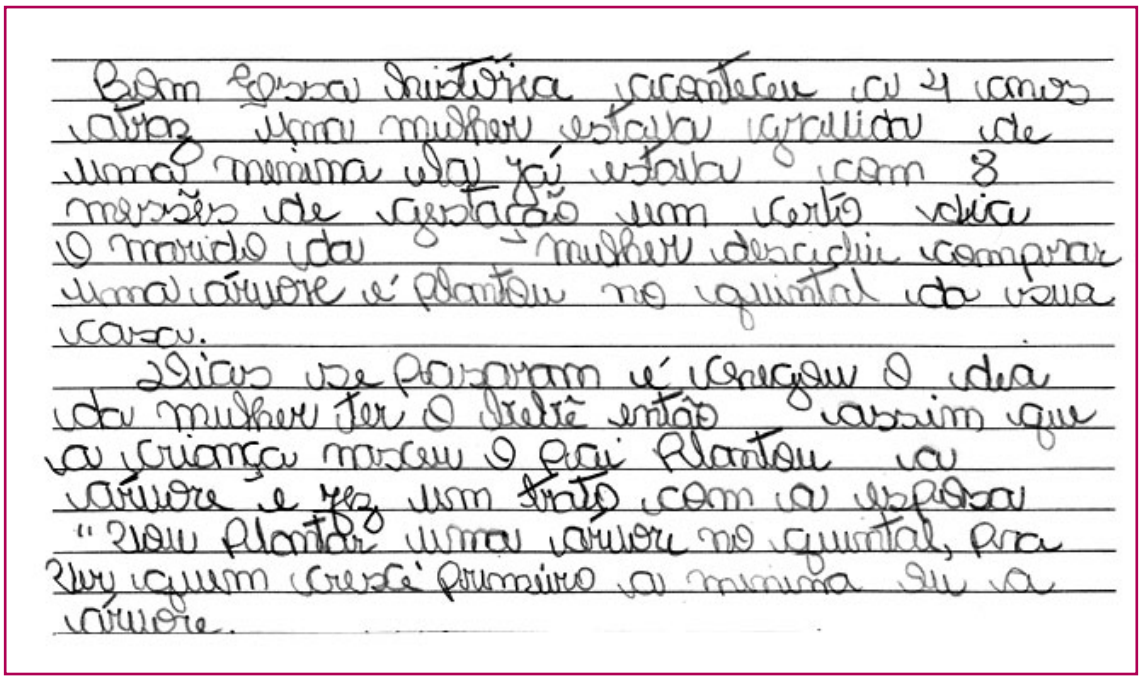
Apresentaremos dois recortes de retextualizações que foram produzidos pelos alunos referentes à primeira estrofe do poema[3]. Segue abaixo o primeiro recorte[4]:

---

2. Fonte: http://www.pragentemiuda.org/2008/09/poesia-eu-e-rvore.html (Acesso: 04/11/2013)

3. Quando nasci, papaizinho/Plantou, em nosso quintal/Uma arvorezinha esguia,/Para ver qual de nós duas/ Cresceria mais depressa/ Qual mais alta ficaria.

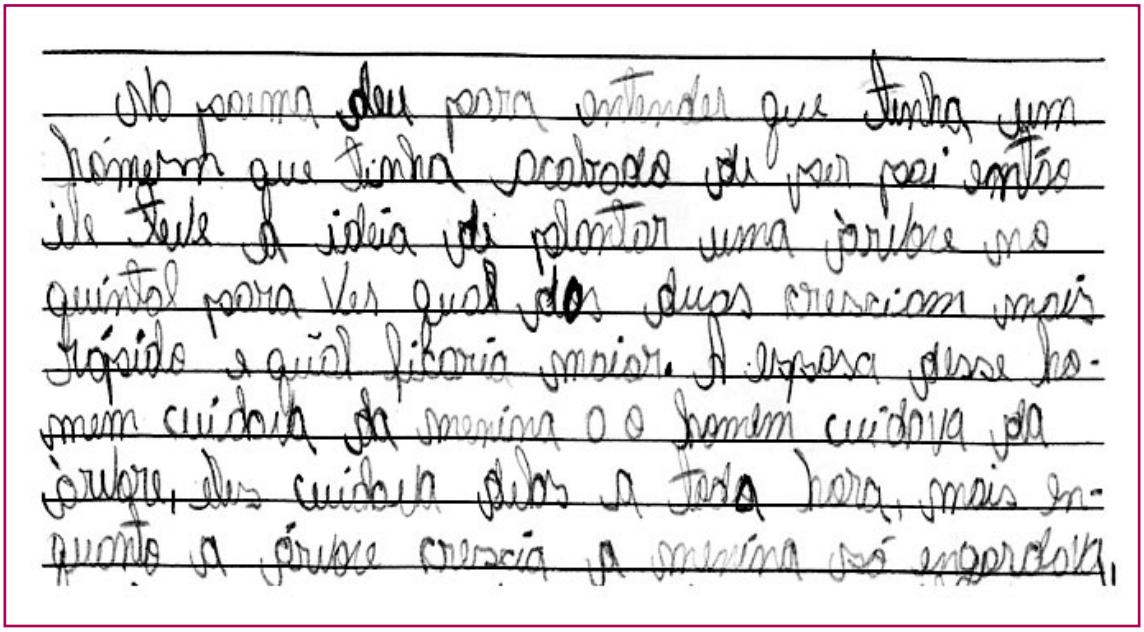
4. Transcrição: *Bom Essa história aconteceu a 4 anos atraz uma mulher estava gravida de uma menina ela já estava com 8 messês de gestação um certo dia o marido da mulher decidiu comprar uma árvore é plantou no quintal da sua casa. Dias se passaram é chegou o dia da mulher ter o bebê então assim que a criança nasceu o pai plantou a árvore e fez um trato com a esposa "vou plantar uma árvore no quintal, pra ver quem cresce primeiro a menina ou a árvore*



Analisando sinteticamente esta produção escrita de um aluno, vamos observar o seguinte:

a) existe a compreensão do texto-base a contento, pois, como se observa, os tópicos ou ideias centrais estão mantidos (o pai que planta uma árvore no quintal para observar se a filha ou a árvore ficaria mais alta);
b) há a eliminação do caráter narrativo a partir da menina como está no poema, ocorrendo a substituição do narrador para a terceira pessoa no texto escrito;
c) a "completude textual" é alcançada, por haver uma narrativa com início, meio e fim;
d) observam-se diversos acréscimos, como o tempo (4 anos passados, e 8 meses de gestação), uma gravidez, a compra da árvore, dentre outros; e
e) também vê-se a inferência em alguns instantes, como a possibilidade da gravidez e nascimento de um bebê, a decisão de se comprar árvore e o trato que o pai fez com a esposa.

O segundo recorte[5]:



Sobre este segundo trecho de um outro aluno, vemos:

a) assim como o anterior, a compreensão do texto-base também ocorreu dentro do previsto, pois as marcas tópicas principais foram devidamente mantidas;
b) houve eliminação do caráter narrativo de primeira pessoa conforme traz o poema, modificando a uma narrativa em terceira pessoa;
c) a "completude textual" também é alcançava, introdução, meio e final estão bem postos;
d) há vários pontos de acréscimo, como: *esposa cuidava da menina, o homem cuidava da árvore, a menina só engordava, a menina só crescia dos lados, a menina só alcançava a janela, a menina sobre nos galhos da árvore*, entre outros;

5. Transcrição: *No poema deu para entender que tinha um homem que tinha acabado de ser pai então ele teve a ideia de plantar uma árvore no quintal para ver qual das duas cresciam mais rápido e qual ficaria maior. A esposa desse homem cuidava da menina o homem cuidava da árvore, eles cuidava delas a toda hora, mais enquanto a árvore crescia a menina só engordava, a àrvore crescia cada vez mais para o alto e a menina só crescia dos lados. A árvore bate no telhado e a menina só alcança a janela, a menina por vingança por não ter ficado da altura da àrvore a menina sobe em seus galhos até ficar mais alta do que ela.*

e) e sobre a inferência, vemos: o homem que tinha acabado de ser pai, a árvore que só crescia, etc.

É interessante notarmos em ambos os trechos dos textos dos alunos também ocorre aquilo que Marcuschi (2004) chama de "falseamento", pois há certas "invenções" que não constam no texto-base. Os alunos, na verdade, realizam a retextualização, fazendo acréscimos que estão fora do que foi dito no texto primeiro. Mas é interessante ressaltarmos que as retextualizações foram devidamente realizadas, e o "falseamento" não desmerece nem invalida a produção textual, trata-se apenas de mais uma características que pode ocorrer durante o momento que se faz essa troca de um gênero ao outro, para que a adaptação seja menos complexa de realizar por aquele que retextualiza.

Conclusão

Quando analisamos atentamente os trechos em tela, vamos observar como é relevante para o ensino de leitura-escrita em sala de aula esse processo de retextualização. Os alunos compreenderam dentro do esperado o que o texto-base traz em seu bojo principal e produziram outros dois textos retextualizados com caráter narrativo, através de histórias inventadas, a partir do poema apresentado em aula.

É interessante ressaltar que, além desse entendimento do que o texto primeiro traz, os alunos utilizam inúmeras outras estratégias em suas produções escritas. Construir eliminação, acréscimos, substituições, ordenações e referências numa produção escrita, a partir de outro texto, é algo que carrega uma larga complexidade reflexiva textual-discursiva, pois o trabalho não se restringe a entender o texto-base, mas refazê-lo, mantendo as ideias, em outra modalidade de gênero.

Isso significa que essas tarefas escolares de retextualizar precisam mais e mais constar como obrigação por parte dos docentes dentro da sala de aula, em especial em Língua Portuguesa; pois, infelizmente, esse recurso é um instrumento ainda pouco utilizado, não sabemos se por desconhecimento dos professores ou por conta dos famosos "conteúdos" que enchem a pauta das aulas, não sobrando espaço para o que realmente é importante.

Está claro, apenas a partir desses dois trechos (agora imaginemos em textos maiores e bem mais elaborados!), que a desenvoltura textual e escritural dos alunos são afloradas e instigadas, o que permite falar que retextualizar é um relevante caminho de entrada e apropriação das características textuais tanto do texto-base quanto no texto-fim. Atividades semelhantes carecem de mais lugares e olhares, precisam entrar nas salas de aula porque nossos alunos ainda sofrem muito quando se trata de compreensão de texto e de escrita de gêneros textuais. O que esperamos é que estas rápidas análises possam fazer com que nós docentes reflitamos atentamente e pensemos com mais objetividade nossas ações pedagógicas, e que o retextualizar seja mais um importante instrumento para tentar modificar esse quadro tão triste que circula nossos alunos, especialmente no que pertine à leitura, escritura e reescritura de textos em ambiente escolar.

Referências

D'ALVAREZ, Martins. **Eu e a árvore.** Disponível em: <http://www.pragentemiuda.org/2008/09/poesia-eu-e-rvore.html>. Acesso em: 04 nov. 2013.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard & HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In:* ROJO, Roxane & CORDEIRO, Glais Sales (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Editora Mercado de Letras, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Editora Contexto, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. *In:* MARCUSCHI, Luiz Antonio & SIGNORINI, Inês (orgs.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Editora Mercado das Letras, 2001.

_____. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino de língua e vivência de linguagem:** temas em confronto. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

RODRIGUES, Maria Coeli Saraiva & BIASI-RODRIGUES, Bernardete. **A Retextualização em Aulas de Língua Portuguesa do Ensino Superior.** Revista Expressão. Mossoró: v. 41, n. 1, p. 117-130, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/expressao/article/view/7>. Acesso em: 02 jan. 2015

STUBBS, Michael. *In:* MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Editora Cortez, 2004.
VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi & NOGUEIRA, Erik Sanchez. **Fala *versus* escrita: atividades de retextualização.** Revista Zona de Impacto. IBCT: v. 4, Ano VIII, Novembro, 2005. Disponível em: < http://www.albertolinscaldas.unir.br/falaversusescrita.htm>. Acesso em: 26 dez. 2014.

RESUMO

O ato de ler nem sempre é trabalhado visando ao desenvolvimento do leitor crítico e muitas vezes esta competência é esvaziada de sentido em sala de aula. Assim além de objetivos não contextualizados a realidade local e as perspectivas do aluno, a leitura é vivenciada apenas como decodificação, partindo da concepção de linguagem como estrutura. Diante desta problemática é imprescindível um fazer docente acerca de um ensino mais sistemático em leitura extrapolando o aspecto linguístico, permitindo ao aluno ir além do enunciado, do texto escrito interpelando pelos sentidos que ali pulsam como pelos não ditos que também significam,reestruturando sua cosmovisão de mundo. Desta forma, este trabalho pretende analisar a *práxis* docente em relação ao desenvolvimento da criticidade em sala de aula. Este estudo tem uma abordagem qualitativa e como instrumento de coleta de dados uma entrevista semi-estruturada e transcrição literal após gravação em áudio para posterior análise discursiva a partir da Análise de Discurso de linha francesa (AD) de Michel Pêcheux e desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi e outros estudiosos. Será enfatizado também, uma revisão da literatura, considerando as noções de leitura (GERALDI, 2003; SILVA; SUASSUNA, 2011, 2009; MARTINS, 1994 AGUIAR 2004; KLEIMAN, 1999; ORLANDI, 2001; TERZI, 2006), texto (GERALDI, 2004,2003) e criticidade (FREIRE, 2004,1989; SILVA, 1995,1998, SILVA; ZILBERMAN, 2002) .

Palavras-chave: Leitura, Criticidade, Professores, Discursos.

LEITURA E CRITICIDADE NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS NO ENSINO MÉDIO

Claudemir dos Santos Silva[1]
Erika Maria Asevedo Costa[2]
Maria do Carmo Gomes Pereira Cavalcanti[3]

Introdução

Pensar o ensino de Língua Portuguesa na escola significa dirigir a atenção para o trabalho com todos os eixos de ensino da língua (leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística). Nesse sentido, conforme as Orientações Educacionais Complementares (2000), na esteira dos novos paradigmas da nossa atual política educacional, o ensino da língua materna deve considerar a necessária aquisição e o desenvolvimento de algumas competências, entre elas, o uso da língua como interação – por meio dela pode-se demandar e realizar ações, agir e atuar sobre interlocutores.

No entanto, reflexões acerca do ensino da leitura e sobre como os professores têm construído o discurso pedagógico com implicações em suas práticas, a partir desse eixo de ensino, ainda são pouco frequentes, sobretudo, quando se trata

1. Mestrando do Curso de Ciências da Linguagem da UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco), bolsista CAPES/PROSUP.

2. Doutoranda do Curso de Ciências da Linguagem da UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco), bolsista CAPES/PROSUP.

3. Mestranda do Curso de Ciências da Linguagem da UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco), bolsista da FACEPE e Professora da Rede Municipal do Recife.

do ensino médio, pois, diante de "uma sociedade como a nossa, onde se assiste à reprodução eterna das crises à naturalização da tragédia e da barbárie, a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata de modo que os processos de leitura e as etapas de ensino da mesma possam estar veiculados a um projeto de transformação social." (SILVA, 1998, p.12). É nesse contexto que nos perguntamos:

- Como tem acontecido o trabalho com a leitura na sala de aula?
- Qual concepção de leitura subjaz a prática de professores de língua portuguesa no ensino médio?
- Será que a(s) metodologia (s) utilizada (s) pelos professores de língua portuguesa têm contribuído para a concepção de leitura como atribuição de sentidos e formado alunos-sujeitos atuantes?
- Que atividades têm sido propostas pelos professores?
- Em que medida a leitura tem ajudado a desenvolver a criticidade dos alunos no ensino médio? Será que os docentes têm se preocupado em desenvolver práticas de leitura que supere a perspectiva da decodificação?

Diante de tantas indagações, constata-se ainda, que o ato de ler nem sempre é trabalhado como uma atividade que vise ao desenvolvimento da formação leitora do aluno e, no ensino médio, muitas vezes essa competência é atribuída ao educando. De acordo com Geraldi (2003, p.90), "[...] na prática escolar não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras". É comum, por exemplo, que a leitura seja imposta ao aluno como cumprimento de um programa curricular, com a justificativa de que este precisa estar preparado para enfrentar o vestibular, os concursos públicos e os processos seletivos de uma maneira geral. Assim, além de objetivos muitas vezes distantes da realidade e das perspectivas dos alunos, frequentemente a leitura é trabalhada apenas como um processo de decodificação, que parte de uma concepção da linguagem como uma estrutura. Novas pesquisas se faz necessário para propormos reflexões acerca da importância de um ensino sistemático da leitura que desenvolva a criticidade dos alunos-sujeitos, a fim de que esses ampliem e articulem conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara – na família, entre

amigos, na escola, no trabalho, tendo em vista a necessidade de um ensino voltado para o exercício da cidadania, no qual o aluno se constitua efetivamente no protagonista do processo de aprendizagem. Dessa forma, este trabalho pretende analisar a *práxis* docente em relação ao desenvolvimento da criticidade em sala de aula. Com isso, reafirma-se a necessidade de pesquisas e estudos que enfoque a formação dos discursos acerca da leitura que têm embasado as práticas de professores de português no ensino médio, assim como, um estudo sobre uma possível relação entre esses discursos, às concepções sobre o eixo didático mencionado e os critérios adotados por eles na seleção de textos para a realização de atividades de leitura visando à formação crítica-reflexiva dos alunos/sujeitos.

E o ensino de português: como anda?

O ensino de Língua Portuguesa surge no Brasil no final do Império com um objetivo claro e definido: transmitir e preservar o patrimônio cultural da nação (BATISTA, 1997). Nessa perspectiva, a língua – que era vista como um de seus bens – era ensinada através da gramática nacional, surgindo desse processo a estreita relação entre a gramática normativa e o ensino de Língua Portuguesa, ou seja, ensinar português seria sinônimo de ensinar a gramática normativa (*op. cit*). A partir da segunda metade dos anos 1980, os objetivos para o trabalho com a língua materna na escola passaram por modificações devido ao momento de redemocratização política pela qual passava o país, momento esse marcado, entre outras questões, pelas constantes reivindicações das camadas populares pelo direito à educação, adentrando desse modo, um público nas escolas com variantes linguísticas bastante diferentes daquelas com as quais ela estava acostumada, formado até então, por membros das camadas sociais privilegiadas. A esse contexto, soma-se o surgimento de novas teorias linguísticas advindas das outras áreas do conhecimento, tais como da Sociolinguística, da Psicolinguística, da Análise do Discurso, da Linguística Aplicada, entre outras, as quais não vislumbravam a língua como um código homogêneo e estável, mas como uma forma de interação entre sujeitos, com propósitos comunicativos. Sobre os estudos no campo do ensino de língua materna, três concepções de língua têm sido apontadas desde o início dos estudos linguísticos, da mais antiga a mais recente (GERALDI, 2004). A primeira, sustentada pela gramática tradicional, afirma que a língua enquanto

expressão do pensamento é produzida no interior da mente dos indivíduos, concebendo a linguagem como uma reprodução daquilo que ele pensa. Já a segunda concepção, concebe a língua como um código homogêneo e estável que tem como função principal a comunicação, ou seja, transmitir informações de um emissor para um receptor através de signos conhecidos por ambos os sujeitos. Por fim, a terceira, tendo a concepção de linguagem como forma de interação humana, segundo Geraldi (1997), "implicará numa postura educacional diferenciada, uma vez que, situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos" (GERALDI, 1997, p.41). Dentro dessa perspectiva, o ensino da língua portuguesa, segundo Leal (2004), vem passando por mudanças substanciais que são reflexos dos debates acerca do que é a linguagem e de como os interlocutores de uma dada circunstância constituem-se como sujeitos participantes desses momentos de interação. Nessa perspectiva, propõe-se que o objetivo central do processo pedagógico seja "desenvolver a competência comunicativa dos usuários de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação [...]" (TRAVAGLIA *apud* LEAL, 2004; p. 01). De acordo, ainda, com a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2008, p.38), "deve haver uma procura por uma interação mais significativa do professor com o aluno".

Análise do discurso de linha francesa (AD): breve contextualização histórica

Atualmente o estudo da língua sob a perspectiva discursiva está bastante difundido, havendo várias correntes teóricas, sendo uma dessas tendências, aquela que ficou conhecida como Escola Francesa de Análise do Discurso. Um dos precursores da AD francesa foi Michel Pêcheux. O autor (1993), para sua criação na década de 60-70, realiza rupturas com as pesquisas estruturalistas que via a língua apenas como um veículo para a comunicação, limitada em si mesma, mas busca analisá-la a partir de aspectos que vão além do ato comunicativo, ou seja, aprofunda-se nos aspectos extralinguísticos do discurso a fim de chegar à construção de sentidos do contexto social, histórico e ideológico no qual um determinado enunciado está inserido. Isso implica dizer que a língua é tomada como produto de diálogos entre os falantes, é um veículo de interação com o mundo e

tem o propósito de ocultar questões ideológicas materializadas na linguagem.

De acordo com Suassuna (2009), certamente, a corrente de estudo que forneceu mais elementos para a perspectiva cultural da produção linguística foi a Análise do Discurso (AD), conforme, ainda, a autora, "[...] a Análise do Discurso contribui, sobretudo, com os conceitos de condições de produção do discurso, imagem e lugar social dos interlocutores, efeitos de sentido e marcas do discurso" (SUASSUNA, 2009; p.107). Assim, tornou-se apenas contemplar não apenas o dito, enquanto construção palpável e linear, mas também o não dito e o próprio processo enunciativo. Não importa apenas o que se diz, mas o modo como se diz aquilo que se diz, determinado, além de outros fatores, pelas imagens que os interlocutores fazem de si, do outro, do referente etc. Tendo influenciado outros estudiosos, à vertente brasileira da Análise do Discurso é liderada por Eni Orlandi (1987, p.12), que define a AD, como "teoria crítica que trata da determinação histórica dos processos de significação". Partindo da constituição simbólica do homem, da busca (inevitável) de sentidos e situa as práticas de linguagem no eixo tempo-espaço. É importante ressaltar que, enquanto instrumento teórico-metodológico, a vertente, permite analisar as tramas do dizer, resignificando o ensino, a partir de novas condições de produção das práticas pedagógicas: descentrando as normas e trabalhando os modos de produção, negociação e instituição ou exclusão dos sentidos, garantindo, no interior da luta de classes, espaço para a circulação de sentidos outros. Uma das principais razões de se desenvolver um estudo voltado para a AD foi o fato de a linguagem ser vista como um processo de interação social e que é por meio dela que o homem pode ter a capacidade de construir significados da realidade que o rodeia e que seus valores, seus pensamentos são reflexos dela, até mesmo suas ações são condicionadas por uma série de fatores que o assujeita. Diante dessa perspectiva, vemos que o discurso é o meio pelo qual o processo de interação verbal se concretiza, ou seja, "o discurso é a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando", (ORLANDI, 2013; p.15). Indo de encontro a essa assertiva, Brandão (2013), ainda, argumenta que ele o discurso como toda atividade comunicativa entre interlocutores; deve ser visto como uma atividade produtora de sentidos que se dá na interação entre falantes. O falante/ouvinte, escritor/leitor são seres situados num tempo histórico, num espaço geográfico; pertencem a uma comunidade, a um grupo e por isso carregam crenças, valores culturais, sociais, enfim a

ideologia do grupo, da comunidade de que fazem parte. Essas crenças, ideologias são veiculadas, isto é, aparecem nesses discursos. É por isso que dizemos que não há discurso neutro, todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem. Um princípio geral rege o discurso: o princípio do dialogismo. Nas interações entre educadores e educandos, o diálogo é construído por meio da linguagem que aproxima "esses atores" na comunicação. De acordo com Freire (2002) assim como a linguagem, a educação também é dialógica, já que "ensinar exige disponibilidade ao diálogo". Esse autor, ainda, ressalta que, "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2002, p.25). Diante das discussões atuais em torno da linguagem como processo de interação, em conformidade com os PCN/LP, "[...] não enxergamos, outra saída, senão o diálogo, para que o aluno aprenda a confrontar, defender, explicar suas ideias de forma organizada" (BRASIL, 2000, p.22), olhando de forma crítica para além da palavra escrita.

Leitura: delineando algumas concepções significativas

No que se refere ao eixo leitura, Bastos (1982) afirma que, no Brasil-Colônia, o exercício do ato de ler era permitido apenas aos portugueses, senhores de engenho e aos seus filhos, às pessoas ligadas à administração; aos jesuítas e ao clero. Em meio às transformações, a sociedade avançava, deparando-se com momentos marcados por regimes de opressão, ditadura e liberdade de expressão, no qual muitos artistas, poetas e escritores tiveram suas obras proibidas, foram presos e exilados. Compreendemos, dessa maneira, que a leitura está atrelada à tomada de consciência política e ao consequente processo de transformação social. De acordo com Silva (1995, p.49), "o ato de ler[4] se constitui num instrumento de luta contra a dominação, uma vez que, ler é possuir elementos de combate a alienação e

4. É preciso ultrapassar a leitura "das linhas" e atingir a leitura "para além das linhas"(SILVA,1998), ou seja, o ato de ler deve ser compreendido como processo fundamentado na cultura, na História, na Política, na Economia, enfim, a leitura crítica é um exercício de cidadania que pode proporcionar a emancipação do sujeito-leitor, ou melhor, a transformação social.

a ignorância". Na atual pós-contemporaneidade, a leitura é um dos eixos da nova proposta para o ensino de língua portuguesa. Leitura, para Geraldi (2003, p. 91), "é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita". Como o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações, "o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis" (AUTHIER-REVUZ, J.,1982,p.104). No que concerne à leitura, mais especificamente, segundo Silva *et al* (2000) criou-se, então, o consenso de que "a leitura é um conhecimento indispensável à formação do homem que vive em sociedade e, com isso, novas formas de ensino de leitura começaram a tomar corpo nas escolas". O que, mais ou menos, se tem visto é a equivocada compreensão por parte de alguns professores, que qualquer maneira de "ler" vale à pena. Em nome da "necessidade" de leitura, de acordo com as autoras, "foram banalizadas as formas de acesso a esse conhecimento e, muitas vezes, as abordagens em torno de um texto, estão longe de formar um leitor crítico, capaz de compreender os sentidos dos textos lidos e do mundo ao qual estes se referem" (SILVA *et al*, 2000,p.89).

Diferentes documentos oficiais (OCNEM/LP[5], 2006; PCNEM/LP[6], 2000; SEPE/LP[7], 1990;) para o ensino de língua portuguesa apontam a importância da formação de um leitor cidadão e a escola, por sua vez, como a instituição responsável pelo aprendizado dessa leitura. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), por exemplo, propõem o desenvolvimento do potencial crítico do aluno e sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura, e não apenas memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário.

Nesse mesmo caminho, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco através da Equipe de Língua Portuguesa (PERNAMBUCO, 1990) orienta que o professor deve atuar, "como mediador e facilitador no processo de ensino

5. OCNEM/LP - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Língua Portuguesa.

6. PCNEM/LP - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Língua Portuguesa.

7. SEEPE/LP - Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco através da Equipe de Língua Portuguesa.

-aprendizagem, promovendo estratégias que provoquem no aluno o anseio pela leitura", permitindo, que o aluno/leitor "formule juízos de valor, comparando as ideias apresentadas no texto com critérios externos, dadas pelo professor, por outros meios escritos, ou então, com um critério interno, dado pela experiência do leitor, seus conhecimentos e valores", tornando-o assim, um cidadão crítico -reflexivo na sociedade em que vive. Assim, norteiam que ensinar a compreensão é, finalmente, estimular o leitor a desenvolver a habilidade de "formular suas próprias perguntas e a estruturar o seu próprio pensamento", de modo que possamos chegar a ser independentes no processo de ler e aprender (PERNAMBUCO, 1990, p. 01). Nessa perspectiva, cabe à escola proporcionar uma educação em que o aprendiz ultrapasse os limites da decodificação dos signos linguísticos, chegando à compreensão do texto e à capacidade de criticar o que leu [...], nesse sentido, conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), "pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina de Português, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura [...]" (BRASIL, 2006, p.18).

Dentro do contexto escolar, para Silva e Suassuna (2011) é fundamental inserimos o aprendizado da leitura e da compreensão de textos como meta primordial do processo de ensino aprendizagem. É através da leitura que os alunos irão aprofundar seus conhecimentos e sua criticidade, dialogando com os múltiplos sentidos encontrados nos textos que circulam dentro e fora da escola. Ler, conforme essas autoras, "é uma das competências mais importantes a serem trabalhadas com os alunos, principalmente quando exames como o ENEM[8] apontam ser esta uma das principais deficiências dos estudantes concluintes do Ensino Médio" (SILVA; SUASSUNA, 2011, p.228). Geraldi (1996), ainda propõe que a escola - a partir de uma visão ampliada de texto e leitura - trabalhe diferentes tipos de relação com o texto, tendo em vista as nossas diferentes necessidades culturais e as perguntas que temos a fazer diante dele:

8. ENEM - O Exame Nacional do Ensino Médio é um exame de larga escala, realizado anualmente em todo o Brasil, criado em 1998 para ser aplicado individualmente a alunos concluintes e egressos do Ensino Médio. Seu principal objetivo é avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências e habilidades básicas que eles devem dominar ao final desse ciclo de escolaridade.

- a leitura - busca - de- informações, quando vamos ao texto para buscar respostas a perguntas que temos, para saber alguma coisa que não sabemos;
- a leitura - fruição - do - texto, quando estabelecemos com o texto uma relação gratuita ou de prazer estético;
- a leitura - estudo - do - texto, quando vamos ao texto para saber o que ele tem a nos dizer;
- a leitura aplicada, quando, a partir de um texto, fazemos outras ações e construímos outros saberes.

Essa tipologia, segundo esse autor, poderia inspirar outras práticas de leitura na escola, para além das atividades mecânicas e reprodutoras. Para o autor, em qualquer dos tipos de relações sugeridos, o leitor sai enriquecido: seja em termos de conteúdo dos textos, seja em termos de suas configurações textuais e discursivas. Nesse cenário, a AD, ao se propor analisar o discurso, analisa-o ultrapassando os aspectos formais, aprofunda-se em aspectos extradiscursivos, a fim de chegar à construção de sentidos, considerando o contexto social, histórico e ideológico em que o discurso foi produzido. Então, compreender um texto não é uma atividade que o indivíduo aprenda a fazer sozinho. Ler um texto exige trabalho conjunto, para que, aos poucos, cada um possa ir se constituindo como um leitor autônomo. Além da autonomia, é importante que os cidadãos se tornem leitores atuantes, críticos e reflexivos, isto é, busquem questionamentos na sociedade em meio as contradições da realidade. E essa é uma das funções e responsabilidades da escola: formar alunos com visão ampla dos fatos sociais. Para discutirmos sobre as finalidades do ensino da leitura, lembramos de que Antunes (2011) registra que a cada prática pedagógica subjaz uma concepção de linguagem.

Os estudos no campo do ensino de língua materna, de acordo com Oliveira (2008) nos mostram que, durante muito tempo predominou a concepção de linguagem enquanto código/estrutura e a de texto enquanto uma justaposição de palavras e frases. Há mais ou menos três décadas, a linguagem passou a ser entendida como uma forma de interação situada em contextos sócio-históricos específicos; o texto, por sua vez, é visto, independentemente de sua extensão, como uma unidade de sentido resultante de processos interativos entre os sujeitos da linguagem. Essas concepções distintas de linguagem e texto acabaram por defi-

nir, no interior da escola, dois modos também distintos de compreender a leitura e de ensinar a ler. Martins (1994) assim sintetiza essas concepções: 1. leitura como decodificação de signos linguísticos, por meio do aprendizado por condicionamento estímulo-resposta, numa perspectiva behaviorista-skinneriana; 2. leitura como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos, numa perspectiva cognitivo-sociológica. Apoiado na primeira concepção, [...] a leitura, portanto, era considerada como decifração de um código e reportava a uma concepção mecânica da linguagem. Neste caso, acreditava-se que apenas o conhecimento linguístico estrito seria suficiente para se realizar a leitura do texto e que este seria dotado de apenas um sentido, que seria reconhecido ou apreendido pelo leitor (ORLANDI, 2001). O aluno formado nesse contexto acaba por apresentar dificuldades no que diz respeito à compreensão dos diferentes significados que estão nas entrelinhas do texto, à extrapolação da sua linearidade. Na segunda perspectiva, temos a leitura como atribuição de sentidos, a partir de uma concepção de linguagem como interação. Aguiar (2004, p.34) define a leitura como "uma atividade de percepção e interpretação dos sinais gráficos que se sucedem de forma ordenada, guardando entre si relações de sentido". Ler, assim, não é apenas decifrar pensamentos, mas perceber sua associação lógica, o encadeamento dos mesmos, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar as ideias e as intenções do autor, relacionar o que foi apreendido com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, tomando posições com espírito crítico, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações. Ler não é apenas o ato de decodificar letras, palavras e frases ou relacionar sons, pelo contrário, esta atividade tem sentido e objetivo bem mais amplo que é o de formar leitores ativos, capazes de construir, através da leitura, o seu significado, partindo dos objetivos que tem ao fazer essa leitura, do seu conhecimento sobre o autor e de tudo que se refere à língua (KLEIMAN, 1999; ORLANDI, 2001; TERZI, 2006). Reflexões acerca do ensino da leitura dentro dessa última abordagem e sobre como os professores selecionam textos, ainda são pouco frequentes, quando se trata do ensino de língua na modalidade do ensino médio. Acreditamos então ser necessário o desenvolvimento de estudos que enfoquem as concepções de leitura que embasam práticas discursivas de professores de português no ensino médio, assim como, um estudo sobre uma possível relação entre essas práticas, as concepções

e a seleção de textos para um trabalho com leitura. Para Silva *et al* (2000,p.90), o trabalho com o texto carrega em seu bojo uma orientação, tanto pode contribuir para a formação de um leitor capaz de fazer uma avaliação crítica da realidade, como servir de obstáculo a essa formação[...]. Assim, o exercício de leitura não pode ser considerado como simples decodificação de signos ou como atividade mecânica que determina uma postura passiva diante do texto e dos exercícios a serem resolvidos na sala de aula.

Assim, no trabalho com leitura é importante conscientizar o leitor da existência, em cada texto, de diversos níveis de significação, isto é, mostrando que, além da significação explicita, existem significações implícitas (diretamente ligadas à intencionalidade do emissor). "É por isso, que se fala em leituras possíveis e em um "leitor maduro", aquele que ao longo da intimidade com os textos, a cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida" (LAJOLO, 1993, p.53). Segundo Freire (1989), nós já lemos o mundo e nossa realidade histórico-social antes mesmo de conseguirmos decifrar os signos linguísticos. Então, a leitura faz parte do nosso universo sociocultural e deve ser compreendida como prática social presente em nosso cotidiano e não deve restringir-se às finalidades de estudo. Esse autor comentava que a leitura crítica só se concretiza quando conseguimos articular a leitura do mundo à leitura dos textos que circulam socialmente. Na compreensão crítica do ato de ler, Freire (1989, p. 09) considera que a "leitura não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo". Por meio da leitura crítica, o leitor pode questionar, indagar, intervir no próprio contexto histórico social que está vivenciando. A leitura crítica transforma-se em uma janela de abertura para o mundo. Silva (1998), analisando as relações entre criticidade e leitura, destaca que, enquanto um emblema da cidadania e um valor atitudinal, a criticidade é trabalhada ideologicamente por aqueles que detêm o poder econômico e político. Isto porque a conservação e a reprodução dos esquemas de privilégio dependem, fundamentalmente, da ignorância e do conformismo, aqui tomados como formas de escravização da consciência. Daí que "a presença de sujeitos críticos e, por extensão, de leitores críticos seja incômoda, seja tomada como um risco aos detentores do poder" (SILVA, 1998, p.23).

Analisando o discurso de duas professoras do ensino médio

Para que toda a análise seja possível, nos utilizaremos da AD fundada por Pêcheux na França e reterritorializada por Orlandi em terras brasileiras, porque, enquanto instrumento teórico-metodológico, "a Análise de Discurso visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos e, logo iniciamos o trabalho de análise pela configuração do *corpus*, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a AD tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise. Esse procedimento dá-se ao longo de todo o trabalho" (ORLANDI, 2013, p.66). Para melhor compreendermos a proposta teórico-metodológica da AD, bem como mais de seus conceitos teóricos basilares, trataremos de analisar duas entrevistas semi-estruturadas e correspondem ao fazer docente em relação ao ensino do eixo leitura em sala de aula, que reproduzimos a seguir.

Sujeito A

P - Há quantos anos dá aula de língua portuguesa?
Sujeito A: *Há 25 anos*
P - como é sua metodologia de ensino, que recursos didáticos utiliza?
Sujeito A: *É, faço primeiro uma sondagem diagnóstica, percebo o que o aluno já sabe sobre o assunto, levo alguns gêneros textuais para serem trabalhados em sala e a partir dos textos, exploro a gramática.*
P - Em relação à abordagem de conteúdos, o que mais desperta o interesse dos alunos?
Sujeito A: *Temas transversais que mexem com a realidade deles, como sexualidade, bullying, drogas.*
P - E como você explora a criticidade ao trabalhar estes temas?
Sujeito A: *Peço para que leiam sobre o assunto e apresentem trabalhos.*
P - Como você desenvolve a criticidade na abordagem do livro didático?
Sujeito A: *peço para lerem o texto do livro, falarem sobre o que compreenderam e responderem as perguntas do livro referentes ao texto.*

P - Você trabalha efeitos de sentido, conteúdo ideológico que perpassa o texto?
Sujeito A: *ah! Isso eles não conseguem entender, mal conseguem interpretar o que leem.*

Sujeito B

P - Há quantos anos você dá aula de língua portuguesa?
Sujeito B: *Há 28 anos.*
P - Como é sua metodologia de ensino, que recursos didáticos você utiliza?
Sujeito B: *Procuro sondar o que eles já sabem do conteúdo, levo diferentes gêneros textuais para desenvolver a interpretação, pois eles são muito fracos, leem, mas têm muita dificuldade em compreender.*
P - Em relação à abordagem de conteúdos, o que mais desperta o interesse dos alunos?
Sujeito B: *Sexualidade, drogas, música, depende da faixa etária deles.*
P - Como você explora a criticidade ao trabalhar estes temas?
Sujeito B: peço para que leiam e discutam em sala o que entenderam, façam trabalhos, mas poucos entregam.
P - Como você desenvolve a criticidade na abordagem do livro didático?
Sujeito B: *Peço para que digam o que entenderam após a leitura do texto, dou textos lacunados para que completem com palavras que tenham sentido.*
P - Você trabalha efeitos de sentido, elementos ideológicos que perpassam o texto?
Sujeito B: *É muito difícil trabalhar isso com eles. Eles têm muita dificuldade em compreender o que leem, são muito preguiçosos, desinteressados. Muitas vezes chego com dois textos, leio e pergunto o que têm em comum em relação ao gênero, conteúdo e poucos conseguem identificar.*

Considerando a formação discursiva (FD) como manifestação de determinada formação ideológica e que, a partir de uma certa posição, numa conjuntura socio-histórica, é regulado o que pode ou não ser dito, de acordo com Orlandi

(2013), percebe-se que as professoras pertencem a uma mesma FD, onde se trabalha o texto como decodificação, em que a culpa pelo déficit de compreensão, desinteresse é do próprio aluno eximindo-se da responsabilidade pelo fraco desempenho na disciplina ministrada. Percebendo o interdiscurso como a fala que fala antes em outro lugar, que disponibiliza dizeres que afetam a forma do sujeito significar em uma situação discursiva, conforme salienta Orlandi (2013), as respostas das professoras mostram a presença de um interdiscurso que habita numa tendência de ensino tradicional e que muitas escolas carregam, onde compreender se restringe a decodificar. Em suas formações imaginárias (FI), as professoras antecipam uma representação dos alunos como incapazes de desenvolver uma atividade extralinguística diferente que poderia fomentá-los a criticidade. Não contextualizam socio-historicamente os textos, desvelando seus elementos ideológicos, os efeitos de sentido que os textos produzem enquanto objetos simbólicos e que estão atrelados ao lugar sócio-ideológico de quem enuncia. Trabalham o texto pelo texto, direcionando sua atenção à gramática e compreensão parafrástica. Sabendo que o sujeito é constituído pelo inconsciente e pela ideologia e que esta produz o efeito de evidência, para os professores ler e falar o que entendeu do texto trabalhando alguns temas que consideram do interesse dos alunos desenvolve a criticidade e consiste numa abordagem contextualizada. Elencam alguns temas transversais para que leiam e oralizem o que entenderam de forma repetitiva, sem uma situação didática desafiadora que engendre motivação, nem convocam a realidade do aluno a uma articulação com os conteúdos propostos.

As condições de produção em que as aulas acontecem são sempre as mesmas, não existindo uma maior participação dos alunos em relação a mudar a dinâmica da aula, alternativas para que os mesmos desenvolvam a curiosidade epistemológica, a reflexão o senso crítico, perquiridor. O discurso que poderia caracterizar o contexto escolar como polêmico que, de acordo com Orlandi (2013), o referente é disputado pelos interlocutores, se descortina como autoritário, onde a polissemia é contida e o locutor atua como agente exclusivo, promovendo o apagamento do interlocutor. Os professores limitam o texto ao seu sentido literal, numa atividade mecânica. Considerando que no dizer há sempre um não dizer necessário, como destaca Orlandi (2013) e que o silêncio é tão ambíguo quanto às palavras e é também uma forma de significar, ainda de acordo

com Orlandi (2007), se percebe que as professoras não trabalham o não dito, seja na forma de implícitos ou silenciamentos.

Considerações finais

Encontra-se ainda em salas de aula, conforme Antunes (2011), "uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal" (ANTUNES, 2011, p.165). É nesse sentido, que as escolhas realizadas por professores acerca das leituras a serem efetivadas nas aulas de português podem favorecer ou não o desenvolvimento dessas competências. Dessa forma é importante que o professor planeje e ponha em prática ações que desenvolvam a capacidade de compreensão, reflexão e produção dos múltiplos sentidos em circulação, de modo a formar leitores atuantes. De acordo com Suassuna (2009), a tarefa primordial da escola seria contribuir para a inserção do aprendiz no mundo letrado, de modo que ele compreenda as ações que se fazem com a palavra escrita e a cultura que se cria em torno dela. Ainda segundo essa autora, "temos objetivos muito além das paredes da escola: o sentido de ler está em ser-no-mundo; ser sujeito; compreender o mundo, interpretá-lo e transformá-lo, agindo sobre ele. Ler tem a ver com cidadania" (SUASSUNA, 2009, p.115). É nessa mesma direção que Zilberman e Silva (2002) defendem que uma escola aspirante à mudança social acredita que a leitura dos textos propostos constitua, primeiramente, um instrumento de conscientização e liberdade dos leitores. Entendemos, dessa forma, que o processo educativo deveria não só formar alunos, mas também sujeitos sociais, num dado contexto histórico. Na atualidade, formar/educar cidadãos críticos, implica ensiná-los a combater as desigualdades sociais, os comportamentos ilícitos dos detentores do poder, lutarem/questionarem por uma sociedade mais justa e humana, tornando-os atuantes e capazes de reconhecer seus direitos e cumprirem seus deveres, de acordo com as regras sociais.

Referências

AGUIAR, V. T. Leitura e cidadania. In: HENRIQUES, C. C. e SIMÕES, D. (Org.). **Língua e cidadania:** novas perspectivas para o ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2004, pp. 34-52.

ANTUNES, I. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2011.

AUTHIER-REVUZ, J. **Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive:** élements pour une approche de l'autre dans lê discours. *DRLAV Revue de Linguistique*, 1982.

BATISTA, A. A. G. **Aula de Português:** discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BASTOS, S. A. **A leitura e a escrita em pleno Brasil colonial.** São Paulo: Brasiliense, 1982. Disponível em: http://www.artigos.com/artigos/humanas/educação/breve-historia-da-leitura-e-da-escrita-6507/artigo/. Acesso em 22 de Jun. de 2011.

BASTOS, D. M.; SUASSUNA, L. E como anda o ensino da análise linguística? um estudo dos modos de fazer de professores de ensino médio. In: MARCUSCHI, B.; LEAL, T.(orgs.). **Estudos sobre educação e linguagem:** da educação infantil ao ensino médio. Recife: ed. Universitária da UFPE, 2011, pp.179-181.

BRANDÃO, H. N. **Analisando o discurso.** Disponível em: http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf Acesso em 07 de dez. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Orientações Educacionais complementares)**: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Brasília. (DF): [2000?]. p.55.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio+:** Linguagens, códigos e suas tecnologias, Brasília. (DF): [2000?], pp.57-58.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio** (vol. I)**:** Linguagens, códigos e suas tecnologias, Brasília (DF): 2006.p.18.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Paz e Terra. Rio de Janeiro: 2004.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e terra (Coleção Leitura), 2002, p.25.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23ª ed., São Paulo: Autores associados, Cortez: 1989. p.09.

GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed.,8ª impressão. São Paulo: Ática, 2004.

_____. Prática da leitura na escola. In: **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2003, pp.88-93.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997, pp. 39-46.

_____. **Linguagem e conhecimento:** exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil, 1996.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor.** Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1999.

LAJOLO, M. Tecendo a leitura. In: **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

LEAL, T.F. **Produção de textos na escola: a argumentação em textos escritos por crianças.** Tese (Doutorado em Psicologia). Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. 425 f.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, R. A. J. **Concepções e práticas escolares de leitura:** contribuições para a didática da língua portuguesa. Dissertação (Mestrado) - Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2008, 218 f.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2013.

_____. **As formas de silêncio.** No movimento dos sentidos. 6. Ed. São Paulo, 2007.

_____. **Discurso e Leitura.** 6.ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

PÊCHEUX, M. **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: UNICAMP, 1993.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco**: língua portuguesa / Secretaria de Educação. - Recife: SE. 2008. pp.36-76.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. Equipe de língua portuguesa da Secretaria de Educação **Tecendo a proposta pedagógica.** In: A compreensão leitora. Recife: SE. 1990, pp.01-05.

SILVA, E. T.; ZILBERMAN, R., (Org.). **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Criticidade e leitura.** Campinas: Mercado das Letras, 1998. pp.12-23.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca.** Campinas: Papirus, 1995.p.49. SILVA, M. A. B.; SUASSUNA, L. A avaliação da compreensão leitora no ensino médio e a prática docente. In: MARCUSCHI, B.; LEAL, T.(orgs.). **Estudos sobre educação e linguagem:** da educação infantil ao ensino médio. Recife: ed. Universitária da UFPE, 2011, pp.225-228.

_____. **Ensaios de pedagogia da língua portuguesa.** Recife: ed. Universitária da UFPE, 2009. pp.101 a 119.

_____. SILVA, E. ; SUASSUNA, L.; FIGUEIREDO, M. E. ; BORBA, V. Leitura, Produção de texto e Análise linguística: articular para melhor avaliar. In: CARVALHO, M. H. C. (org.); XAVIER, U. (coord. proj.); ARAÚJO, A. J. (col.). **Avaliar com os pés no chão da escola:** reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental. Recife: ed. Universitária da UFPE, 2000, pp. 75-117.

TERZI, S. B. **A construção da leitura:** uma experiência com crianças de meios iletrados. 4 ed. Campinas, SP. Pontes, 2006.

RESUMO

Este estudo analisará duas práticas docentes, uma no Ensino Fundamental e outra no Médio, em uma renomada escola pública da cidade do Recife/PE, tentando se perceber como são (e se são) abordados, nas aulas, os três pontos elaborados por Geraldi (1997 b), no tocante ao ensino/aprendizagem: leitura, produção de textos e análise linguística, que visam à diminuição da artificialidade metalinguística dos cursos de língua portuguesa. Para análise fundamenta-se nos estudos de Geraldi (1997 a , b, c), Schneuwly e Dolz (2004), Batista (1997), Beltran (1989), Matêncio (1998), entre outros.

Palavras-chave: Leitura, Produção de textos, Metalinguagem.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Amanda José Dantas Silva (UFPE)

Introdução

Tradicionalmente, de acordo com Bezerra (2002), o que se percebe no ensino da língua portuguesa, desde que esta passou a integrar os currículos escolares brasileiros, a partir das últimas décadas de XIX, é a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva (impondo um conjunto de regras a serem seguidas) e analítica (quando se identificam as estruturas e suas respectivas funções). O que se pretendia com o ensino do português era transmitir a linguagem da classe dominante que, após se alfabetizar, ingressava em estudos de gramática latina, de retórica e de poética. Foi amparando-se nessa perspectiva que se constituiu o ensino de português, detendo-se na valorização de uma variedade lingüística, chamada de língua culta, padrão, que ainda hoje está amplamente em voga nos sistemas educacionais do Brasil.

Nos últimos tempos, os estudos linguísticos avançaram bastante; graças à linguística e suas subáreas, muitas teorias são propostas para descrever e explicar os processos de ensino/aprendizagem. Considerando a linguagem como capacidade humana adquirida naturalmente em situções de interação, Geraldi (1997a, p.44) afirma que a escola deve preservar e respeitar o domínio de outras formas de expressão, que não somente, a culta. Isto "exige que consideremos 'o que' vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do 'para que' ensinamos". Ensinamos língua, oportunizando aos alunos o domínio de outras variedades lingüísticas e habilidades de uso; ou ensinamos metalinguagem, domínio de conceitos e características estruturais que falam sobre a língua.

Diante dessa dicotomia, uso e metalinguagem, este trabalho visa a verificar como se desenvolve, na prática escolar, *in loco,* o ensino de Língua Portuguesa. Para tal, tentaremos perceber se as aulas observadas amparam-se em aspectos do uso da língua que, se bem aplicados nas aulas, diminuiriam a artificialidade do ensino de língua materna, no tocante ao ensino/aprendizagem: leitura, produção de textos e análise linguística (GERALDI b, 1997). Ou se privilegiam apenas o ensino da metalinguagem, como tradicionalmente ocorre. Para a análise, foram observadas duas práticas docentes, em uma escola renomada da cidade do Recife/PE, uma no Ensino Fundamental e outra no Médio. Este trabalho baseia-se nos estudos de Geraldi (1997a , b, c), Schneuwly e Dolz (2004), Batista (1997), Beltran (1989), Matencio (1998), entre outros.

Referencial teórico

Antes de qualquer consideração acerca da prática no ensino do português, é necessário se esclarecer dois aspectos: a concepção de língua e sua relação com a organização dos conteúdos. Conceitualmente, segundo Geraldi (1997 a, p.41), pode-se apresentar três concepções de língua:

- como *expressão do pensamento*, concebe a língua como tal: 'as pessoas que não conseguem se expressar, não pensam'- perspectiva tradicional.
- como *instrumento de comunicação*, vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) que transmite uma certa mensagem ao receptor- estudos estruturalistas.
- como *forma de interação*, a linguagem não é um meio de transmissão de informações de um emissor para um receptor; ela é concebida como capacidade humana adquirida naturalmente em situações de interação (CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2008).

Geraldi complementa dizendo que é, por meio da língua, que o falante prática ações e age sobre o seu interlocutor, "constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala" (p.41). São estudos ligados à linguística da enunciação. E é baseando-se nesta concepção que este artigo se fundamentará, visto que

é mais importante, ao meu ver, estudar a língua nas relações que constituem os sujeitos, no momento em que falam, do que estabelecer classificações ou conceituar os tipos de sentenças.

Quanto à organização dos conteúdos, de acordo com Matencio (1998), a proposta de ensino de língua portuguesa, comumente materializada nas escolas do país (Públicas ou privadas), se constrói por meio da interação entre um currículo sugerido para uma série e sua organização com base no livro didático. Deste modo, as possibilidades de trabalho em sala de aula são mínimas, ou seja, o conjunto de subsídios que o professor procura fornecer para que o aluno adquira novos conhecimentos se baseia nas expansões que o manual didático possibilita: *o docente passa a ser quase que um repetidor do que está no livro*.

Seguindo esta pensar, a aprendizagem de uma língua materna surge do princípio linear e prescritivo, pois acredita-se na existência de um conteúdo a ser 'transmitido'pelo professor, não em um objeto de estudo a ser (re)construído por meio da interação professor-aluno. Exemplos peculiares dessa prática são as cartilhas de alfabetização e muitos dos livros didáticos, que partem do nível fonológico para o frásico. Muitas vezes, o professor se sente obrigado a transmitir todos os conteúdos propostos nos manuais didáticos ou nas gramáticas pedagógicas e, acaba esquecendo-se de que cada aluno tem uma evolução psicocronológica (MATENCIO, 1998).

De um modo geral, o aluno sente grande dificuldade em entender essa lógica formal implícita na gramática e acaba fazendo como dizia Carlos Drummond de Andrade: "esquecendo da língua em que comia". Esta metodologia atém-se mais à 'decoreba' que ao aprendizado. Segundo Beltran (1989), os conteúdos mais complexos só devem ser levados pelos professores aos alunos mediante a verificação de sua capacidade para compreender tais assuntos. E o filósofo inglês Herbert Spencer (apud Beltran, 1989) amplia dizendo que *a gramática deveria ser a última coisa a ser ensinada, porque ela é a filosofia do idioma, e uma criança não aprende uma língua definindo as classes gramaticais*.

É nesse sentido que Geraldi (1997a) alerta: não é usando uma visão normativa de educação que vamos alterar a situação atual ensino de língua materna. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma metodologia, mas principalmente, um 'novo conteúdo' de ensino que, por sua vez, não se deve constituir por um conjunto de princípios unidos sequencialmente uns aos ou-

tros, partindo do simples para o mais complexo. Todavia, de uma *organização de temática que preze pelo que é necessário para o aluno, para que ele desenvolva seu potencial comunicativo*. Sendo assim, o professor terá o papel de tornar o seu o aluno é um falante nativo da língua portuguesa e dessa gramática que inconscientemente ele usa.

O quadro caótico se estabelece na educação de língua materna, justamente, porque, nas escolas do Ensino Fundamental, os alunos são obrigados a analisar essa variedade culta, que eles nem se quer dominam- com exercícios contínuos de descrição gramatical e estudo de regras que nem mesmo os especialistas se sentem seguros em analisar. É por isso que ouvimos tanto nossos alunos dizerem: "professora, o português é muito difícil"; ou ouvimos os próprios docentes dizerem: "Tenho um aluno que não tem jeito, não sabe identificar um sujeito numa oração". Geraldi (1997a) diz que não é levando o aluno a aprender a metalinguagem da língua que vamos tornar nossos alunos hábeis no uso do idioma em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo uma forma de expressão ou outra. Mas sim, desenvolvendo atividades que levem o aluno a pensar, a refletir sobre o seu meio.

O trabalho com o texto pode ser uma boa alternativa[11] para solucionar este impasse, a partir dele, o aluno desempenhará um papel de intérprete de sua própria história, despertando-se adequadamente sua capacidade criadora e interpretativa; tornando-se bem mais capacitado a expressar-se, oral ou graficamente, tanto ao nível de aceitação gramatical, quanto ao nível de desempenho intelectual. Beltran (1989, p.95) complementa dizendo que se seu aluno saísse dos anos iniciais do Ensino Fundamental sabendo ler e escrever adequadamente, isto seria o suficiente, não precisaria de mais nada. Mas o que se ver? o aluno estuda tanta nomenclatura, tanto aspecto gramatical sistematizado em seus mínimos detalhes e; no entanto, muitas vezes, termina o Ensino Médio sem saber expressar-se convenientemente.

1. Refiro me, aqui, tanto à utilização de textos de outros autores ao qual o aluno possa atribuir algum significado como aos produzidos por eles..

Elementos fundamentais para o ensino da língua portuguesa

A partir do que já foi exposto, percebe-se que a língua é determinada por seus usuários na interação e o ensino não deve fugir a este princípio. E, para que essa utopia se efetive, é preciso se fazer uma reformulação nas práticas pedagógicas. Seguindo um roteiro apontado por Geraldi (1997c) que serve como ponto de partida para uma abordagem de ensino-aprendizagem muito mais inclusiva e interacionista, apresentam-se três eixos metodológicos que devem ser valorizados nas aulas de língua portuguesa: leitura de textos, produção de textos e análise linguística[2]. Estes planos de ensino têm como objetivo superar a artificialidade que se institui nas escolas; possibilitando, através do uso não-superficial da linguagem, um domínio efetivo da língua padrão nas modalidades oral e escrita.

A leitura de textos

Uma possibilidade que beneficiaria a prática da leitura de textos, na escola, seria a diversidade de atividades em torno dos textos lidos, levando-se em conta o desenvolvimento do aluno em suas estratégias cognitivas e metacognitivas através da leitura e tendo como intuito fazer com que o aluno reconstrua a informação mediante o uso de *conhecimentos prévios* e reconstrua o conhecimento com base na *informação nova*. Segundo Authier-Revuz (1982, apud GERALDI, 1997c), o significado do texto jamais estaria terminado, já que ele se compõe em situações dialógicas infinitas que constituem suas leituras possíveis.

O escritor, produtor discursivo, está presente no seu texto a partir de suas leituras que se presentificam no sentido dado por suas palavras. Porém, ele não domina sozinho o significado do texto, já que este se reconstrói na leitura com o seu interlocutor. É devido a este fato que se pode falar em leituras possíveis e leituras maduras. Fala-se em maturidade, não sentido de velhice, mas numa maturidade construída através da leitura e é a partir desta experiência literária

2. Este trabalho não se propõe a apontar soluções práticas (atividades) para o uso desses eixos de ensino, mas apenas elucidar alguns aspectos teóricos. Para um melhor aprofundamento na teoria aplicada para as aulas de língua portuguesa proposta por João Wanderley Geraldi, sugere-se a leitura do texto "Unidades básicas do ensino de português", Geraldi (1997, p.59-79).

que o leitor altera e atribui um significado a tudo que leu. O diálogo do aluno na prática de leitura é com o texto, o professor é auxiliar desse diálogo. Ele também é leitor e sua leitura é mais uma das possíveis leituras.

Na escola, é comum se relevar a quantidade e desprezar a qualidade. A leitura quantitativa, metodologicamente falando, segundo Beltran (1989), torna-se sem sentido, sem razão. Cada aluno lê, faz relatório, tudo é pretendido em função da avaliação. Não são criadas condições próprias para a discussão das leituras realizadas, em que cada um poderia expor suas idéias e opiniões sobre o texto lido. Torna-se uma atividade isolada e equivocada, não atendendo às finalidades. Uma das principais atividades inadequadas ao uso, desse eixo pelos professores em sala de aula, é a de ampliação vocabular. Exige-se que o aluno anote palavras que não conhece, procure-as no dicionário e substitua-as por sinônimos- exercícios que assemelham mais ao ensino de uma língua estrangeira do que materna. Deste modo, sem se dar conta, o professor não percebe que cada vocábulo ao ser substituído por um sinônimo, ele altera também o seu sentido, próprio de cada contexto.

Isso significa usar o texto como pretexto. Não discordo do uso do texto como pretexto, mas sim, quando se utiliza para um estudo meramente formal. O texto pode ser dramatizado, transformado em poema, em jogral, etc. Há uma imensidão de atividades que acabam funcionando como aperitivo para a leitura. E para que ela acabe se tornando sinônimo de prazer e fruição.

Produção de texto

Um dos maiores martírios da escola, tanto para os professores como para os alunos, é exercício de redação. Isto se dá, de acordo com Beltran (1989), devido à pouca valorização dessa atividade nas aulas de português. O que se percebe é que a escrita não se evidencia como um ponto essencial no ensino. Há uma tradição nas aulas que vê a produção textual como um meio para se corrigir, fato inibidor dessa prática por parte do estudante. Na infância, os alunos sentem prazer em mostrar os seus textos aos professores, quando crescem, suas produções são censuradas, pois não estão ao nível de do purismo gramatical. As correções desta natureza 'matam na raiz' a confiança que a criança poderia adquirir na sua escrita."Não há necessidade de querer transformar o aluno em um "escritor" que

redija com preocupações de lexicógrafo, escrúpulos de gramático e sensibilidade de um estilista. O escritor deve ser senhor das palavras e não, servo delas" (BELTRAN, 1989, p.111).

Se os professores denunciam que há incoerências nas produções escritas dos alunos, é porque se está pressupondo que o bom texto apresenta estas virtudes: precisão vocabular, coerência, coesão, logicidade. Seguindo a fala do autor anterior, o problema nas produções não reside na incoerência ou alogicidade, mas na falta de prática de escrita. Quando não se pratica, aumenta a defasagem entre o que se deseja dizer e o que de fato se diz no texto. O que se torna fundamental a desenvolver no aluno é o hábito de escrever, não através de receitas prontas de manuais didáticos, mas por meio de situações que levem-no a escrever segundo o seu modo de ver o mundo.

Análise linguística

A análise linguística tradicional já foi largamente discutida neste trabalho, principalmente quando se vê o ensino de língua portuguesa como as aulas de metalinguagem. Seguindo a teoria de Geraldi (1997 b, p. 73-74), o trabalho com o eixo de análise linguística não deverá iniciar de frases descontextualizadas ou de textos acabados de autores renomados, mas do próprio texto do aluno. O professor poderá introduzir a análise metalinguística a partir de uma 'deficiência' do aluno, auxiliando-o refletir sobre sua língua[3].

O objetivo do trabalho de análise linguística na escola, conforme as orientações dos PCN, deve favorecer a reflexão sobre a língua, imprimindo maior uso da linguagem. Ademais, toca à reflexão sobre os gêneros e suportes textuais, análise sobre os recursos linguísticos para a constituição dos efeitos de sentido em textos orais e escrito. Por isso, principalmente nos anos iniciais, as situações didáticas devem centrar-se na atividade *epilinguística*. Isto é, pensar sobre a língua em

3. Nessa reflexão, se incluirão tanto questões de tradicionais de gramática como questões amplas de estudo do texto, tais como: coesão e coerência internas do texto, estudos recursos expressivos usados (metáfora, metonímia, discurso direto e indireto, etc.). Geraldi (Idem) diz que a prática de análise linguística não deve se limitar à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, restringindo-se a 'correções'. Deve-se, portanto, trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

situações de produção e interpretação, como estratégia para refletir e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística (oral e escrita). "E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais" (p.31). Assim, segundo Geraldi (1997c), o *erro irá fundamentar esta prática, pois, será a partir dele que se iniciará a autocorreção*. No entanto, o que importa não é o domínio das terminologias e sim o princípio da reescrita, tentando observar os aspectos sistemáticos da língua que já lhe é própria.

Metodologia

Este trabalho se desenvolveu, *in loco,* em uma renomada escola pública da cidade do Recife/PE, observando dois professores de Língua Portuguesa, um do quinto ano do Ensino Fundamental e outro do segundo ano do Ensino Médio. Para tal, na próxima seção, vamos descrever e refletir sobre as práticas pedagógicas, tentando analisar se os casos da *praxis* privilegiam apenas o ensino da metalinguagem, como tradicionalmente se desenvolve nas escolas ou se buscam dirimir a artificialidade das aulas desse componente curricular, no tocante ao ensino/aprendizagem de: leitura, produção de textos e análise linguística- amparando-se nos pressupostos ressaltados por Geraldi (1997 b).

Resultados

Para melhor compreendermos os sujeitos da pesquisa, denominaremos a prática de ensino de Língua Portuguesa do quinto ano do Ensino Fundamental de P1; e outra, do segundo ano do Ensino Médio, de P2. Passemos agora, para algumas discussões acerca dos casos observados:

Relato e análise de P1[4]

Na *praxis* de P1, percebe-se uma concepção de *língua como forma de interação*, pois o ensino do português na escola não se limita ao estudo do período, mas chega a instância textual, traz para dentro da escola o que está fora dela- o texto. Com base no círculo bakhtiniano, os PCN apontam que o texto é um todo significativo e articulado verbal ou não-verbal. O texto verbal poderá assumir diferentes feições, conforme a abordagem temática, a estrutura composicional e os traços estilísticos do autor- conjunto que constitui o conceito de gênero discursivo[5](p. 60). Nesta perpectiva de ensino, os gêneros textuais escritos (notícia e poema) e oral (debates) se inserem nas suas aulas de P1, pois será por meio deles que as práticas de linguagem se materializam nas atividades de aprendizagem. Schneuwly e Dolz [6] (2004: p.78) dizem que os gêneros podem ser considerados como *megainstrumentos* que fornecem um suporte para a atividade, nas situações de comunicação e de referência para o estudante.

"Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam" (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.28). Segundo Geraldi (1997 a, p.46), o ensino fundamental deve privilegiar atividades que girem em torno ao uso da língua e subsidiariamente deve apelar para a metalinguagem. Neste enfoque, o P1 introduz a aula fornecendo algumas características do gê-

4. As observações ocorreram em uma carga horária de 10 horas, divididas igualmente em cinco aulas do docente.

5. "Nesse sentido, a apropriação de um determinado gênero passa, necessariamente, pela vinculação deste com o seu contexto sócio-histórico-cultural de circulação" (BARBOSA, 2000, p.153). Quando se fala em gêneros do discurso, incluem-se os gêneros orais e escritos, fato que possibilita um melhor tratamento da linguagem oral.

6. Os autores são integrantes do GRAFE- Grupo de pesquisa do ensino do francês como língua materna-(*Didactique des langues et formation des enseignants: analyse du français enseigué*) pertencentes ao Departamento de Didática de Francês Língua Materna da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Suíça. Tal perspectiva direciona teoricamente os PCN e, por sua vez, norteia o ensino de LP tendo como base os gêneros textuais e para o eixo de produção de textos (orais e escritos) - aspectos da linguística textual até então pouco enfocados nas escolas brasileiras.

nero notícia, indicando a página do livro didático [7] para que os alunos acompanhem com o manual, na seção que abordava estruturas da notícia, no boxe *produção de texto*. Após, a leitura dos textos ele traz várias notícias do jornal *Folha de Pernambuco* para que os estudantes, em dupla, escolham uma de acordo com suas preferências, leiam e reflitam sobre a composição do gênero- aspecto da análise linguística. Em seguida, inicia-se um amplo debate sobre os temas das notícias, cada aluno expõe o seu ponto de vista acerca de vários assuntos: violência, política etc.

Em outro momento, P1 também utilizou o gênero poema que tematizava a leitura na infância para motivar produção oral, por meio de debates. Este gênero oral, na aula, foi bastante produtivo, todos participaram e passaram a relatar algumas das experiências prévias que marcaram suas vidas. É através do texto literário que o P1 insere alguns aspectos sobre os autores e suas respectivas tendências artísticas.

Os gêneros textuais explorados nas aulas, possibilitaram o trabalho com o eixo de leitura e estimularam a produção do gênero oral (debate); bem como, fomentaram a produção textual e a análise linguística. Nas atividades com o gênero notícia, P1 introduziu alguns aspectos sobre 'mudança de foco' e pediu para que os alunos-leitores, em duplas, produzissem um texto baseado no original mudando o foco. O professor alertou para a importância que o texto deveria obedecer à estrutura de uma notícia. No estudo do poema, antes de solicitar a produção textual, P1 junto com a turma analisaram a composição do gênero e o sentido do texto. A produção foi para casa e com o tema livre. O poema produzido foi oralizado coletivamente e valorizado pelos alunos e professor. É interessante se destacar, na prática de P1, a relevância que ele dava à leitura e à escrita. Todos os alunos queriam sempre ler o seu texto para o grande grupo, não se sentiam constrangidos em se exporem. Por mais que o texto produzido apresentasse problemas, P1 sempre buscava com que os alunos tirassem algum sentido dele. Com base na concepção genebrina, o ato de escrever textos deve ser vista como uma habilidade a ser ensinada e contextualizada dentro da sala de aula.

7. O livro didático utilizado por P1 é "Português: Linguagens", de CEREJA e MAGALHÃES (1999).

Relato e análise de P2[8]

Em P2 percebeu-se o ensino da língua como um *instrumento de comunicação*, segundo Oliveira e Wilson (2008, p. 236), quando abordamos uma determinada perspectiva para pensar e compreender o fenômeno linguístico, estamos aderindo a determinadas práticas e metodologias, a "um aparato teórico específico e a obetos de análise mais ou menos definidos". É o que de fato percebemos na praxis de P2, um enfoque estruturalista[9]- que vê a língua como um sistema abstrato, virtual e homogêneo- apartado das influências das condições interacionais. Nessa visão, se desconsidera as condições de produção dos enunciados quem, onde, quando, como ou para quem "(se) faz uso da língua, uma vez que está no foco da atenção é tão somente a própria estrutura linguística, de certa forma, descolada de todas as interferências comunicativas que cercam sua produção" e interlocução (OLIVEIRA e WILSON, 2008, p.236).

Destarte, a metodologia de P2 é estritamente tradicional, sua aula é centrada na metalinguagem. Não foi por meio da correção da produção textual, proposta de Geraldi (1997:59) e Beltran (1989), ou pela reflexão linguística, composicional ou estilística sobre os textos que ocorreu o uso da metalinguagem, mas pela utilização da nomenclatura, como se as regras gramaticais fossem um texto em que deve se explorar minuciosamente todos os aspectos.

P2 utilizou fichas de estudo sistematizadas, retiradas de gramáticas normativas, para abordar os conteúdos de adjunto e complemento nominal. Segundo Zilberman (1982, apud BELTRAN, 1989), esta prática representa o autoritarismo que assola o ensino de língua portuguesa, a interpretação se mobiliza em respostas fechadas, promovidas por fichas de leituras, sendo o resultado destas a invalidação da experiência pessoal e igualitária com o texto. O P2, após abordar as regras gramaticais, introduziu exercícios do tipo vestibular "para aplicação da teoria", palavras do próprio professor.

8. As observações ocorreram em uma carga horária de 6 horas, divididas igualmente em três aulas do docente.

9. Abordagem linguística que teve como precursor Ferdinand Saussure, em 1916, na obra Curso de Linguística Geral. Na visão estruturalista, a língua é vista como um mero sistema (código), abastado das interferências históricas e sociais de seus usuários (CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2008).

P2 corrigiu as fichas gramaticais em sala, muitas das questões, os alunos davam uma resposta e ele dava outra. Então, ele parava refletia e dizia: "Não é, vocês estão certos"; o que demonstrava que ele não havia se preparado com antecedência. Nesta perspectiva, segundo Beltran, observa-se que a língua é vista como um sistema fechado e como um objeto de classificação. A metalinguagem, é uma linguagem que poucos usam e, até, os especialistas acabam se confundindo.

A leitura se insere na aula do P2, através da inserção de conteúdos de tendência literária- literatura clássica. O P2 expõe também por meio de fichas, os aspectos da tendência Pré-Modernista, já que não se é adotado um livro didático. O eixo aparece na aula a partir de leitura de fichas, que pouco se privilegia em termos interpretativos, e na leitura em grupos de textos de autores do pré-modernismo. Os textos são explorados exclusivamente para esta prática, não são abordados nem como pretexto para análise linguística, que é totalmente descontextualizada, nem tampouco para a produção textual- eixo que, inclusive, não é explorado em nenhuma das aulas observadas.

Considerações finais

Ressalta-se com o estudo, a relevância da aplicação dos eixos de leitura, produção de textos e análise linguística para as aulas de língua portuguesa e, como eles, juntos, ajudarão a formar um aluno mais fluente na sua própria língua e ao seu meio social. Destaca-se também a importância de uma abordagem igualitária para essas atividades de ensino, de modo a proporcionar a não-exclusão de um deles nas práticas escolares. Este fato, como se pôde ver, foi largamente considerado nas observações.

P1 trabalhou bem os eixos de escrita e de leitura, não se detendo exclusivamente ao livro didático, trouxe suportes ligados à linguagem coloquial, próxima do uso dos alunos. Porém, numa tentativa, ao meu ver, de inovar acabou tornando sua prática um pouco incoerente, não destinando em sala, um momento para realizar uma reflexão linguística sobre as próprias produções textuais dos aprendizes. Explorava-se a leitura e a produção textual, mas, quando algum aluno

apresentava dificuldades de ordem metalinguística, não se tinha um momento destinado a uma correção, seja em grupo ou individualmente.

Para Schneuwly e Dolz (2004), será por meio dos textos que a significação surgirá: não planejando tarefas que partam das estruturas mínimas a máximas, linearmente. Mas, do todo – global e contextual, para atividades que também trabalhem com o mínimo (elementos coesivos, pontuação, ortografia etc.), se for observado nas produções textuais dos alunos, o que ainda precisam saber. Isto é, o ensino deverá se articular por meio de estratégias moduladas, tanto para a produção oral como para a escrita. Organizadas para ensinar determinadas práticas da linguagem, destinando um momento para uma análise linguística.

Em P2, ao contrário do anterior, as suas aulas eram apenas destinadas ao estudo da metalinguagem. A leitura era feita de modo pouco instigador e mecânico, não se relevava a fruição ou prazer de leitura. Liam-se fichas acerca de características de tendências literárias e, quando se passava a um estudo de texto propriamente dito, o fazia de modo 'partido', somente através de partes de textos literários. Com relação à produção textual, houve um total descaso, nada foi oportunizado para que os alunos escrevessem. Embora, esta prática pertença ao Ensino Médio em que se deveria priorizar a preparação para o vestibular; e que tem a redação como um dos meios mais importantes para uma aprovação.

Como se vê, a mudança não é algo fácil de ocorrer, quando se pretende mudar, acaba-se correndo o risco de errar ou acaba não agradando, segundo um aluno de P1, "sua mãe não gosta do professor porque ele não trabalha nada de gramática". Percebe-se que ele tem até uma boa intenção, mas temos que aliar as boas intenções à realidade: não é deixando de abordar conteúdos gramaticais que vamos tornar nossos alunos indivíduos letrados, competentes no uso da língua. Temos que usá-la quando necessário, proporcionando momentos em que se possa refletir sobre a língua padrão, servindo para auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção textual; de modo que o falante possa interagir nas diversas situações comunicativas, como sugerem os PCN. Creio, portanto, que não será a exclusão que favorecerá o desaparecimento desse tradicionalismo.

Nesse sentido, cabe salientar que o papel do professor de língua portuguesa constitui-se em multiplicar, ampliar e acrescentar recursos expressivos de que o aluno não dispunha. E um desses mecanismos linguísticos será o ensino de gramática; já que, uma das funções precípuas da instituição escolar é fornecer o conhecimento da língua formal a criança para que ela escolha a que melhor lhe convier. Em suma, o ensino da gramática normativa deve dar ao usuário a possibilidade de optar, de se sentir livre a escolher a linguagem que mais se adapte a situação, seja formal ou coloquial. De acordo com Bechara (1995), não oferecer essa oportunidade será opressão. No entanto, a monopolização desse eixo como único mecanismo de ensino também gerará exclusão, fato evidente na prática de P2, servindo apenas para atrasar a efetivação de um ensino que vise a formar um locutor que leia, fale e escreva sua própria língua de modo a interagir sobre o seu meio.

Referências

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane.(org). **A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

BATISTA, Antonio Augusto. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática.Opressão? Liberdade?.** São Paulo: Editora Ática, 1995.

BELTRAN, José Luiz. **O ensino de português: intenção ou realidade**. São Paulo: Ed. Moraes,1989.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva (orgs.) et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002. p.19-36.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**: 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC, 1997.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. 6ª série. São Paulo: Ed. Atual, 1999.

CUNHA, A.F.; COSTA, M.A.; MARTELOTTA, M. E. Linguística. In: MARTELOTTA, M. E. et al. **Manual de Linguística**.São Paulo: Ed. Contexto, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ed. Ática, 1997 a. P.39-45,

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: O texto na sala de aula. São Paulo: Ed. Ática, 1997 b. P. 59-80.

_____. Prática de leitura na escola. In: O texto na sala de aula. São Paulo: Ed. Ática. 1997 c. P.88-103.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Leitura e produção de textos e na escola**. São Paulo: Mercado das Letras,1998.

OLIVEIRA, M. R. de. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. et al. **Manual de Linguística**.São Paulo: Ed. Contexto, 2008.

SCHNEUWY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

RESUMO

Essa comunicação tem como objetivo apresentar e discutir as concepções de ensino de Língua Portuguesa assumidas, implícita ou explicitamente, por sujeitos -alunos concludentes do curso Letras-português Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe (UFS) no ano de 2012. Para obtenção dos dados que constitui o nosso *corpus*, aplicamos um questionário, do qual constava a seguinte pergunta: "O que é ensino de Língua Portuguesa para você?". As respostas dos referidos sujeitos-alunos (SA) foram analisadas com base nos aportes da Análise do Discurso (AD) francesa, focando principalmente as categorias teóricas de sujeito e discurso. Em nossas análises, chegamos à conclusão de que os SA procuram apresentar um discurso de atualização com base nas "inovações teóricas" da Linguística, mas ainda mantêm uma concepção de ensino de Língua Portuguesa (LP) que oscila entre o discurso normativo-gramatical da tradição e o discurso da "inovação teórica" das ciências da linguagem. Nessa tentativa de se mostrar em consonância com o discurso da "inovação", os discursos dos SA se filiam ora ao tema da negação "parcial" da gramática normativa como objeto de ensino de LP, ora à negação total do ensino da norma padrão. Esses resultados são preocupantes na medida em que demonstram um modo reducionista a partir do qual os sujeitos-alunos, durante a formação inicial, apropriam-se de determinadas discussões teóricas no interior do Curso de Letras.

Palavras-chave: Curso de letras, Sujeito-aluno concludente, Ensino de língua portuguesa.

O SUJEITO-ALUNO CONCLUDENTE DE LETRAS E SUA CONCEPÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

José Marcos de França (UFPB/PROLING/SEED-SE)
Maria Ester Vieira de Sousa (UFPB/PROLING)

Introdução

O ensino de língua portuguesa se pauta(va) numa proposta de ensino de regras e conceitos da gramática normativa tomada como o espelho da boa linguagem e modelo a ser seguido. Contudo, hoje, não se pode negar a influência dos estudos da Linguística e da Linguística Aplicada, distribuídos em suas várias disciplinas, que refletem sobre o que é gramática, em que consiste o seu ensino: *como* se ensina, *o que* se ensina, *para que* se ensina e a *quem* se ensina essa disciplina.

Esses estudos ampliaram a concepção de gramática de uma língua e puseram em xeque a compreensão equivocada de um discurso que só considerava a gramática da variedade padrão. Na perspectiva da tradição normativo-gramatical, as variedades não padrão são *erros* porque não obedecem às regras d*a gramática*. Nesse sentido, gramática e língua são tomadas como sinônimos, como aponta Antunes (2007). Conforme Bagno (2003, p. 20):

> Essa concepção tradicional opera com uma sucessão de reduções: primeiro, reduz "língua" a "norma (culta)"; em seguida, reduz esta "norma culta" a "gramática", gramática entendida como uma série de regras de funcionamento mecânico que devem ser seguidas à risca para dar um resultado perfeito e admissível. Essa concepção abstrata e reducionista de *língua>norma>gramática* é tão antiga que já se tornou parte integrante das crenças e superstições que circulam na sociedade.

Apesar de todos os avanços, principalmente se considerarmos o grande número de pesquisas cujo foco é o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa, parece-nos que a centralidade do ensino de gramática normativa, desconsiderando o contexto de uso e seguindo a tradição de um "ensino histórico-filológico"[1], parece ainda ser comum. Isso significa dizer que a escola e o professor de Língua Portuguesa (LP) ainda veem o ensino de gramática normativa como ensino de língua, assim, é pelo ensino de regras dessa gramática que se deve *substituir* a variedade do aluno pela variedade padrão. Como afirma Travlaglia (2003, p. 41),

> Todos sabem que existe um grande número de variedades lingüísticas, mas, ao mesmo tempo que se reconhece a variação lingüística como um fato, observa-se que a nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar *a variação numa escala valorativa*, às vezes até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como *certos* ou *errados*, *aceitáveis* ou *inaceitáveis*, *pitorescos*, *cômicos* etc. (grifos nossos)

Essa "escala valorativa" sustenta-se a partir do discurso da tradição normativo-gramatical e das práticas desenvolvidas pelo professor de LP na escola. Partindo dessa hipótese, pretendemos analisar nessa comunição concepções de ensino de LP de alunos concludentes do Curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe no ano de 2011, a fim de verificarmos a influência do Curso de Letras para a manutenção ou não de uma concepção de ensino marcada pelo discurso da tradição. Para obtenção dos dados que constitui o nosso *corpus*, aplicamos um questionário, do qual constava a seguinte pergunta: "O que é ensino de Língua Portuguesa para você?". Os recortes a serem analisados fazem parte de uma pesquisa[2] mais ampla em que se investigam os discursos que perpassam a formação do professor de língua, advindos de diferentes lugares (do próprio sujeito em formação, das instâncias que legislam sobre essa formação, a exemplo do MEC e das Universidades). Do ponto de vista teórico, seguiremos os aportes da Análise do Discurso (AD) francesa, focando principalmente as categorias teóricas de

1. Expressão tomada de empréstimo de Ilari (2006).

2. Esse *corpus* mais amplo foi objeto de estudo da tese de doutorado de José Marcos França (FRANÇA, 2015), defendida junto ao programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB. Foi aplicado um questionário com questões relativas às concepções de língua, linguagem, gramática e ensino de língua. Ao todo participaram da referida pesquisa 20 alunos que concluíram o curso de Letras em 2011.1 e 2011.2.

sujeito, discurso e interdiscurso, com base em Foucault (1996 e 2000) e Pêcheux (1997). Essas categorias estarão subjacentes a nossas análises.

Essa comunicação está dividida da seguinte forma: inicialmente, apresentaremos uma breve resenha de pesquisas que discutem o ensino de língua; em segundo lugar, destacaremos o papel da linguística na formação do professor de língua; em terceiro lugar, traremos recorte dos questionários aplicados aos alunos de Letras a fim de procedermos à análise dos dados e, por fim, apresentaremos as considerações finais.

Sobre o ensino de língua portuguesa: breves considerações

Evidentemente, hoje não mais se discute a pertinência de que a norma padrão seja ensinada na escola. Acreditamos que a discussão atual reside em *como* esse ensino é feito. Defendemos que a norma padrão tem a sua utilidade e seu papel político-social, ela não existe por acaso, por isso não podemos colocá-la como "vilã" da história. O problema pode estar na concepção de gramática que ainda perdura entre os que fazem o ensino de língua e como fazem uso da gramática normativa. Antunes (2007) expressa o seu descontentamento com aqueles que "assumem a tarefa pedagógica de orientar o ensino":

> Surpreende reconhecer quanto diferem os *olhares observadores dos que fazem da língua um objeto da ciência*, e os *olhares míticos dos que cristalizaram verdades irrefutáveis,* entre os quais, por vezes, se incluem até mesmo os *olhares daqueles que assumem a tarefa pedagógica de orientar o ensino.* Essa diferença de olhares se percebe, sobretudo, pelo ângulo da *redução,* da simplificação que os fatos lingüísticos sofrem na escola quando são submetidos às atividades de um *suposto ensino.* (ANTUNES, 2007, p. 21 [grifos nossos])

Podemos tomar da citação acima "os olhares observadores dos que fazem da língua um objeto da ciência" como equivalente de: aqueles que veem a língua com os olhares da Linguística; "olhares míticos dos que cristalizaram verdades irrefutáveis" e "olhares daqueles que assumem a tarefa pedagógica de orientar o ensino" como equivalente de: aqueles que veem a língua com os olhares da gramática normativa. São esses últimos que veem "pelo ângulo da redução" provavelmente porque ainda se mantêm presos a uma concepção de gramática, como

"O conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores." (FRANCHI, 2006, p. 16). Tal definição nada mais é do que o conceito de gramática normativa que se estabeleceu desde os gregos, valendo o princípio de que a boa linguagem é aquela usada pelos "bons escritores".

Já na década de 80 do século passado, Geraldi (1984) propõe o que ele denominou de *análise linguística* (AL). Trata-se de uma proposta didático-metodológica de ensino de língua em que se alia, indissociavelmente, gramática, leitura e escrita. O autor esclarece de início que essa prática só é viável se adotar a "[...] concepção de linguagem como forma de interação" (GERALDI, 1984, p. 59). Ele assim esclarece, em nota de rodapé, o uso do termo:

> O uso da expressão "prática de análise lingüística" não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise lingüística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]. Essencialmente, a prática da análise lingüística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos limitando-se a "correções". Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 1984, p. 74)

Para Geraldi, portanto, o domínio da terminologia gramatical, dentro da perspectiva da AL, é algo secundário diante do que de fato é relevante ser ensinado e aprendido: "o fenômeno linguístico". A compreensão desse fenômeno pressupõe o domínio dos "aspectos sistemáticos" que compõem a gramática da língua portuguesa e que, invariavelmente, se encontram presentes no texto, seja oral ou escrito, daí a necessidade de se elaborar atividades que explorem esses aspectos.

Mendonça (2006) defende que, para se adotar essa prática pedagógica, é preciso uma mudança de paradigma, ou seja, sair de uma concepção de gramática prescritiva/normativa e de uma concepção de língua como um conjunto de "bons usos" para uma concepção de língua como um conjunto de processos estruturantes/mentais e para uma concepção de gramática funcionalista-cognitivista. Para a autora, a diferença começa pela própria concepção que serve de base a toda reflexão sobre ensino de Língua Portuguesa, como repensar o que é

língua e o que é linguagem. Ao assumir, portanto, uma determinada concepção de língua, já implicaria repensar o que é importante ensinar nas aulas de português e também como realizar esse ensino.

A referida autora afirma ainda que a AL não elimina a gramática das salas de aulas, como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática, visto que não há língua sem gramática. E a gramática que serviria aos propósitos da AL é a gramática reflexiva, assim definida por Travaglia (2003, p. 33):

> A gramática reflexiva é a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências lingüísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua.

Em um quadro comparativo, fazendo o contraste entre as duas práticas de ensino, Mendonça (2006)[3] procura ilustrar as diferenças entre ensino de gramática e análise linguística, observando, contudo, que não se pretende abarcar toda a multiplicidade de procedimentos. No referido quadro, entre outros aspectos, a autora diz que a concepção de língua no "ensino de gramática" é o de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável; enquanto, na "prática de análise linguística", a concepção de língua é a de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes. Um outro ponto levantado pela autora é que no "ensino de gramática" há o privilégio das habilidades metalinguísticas; já em AL o trabalho se dá paralelamente com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.

Para que o sujeito-professor adote a prática de *análise linguística* em suas práticas de ensino no EB, faz-se necessário, primeiramente, que ele tenha passado por uma formação que lhe tenha dado essa ferramenta teórica e prática, para que ele tenha condições de analisar, avaliar e decidir se adota ou não tal proposta. Acreditamos que não se trata apenas de abolir o "ensino de gramática" e adotar a "prática de análise linguística", haja vista que isso depende de uma tomada de posição, de postura ideológico-filosófica diante do que se aceita como

3. Para uma consulta ao quadro, ver Mendonça, 2006, p. 207.

objeto de ensino de língua, e isso implicaria uma adoção das concepções de *língua*, *linguagem*, *gramática* e *ensino de Língua Portuguesa* que se coadunem numa mesma linha de pensamento.

E tudo isso está diretamente ligado à formação que o sujeito-professor enquanto sujeito-aluno teve durante o curso de Letras ao. As palavras de Baltar et. al. (2005, p. 62), nesse contexto, são pertinentes:

> Embora se discuta nas escolas, e nos cursos de Letras de todo o país, já há algum tempo, os problemas que envolvem o ensino de Língua Materna, muitos professores, que estão atuando nas salas de aula das escolas brasileiras, hoje, ainda não conseguem se desprender de uma prática ancorada na gramática. Isso significa dizer que o que se faz é um trabalho dissociado do desenvolvimento da *competência discursiva*, que implicaria a apropriação pelo usuário da língua dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade para com isso poder interagir em diferentes situações do cotidiano.

Baltar et. al. (2005) afirmam que há um problema "meio" que crônico, pois, apesar de saber que o problema existe e se discuta, inclusive na academia, no âmbito da formação dos professores de língua, ele ainda persiste. Usamos aqui o termo "meio" porque se há uma discussão, já existe, pois, uma possibilidade de apontar, pelo menos, uma solução, o que não implica, de fato, uma solução imediata do problema. O ensino tradicional de LP, cuja "prática [está] ancorada na gramática [normativa]", se ainda persiste é porque, segundo os autores, falta um trabalho consistente que leve em conta o "desenvolvimento da *competência discursiva*". Ora, se isso ainda é um fato nas práticas docentes no ensino de LP, é porque (ainda) não foi devidamente trabalhado na formação do sujeito-aluno/sujeito-professor o "como fazer" para se chegar a desenvolver essa competência discursiva. Acreditamos que tudo isso passa pelo problema da relação "teoria x prática", ou seja, teoriza-se sobre "o que" fazer e, às vezes, "como" fazer sem que se mostre com exemplos práticos, efetivos[4], uma prática muito corrente na academia.

4. É mister ressaltar que já há inúmeros trabalhos publicados com certo caráter didático-pedagógico como manuais de ensino, aliando teoria e prática. A obra de Travaglia "Gramática ensino plural" (2003) é um bom exemplo disso.

Kamel (2010), em pesquisa com estudantes de Letras, iniciantes e concludentes, em duas universidades federais de duas regiões diferentes, apresenta dados preocupantes. A partir de pressupostos teóricos da Análise do Discurso, a autora aplica um teste de sondagem, para os iniciantes, e um teste de avaliação, para os concludentes, com praticamente as mesmas questões[5] sobre as noções de linguagem, gramática, língua falada e escrita, texto e escrita. Kamel (2010) constata que os discursos dos sujeitos-alunos, iniciantes e concludentes, não se diferenciam muito "acerca de por que se ensina Língua Portuguesa a seus falantes, das noções de gramática e de língua falada e escrita" (p. 141). Os resultados das análises apontam para a necessidade de se rever o que se está ensinando, como se está ensinando a futuros professores de LP que estão saindo de cursos de formação em licenciatura com praticamente as mesmas noções com as quais entraram no curso. Isso leva a autora à conclusão de que os professores dos cursos de Letras precisam rever certos aspectos de sua prática:

> O certo é que esses sujeitos responsáveis por formar outros sujeitos precisam ter clareza suficiente sobre que teoria adotar para um trabalho pedagógico consistente em sala de aula. Se o ensino de Língua Portuguesa, no geral, ainda permanece norteado por um ensino com um olhar sobre a língua de forma descontextualizada, então, que profissional o Curso de Letras está formando? (KAMEL, 2010, p. 145)

Essa colocação da autora é pertinente quando procuramos investigar em nossos dados a concepção (de ensino) de língua do professor, o que implica, portanto, pensar "que profissional o Curso de letras está formando". Uma mudança de paradigmas no ensino de gramática requer primeiramente que se mude a concepção de língua e de gramática a serem ensinadas. Segundo Espíndola (2004, p. 109),

> Ensinar gramática em uma perspectiva de língua(gem) enquanto lugar de inter-ação requer uma nova postura do professor de Língua Portuguesa, que deverá adotar uma nova concepção de linguagem e, conse-

5. A autora esclarece que no Teste de Sondagem constava a pergunta: "Que tipos de gramática você conhece?" e no Teste de Avaliação constava a perguntava: "O que você entende por gramática e qual a sua função?"; as demais eram iguais.

> qüentemente, de sujeito e de texto. Adotar essa concepção de linguagem acarretará trabalhar com a língua em uso: gêneros discursivos diversos serão incorporados ao conjunto de textos com os quais o aluno interagirá; fatos de língua servirão para trabalhar uma gramática reflexiva, que forneça subsídios semântico-discursivos para a leitura e produção de textos.

Para que haja uma mudança de paradigma, é preciso que haja primeiro uma mudança de postura do sujeito-professor de LP. E essa mudança se daria com uma tomada de posição: assumir "uma perspectiva de língua(gem)" como interação entre interlocutores. Consequentemente, implicaria uma mudança no foco de ensino de LP: no seu objeto de ensino e nos objetivos pretendidos para esse ensino e para os sujeitos-alunos desse ensino. Não haveria espaço para um ensino de língua por meio de frases soltas, fora de um contexto de uso, sem sujeitos interlocutores. Essas questões deveriam estar no foco do processo de formação do sujeito-professor. Ou seja, uma mudança de paradigmas no ensino de língua começaria por tomá-la como uma "atividade funcional e interativa", e não simplesmente como uma estrutura que existe por si mesma fora de um contexto, isto é, essa forma "imutável" de ensinar a língua como um equivalente de gramática normativa. O ensino de língua apenas sob o aspecto normativo torna-se improdutivo (entenda-se: "[...] atividades meramente classificatórias ou de rotulação de unidades morfológicas e funções sintáticas, sobretudo a partir de frases soltas" [ANTUNES, 2009, p. 218]) porque se perde a oportunidade de se ensinar por meio de uma abordagem *reflexiva*, *funcional* e *interativa*, que permita ao sujeito-aluno perceber a funcionalidade da língua. Contudo, reiteramos:

> [...] partir do conhecimento lingüístico do aluno, trabalhar os usos efetivos da linguagem ainda são discursos – bonitos e bem intencionados, é certo – cuja prática, inclusive nos manuais didáticos, não está resolvida. Que o aluno rejeita (resiste a) "aquela maneira tradicional" de ensinar não resta dúvida, porém que outras formas não-tradicionais se revelam nos manuais didáticos e na sala de aula? Efetivamente, ainda sobressai "aquela maneira tradicional", revelada, sobretudo, na postura do professor diante da linguagem e do seu ensino. Daí porque, acredito, ainda há muito o que se fazer e o que se discutir, principalmente nos Cursos de Letras, que, supõe-se, devem(riam) proporcionar o suporte teórico para que o professor de língua portuguesa reflita (refletisse) sobre suas práticas e suas opções teóricas. (SOUSA, 2002, p. 172)

O papel da linguística na formação do professor de língua portuguesa

Iniciemos esse item com uma afirmação que, embora proferida na década de 80 do século XX, ainda permanece atual: "É preciso reconhecer que a aplicação da Linguística ao ensino do Português deu margem a inúmeras distorções e equívocos. Mas também é preciso admitir sem reservas que o ensino da língua materna mudou, tanto nas Universidades como nas escolas secundárias." (ILARI, 1997, p. 3) Ora, isso é fato e não pode ser negado que houve um processo de renovação que foi se avolumando desde a década de sessenta do século passado, à medida que a Linguística foi ocupando espaço nos currículos dos vários cursos de Letras e o número de pesquisas em Linguística e Linguística Aplicada tratando da relação língua/linguagem/ensino também se agigantou na mesma proporção.

A nova orientação que ali fora implantada, após algumas décadas (não sem resistência e "inúmeras distorções e equívocos", como ocorre ainda hoje), já mostra resultados significativos. Um desses reflexos é a influência das teorias linguísticas nas chamadas gramáticas pedagógicas e nos manuais didáticos de LP, além de fortemente influenciar a feitura dos PCN da EB e demais documentos oficiais sobre o ensino. Como afirma Marcuschi (2000, p. 4):

> A partir dessas novas conquistas teóricas, o trabalho com a língua passa a encarar, debater e combater todo o tipo de preconceito lingüístico dando lugar às tentativas de valorização das variedades de língua não-padrão ou não-cultas. A escola passa a ter que operar com a variedade e com a questão da diferença como um fato normal na língua, já que as línguas não são monolíticas nem homogêneas. Elas têm uma relação direta com a sociedade. O próprio interculturalismo passa a ser considerado.

Assim, vemos que a Linguística tem um papel importante na formulação "dessas novas conquistas teóricas" que têm influenciado a formação de futuros professores de LP, na medida em que, ao tratar a língua sob o signo de sua heterogeneidade, prepara esses futuros professores para uma abordagem dos fatos linguísticos sem preconceito e com uma postura mais científica. Isso significa proporcionar uma visão ampla do ponto de vista da ciência da linguagem em que

não cabe o julgo de valor, do certo ou do errado, no que diz respeito às variedades linguísticas que se apresentam como formas "diferentes" de uma mesma língua. Contudo, conforme Ilari (1997), os métodos e conceitos descritivos da Linguística só podem garantir alguma eficiência no ensino se o professor tiver as condições favoráveis para o pleno exercício de sua prática. Já Moita Lopes (2006, p. 180) afirma:

> Em geral, no que se refere a questões de uso da linguagem em sala de aula, os professores são treinados na utilização de técnicas, típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula (incluindo os processos de ensinar e aprender línguas) e fora dela. Isso que dizer que são treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas, isto é, recebem uma formação pautada por dogmas.

Entre as vantagens que a Linguística pode proporcionar ao aluno de Letras, e futuro professor de língua, estão a desautomatização da visão corrente dos fatos da língua e uma postura investigativa com métodos próprios das ciências da linguagem, "[...] trata-se de propiciar ao futuro professor de Letras a oportunidade de analisar fatos da Língua Portuguesa com rigor e sem preconceitos" para que ele se torne capaz de "[...] avaliar com independência os recursos didáticos disponíveis e as observações e dificuldades de seus alunos" (ILARI, 1997, p. 15-16). Ou seja, a Linguística oferece as ferramentas necessárias para que o futuro professor de LP assuma uma postura de professor-pesquisador, analista e crítico.

Ora, como estamos discutindo o papel da Linguística na formação do professor de língua, ou mais especificamente do professor de LP, convém que também apresentemos a posição da Linguística Aplicada (LA) sobre a formação de professores de língua e o ensino de língua na escola, no EB. Moita Lopes (2006, p. 180) faz a seguinte afirmação:

> A formação teórico-crítica do professor de línguas, no meu entender, envolve dois tipos de conhecimento: um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas.

Essa formação de que trata o autor, certamente, só é possível alcançar se o sujeito-aluno tiver uma formação que lhe proporcione esse conhecimento teóri-

co-crítico de base sólida calcada nas disciplinas que fazem parte da Linguística, mas não só. É preciso ter também discernimento para saber que a Linguística por si só não pode proporcionar tal formação plena, mas que a ela devem se somar outros conhecimentos de áreas afins, como a Educação, a Pedagogia, a Sociologia, a Psicologia etc., com as quais ela mantém relação de afinidade pelo objeto de estudo comum, a linguagem, que também faz parte da realidade dessas ciências.

Apesar de reconhecer a importância da Linguística dentro de um curso de Letras e na formação de futuros professores de LP, reconhecemos que ainda existem certas limitações e problemas dentro da própria Linguística que precisam ser tratados com cautela. Como reconhece Ilari (1997, p. 94),

> Hoje, qualquer avaliação dos resultados da aplicação da Linguística no ensino revela-se bastante delicada para os linguistas. De um lado, a própria noção de linguística se tornou extremamente vaga, por abranger uma série muito grande de disciplinas e orientações metodológicas; de outro lado, deve-se lembrar que a aplicação ao ensino não foi suficientemente ampla, nem suficientemente eficaz, para surtir os resultados espetaculares que se esperavam.

A advertência de Ilari ainda permanece atual. Assim, é preciso investigar a repercussão que a formação inicial assume para a consolidação de uma discussão e de uma prática sobre o ensino de LP. Foi com essa preocupação que buscamos investigar a concepção de ensino de língua de alunos concludentes do Curso de Letras da UFS.

O que é ensino de língua portuguesa?

Como discutimos no tópico anterior, a concepção de ensino de LP passa por um processo de revisão, ou pelo menos de reflexão, sobre *o que*, *por que*, *como*, *para quem* e *para que* ensinar os conteúdos nas aulas de LP. Antunes (2009, p. 218), afirma que: "[...] ensinar línguas e avaliar ensino de línguas são atividades que refletem as concepções que temos acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes, e de como tais componentes intervêm na sua atualização." Objetivos e conteúdos, atividades e práticas, tudo terá influência (ou

mesmo será decorrente) das linhas teóricas às quais emprestamos credibilidade e saliência.

Interessa-nos, neste ponto, saber qual a concepção de *ensino de Língua Portuguesa* com que o sujeito-aluno concludente está saindo do curso de Letras. O questionário aplicado aos sujeitos de nossa pesquisa continha a seguinte pergunta: O que é *ensino de Língua Portuguesa* para você? Esta pergunta está alinhada com a questão 4 do questionário: "Para você, qual deve ser o principal foco no ensino de língua portuguesa? ( ) gramática; ( ) leitura; ( ) produção de textos; ( ) todas as opções." A maioria assinalou "todas as opções". Assim, é possível verificar se há nas respostas que serão analisadas o reflexo dessa "conscientização", ou seja, se os discursos revelam que os sujeitos-alunos têm de fato essa percepção de que o ensino de LP deve abranger esses três aspectos.

Do ponto de vista teórico, concebemos discurso como uma dispersão, conforme Foucault (2000), isto é, como sendo formado por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade. Nessa perspectiva, cabe ao analista de discurso descrever essa dispersão, buscando encontrar regras capazes explicar a formação dos discursos. Tais regras são chamadas por Foucault de "regras de formação" as quais possibilitariam a determinação dos elementos que compõem o discurso, a saber: os *objetos* que aparecem, coexistem e se transformam num "espaço discursivo comum"; os diferentes *tipos de enunciação* que podem permear o discurso; os conceitos em suas formas de aparecimento e transformação em campo discursivo, relacionados em um sistema comum; os *temas* e *teorias*, isto é, o sistema de relações entre diversas estratégias capazes de dar conta de uma formação discursiva, permitindo ou excluindo certos temas ou teorias.

O discurso, segundo ainda Foucault (2000), não é atravessado pela unidade do sujeito e sim pela sua dispersão; dispersão decorrente das várias posições possíveis de serem por ele assumidas no discurso. Essa dispersão reflete a descontinuidade dos planos de onde fala o sujeito que pode, no interior do discurso, assumir diferentes estatutos. A concepção de discurso como um campo de regularidades, em que diversas posições de subjetividade podem manifestar-se, redimensiona o papel do sujeito no processo de organização da linguagem, eliminando-o como fonte geradora de significações. Em outros termos, o sujeito não é a origem do seu dizer.

Imaginar-se a origem do dizer é, conforme Pêcheux (1997), uma necessidade do sujeito pragmático que deseja um mundo *semanticamente lógico*. Nesse sentido, o autor aponta a existência de "*técnicas de gestão social dos indivíduos*" cuja função consiste em

> [...] marcá-los, identificá-los, classificá-los, compará-los, colocá-los em ordem, em colunas, em tabelas, reuni-los e separá-los segundo critérios definidos, a fim de colocá-los no trabalho, a fim de instruí-los, de fazê-los sonhar ou delirar, de protegê-los e de vigiá-los, de levá-los à guerra e de lhes fazer filhos..." (PECHEUX, 1997, p.30)

Se, por lado, há um espaço de estabilização, marcado por regras e normas que atuam sobre o indivíduo, há, por outro lado, o espaço "[...] de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações." (PECHEUX, 1997, p.51). As *técnicas de gestão social dos indivíduo*s apelam para a homogeneidade do mundo e do sujeito, contudo, a linguagem é simbólica, heterogênea e marcada pela falta e pela falha. Daí a aparência de objetividade da linguagem e do sujeito. Nesse sentido, o autor sugere que o analista deve trabalhar a "divisão discursiva entre esses dois espaços". É essa perspectiva teórica que estará subjacente a nossas análises.

Do ponto de vista analítico, a partir dos próprios dados, adotaremos três categorias em que serão agrupadas as sequências discursivas proferidas pelos sujeitos-alunos. Assim, a análise ocorrerá com base nas similitudes e diferenças que marcam os dizeres dos sujeitos-alunos. É a partir das similitudes que vamos agrupar os recortes, embora possa ocorrer a possibilidade de um recorte se enquadrar em mais de uma categoria. Passemos, então, às análises.

Nesse primeiro bloco, vamos reunimos respostas de diferentes sujeitos que se aproximam pelo tema que conduz os discursos: a "negação parcial do ensino de gramática". Nesses casos, os SA apontam como prioridade de ensino outros conteúdos (leitura, produção de textos), porém, de alguma forma, fazem também, a partir de algumas particularidades lexicais, referência à GN, conforme podemos observar nas sequências discursivas a seguir:

SA2: Orientar os alunos para o **uso adequado da língua** nas diversas situações cotidianas, utilizado diferentes **gêneros textuais**. Buscando o aprimoramento da leitura, da escrita e da "oralidade".
SA3: O ensino de língua portuguesa consiste no trabalho das **competências** linguísticas, utilizando-se da leitura, da escrita e da oralidade. Ele será o facilitador de um processo em que o aluno, por meio desse, consiga **produzir bem um texto**, **ler criticamente** vários tipos de textos e para que **ele consiga se expressar com clareza**.
SA4: Alem do ensino do nosso idioma, um processo de sensibilização dos indivíduos, onde através dos textos lidos e criados cada aluno possa avaliar seu meio e se posicionar, o ensino **deve se desprender das regras**, abrindo outros caminhos.
SA13: É uma contribuição para **formação de habilidades e competências** do leitor.
SA14: É uma prática capaz de promover a ampliação dos **conhecimentos linguísticos** já adquiridos por nos falantes de língua materna de forma que sejamos capazes de nos "locomover" verbalmente por qualquer **esfera comunicativa**.
SA17: Ensinar português é fazer o aluno **desenvolver raciocínio lógico** e ser capaz de compreender e discutir sobre determinado assunto de forma coerente, onde haja uma **compreensão** de **regras e normas** tanto de sua parte como do ouvinte. Também como ser capaz de produzir textos seguindo esse mesmo raciocínio.

Vemos que os sujeitos-alunos ora silenciam o ensino de gramática como conteúdo de ensino, ora negam parcialmente esse conteúdo como parte efetiva do ensino de LP. Nesse ponto, eles entram em contradição, tendo em vista que em sua maioria também responderam na questão quatro do questionário que o foco do ensino de LP deveria abranger a leitura, a produção de textos e a gramática.

Por um lado, de modo geral, há uma série de palavras ou expressões nessas sequências discursivas que nos remetem a um discurso atual sobre o ensino de LP, conforme apontamos no item 1 e 2 dessa comunicação. Notemos que

uso adequado da língua, gêneros textuais, competência linguística, esfera comunicativa são vocábulos que desenham o arcabouço teórico de determinadas tendências, principalmente alinhadas ao funcionalismo linguístico, que foram incorporadas ao ensino. As expressões habilidades e competências entraram de vez no discurso do ensino ao serem incorporadas pelos parâmetros curriculares da EB, desde final da década de 90.

Por outro lado, no afã de se mostrarem em consonância com um certo discurso acadêmico de crítica ao ensino tradicional de gramática normativa, os sujeitos-alunos, a exemplo de SA17, também incorporam discursos que, no geral, não encontram ecos ou bases no campo discursivo da Linguística.

Alguns sujeitos enunciam a questão de maneira vaga e/ou imprecisa. SA14, quando afirma que o ensino de LP é "*uma prática capaz de promover a ampliação dos conhecimentos linguísticos já adquiridos por nos falantes de língua materna*" nos leva a algumas interrogações: como se dá essa prática? Como se daria, então, a "ampliação dos conhecimentos linguísticos"? Haveria espaço para o ensino da norma padrão? Como vimos anteriormente, na proposta de Geraldi (1984, 1993), a AL trabalha conjuntamente a tríade: leitura, produção de textos e análise linguística (a abordagem da gramática). Nas reflexões de Antunes (2009), a proposta é de se fazer um ensino de LP reflexivo, funcional e interativo, e isso não quer dizer negar o ensino da norma padrão, pelo contrário, deve-se ensinar a gramática normativa de forma reflexiva e mostrando a sua funcionalidade dentro do texto e de um contexto.

Passemos a um outro bloco de respostas, cujos discursos remetem para essa compreensão de ensino de LP, representada pela proposta de Geraldi (1984, 1993) e incorporada pelos documentos oficiais. Nesses discursos, o ensino de gramática deve constituir o ensino de LP juntamente com o ensino da leitura e da produção de textos.

> SA1: O Ensino de Língua Portuguesa é a **ênfase na leitura** e a partir delas desenvolvem-se as outras etapas do Ensino, como "**a gramática**". Inclusive mostrar aos alunos o poder da **adequação linguística** e enfatizar a **heterogeneidade da língua** "banindo" o **preconceito linguístico**.

SA5: Para mim é formar, acima de tudo, seres humanos capazes de **compreender o mundo através da leitura**, interpretando-a, formulando opiniões e desenvolvendo o raciocínio crítico a respeito de qualquer tipo de assunto, resultando também no **aperfeiçoamento da escrita, através de produções textuais** e no **conhecimento/aprendizado das regras gramaticais**.

SA8: Ensino de Língua Portuguesa, além de envolver o **padrão culto de língua** exigido pela sociedade, é um constructo didático-metodológico que **depende da visão de Língua, Linguagem e Gramática do professor e do aluno**. Para mim, o ensino de Língua Portuguesa, deve **priorizar a língua(gem) enquanto prática social**, o que **não abandona o ensino de gramática normativa**. Enquanto uma forma de conscientização de sua transformação e importância, **a língua portuguesa deve ser vista, primeiramente, em sua heterogeneidade nacional**, e em seguida, em sua posição no cenário internacional. Todo esse trabalho deve ser realização a partir da **leitura** e **produção de textos** em **várias modalidades** e para determinadas situações de utilização da língua(gem).

SA15: É o processo de apreensão e compreensão da realidade linguística e social a qual os indivíduos estão inseridos, apresentando-lhes a língua materna e as diversas formas de atuação da linguagem dentro do panorama da Língua Portuguesa. Assim, a perspectiva de ensino -aprendizagem de LP deve-se centrar em um trabalho que **valorize a leitura, escuta, fala e escrita** dos educandos, disseminando o **ensino de leitura, compreensão, produção de texto e apreensão/assimilação de regras gramaticais** que privilegiam o **uso culto da língua materna.**

SA18: O ensino de Língua Portuguesa é um desafio, pois o brasileiro, em linhas gerais, tem pouco hábito de leitura, isso dificulta a produção escrita e diminui o vocabulário. Então o tripé utilizado para termos bons resultados é incentivar a **leitura** e **escrita**, a partir daí, ensinar as **normas gramaticais**.

No discurso de SA1, em primeiro plano, é a leitura que deve ser o foco de ensino ("a ênfase na leitura") e o ensino de gramática deve partir dela. Ele traz um discurso da atualidade, muito recorrente no discurso da academia, principalmente no espaço discursivo da Sociolinguística: "adequação linguística", "heterogeneidade da língua" e "preconceito linguístico" são expressões que caracterizam bem essa filiação teórica. Discurso semelhante também está presente no dizer de SA8. Esses sujeitos, ao constituir os seus discursos, demonstram estar em consonância com o discurso da ciência da linguagem e atualizado com o que o momento histórico-ideológico "pede".

Da mesma forma, os discursos de SA5, SA8, SA15, SA18 também se mostram alinhados com esse discurso de atualização do que deve ser o ensino de LP com o respaldo do discurso da ciência da linguagem. Eles retomam em seus discursos, como um interdiscurso, algumas das propostas de ensino que apontamos nos itens anteriores. A articulação entre leitura, produção de textos, análise linguística como objetos de ensino está explicitamente apresentada: "*compreender o mundo através da leitura*"/ "*aperfeiçoamento da escrita, através de produções textuais*"/"*conhecimento/aprendizado das regras gramaticais*" (SA5); "*não abandona o ensino de gramática normativa*"/"*a partir da leitura e produção de textos*" (SA8); "*ensino de leitura, compreensão, produção de texto e apreensão/assimilação de regras gramaticais*" (SA15.

Por fim, trazemos um último bloco de respostas, em que os sujeitos reiteram o discurso de que o ensino de LP vai além do ensino de gramática. Em geral, os sujeitos-alunos não apontam o que deve ser ensinado, antes fazem considerações a respeito do que o ensino de LP deve proporcionar ao aluno, o que, necessariamente, é uma prerrogativa desse ensino. Vejamos:

> SA7: **Mais do que mostrar aos aprendizes as regras da boa conduta linguística**, **o ensino de português é para mim uma demonstração de respeito por um patrimônio nosso**, uma oportunidade de aprendermos mais sobre nós mesmos e também uma maneira de aprender a assumir posições perante a sociedade e a vida.
> SA9: **Mais do que ensinar gramática**, **é ensinar o aluno a ser crítico**, a ter autonomia em diversas situações.

SA10: **Ensinar Língua Portuguesa é para além de ensinar suas regras gramaticais**, é **ensinar ao aluno que existem várias formas linguísticas** e que aprender essa língua padrão o insere em um determinado contexto social. Sendo assim **é ensinar ao aluno que existem variadas formas de se comunicar** nos mais diversos contextos.
SA11: **Para mim o ensino de Língua Portuguesa abrange bem mais que as normas da gramática padrão**, **indicado como se deve escrever ou falar bem**. Ele ajuda a tornar o estudante um sujeito crítico através de suas diversificadas disciplinas.
SA12: O ensino de língua de Língua Portuguesa vai muito **além do ensino de das normas gramaticais**. Ensinar língua Portuguesa é fazer com que o aluno se torne **um leitor e um escritor crítico**, **conhecedor das normas de sua língua** e um sujeito livre para criar e descobrir novos sentidos.

As expressões "mais do que", "para além", "bem mais que" marcam a filiação desses sujeitos a um discurso comum: ensinar LP não é *apenas* ensino de regras da gramática normativa. Ou seja, a gramática normativa aparece como um componente do ensino, mas não o único e, parece, nem o mais importante. Podemos perceber que nesses recortes também estão presentes discursos que tratam do ensino de LP a partir de sua função social, marcada principalmente pela defesa de uma formação crítica do sujeito, portanto, pela condição política do ensino.

Embora não seja nosso objetivo nessa comunicação, não podemos deixar de mencionar que a concepção de ensino de LP precisaria ser pensada em relação às concepções de *língua*, *linguagem*, *gramática,* subjacentes ao dizer desses sujeitos. Nesse sentido, notemos que, apesar de situar o seu dizer no universo de "novos discursos" que circulam sobre o ensino de LP, há um emaranhado de teorias linguísticas que compõem o repertório discursivo desses sujeitos, por vezes, imprimindo sentidos contraditórios. Os temas e a polêmica que se revelaram nos discursos apontam para interdiscursos que povoam o "repertório" teórico-acadêmico-científico filiado ao universo discursivo das ciências da linguagem, mas apontam também para o discurso do ensino tradicional.

Retomando Antunes (2009), vemos que, para uma mudança de paradigmas no ensino de Língua Portuguesa, seria preciso tornar a língua como uma atividade funcional e interativa. Nesse sentido, a língua não deveria ser abordada como uma estrutura que existe por si mesma e fora de um contexto. Dentro dessa perspectiva, o foco de ensino de Língua Portuguesa deveria ser: tudo o que envolve a dialogicidade da língua, a construção e a expressão de sentidos e de intenções, em textos orais e escritos, formais e informais, de gêneros diferentes, com propósitos comunicativos diversos (ANTUNES, 2009).

Considerações finais

De modo geral, verificamos que os sujeitos-alunos procuram demonstrar que estão em consonância com os discursos das ciências da linguagem, recorrendo a conceitos estudados no decorrer do curso. Em vista disso, parece que o "discurso da inovação" no campo do ensino de Língua Portuguesa passa pelo discurso da adoção das novas teorias advindas do universo discursivo das ciências da linguagem, como a Teoria dos Gêneros Textuais/Discursivos, e do universo discursivo da Educação, como a do campo discursivo da Pedagogia Reflexiva, por exemplo. Assim, podemos afirmar que os sujeitos-alunos se mostraram com um discurso "moderno" do que seja o ensino de LP, negando o ensino de gramática normativa ou até mesmo negando o ensino da norma padrão.

De modo geral, os discursos dos sujeitos-alunos sobre sua concepção do que deve ser o ensino de LP giraram em torno do discurso do não preconceito linguístico e do não ensino de gramática normativa ou da língua padrão. Há, no entanto, a presença de contradições com a concepção de língua, de linguagem e de gramática subjacente aos discursos implícita ou explicitamente assumidos. As contradições que aqui se revelam são explicadas porque os sujeitos procuram demonstrar que estão alinhados com os discursos da academia sobre as inovações teórico-metodológicas e sobre o ensino de LP e as vontades de verdade que foram geradas no espaço discursivo do âmbito acadêmico. No afã de se mostrarem atualizados com as verdades da Linguística, da ciência, com o discurso da inovação do ensino, caem em equívoco ao conceber o ensino de LP sem levar em

conta os três pontos fundamentais que alicerçam esse ensino: leitura, produção de texto e análise linguística.

Na verdade, o que pudemos constatar em nossas análises é que está ocorrendo uma confusão ocasionada por uma profusão de teorias que estão invadindo a academia sem que se dê tempo de refletir consistentemente sobre todo esse cabedal teórico que, em alguns casos, se contrapõem. São teorias concorrentes no mesmo campo discursivo e às vezes no mesmo espaço discursivo. Em geral, provindas do campo discursivo da Linguística, essas teorias são de ataque ao ensino da gramática calcado na pedagogia tradicional: o ensino da norma padrão a partir das regras da gramática normativa sem um devido contexto.

Referências

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BALTAR, M. et. al. O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. In: **Signum**: Estud. Ling., Londrina, n. 8/1, p. 159-172, jun. 2005.

ESPÍNDOLA, L. C. PCNs do ensino médio: gramática e ensino. In: SOUSA, M. E. V. de.; VILAR, S. F. P. (orgs.). **Parâmetros curriculares em questão**: o ensino médio. João Pessoa: Editora Universitária, 2004. p. 91-110

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo "gramática"?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRANÇA, José Marcos de. **Os (inter)discursos na formação do sujeito-aluno concludente em letras e o sujeito-professor que se pretende formar na UFS**. 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984. p. 59-79.

ILARI, R. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Marins Fontes, 1997.

KAMEL, V. M. E. **A língua que aprendemos a ensinar**: discursos sobre o ensino de português. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.
MARCUSCHI, L. A. **O papel da lingüística no ensino de línguas**. Disponível em: http://relin.letras.ufmg.br/shlee/Marcuschi_2000.pdf. Acessado em: 02/02/2015.
MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.
MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1997.
SOUSA, M. E. V. **As surpresas do previsível no discurso de sala de aula**. João Pessoa: Autor Associado/Editora Universitária da UFPB, 2002.
TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

RESUMO

As concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação foram legitimadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692 (1971), de forma que o ensino de Língua Portuguesa deveria processar-se em uma perspectiva prescritiva e descritiva, respectivamente. Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394 (1996) orienta que a disciplina deve contemplar as formas contemporâneas de manifestação da linguagem, de modo que ensino deve pautar-se na concepção de linguagem como forma de interação social. É pertinente considerarmos que o livro didático, que constitui o principal suporte de trabalho dos docentes da disciplina, mesmo sendo aprovado pelo Ministério da Educação, apresenta ainda incoerências na abordagem da língua materna em uma perspectiva de ensino reflexivo. Diante deste fato, essa pesquisa atende ao objetivo de analisar o nível de consonância entre a coleção *Português: Linguagens,* aprovada na edição do Programa Nacional do Livro Didático 2015 e a proposição legal que fundamenta o ensino da referida disciplina no Ensino Médio, com base na LDB 9394 (1996), bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012). Servirão como referenciais a essa pesquisa as formas de enunciação subjetivismo individualista, objetivismo abstrato e interação verbal, definidas por Bakthin (2012) as quais, segundo Geraldi (2006) consubstanciam as concepções de linguagem de expressão do pensamento, instrumento de comunicação e interação social, sequencialmente. Realizamos um levantamento qualitativo, contrapondo as orientações legais e a organização dos eixos linguísticos presentes na referida coleção, com apoio quantitativo, evidenciando que, embora a mencionada coleção de Língua Portuguesa lidere a preferência dos professores da disciplina na etapa final da educação básica, mesmo tendo sido aprovada no PNLD, existe um descompasso significativo entre sua proposição de conteúdos e as orientações legais que indicam o que deve contemplar o ensino de Língua Portuguesa na etapa.

Palavras-chave: Ensino, Língua portuguesa, Livro didático, Reflexões.

PROPOSIÇÕES LEGAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O LIVRO DIDÁTICO: UMA REFLEXÃO OPORTUNA

Cícera Alves Agostinho de Sá (UERN)

Introdução

O livro didático de Língua Portuguesa constitui o principal suporte da atividade pedagógica de boa parte dos docentes que atuam na rede pública de ensino em razão de inúmeros fatores, dentre os quais destacamos a necessidade de aceitar uma jornada dupla ou até tripla de trabalho, de forma que a sobrevivência seja garantida em um contexto marcado pelos baixos salários pagos aos professores brasileiros.

Considerando a importância desse importante suporte pedagógico, discutiremos por meio desta pesquisa a concepção de linguagem que melhor caracteriza a abordagem de conteúdos apresentada pela coleção Português: Linguagens, líder no ranking de preferência dos professores, que a escolheram para nortear sua práxis nos próximos três anos, em razão da realização do Programa Nacional do Livro Didático 2015.

Intentamos por meio desta pesquisa evidenciar que a concepção de linguagem defendida pelo docente como a mais adequada para nortear o ensino do Português interfere tanto na escolha do livro didático, bem como no tipo de ensino desenvolvido nas escolas.

Em função de a maioria dos professores terem selecionado a referida coleção como seu principal suporte de trabalho no ensino da língua materna,

ficam levantadas as suposições de que o ensino produtivo já se configura como a proposta mais viável para o ensino da língua materna no contexto teórico, mas na prática os gestores de sala de aula ainda estão priorizando os materiais didáticos que abordam a Língua Portuguesa em uma perspectiva tradicional e conservadora.

Concepções de linguagem e tipos de ensino de língua portuguesa

A articulação metodológica entre a concepção de linguagem e o ensino da língua materna vem sendo discutida com ênfase nas últimas décadas, uma vez que o processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa tem sido considerado o centro da discussão, ao se tratar da qualidade da educação pública no Brasil.

Por conseguinte, embora a correlação entre a concepção de linguagem e o ensino da disciplina seja um campo explorado somente nas últimas décadas, não podemos ignorar a contribuição efetivada por Bakthin ao publicar a obra Maxismo e Filosofia da Linguagem, uma vez que essa obra já oferece pressupostos à discussão das diferentes orientações do pensamento filosófico-linguístico, sendo essa fundamental à formulação das concepções de linguagem que serão discutidas na sequência.

Nesse contexto, o subjetivismo individualista, segundo Bakthin (2012), somente pode desenvolver-se em um terreno idealista e espiritualista. Nessa perspectiva, "Tudo que é essencial é interior, o que é exterior só se trona essencial a título de receptáculo do conteúdo interior, de meio de expressão do espírito." (BAKTHIN, 2012, p. 115) É oportuno ressaltar que o idealismo deu origem às teorias de expressão, podendo o mesmo ser associado à concepção de linguagem como expressão do pensamento, vertente bastante difundida e respeitada até a década de sessenta no Brasil, quando a abordagem do ensino prescritivo predominava em aulas de Língua Portuguesa, nas quais predominava a abordagem da gramática normativa, bem como da teoria literária.

Segundo Perfeito, Cecílio e Costa-Hubes (2007), predominou até a década de sessenta o ensino de Língua Portuguesa ancorado na concepção de linguagem como expressão do pensamento, segundo a qual somente conseguia expressar as ideias de maneira clara e límpida os falantes que dominavam a fala e a escrita.

Nessa perspectiva, as atividades mais corriqueiras no contexto de ensino da língua materna tratavam de classificações e conceituações, as quais indicavam de forma prescritiva as regras e normas a serem seguidas pelo estudante da língua, sempre atendendo à perspectiva do ensino normativo.

Bakthin contemplou ainda na referida obra a orientação do pensamento filosófico-linguístico na perspectiva do objetivismo abstrato, para o qual o centro organizador de todos os fatos da língua é o sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais de uma língua, de forma que no caso específico da Língua Portuguesa essas forma associadas aos traços fonéticos, gramaticais e lexicais, que garantem unicidade da língua. Considerando as peculiaridades dessa segunda orientação, apresentaremos a seguir quatro proposições que a sintetizam:

> 1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
> 2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
> 3. As ligações linguísticas específicas nada tem a ver com valores ideológicos. [...] Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
> 4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. (BAKTHIN, 2012, p. 85)

Nessa perspectiva, o objetivismo abstrato defende que o sistema linguístico é definido independentemente de todo ato de criação individual, seja de intenção ou desígnio. Assim sendo, a língua opõe-se ao indivíduo na condição de norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo deve aceitar sem objeções. Conforme essa orientação, o indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema constituído, de forma que qualquer mudança no interior deste sistema ultrapassa os limites impostos pela consciência individual do falante.

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação perdurou no Brasil a partir da década de setenta, sendo que o ensino da Língua Portuguesa esteve alicerçado no contexto epistemológico do estruturalismo linguístico,

defendido por Saussure (2012), bem como na Teoria da Enunciação, proposta por Jakobson (1973). O ensino desenvolvido com base nos referidos postulados prioriza a análise sintática e morfológica, em detrimento da gramática normativa, que continua sendo abordada na escola. Nas atividades predominava os exercícios de repetição, cujo objetivo era garantir que o estudante internalizasse as estruturas por meio de processos mecânicos.

Para Bakthin, a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno da interação verbal, que se realiza por meio da enunciação ou das enunciações. Nessa perspectiva, o diálogo constitui uma das mais importantes possibilidades de interação verbal. Segundo Bakthin, (2012, p. 128), "A interação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção." É pertinente consideramos que a comunicação verbal se realiza sempre acompanhada por atos sociais de natureza não verbal, os quais auxiliam na interação.

A orientação metodológica para o ensino de línguas deve basear-se nas seguintes orientações:

> 1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
> 2. As formas distintas das enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estrita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
> 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKTHIN, 2012, p. 129)

As relações sociais evoluem em sintonia com o processo de evolução real da língua. Assim sendo, as unidades que constituem as cadeias verbais da enunciação devem ser consideradas no curso da comunicação verbal, de forma que a escola não pode mais ater-se ao recorte da langue, proposto por Saussure (2012) para conduzir o processo de análise linguística que deve ser desenvolvido na escola, conforme propõe o autor.

O ensino de Língua Portuguesa com base na concepção de linguagem como forma de interação começa a ser discutido no Brasil ainda na década de oitenta, de forma que os sujeitos envolvidos na interlocução assumem compromissos, como

também estabelecem relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo, posicionando-se diante da realidade.

Para Geraldi (2006, p. 41), a linguagem é considerada como forma de interação, pois "mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como lugar de interação humana." Nesse contexto, por meio da linguagem o sujeito pratica ações que somente se realizam através da fala, agindo sobre o ouvinte, de forma que essa ação constitui vínculos e compromissos dependentes da fala para se realizar.

O ensino produtivo é decorrente dessa concepção de linguagem, o qual objetiva orientar o educando para que o mesmo desenvolva novas habilidades linguísticas, ampliando os recursos para que o estudante desenvolva novas potencialidades em relação ao uso da língua. Esse ensino se configura como o mais pertinente ao desenvolvimento da competência comunicativa, implicando na aquisição de novas habilidades para o uso da língua.

Embora as concepções de linguagem tenham sido apresentadas e discutidas com base em uma abordagem diacrônica, é pertinente destacar que inexiste sobreposição valorativa entre elas, no entanto a última se apresente como a mais pertinente à orientação teórica para o ensino da língua materna na escola contemporânea, em razão de manter-se vinculada às reais necessidades comunicativas dos falantes-estudantes que constituem a demanda da escola pública contemporânea.

O ensino de língua portuguesa em sintonia com as proposições legais

As orientações legais para o ensino da Língua Portuguesa no contexto do ensino médio são de natureza diversa, de modo que existe uma sintonia entre as concepções de linguagem e a proposição de diretrizes que norteiam o trabalho com a disciplina na etapa final da educação básica. Por conseguinte, o ensino da disciplina em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692 foi sistematizado por meio do inciso segundo, do primeiro Artigo, ao determinar que "§ 2º - O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional." A seguridade de que a língua materna seria utilizada no processo de ensino no primeiro e segundo grau assegura que a disciplina seja minis-

trada em todas as escolas, de modo que as condições para que se processe esse trabalho é que serão definidas no contexto de proposição seguinte.

O inciso segundo, do Artigo 4º, da referida LDB dispõe que "No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira." Esse dispositivo legal consagra a legalidade do ensino prescritivo e normativo que já predominava nas escolas distribuídas em diferentes regiões do país, em consonância com as concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação, respectivamente, de maneira que as escolas priorizavam a abordagem de regras e normas repassadas sob o pretexto de que os alunos deveriam ler e escrever bem para ascender socialmente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (1996) alterou muitos dispositivos que orientam como deve ser processado o ensino no Brasil, de modo que o primeiro Parágrafo, do Artigo 36 que define as diretrizes para a organização do currículo do ensino médio estabelece "[...] a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;" Conforme podemos constatar, a concepção estruturalista a qual fundamentou a proposição do ensino de Língua Portuguesa no contexto legal da LDB 5.692 (1971) persiste, de forma que determinação de que o ensino da língua deveria processar-se em consonância com a concepção de língua como instrumento de comunicação foi mantida.

De fato, a LDB vigente assume uma concepção de língua semelhante, em parte, à adotada pela legislação educacional anterior, embora à última legislatura tenha sido acrescido o comprometimento com a formação cidadã do estudante. Assim sendo, é oportuno ressaltar que a contradição gerada por dois propósitos tão divergentes no texto legal se expande ao contexto educacional, já que o estudante que foca seus estudos nos aspectos estruturais da língua, certamente apresentará limitações para compreender a dinâmica preponderante nas relações sociais, em razão, dentre outros fatores, das diferentes concepções contempladas nesse processo.

Em 1998, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram lançados, perpassava sua proposta a compreensão de que a língua se encontra situada no contexto das relações humanas, nas quais o aluno está inserido, a qual é dialógica por princípio, sem que haja a possibilidade de afastá-la de

sua própria natureza, nem mesmo com finalidades didáticas. Por conseguinte, de acordo com os PCNEM (1998, pág. 17), a língua é considerada como "Base de todos os saberes e dos pensamentos pessoais, seu estudo impõe um tratamento transdisciplinar no currículo." Nessa perspectiva, a Língua Portuguesa deve articular-se aos pressupostos da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, de forma que cada escola, com base em sua proposta pedagógica definirá as competências objetivas ante à disciplina, cujo trabalho será conduzido com base em tratamento interdisciplinar. A obrigatoriedade do estudo da disciplina está definida no primeiro parágrafo, do Artigo 26 da LDB vigente, de forma que essa deve ser tomada como objeto de conhecimento em diálogo, uma vez que o educando domina seu uso social, em diferentes graus.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, oficializadas em 1998 tratam também do ensino de Língua Portuguesa, de forma que o Artigo 4º orienta acerca da necessidade em incluir competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos nas propostas pedagógicas e currículos das escolas, de acordo com as seguintes finalidades: "V – competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e de outras linguagens contemporâneas como instrumento de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania." (BRASIL, 1998, pág. 1) A confirmação da ampliação do contexto de abordagem da língua materna no ensino médio se confirma também na proposição das Diretrizes, de modo que não se pode mais restringir o ensino da disciplina à abordagem da variante de prestígio, uma vez que a construção de conhecimentos constitui um processo dinâmico que exige do seu articulador a utilização de formas diferentes, em diversos contextos de linguagens em fluidas situações de uso.

Orientações legais complementares para o trabalho na escola com a linguagem foram surgindo ao longo da última década, de modo que o contexto de proposição atual confirma a necessidade de se investir no ensino produtivo da língua, o qual não e processa sem que as diferentes formas de realização da linguagem sejam contempladas pela escola. É pertinente ressaltar que, embora esse processo de atualização se processe no contexto legal, professores que atuam em muitas escolas ainda atuam à revelia dessas orientações, apoiados em materiais didáticos que, a exemplo do livro didático ainda não acompanharam o processo de reflexão e atualização de abordagem da língua materna.

Eixos linguísticos de língua portuguesa exigidos pelo Programa Nacional do Livro Didático

A primeira edição especial de distribuição de livros didáticos para o ensino médio, em 2004, atendeu com livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática parte dos estudantes matriculados na primeira série, nas regiões Norte e Nordeste do nosso país. Realizado esse atendimento emergencial, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, a partir de 2006 passou a ofertar regulamente esse material, de modo que cada ciclo de uso do livro didático é de três anos, resultando na distribuição regular de livros didáticos de Língua Portuguesa nas edições oficiais do PNLD, cujo resultado de levantamento realizado junto ao site do FNDE nos ofereceu subsídios para compreendermos que a execução do referido programa segue as etapas que serão detalhadas a seguir.

O processo começa com a celebração da adesão entre o Ministério da Educação e as instituições interessadas no material distribuído pelo Programa, de modo que todo o trâmite deve ser realizado em consonância com os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo MEC. A segunda etapa trata do lançamento de editais que estabelecem as regras do Programa no Diário Oficial da União, sendo que esses ficam disponíveis na internet, no site do MEC. Já a terceira etapa versa sobre prazos e regras para inscrição das editoras devidamente registradas no mercado editorial para participar do processo. Na quarta etapa ocorre a triagem das obras submetidas à avaliação pelas editoras, de modo que para serem aprovadas devem se enquadrar nas exigências técnicas e físicas do edital. Selecionadas as obras, essas são encaminhadas à Secretaria de Educação Básica que designa uma equipe de especialistas para produzir resenhas dos livros aprovados, que comporão o guia de livros didáticos.

A disponibilização do guia para as escolas cadastradas constitui a quinta etapa desse processo, de modo que a sexta se realiza quando a escolha do livro didático é concretizada nas escolas cadastradas no Censo Escolar. O processo de seleção deve se processar seguindo os princípios democráticos, com base nas orientações divulgadas por meio do guia. Desse processo devem participar os gestores escolares e professores, devendo esse processar-se em consonância com a proposta pedagógica da escola. A sétima etapa trata da formalização do pedido das obras escolhidas por professores e diretores, devendo ser essa registrada no

sistema, via internet. Esse processo só é possível em razão de cada escola receber uma senha que a habilita enquanto instituição para registrar o resultado do processo de escolha realizado na escola. A aquisição constitui o oitavo passo, sendo essa de responsabilidade do FNDE, órgão designado pelo MEC a gerenciar o processo de negociação das obras selecionadas, junto às editoras. Esse processo deve ser conduzido atendendo aos dispositivos da Lei de nº 8.666 (1993), que estabelece as regras para que os processos licitatórios se processem em consonância com os parâmetros legais.

A distribuição constitui a nona etapa desse longo processo, de forma que essa se processa em função de uma parceria estabelecida entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que garante que os livros cheguem aos destinos informados. O acompanhamento de técnicos do FNDE, bem como das secretarias estaduais de educação garante que essa etapa flua sem maiores intercorrências. Por fim, a décima etapa trata do recebimento dos livros escolhidos pelas escolas que começa geralmente em outubro do ano anterior à vigência do PNLD em execução. Essa entrega antecipada do material favorece o planejamento para o ano seguinte, considerando as especificidades do novo recurso didático escolhido pela equipe, ou mesmo, em caso de manutenção, que essa possa apropriar-se das atualizações realizadas pelos autores no momento de reformulação da obra, quando essa já é aprovada pelo Programa.

No caso específico das coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2015, é oportuno ressaltar que a distribuição dos livros didáticos nas escolas foi precedido de todo esse processo, de forma que as obras foram analisadas pelo FNDE, considerando os critérios mínimos de qualidade para que a obra seja aprovada que, segundo o Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa – GLDLP – (2014) serão de forma sintética apresentados na seguinte tabela, denominados pelo Guia como Patamares de Qualidade.

Leitura	As práticas de **letramento** envolvidas na **formação do leitor** vêm abordadas, nas coleções, em atividades que tomam como objeto de reflexão o suporte e/ou o veículo, a autoria (ou a sua ausência), o contexto (tanto o histórico-social quanto o de publicação e/ou circulação), a obra de que o fragmento selecionado faz parte, o conjunto da obra do autor etc. Nesses casos, as atividades tomam esses elementos como fatores determinantes da compreensão do texto. Assim, tendem a reconhecer os *modos de ler* próprios de cada gênero, e mesmo de cada condição de produção específica.
Produção escrita	Com maior ou menor sistematicidade, as propostas colaboram significativamente para o desenvolvimento da **proficiência em escrita**, com subsídios consistentes para a elaboração temática, provenientes da discussão dos textos selecionados para a leitura. Parte significativa das coleções contempla as diferentes etapas envolvidas no processo de produção de um texto: planejamento, escrita, avaliação, reelaboração; muitas delas também trazem propostas de avaliação e de autoavaliação. Em geral, a circulação do texto não ultrapassa o espaço escolar. Mas, especialmente nas coleções em que há projetos, esse espaço é considerado de forma consistente como contexto de produção, evitando-se artificialidades.
Oralidade	A linguagem oral é tratada como uma competência já adquirida, mobilizada principalmente em propostas de leitura e/ou produção de textos. Conversas com os colegas, trocas de opiniões e discussões em sala de aula sobre um tema determinado são as sugestões mais recorrentes, deixando-se de lado os usos públicos e formais da oralidade. Na grande maioria dos casos, não há orientações específicas; em outras coleções, as instruções são genéricas, restritas ao indispensável para viabilizar o encaminhamento do trabalho com leitura, escrita ou conhecimentos linguísticos. Seja como for, o manual do professor, nessas coleções, sempre faz alguma consideração sobre a relevância pedagógica da oralidade; algumas vezes, propondo parâmetros didáticos para sua exploração em sala de aula.

Conhecimentos linguísticos	É bastante comum, ainda, que uma coleção dispense aos conhecimentos linguísticos um duplo tratamento. Quando se trata dos eixos mais diretamente voltados para os usos da língua, como leitura (inclusive de textos literários), produção textual e, com menos frequência, oralidade, a abordagem adotada incorpora as inovações referidas. Assim, seguindo o esquema preconizado pelas novas orientações curriculares, procuram-se articular os usos — leitura e/ou produção de um texto (oral ou escrito), por exemplo — com análises e reflexões a respeito, recorrendo-se à conceituação e à terminologia técnica necessárias. Em contrapartida, nas unidades ou seções explicitamente consagradas à gramática, prevalece a abordagem tradicional, com remissões nem sempre sistemáticas ao uso.

O recorte da resenha que trata dos eixos temáticos contemplados na avaliação das obras submetidas para avaliação da equipe disponibilizada pelo Ministério da Educação através do FNDE evidencia que a perspectiva dos avaliadores é que as coleções de Língua Portuguesa adequem a proposição dos objetos de conhecimentos definidos pelos autores como prioritários às orientações legais que concebem a disciplina como basilar para o domínio dos conhecimentos que constituem os diferentes componentes curriculares, que integram ás áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, a leitura constitui o primeiro eixo linguístico a ser contemplado no trabalho com a disciplina, de forma que os estudos literários, na perspectiva de formação do leitor proficiente devem ser contemplados nesse eixo, além da infinidade de gêneros textuais que precisam ser discutidos pela escola. Apesar da importância do eixo, o recorte da Guia (2014) evidencia que o tratamento dado à leitura nas coleções ainda não se apresenta de maneira adequada, em razão do foco de abordagem está mais voltado para a apresentação de informações gerais, do que para a proposição de textos que contribuam na formação do perfil do leitor.

A produção escrita se materializa não só através de produções textuais que são propostas em seções específicas, como também na resolução de atividades que precisam ser cobradas e corrigidas pelo professor para que alcancem valo-

rização no contexto do ensino médio. Um avanço na área de produção textual está expressa na superação de apresentação de temas isolados, a partir dos quais os alunos deveriam se posicionar por meio da escrita, de modo que as propostas apresentadas pelas diferentes coleções estão adequadamente contextualizadas, além de fornecerem encaminhamentos metodológicos para que a produção seja desenvolvida de forma adequada.

A oralidade, embora venha sendo discutida sua importância no contexto de formação do educando do ensino médio ainda é contemplada de maneira restrita e informal, o que acaba por comprometer sua adequada consolidação. Diante da lacuna deixada pelos livros didáticos diante deste importante eixo linguístico, a perspectiva é que o docente possa planejar atividades que contemplem além da prática da oralidade, reflexões que tratem dos encaminhamentos formais para sua realização, dependendo do contexto comunicativo e das peculiaridades do gênero ao qual as práticas orais estão atreladas.

Os conhecimentos linguísticos constituem o último eixo de abordagem da língua materna, situando-se no âmbito controverso de proposição. Esse fato está relacionado à mudança de discurso de autores de diferentes obras que asseguram a abordagem da variação e mudança linguística na proposta de trabalho para a Língua Portuguesa, no entanto na prática o que se observa é a exposição exarcebada de seções e boxes que tratam das questões metalinguísticas, de modo que a norma culta se sobrepõe à demais possibilidades de realização da língua.

A perspectiva desta seção é evidenciar que embora as coleções de Língua Portuguesa disponíveis para adoção pelo MEC tenham sido submetidas a um rigoroso processo de avaliação qualitativa, essas ainda estão dissonantes com a proposta de ensino produtivo defendida pelas principais orientações legais que discutem os encaminhamentos mais adequados para o ensino da língua materna.

A concepção de linguagem que predomina na coleção *Português: Linguagens*

O fato da coleção *Português: Linguagens* liderar o *ranking* de obras selecionadas no PNLD 2015 contribuiu para que essa fosse tomada como objeto de análise, uma vez que em conformidade com dados divulgados pelo MEC, a referida coleção liderou a distribuição de coleções de Língua Portuguesa, tendo sido dis-

tribuídas aproximadamente 2.313.339 coleções para os estudantes da rede pública nacional. Os critérios adotados para essa análise será a exposição e comentário do parecer do GLDLP (2014) acerca da coleção, considerando os mesmos critérios contemplados na subseção anterior que perpassam pela leitura, produção escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos.

Na atual perspectiva de ensino da língua materna, baseada na diretriz de contextualização, a leitura se configura como uma atividade que precisa fazer parte do cotidiano do educando, para que o mesmo entre em contato com obras literárias produzidas em diferentes contextos, como também para que o estudante se aproprie das orientações estruturais que determinam a constituição de cada gênero textual, por meio da prática da leitura, livre de abordagens teóricas. Ao se reportar ao tratamento concedido pela leitura pela obra, o GLDLP (2014) evidencia:

> As atividades de leitura tratam-na como um processo e colaboram para a formação de um leitor eclético, uma vez que favorecem o contato com gêneros textuais diversos, incluindo textos literários (poema, conto, fragmentos de romance) e não literários (tiras, textos publicitários, receitas etc.) de qualidade. O ensino de leitura perpassa as diferentes unidades da coleção e distribui-se pelos capítulos referentes aos eixos de literatura, conhecimentos linguísticos e produção escrita.
> O ensino de literatura pauta-se pela sequência cronológica dos textos, imagens e considerações sobre o movimento literário a ser explorado. A linha evolutiva se demarca pelos títulos das unidades e dos capítulos, os quais são constituídos por textos teóricos, textos literários, atividades com questões discursivas e vários boxes contendo informações sobre o estilo de época estudado, seus principais representantes e obras. (BRASIL, 2014, p. 54)

O tratamento dispensado pela obra à leitura está em consonância com as orientações legais quando o objeto do conhecimento perpassa pelos gêneros textuais. No entanto, a mesma referência não foi mantida para tratar do trabalho com a literatura que, de fato ocupou a seção que deveria ser destinada à leitura. Na análise prática da coleção observamos que os gêneros textuais estação dispostos e bem apresentados na seção que trata da produção escrita, enquanto em lugar da leitura estão dispostos exposições de contextos históricos e biográficos que marcaram a produção em cada movimento da literatura. O fator mais agra-

vante, de fato não é a substituição de nomenclaturas, mas o fato que os literários estão dispostos em boxes reduzidos, enquanto a exposição dos aspectos históricos da teoria da literatura ocupa um espaço significativo na obra.

A organização da coleção em análise privilegia a produção escrita, de modo que essa está disposta conforme as seguintes orientações:

> A **produção escrita** está presente nas quatro unidades de cada volume da coleção em atividades diversificadas, claras e sistematizadas de modo semelhante nos três volumes. A proposta da coleção é trabalhar gêneros textuais com temáticas específicas nas unidades e com um nível de complexidade gradativo. Há subsídios para a seleção temática e para a construção do texto, o que contribui para o desenvolvimento da proficiência escrita, na medida em que são trabalhados os diferentes letramentos que circulam no cotidiano, como o literário, o midiático, o de divulgação científica, o jornalístico, o multimodal. Abre-se um espaço, nos três volumes, para o tratamento do texto dissertativo-argumentativo, como forma de preparação dos estudantes para o ENEM e exames vestibulares. (BRASIL, 2014, p. 54)

Temos na produção escrita o ponto de destaque da obra, de forma que os capítulos destinados a esse eixo linguístico são iniciados com a seção *Trabalhando o gênero*, por meio da qual um gênero é exposto para leitura, sendo o mesmo seguido de questionamentos que tratam de questões estruturais do texto em análise. Geralmente, são apresentadas informações técnicas e proposições teóricas acerca da produção escrita do gênero em análise, que é seguida por breves atividades de aplicação. A seção *Produzindo* é iniciada por meio da apresentação de orientações a serem consideradas na produção, sendo essa complementada pela exposição de orientações que devem nortear os processos de *Revisão e Reescrita* da produção.

Embora a oralidade constitua um eixo específico a ser contemplado pelas coleções de livro didático de Língua Portuguesa, na coleção em análise não foi identificada a presença de seções estruturadas que tratem desse importante eixo linguístico, conforme se pode constatar por meio da seguinte afirmação: "Quanto ao tratamento dado à **oralidade**, verifica-se que as atividades de expressão oral não constituem um capítulo à parte nos três volumes da coleção e estão distribuídas no eixo de "Produção de Texto" e nos "Projetos" ao final das unidades."

(BRASIL, 2014, p. 54) A ausência de uma seção específica que trate da oralidade não é fator indicativo de que esse eixo linguístico se encontra totalmente ausente da coleção em análise, uma vez que a abordagem dos aspectos orais se processa de forma contextualizada aos gêneros orais contemplados na coleção, ou ainda nas Vivências propostas ao final de cada unidade que constitui os três volumes. No entanto, é oportuno ressaltar que a abordagem indireta não atende de forma satisfatória ao proposto pelos documentos oficiais para o eixo, em razão de sua vinculação direta às variedades linguísticas, as quais foram banidas do contexto escolar por séculos.

Os conhecimentos linguísticos constituem o quarto e último eixo contemplado pela coleção. Embora o espaço concedido ao eixo seja significativo, observamos discrepâncias em relação à proposição legal defendida nos documentos que orientam como se deve proceder o ensino da Língua Portuguesa no contexto educacional atual e a abordagem no livro didático, conforme se pode evidenciar no seguinte fragmento:

> Finalmente, o eixo dos **conhecimentos linguísticos** apresenta duas facetas: de um lado, há conteúdos tratados de forma reflexiva e crítica; de outro, determinados conteúdos, mormente aqueles relacionados à gramática normativa, recebem um tratamento predominantemente transmissivo. Este é um eixo bastante explorado pela coleção. Os capítulos complexificam-se gradativamente, trazendo, também, questões do ENEM e do vestibular. A exposição dos conteúdos e os exercícios nem sempre estimulam uma postura crítica por parte do estudante. A apresentação dos conceitos evidencia uma clara tendência à normatização, contudo, os volumes 2 e 3 propiciam uma maior reflexão sobre alguns conceitos consagrados pela tradição gramatical. Há questões interpretativas que remetem a uma análise textual e semântico-discursiva, as quais se somam a pequenos boxes com informações adicionais que possibilitam uma visão mais ampla acerca dos assuntos tratados. Além disso, existe a seção intitulada "Semântica e discurso" que traz uma abordagem diferenciada para alguns conteúdos linguísticos. (BRASIL, 2014, p. 58)

A gramática normativa e prescritiva ainda constitui o foco de abordagem dos conhecimentos linguístico na coleção Português: Linguagens, de forma que a presença expressiva desses elementos pode ser observada com maior frequên-

cia nos volumes II e III, destinados aos estudantes do segundo e terceiro ano do ensino médio respectivamente. Considerando esse fato, o tratamento reflexivo dado a determinados conhecimentos linguísticos não se sobressai sobre a o caráter transmissivo que prevalece na abordagem da gramática normativa. Assim sendo, o ponto crítico da coleção apontado pelos avaliadores está centrado no trabalho exaustivo com conhecimentos linguísticos em uma perspectiva metalinguística, comprometendo assim a reflexão linguística.

Os dados apresentados e comentados evidenciam que a abordagem da Língua Portuguesa na coleção Português: Linguagens atende ao proposto pelas concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação com maior expressividade, apesar de as orientações legais indicarem que o perfil da atual demanda educacional produz aprendizagens mais significativas, caso o ensino da língua materna, bem como os materiais utilizados para esse fim estejam organizados em consonância com a concepção de linguagem como forma de interação.

Encaminhamentos finais desta reflexão

Inexiste um suporte didático que atenda por completo aos dispositivos legais que norteiam o ensino da Língua Portuguesa no atual contexto educacional, no entanto é importante que o docente se mantenha atento no momento de indicar a coleção que norteará seu trabalho com a língua materna no período de três anos.

A escolha mais adequada da obra não será consolidada, caso o referencial para a tomada de decisão seja apenas o Guia de Livro Didático divulgado pelo Ministério da Educação. É oportuno considerar ainda e, primordialmente, a concepção de linguagem que norteia a prática pedagógica do professor, a qual será decisiva no processo de escolha desse material.

No caso específico dos docentes que optaram por adotar a coleção *Português: Linguagens*, na edição do PNLD 2015 é evidente que esses profissionais ainda não compreenderam a importância do ensino produtivo para que novas linguagens sejam desenvolvidas, ancorando seu plano de curso em uma proposta de abordagem da língua que desconsidera a importância da leitura, oralidade e perspectiva reflexiva dos conhecimentos linguísticos no trabalho com a língua materna.

Assim sendo, o processo ensino-aprendizagem da língua materna prossegue

em um curso linear, inateraldo, onde o certo ou o errado funciona como a classificação mais viável às realizações linguísticas recorrentes no contexto escolar, já que o adequado ou inadequado ainda não se apesenta como a classificação apropriada às realizações dos falantes da língua materna.

Referências

BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da ling**uagem. São Paulo: Hucitec, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 15/18. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, Ministério da Educação, 1998.

_____. **Guia de livros didático**s: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71**. Brasília: Ministério da Educação, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação,1997.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português:** Linguagens. São Paulo, Saraiva, 2013.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1973.

PERFEITO, A. M.; CECILIO, S. R.; COSTA-HUBES, T. da C. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. Maringá: **Revista Acta Sci**. Human Soc. Sci., v. 29, n. 2, p. 137-149, 2007.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de CHELINI, A; PAES, J. P.; BLIKSTEIN, I. São Paulo: Cultrix, 2012.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar produções (re)escritas de alunos de uma escola pública da rede estadual do Rio Grande do Norte, oriundas de uma Sequência Didática, isto é, um conjunto de atividades organizadas e aplicadas em sala de aula. Assim, de modo específico, pretendeu-se investigar o uso dos operadores argumentativos na produção de argumentos em textos de opinião (comentários), escritos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, e considerar o impacto dessa ação metodológica no exercício da competência argumentativa nas produções textuais deles. O estudo da bibliografia ancora-se na teoria de Bronckart, Dolz, Schneuwly, Noverraz e Bakhtin, teóricos que defendem uma perspectiva sócio-discursiva e interacionista do ensino de língua e que fundamentam intervenções pedagógicas apropriadas e qualificadas adotadas como eficientes ferramentas de aprendizagem. Quanto aos conceitos da Teoria da Argumentação, baseamo-nos em (DUCROT, 1988), (KOCH 2004), entre outros autores. Ao finalizar o trabalho, pudemos concluir que a prática em sala, organizada em torno de uma SD sobre o estudo da argumentação, voltada para as necessidades específicas dos alunos, demonstrou melhorias nas produções argumentativas deles, especificamente no que concerne o uso adequado de operadores argumentativos. Dessa forma, entendemos que uma intervenção pedagógica voltada para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva frente ao texto pode alcançar resultados significativos quando leva em consideração a realidade dos alunos, respeitando e considerando os movimentos deles em todas as fases desse processo de apropriação do conhecimento.

Palavras-chave: Gêneros textuais, Texto de opinião, Sequência didática, Operadores argumentativos.

TEXTO DE OPINIÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA DE PRODUÇÃO ESCRITA PARA ALUNOS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Mariana Freire Rodrigues (UFRN)

Introdução

Diferentes teorias relacionadas ao gênero discursivo/textual estão presentes em discussões voltadas para o ensino de língua materna no âmbito do ensino básico, principalmente no que se concerne aos novos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN de Língua Portuguesa – que mencionam os gêneros como objetos das práticas de leitura, produção de textos orais e escritos. É possível observar que o ensino de produção textual na maioria das escolas é baseado no modelo aristotélico, dividido em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Esse padrão de ensino é inserido, na prática de sala de aula, por meio das regras passadas aos alunos do "como" produzir um texto escrito, muitas vezes nomeado de "redação" ou "dissertação", tendo como ponto de partida títulos apresentados pelo professor, ou até mesmo pelo suporte do livro didático.

A imprescindível mudança de postura diante da prática docente, proposta pelos PCN (1998), levou à ressignificação do ensino escolar e, dessa forma, o texto foi tomado como unidade para possibilitar ao aluno a ampliação de suas competências, com o objetivo de que ele se torne um produtor de texto capaz de atender às diversas exigências sociais. Desse modo, surge um novo paradigma de ensino, cujas características estão voltadas para uma prática capaz de tratar a língua como lugar de interação entre os membros de uma sociedade (KOCH,

2004), de maneira tal que leitura e escrita sejam encaradas como processos contínuos, (re)construídos no contexto escolar e utilizados fora dela.

A sociedade como um todo exige cada vez mais que os indivíduos demonstrem competência linguística, comunicativa e argumentativa, isto é, que saibam articular o repertório linguístico de sua comunidade na construção das expressões que compõem os seus textos, sejam orais ou escritos, formais ou informais independentemente de norma padrão, escolar ou culta (PCN, 1998). Exige-se também que os alunos saibam adequar o uso da língua às situações comunicativas, considerando os interlocutores envolvidos, como também a organização dos discursos e das estratégias utilizadas, com o objetivo de influenciar os interlocutores, garantindo adesões.

Sabendo disso, entendemos que saber argumentar é um pré-requisito para uma ampla e efetiva participação social, e essa competência tem na escola o *locus* do seu desenvolvimento e melhoria, cabendo ao professor a conscientização para adaptação de sua metodologia, isto é, desapegar-se de algumas práticas que não fazem sentido nos contextos de hoje, tais como: leitura decodificadora, texto escrito apenas como produto e como pretexto para o ensino de gramática, cujas aulas são sempre baseadas em nomenclaturas e frases soltas.

Objetivamos, neste trabalho, analisar o uso dos operadores argumentativos, mecanismos importantes para a coesão textual, em textos de opinião escritos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do Estado do Rio Grande do Norte.

Referencial teórico

Gêneros no contexto escolar: uma perspectiva à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Dentro da necessidade de encarar uma nova perspectiva de ensino de língua, os gêneros textuais vêm se tornando assunto fortemente debatido e tema de inúmeros estudos, pesquisas e teses por todo o mundo. Houve, nesse contexto, um despertar dos estudiosos da linguagem, desde Bakhtin, sobre a necessidade de permitir e inserir efetivamente o gênero textual no ensino de língua portuguesa, como uma forma eficaz de se aprender e compreender a linguagem. A

partir disso, a teoria de que a língua seria entendida como uma estrutura da qual os alunos devem apropriar-se por meio de sua sistematização dá lugar a uma nova ideia: que é pensar a língua como algo que eles já possuem e que precisa ser adequado às várias situações de funcionamento.

Ainda assim, em meio a toda essa discussão, não é simples teorizar sobre esse objeto. Mesmo que ele faça parte da vida social de qualquer ser humano, o estudo sobre os gêneros textuais nos leva a perceber que a classificação deles não é uma tarefa fácil. Pelo contrário, é um caminho ardiloso, tendo em vista que, ao estudar os gêneros, deve-se levar em conta um elemento que os coloca em constante movimento e é sempre dinâmico: a situação de enunciação.

Desse modo, o gênero é observado como algo construído em sociedade, com todas as complexidades e movimentos inerentes a ela, sendo assim, de grande importância para se compreender a língua e, consequentemente, o contexto em que ela se insere. No cenário educacional, esse novo entendimento influencia na perspectiva do ensino, fazendo com que o aluno se aproxime, cada vez mais, do objeto que está estudando e fazendo-o perceber que é parte integrante dessas diversas situações discursivas.

Nesse viés, os Parâmetros Curriculares Nacionais, como norteadores dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito escolar, destacam a necessidade de se tomar os textos como objeto de ensino ao evidenciar que eles se organizam a partir de "certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a esse ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino" (BRASIL, 1998, p. 23).

Marcuschi (2008) defende que os gêneros textuais se manifestam pela oralidade e pela escrita, sendo materializados por meio de situações comunicativas recorrentes. Para esse teórico, os textos circundam a nossa vida com "padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas" (p.3-4). Corroborando com essas afirmações, os PCN demonstram que

> A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, ex-

> tensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p. 22)

São incontáveis e estão em constante modificação os gêneros que circulam entre nós. Eles formam alianças entre as possibilidades de produção das linguagens e da comunicação sendo intermediada por outras linguagens, sem restringirem-se ao mundo verbal. Isto é, o gênero está imerso em nossa cultura de tal forma que se realiza como memória criativa na qual estão depositadas tanto as grandes conquistas históricas das civilizações, quanto as descobertas mais importantes sobre os homens e suas ações no tempo-espaço.

É possível perceber, então, que há um entendimento da linguagem como construção social e, com isso, dá-se relevância aos estudos dos gêneros textuais como forma de entender a linguagem, essa é a ideia que perpassa toda a orientação dos PCN, no âmbito de Língua Portuguesa. A partir desses encaminhamentos, esperava-se que as dificuldades do professor, no que concerne ao trabalho com o texto em sala de aula, fossem sanadas ou dissipassem. Como se sabe, não foi o que aconteceu.

São inegáveis as contribuições que os PCN oferecem, até hoje, aos profissionais da educação quanto ao ensino da Língua Portuguesa na sala de aula. Apesar disso, mesmo que essas orientações defendam o trabalho com os gêneros, elas não demonstram realmente como sistematizá-lo na prática, ou seja, não oferecem Sequências Didáticas concretas ou direcionam, efetivamente, o trabalho com os gêneros em sala de aula. Nessa perspectiva, acreditamos ser necessário nos debruçarmos sobre a teoria proposta por Dolz e Schneuwly (2004), tendo em vista que esses autores congregam as orientações do PCN (1998) e, de acordo com suas ideias, recomendam como fazer, como pensar e como trabalhar os gêneros no âmbito de sala de aula.

A sequência didática

Bronckart (2003, p. 86), em sua teoria, discute sobre uma abordagem didática que, para ele, seria ideal. Essa didática "consistiria em iniciar o ensino da língua pelas atividades de leitura e de produção de texto e que depois poderia articular, a esse procedimento inicial, atividades de inferência e codificação

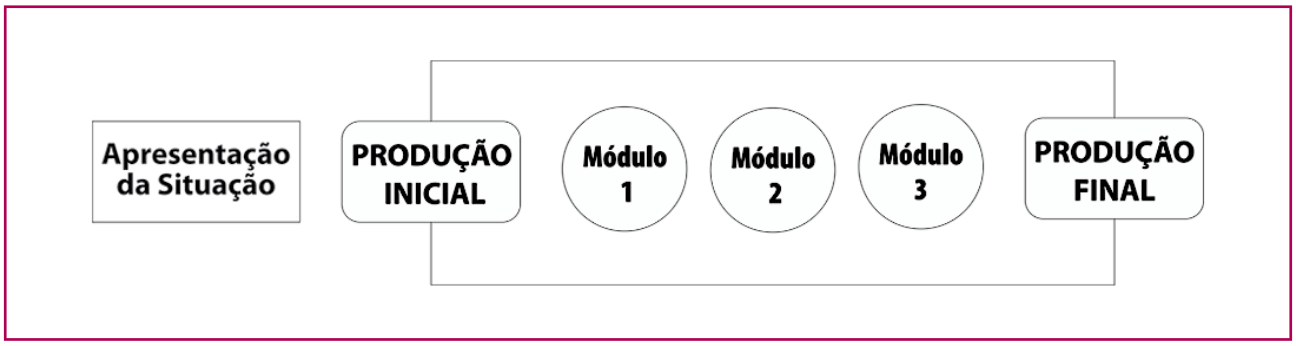
das regularidades observáveis no corpus de textos mobilizados. ” Levando em consideração essa proposta e baseando-se em autores como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que se debruçam e cultivam o estudo sobre “planejar o ensino de um gênero”, além de proporem ferramentas para que os professores pensem e planejem o ensino de gêneros, é que apresentaremos os estudos que seguem, acerca da relação do ensino de gênero no contexto escolar.

Tomando como base essa necessidade, os teóricos recomendam a elaboração de sequências didáticas. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), essas sequências definem-se como:

> Um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Uma sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 97).

Esses autores representam essa sequência por meio de esquema. Nele, o movimento da sequência didática segue do complexo (produção inicial) para o simples (módulo n). No fim, o movimento culmina no complexo novamente: a produção final, conforme demonstra a figura abaixo:

Figura 1 – Esquema da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, P.98)



A sequência didática que desenvolvemos foi fundamentada nos preceitos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Neste caso, podemos dizer que o material elaborado resultante da intervenção na pesquisa deve ser considerado como um suporte pedagógico, como um roteiro de como proceder, fundamentalmente, para a realização da investigação. Rejeitamos, portanto, a ideia de um material inflexível, imutável. Ao contrário, quanto mais elementos possam ser acrescen-

tados, melhor e, além disso, devem ser modificados e adaptados para atender a cada contexto de sala de aula em que for utilizado.

PRIMEIRA ETAPA – PRODUÇÃO INICIAL	
PRODUÇÃO INICIAL – DIAGNÓSTICO	Objetivo: Sondar sobre o conhecimento textual dos alunos quanto à produção de textos de opinião e utilização de operadores argumentativos antes de ocorrer a intervenção em sala.

MÓDULO I	
PREPARAÇÃO DO ALUNO PARA A APRESENTAÇÃO DO GÊNERO SELECIONADO	Objetivos: Compreender a importância dos textos de opinião para vida extra e intra-escolar; Compreensão a estrutura dos textos argumentativos.

PRODUÇÃO FINAL	
MÓDULO II	
OFICINA 1: Como reconhecer um texto de opinião	Objetivos: Apresentar, de uma forma geral, as características de um texto argumentativo.
OFICINA 2: Produção de um texto de opinião – Os Argumentos e o Ponto de Vista.	Objetivos: Compreender que argumento é constituído por pontos de vista e justificativas que identificam a opinião do produtor do texto.

OFICINA 3: Produção de um comentário – Entendendo a função dos operadores argumentativos no texto.	Objetivo: Identificar os operadores argumentativos que auxiliam a construção da argumentação
OFICINA 4: Autoavaliação, revisão e reescrita textual	Objetivos: Verificar se o aluno adquiriu competências suficientes para avaliar a sua produção identificando possíveis falhas na sua escrita.

Estudo da argumentação e operadores argumentativos

A Teoria da Argumentação na Língua (TAL), proposta por Ducrot (1988) e Ducrot e colaboradores (1994), compreende a argumentação como um elemento inerente à língua. Esse ponto de vista está ligado ao fato de que estes linguistas verificam que há orientações de natureza argumentativa na significação de certos enunciados. Ducrot (1988, p.49) explica que essa teoria tem "[...] como principal objetivo se opor à noção tradicional de sentido". Para corroborar com essa oposição, o autor teceu algumas considerações a respeito da noção de sentido.

Dessa forma, Ducrot explica que, sendo a realidade descrita por meio da linguagem, essa maneira de descrevê-la acontece por meio de aspectos subjetivos e intersubjetivos. A soma desses aspectos é considerada pelo autor como o valor argumentativo dos enunciados. Ducrot (1988, p.51), nesse caso, explica que "o valor argumentativo de uma palavra é por definição a orientação que essa palavra dá ao discurso".

Segundo Koch (2004, p. 17), "a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade". Essa interação – por meio de uma ação verbal – é caracterizada pela intenção de alguém que fala/escreve. Desse modo, podemos concluir que argumentar é orientar o discurso por meio de uma concepção pré-determinada.

A argumentação compõe um raciocínio que se realiza pela própria língua. De acordo com Ducrot (1988), bem como outros estudiosos que auxiliaram a construção da Semântica Argumentativa, a função mais importante na língua é argumentar. Essa relação faz parte da língua, é intrínseco ao sistema léxico-

gramatical. Na proposta teórica da Semântica Argumentativa, o sentido é apresentado como primordialmente argumentativo e marcado na língua por meio de nomes, verbos, conjunções, advérbios e outras classes de palavras.

Seguindo essa perspectiva, Koch (2007) Koch e Elias (2008) asseveram que esses elementos, tais sejam os advérbios, as conjunções, as preposições, as locuções adverbiais, as locuções prepositivas e conjuntivas, e outras palavras e expressões de ligação, constituem diversos tipos de relações entre as partes de um texto. Elas são reconhecidas por meio de operadores argumentativos e são elementos fundamentais para criação de discursos argumentativos coerente e coeso. Esses operadores estão se materializam no discurso como elementos linguísticos, que são palavras ou expressões "responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva". (KOCH, 2007). Koch ainda afirma que

> Estes operadores articulam dois atos da fala, em que o segundo toma o primeiro como tema, com o fim de justificá-lo ou melhor explicá-lo, contrapor-lhe ou adicionar-lhe argumentos; generalizar, especificar, concluir a partir dele; comprovar-lhe a veracidade; convocar o interlocutor à concordância etc., sendo, assim, responsáveis pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem (KOCH, 2007, p. 131).

Apoiamo-nos na tipologia argumentativa de Koch (2004, p.31-39), baseada em Ducrot (1988), que apresenta vários grupos de operadores argumentativos, dentre eles, destacam-se nove tipos:

a) Operadores que assinalam o argumento mais forte dentro de uma escala que direciona para determinada conclusão: (até, mesmo, até mesmo, inclusive);
b) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: (e, também, ainda, nem (=e não), não só... mas também, além de..., além disso..., a par de...,etc.);
c) Operadores que introduzem uma conclusão relacionada a um argumento apresentado anteriormente: (portanto, logo, por conseguinte, pois, etc.);

d) Operadores que permitem introduzir argumentos alternativos e levam a conclusões opostas ou diferentes: (ou, ou então, quer... quer, seja... seja, etc.);
e) Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: (mais que, menos que, tão... como, etc.);
f) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: (porque, já que, pois, etc.);
g) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas (porém, contudo, no entanto, etc.), embora (ainda que, posto que, apesar (de que), etc.);
h) Operadores que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: (já, ainda, agora, etc.);
i) Operadores que se distribuem em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, para a negação total.

A autora conclui a apresentação dos operadores observando a importância de tal estudo, pois grande parte da força argumentativa do texto depende dessas marcas que, ao selecionarem

> "[...] enunciados capazes de constituírem a sequência do discurso, são responsáveis pela sua orientação argumentativa global, no sentido de levarem o interlocutor a um determinado tipo de conclusões em detrimento de outras" (KOCH, 2004, p. 107).

Metodologia

O corpus deste trabalho é composto por produções escritas (primeira versão) e de (re)escritas do gênero comentário de alunos do 9º ano contemplados pelo projeto e público- alvo da SD planejada. Das 14 (catorze) produções escritas, entre elas 7 (sete) primeiras versões e 7(sete) produções reescritas. Para esse momento de análise, propomos analisar apenas duas produções de cada etapa de escrita, tendo em vista o limite de páginas deste trabalho.

A Sequência Didática planejada para as aulas de (re)escrita do gênero elencado, o texto de opinião, procurou trabalhar gêneros partir da temática *Influência das Propagandas e Anúncios Publicitários na vida dos Jovens*. Para isso nos utilizamos dois suportes, uma tirinha da Mafalda, do cartunista Quino, e vários anúncios trazidos pelos alunos para sala de aula. Consideramos que discutir sobre a influência da mídia na vida deles, por meio de diferentes pontos de vista, incitando o debate em sala de aula, fez com que os alunos tenham um posicionamento mais crítico sobre as diversas imagens desenvolvidas socialmente.

Logo após esse momento de discussão sobre a temática definida a partir da leitura dos dois textos, apresentou-se o gênero comentário, a sua funcionalidade e composicionalidade, pois se acreditava que o dado gênero textual já era de conhecimento daqueles alunos, uma vez que todos eles eram usuários da rede social facebook, e como nela contém situações para expressar posicionamentos mediante o uso de discretos comentários, facilitaria no momento de produção.

Quanto ao desenvolvimento do uso dos operadores argumentativos, em outra fase da sequência didática, os alunos receberam uma tabela contendo palavras e expressões concernentes à coesão conectiva com a finalidade de auxiliar o uso desses elementos nas suas produções a partir da reflexão sobre o efeito que cada um deles produz na compreensão do texto pelo interlocutor. Os alunos foram incentivados a refletir sobre os efeitos do uso dos operadores argumentativos em diferentes textos, inclusive em produções realizadas por eles. Na última etapa da sequência didática, denominada por Dolz, Noverraz e Schnewly (2004) de produção final, os alunos realizaram a revisão e a reescrita da produção inicial.

Análise e discussão dos dados

O procedimento realizado nas análises dos textos dos alunos foi qualitativo, comparando-se as produções iniciais de cada aluno com a reescrita, passando pelas atividades desenvolvidas durante a execução da sequência. Observou-se se houve alteração na reescrita, quais foram essas alterações e ainda se houve inclusão ou exclusão de operadores argumentativos, ou de elementos constitutivos da estrutura do texto.

Acrescente-se que, por meio das relações discursivo-argumentativas, encadeiam-se não conteúdos (estado de coisas de que falam os enunciados anteriormente apresentados), mas atos de fala, em que se enunciam argumentos a favor de determinadas conclusões (KOCH, 2006).

Num primeiro plano, isso significa que o ato de fala, ou mesmo a tomada de posição, pode ser realizada de forma independente pelo aluno em relação ao que ele pretendia defender (o ponto de vista é livre). No entanto, para se efetivar a progressão do que se defende, surge a necessidade de justificar, explicar, atenuar, o que inicialmente se afirmou

Os operadores argumentativos, como visto anteriormente, estabelecem variadas relações (adição, conclusão, explicação, etc.) entre as partes dos textos que podem ser determinantes para a competência argumentativa. Nessa perspectiva, analisaremos nos próximos passos os textos dos alunos de maneira tal a perceber o nível dessa competência em cada produção.

Em primeiro lugar, apresentaremos para a observação a primeira produção escrita do aluno, em que ele apresentava sua opinião sobre a influência das propagandas na vida das pessoas, após o debate e explanações de propagandas e tirinhas a respeito do assunto. Esta primeira etapa foi realizada individualmente, como culminância de um plano de aula sobre as propagandas e anúncios trazidos pelos estudantes, selecionados pela professora.

Vejamos, então, aluno por aluno, como se deu o desenvolvimento da expansão da argumentação nos dois momentos: na primeira e na segunda versão.

Exemplo 1 – Aluno 1

1ª Versão

> Achei a propaganda muito sentada, por confundir a criança apresentada na tirinha. Já na segunda tirinha, achei que aquela criança assistia muita TV, com propagandas muito elaboradas para essa criança, entam ela ficou de uma maneira independente dos comerciais da TV.
> Já nas propagandas passadas no data show, achei que elas exagerarão no verbo imperativo, a apresentado au consumidor.

Neste texto, A1 já inicia o texto concordando com o fato que ocorre na tirinha da Mafalda, explanada em sala de aula, e, para isso, utiliza uma justificativa, mas sem introdução de um operador argumentativo adequado. Percebemos ainda a falta de continuidade para aquilo que ele afirmou ser "sensata" e, ao desenrolar do texto, vemos que o aluno utilizou tal adjetivo de forma incoerente ao que desejava dizer.

O aluno apresenta seu texto estruturado em três parágrafos que apenas lançam informações trazidas pela professora e debatidas por seus colegas em sala de aula, falando sobre o que ele "achou" sobre elas, mas sem desenvolvê-las de modo efetivo. Há, neste caso, também, um problema de informatividade para a defesa desse argumento, pois não há informação que justifique sua posição, reforçando apenas seu "achismo".

Dessa forma, os pontos de vista apresentados por A1 no texto surgem a partir de uma relação de subordinação ao que foi proposto em sala de aula. O aluno parece apenas transcrever o que foi debatido e memorizado, unindo as ideias em uma tentativa de construir significações que não sejam contrárias ao que foi exposto e constatado em sala de aula: o fato das propagandas atuarem de forma perigosa na vida das pessoas.

Como marca da ruptura do texto produzido, ele utiliza operadores que introduzem conteúdos pressupostos no início dos parágrafos ("já"). Neste caso, o uso desse operador funciona como uma ideia falsa de argumento novo.

Nesta primeira versão, constatamos indícios da competência argumentativa, pelo fato de o autor concordar e apresentar uma ideia como justificativa, embora seja inadequada a escolha que fizeram do operador argumentativo. Isso significa que o fato de apenas "concordar" com uma pergunta do enunciado não dá conta da competência argumentativa do aluno-produtor.

Para uma análise mais profícua do uso dos operadores argumentativos, observemos como se apresentou a segunda versão desse mesmo texto, após a primeira produção, mediante uma leitura reflexiva e sob mediação da professora.

2ª Versão

Para começar, direi que achei a propaganda muito sensata, por confundir a criança apresetada na tirinha.
Neste ponto, acho muita maldade **por que** ele(a) são crianças que são tão incertos no que veem, falam e dizem.
Diante de tudo na segunda tirinha, achei que aquela criança assistia muita TV, com propagandas muito ilusionista para essa criança, **entam** ela ficou de uma maneira inacreditada com aquilo.
Na minha opinião as propagandas passadas no data show, achei que elas exagerarão no verbo imperativo, para apresenta au consumidor

Observamos que, na segunda versão de A1, o aluno-produtor foi capaz de explicar, utilizando uma breve justificativa, o porquê de ele achar "muita maldade", corroborando com a sentença do período acima, em que ele afirma que a propaganda pode "confundir a criança". Isso fez com que ele utilizasse um maior número de palavras do que na primeira versão, e, consequentemente, demonstrasse uma melhora no desempenho argumentativo, tendo em vista o uso dos operadores argumentativos dentro das suas respectivas funções.

Fazendo uma comparação entre as duas versões, verificamos que, no plano argumentativo, a segunda mantém a ideia geral da primeira versão, mas essas ideias são minimamente ampliadas em cada parágrafo da segunda versão. Observa-se, ainda, uso de operadores que ligam os parágrafos, dando ideia de continuidade entre eles.

Neste caso, A1 acrescenta informações / ideias / argumentos atrelados ao tema por meio do uso adequado de operadores argumentativos. O aluno-produtor introduz o "porque" na produção justificando, assim, o ponto de vista defendido. Ele ainda repete o "entam" utilizado na primeira versão que, segundo (KOCH, 2006), é um operador que introduz uma conclusão relacionada a um argumento apresentado anteriormente, juntamente com outros operadores de mesma natureza (portanto, logo, pois). Esse uso, feito na primeira vez de forma bem colocada, segue bem disposto na segunda versão.

Outra diferença que merece destaque nas produções desse aluno, é o fato de, em sua primeira produção, ele utilizar o operador "já" por duas vezes, iniciando dois parágrafos que estruturam o seu texto. Na reescrita, esse elemento é subtraído pelo aluno sendo substituído por operadores organizacionais que deixam o texto mais fluido e organizado.

Essa melhoria, em termos de argumentação e do uso dos operadores argumentativos, contou com a ajuda das estratégias da professora, nos momentos que antecederam a reescritura, quando foram realizadas a leitura e reflexão das primeiras versões e nova discussão do tema. A estratégia da reescritura colabora, então, para a melhoria das produções. Esse foi um momento ímpar vivenciado nas aulas, porque embora cada aluno não tenha tido uma atenção especial e particularizada da professora, a leitura realizada por ela, acompanhada dos seus comentários sobre as produções forneceram pistas para melhorar o desempenho dos alunos na refacção.

Sabendo disso, ainda comparando as duas produções do mesmo aluno, é possível verificar que na segunda versão os operadores argumentativos, além de terem se apresentado em maior número no texto, parecem ter sido usados de forma mais reflexiva do que na primeira versão.

Talvez tenha sido esse o momento em que os alunos desenvolvem uma escrita com uso mais recorrente de argumentos e dos operadores, pois para alcançá-la, eles demonstraram maior conhecimento e domínio da língua na situação comunicativa em estudo. Em outras palavras, nessa produção em si existem as competências linguística e comunicativa no uso dos operadores, o que, por sua vez, propiciou a competência no uso dos operadores argumentativos.

A argumentatividade inscrita no interior da própria língua (DUCROT, 1988) permite que as frases, por mais curtas que sejam, tragam orientação argumentativa.

Exemplo 2 - Aluno 4

1ª Versão

> De acordo com os comerciais eles faz de tudo para gente comprar aquilo que eles vendem, mas não pode enganar nem tudo que eles vendem é bom uai
> Propaganda de candidato é muito mentiroso não acredito neles de nenhum jeito.

O aluno A4 realiza o primeiro texto, em que ele desenvolve o que foi observado e debatido durante a aula inicial, de forma precária. Ele apresenta o argumento de que "os comerciais faz de tudo pra gente comprar aquilo que eles vendem" e discorda dessa ação com um novo argumento, sendo introduzido, de forma correta, pelo operador argumentativo indicador de adversidade ("mas"). Na mesma oração, ele diz que "não pode enganar" e que "nem tudo o que eles vende é bom". Nesse caso, teríamos uma relação de causalidade entre as orações, que não é demarcada de forma explícita pelo operador argumentativo que, de acordo com Koch (op.cit.), é responsável por explicitar essa ideia.

No parágrafo seguinte, é perceptível que o aluno apenas lançou a ideia, sem nenhuma conexão com o que foi dito anteriormente, novamente sendo subordinado apenas pelo que foi falado em sala de aula pela professora e memorizado para a escrita do texto. Ele elabora um parágrafo com a sua opinião ("é mentiroso" e "não acredito neles"), mas não desenvolve nem justifica tais ideias.

Partindo para a reescrita do texto, feita pelo próprio aluno, depois de uma reflexão em sala de aula sobre o uso dos operadores e sobre a forma de conduzir o texto argumentativo, para que sua opinião seja apresentada e aceita da melhor forma possível, observamos algumas mudanças no que concerne à estruturação e desenvolvimento de suas ideias em defesa de seus pontos de vista, como podemos ver no texto dele explicitado a seguir:

2ª Versão

A tirinha mostra que os anúncios fazer de tudo pra vender os produtos deles. Porem eles mexem com nossas mentes assim eles consegue vender os produtos, mas ainda alguns de nois não caímos nessa laia temos que tentar também porque nem tudo que eles vendem é bom.
A tirinha na propaganda de TV que aparece ele pergunta o que nois somos, as pessoas que eles mais precisam somos nois porque nois compramos quase tudo deles a fim de que seja bom os produtos.
Na segunda tirinha eles mexeram na mente da menina fazendo com que ele acredite nas mentiras deles assim eles conseguem vender tudo. FIM

Temos, nesse segundo momento, uma evidente evolução no que se refere ao desenvolvimento das ideias do texto. Sem precisar ler, de imediato, já observamos os parágrafos mais organizados e os períodos melhores distribuídos e desenvolvidos.

No primeiro texto, A4 utiliza o "mas" como operador argumentativo com ideia de oposição, já na reescrita, ele troca pelo operador de mesma carga semântica, o que provavelmente está vinculado ao conhecimento passado pela professora de que devemos diversificar as conjunções usadas.

Logo após a declaração de que "eles mexem com nossas mentes", ele utiliza o operador argumentativo "assim" para introduzir uma consequência disso, o fato de que os publicitários "consegue vender seus produtos". Continuando a argumentação, observamos que ele apresenta uma ideia de oposição introduzida pelo "mas ainda". Nesse caso, a junção desses dois elementos explicita uma significação de acréscimo de argumentos, de acordo com Koch, e não de oposição. Entendemos, portanto, que a tentativa de mostrar uma ideia que se opusesse à anterior foi enfraquecida pelo uso equivocado do operador.

Outro momento importante a ser analisado na reescrita de A4 é que, nessa segunda fase, ele compreende e realiza a justificativa para o que é dito. Isso é verificado em "temos que pensar também porque nem tudo que eles vendem é bom" (grifos nossos). Ele acrescenta uma opinião ao texto utilizando o "também" e, logo após, justifica essa posição por meio do operador que se dedica a isso, o

"porque". A4 faz isso de forma eficiente em outros momentos do texto, quando também se utiliza desse operador (linha 8) para continuar a esclarecer os enunciados anteriores.

O aluno ainda utiliza, de maneira eficaz, outros operadores dentro do texto, como "a fim de", "aí" e novamente o "assim". Nessa atividade, o aluno mantém a ideia central defendida por ele de que os anúncios fazem de tudo para vender e, para alcançar melhorias em sua defesa, ele desenvolve as partes que julga serem necessárias, já que não havia realizado isso anteriormente, além de reorganizar a ideia central usando recursos linguísticos adequadamente, na maioria das vezes. Com isso, consegue estabelecer, na maior parte do tempo, uma continuidade de sentidos entre os elementos inscritos no texto, garantindo a coerência.

A reescrita de A4 é um bom exemplo para demonstrar que a intervenção viabiliza o aperfeiçoamento dos alunos na escrita desse gênero textual, pois, a apresentação do conteúdo junto à autoavaliação possibilitaram que o aluno realizasse uma revisão capaz de transformar o seu texto em um novo texto, com algumas repetições e alguns novos problemas, mas é nítido que houve melhoras na estrutura textual, no uso de operadores argumentativos, no estabelecimento de sentido facilitando a leitura para o interlocutor.

O discurso-argumentativo fundamenta-se nas tomadas de posição diante de um tema e na negociação de pontos de vista objetivando convencer/persuadir o interlocutor. Com isso, justificar as opiniões é entendido como parte do processo criativo-argumentativo e requer o uso de conectivos causais/explicativos.

No entanto, há uma dificuldade a ser enfrentada pelos alunos para realizar o encadeamento de ideias dadas as características da argumentação que se relaciona à seleção e adequação desses conectivos.

Considerações finais

O presente trabalho, embora tenha incorporado um trabalho de intervenção, não fornece resultados que possam ser considerados de todo conclusivo, tendo em vista, principalmente, o número reduzido de participantes e sabendo que a pesquisa em sua inteireza ainda não foi finalizada. Apesar disso, três pontos merecem relevância.

O primeiro ponto diz respeito à contribuição que uma proposta de encaminhamento metodológico realizado a partir de uma sequência didática pode trazer para o aprendizado dos alunos e para o estudo da língua. A sequência didática mostrou-se eficaz tanto como instrumento de intervenção pedagógica, no âmbito de sala de aula, quanto como instrumento de investigação, trazendo subsídios para o entendimento do uso dos operadores argumentativos.

Nesta conjuntura, podemos entender que uma SD pode auxiliar o professor a pensar sobre como o aluno constrói o conhecimento durante as produções textuais propostas em sala. Pode, ainda, servir para uma contínua avaliação das aprendizagens e dificuldades apresentadas pelos discentes, auxiliando no desenvolvimento do planejamento pedagógico. Além disso, como instrumento de pesquisa, essa pesquisa foi capaz de explicitar os efeitos de uma intervenção com finalidades específicas.

O segundo ponto está relacionado com a proposta de realizar uma produção inicial antes de qualquer instrumentalização teórica dos alunos e, após a intervenção, realizar uma reescrita desta produção inicial. Este procedimento metodológico, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), propiciou aos alunos uma maior capacidade de análise e de manipulação dos elementos linguísticos de seus textos, conforme o conjunto de circunstâncias a que foram apresentados durante a sequência.

Como terceiro ponto, destaca-se a importância e necessidade de outras pesquisas que possam analisar não apenas os produtos iniciais e finais (após intervenção), tendo em vista a relevância de se analisar o processo construtivo dos alunos. As limitações deste estudo sugerem a necessidade de que outras pesquisas possam somar esforços, ou mesmo que haja um desenvolvimento desta, para se conhecer melhor os processos de (re)organização de conhecimentos.

Por fim, entendemos como válida a ideia de enfatizar o incentivo com trabalhos voltados à escrita e reescrita com alunos, sobretudo do ensino fundamental II, uma vez que permitirá aos discentes, aquilo que já é indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ou seja, destacar em sua prática uma formação de qualidade, tornando-os críticos e participativos frente às realidades sociais.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. 6ª Ed. São Paulo: Parábola. Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Introdução.** Ministério da Educação e do Desporto. Vol.1, Brasilia, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Língua Portuguesa.** Ministério da Educação e do Desporto. Vol.2, Brasilia, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

DUCROT, Oswald (1969). **Pressupostos e Subentendidos. O Dizer e o Dito**. Campinas: Pontes, 1988.

KOCH, Ingedore. **Argumentação e linguagem**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARCUSCHI, L. A**. Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. & COLABORADORES. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de R. H. R. ROJO e G.S. CORDEIRO. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

RESUMO

Este artigo propõe-se a refletir sobre o papel do educador para o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico do educando. Para tanto, dialogamos com textos de psicologia de L. S. Vigotski, Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, entre outros autores, que contribuíram significativamente para uma visão mais abrangente e humanitária da educação. Pretende-se demonstrar a importância da criação, por parte do educador, de um ambiente propício ao desenvolvimento psicossocial do educando, possibilitando a construção do pensamento e da linguagem de forma significativa e eficaz, em alguns momentos até "desconstrutor" de paradigmas individuais (do pensamento e da linguagem) num sentido positivo de "desconstruir". Para despertar naqueles que passaram por acontecimentos traumáticos de ordem familiar, social, econômica, inter-relacional, seja intra ou extraescolar, a capacidade reflexiva criada por tal ambiente (escolar criado pelo professor), para que este adquira a capacidade de agir e interagir melhor com o meio social em que vive de forma harmoniosa. Traz-se, como sugestão para aliar-se teoria e prática, uma Sequência Didática, contendo os gêneros textuais: filme e resenha, na interação com outros gêneros. Com o passo a passo para desenvolver atividades que além de atender ao conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, de forma contextualizada, sequencial e dialógica, ou seja, promovendo o letramento reflexivo, trabalha, também, a harmonia grupal através de música e interação com seus pares, em um ambiente escolar, ao mesmo tempo formal, quando necessário, mas também descontraído, incentivando-se valores em demonstrações de amizade, amor, carinho e respeito.

Palavras-chave: Desenvolvimento psicossocial e oral, Ensino, Língua portuguesa.

TRANSVERSALIDADE E O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL E ORAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Érica Amorim Seles (UESC)

Introdução

O desenvolvimento psicossocial e oral do aluno, no ensino de língua portuguesa, perpassa pela participação em um ambiente, criado pela escola, principalmente pelo educador, que possibilita a vivência harmoniosa com os seus pares: educando - educando; educando – educador; educador – educando, concatenando valores, teoria e prática, com vistas, não somente o aprendizado acadêmico em si mesmo, mas para a vida.

Para Vigotski (1896-1934), o ambiente influencia a formação mental do ser humano, e este apresenta elementos psicológicos com marcas biológicas e principalmente sociais. Dada a influencia social para a formação do indivíduo, tal ambiente apresenta-se como um forte aliado à educação. Se indisciplina, bulling, egoísmo, individualismo, opressão, autoritarismo são questões aprendidas socialmente, comunhão, disciplina, respeito, o amor ao próximo, também, podem ser ações aprendidas socialmente e disseminada do ambiente escolar para o extraescolar.

Em um ambiente favorecedor do desenvolvimento psicossocial, não se poderia deixar de trabalhar com temas transversais, abordados pelos PCNs (Brasil, 1997) como valor e cidadania, e de ser motivador da oralidade e do aprendizado da responsabilidade por tal participação oral. Ferrarezi Jr. (2014), diz que nossas salas de aula atuais são silenciadoras, que é necessário quebrar tal silêncio empobrecedor do raciocínio, que quando o educando aprende a respeitar a ideia dos

outros e sabe que a sua também será respeitada, este tende a ser mais participativo e de forma responsável.

Como aliada, para a criação de tal ambiente escolar, temos a música, apoiada na teoria de Gardner (1993), que trata a musical com uma das sete inteligências a ser trabalhada nos seres humanos, alguns conhecimentos pertencentes à educação Física e Artes. Objetivando, a descontração, trabalho interior e corporal envolvido ou facilitado em tais disciplinas, não de forma profunda, mas suficiente para criar uma aura motivadora nas aulas de Língua Portuguesa, que muitos encontram naquelas disciplinas. Aulas de Língua Portuguesa podem e devem ser mais descontraídas.

Alguns dos nossos alunos lidam melhor com disciplinas que apresentam conteúdos mais lúdicos do que com Língua Portuguesa. Têm esta disciplina como "pesada" e as lúdicas como mais "leves". Combinar, então o que eles têm como prazeroso com Língua Portuguesa, acredita-se que seja algo positivo para despertar maior interesse e melhor desempenho na disciplina. Ao que estuda-se, para que seja gerado tal interesse pela disciplina, claro que postura do professor com os alunos conta muito.

Cita Goleman (2011, p. 89) o estudo desenvolvido por Tania Singer, uma neurocientista do Instituto Max Planck, na Alemanha, sobre a empatia emocional e o papel da ínsula (uma das áreas neurais identificadas como indispensáveis para, o que o autor chama de, inteligência emocional) "A ínsula sente sinais de todo o nosso corpo. Quando estamos tendo empatia com alguém, nossos neurônios-espelho imitam dentro de nós o estado daquela pessoa. A área anterior da ínsula lê aquele padrão e nos diz que estado é esse."

O estudo de Tania pode explicar um dos motivos porque alguns alunos não gostavam de determinada disciplina e ao ter aula da mesma disciplina com outro professor passam a gostar. A empatia emocional com o professor fez com que o aluno desenvolvesse uma postura diferenciada frente ao aprendizado da disciplina.

Para Goleman (2011, p. 87) "Nossas motivações ditam onde encontramos nossos prazeres". Isso faz com que tenhamos foco durante os obstáculos para perseverarmos e alcançarmos nossos objetivos. Cita o autor que a motivação nos faz ativar uma zona do córtex pré-frontal esquerdo, responsável por impulsos positivos em nossas ações e perseverança em relação a elas, mesmo que não alcancemos resultados imediatos.

Dada a importância das emoções positivas na relação de aprendizado de uma disciplina, percebe-se o importante papel do professor para que isso aconteça, não somente entre ele e o aluno, mas também entre o aluno e seus colegas, pois a interação com o outro desenvolve laços de afetividade e cooperação. Quando ficamos à vontade em grupo, tendemos a produzir mais e melhor. Conseguimos, consequentemente, desenvolver nossas funções cerebrais com mais excelência.

A corrente sociointeracionista postulada por Vigotski (1896-1934) versa que todo ser humano constitui-se pelas relações que estabelece com seus pares. Assim o sujeito não é apenas ativo, mas também interativo, pois se constitui a partir de relações inter e intrapessoais. É nessa relação de troca com o outro e consigo mesmo que vai internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, permitindo a formação de conhecimentos e da própria consciência. Percebe-se assim, o quanto é importante o desenvolvimento da oralidade e a importância da interação mediante atividades cooperativas, pois a falta de tal capacidade tem atrapalhado o crescimento de muitos indivíduos, que se "fecham em copas" e apresentam dificuldade para interagir socialmente.

Sentir-se tenso em momentos de exposição de ideias, por exemplo, torna mais difícil o raciocínio e sua comunicação com o grupo, ocorrendo o chamado "branco", onde, o indivíduo, muitas vezes, tem a capacidade intelectual e de conhecimento, mas no momento da exposição não consegue acessar tais informações devido ao nível de tensão, o que pode ser evitado em um ambiente em que se consegue estabelecer a afetividade e a interação. Para Vigotiski (1896-1934), a aquisição do conhecimento é resultado da internalização de um amplo processo de interação social. Assim, os fatores sociais e culturais influenciam o desenvolvimento intelectual. O centro de sua teoria trata de como os indivíduos, interagindo com agentes sociais mais instruídos (educadores/as, colegas), constroem e internalizam o conhecimento.

Tal interação-afetividade, deve ser estabelecida em grupo, envolvendo, não somente, alunos, mas professor e alunos, de maneira que todos se sintam como uma família-escolar, até o ponto de sentirem-se corresponsáveis por todas as ações e reações do grupo, em um ambiente no qual ao mesmo tempo em que todos são aprendizes, sejam também contribuintes para o aprendizado coletivo. Como defende Freire (1986, p. 46):

> A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem, devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes.

À medida que se interage com o outro e se passa a compartilhar sentimentos e a desenvolver-se como agentes cooperadores e corresponsáveis pelo aprendizado individual e coletivo proporcionando, assim, uma satisfação maior mediante os resultados alcançados. Tem-se acima de tudo um desenvolvimento de ordem interna que satisfaça cada educando individualmente elevando a autoestima, tão necessária para que se desenvolvam intelectualmente.

A proposta de sequência didática que apresentamos neste trabalho surgiu de nosso interesse. Atualmente, com o desejo de submeter a experiência docente ao rigor científico, em nosso trabalho de conclusão de curso do Mestrado Profissional em Letras-UESC, pretendemos investigar a eficácia dessas atividades à luz das teorias que possam elucidar o porquê do êxito que sempre obtivemos ao aplicá-las nas aulas de Língua Portuguesa.

Ambiente propício para o desenvolvimento psicossocial e oral

Pensando no objetivo de aprender uma Língua, que é comunicar-se da melhor maneira possível. Entender e fazer-se entender. Ser capaz de participar de qualquer ambiente, interagir e colaborar para que tal interação aconteça. Seja em casa, na escola, na rua, no trabalho entre outros. O desenvolvimento psicossocial vem somente contribuir para a inserção de tais indivíduos de forma, letrada e consciente, para a participação social efetiva e eficaz. Como cita Paulo Freire (2009, p. 41):

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos.

Um indivíduo que tem a possibilidade de desenvolver-se psicossocialmente, aliado ao desenvolvimento da oralidade, e incentivo desta de forma consciente, tende a desenvolver-se mais e melhor. A engajar-se no que lhe é proposto, pois

o cérebro humano necessita da empatia desencadeada pela aceitação e importância que o outro dá às nossas causas. Assim como versa Daniel Goleman (2011) sobre o cérebro social num estudo feito no Hospital Geral de Massachussetts, na Faculdade de Medicina de Harvard, estudo que reflete a fisiologia da empatia, feito com pacientes e médicos durante uma sessão de psicoterapia:

> A interação foi filmada e gravada e sua fisiologia foi monitorada. Depois, os pacientes reviram o vídeo, identificando momentos em que sentiram que o médico teve empatia com eles – quando se sentiram escutados e compreendidos, em harmonia com o médico, versus sentirem-se realmente desconectados, pensando: "Meu médico não me entende, não se importa comigo". Nesses momentos em que os pacientes se sentiram desconectados, também não havia qualquer conexão em sua fisiologia. Mas nos momentos em que o paciente diz sim: "Sim, senti uma verdadeira ligação com meu médico", suas fisiologias se moveram juntas, como em uma dança. (Goleman, 2011, p. 79)

Tal estudo reafirma o quanto nós educadores temos que ter o cuidado de, para além de "dar aulas", nos importarmos com nossos educandos, que chegam às salas de aula carregados de conteúdos que, muitas vezes, são simplesmente descartados e estes se sentem como se não tivessem nada para acrescentar ou intercambiar com o que está se trabalhando em sala de aula. Sentindo-se "desconectados", como citado no estudo acima do conhecimento compartilhado pelo professor. Assim, tornando-se alheios e apáticos, sem compromisso com a oralidade, quando a expressam. Sendo ouvintes passivos e quando ativos, que desencadeiam em conversas paralelas prejudicando o andamento das aulas.

Para Ferrarezi Jr (2014) "somos um país de pessoas que, em sua maioria, não sabem ouvir, ouvem passivamente ou simplesmente, não ouvem". Isso desencadeado pela falta do ouvir pelas práticas escolares tradicionais ensurdecedoras e/ou emudecedoras. Ferrarezzi cita também Bourdieu (1998) e diz "que as pessoas não falam por falar: elas falam porque querem ser ouvidas para se estabelecer na sociedade, para conquistar seu espaço...". Pois o indivíduo afirma-se socialmente pelo padrão da língua que este fala.

Assim sendo, um ambiente que estimula e proporciona que os educandos desenvolva o psicossocial e estimula a oralidade, não é uma fórmula mágica para o ensino de Língua Portuguesa, nem algo totalmente desconhecido, mas é algo que, através de pequenos atos de boa vontade e esforço, constitui-se um forte

aliado que contribui significativamente para a melhoria do aprendizado de nossas crianças, jovens e adultos.

A influência do ambiente para construções mentais positivas ou negativas é inegável. Estudos com porcos nos EUA e na Nicarágua, apresentados em um canal de TV por assinatura, demonstraram que o cérebro suíno é extremamente parecido com o cérebro humano, e que porcos que muito cedo tem seu ambiente natural desestruturado, pela desmama, desenvolveram um trauma muito grande, o que os tornou agressivos, inseguros, com dificuldades em suas relações e prejudicou o desenvolvimento saudável da inteligência. Já os porcos que tiveram seu ambiente natural preservado, até o tempo certo, ao contrário dos desmamados, precocemente, demonstravam, calma, segurança e maior inteligência (National Geographic, 2008).

Os seres humanos, percebe-se o quanto há de semelhante com o comportamento dos suínos, pois crianças que passam por traumas, como separação dos pais, desestrutura familiar, abusos, maus tratos, demonstram o mesmo comportamento citados pelos pesquisadores. Principalmente em nossas escolas públicas, lidamos diretamente com crianças e adolescentes ditos "problemáticos", que em uma pequena análise junto aos pais, podemos identificar tais traumas. Daí a importância de termos a sensibilidade de procurarmos edificar ambientes saudáveis de aprendizado, ou até mesmo, "desconstrutores traumáticos".

Acredita-se que o ambiente social do espaço escolar possa afirmar o trauma do aluno, fazendo com que ele cresça e chegue a níveis de exclusão onde seja irrecuperável, ou possa, mediante a conscientização do educador, de tais influências do meio no cérebro do indivíduo, para sua estrutura e organização mental, ver o real papel do mestre de criador de ambientes propícios para o aprendizado que perpassa, hoje em dia pela formação moral, social e intelectual Vigotski (1896-1934).

Daniel Goleman (2011) em seu Livro "O Cérebro e a Inteligência Emocional Novas Perspectivas", deixa claro tal influencia social no cérebro humano. O autor cita estudos recentes da neurociência que descobriram o cérebro social. "O cérebro social inclui um grande número de circuitos, todos projetados para nos harmonizarmos e interagirmos com o cérebro de outra pessoa". Trata-se de uma incrível descoberta, que quando analisamos, mesmo empiricamente, o percebemos inclusive em nossas experiências pessoais. Naqueles momentos que es-

tamos conversando com alguém e estamos tão concentrados que conseguimos saber o que a pessoa vai dizer em seguida.

Ao contrário do que se pensava, não se trata de uma simples coincidência, mas de "Uma descoberta essencial [...] os "neurônios-espelho", que atuam mais ou menos como um *wi-fi* neural para se conectarem com outro cérebro".

Estudos da psicologia moderna demonstram o quanto o ambiente social que rodeia o indivíduo tem influencia em sua formação. Sabe-se que a genética influencia, mas que a social tem maior peso. Positiva ou negativamente. Sabendo o quanto nossas escolas estão assoladas por influencias negativas advindas do peso da criminalidade, violência, drogas, abusos do entorno social de nossas escolas, vivenciadas pelos nossos alunos, não era de se espantar que os cérebros destes estivessem tão bombardeados com tais práticas que refletem em sala de aula.

A questão é conscientizar-se de tais motivos para buscarmos soluções. Ora, se temos nossa formação influenciada pelo ambiente social ao qual estamos inseridos, então podemos buscar na escola uma "válvula de escape", para criarmos neste ambiente social formado por educadores preocupados com a formação integral de seus alunos. Sabendo da influencia do meio, criar, assim, dentro de nossas escolas um ambiente propagador de "boa consciência".

Fazendo com que, não o entorno social com suas mazelas influenciem negativamente até o aprendizado escolar, mas sim que a escola influencie positivamente a própria escola estendendo-se pelo entorno social escolar, estudando e atuando de forma a contribuir para a eliminação do que é negativo e reafirmando o que é positivo intra e extraescolar. Partindo primeiramente de um trabalho com os alunos em sala de aula, e estendendo-se aos e à comunidade.

Temas transversais no ensino de língua portuguesa

Em ambiente propício ao desenvolvimento psicossocial e oral, naturalmente deve-se trabalhar com temas transversais ao que envolve valores e cidadania. Os PCNs desde 1998, já reconhece a importância de trabalhar tais temas. Tamanha é sua importância, que aborda-se como temas transversais, devendo perpassar todas as disciplinas do currículo escolar, inclusive Língua Portuguesa. Para esclarecer a diferença entre interdisciplinaridade e transversalidade, pois são termos parecidos, mas que não se confundem, os PCNs (Brasil, 1998, p. 30) diz:

> A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles [...]. A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e suas transformações (aprender na realidade e da realidade).

Os temas transversais envolvem ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo, que em sua maioria, são assuntos abordados dentro do conteúdo das disciplinas convencionais do currículo escolar, mas como trás os PCNs (Brasil 1998), devem-se extrapolar as fronteiras do currículo que trás um tema dentro de uma ou duas disciplinas para serem trabalhados em todas as disciplinas de forma reflexiva e cidadã. "Os Temas Transversais, portanto, dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar de 'passar de ano'." (Brasil, 1998, p. 30).

Destaca-se para o presente artigo, com o trabalho proposto pela Sequência Didática nele inserida, a ética e a pluralidade cultural. Ao que preferimos destacar como valores e cidadania. Com o enfoque primário o ambiente da sala de aula, visando estrapolar as fronteiras da sala de aula para a escola e comunidade, pelas atitudes positiva desses alunos participantes em seu meio social.

Contribuição da música na criação do ambiente para o desenvolvimento psicossocial e oral

É notável o quanto a música influencia nossas emoções e como, normalmente, associamos música a coisas boas. Sem contar que ela desenvolve habilidades essenciais para o aprendizado: coordenação motora, socialização e comportamento. O que hoje ainda temos necessidade ainda no Ensino Fundamental II.

Howard Gardner (1993), aponta a musical, como uma das sete inteligências que todo o ser humano tem, em maior ou menor medida, a depender da característica individual de cada indivíduo. Que precisa ser trabalhada tanto quanto a inteligência lógico-matemática e a linguística. Destaca ainda o autor, que indivíduos que têm uma determinada inteligência em maior evidência, pode-se

mediante esta trabalhar-se outra. Como alunos que têm a inteligência musical mais aguçada e dificuldade em Língua Portuguesa, aprender através da música.

Para além de conteúdo de aprendizado pontua Gardner (1993), que:

> Aparentemente, a música desempenhou um importante papel unificador nas sociedades (peleolíticas) da Idade da Pedra [...]. Evidências de outras culturas apoiam a noção de que a música é uma faculdade universal [...] Finalmente, a notação musical oferece um sistema simbólico acessível e lúcido. (GARDNER, 1993, p. 23)

Dada às prerrogativas da música, introduzi-la nas aulas de Língua Portuguesa torna-se um facilitador do aprendizado. Pois ajuda desmistificar esta, para aqueles que não têm tanta "paixão" ou "aptidão" para a disciplina, por criar uma associação dos ambientes que interessam, que chamam a atenção do educando. Sem contar que contribui para despertar emoções positivas e para o incentivo a interação. Basta que o educador saiba selecionar criteriosamente as músicas.

Há que ressaltar-se a importância de debater os conteúdos das músicas em algum momento e dar oportunidade para que os alunos compartilhem seu gosto musical. Que, as vezes, não vai ser condizente com o do professor, mas que deve-se fazer é apresentar alguns combinados para as músicas trazidas para a sala de aula, em relação a letra. O que não significa, que em determinados momentos não se possa liberar certos conteúdos "proibidos" a fim de debatê-los também.

A Lei 11.769/2008 determinou a introdução da música na (educação básica), como uma disciplina à parte, faz-se importante tal introdução, mas acreditamos que os benefícios da música podem ir além do aprendizado da métrica musical. Sendo um auxílio em outras disciplinas que não gozam de tanta popularidade entre os alunos. Que normalmente entre uma aula de uma disciplina "convencional" e aula de música vai preferir esta última.

Diversos estudos comprovaram que a música ativa várias regiões do cérebro e aumenta o raciocínio.

> O aumento do raciocínio humano provocado pela música foi chamado de "Efeito Mozart", descoberto em 1993 por Rauscher em um estudo onde foram analisados estudantes universitários expostos à Sonata de Mozart por 10 minutos. Esse experimento foi comprovado em ratos, quando expostos à sonata na vida uterina ou quando recém nascidos, obtinham maior desempenho ao se orientarem no labirinto em T, di-

> ferentemente dos que não eram expostos. (Silva, 1993, disponível em <http://cienciaegognicao.org/neuroemdebate/?p=1201>)

Estudos atuais demonstraram que qualquer música que a pessoa goste, de qualquer ritmo ativa a Inteligência, não somente a música clássica e instrumental. A música possui um alto potencial terapêutico ainda não conhecido em sua totalidade por conta da falta de estudos na área da musicoterapia. Essa ciência já foi usada para melhoras cognitivas em doenças como Parkinson, demência senil e hiperatividade.

A inclusão da música no ambiente acadêmico, por tanto, contribui para, além de descontrair o ambiente da sala de aula, melhorar o desempenho em Língua Portuguesa dos educandos.

Sequência didática: fundamentação teórica

Diversos autores ligados à área educacional, como Paulo Freire e Magda Soares contribuíram e contribuem para que nós educadores despertemos para uma visão mais abrangente de educação, na qual alfabetizar deixa de ser simplesmente proporcionar ao aluno a apropriação da do código escrito e da leitura em si, e passa a buscar uma visão mais ampla de aprender a ler e a escrever num contexto praticado socialmente (Soares, 2003). O que a autora chama de letramento.

Apesar de Freire (1985) não utilizar a expressão letramento, em suas obras, deixa claro, em suas palavras, sua posição de que alfabetizar e letrar refere-se a um único termo, diferente de Magda Soares que entende os termos distintos. Em sua visão a leitura do mundo precede a da palavra, proporcionando uma visão crítica que traz transformação.

Tendo a educação como "um caminho de emancipação do indivíduo" Cury (2002) entende-se que ela proporciona a aquisição do conglomerado social e o engajamento na luta política por melhorias. Abordado hoje inclusive pelos PCNs:

> A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. (BRASIL, 1997, p. 33)

Observa-se o quanto já conseguimos conquistar teoricamente, inclusive em lei, em questões educacionais, mas percebe-se que a efetiva aplicação ainda está aquém do que poderíamos conseguir. Em questões educacionais observa-se que há dificuldade de alguns professores apropriarem-se dos conhecimentos teóricos e inseri-los efetivamente em suas práticas de sala de aula. Entendemos que a Sequência Didática pode contribuir para tanto.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), Sequências Didáticas são sistematização de conhecimentos de forma esquematizada, que servem como caminho para os educadores realizarem contribuições sociais, ações interativas dos educandos em grupos na sala de aula e fora dela e intervenções formais nas instituições escolares. Facilitando a organização da aprendizagem em geral e o desenvolvimento da apropriação de gêneros com maior eficácia. Para os autores a elaboração de uma sequência de atividades deve pressupor a transformação, paulatina, das capacidades iniciais dos alunos para que estes dominem um gênero. Levando em consideração o aprendizado inicial dos alunos buscando levá-los a exceder suas capacidades iniciais.

Dada a importância de alfabetizar letrando, a Sequência Didática, devido sua peculiaridade interdisciplinar, lógica, interativa e dinâmica, auxilia os educadores na promoção do citado uso social da leitura e da escrita. Sendo o que se propõe com esta sequência de atividades.

Sequência didática e letramento

Sequência Didática é um conjunto de atividades organizadas de forma sistemática e interligadas. Com vistas a trabalhar conteúdos etapa por etapa. Sistematizada em conformidade com os objetivos que se almeja alcançar com seus alunos. As atividades são de aprendizagem e de avaliação.

As Sequências Didáticas podem ser usadas em qualquer disciplina e normalmente usam-se os conhecimentos de forma interdisciplinar.

Com tal característica interdisciplinar, favorece-se o letramento, pois, como vimos acima, uma característica da Sequência Didática citada pelos autores, é partir do conhecimento do aluno. Em se tratando de letramento, pensa-se o mesmo ponto de partida e extrapolam-se tais conhecimentos com vistas a promover a ligação entre os modos culturais de usar a língua e o conhecimento acadêmico.

Possibilitando aos alunos o agir e interagir socialmente, de forma ideológica, racional e igualitária. Passando a serem agentes sociais contribuintes para a melhoria do meio ao qual fazem parte.

Para tanto, propõe-se um trabalho que aborda, sim, questões gramaticais e ortográficas, mas de maneira lógica, contextualizada e racional. Compreendendo fontes escritas, orais, gramaticais, culturais com base em gêneros textuais dando um maior sentido ao aprendizado, com situações reais de escrita e destino certo para suas produções: mural da escola, panfleto, apresentações para outras turmas, jornal entre outros.

Sequência didática de língua portuguesa 6º ano do Ensino Fundamental - 06 aulas

Conteúdos

Diversidade de Gêneros textuais;
Transversalidade: Valores: afeto e amizade;
Leitura;
Interpretação;
Produção Textual;
Ortografia;
Estrutura Textual;
Coerência e coesão.

Objetivo geral

Desenvolver um trabalho cujo enfoque principal seja o uso da linguagem oral (ouvir, falar e interagir) e escrita (leitura e produção escrita de textos), considerando a análise reflexão sobre a língua e linguagem, promovendo não somente a apropriação da leitura e da escrita, mas também o letramento, no processo de ensino-aprendizagem.

Objetivos específicos

Desenvolver a capacidade de:
Interagir e ajudar-se mutuamente;
Produzir textos;

Revisar textos em parceria com os colegas ou individualmente;
Revisar textos do ponto de vista ortográfico e morfossintático;
Reconhecer diversidades textuais e os contextos de uso;
Trabalhar valores e cidadania.

Metodologia
Aula expositiva: promoção de diálogo professor x alunos; aluno x professor; aluno x aluno;
Exposição de filme;
Trabalho com música;
Roda de conversa sobre o entendimento da música e do filme trabalhados;
Produção textual coletiva e individual;
Produção de cartaz em grupo.

Procedimentos metodológicos

Aula 1

1º momento (15 minutos): com os alunos organizados em semicírculo, distribuir a cópia da música Amizade Sincera de Cláudia Leite e Carol Célico e solicitar que acompanhem, ao início da mesma. Colocar a música novamente e incentivá-los a cumprimentarem-se enquanto a música toca. Pedir que guardem a cópia da música para usarmos posteriormente. E avisar que esta será a nossa música de trabalho pelas 06 aulas de língua portuguesa que se seguirão e qual o objetivo de utilizarmos (melhor interação grupal/firmar laços de amizade/melhor desempenho acadêmico).

2º momento (40 minutos): colocar uma caixa no meio da sala contendo diversidades de gêneros textuais e com os alunos divididos em grupos de 05 ou 06, solicitar que um de cada grupo vá até o centro da sala e pegue um dos gêneros textuais, volte para seu grupo, discuta rapidamente o tipo de gênero textual que pegou, qual o seu objetivo, para que serve, e qual o seu suporte (antes de cada representante do grupo apresentar, o professor deverá ter escrito no quadro as informações a serem passadas sobre o gênero textual e

ter dado primeiramente o exemplo de como fazê-la com um dos gêneros da caixa). Após cada apresentação, ir expondo os gêneros em um varal previamente colocado em sala de aula.

3º momento (15 minutos): ao final, incentivar os alunos a formularem um conceito para gênero textual e suporte e a diferença entre um e outro. Pedir que citem os principais gêneros textuais utilizados por nós. Levá-los a perceber que em cada situação de escrita devemos fazer a escolha de um para nos comunicarmos, a depender do interlocutor ou do objetivo que temos.

4º momento (30 minutos): explanar sobre a importância do desenvolvimento das produções textuais para que possamos ter a proficiência de nos fazermos entender por cada interlocutor e destacar o gênero textual resenha. Em seguida dividir o quadro ao meio e escolher um tema de interesse da turma para que se construa um texto coletivo (do genro resenha), no quadro tendo o professor como escriba. Primeiramente, de um lado, escrever como eles ditarem o texto, sem a preocupação com pontuação, coesão e coerência. Ao término, pedir para que leiam e vejam se realmente o texto ficou bem compreensível. Com certeza, não ficará tão bom. Então, do outro lado solicitar que ditem com base no que acabaram de escrever (escrever ao lado para que possam comparar). Agora com mais cuidado, observando as pausas, sentenças, intenções entre outras coisas, para escrever um texto no qual possamos atingir o objetivo esperado de forma que o interlocutor do texto possa entendê-lo. Ao final pedir para que leiam os dois textos e verifiquem as diferenças e chamar a atenção para que todas as vezes que tiverem que escrever um texto tenham o cuidado que tivemos ao construir o segundo texto. Informar brevemente a sequência de nossas próximas aulas, seus objetivos e conteúdos, para que sejam capazes de perceber a importância de cada fase da aula.

Aula 2

1º momento (10 minutos): ouvir e acompanhar a música trabalhada durante a semana e discutir a letra da música. Do que trata a música? Qual a

importância do tema? Temos muitos amigos? Por que? É importante fazer amizade? Qual a atitude que devemos ter com um amigo leal? E com um que se demonstrou desleal? (procurar, sempre demonstrar formas positivas de se lidar com as dificuldades. Evitar atitudes radicais ou que incitem mais problemas, não buscar perfeição no outro, mas escolher aperfeiçoar-se a cada dia, não pelo outro, mas por si mesmos).

2º momento (90 minutos): informar que assistirão a um filme, com o objetivo de produzir uma resenha deste (destacar melhor as peculiaridades do gênero), com o qual se trabalhará por algumas aulas para que consigam melhorar suas produções. Informar que para tanto, será necessário que todos tenham paciência de sigam as etapas de pré e pós-escrita do texto e suas reescritas, a depender da necessidade individual de cada um. Assistir ao filme Mãos Talentosas, ao longo do filme ir respondendo as questões (curtas e elaboradas previamente, para que não percam partes importantes do filme) distribuídas pelo professor relacionadas ao filme para que consigam fixar melhor a história do mesmo. Solicitar que anotem no verso da folha as partes do filme que acharem mais importantes. (O filme fala sobre valores, cidadania e educação)

Aula 3

1º momento (10 minutos): ouvir e cantar a música da semana e na 2ª parte da música, respeitosamente, fazer uma demonstração de carinho para as pessoas que estão à direita e a esquerda.

2º momento (20 minutos): retomar a história do filme oralmente com os alunos, para que todos relembrem. Discutir criticamente o tema principal do filme sem tomar partido de nenhuma posição, deixando que eles reflitam sobre o mesmo e formem seus conceitos, incentivando-os a expor sua opinião sobre o assunto e respeitando a opinião do colega.

3º momento (60 minutos): solicitar que escrevam individualmente um texto expondo sua opinião sobre o filme Mãos Talentosas.

4º momento (10 minutos): informar os passos seguintes da próxima aula e as dificuldades a serem trabalhadas e por quê.

Obs.: ir lendo os textos que forem sendo entregue e numa folha à parte anotar as dificuldades ortográficas, de pontuação, de argumentação, estrutura e de coerência e coesão apresentadas pela turma, para trabalhá-las nas aulas seguintes.

Aula 4

1º momento (10 minutos): ouvir e cantar a música da semana e dar um abraço em pelo menos 04 pessoas da sala de aula. O professor deve estar envolvido também em todas as ações.

2º momento (50 minutos): realizar um ditado de 30 palavras, com algumas das dificuldades ortográficas encontradas nos textos e solicitar que façam a correção do ditado consultando um dicionário em dupla (o professor deverá disponibilizá-los para os alunos). Posteriormente, passar corrigindo caderno por caderno e dando visto, pois mesmo com o auxílio do dicionário, possivelmente ainda terá alunos que terão a escrita de palavras fora do padrão. Caso, ainda tenham muitas incorreções, chamar alguns ao quadro para escrever as palavras com o auxílio do professor para que todos corrijam. Escrever as palavras em um cartaz e deixar exposto na sala de aula.

3º momento (40 minutos): escrever algumas sentenças dos textos dos alunos que apresentam falta de coesão ou coerência, no quadro, ler com eles para que as percebam e solicitar que eles, ainda em dupla, reescrevam as sentenças de forma que tenham mais sentido. Depois que as duplas terminarem de reescrever, pedir que algumas leiam em voz alta a reescrita que fizeram.

Aula 05

1º momento (10 minutos): ouvir e cantar a música da semana, deixando as manifestações de carinho e amizade livre durante a música. Propor que ao

final da aula entreguem uma manifestação de carinho, respeito e amizade por escrito, ou seja, um pequeno texto, expressando seus sentimentos para um colega de sua escolha. Enfatizar que é importante que todos participem.

2º momento (70 minutos): compartilhar com os alunos, que a cada incorreção foi criado um símbolo ao qual o representa, e quando o aluno vir o símbolo no seu texto deverá saber do que se trata e procurar corrigir (expor o cartaz com os símbolos na parede da sala). Ex. Desenhar uma estrela quando estiver faltando pontuação, traço embaixo da palavra quando for incorreção ortográfica, círculo quando for problema de sentido da sentença, entre outros. Conversar sobre os cuidados que devemos ter ao escrever um texto, pois, normalmente, não o escrevemos para nós, então precisamos escrevê-lo o mais claro possível para que quem o leia entenda a mensagem que quisemos passar e tais habilidades só conquistamos através da prática de leitura e escrita, para que eles não fiquem ansiosos ou desestimulados com as etapas. Conversar previamente que será scanneado o texto de dois ou três alunos sem identificá-los, para trabalhar pontuação, que faz-se necessário trabalhar desta forma, para que eles assimilem melhor o assunto (o professor deverá escolher o texto de alunos que não apresentem tanta resistência à exposição do seu "erro", pois sem este cuidado, pode-se criar certos conflitos). Expor o texto scanneado, já marcada as incorreções com os símbolos. Levando-os a identificar as partes do texto que contém o símbolo que se refere ao sinal de pontuação. Ler juntamente com eles para que identifiquem oralmente o sinal adequado para cada sentença. Caso os alunos apresentem dificuldade em encontrar o sinal de pontuação correspondente, relembrar juntamente com eles e registrar no quadro os sinais e a utilidade de cada um e retomar a atividade.

3º momento (20 minutos): devolver os textos para os alunos, dado o visto, com as incorreções pontuadas de acordo com os símbolos convencionados e solicitar que reescrevam o texto observando tudo o que foi trabalhado em sala de aula (ortografia e pontuação). Os alunos a critério poderão organizar-se em dupla ou individualmente. Pedir para que tenham especial aten-

ção a tudo o que foi trabalhado. O professor deverá circular na sala de aula observando o progresso dos alunos e orientando-os individualmente.

Obs.: continuar a escrita na próxima aula, pois o tempo não será suficiente para finalizá-lo. Antes dos alunos retirarem-se da sala, dar 5 minutos para trocarem as manifestações de carinho por escrito, solicitada no início da aula.

Aula 06

1º momento (15 minutos): dar 5 minutos para que os colegas que receberam a manifestação de carinho por escrito, responda ao colega. Colocar a música, pela última vez incentivando-os as cumprimentar a todos da sala (importante: o professor deve sempre estar envolvido).

2º momento (20 minutos): perguntar que tipo de gênero textual a maior parte dos colegas receberam (fazer com que eles percebam, que alguns gêneros fazem parte do dia a dia deles), retomar a questão do interlocutor, objetivo e receptor. Fazer um paralelo entre, o gênero bilhete, carta (os que envolveram a manifestação de carinho), escrever suas peculiaridades comparativamente no quadro. Deixando três espaços para no terceiro, colocar as peculiaridades do gênero filme e resenha.

3º momento (25 minutos): solicitar que terminem a reescrita do texto. Continuar circulando na sala de aula auxiliando os alunos individualmente, na medida do possível.

4º momento: dividir os alunos em 03 grupos e solicitar que transformem a história do filme em história em quadrinho. Sendo que o primeiro grupo será responsável por fazer, pelo menos quatro cenas iniciais. O segundo grupo no mínimo 04 cenas do meio do filme e o terceiro, no mínimo quatro cenas do final do filme. O professor deverá colar juntamente com os alunos as cenas em ordem em um só cartaz, identificando o filme e após observar e corrigir possíveis incorreções ortográficas, expor o cartaz na escola juntamente com as produções textuais dos alunos. Ao final, pedir para que os

alunos oralmente ou de forma escrita façam uma avaliação da sequencia de atividades que foram desenvolvidas, o que foi bom, na parte de aprendizado do assunto e na parte de relações com a turma o que acha que deveria melhorar. Avaliar se sua participação contribuiu para o bom andamento das aulas. De preferência montar um script de perguntas.

Avaliação

A avaliação será concebida através de questionários; comentários; análise oral ou escrita; produção textual; análise e produção de texto individual e coletivo. Autoanálise professor e aluno.

Materiais didáticos

Notebook, caixa de som, datashow, scanner ou retroprojetor (para capturar ou expor os três textos), lousa, pilotos colorido (quadro e cartaz), cartolina, lápis de cor, diversidade de gêneros textuais (propaganda de loja, livro, jornal, revista, DVD, carta, bilhete, crônica, História em quadrinho, resenha...), folhas de sulfite, cópias da música impressa (suficiente para todos os alunos).

Obs.: O tempo expresso para cada atividade serve simplesmente para que o professor tenha um parâmetro de tempo para desenvolvimento de cada etapa da sequência didática, o que no caso concreto poderá durar mais ou menos tempo.

Apêndice

Elaborar questionário para ser respondido durante o filme, que servirá de "roteiro" para a elaboração do texto; Questionário final da sequência didática (avaliação das aulas, caso seja escrita).

Referências

ARROYO, Anlló E.M. Díaz J.P. Gil, R. **Familiar music as an enhancer of self-consciousness in patients with Alzheimer's disease**. Set, 2013. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/ pubmed/24106716> Acesso em 08 de julho de 2015.

BENNETT, R. **Uma breve historia da música**. Editora Zahar, 2004.Disponível em: <http://cienciasecognição.org/neuroemdebate/?p=1201> Acesso em 09 de julho de 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionai**s. Temas Transversais (1998). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> Acesso em 09 de agosto de 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 200. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, out. 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola** /tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. - Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

FERRAREZZI JR., Celso. **Pedagogia do Silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, Pulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 39ª ed. – São Paulo – SP. Ed. Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia da Esperança***:* Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1992.

_____. **A importância do ato de ler**. In Col. Polêmicas do Nosso tempo. São Paulo: Ed. Cortez, 1985.

GARDNER, Houard. **Inteligências Múltiplas**. A Teoria na Prática. São Paulo: Ed. Artmed, 2007.

GOLEMAN, Daniel. **O Cérebro e a Inteligência Emocional**. Novas Perspectivas. São Paulo: Ed. Objetiva, 2011.

KLUT, C. Xavier, S. Graça, J. Cardoso, G. **Musical Hallucinations and Schizophrenia**: Case Rep. http://www.psilogos.com/Revista/Vol9N12/Indice11_ficheiros/Klut,%20Xavier,%20Graca,%20Cardoso_p60-67.pdf > Acesso em 08 de julho de2015.

CHANNEL, National Geographic. **Animais geniais**: o porco - efeitos do stress pós-traumático. Disponível em: <*www.youtube.com/watch?v=XwONJCGENxs*> Acesso em 08 de agosto de 2015.

SCHULZE, K. Tillmann, B. Working memory for pitch, timbre, and words. **Memory**, 2013. Disponível em:< http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23116413> Acesso em 07 de julho de 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Ed. Contexto, 2003.
VIGOTSKI, LS. **A formação social da mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2007.
VIGOTSKI, LS. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Textos de Psicologia. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2009.
VIGOTSKI, LS. **Psicologia e Pedagogia**. Textos de Psicologia. São Paulo: Martins fontes, 2010.

RESUMO

A formação inicial de professores tem sido um objeto de pesquisa recorrente nos últimos anos. Na área de Letras, essa reflexão ganha importância por ser o professor de português responsável pelo ensino da leitura e escrita como práticas sociais. Sabendo disso e reconhecendo que o ensino de língua materna realizado na Educação Básica ainda não tem atendido à formação do leitor proficiente e do produtor autônomo de textos que a sociedade exige, realizamos este estudo qualitativo com o objetivo de refletir sobre a formação inicial de professores de português ofertada por duas importantes instituições de ensino superior pernambucanas. Para tanto, analisamos o currículo dos cursos de licenciatura em Letras e entrevistamos docentes desses cursos para compreender o perfil do professor que está sendo formado e o papel da universidade nessa formação. Essa pesquisa, que é recorte de um trabalho maior, levou-nos a inferir que, apesar das mudanças pelas quais as licenciaturas vêm passando nos últimos anos, o curso de Letras, de acordo com alguns docentes, está ainda formando o teórico em vez de formar o professor. Inferimos, ainda, que a universidade é o lócus privilegiado dessa formação, pois nela o licenciando deverá construir a fundamentação teórico-prática necessária ao exercício da sua profissão. Nesses termos, o princípio da simetria invertida precisa ser a base das licenciaturas, já que a formação do professor exige consistência entre o que ele faz enquanto se forma e o que dele se espera em sua atuação profissional. Este estudo fundamenta-se em Schön (2000), Gatti; Nunes (2009), Sacristán (2010) e outros.

Palavras-chave: Formação do professor, Currículo, Ensino superior.

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS A PARTIR DO CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS E DA CONCEPÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Hérica Karina Cavalcanti de Lima (UFPE)[1]
Lívia Suassuna (UFPE)[2]

Introdução

A formação inicial de professores tem sido cada vez mais objeto de estudo em várias áreas do conhecimento. Em se tratando da área de língua portuguesa, essa temática ganha ainda mais importância, tendo em vista a necessidade de formar professores de língua materna apoiados em atuais e consolidados referenciais teórico-metodológicos e preparados para formar leitores proficientes e produtores autônomos de textos orais e escritos. Essa preocupação com a formação inicial dos professores de língua materna não passa somente pela discussão em torno da ampla oferta de cursos de licenciatura em Letras que vem se instalando no Brasil, mas também – e sobretudo – pelo currículo desses cursos, ou seja, pelas discussões teóricas e vivências de atividades práticas que tal currículo proporciona aos licenciandos. Nesse sentido, vale refletir sobre a organização curricular

1. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco.

2. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas.

desses cursos, observando se eles oferecem uma matriz que permite a discussão de temáticas relevantes, se consideram a dimensão da prática, favorecendo a apropriação de conhecimentos necessários ao ensino de língua materna que se quer desenvolver nas escolas. Vale, também, pensar sobre o papel da universidade como lócus privilegiado dessa formação e sobre o que pensam os docentes universitários a respeito da formação que tem sido oferecida nessa instituição.

Sabendo da importância dessas reflexões, realizamos este trabalho, que, sendo parte de um estudo maior realizado durante o doutorado, teve como objetivo principal refletir sobre a formação inicial de professores de português ofertada por duas importantes instituições de ensino superior (IES) – a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) –, observando o perfil do professor que está sendo formado e o papel da universidade nessa formação. Para tanto, debruçamo-nos sobre a matriz curricular dos cursos presenciais de licenciatura em Letras dessas duas instituições, ofertados no campus Recife, e sobre a concepção de docentes dessas IES sobre essa formação.

Este artigo apresenta, então, na fundamentação teórica, as principais ideias que nortearam nossa pesquisa, referentes à formação do professor e ao currículo, bem como seus principais autores. Na metodologia, traz os caminhos escolhidos para a realização do estudo e, nas análises, os dados coletados e algumas discussões sobre eles. Por fim, nas considerações finais, aponta as principais conclusões a que chegamos com este estudo.

Fundamentação teórica

Reflexões sobre a formação do professor e o papel da universidade nessa formação

Nos últimos tempos, as reformas educacionais que ocorreram no nosso país, no que se refere à educação, tiveram como base, conforme Freitas (2006), a noção de profissionalização da atividade docente. Pensar sobre a profissionalização docente implica pensar sobre o fazer do professor, sobre a reflexão que ele realiza enquanto faz o seu trabalho. Com base na perspectiva defendida por Schön (2000), Zeichner (1993) e outros, a formação de professores fundamenta-se na

ideia de que ser professor é agir de forma reflexiva e crítica, tanto em relação a si mesmo, quanto em relação à sua prática e ao mundo que o cerca. Esse professor reflexivo, ressaltam Tardif, Lessard e Gauthier (1998), é também ator social, "agente de mudança ao mesmo tempo que é portador de valores emancipadores face às diversas lógicas do poder que estruturam tanto o espaço social como o espaço escolar" (p. 39).

Formar esse professor reflexivo não é uma tarefa fácil, considerando todas as suas funções e particularidades. Sendo assim, é preciso pensar sobre a natureza e as funções da instituição formadora desses professores – a universidade –, espaço privilegiado dessa formação inicial, observando se nela estão se dando "a formação cultural, o estudo crítico do contexto e a análise reflexiva da própria prática, eixos que orientam a formação do professor" na atualidade (PAIVA, 2003, p. 58).

Pensar a universidade hoje implica analisar as diversas tarefas que lhe são atribuídas enquanto espaço de produção do conhecimento, bem como a identidade que construiu e que precisa manter em sintonia com as mudanças sociais. A universidade deve, nesse contexto atual, como destaca Goergen (2000), refletir sobre si mesma como instituição moderna e buscar adaptar-se a essas transformações, sem abrir mão do seu caráter dialético-crítico. Deve, ainda, romper o individualismo, o isolamento, o corporativismo e o egoísmo da sociedade atual, construindo as bases de uma sociedade solidária e inclusiva.

Ciente da necessidade de estar pronta para as mudanças que se instalam, a universidade precisa voltar-se sobretudo para a formação de um profissional consciente da realidade que o cerca. No caso da formação de professores, o cuidado com a preparação para a construção de uma sociedade como a descrita acima se torna ainda maior.

Sabemos claramente da impossibilidade de as universidades formarem professores prontos, acabados, completos, até mesmo pela natureza inconclusa e inacabada do ser humano (FREIRE, 1997). Mesmo reconhecendo que a formação é um processo que não se esgota nos anos de estudo numa universidade, tampouco no decorrer da prática do professor, acreditamos que a universidade é, por excelência, o espaço formativo mais adequado para promover práticas de ensino que favoreçam uma formação docente inicial de qualidade. Por isso ela é considerada o lócus privilegiado para a formação do professor (SOUZA, 2009), uma vez que

é responsável por uma vasta produção científica no campo da educação escolar. Para Souza (2009), foi o desenvolvimento do tratamento científico da educação, dentre outras coisas, que possibilitou a definição da universidade como o espaço principal da formação dos profissionais da educação, bem como o delineamento das especificidades e das estratégias de formação desses profissionais.

A formação de professores deverá estar associada à produção do conhecimento, ainda conforme Souza (2009), tarefa que é, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) e o Decreto Presidencial nº 2306, creditada à universidade. Além desses documentos, há também as diretrizes para a formação inicial de professores de educação básica em cursos de nível superior, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, que estabelecem princípios orientadores que, dentre outros, apontam a necessidade de coerência entre a formação oferecida e a prática esperada e postulam a pesquisa como elemento essencial do curso. Sendo assim, mesmo que não seja a universidade a única instância de produção de conhecimentos, esses instrumentos jurídicos reconhecem a sua qualificação científica e a construção que nela se opera de metodologias adequadas e relevantes à formação do profissional da educação.

A formação do professor para atuação em áreas específicas, como é o caso do professor de português, deverá ser marcada pela interdisciplinaridade, agrupando os conhecimentos específicos da área e os conhecimentos pedagógicos, e considerando o princípio da simetria invertida. Isso será possível "através de uma práxis que garanta os conteúdos pedagógicos e na qual se aprofundarão as formas de realizá-los na Educação Básica e as questões específicas da ação docente, sua institucionalidade, seus problemas, seus valores, políticas, gestão e avaliações." (SOUZA, 2009, p. 164).

O princípio da simetria invertida se revela, para Schön (2000), no fato de os graduandos aprenderem por meio do fazer, momento em que, ao tentarem se tornar especialistas, são ajudados por docentes que os iniciam nas tradições da prática. Citando Dewey (1974), ele afirma que, ao graduando, não se pode ensinar o que ele precisa saber, mas se pode instruir: "ele tem que *enxergar*, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas 'falando-se' a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver" (p. 151). Sendo assim, a ênfase é posta na aprendizagem através do fazer.

Trazendo as reflexões sobre a simetria invertida para a formação inicial do professor, temos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior a defesa de que esse processo implica a aprendizagem do que se espera do professor como profissional, num contexto em que a prática é organizadora dos conteúdos e da aprendizagem para os professores em formação. Esse conceito é pautado na ideia de que o professor necessita experimentar, como aluno, o que irá desenvolver na sua atuação docente no futuro. Ou seja, o professor em formação precisa vivenciar experiências análogas às que desenvolverá com seus alunos quando for de fato professor.

O princípio da simetria invertida cabe bem à formação do professor por se tratar do único caso em que o ambiente formativo do profissional coincide com o seu ambiente de atuação. O professor está sendo formado na escola para atuar também na escola; as experiências que ele vive enquanto aluno podem ser determinantes e influenciadoras das que ele viverá enquanto professor.

A formação reflexiva proposta por Schön, Zeichner e outros consiste, para Freitas (2006), em um processo de transformação ou reconstrução da própria experiência profissional e pessoal dos professores, que se dá à medida que eles analisam criticamente os pressupostos da sua ação pedagógica: "o trabalho formativo precisa incluir tanto o domínio teórico do conhecimento profissional quanto a capacidade de saber mobilizá-lo em situações concretas" (FREITAS, 2006, p. 22). É esse professor crítico, reflexivo e autônomo que pretendemos formar nos dias atuais. Um professor que pensa, age, reflete sobre o que pensa e faz e que tem autonomia para deliberar sobre suas práticas e sobre as relações sociais que constrói em torno delas.

No caso do professor de português, a necessidade da formação do profissional reflexivo, autônomo, preocupado com sua prática e ciente das suas responsabilidades político-sociais e educacionais soma-se à importância de que ele esteja fundamentado nas discussões teóricas que orientam o ensino de língua materna na atualidade, quais sejam, dentre outras, a concepção de língua como interação, o texto como ponto de partida e de chegada do ensino e a articulação entre os eixos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, conforme discutiremos a partir de agora. Para atender a essa formação, é necessária uma adequada organização curricular.

O currículo na formação inicial do professor

O currículo é o espaço onde se dão acirradas lutas em torno de diferentes significados sobre o social, o político e o educacional. Para Moreira (2005, p. 6), "o currículo é um território contestado, um campo de conflitos no qual diferentes grupos e agentes lutam pela oficialização e pelo prestígio dos seus conhecimentos, significados, habilidades, métodos, crenças e valores".

Pensando no currículo do ensino superior, entendemos que, como lócus privilegiado da formação do professor, a universidade enfrenta desafios diante da responsabilidade de formar profissionais conscientes e autônomos, que fazem suas escolhas e tomam decisões teórico-práticas com base, sobretudo, na fundamentação construída nesse espaço formativo. É a consciência acerca desse desafio e dessa responsabilidade que exige da universidade um currículo com princípios organizadores que não somente funcionem como norteadores das práticas de formação, mas também que preparem o professor para assumir os novos papéis sociais que se lhe apresentam. Mais ainda, que formem o professor para atuar como um prático reflexivo e autônomo (SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993), de modo que ele possa refletir sobre suas práticas considerando, para além do contexto escolar, o contexto social e a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Com essa visão de currículo, a universidade terá maiores condições de proporcionar uma formação que seja produtora de sentido, com interesses voltados para a emancipação e autonomia do professor.

De acordo com Ranghetti e Gesser (2004), para conferirem mais sentido à formação de professores, as disciplinas ofertadas no Ensino Superior devem estabelecer vínculos com o contexto de atuação da vida dos sujeitos em formação e dos saberes necessários ao exercício da profissão. Por isso, segundo elas, "é salutar que a proposta de currículo para a contemporaneidade cultive, em sua estética, elementos que auxiliem o ser humano a ser mais, a transcender seus limites e a trabalhar sobre suas possibilidades para (re)criar o próprio modo de fazer e pensar cada profissão" (RANGHETTI; GESSER, 2004, p. 4). Isso só será possível a partir do rompimento com a racionalidade técnica, com o modelo de formação docente no qual se ensina um "analfabetismo conceptual e político" (GIROUX, 1997) na busca pela construção de uma racionalidade que considere o professor como autônomo, autor das suas práticas e consciente do seu poder de atuação social.

É nesse cenário de discussão sobre o currículo no ensino superior que encontramos espaço para refletir sobre a formação do docente desse nível de ensino e, obviamente, sobre a formação do estudante que será futuramente um professor. Como pensa Pérez Gómez (1992), a formação do professor encontra-se inserida num contexto histórico e político, bem como num conceito de instituição educacional que traz em si uma concepção de ensino e de currículo.

Acreditamos, então, que pensar sobre currículo sem pensar mais globalmente sobre formação do professor não é tarefa possível, pois o desenvolvimento curricular ocorre simultaneamente ao desenvolvimento do professor que, consequentemente, vai aperfeiçoando suas práticas, num movimento em que docentes e estudantes constroem e reconstroem conhecimentos (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1990). Muito mais do que um conjunto de competências que devem ser formadas, Ramalho, Nuñes e Gauthier (2004) entendem que o currículo constitui-se de experiências significativas, nas quais, num dado contexto social e histórico, constrói-se o fazer pedagógico que, organizado de diferentes modos, possibilita aproximar a intenção formativa dos agentes da formação: no caso da formação do professor de português, o docente e o estudante, que também é professor em formação. Assim, somos capazes compreender currículo como algo que é construído no cruzamento das várias relações existentes nos diferentes campos e que sofre influências de forças concorrentes onde ele é concretizado (SACRISTÁN, 2000).

Percurso metodológico

Para alcançar nosso objetivo neste recorte da pesquisa, que é refletir sobre a formação inicial de professores de português, observando o perfil do professor que está sendo formado e o papel da universidade nessa formação, realizamos um estudo qualitativo que teve como foco os cursos presenciais de licenciatura em Letras da UFPE e UFRPE (campus Recife). Para tanto, utilizando-se de pesquisa documental e entrevista semiestruturada, debruçamo-nos sobre: i) a matriz curricular dos cursos, de modo a compreender como esses cursos se organizavam curricularmente, quais as disciplinas que ofereciam como obrigatórias, eletivas e optativas, quais as cargas horárias dessas disciplinas, como se apresentavam as atividades complementares, enfim, como esses componentes colabora-

vam na construção do perfil do professor de português; e sobre ii) as concepções de 5 (cinco) docentes dessas IES, reveladas nos seus discursos, com a intenção de perceber o que pensavam a respeito da formação do professor e do papel da universidade nessa formação. Os docentes são chamados aqui de P1, P2, P3 (pertencentes ao quadro da UFRPE), P4 e P5 (pertencentes ao quadro da UFPE).

Considerando as características da pesquisa qualitativa e a variedade dos dados por nós coletados, os quais exigiriam uma perspectiva de análise baseada na interpretação e na inferência, definimos que a abordagem metodológica a ser utilizada seria a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

Análises dos dados e discussão

Sobre a organização curricular dos cursos de licenciatura em letras da UFPE e UFRPE

Comecemos nossa análise pela composição e estruturação dos cursos de licenciatura em Letras da UFRPE e da UFPE com base na contagem das horas dos componentes obrigatórios, eletivos e/ou optativos e das atividades complementares. Das duas IES estudadas, a UFRPE traz, além das obrigatórias, disciplinas optativas; a UFPE traz eletivas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Nível Superior, os cursos de formação de professores da educação básica devem possuir, no mínimo, 2.800 horas. Essas diretrizes também orientam a carga horária das atividades complementares e dos estágios:

> Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

> IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.
> Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.
> Art. 2° A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos-ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos. (BRASIL, 2001, p. 1)

Pelo que podemos observar, os cursos analisados atendem a tais diretrizes, considerando que oferecem, todos eles, carga horária de mais de 2.800 horas. Além disso, dedicam pelo menos 2.000 horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 210 horas para as Atividades complementares, ou seja, para as "outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais", como coloca a lei.

Outro aspecto dos cursos estudados que atende às diretrizes é a duração. De acordo com elas, os cursos de licenciatura plena em Letras deverão ter duração mínima de três anos letivos (cada um com 200 dias de efetivo exercício), e cada um dos cursos oferece mais do que isso: são pelo menos quatro anos de formação no curso diurno da UFPE; no curso noturno, tanto no que diz respeito à UFRPE e quanto à UFPE, a duração é de, no mínimo, quatro anos e meio.

Podemos destacar, ainda, que a carga horária dos dois cursos observados é aproximada no que se refere aos componentes obrigatórios e às Atividades Complementares. Porém, percebemos uma significativa diferença no que diz respeito aos componentes optativos e/ou eletivos: a UFPE oferece uma carga horária bem maior de componentes eletivos.

As informações aqui apontadas em relação à carga horária dos cursos da UFRPE e da UFPE podem indicar, num primeiro olhar, uma sintonia na ideia de formação de professor de português pensada pelas duas IES. Apesar dessas aparentes semelhanças, ao voltarmos nossa atenção para as matrizes curriculares desses cursos, vemos que elas têm suas especificidades, suas peculiaridades. Isso ocorre sobretudo porque as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior são amplas e a estruturação do currículo fica sob a responsabilidade de cada IES. Isso explica também a diversidade de nomes que as disciplinas possuem, a qual, de acordo com Gatti e Nunes (2009, p. 21), "sinaliza que o projeto de cada instituição procura sua vo-

cação em diferentes aspectos do conhecimento, com enfoque próprio, o que se reflete na denominação das disciplinas".

Há, entre as matrizes curriculares dos cursos analisados, aproximações e distanciamentos que merecem algumas considerações. Salientamos, porém, que as observações que faremos aqui não têm como propósito comparar, mas apresentar as peculiaridades de dois dos mais importantes cursos de formação de professores de português do nosso estado.

A primeira aproximação a ser apontada diz respeito ao fato de as matrizes curriculares dos dois cursos atenderem ao que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior no que tange à oferta de disciplinas que se encaixam nos três grupos indicados por esse documento: i) os dois cursos oferecem disciplinas básicas, de conteúdos mais globais, que são aquelas que garantem a formação do professor, dando-lhe suporte e conhecimento para a solução de problemas do cotidiano escolar. Podemos encaixar, nesse grupo, as disciplinas que se voltam para os fundamentos da educação; ii) os cursos também visam a promover o aprofundamento e a diversificação desses estudos, propondo disciplinas de conhecimentos específicos, as quais propiciam o conhecimento teórico-metodológico das teorias da linguagem e das teorias literárias. Nesse grupo, estão os componentes que remetem aos estudos da língua e da literatura; e iii) também observamos, nas matrizes dos dois cursos, os estudos integradores, que favorecem o contato entre a academia e a escola, de modo a trazer para a formação do professor a realidade cultural das escolas da educação básica e dos seus alunos. Compõem esse grupo as metodologias, práticas e estágios.

As matrizes curriculares dos dois cursos também se aproximam, como já foi destacado, na carga horária e no propósito das Atividades complementares, as quais buscam estimular, por parte dos licenciandos, a vivência de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Algumas das semelhanças entre as matrizes curriculares analisadas remetem ao projeto formativo dos dois cursos: a formação do professor fundamentado, que domine as discussões sobre os objetos de ensino da língua, que teorize sobre eles e que, de posse deles, promova sua didatização. Essa inferência é possível graças à quantidade e variedade de disciplinas da subcategoria de Conteúdos do currículo da educação básica, as quais se relacionam com os conhecimentos

necessários ao ensino da língua e da literatura: das 128 disciplinas que os dois cursos, juntos, oferecem, 19 são destinadas à formação para a docência (didáticas, práticas, metodologias e estágios), enquanto 72 se voltam para a formação específica em português (e espanhol, no caso da UFRPE, que oferece dupla licenciatura. Consideramos aqui todas as disciplinas que se relacionam com a língua portuguesa, a linguística e a literatura que não são da subcategoria das didáticas, metodologias, práticas e estágios). Outros componentes, que se voltam para diferentes questões da educação e da linguagem, especificamente, somam 37 disciplinas. Em porcentagem, esses dados se revelam da seguinte forma: na UFRPE, do total de 61 disciplinas, 59% são de conteúdos específicos das Letras, enquanto 16,4% correspondem às disciplinas de formação para a docência; na UFPE, a situação é semelhante: das 67 disciplinas ofertadas, 57,1% são da área específica e 14,3% da área da formação aplicada. Como já evidenciamos, as demais categorias somam valores menos expressivos.

Esses dados poderiam nos levar a pensar, como o fez Gatti e Nunes (2009) ao refletirem sobre a formação de professores oferecida pelas licenciaturas em Letras no país, que há uma tendência à formação mais focada "na direção do especialista disciplinar do que na direção da formação de um professor de língua portuguesa que deverá trabalhar com o ensino da língua nacional para crianças e jovens nas escolas de educação básica" (p. 108). No entanto, precisamos considerar que, de acordo com as diretrizes, a dimensão prática pode ser contemplada nas diversas disciplinas, não somente nas de formação para a docência (metodologias, práticas, didáticas e estágios) e deve ser vivenciada ao longo do curso. Nesses termos, os estudos desenvolvidos nas disciplinas consideradas teóricas também podem se voltar para a reflexão sobre a prática, sob o argumento de que não existe "boa prática" sem domínio da teoria, bem como apenas o domínio da teoria não assegura uma prática bem sucedida. Como destacam Gatti e Nunes (2009, p. 78), "a construção dos saberes específicos supõe um modo de conceber cada área e disciplinas, modo que embasará a docência. Sem sólidos fundamentos acerca da disciplina, qualquer prática acaba por se tornar mero tecnicismo. Por isso a necessidade de um balanceamento".

Acreditamos, também, que esse grande número de disciplinas da categoria de Conteúdos do currículo da educação básica nas duas IES tem justificativa na necessidade de oferecer aos graduandos os subsídios necessários para o ensino

dos conteúdos específicos da educação básica, seja de língua portuguesa, literatura ou língua estrangeira (no caso da UFRPE).

Inferimos que essa preocupação em fornecer aos graduandos a oportunidade de construção dos conhecimentos necessários ao domínio dos conteúdos da educação básica, ou seja, dos conteúdos a ensinar, reflete o respeito ao princípio da simetria invertida. No entanto, Mello (2000) ressalta que, para que esse princípio seja realmente respeitado e buscado nos cursos de licenciatura, é preciso que os licenciandos vivenciem situações teórico-práticas de aprendizagem desses conteúdos de modo a dominá-los o suficiente para ensinarem aos seus alunos. No caso do curso de Letras, para que os futuros professores desenvolvam nos seus alunos, por exemplo, habilidades de leitura e de escrita, precisarão passar, no decorrer do curso, por situações em que essas habilidades sejam evidenciadas, ensinadas e exigidas. É preciso, então, que os cursos de Letras equilibrem o "plano da retórica" com o "plano da ação pedagógica" (GATTI; NUNES, 2009), de modo a tornar compatível as suas opções curriculares com o perfil do professor que quer formar.

Salientamos, também, a importante presença de disciplinas optativas e/ou eletivas nos dois cursos (19 optativas na UFRPE, das quais o estudante pode cursar, no mínimo, 4; 26 eletivas na UFPE, das quais o estudante pode cursar, no mínimo, 5). Parece haver, nesse caso, o reconhecimento de que elas flexibilizam o currículo – ação necessária ao respeito às diferenças, às condições e aos interesses individuais dos estudantes –, além de oferecerem a esses estudantes a possibilidade de ampliação e diversificação dos saberes. Como destacam Gesser e Ranghetti (2011, p. 19), "a partir da flexibilização do currículo e da realidade existente, permitiremos que as diferenças e condições individuais [dos graduandos] sejam respeitadas e que os diversos ritmos de aprendizagem e diferenças contextuais sejam integrados".

Uma questão ainda a ser colocada diz respeito à Prática como Componente Curricular (PCC), uma garantia também das diretrizes que se apresenta de forma diferenciada nos dois cursos. Apesar dessas diferenças, que se referem ao modo como a carga-horária de PCC é ofertada, os cursos garantem, em seus documentos reguladores (projetos pedagógicos dos cursos e resoluções), que a dimensão da prática deve ser contemplada durante todo o curso, tanto nos diversos componentes curriculares obrigatórios, como é o caso da UFRPE, quanto

em disciplinas específicas (metodologias, didática e avaliação), como é o caso da UFPE.

Sobre as concepções dos docentes acerca da formação inicial de professores e sobre o papel da universidade nessa formação

Os docentes dos cursos de licenciatura em Letras, através de ações de ensino, pesquisa e extensão (os três pilares do ensino superior), são corresponsáveis, em parceria com os próprios alunos, pela formação de professores de português que produzem conhecimentos teórico-práticos na área da educação e na área específica da linguagem, bem como críticos do contexto político-social em que estão inseridos.

Cabe, porém, a seguinte pergunta feita por Neves (2000, p. 4) ao tratar da formação do professor de português: "O professor de português recebe na universidade uma formação que lhe permita compreender – com todas as suas consequências – o que é língua em funcionamento e, a partir daí, quer lhe permita saber o que é ensinar a língua materna para os alunos que lhe são entregues?". A essa questão, podemos acrescentar: ele constrói a fundamentação teórico-prática necessária às decisões que precisará tomar e às escolhas que precisará fazer sobre o quê, como e para que ensinar?

As respostas precisam ser formuladas. A universidade, lócus privilegiado da formação do professor, não é, sozinha, responsável por essa formação. Os saberes da docência se constroem também durante a vida profissional do professor, a partir de cada situação vivida no dia a dia, na prática, para além da universidade. No entanto, é na universidade que as bases são construídas.

As respostas dos docentes ao questionamento "Como estão sendo formados os professores de português?" contemplaram diferentes aspectos dessa formação. Alguns foram comuns a mais de um docente; outros foram diferentes, mas todos bem pertinentes.

Para P1, os professores de português ainda estão sendo formados de modo bastante "bacharelista", sem a devida preocupação com a prática, com a metodologia. Isso para ela é problemático, porque os estudantes chegam às escolas

para lecionar com uma boa bagagem teórica, mas com dificuldades na tarefa de transpor esses saberes à prática:

> *Em geral, acredito que o ensino dos cursos superiores na área de Letras, eles continuam com uma cultura ainda muito bacharelista, muito voltados para a pesquisa, seja em teoria literária, seja em linguística; pouca preocupação com os aspectos metodológicos realmente do ensino da língua e mais ainda da literatura, acho que a literatura é bem relegada a segundo plano no que se refere ao ensino. E, em função disso, os alunos chegam é... como docentes já à Educação Básica com muito repertório teórico, mas sem saber como lidar, como didatizar esses objetos de conhecimento (...) P1*

P1 chama atenção para o fato de os estudantes estarem saindo dos cursos de graduação desprovidos de alguns dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão de professor, sobretudo no que diz respeito a questões da prática. Esse ensino que ela chama de "bacharelista" pode ser associado a uma postura ainda apegada aos princípios da racionalidade técnica, na qual a construção da identidade profissional seria dada a partir do domínio dos conteúdos específicos da especialidade. Para Krahe e Gravy (2008, p. 3), essa postura "evidencia a dicotomia entre a formação da especialidade e a formação pedagógica dos futuros professores. Este modelo baseia-se no que convencionamos chamar de racionalidade técnico/instrumental", que se opõe à racionalidade prático-reflexiva, defendida por Tardif (2003) e outros, como o modelo que exige, "cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino" (TARDIF, 2003, p. 114-115).

P4 concorda com P1 quando afirma que os professores deveriam sair mais preparados da universidade, sobretudo no que se refere às discussões sobre a prática. P3 compartilha do mesmo pensamento e acredita ainda que a tecnologia poderia colaborar com essa formação, ser uma aliada. Mas salienta que o curso de graduação não é unicamente responsável pela formação do professor: as práticas e o dia a dia na escola cuidarão também disso:

Eu acho que houve esse avanço, mas ainda é preciso fazer mais, principalmente no que diz respeito a essa articulação entre a prática de sala de aula e as discussões teóricas que se empreendem no curso de Letras, né? P4

(...)de uma forma geral, eu acho que, ainda, do meu tempo de formada pra cá, eu esperava que o avanço fosse maior; eu esperava que os professores fossem... saíssem mais preparados, tá entendendo? Com esse monte de tecnologia disponível, eu acho que, em termos de produção de conhecimento mesmo, o professor ainda está precisando de muito mais do que... ele sai exatamente para atender a escola, para atender a demanda da escola, ele sai ainda despreparado. Mas eu também acho que, por outro lado, isso é normal, porque a formação mesmo, ela não se pode considerar que se dá só na instituição de ensino superior. Na verdade, ela se complementa, ela se amplia na prática da sala de aula, quando ele tá fora da universidade também. P3

Através de sua fala, P3 esclarece que o papel de formar não é exclusivo da universidade. A ideia da simetria invertida também abarca essa convicção: ela não se encerra na formação inicial, mas tem seguimento na formação continuada e nas diversas situações formativas vivenciadas pelos professores.

Porém, como já discutido aqui, a universidade, como lócus privilegiado da formação inicial do professor, não pode se eximir de dar ao estudante as condições de desenvolver minimamente os conhecimentos necessários a sua atuação, como bem destaca P5, ao relatar a sua experiência com uma das turmas em que lecionou e percebeu que os estudantes ainda não tinham refletido sobre uma das questões basilares do ensino de língua materna: os eixos do ensino (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística).

(...) E aí o que é que acontece: quando eu cheguei, eu fiz uma sondagem com os alunos e perguntei se eles já tinham discutido os eixos de ensino de língua portuguesa, e eles já tinham passado por duas disciplinas de metodologia, mas não tinham visto essa discussão. Então veja, a minha disciplina de metodologia 3, ela foi mais ou menos parecida com a de metodologia 1, porque eu achava que era inadmissível que alunos que

> *tinham chegado na disciplina metodologia 3 não tivessem tido contato com a basedo ensino de língua portuguesa atualmente. P5*

Vemos, pela fala de P5, que houve uma alteração no programa, a qual, para ele, é justificada pelo fato de os licenciandos precisarem discutir questões indispensáveis ao ensino, as quais já deveriam ter sido contempladas em disciplinas anteriores. Para ele, se isso não fosse feito, os professores poderiam chegar às escolas para lecionar com defasagem de conhecimentos, pois, não é possível esperar que os professores consigam elaborar, selecionar e realizar atividades articuladas e significativas de leitura, produção oral e escrita e análise linguística na sua sala de aula se, no seu espaço formativo, isso não lhe foi oferecido. As experiências formativas, acumuladas pelo professor durante sua vida de aluno, têm poder decisivo na sua atuação profissional (CERRI, 2007; PIRES, 2002).

Para P1, as limitações dessa ordem na formação do professor têm a ver também com o fato de alguns docentes universitários atuarem na formação de professores para a educação básica sem terem passado pelas salas de aula desses níveis de ensino. Por esse motivo, acabariam enfatizando a teoria sem se voltarem para a didatização e a transposição dos conteúdos, talvez porque o conhecimento sobre a prática propriamente dita lhes faltasse de alguma forma:

> *(...) acho que isso também se deve ao fato de haver uma cultura no Brasil muito forte, principalmente entre os professores universitários, de serem oriundos da graduação, dos cursos de pós-graduação, não terem efetiva experiência na educação básica e já adentrarem ao ensino superior. E eu acho muito problemático você ensinar numa licenciatura sem ser formado como docente, sem ser formado numa licenciatura e mais ainda sem ter experiência profissional, que eu acho que é de suma relevância, faz toda a diferença na sua carreira. Então, infelizmente, a gente tem muitos professores nas licenciaturas que nunca lecionaram na educação básica, eles vão apenas discutir princípios teóricos filosoficamente etc., mas não têm nenhuma noção de didatização. P1*

No entanto, não podemos afirmar que, para ser um docente universitário que consegue estabelecer essa relação, é preciso ter passado pela sala de aula da educação básica. A experiência nessa etapa da escolaridade certamente é agre-

gadora, enriquecedora, mas não é o que legitima a docência no ensino superior. Vale destacar, também, que o docente universitário se aproxima da educação básica de diferentes maneiras: através do estágio, das discussões que trava em sala de aula com os licenciandos, das orientações sobre práticas de sala de aula que realiza etc.

Um aspecto também importante levantado por P2 e P3 tem a ver com alguns progressos percebidos na formação inicial do professor de português. Para eles, essa formação tem melhorado porque tem se aperfeiçoado, também, a formação dos docentes universitários:

> *Eu acredito que, nos últimos anos, tenha acontecido uma grande evolução, uma grande guinada, em função dos Parâmetros Curriculares, em função das Diretrizes Curriculares Nacionais, em função da formação dos formadores também. Então a perspectiva do texto como ponto de partida, o texto como ponto de chegada, a concepção de língua como forma de interação tem guiado as discussões teóricas e também as práticas. P2*

> *Olha, de meu tempo pra cá, que eu me formei em 1981, a gente tem uma grande diferença, mas eu tributo muito essa diferença às informações que estão circulando no mundo, quer dizer, claro que eu tributo também à formação dos professores que são formadores, os professores das licenciaturas, no caso, das licenciaturas em Letras. P3*

As mudanças às quais os docentes se referem, na verdade, foram marcadas pela publicação da obra "O texto na sala de aula", organizada por Geraldi (1984), que trouxe reflexões sobre a concepção de língua como interação social, o texto como ponto de partida e de chegada do ensino de português e a articulação entre os eixos de ensino. Realmente, são mudanças importantes no ensino de língua materna que têm repercutido na sala de aula.

Outro ponto levantado por P2 e P3 diz respeito à melhoria da formação dos formadores de professores. É certo que, para eles, a qualificação do corpo docente universitário é condição primeira para a melhoria da formação do professor: "a valorização do professor sobre sua prática se apoia no pressuposto de que a docência também é fonte de conhecimento, por se tratar de uma forma de in-

vestigação e de experimentação" (GRILLO, 1999, p. 35). Além disso, a formação continuada do docente pode favorecer a consolidação de uma postura crítico-reflexiva, em que as "certezas antigas, que procuravam a simplificação da prática pedagógica" fazem surgir, "com grande ênfase, a consciência dos (...) não saberes e, por consequência, muitas incertezas e dúvidas" (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 184-185). São também essas inquietações, incertezas e dúvidas que dão origem a um movimento de busca por formação que pode renovar a prática docente na universidade.

Quando perguntados, então, sobre o papel da universidade na formação do professor e sobre o fato de ela ser considerada o espaço privilegiado dessa formação, os docentes entrevistados concordaram em que ela não pode se eximir da tarefa de formar e aproveitaram para apontar algumas questões importantes sobre isso.

P1 acredita que os cursos de licenciatura deveriam ser mais valorizados, com carga horária maior, oferta exclusivamente diurna, na tentativa de equiparar-se a cursos como o de Medicina e de Direito:

> *Sim, eu acho que os cursos de licenciatura deveriam ter a mesma prioridade que Medicina, Direito entre outros. A gente não vê cursos de Medicina e Direito, por exemplo, noturnos, só diurnos. Por quê? Porque é necessária uma carga horária maior pra dar a base pra esse conhecimento. E os cursos de licenciatura, em geral, tendem a ser noturnos, com uma cargahorária mais restrita, voltados para um público que já trabalha e, muitas vezes, com um ensino mais digerível, mais facilitado, pra que esse público possa alcançar. Acho que isso é um problema, não sou contra haver cursos noturnos, mas a maneira como ele se configura precisa ser resolvida (...) P1*

Percebemos que, ao reconhecer o papel formador da universidade, P1 afirma que os cursos deveriam ter o mesmo "valor" social, reclamando da desvalorização das licenciaturas e, consequentemente, da profissão de professor, mostrando que isso passa pela oferta de um curso que não tem o *status* que outros cursos, como o de Direito e Medicina, têm, um *status* que tem relação, dentre outras coisas, com o horário de funcionamento, com o atendimento a um público que não precisa conciliar estudo e trabalho, que pode se dedicar integralmente ao curso, realizar leituras mais densas etc.

Também para P2, o papel da universidade é crucial na formação do professor: é nela que eles se constituem como profissionais, que constroem as bases necessárias ao exercício da profissão, como já dissemos:

> *Na minha opinião, o papel da universidade é crucial, porque a gente tá falando da formação inicial, não é, então é o primeiro momento em que esses alunos começam a se constituir enquanto professores. Claro que isso tá atrelado às práticas, às vivências práticas, aos estágios não curriculares que a gente sabe que eles fazem, normalmente, desde o princípio, mas a base, a fundamentação, o norte vem da universidade, vem das discussões que a gente tem feito, vem das leituras que os alunos fazem. P2*

Para esse docente, a universidade é o espaço onde os estudantes têm contato com a teoria, com as leituras que fundamentarão as suas práticas. Ele reconheceu, todavia, que ela não é o único espaço formativo, pois há vivências práticas, estágios não curriculares e outras situações que contribuem para a formação do professor. No entanto, ela é o norte, o caminho.

O mesmo pensou P4, quando destacou que o professor precisa ser bem formado como qualquer outro profissional, que essa formação não pode ser intuitiva. Ela destacou que, além do importante papel de formar teoricamente o professor, a universidade forma através das atividades de ensino, pesquisa e extensão:

> *Eu acho fundamental, a gente precisa formar o professor, ele tem que ser preparado como qualquer outra profissão, ela não pode ser por uma mera intuição (...) E é onde você congrega o ensino, a pesquisa, a atividade de extensão (pra quem tem oportunidade de participar de atividade de extensão, seja em que dimensão essa extensão seja).Mas o que eu acho que é muito importante é o papel da universidade nesse sentido, é o ensino, estar na sala de aula, estudar os textos, discutir com o professor, mas vivenciar esse processo de pesquisa, de investigação, de análise (...) O que fica desse papel da universidade, eu acho que são essas ferramentas que não são apenas teóricas, mas as ferramentas teóricas em movimento, em movimento para uma prática, embora saibamos que as salas de aula têm necessidades e realidades muito distintas, que a gente precisa também... a gente não pode alienar o nosso aluno dessa realidade, uma vez que a te-*

oria não vai ser infalível no sentido de que vai ser aplicada e dar o mesmo resultado em todas as turmas.E não é bem assim, né? P4

De acordo com estudos realizados por Porlán (1998), Pérez Gómez (1990), Moll (1996) e outros, a construção do conhecimento pedagógico ocorre por pelo menos duas vias: i) a orientação pedagógica, compreendida como um conjunto de formas de intervenção didática, que são desenvolvidas pelos professores no dia a dia, na prática, no cotidiano, a partir dos conhecimentos sobre a disciplina e o modo de ensiná-la; e ii) o papel do professor como mediador e organizador das situações de ensino. É isso que percebemos na fala de P4: ela entende que as leituras, as orientações do professor, a participação nas investigações sob sua orientação é que fazem da universidade não o único espaço formativo, mas o que agrega as diversas possibilidades de formação e desenvolvimento do licenciando que será um profissional crítico e reflexivo, que não se ocupa somente do ensino, mas que vê a pesquisa e a extensão como partes integrantes do seu trabalho.

P5 foi outro docente que, além de reconhecer a importância da universidade como espaço por excelência da formação inicial dos professores, como o local onde entramos em contato com a prática (apesar de reconhecer que ainda há um grande distanciamento entre a teoria aprendida e a prática vivenciada), destacou a importância das atividades de extensão e de outras naturezas, promovidas pela universidade, na constituição do sujeito professor:

Deve ser, deve ser, né? É aqui que a gente vai entrar em contato com a prática, porque a gente ainda sofre com essa dicotomia teoria e prática. (...) Então eu acredito que, não só no que diz respeito ao ensino, a universidade deveria aproximar os licenciandos dessa realidade, que é uma realidade, às vezes, que decepciona o licenciando, porque ele passa quatro anos na universidade, com pouquíssimos contatos com a realidade da escola, principalmente a pública, e, às vezes, há um choque tremendo quando ele tem que, a partir do que ele aprendeu, colocar isso em prática na sala de aula, numa sala de aula que, como a gente sabe, é um ambiente que hoje em dia tem sido considerado um ambiente extremamente inóspito, principalmente na escola pública, que é a realidade que eu conheço mais de perto. A universidade tem essa obrigação, como eu estava dizendo, não somente do ponto de vista do ensino, mas também do ponto

> *de vista da extensão. Então a gente tem que ter projeto de extensão que aproxime os alunos, a gente tem o PIBID, que eu considero um avanço, mas acho que ainda está faltando, pela minha experiência nesses dois semestres, eu percebo que há esse distanciamento dos alunos em relação a essa realidade. P5*

Essa observação feita por P5 remete à relação indissociável entre teoria e prática, à certeza de que escola e universidade são dois polos interligados e relacionados. Nessa perspectiva, não pode nunca a universidade perder a referência da escola, uma vez que é para ela que está formando professores, que é nela que os professores exercerão as habilidades e competências que foram desenvolvidas. Como possibilidade de não perder de vista a educação básica em meio ao processo formativo, além das disciplinas de formação para a docência vivenciadas pelos estudantes durante a sua formação (didáticas específicas, metodologias, práticas e estágios), é preciso que os estudantes participem de ações extensionistas e de outras ações que articulem a realidade do que se aprende na universidade com a realidade prática, de modo que eles possam se engajar nessa realidade e diminuir a distância ainda existente entre um contexto e outro (o teórico e o prático).

Completando a discussão, P3 destacou que a IES não pode abrir mão desse papel. No entanto, é preciso pensar se ela o tem desempenhando a contento, se tem oferecido um ensino de qualidade:

> *Nossa, é fundamental o papel de formadora, a universidade é formadora, ela não pode nunca se eximir desse papel. Agora se ela está ou não desempenhando bem esse papel é uma questão a se tratar. Mas que ela não pode se eximir desse papel. O professor tem que ser formado pela universidade e o papel dela é de promover um ensino de qualidade. P3*

Ao questionar se a universidade está, de fato, desempenhando bem o papel de formar o professor, P3 convida a própria universidade à reflexão: estará ela acompanhando os avanços e as transformações da sociedade? Acompanhará o novo contexto social, político e cultural em que está instalada e de onde provêm seus alunos? Goergen (2000), pensando sobre isso, questiona se a universidade de hoje ainda tem potencial para suprir as demandas de uma sociedade que muda diariamente, que assume novos contornos tanto em termos de estrutura

quanto de relacionamentos sociais. Mas apresenta uma solução: "a sua sobrevivência, em termos de instituição socialmente relevante, fica condicionada à sua capacidade de autorreflexão e permanente reinstituição de seu significado social neste novo contexto (GOERGEN, 2000, p. 102).

Considerações finais

Neste estudo, propomo-nos a refletir sobre a formação inicial do professor de português, observando o perfil do professor que está sendo formado e o papel da universidade nessa formação. Para alcançar esse objetivo, realizamos um mapeamento das matrizes curriculares desses cursos na tentativa de construirmos um quadro da formação que a UFRPE e a UFPE estão promovendo. Nossa ideia, como bem esclarecem Gatti e Nunes (2009, p. 09), era saber o que "está sendo proposto como formação nas instituições de ensino superior, identificando ênfases que lhes estão sendo atribuídas, semelhanças, diferenças, pertinências e adequação às demandas profissionais".

Em relação à estruturação curricular dos cursos de licenciatura em Letras da UFRPE e da UFPE, identificamos aproximações e distanciamentos que merecem destaque. Os dois cursos atendem às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior no que diz respeito à duração, carga horária, oferta de componentes curriculares globais, específicos e integradores, indicação de Atividades Complementares e oferta de disciplinas que garantem espaço para a PCC. Neste último caso, os dois cursos apresentam propostas diferentes, mas garantem, em seus documentos orientadores, que a dimensão da prática seja contemplada durante todo o curso, tanto nos diversos componentes curriculares obrigatórios, como é o caso da UFRPE, quanto em disciplinas específicas (metodologias, didática e avaliação), como é o caso da UFPE.

No que se refere às disciplinas ofertadas nos currículos das duas IES, observamos que a maior parte delas remete aos conteúdos a serem ensinados na educação básica: das 128 disciplinas ofertadas nos dois cursos, 19 são destinadas à formação para a docência, enquanto 72 se voltam para a formação específica em português (e espanhol, no caso da UFRPE). As demais disciplinas pertencem a outras categorias.

À primeira vista, esse dado poderia indicar que, apesar das mudanças advindas com as diretrizes, os cursos estariam ainda formando o especialista, o teórico, e não o professor. No entanto, a partir de um olhar mais atento, entendemos que a organização curricular dos cursos em questão objetiva a formação do professor fundamentado teórica e metodologicamente, que é capaz de fazer escolhas para a sua prática a partir da teorização realizada na universidade. Percebemos, ainda, com base em suas nas matrizes curriculares, que o princípio da simetria invertida precisa ser a base de um curso de formação de professores, tendo em vista que o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que ele irá atuar, exige consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera em sua atuação profissional. Essa formação deve reservar espaço também à didatização desses objetos de ensino, questão que deve ser trabalhada na PCC e nas disciplinas de formação para a docência, que são o foco deste estudo.

Sobre as concepções dos docentes, podemos afirmar que eles acreditam que a universidade é o lócus privilegiado da formação do professor e que é nela que o licenciando deverá construir a fundamentação teórico-prática necessária ao exercício da sua profissão. Acreditam também que essa construção não se esgota na formação inicial, mas que a universidade é responsável por sua base.

Para alguns docentes, porém, a formação de professores que tem sido oferecida na universidade ainda é muito bacharelesca, ou seja, tem se voltado mais para questões teóricas do que para questões práticas, embora as diretrizes determinem que a dimensão da prática precise ser contemplada ao longo do curso. Além disso, essa formação não estaria dando aos licenciandos as condições para aprenderem a didatizar os objetos de ensino da língua.

Acreditamos que os dados apresentados neste estudo revelam questões importantes sobre a formação do professor nas duas IES estudadas e apontam para novas possibilidades de pesquisas a serem realizadas sobre o tema. Pensar sobre esse tema é importante, pois consideramos que olhar para a formação de professores significa olhar para o futuro do país.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer no 9, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 05/06/2012.

_____. **Decreto n° 2306/1997, de 19 de agosto de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 19 de agosto de 1997a. Disponível em http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2306_97.htm. Acesso em: 02/03/2015.

CAMPOS, S; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e deprofessores com Donald Schön. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CERRI, L. F. Diretrizes Curriculares Estaduais – História: legitimidade, autonomia docente e currículo oculto. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.10, n.1, p. 41-49, jan./abr. 2007.

DEWEY, J. **John Dewey on Education**: Selected writtings. Chicago: University of Chicago Press, 1974.

FREIRE, P. O compromisso do educador para com a pesquisa. In: CASALI, A.; TOZZI, D. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). **A relação universidade/rede pública de ensino:** desafios à pós-graduação em educação. Seminário FDE/PUC/SP, São Paulo: Educ, 1994.

FREITAS, A. S. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Formação continuada de professores:** questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental:** estudo de currículo das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

GESSER, V.; RANGHETTI, D. S. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um *design* contemporâneo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: 05/12/2014.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOERGEN, P. A crise de identidade na universidade moderna. In: _____. **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000, p. 101-161.

GRILLO, M. (Coord.). Transposição didática: uma prática reflexiva. In: **Educação –**

Epistemologia e ciências da educação: família e educação. Porto Alegre: Editora da PUC, nº 37, v. 21, 1999.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, São Paulo, jan./mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_arttext. Acesso em 30/11/2012.

MOLL, L C. **Vygotsky e a educação**. Tradução de Fani A. Tessler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NEVES, M. H. M. Examinando os caminhos da disciplina Linguística nos cursos de Letras: por onde se perdem suas lições na formação dos professores? **Anais da 18 Jornada de Estudos Linguísticos do Nordeste.** Salvador: UFBA, 2000.

PAIVA, E. V. A formação do professor crítico-reflexivo. In: _____. (Org.). **Pesquisando a formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 47-66.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania**. O papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Calidad de la enseñanza y desarollo profesional del docente. In: ENGUITA, F. **Sociología y Educación**. Madrid: Universidad Complutense, 1990.

_____. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIRES, C. M. C. **Formação inicial e continuada de professores** – uma síntese das diretrizes e dos desafios a serem enfrentados. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação. Formação de Professores. Vol. 1. Brasília: MEC. SEF, 2002. Disponível em: http://www.mec.gov.br/sef/Ftp/Formprof/vol1c.pdf. Acesso em: 22/10/2014.

PORLÁN, R. Constructivismo y escuela. Sevilla: Díada, 1998.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o Professor – Profissionalizar o Ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RANGHETTI, D. S.; GESSER, V. Um *design* para a formação inicial de professores(as): um projeto em construção. **Contrapontos**, v. 4, n. 2, pp. 305-324, Itajaí, maio/ago. 2004.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed., Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino ea aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organizadores: NETO, J. B.; SANTIAGO, E. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C; GAUTHIER, C.**Formation des maitres et contexts sociaux**. Paris: PUF, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

RESUMO

O presente artigo propõe uma pesquisa que observa os operadores argumentativos que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão dentro de alguns enunciados de artigos de opinião e editoriais de jornais e revistas de pequena e de grande circulação. Nosso objetivo é identificar quais são os operadores argumentativos que mais são usados, a frequência de seu uso e também qual a sua contribuição para o texto. Segundo Koch (2003, p. 30) certos elementos da gramática de uma língua têm por função indicar (mostrar) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam. Os operadores que analisamos foram: e, também, ainda, nem (=e não), não só, mas também, tanto..., como, além de..., além disso..., a par de, etc., porém nos textos analisados observamos que os que aparecem de forma mais frequente foram: e, além disso, nem, também e ainda, e serão esses os que terão destaque neste trabalho. Fizemos uma leitura minuciosa dos textos a fim de entender como esses operadores se comportam e chegamos à conclusão de que eles podem resumir, entrelaçar e arrematar os argumentos presentes dando força argumentativa aos editoriais e artigos. Percebemos também que a utilização dos operadores argumentativos é fundamental na estrutura dos enunciados e também no direcionamento argumentativo do texto, que quanto maior for o número de operadores argumentativos que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, mais convincente se tornará o texto.

Palavras-chave: Operadores, Argumentos, Conclusão.

A CONTRIBUIÇÃO DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS NOS EDITORIAIS DE JORNAIS E ARTIGOS DE OPINIÃO[1]

Ana Paula Ferreira da Silva (UFRPE/UAG)
Carla Jeikcelle Marques Freitas (UFRPE/UAG)
Fabrícia Soares Barros Lima (UFRPE/UAG)

Introdução

Nosso fundamentação teórica foi baseados nos estudos de Koch (2003) que afirma que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo. No processo de elaboração de editoriais e artigos de opinião é função dos profissionais da área tentar convencer e/ou persuadir o interlocutor. Visto que o editorial é um tipo de texto utilizado na imprensa, mais fortemente em jornais e revistas, seu objetivo maior é informar sem a obrigação de ser neutro nem imparcial, pois o seu redator dispõe da opinião do jornal sobre o assunto que será abordado nesse editorial. Sua missão é levar ao leitor um fato e uma opinião. Passando a falar em opinião, podemos dizer que os artigos de opinião (também pertencentes ao âmbito jornalístico) são textos essencialmente argumentativos, ou seja, têm a finalidade de expor um ponto de vista acerca de um determinado assunto em que o autor expõe seu posicionamento diante de um tema atual e de interesse de muitos através de informações coerentes e admissíveis para o leitor. O uso de operadores argumentativos que somam argumentos para se chegar a uma de-

1. O desenvolvimento deste trabalho é parte integrante da avaliação da disciplina Língua Portuguesa III que foi destinado ao II Seminário Argumentação e Linguagem cujo objetivo é analisar como são empregados os operadores argumentativos em editoriais de jornais e artigos de opinião.

terminada conclusão, seja ela qual for, em textos como os que estamos falando e que aparecem com bastante frequência em seus enunciados torna a argumentação mais forte, persuasiva e/ou mais convincente.

Fundamentação teórica

A argumentatividade é algo que faz parte da nossa condição como seres humanos, da nossa necessidade de interagir e/ou persuadir o outro. Segundo Koch, "procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa" seja em uma conversa informal com amigos, seja em meios de comunicação midiáticos, com a finalidade não só de vender algo, mas de emocionar e tocar de alguma forma o outro. Por isso é que se faz indispensável a presença dos operadores argumentativos, assim como seu entendimento, sendo este o principal objetivo desta pesquisa. Para Ingedore Koch, as escolas deveriam dar mais atenção a real função dos operadores, mas não o fazem, deixando-os assim um tanto esquecidos, ou se mantendo presas a paradigmas antigos e procurando analisar estes operadores apenas pela sua função gramatical. É preciso entender que não é apenas isso, não é apenas do ponto de vista da gramática que estes devem ser analisados, até porque o que a grande maioria dos alunos fazem é memorizar para esquecer em pouco tempo, e no final nada se aprendeu. O objetivo desta analise é identificar os operadores argumentativos presentes nos textos e qual sua contribuição para o mesmo, por que, e com que intenção estes são empregados e também a frequência em que ocorrem.

Para efetuar a análise deste trabalho, foram pesquisados em meios impressos e eletrônicos, cinco editoriais de jornais e cinco artigos de opinião, com temáticas variadas referentes a assuntos da atualidade, com a finalidade de destacar os operadores argumentativos que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão. A escolha se atribui ao fato de esses textos serem bastante argumentativos, pois os autores desse gênero textual necessitam lançar mão de muitos argumentos para defender uma ideia com a intenção de persuadir e atingir certo público de leitores para convencê-los a aceitar e crer no que estão lendo, afinal neles estão as crenças dos autores como também as da instituição que muitos destes jornais e revistas representam, no caso dos editoriais de jornais. Buscamos analisar vários textos para que fosse possível identificar neles os tipos de operadores aos quais

dedicamos o nosso estudo e o seu funcionamento de forma mais abrangente. Foi dado destaque aos operadores que ocorreram com mais frequência, observando principalmente o efeito que eles causam no texto, pois o objetivo maior, como já dito aqui, não é a análise de frases soltas, por isso procuramos analisar acima de tudo o efeito e as intenções que estão por traz destes operadores.

Resultados e discussões

> **1**. "...São, de certa forma, analfabetos. **Aliás**, o analfabetismo devasta este país."

O operador **Aliás** em destaque no enunciado é utilizado no artigo "Educação: Reprovada" de Lya Luft da Revista Veja para introduzir um argumento final e decisivo, em favor de uma mesma conclusão, neste caso negativa, além de resumir os argumentos anteriores.

> ARG. 1- empresas reclamam da dificuldade de encontrar mão de obra qualificada;
> ARG. 2- médicos e advogados quase não sabem escrever;
> ARG. 3-alunos de universidades têm problemas para articular o pensamento;
> ARG. 4- são, de certa forma, analfabetos;
> ARG. 5- aliás, o analfabetismo devasta este país.

No enunciado completo podemos perceber cinco argumentos que a autora utiliza para nos mostrar a crise na educação. O operador **aliás** destaca o argumento em relação aos outros levando-nos à conclusão de que a educação no Brasil está realmente reprovada. Nesse artigo também foram encontrados sete operadores **e** e dois operadores **nem**.

> **2**. "Por enquanto, não surgiu nome de consenso para suceder ao cartola **nem** se presume como se comportarão as federações nacionais que apoiavam o suíço."

ARG. 1- "Por enquanto, não surgiu nome de consenso para suceder ao cartola..."
ARG. 2- "**nem** se presume como se comportarão as federações nacionais que apoiavam o suíço."

O operador **nem** em destaque nesse enunciado retirado do editorial "Morte súbita" do jornal *Folha de São Paulo,* soma o primeiro argumento que é o fato de não se ter um nome que substitua o cartola ao segundo argumento de que não se presume qual o comportamento das federações nacionais que apoiavam o suíço e juntos somam argumentos para à conclusão de que ainda não se tem conhecimento de algumas informações diante do maior escândalo de corrupção do futebol. Neste editorial foram encontrados um operador argumentativo **ainda,** um operador **e,** um operador **além disso** e um operador **nem.**

3. "O inaceitável nível de atendimento na saúde pública de Araçatuba adverte: é melhor não ficar doente, **nem** sofrer acidente durante o fim de semana para não depender do Pronto-Socorro Municipal."

O operador **nem** nesse caso tem o poder de junção de vários argumentos fortes para que a conclusão desse ponto de vista seja o mais impactante possível. Vejamos:

ARG.1- não ficar doente
ARG.2- não sofrer acidente

No enunciado do editorial "o pronto-socorro que não consegue socorrer" retirado da Folha da Região da cidade de Araçatuba ,os dois argumentos se entrelaçam através do operador **nem** e sua junção leva à conclusão de que a saúde pública de Araçatuba deixa muito a desejar, sobretudo nos finais de semana. O editorial conta com quatro operadores **e** e um operador **nem**.

4. "**Além de** conquistar a presidência da Câmara dos Deputados e do Senado – **e também** a vice-presidência da República –, o PMDB conta

hoje com o maior número de prefeitos **e** uma bancada de parlamentares quase equivalente à do próprio PT..”

ARG. 1- o PMDB conquistou a presidência da câmara dos Deputados e do Senado;
ARG. 2- o PMDB conquistou a presidência da república;
ARG. 3- o PMD conta hoje com o maior número de prefeitos;
ARG. 4- o PMDB conta com uma bancada de parlamentares quase equivalente à do próprio PT.

Neste enunciado retirado do edital “O PMDB REINA NO BRASIL” da revista *ISTOÉ,* é possível identificar três operadores, o **Além de,** o **e** e o **também.** O autor utiliza de quatro bons argumentos para direcionar à uma mesma conclusão, a de que o PMDB está reinando e “governando” mais que o PT, que tem cargo na presidência do Brasil. Além destes, foram encontrados oito operadores **e.**

5. “O acervo inclui literatura infantil, juvenil **e** clássica, **além de** obras técnicas **e** didáticas.”

Nesse exemplo do artigo “Arca de histórias” da revista Nova Escola, percebemos dois operadores: **e** e um **além de**

ARG. 1- o acervo inclui literatura infantil;
ARG. 2- o acervo inclui literatura juvenil;
ARG. 3- o acervo inclui literatura clássica;
ARG. 4- o acervo inclui obras técnicas;
ARG. 5- o acervo inclui obras didáticas.

Esses operadores têm o papel argumentativo de mostrar o quão variado é o acervo de livros que aquela comunidade ribeirinha recebeu e que essa variedade pode atender diferentes públicos leitores. O artigo conta ainda com seis operadores **e**.

6. "Entretanto, é possível ver críticas rebatidas de forma grosseira **e** pontos de vista espalhados de forma deselegante."

ARG. 1- é possível ver críticas rebatidas de forma grosseiras;
ARG. 2- é possível ver pontos de vista espalhados de forma deselegante.

Nesse enunciado do artigo "Quando a internet se torna palco para a polêmica alheia" da Folha Universal, o operador **e** soma os dois argumentos presentes e o seu papel é mostrar que os famosos têm algumas atitudes polêmicas na internet causando alguns transtornos para a carreira artística. Encontramos mais dois operadores **e**, um **também** e um **além de**.

7. "Precisamos de inteligência, orçamento **e**, sobretudo, um projeto ético e político de sociedade que valorize a vida em todas as suas formas."

ARG.1- "precisamos de inteligência";
ARG.2- "precisamos de orçamento";
ARG.3- "precisamos de um projeto ético e político."

No enunciado em análise do artigo "sou contra a redução da maioridade penal" de Renato Roseno disponível na página da internet do Ministério Público do Estado do Paraná, o operador **e** soma o argumento seguinte aos argumentos anteriores com a finalidade de expor outras medidas para penalizar os menores infratores, ao invés de reduzir a maioridade penal, tese defendida pelo autor. O artigo conta com sete operadores **e,** e dois **além de/disso.**

8. "O Planalto abandonou a ideia do corte dos ministérios como quem quer deixar de lado um tema incômodo para as suas ambições de perpetuação no poder. Simplesmente passou a não ser mais prioridade a tesourada nesse campo. O Congresso **ainda** insiste na questão, elaborou uma proposta – não votada até agora – que limita a 20 o número de pastas (ou seja, quase a metade da quantidade hoje existente). Mas a bancada governista articula para deixar o assunto em banho maria."

ARG. 1- o Planalto abandonou a ideia do corte dos ministérios;
ARG.2- a proposta do Congresso que limita a 20 o número de pastas não foi votada;
ARG. 3- o Governo articula para deixar o assunto em banho maria.

Neste fragmento de um editorial da revista ISTOÉ, intitulado "O governo não quer cortar na carne", o operador **ainda** vem reforçar o que o congresso tem feito contra a forma de governar do PT, mas sem sucesso, já que não é do interesse do governo diminuir a quantidade dos ministérios . Foi possível encontrar mais três operadores **e** nesse editorial.

9. "A cantora levou oito prêmios, incluindo de melhor artista do ano, melhor álbum, melhor artista feminina, **e** artista no Billboard 200 (parada de álbuns). No total, ela foi indicada em 14 das 40 categorias... **também** levou para casa um prêmio especial escolhido pelos fãs."

ARG. 1- a cantora levou oito prêmios;
ARG.2- a cantora foi indicada em 14 das 40 categorias;
ARG. 3- a cantora levou para casa um prêmio especial escolhido pelos fãs.

No editorial "Taylor Swift é a grande vencedora do Billboard Music Awards 2015" retirado do portal G1, o operador **também** do fragmento em análise soma mais um 'prêmio' que a artista ganhou para mostrar que ela realmente foi a grande vencedora. O artigo ainda conta com mais seis operadores **e.**

10. "**Além disso,** o que o Brasil mais fez nos últimos anos foi inchar o sistema carcerário. Entre 1992 e 2013, a quantidade de detentos cresceu 317,9%. Temos a terceira maior população carcerária do mundo, com quase 600 mil presos"
ARG.1- o Brasil vive inchando o sistema carcerário;
ARG.2- no Brasil a quantidade de detentos cresceu 317,9%;
ARG. 3- o Brasil tem a terceira maior população carcerária.

Nesse enunciado do artigo "o mito da redução da maioridade penal" do jornal O Globo, o autor utiliza três argumentos para defender a tese de que a redução da maioridade penal superlotará ainda mais o sistema carcerário. O operador **além disso** é utilizado para concluir o que foi dito no parágrafo anterior, que a justiça brasileira se comporta como um instrumento de vingança que vive chicoteando os criminosos. Esse artigo conta com dois operadores **e** e um **além disso**.

A frequência do uso dos operadores

O gráfico acima nos mostra que o operador **e** sai disparado em relação aos demais operadores nos textos analisados, isso significa dizer que dos 65 operadores encontrados, 48 foram **e.** Portanto, o operador que soma argumentos a favor de uma mesma conclusão mais popular entre os autores dos artigos de opinião e editoriais de jornais é o **e.**

Considerações finais

É por meio da linguagem que o homem interage e se expressa com o outro na tentativa de agir sobre ele de modo persuasivo. Surge então a importância de não somente ter a opinião do autor no gênero textual em análise, mas a defesa e justificativa do seu ponto de vista, dos seus posicionamentos que serão fortemente marcados pelo uso dos operadores argumentativos. Além dos artigos e editoriais apresentarem seus argumentos capazes de sustentar uma tese, os operadores argumentativos presentes que foram abordados indicam uma orientação argumentativa encaminhando o planejamento discursivo. Em nosso corpus, percebemos que a utilização dos operadores argumentativos é fundamental, tanto na estrutura dos enunciados quanto no direcionamento argumentativo do texto, pois quanto maior o número de operadores argumentativos na utilização de textos opinativos, maior será o direcionamento argumentativo e mais convincente se tornará o enunciado. Percebemos também que o operador **e** é o mais frequente nesse gênero textual atingindo a margem de 78% de presença nos textos em relação aos demais operadores analisados. Por fim, Koch afirma que os operadores argumentativos não têm o destaque que merecem nos livros didáticos e nas

aulas de português, mas que são essas "palavrinhas" quem direcionam o sentido dos enunciados, sendo as responsáveis pela a força argumentativa dos textos.

Referências

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 29-44

PARREIRA, M. S. **Um estudo dos usos de operadores argumentativos no gênero editorial de jornal.** Dissertação de Mestrado na Universidade Federal de Uberlândia em 2006.

O PMDB reina no Brasil. Disponível em http://www.istoe.com.br/assuntos/editorial/detalhe/405617_O+PMDB+REINA+NO+BRASIL-20FEV. Acesso em 12 Jun. 2015.

Educação reprovada. Disponível em http://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/feira-livre/educacao-reprovada-um-artigo-de-lya-luft/. Acesso em 12 Jun. 2015.

Morte Súbita. Disponível em http://www1.folha.uol.com.br/paywall/login-colunista.shtml?http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2015/06/1638027-editorial-morte-subita.shtml. Acesso em 12 Jun. 2015.

O governo não quer cortar na carne. Disponível em http://www.istoe.com.br/assuntos/editorial/detalhe/421438_O+GOVERNO+NAO+QUER+CORTAR+NA+CARNE. Acesso em 12 Jun. 2015.

Taylor Swift é a grande vencedora do Billboard Music Awards 2015. Disponível em http://g1.globo.com/musica/noticia/2015/05/taylor-swift-e-grande-vencedora-do-billboard-music-awards.html. Acesso em 12 Jun. 2015.

Como os livros mudaram a vida de uma comunidade ribeirinha do interior do Pará. Disponível em http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/programa-instala-biblioteca-comunidade-quilombola-608105.shtml**.** Acesso em 12 Jun. 2015.

Sou contra a redução da maioridade penal. Disponível em http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=373 Acesso em 13 jun. 2015

O pronto socorro que não quer socorrer. Disponível em http://www.folhadaregiao.com.br/Materia.php?id=301277. Acesso em 13 Jun. 2015.

O mito da redução da maioridade penal. Disponível em http://oglobo.globo.com/opiniao/o-mito-da-reducao-da-maioridade-penal-15759255. Acesso em 13 Jun. 2015.

OLIVEIRA, S; CANTANHEDE, A. **Quando a internet se torna palco para a polêmica alheia**. *Folha universal*, São Paulo, p. 20, 09 Nov. 2014.

RESUMO

Este trabalho analisou as práticas de leitura realizadas por professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa duas professoras da Rede Municipal de Itacuruba atuantes em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, foram observadas 32h/a de cada professora. Através das análises vimos que as professoras desenvolvem diversas finalidades, estratégias e habilidades de leitura, apesar de darem pouco espaço para que os alunos as desenvolvam com autonomia. A professora A reconhece o texto como unidade de ensino, pois explorou os gêneros convite e poema levando em conta as suas características. Todavia, com os demais textos ela fez diferente: por mais que tenham sido lidos, não foram exploradas as suas características. Além disso, levou uma simulação de uma situação real de uso de um gênero (o convite), apesar de, em outros momentos, ter trabalhado os gêneros textuais com atividades meramente escolares. Notamos, ainda, que a professora A desempenha um trabalho que envolve as práticas de leitura na perspectiva do letramento, articulando com a reflexão do Sistema de Escrita Alfabética. Diferentemente dela, a professora B, ao realizar atividades de leitura, focou apenas na compreensão textual e não explorou as características dos gêneros em questão. Da mesma forma, a docente realizou apenas uma situação de leitura semelhante as que vivemos em sociedade, quando explorou as leituras para deleite. As demais se configuraram em atividades meramente escolares de ler e responder questões. Demostrou desenvolver um trabalho mais voltado para a análise do sistema de escrita isoladamente, precisando articular as leituras ao estudo do SEA para que sua prática se realize de forma a contemplar também a proposta de alfabetizar letrando.

Palavras-chave: Leitura, Sistema de escrita alfabética, Letramento.

LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O FAZER DOCENTE

Jaine dos Santos Gomes (UFRPE)
Elaine Cristina Nascimento da Silva (UFRPE)

Introdução

Ler é um ato extremamente importante. Apesar de muitos o considerarem como uma mera forma de receber uma mensagem, o mesmo se caracteriza por ser um processo de interação entre o texto e o leitor. Além disso, a leitura é uma forma de acesso aos mais diversos conhecimentos existentes sobre o mundo.

A escola, por muito tempo, tem sido reconhecida como a instituição que tem o dever de ensinar a ler, de introduzir e familiarizar o aluno com o mundo da escrita. É recorrente escutar das crianças, ao serem perguntadas sobre o que vão fazer na escola, responderem que estão indo "aprender a ler". Entretanto, segundo Souza, Leite e Albuquerque (2006), essa prática, ainda na sociedade atual, tem apresentado alguns problemas que necessitam ser superados, tais como:

- Altos índices de analfabetismo, que atingem pessoas que não chegaram à escola ou que não conseguiram se apropriar efetivamente do Sistema de Escrita Alfabética;
- Alunos que chegam às séries finais do Ensino Fundamental I e II sem conseguir realizar a leitura e produção de textos de maneira autônoma;
- Sujeitos que afirmam não gostar de ler;
- Docentes que enfrentam dificuldades de trabalhar com a leitura e produção textual, em virtude de turmas numerosas e heterogêneas.

Dessa forma, podemos inferir que a escola não tem tido sucesso na sua tarefa de "ensinar a ler", e isso se dá, em grande parte, por considerá-la apenas uma forma de decifrar o código escrito. Hoje já se sabe que o ato de ler não é algo desprovido de sentido, que acontece mecanicamente. Este se configura como um processo que constitui o texto, uma vez que é através da interação entre o autor -leitor que o texto se constrói (CUNHA, 2011).

Para tonar o aluno proficiente é preciso que os professores abandonem as práticas baseadas numa concepção tradicional de língua, uma vez que esta trabalha apenas com decifração do código escrito, impossibilitando que o leitor seja capaz de interpretar de forma crítica o mundo em que se insere. Um exemplo de atividade advinda dessa concepção de língua é a recorrente leitura em voz alta, utilizada para verificar se o aluno sabe ler. Apesar de ser eficiente para avaliar precisamente se o aluno consegue decodificar corretamente as palavras, por outro lado, esse tipo de atividade não contribui para analisar se o aluno é capaz de compreender o texto. A respeito disso, Cunha (2011) enfatiza que para verificar a falta de sucesso desse tipo de prática, basta perguntarmos a um aluno, ao final da leitura, se este compreendeu o texto, e, provavelmente iremos ouvir "Não sei", "Não entendi", "Preciso ler outra vez".

Para que o ensino da leitura aconteça de maneira eficaz é preciso que esta esteja alicerçada em uma concepção sócio-interacionista de língua, o que implica considerá-la como prática social. Fundamentados nisto, os professores deverão proporcionar contextos de leitura que sejam significativos para os alunos, nos quais gêneros que façam parte da realidade social dos alunos e professores sejam apresentados. Um trabalho docente que instrumentalize os alunos para adentrar às diversas práticas sociais das quais fazem parte, caminha para uma ampliação do letramento dos discentes.

Considerando a importância da leitura para todas as fases de escolarização e observando alguns fatores que demonstram problemas relativos ao ensino deste eixo, o nosso trabalho teve como objetivo **analisar como tem sido efetivado o ensino da leitura e sua articulação com o sistema de escrita alfabética**. Mais especificamente, pretendemos:

- *Verificar se os professores trabalham as diferentes finalidades de leitura;*

- *Identificar as habilidades de leitura exploradas;*
- *Distinguir as diferentes estratégias de leitura trabalhadas;*
- *Observar se os gêneros textuais são utilizados como instrumentos para ensino da língua;*
- *Analisar se os professores propõem situações de uso de leitura semelhantes às que participamos fora da escola;*
- *Compreender se o ensino do sistema de escrita alfabética é realizado em articulação com o eixo da leitura.*

Buscando responder a esses objetivos, analisamos as práticas de duas professoras que atuam no 3º ano do Ensino Fundamental I, observando, principalmente, as intervenções das docentes com o eixo de leitura.

Pretendemos com essa pesquisa contribuir para o ensino de língua materna, ressaltando a importância de que se faça um trabalho com o eixo de leitura sob uma perspectiva do alfabetizar letrando. Nesse sentido, o presente estudo poderá auxiliar professores e estudantes da área a esclarecer possíveis questionamentos que giram em torno do ensino da leitura e do sistema de escrita alfabética, numa busca pelo aprimoramento das suas próprias práticas.

A seguir, traremos os pressupostos teóricos que embasaram o desenvolvimento desta pesquisa. Em seguida, apresentaremos a metodologia utilizada para a coleta dos dados. Logo após, faremos uma discussão sobre a análise dos dados. E, por fim, será feita as considerações finais.

Referencial teórico

Alfabetização e letramento: conceitos e relações

O termo letramento vem da língua inglesa da palavra *literacy*. Segundo Soares (1998, p. 17 *apud* LUCAS, 2008, p. 117), "etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo – *cy,* que denota qualidade, condição, estado, fato de ser". Para a autora, esta palavra significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. No caso da palavra letramento, na língua portuguesa, Lucas (2008, p. 117) observa que "à palavra *letra*, que também

se origina do latim *littera*, foi acrescentado o sufixo-*mento* que denota o resultado de uma ação".

No Brasil esse termo foi usado pela primeira vez, segundo Soares e outros teóricos, por Mary Kato em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986). A autora afirma que a escola tem a função de preparar o sujeito para que ele possa adentrar as diversas práticas sociais. Nas palavras de Kato (1986, p. 7 *apud* LUCAS, 2008, p. 122):

> [...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para a sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um instrumento de comunicação.

Podemos perceber a preocupação em fazer da escola um lugar onde a criança é inserida no mundo da escrita, o ambiente no qual o aluno se tornará apto para atender às necessidades de uma sociedade que exige a língua escrita como meio de comunicação.

Por ainda ser um assunto novo no Brasil (da década de 80), as discussões acerca dos problemas que permeavam o domínio das habilidades de uso da leitura e da escrita fizeram com que se confundissem os conceitos de letramento e de alfabetização. Por isso, faz-se necessária a sua distinção. Vejamos o significado de letramento conforme Batista ([*et al*] 2008, p.11):

> Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita.

Já Leal, Albuquerque e Moraes (2006) tratam do processo de alfabetização como o domínio de uma tecnologia, correspondente à escrita alfabética, que precisa ser adquirida de modo que o sujeito possa utilizar a mesma para ler e escrever.

Essa distinção para Ferreiro (2003, *apud* SOARES, 2004, p. 97) talvez não fosse necessária no que diz respeito ao conceito, pois o termo alfabetização poderia ser ressignificado; no entanto, para Soares (2004), no plano pedagógico é conveniente, assim como também é importante reconhecer os dois processos como indissociáveis e interdependentes. Isto porque, a aprendizagem da língua escrita só ganha significado quando é realizada dentro das práticas de leitura e de escrita. Porém, o envolvimento nestas práticas acontece através da aquisição do sistema alfabético.

Diante dessa realidade, cabe-nos reconhecer a importância de cada um deles, e evidenciar que a alfabetização e o letramento fazem parte da história da aquisição da língua escrita aqui no Brasil. Por fim, vale ressaltar que é necessário que nossos professores tentem trazer para as suas práticas a alfabetização, a fim de se trabalhar o sistema alfabético, e o letramento, para que as crianças se tornem aptas a fazer o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, pois, como diz Lucas (2008, p.115), "mais do que ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita em diferentes situações do cotidiano tornou-se uma necessidade inquestionável, tanto para o exercício da cidadania, quanto para o desenvolvimento de uma nação".

O ensino da leitura nos anos iniciais

O ato de ler não é algo desprovido de sentido, que acontece mecanicamente, pois este se configura como um

> processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador do sistema de escrita, etc. (BRASIL, 1997, p. 41).

Observando o que postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN) por meio do trecho acima, é possível afirmar que a leitura vai além da mera decodificação, sendo esta um processo de compreensão no qual escritor e leitor interagem por meio do próprio texto atribuindo-lhe sentido, apresentando-se, assim, como uma atividade de interação. Isso nos faz constatar que não existe texto com sentido pronto e acabado, dado apenas pelo seu autor, pois o leitor, no momento da leitura, (re) constrói os sentidos através da sua própria ex-

periência, o que nos mostra que a interpretação textual não se restringe apenas aos conhecimentos linguísticos. Essa afirmação nos faz pensar que, nas aulas de leitura, o professor deve estar atento também às questões extralinguísticas, para não se prender apenas aos aspectos estruturais do texto. É necessário que ele proporcione momentos que façam seus alunos refletirem sobre os usos dos textos na sociedade e os contextos onde eles estão inseridos.

Além disso, é importante fazer com que o aluno entenda que cada texto que ele lê possui uma finalidade, que ao buscar a leitura de algo tem-se um objetivo específico por traz disso, pois a leitura é a "resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal" (BRASIL, 1997, p. 43). De acordo com essa afirmação, pode-se dizer que acabamos lendo por vários motivos: quando queremos nos divertir, relaxar, apreciar algo, quando recebemos mensagens de outras pessoas, quando precisamos nos orientar para realizar atividades diversas, quando queremos nos informar, quando precisamos escrever, aprender a ler e etc.

Cabe aqui ressaltar que o trabalho com a língua materna deve privilegiar o texto como unidade básica do ensino, pois quando nos comunicamos fazemos isso por meio dos textos, e os mesmos sempre são escolhidos em função das finalidades que almejamos atingir dentro de contextos determinados. Por isso, Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) postulam que os textos possuem sua identidade, na medida em que diferenciam-se não apenas em decorrência da temática, mas porque se apresentam como gêneros textuais diversos. Sobre a presença dos gêneros no ambiente escolar, Brandão e Leal (2005 p. 34) afirmam que "é fundamental que circulem na escola os gêneros textuais que estão presentes no mundo fora da escola, estimulando-se a leitura em diversos portadores e a discussão das ideias, informações e intenções dos autores em cada texto". Para o trabalho com os gêneros na sala de aula, o professor deve garantir diariamente atividades que priorizem a leitura.

Ao refletir no momento de leitura, o indivíduo, consequentemente, desenvolve diferentes estratégias para interagir com o texto, as quais servem para auxiliar a sua compreensão. As estratégias de leitura são várias e servem para planejar a nossa leitura a fim de encontrarmos um sentido para a mesma. Solé (1998, *apud* Brandão, 2006, p. 64) define as estratégias de leitura como "procedimentos cognitivos e metacognitivos complexos, já que implicam a capacidade de refletir e planejar nossa própria atuação enquanto lemos". São algumas das

estratégias de leitura: traçar objetivos para a leitura, selecionar informações do texto, ativar os conhecimentos prévios, antecipar sentidos no texto, elaborar inferências, avaliar e controlar a compreensão do texto. É importante salientar que essas estratégias não são aprendidas quando conseguimos apenas decodificar o código escrito; elas precisam ser aprendidas na escola. Para isso, o professor precisa possibilitar situações diversificadas em que seus alunos tenham acesso aos diferentes textos para conhecer os diferentes propósitos de leitura e utilizar diferentes estratégias. Como exemplifica Brandão (2006, p. 69)

> Se propomos a leitura da seção de classificados de um jornal para buscar uma determinada informação, vamos, sem dúvida, oportunizar aos alunos o uso da estratégia de seleção, com menos possibilidades de proporcionar elaborações inferenciais. Por outro lado, numa proposta de discussão e dramatização de um conto em pequenos grupos, os alunos, provavelmente, terão várias chances de usar estratégias inferenciais. Daí a importância de diversificar os textos nas atividades de leitura e de explorar esses textos em reais espaços de discussão.

Os docentes devem, então, utilizar procedimentos que estimulem o uso dessas estratégias *antes*, *durante* e *após* a leitura. Antes da leitura o docente pode fazer o resgate dos conhecimentos prévios dos alunos, para fazer previsões do que será lido; durante a mesma, pode realizar perguntas, para fazer com que os alunos antecipem o que está por vir no texto; e, após a leitura, pode ajudá-los a chegar à ideia principal do texto. (SOLÉ 1998).

Além das estratégias de leitura, faz-se necessário ressaltar que existem habilidades/ competências que os alunos precisam adquirir. Essas habilidades são direitos aos quais os discentes carecem ter acesso. A seguir apresentamos um quadro que dispõe as habilidades de leitura que deverão ser desenvolvidas nos três primeiros anos do ensino fundamental I[1].

1. A razão de escolhermos um quadro com as habilidades do terceiro ano se deu justamente pela escolha das turmas observadas na nossa pesquisa, das quais coletamos os nossos dados.

Figura 1: Quadro de Habilidades de leitura[2]

Leitura	Ano 1	Ano 1	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C

2. No quadro acima a letra "I" significa que a habilidade deve ser introduzida na série em questão; a letra "A" indica que o docente deverá garantir o aprofundamento dessas competências; enquanto que a letra "C" representa que o conhecimento deverá ser consolidado no ano indicado. Podemos inferir, ainda, que uma determinada capacidade poderá ser introduzida em um ano e aprofundada nos anos seguintes.

Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

(Figura retirada do caderno 1 do Pnaic, intitulado Currículo na Alfabetização: concepções e princípios)

Por fim, vale salientar que a capacidade de leitura da criança na fase de alfabetização precisa ser exercitada e ampliada por meio de diversas atividades, mesmo que esta ainda não tenha se apropriado do Sistema de Escrita Alfabética. De acordo com Batista (2008, p. 44)

> Quando o professor ou a professora lê em voz alta e comenta ou discute com seus alunos os conteúdos e usos dos textos lidos, está contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de compreensão. Este é um procedimento que pode ocorrer desde a educação infantil, tomando como objeto contos infantis, poemas, notícias cujo tema interesse às crianças, entre outros.

O fragmento acima nos mostra como é possível desenvolver a capacidade de compreensão nas crianças sem que estas ainda não tenham se alfabetizado.

Metodologia

Realizamos a pesquisa com duas professoras atuantes no 3° ano do Ensino Fundamental, que trabalham em escolas da rede pública municipal da cidade de Itacuruba (localizada entre os municípios de Floresta e Belém do São Francisco).

A professora A tem 46 anos, cursou Licenciatura Plena em Letras pela CEVASF (1994) e Especialização em gestão e planejamento educacional pela faculdade Santa Helena (2008) e tem 14 anos de ensino. Sua turma é composta por 26 alunos de 8 a 11 anos. A professora B, por sua vez, tem 35 anos, cursou Pedagogia pelo ISEF (2009) e tem 14 anos de ensino. Sua turma é composta por 26 alunos de 7 a 10 anos.

Foram observadas 32h/a de cada uma das duas professoras, perfazendo um total de 64h/a acompanhadas. Na seção a seguir faremos uma análise e discussão dos dados obtidos através da observação.

Resultados e discussão

Ensino da leitura pela professora A

No que diz respeito às ***finalidades de leitura*** utilizadas pela professora A, percebemos que a professora A, quando realizou a leitura para deleite, proporcionou um momento para apreciação dos livros pelos alunos e fez isso ao permitir que estes escolhessem livros para levarem para ler em casa, perguntando sempre, no dia seguinte, se eles haviam gostado ou não do livro. Com tal atitude, a docente favoreceu o desenvolvimento do gosto pela leitura. Ler por prazer é uma finalidade primordial para a formação de leitores uma vez que a leitura por prazer, a leitura dos textos que gostamos, é o que nos faz querer ler mais e mais. A respeito disso, Leal e Melo (2006, p. 47) dizem que é necessário "promover situações em que o texto seja oferecido ao aluno como um presente, como um objeto de prazer, como fonte de deleite". Embora tenha oportunizado esse momento, a docente não deixou claro para os alunos qual era a finalidade daquela atividade, assim, ela não trabalhou a estratégia de leitura que se refere a traçar objetivos para a mesma. Ter um objetivo definido previamente para a leitura de um texto é de suma importância, pois é isto que vai determinar como este será lido e o que deverá ser priorizado durante a leitura.

Em relação às ***estratégias de leitura*** realizadas pela professora A, uma das estratégias que foram contempladas no trabalho da docente é a de ativar os conhecimentos prévios. Em algumas aulas, a professora A fez o resgate dos conhecimentos prévios dos alunos, antes de realizar a leitura. Como por exemplo, nos dias em que trabalhou o gênero convite, ela fazia os seguintes questionamentos: *"O que é um convite?", "O que tem no convite? ", "Todo convite é como esse, para uma festa de aniversário? "*. Por meio destas perguntas a professora induziu os alunos a dizerem o que eles já sabiam sobre o gênero, que por sua vez, faz parte das situações de interação do cotidiano dos mesmos. Outro dia, para fazer a leitura deleite, a docente levou o livro *"Louis Braille: o menino que reaprendeu a ver"*. Após ler o título da obra a mesma perguntou *"O que é braille?"*. A partir dessa pergunta ela percebeu que os discentes não sabiam o que era realmente o braille, então perguntou: *" O que eu faria para ler se eu não enxergasse? "* E os alunos responderam que não sabiam. A professora, despois disso, disse que no

livro eles iriam encontrar as respostas para aquelas perguntas. Após esse momento, a docente foi lendo o livro e fazendo questionamentos sobre o mesmo durante a leitura. No final, ela perguntou se agora sabiam o que era braille e eles disseram que sim. Atividades como estas mostram que a docente considera o conhecimento de mundo dos alunos e faz por meio dele uma relação com o que será lido, contribuindo, assim, para a compreensão dos discentes. A respeito disso, Brandão (2006) diz que no decorrer de uma leitura o sujeito precisa usar seus conhecimentos prévios estabelecendo, continuamente, a relação entre esses conhecimentos e o que está sendo lido.

Outra estratégia usada na prática da docente é a de antecipar sentidos do texto. Esta estratégia está intimamente ligada a anterior, pois são as ideias, as crenças, as experiências e os conhecimentos adquiridos durante sua vida (conhecimento de mundo) que irão servir de base para a criação das hipóteses (antecipações) pessoais, permitindo a construção de conexões entre o que lê e as suas expectativas. Sempre ao fazer a exploração da capa dos livros, após ler o título, ela perguntava: *"Do que será que irá tratar esse livro?"*. Nesse momento, os alunos iam dizendo as suas hipóteses sobre o que a história iria tratar. Durante a leitura, a professora e os alunos foram comprovando ou refutando as hipóteses levantadas nas antecipações. Isso, consequentemente, acabou gerando uma atitude de *automonitoração da compreensão*[3]. Ao concluir essa atividade a professora explorou por meio de questionamentos orais as partes mais importantes da história, verificando o que os alunos haviam apreendido da mesma.

Essa atitude de refletir sobre o que está sendo lido no decorrer da leitura, antecipando o que virá depois, como ela fez também na leitura do livro "Antônio" ao ler por partes, sempre perguntando o que irá acontecer na parte seguinte, comprovando ou refutando as suposições iniciais, regulando, dessa forma, a leitura, faz parte de outra estratégia: a de avaliar e controlar a compreensão do texto. Ao tentar controlar o texto, acabamos consequentemente, selecionando as informações mais importantes para a construção da compreensão. A professora fez isso ao destacar nas leituras as informações mais relevantes das histórias lidas, e isto se deu por meio de questionamentos orais, para verificar a compre-

3. Termo retirado de Brandão (2006).

ensão dos alunos; logo, ela também contemplou a estratégia de selecionar informações do texto.

É importante salientar, ainda, que a docente explorou também a estratégia de antecipar sentido quando fez a leitura do livro: *"Louis Braille: o menino que reaprendeu a ver"*. A docente, antes de realizar a leitura, perguntou se os discentes conseguiriam ler no escuro. Por meio dessa indagação ela antecipou o tema da história. Pode-se inferir, através deste exemplo, que esta estratégia pode ser realizada pelo menos duas formas: antecipando o tema da história, como uma forma de contextualizar para introduzi-la, como ela fez na leitura do livro "*Louis Braille: o menino que reaprendeu a ver",* e antecipando a história em si, levando em conta o que ela vai tratar, como realizou na leitura do livro "*Antônio*. " Em se tratando das ***habilidades de leitura*** exploradas em sala, nas aulas em que acompanhamos a professora A percebemos que a mesma explorou várias habilidades de leitura durante as atividades realizadas. Para identificá-las, tomamos como base o quadro de direitos de aprendizagem do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) exposto no tópico sobre "ensino da leitura" presente no referencial.

A primeira habilidade contemplada – ler textos não-verbais, em diferentes suportes – refere-se à capacidade de ler textos que não fazem uso do verbal. A docente explorava esta competência sempre quando apresentava a capa dos livros aos alunos pedindo que estes observassem as imagens que tinham na mesma. Entretanto, durante a leitura ela apenas lia e mostrava as imagens, não explorando a relação de complementação entre o texto verbal e não verbal, deixando, assim, de explorar outra habilidade de leitura importante: *Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos*. Outro momento em que a habilidade em questão foi contemplada ocorreu quando a professora fez leitura de imagem, perguntando aos discentes *"o que vocês estão vendo aqui?",* para, em seguida, trabalhar um texto que falava sobre a água.

A segunda habilidade – compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos – diz respeito à compreensão do que é lido por outra pessoa. A docente quando lia os livros e textos que levava para a turma, fazia sempre questionamentos orais para verificar a compreensão dos alunos sobre os mesmos. É importante destacar, todavia, que a professora deveria trabalhar mais a leitura de textos escritos com autonomia, pois esta é

uma habilidade que se espera que a criança tenha consolidado no ano em que seus alunos se encontram (3º ano).

Outra habilidade explorada nas aulas da professora foi a de antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças. Esta competência refere-se aos conhecimentos prévios que os alunos têm e as hipóteses que criam antes e durante a leitura dos textos. Nas aulas observadas da docente percebemos que ela explorou essa habilidade em alguns momentos quando, por exemplo, perguntou: *o que era um convite? O que é braille?* Através dessas perguntas a professora foi ativando os conhecimentos prévios dos alunos. A antecipação dos sentidos também foi contemplada nas leituras da docente, uma vez que ela proporcionou momentos que faziam os alunos criarem hipóteses sobre o que vinha a seguir na história, como quando leu o livro *Antônio* perguntando aos discentes o que eles achavam que ia acontecer na próxima parte do livro.

A quarta habilidade aqui apresentada é a de reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças. Esta competência refere-se "ao reconhecimento, por parte do aluno, do gênero ao qual se refere o texto-base, identificando, dessa forma, qual o objetivo: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar, etc." (BRASIL, 2008, p. 37). Nas aulas da professora, essa habilidade foi contemplada quando a mesma fez a exploração das características dos gêneros poema e convite. Após a leitura dos mesmos ela perguntava *"Esse texto serve para que?"; "Qual é a função desse texto?".* Essa atitude da professora corrobora com o que está explicitado na matriz de referência da Prova Brasil, (2008, p.37), pois essa "habilidade é avaliada por meio da leitura de textos integrais ou de fragmentos de textos de diferentes gêneros, como notícias, fábulas, avisos, anúncios, cartas, convites, instruções, propagandas, entre outros, solicitando ao aluno a identificação explícita de sua finalidade".

Outra competência explorada pela docente foi a de localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. Tal habilidade diz respeito à localização de uma informação solicitada, que pode estar expressa literalmente no texto ou pode vir manifesta por meio de uma paráfrase. Sempre quando lia algum texto a docente fazia questionamentos baseando-se nas informações explícitas do texto como "*Quem são*

os personagens dessa história?". Por meio de perguntas como esta, ela ia verificando se os alunos reconheciam as informações explícitas que os textos traziam.

Em contrapartida, a professora A não explorou, em nenhum momento, a habilidade *Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas.* Esta é uma habilidade importante e, ao mesmo tempo, muito complexa, pois exige do professor e dos alunos a percepção de sentidos que não estão ditos na superfície no texto, mas podem ser resgatados através das entrelinhas, com base em pistas textuais. Levantamos a hipótese de que esta habilidade não tenha sido trabalhada, pois os professores, frequentemente, a identificam como muito difícil para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Mais uma habilidade contemplada no trabalho da professora A foi a de apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. Esta habilidade refere-se ao reconhecimento do assunto principal do texto lido. A professora, quando lia os textos levados para sua turma, sempre perguntava *"Esse texto fala de que?"* Como quando leu o poema *"O que Maria quer de aniversário",* depois da leitura ela perguntou sobre o que tratava o poema. Isso aconteceu também na leitura dos demais textos.

Ainda sobre as habilidades notamos que a educadora deixou de explorar a seguinte: estabelecer relação de intertextualidade entre textos. Esta habilidade diz respeito às relações que estabelecemos entre os textos. A professora, para introduzir o gênero convite, usou o poema *"O que Maria quer de aniversário?"* e o livro *"O aniversário do seu alfabeto".* Por meio desses textos ela explorou a situação comunicativa de uso do convite perguntando: *"O que nós usamos para convidar alguém para o nosso aniversário?"* Por meio da relação entre esses textos, a professora explorou as características e finalidades do gênero convite. No entanto, vale ressaltar que a docente não fez a comparação entre os dois textos (enquanto objetos singulares), perdendo, dessa forma, a oportunidade de trabalhar a habilidade descrita acima.

Entretanto, notamos que a professora A, em raros momentos, incentivou os alunos a lerem sozinhos (quando, por exemplo, entregou livros para eles fazerem a leitura em casa ou quando realizou a leitura individual, passando de banca em banca, do livro "Saudando quem chega") e, quando o fez, ou foi por deleite ou para verificar a fluência da oralização da leitura pelos alunos. Ou seja, não foram

criados momentos de leitura individual para exploração das habilidades de leitura, de modo a desenvolvê-las com autonomia nos alunos.

Passando, agora, a discutir sobre o uso dos ***gêneros textuais como instrumento para o ensino da leitura***, analisando as aulas da professora A, notamos que a mesma fez uso de alguns deles como: o convite, o poema, as histórias infantis, o gráfico e a música. O convite foi levado pela professora para explorar sua situação comunicativa, características, funções e possíveis interlocutores. Da mesma forma, com o poema ela explorou sua estrutura, características e função. Todavia, com o gráfico a docente apenas o levou para a leitura das suas informações. O gênero música, por sua vez, foi usado apenas para o estudo de palavras e as histórias infantis a educadora levou para o deleite dos alunos.

É necessário ressaltar que ensino por meio dos gêneros textuais permite a ampliação das competências comunicativas dos alunos, uma vez que é por meio deles que agimos discursivamente e integramos as diversas práticas sociais (ANTUNES, 2003). Através das observações as aulas da professora A, percebemos que ela reconhece o texto como unidade básica de ensino, pois a mesma explorou os gêneros convite e poema levando em conta todas as suas características. Todavia, com os demais textos ela fez diferente: por mais que tenham sido lidos, não foram exploradas as suas características, pois, como dissemos, a música foi levada aparentemente para o trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética, as histórias para deleite e o gráfico foi usado para a leitura de suas informações e, ainda que tenha sido reconhecido pela professora como um texto, não teve exploradas suas características. Apesar disso, pode-se dizer que o trabalho da professora em alguns momentos se desenvolveu tendo o gênero como instrumento de língua, pois não ocorreu de uma forma descontextualizada se distanciando das práticas reais de leitura e escrita.

No que concerne à promoção de ***situações de uso de leitura semelhantes às que participamos fora da escola***, a professora A durante uma das suas aulas levou para a sua turma uma simulação de uma situação real de uso de um gênero: o convite. Ao explorar as características deste texto a docente sempre enfatizava a situação de uso do mesmo, criando um contexto em que a leitura emergia de algo que fazia parte da realidade do aluno. Isso se deu também quando educadora solicitou a produção de um convite de aniversário, pois ela pediu aos discentes

para imaginarem que iriam convidar seus colegas para sua festa de aniversário e, para isso, precisariam escrever um convite. Dessa forma ela proporcionou na sua aula um momento no qual o trabalho com o gênero se fez de maneira significativa, estando de acordo com uma situação pela qual os alunos provavelmente já participaram. Nota-se que a educadora, nessa situação, está sintonia com o que postula Souza, Leite e Albuquerque (2006), como citado anteriormente. As situações de leitura para deleite que a mesma realizou também estão de acordo com os momentos de leitura que participamos fora do ambiente escolar.

Todavia é necessário salientar que em outros momentos em que trabalhou com gêneros textuais realizou atividades meramente escolares. Como exemplo desse tipo de atividade realizada pela professora temos o dia em que trabalhou o poema *"O que Maria quer de aniversário?"* Após lê-lo a docente explorou suas características apenas por meio de uma atividade escrita no quadro.

Por fim, tratando-se do ***ensino do sistema de escrita alfabética em articulação com o eixo da leitura e descrição dos materiais utilizados para trabalhar a leitura,*** notamos, a partir das observações, que em alguns momentos ela trabalhou o eixo de leitura articulado com o SEA e, em outros, não. Algumas atividades *"para casa"* mandadas pela professora visavam o estudo das palavras levando em consideração a quantidades de letras e de sílabas, a escrita de palavras por meio de gravuras, a formação de palavras através da junção e organização das sílabas. Ela enfatizava sempre, na correção destas atividades, feita no quadro, as letras que formavam os sons, se estas deveriam ser escritas maiúsculas ou minúsculas, quantas letras foram usadas para formar os sons, quais eram as vogais e as consoantes. Em uma atividade que a educadora corrigiu na turma, era pedido para organizar as sílabas que estavam abaixo de algumas figuras (comidas de festa de aniversário) e, logo em seguida, deveria ser escrita a palavra correta embaixo da figura. Nesta atividade, a docente explorou as sílabas das palavras e enquanto fazia a correção, surgiram as seguintes perguntas: *"Quantas sílabas essa palavra tem"? "Quando sons vocês falam no som BRI?"* (Isso ocorreu quando ela escreveu junto com os alunos a palavra "brigadeiro"); *"Esse som tem quantas letras?"; "Qual é a primeira letra da palavra beijinho?"; "Quais são as vogais que tem nela?"; "E as consoantes?"*. Esse processo sempre se realizava quando a professora ia escrever no quadro alguma palavra ou frase juntamente com os alunos.

Contudo, vale dizer ainda que além dessas atividades (realizadas com base em palavras e frases isoladas), a professora A também realizou um estudo do nosso sistema de escrita articulado com o eixo de leitura. No dia em que levou o poema *"O que Marina quer ganhar de aniversário?",* após ler e explanar as características desse gênero, a professora pediu que os alunos escrevessem em um quadro, na atividade, as palavras que rimavam. A educadora, dessa forma, foi desenvolvendo um ensino no nível da palavra, fazendo a exploração de rimas, enfatizando os sons principalmente aqueles que tinham o som parecidos, logo em seguida, ela partia para exploração das letras, para a diferenciação das vogais e das consoantes.

Além dessa atividade, houve outras que partiram do texto para a análise do SEA. No dia em que a professora corrigiu um convite escrito por um dos alunos, ela leu o mesmo e, juntamente com os discentes, foi corrigindo os erros e explorando as questões da escrita correta das palavras, dos sons e da segmentação textual (escrever as palavras separadas no texto). Em outras atividades ela também fez o mesmo, porém, em um dos dias em que a acompanhamos tivemos a impressão que a docente levou o texto apenas como pretexto para trabalhar o SEA. Neste dia, ela trabalhou uma música, mas apenas leu e cantou a mesma, não explorado suas características, depois retirou algumas palavras para fazer estudo.

Através das observações realizadas durante a pesquisa, acreditamos que a professora faz ambas os tipos de atividades de uma maneira bem equilibrada, ora explora o nosso sistema de escrita alfabética articulado com o eixo de leitura, realizando uma atividade contextualizada, ora faz isso apenas com o estudo de palavras isoladas (sem retirá-las dos textos trabalhados). Apesar disso, cremos que a prática da docente condiz com a proposta de alfabetizar letrando, pois mesmo tendo alunos que não sabiam ler a educadora trabalhava com os gêneros em sala, explorando em alguns deles suas características, funções e situações comunicativas, contudo, sem deixar de lado a análise do nosso sistema de escrita, sendo assim um processo complementar ao outro. Sobre isso, Santos e Albuquerque (2007, p. 98) dizem "alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético.

Ensino da leitura pela professora B

No que diz respeito às ***finalidades de leitura,*** dentre as finalidades de leitura que existem, a professora B trabalhou apenas duas. A primeira finalidade – ler para divertir-se – foi explorada durante a leitura para deleite. Em algumas aulas os alunos mostraram-se bastante empolgados com esse momento, pois eles mesmos levavam os livros, os quais desejavam que fossem lidos pela professora em sala, como quando foi lido o livro *"No reino da Hortolândia: Tafo, o alface"*. Neste dia, o aluno que levou o referido livro, leu para todos os colegas e aparentou estar muito contente por fazer isso. Essa atitude do aluno nos faz ver o quanto é importante a leitura por prazer, pois é esta que nos faz ser leitores de fato (LEAL E MELO, 2006).

A segunda finalidade trabalhada nas aulas da professora foi a de ler para aprender a ler. Por meio do livro didático,[4] a educadora trabalhou o conto *"Uma noite de tempestade"* e desenvolveu várias atividades que permitiam o aluno ter uma postura de leitor, levantando hipóteses antes da leitura, confirmando-as ou não durante a efetivação desta, conseguindo ler nas entrelinhas e construindo, assim, o sentido do texto. Segundo Leal e Melo (2006, p. 52) "um trabalho sistemático de ensino da leitura pode ser imprescindível para avaliar que capacidades os alunos já desenvolveram e o que ainda não conseguiram desenvolver".

Como as finalidades de leitura estão intimamente ligadas às estratégias, partiremos agora para estas, analisando quais foram utilizadas pela docente para ensinar a leitura.

Em relação às ***estratégias de leitura,*** nas aulas em que a professora B foi acompanhada notamos que a mesma trabalhou algumas estratégias de leitura dos textos. Contudo, vale salientar que grande parte delas foi explorada graças ao livro didático utilizado para o 3º ano. Uma das estratégias observadas na aula da docente foi a de ativar os conhecimentos prévios. Enquanto fazia a leitura do livro *"No reino da Hortolândia: Tafo, o alface"* a docente fez o seguinte questionamento: *"Vocês sabem o que é coagulação?"*, por meio dessa pergunta a professora

4. BRAGANÇA. Angiota, CARPANEDA. Isabella. Porta Aberta: Letramento e Alfabetização. 1 ed. São Paulo: FTD, 2011.

fez o resgate dos conhecimentos prévios dos alunos sobre este termo. Assim, a educadora esclareceu algo que os alunos demonstraram não conhecer, tentando estabelecer uma relação entre o que estava sendo lido e os conhecimentos prévios dos alunos.

Outra estratégia que constatamos na prática da docente foi a de antecipar sentidos no texto. Antes do conto "*Uma noite de tempestade*" o livro traz a exploração da capa. Por meio disto, esse material fez os seguintes questionamentos (que contemplam a estratégia em questão): *"Na sua opinião, qual o motivo da escolha da cor escura da capa?", "Quem você acha que são os personagens do conto? Justifique sua resposta", "Pelo título, do que você acha que vai tratar o conto?"*. Essas perguntas, que anteciparam a leitura do conto, fizeram os alunos criarem hipóteses sobre quais seriam os personagens e o que iria acontecer no texto. Essa atividade e os momentos de leitura para deleite favoreceram o uso dessa estratégia acima explanada.

Sobre a estratégia de antecipar sentidos, Brandão, (2006, p.67) diz que esta "deve estar presente não apenas antes de iniciar a leitura, mas sim durante todo o processo, de modo que o leitor esteja continuamente refletindo sobre o que está lendo e contrastando com as previsões feitas antes e durante a sua leitura". Isto foi sendo feito pela professora através das orientações do livro, o qual, através de várias perguntas, faz com que os alunos vejam se suas hipóteses podem ser confirmadas ou não. Essa atividade de criar hipóteses confirmando-as ou refutando -as, fazendo o aluno refletir sobre o que lê, controlando, assim, a compreensão do texto contempla uma outra estratégia: a de avaliar e controlar a compreensão do texto. Sobre isto Brandão (2006, p. 68), se baseando em Lerner (1996), ressalta que "o grau de autocontrole da compreensão depende obviamente do texto que se está lendo, e dos objetivos do leitor. Se lemos um conto para fazer uma prova sobre ele ou se lemos apenas por prazer, haverá, com certeza, diferenças no controle exercido sobre essas leituras".

Uma outra estratégia realizada nas aulas da professora foi a de selecionar informações do texto. Em algumas questões do livro se pede para encontrar informações explícitas do conto, como na seguinte pergunta: *Na segunda parte do conto, a cabra e o lobo chegaram a se ver? Porque?* Esse questionamento induziu os discentes a selecionarem uma informação que é extremamente importante para a compreensão do conto. A respeito dessa estratégia, Brandão (2006, p. 65)

diz que "ao se deparar com um texto o leitor deve buscar focar sua atenção nas informações percebidas como úteis em função do atendimento dos objetivos ou necessidades estabelecidas para aquela determinada leitura". A falta da habilidade de localizar informações, distinguindo entre o que realmente é relevante e o que não é, pode distorcer o significado global do texto lido.

Mais uma estratégia realizada pela professora em sala foi a de elaborar inferências. Esta refere-se ao entendimento do que está nas entrelinhas do texto. Algumas questões do livro trabalhado contemplaram o uso desta. Observemos as perguntas que foram feitas: "*É importante o conto se passar à noite e durante uma tempestade? Justifique", "O lobo e a cabra se tratam com educação?"*. Por meio delas, a docente explorou a estratégia em questão, fazendo uma relação entre o que estava sendo dito no texto e o conhecimento de mundo dos alunos.

Em se tratando das ***habilidades de leitura,*** durante as atividades realizadas, nos dias das observações, a professora B explorou várias. A primeira habilidade explorada – compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos – refere-se à capacidade que o aluno deve adquirir de entender textos lidos por outras pessoas. A educadora, após fazer a leitura de algum texto, fazia questionamentos orais sobre o mesmo, verificando o que os discentes haviam entendido. Todavia, vale ressaltar que ela poderia também ter desenvolvido um trabalho que proporcionasse a compreensão de textos lidos por eles mesmos, uma vez que é esperado, para o ano na qual a turma se encontra, que a criança consiga ler e compreender sozinha.

Outra habilidade que também foi contemplada nas aulas da docente é a de antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças. Antes de realizar a leitura da segunda parte do conto "*Uma noite de tempestade*", a professora fez algumas perguntas do livro para os alunos criarem hipóteses sobre o que iria acontecer nesta próxima parte da história. Ela fez os seguintes questionamentos: *"E agora? Será que a cabra vai ver o lobo? Será que o lobo vai ver a cabra?"*. Esse tipo de pergunta relaciona-se às antecipações de sentido. No que diz respeito a ativar os conhecimentos prévios dos alunos, ela explorou essa habilidade ainda quando fez a leitura do livro *"No reino da Hortolândia: Tafo, o alface",* ao perguntar o que era coagulação.

A terceira habilidade contemplada nas aulas da educadora foi a de ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações. Esta competência foi explorada

quando a docente pediu para um aluno ler em voz alta para todos os colegas. Isso foi algo positivo, pois muitas crianças ainda têm vergonha de realizar tal atividade.

A quarta habilidade explorada nas aulas da professora B foi a de localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. Segundo a matriz de referência da Prova Brasil, o aluno deve ser capaz de retomar o texto, localizando, dentre outras informações, aquela que foi solicitada (BRASIL, 2008, p. 25). Em algumas questões da atividade do livro didático essa habilidade é explorada. Vejamos quais são: *"Na segunda parte do conto, a cabra e o lobo chegaram a se ver? Por quê?" "Na primeira parte do conto, você ficou sabendo um dos motivos de a cabra e o lobo não terem se visto. Na segunda parte, outros dois foram revelados. Quais foram eles? Complete o quadro".* Para os alunos foi bem mais fácil encontrar essas informações, pois estavam claras no texto, do que aquelas que estavam implícitas.

Mais uma habilidade contemplada nas aulas da docente foi a de realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. De acordo com a matriz de referência da Prova Brasil com esta habilidade o aluno pode "reconhecer uma ideia implícita no texto, seja por meio da identificação de sentimentos que dominam as ações externas dos personagens, em um nível básico, seja com base na identificação do gênero textual e na transposição do que seja real para o imaginário. (BRASIL, 2008, p. 29). Algumas perguntas contidas no livro trabalhado pela professora exploram esta habilidade. Observemos as perguntas: *"É importante o conto se passar à noite e durante a tempestade? Justifique?", "O lobo e a cabra se trataram com educação?".* Estes questionamentos fazem com que os alunos realizem elaborem sentidos a partir das informações que não estão ditas explicitamente no texto. Conforme diz a matriz de referência da Prova Brasil, "O aluno deve buscar informações que vão além do que está explícito, mas à medida que ele vá atribuindo sentido ao que está enunciado no texto, ele vá deduzindo o que lhe foi solicitado". Outras questões do livro também exploram essa habilidade, mas levando em conta a inferência de uma expressão ou de uma palavra. É importante ressaltar que esta habilidade deve mais trabalhada na sala da docente no sentido em que ela permita que os alunos realizem inferências de textos lidos por eles mesmos.

A sexta habilidade apresentada acima e trabalhada pela docente é a de apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. Esta competência refere-se ao reconhecimento do tema principal do texto pelo aluno. Nas leituras feitas em sala a professora geralmente perguntava *"Esse livro que eu acabei de ler falava de que?",* fazendo, dessa forma, com que os alunos dissessem de que se tratava o texto que ela leu.

Outra habilidade explorada pela docente em suas aulas foi a de saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso. Com esta habilidade adquirida, os alunos devem saber procurar no dicionário o significado de algumas palavras. A educadora fez uso desta competência duas vezes pedindo para os alunos procurarem o significado de algumas palavras no dicionário. Para isso, ela orientou os discentes dizendo como eles deveriam procurá-las no dicionário, observando, assim, a ordem alfabética. Após encontrarem todos os significados das palavras, ela voltou ao texto para observar, juntamente com os alunos, o sentido delas dentro do texto.

Passando, agora, a discutir sobre o uso dos ***gêneros textuais como instrumento para o ensino da leitura,*** durante o período em que acompanhamos a docente em questão, notamos que ela trabalhou alguns gêneros com sua turma. No entanto, o conto *"Uma noite de tempestade"* foi o mais explorado. A docente fez várias atividades no livro referente a esse texto, nas quais as questões da compreensão textual eram as mais focadas. Além disso, a professora B não explorou as características desse gênero, nem a sua função. A educadora também fez questionamentos para verificar a compreensão dos demais textos que usou para a leitura de deleite. Conforme observamos, apenas na leitura do livro *Bicho do mato e outros bichos* (um livro de poemas) explorou as rimas, os versos e as estrofes deste gênero.

Por meio das atividades que realizou no período de observação, a professora B demostrou não ter desenvolvido um trabalho efetivo com gêneros textuais, uma vez que pouco foi explorado acerca das suas especificidades. A educadora poderia ter explorado o conto que levou para estudar com a turma, mostrando suas características, sua função e seus possíveis interlocutores, mas não fez assim, apenas respondeu, juntamente, com os alunos as questões de interpretação do livro didático.

No que concerne à promoção de ***situações de uso de leitura semelhantes às que participamos fora da escola***, podemos afirmar que a docente apenas realizou uma situação de leitura semelhante as que vivemos em sociedade, quando explorou as leituras para deleite. Como sabemos, esse tipo de leitura é algo que fazemos quando queremos ler por prazer, puramente porque é de nosso interesse, sem outras motivações. As demais leituras realizadas pela educadora não passaram de atividades meramente escolares, pois a docente lia e fazia atividades de interpretação escrita sobre o texto, como fez com o conto *"Uma noite de tempestade"*.

Por fim, em se tratando do ***ensino do sistema de escrita alfabética em articulação com o eixo da leitura e descrição dos materiais utilizados para trabalhar a leitura,*** através das observações das aulas da docente pudemos perceber que ela não desenvolve um trabalho com o SEA articulado ao eixo de leitura. Isso pode ser evidenciado com modo que a docente explorou o conto *"Uma noite de tempestade"*. No trabalho com este gênero a docente poderia ter realizado o estudo de palavras. Entretanto, ela não o fez. Sobre esta questão Albuquerque (2007) averba que deve ser desenvolvido "um ensino no nível da palavra, que leve o aluno a perceber que o que a escrita representa (nota no papel) é sua pauta sonora, e não o seu significado, e que o faz através da relação fonema/grafema". Para a efetivação do que se diz na citação anterior é preciso que sejam desenvolvidas atividades que façam os alunos pensarem sobre as propriedades das palavras, além das diferenças de escrita entre vocábulos distintos.

A docente realizou um ensino baseado no estudo da palavra quando selecionou alguns vocábulos dos textos que os discentes haviam produzido (o reconto do conto estudado). Todavia, a sua prática se restringiu à correção das palavras que continham erros e, posteriormente, estas foram usadas para a escrita de frases que não tinham relação alguma com o conto trabalhado. Logo, a docente não segue uma perspectiva do alfabetizar letrando.

Considerações finais

Através das análises constatamos que os resultados foram, em geral, positivos. Vimos que ambas as professoras desenvolvem, em suas salas de aula, diversas finalidades, estratégias e habilidades de leitura, apesar de darem pouco

espaço para que os alunos as desenvolvam com autonomia. Tratando especificamente da professora A, vimos que ela reconhece o texto como unidade básica de ensino, pois a mesma explorou os gêneros convite e poema levando em conta todas as suas características. Todavia, com os demais textos ela fez diferente: por mais que tenham sido lidos, não foram exploradas as suas características. Além disso, levou para a sua turma uma simulação de uma situação real de uso de um gênero (o convite), apesar de, em outros momentos, ter trabalhado os gêneros textuais com atividades meramente escolares. Notamos, ainda, que a professora A desempenha um trabalho que envolve as práticas de leitura na perspectiva do letramento, articulando com a reflexão do Sistema de Escrita Alfabética, de modo que um processo complementa o outro. Diferentemente dela, a professora B, ao realizar atividades de leitura, focou apenas na compreensão textual e não explorou as características dos gêneros em questão. Da mesma forma, a docente realizou apenas uma situação de leitura semelhante as que vivemos em sociedade, quando explorou as leituras para deleite. As demais se configuraram em atividades meramente escolares de ler e responder questões. Notamos que a mesma caminha em uma boa direção ao levar textos para serem lidos e interpretados, precisando apenas explorá-los de forma que estes estejam de acordo com as práticas de leitura que vivemos no nosso cotidiano. Demostrou, ainda, desenvolver um trabalho mais voltado para a análise do nosso sistema de escrita isoladamente, precisando articular as leituras que realiza em sala ao estudo do SEA para que sua prática se realize de forma a contemplar também a proposta de alfabetizar letrando.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs). **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-22.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs). **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 95-110.

ANTUNES, I. C. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et. al. **Pró Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental** (alfabetização e linguagem). Fascículo 1: Alfabetização, leitura e escrita. Brasília: MEC/SEB, 2008. p. 6-58.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de (Orgs). **Práticas de leitura no ensino fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 59-76.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 27-44.

BRASIL. Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios. Brasília: MEC/SEB, 2012, p. 30-37.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

CUNHA, Gustavo Ximenes. Subsídios teóricos e práticos para o ensino da leitura de textos narrativos. **Revista Gatilho,** Vol. 13, Ano VII, Set. 2011. Acesso em: 10 ago. 2015 Disponível em: http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/10/cunha.pdf

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Reis. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, Maria Lúcia de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de (Orgs). **Práticas de leitura no ensino fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 39-58.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia d; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: Brasil. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: inclusão para crianças de seis anos de idade.** Brasília, MEC, 2006, p. 69-84.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B**.** (Orgs) **Diversidade textual:** os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 27-42.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento:** caminho e descaminhos. Revista Pátio, ano VII, n° 29, fev. /abr. 2004, p. 96-100.

SOUZA, Ivane Pedrosa de; LEITE, Tânia Maria Rios; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Leitura, letramento e alfabetização na escola. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. (Orgs) **Práticas de leitura no ensino fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 23-38.

RESUMO

Neste trabalho, discutimos os resultados alcançados a partir da realização de oficinas temáticas para professores de línguas (portuguesa e inglesa) e de literatura da educação básica, resultantes do projeto de extensão *Reflexões Linguísticas Aplicadas ao Texto na Educação Básica* (ReLATE), idealizado e desenvolvido pelo *Programa de Educação Tutorial – Conexões de Saberes/Linguística, Letras e Artes*, da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Na apresentação deste trabalho, discutiremos os resultados alcançados, a partir da análise do material produzido e dos questionários respondidos pelos professores envolvidos, buscando verificar em que medida as propostas se distanciam de uma prática tradicional de ensino de língua e literatura, com vistas a permitir um melhor desenvolvimento de habilidades linguísticas, textuais e discursivas dos alunos do ensino básico.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa, Ensino de literatura, Análise linguística, Estudo do texto.

ÁREA TEMÁTICA - ENSINO DE PORTUGUÊS

REFLEXÃO E ANÁLISE LINGUÍSTICA: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tatiana Cristina Santos Monteiro (UFRPE/UAST)[1]
Deivid Luiz de Souza Ferraz (UFRPE/UAST)[2]
Adeilson Pinheiro Sedrins (UFRPE/UAST)[3]

Introdução

Apesar de a discussão sobre a necessidade de reformulação do ensino de língua portuguesa estar há décadas na pauta de pesquisadores, muitos entraves são observados no cotidiano da sala de aula, contexto em que se observa, ainda, muito da prática tradicional de ensino pautado pelo predomínio do trabalho com regras gramaticais. Diante das orientações atuais de documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa, muitos conflitos se instauram e podemos encontrar diferentes posições assumidas por professores de língua portuguesa que atuam no ensino médio e fundamental. Encontramos aqueles que se agarram ao ensino da gramática tradicional, que por muito tempo tem se perpetuado na escola, mas também encontramos aqueles que se arriscam com um ensino inovador, mas que, em muitos casos, adotam uma prática apenas aparentemente

1. Graduanda do curso de licenciatura em Letras da UFRPE/UAST e bolsista do Programa de Educação Tutorial – Conexões de Saberes, Linguística, Letras e Artes.

2. Graduando do curso de licenciatura em Letras da UFRPE/UAST e bolsista do Programa de Educação Tutorial – Conexões de Saberes, Linguística, Letras e Artes.

3. Professor de língua portuguesa da UFRPE/UAST e tutor do Programa de Educação Tutorial – Conexões de Saberes, Linguística, Letras e Artes da UFRPE/UAST.

inovadora, trazendo um trabalho focado no texto, mas desvinculando este do estudo da gramática, ficando esta última para ser trabalhada em momentos separados, desvinculada de contextos reais de uso da língua.

A fim de observar a percepção atual de professores de língua portuguesa sobre sua prática docente, apresentamos neste trabalho uma discussão das respostas a questionários dadas por professores da rede pública municipal de ensino do município de Serra Talhada, interior de Pernambuco, a fim de verificar, por meio de suas respostas, o que em seus discursos aponta para uma prática inovadora ou para a continuidade de uma prática tradicional. Os questionários não foram, *a priori*, coletados para os fins desta pesquisa. Recorremos a questionários respondidos ao final de uma etapa de aplicação de um projeto de extensão desenvolvido na Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada, idealizado pelo Programa de Educação Tutorial – Conexões de Saberes, Linguística, Letras e Artes, intitulado *Reflexões Linguísticas Aplicadas ao Texto na Educação Básica*. O projeto consistiu, na primeira etapa, de oficinas mediadas por docentes da UFRPE/UAST e bolsistas do PET, junto a professores da educação básica do município de Serra Talhada. Cada oficina explorava conteúdos apontados previamente pelos professores como tópicos para os quais gostariam uma melhor discussão para abordá-los em sala de aula.

O questionário aplicado ao final da primeira etapa do projeto contém 17 questões, das quais selecionamos 4 para objeto de nossa análise. As quatro questões selecionadas versavam diretamente sobre tópicos centrais do ensino de língua portuguesa: variação linguística e o trabalho com gêneros textuais. Para cada um desses tópicos, o questionário apresentava duas questões. Essas questões, bem como as respostas apresentadas a elas, pelos professores serão exploradas em sessões distintas a seguir. A seção 1 do texto discute as respostas relacionadas ao trabalho com a variação linguística e a seção 2 discute as respostas relacionadas ao trabalho com os gêneros textuais. Por fim, em seguida, apresentamos nossas considerações finais.

O questionário utilizado para análise buscava, em geral, verificar as impressões dos professores sobre cada oficina realizada. Assim, não se trata, necessariamente, de questões sobre o que os professores entendem ou adotam como *análise linguística*, *variação linguística* e *gêneros textuais*. Nosso trabalho, então, foi o de buscar identificar nas respostas indícios que nos apontassem as concepções dos professores sobre esses temas.

Concepções sobre o trabalho com a variação linguística

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam que a Língua Portuguesa é um conjunto de diversas variedades linguísticas que são frequentemente condenadas pelo fato de que é sempre levado em consideração os diversos modos de falar, tendo em vista que, as variantes com menor utilização social são logo catalogadas como "inferiores" ou até mesmo "erradas":

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.5)

Sobre o ensino da gramática normativa, Irandé Antunes questiona aquela que indica o que é o bem falar:

> [...] a língua não pode ser vista tão simplesmente, como uma questão de *certo* e *errado*, ou como um conjunto de palavras que pertencem à determinada classe e que se juntam para formar frases, à volta de um sujeito e de um predicado. A língua é muito mais que isso. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica e social. (ANTUNES, 2007, p. 22)

É perceptível que as escolas privilegiam a gramática normativa, esquecendo a grande demanda de variantes linguísticas que ela não dá conta. Os professores de Língua Portuguesa, acabam ensinando a disciplina como se ela fosse a gramática normativa, no entanto, Antunes afirma que língua e gramática são duas coisas completamente diferentes:

> [...] a língua apresenta mais de um componente (léxico e gramática), e seu uso está sujeito a diferentes tipos de regras e normas (regras textuais e normas sociais de atuação). Restringir-se, pois, à sua gramática é limitar-se a um de seus componentes apenas. É perder de vista sua

> totalidade e, portanto, falsear a compreensão de suas múltiplas determinações. (ANTUNES, 2007, p. 41)

A oficina *Preconceito linguístico e variação linguística* realizada durante a atuação do projeto ReLATE teve como objetivo refletir sobre estratégias para o trabalho com essa temática nas aulas de língua portuguesa, analisando demandas apresentadas por professores do ensino básico de escolas públicas de Serra Talhada, tais como: a variação regional, a variação na escrita, a realidade de alunos provenientes de zona rural e de alunos provenientes de outras regiões do país.

Em relação a essa oficina, os professores responderam a duas questões. A primeira indagava sobre de que forma poderia ser associado o conceito de *erro* às discussões realizadas sobre variação e preconceito linguístico. A segunda questão indagava se era possível discutir as variedades não-padrão nas aulas de Língua Portuguesa.

As perguntas são apresentadas em (1) e (2) a seguir:

> (1) De que forma podemos relacionar o conceito de *erro* e as discussões sobre variação e preconceito linguístico?
>
> (2) É possível (e pertinente) discutir-se as normas não-padrão nas aulas de Língua Portuguesa?

Consideremos primeiro as repostas à questão (1). Essa questão foi respondida por seis professores. É importante ressaltar que as questões foram respondidas semanas depois que a oficina sobre variação linguística foi realizada. Seguem as respostas:

> P1: Quase sempre nossas discussões percebemos que o erro é relativo, que não é vilão ele pode vir de uma raiz grega ou latina e deu origem a esta palavra.
>
> P2: Através do erro podemos buscar a aprendizagem e nos aprofundar no conhecimento do "correto".

P3: Após os erros procuramos valorizar para adiante concertar (É errando que se aprende)

P4: Essa questão é relativa porque devemos levar em conta o nível de conhecimento da pessoa, a região em que vive acho está relacionado ao dialeto.

P5: Às luzes da Sociolinguística percebemos que a concepção de erro está atrelada à compreensão de adequação e inadequação dos usos da língua. Ressalto a importância da análise das atividades utilizadas na oficina.

P6: Não podemos adotar esta prática "erro" classificando os alunos como incapazes. Devemos considerar o que é inadequado em cada contexto vivenciado em sala de aula.

A resposta de P1 indica que esse professor atribui à variação linguística uma consequência de processos históricos na língua. De fato, algumas formas em competição na língua, estão assim há muito tempo. Ainda, é bem verdade afirmar que variedades hoje consideradas "erros" já foram variedades estampadas e propagadas em cânones literários, que têm servido como representativos da variedade culta e padrão da língua. No entanto, a variação não pode ser apenas explicada pelo viés da diacronia, buscando-se explicações em momentos anteriores de uso da língua. Isso porque o tempo é apenas uma das dimensões em que a variação se dá. Precisamos também considerar as dimensões geográficas, bem como as dimensões sociais, como sexo, faixa etária e nível de escolaridade, variáveis relevantes para o estudo e abordagem da variação linguística.

Alguns professores tomaram o erro como um meio a partir do qual se buscará trabalhar a variedade padrão da língua, como pode ser depreendido das respostas de P2 e P3. A nosso ver, essas respostas, mesmo considerando a variedade do aluno (o "erro" deste a partir do qual será trabalhada a variedade padrão) apresenta uma visão unidirecional, como se o movimento fosse o de se chegar à variedade padrão. Nesse sentido, as respostas de P5 e P6 vão além, por considerar a questão da adequação do uso linguístico ao contexto comunicativo. Não se

trata, portanto, de se chegar, a partir da variedade do aluno, a um exercício com a variedade padrão, "aprofundar-se no correto", mas de reconhecer a variedade linguística que convém em determinada situação de uso.

Em geral, percebemos, em menor e maior escala, entre as respostas, a consciência da variação linguística no espaço da sala de aula, esta centrada no que o aluno traz ao contexto escolar. E o que fazer com as variedades não-padrão flagrantes no espaço da sala de aula? As respostas à segunda questão apontam uma maior uniformidade nas respostas dos docentes. Grande parte dos professores acha pertinente trazer o tema das variedades não-padrão para a sala de aula, argumentando que após o debate desse tema, será obtida uma melhor aprendizagem do aluno, pois este irá conhecer e valorizar mais a língua que utiliza no dia a dia como meio de comunicação e interação social.

As respostas seguem abaixo:

P1: É totalmente pertinente, uma vez que nossa região utiliza essa norma em sua totalidade.

P2: Sim, porque a partir desse estudo e debate será gerado a aprendizagem.

P3: Sim, pois após este estudo valorizamos mais suas aprendizagens.

P4: Não tenho certeza mas acho que não.

P5: Sim, pois o trabalho com a Língua Portuguesa deve primar para a funcionalidade, isto é, os usos da língua nos diversos contextos. Como diria Bechara "ser poliglota na própria língua".

P6: Sim, até porque o aluno apresenta no dia-a-dia estas normas intrísicas nele.

P7: Hoje dispomos de vários gêneros que chegam até a sala de aula é possível abrir essa discussão, mostrando ao aluno a linguagem não-padrão.

As respostas apresentadas são bastante distintas. Observamos pela resposta de P4 um total desconhecimento sobre a questão da pertinência de se trabalhar a língua portuguesa, considerando sua realidade inerentemente heterogênea. Comparando com sua resposta dada à questão anterior, observamos que se trata de um professor que reconhece a realidade da variação linguística, por falar em dialeto e variação relacionada a questões geográficas. No entanto, achar que não se deve trabalhar variedades não-padrão pressupõe que a escola, mais especificamente as aulas de língua portuguesa deve ser o espaço em que se privilegie o ensino da variedade padrão da língua, o que vai de encontro com teorias atuais voltadas para o ensino de língua portuguesa.

A resposta de P1 justifica o trabalho com a questão da variedade linguística alegando que a variedade não-padrão é a utilizada pela comunidade em que leciona. Ora, a variação linguística não é uma realidade exclusiva de contextos não metropolitanos e não deve ser essa, portanto, a razão pela qual a temática deve ser levada para a sala de aula. Isso nos leva a pensar que a visão da professora corresponde a uma visão mítica sobre a variedade não-padrão peculiar da zona rural, do interior, distante dos grandes centros urbanos, onde predominaria a variedade padrão da língua. Essa visão é errônea e não se sustenta. Essa visão condiz com a imagem bastante explorada e caricata do Chico Bento e da literatura de cordel, tomados como os maiores (e muitas vezes únicos) modelos de uso linguístico representativos de comunidades localizadas em regiões interioranas. Essa visão, portanto, é inconsistente com a realizada heterogênea da língua.

As respostas de P2 e P3 apontam para a importância para a garantia de melhor aprendizagem, a partir do trabalho com a variedade linguística. De fato, se pensamos no objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aluno, o trabalho com diferentes variedades (de maneira crítica e reflexiva) irá promover um melhor desempenho. Nesse sentido, a resposta de P5 reforça a ideia de adequação ao contexto linguística, a partir do uso da variedade adequada a cada situação comunicativa.

A resposta dada por P6 justifica a importância de se tratar variedade não-padrão porque essa faz parte do uso linguístico do aluno. P7, por sua vez, observa a variedade de gêneros textuais trazidos para o espaço de sala de aula e vê ali a oportunidade para se discutir variedades não-padrão. Essas duas respostas olham para diferentes variedades não-padrão: a primeira privilegia a variedade

do aluno e a segunda privilegia aquela trazida, majoritariamente, através de textos selecionados em livros didáticos. As duas respostas, então, se complementam: não existe apenas a variedade padrão e a variedade não-padrão, mas variedades padrão e variedades não-padrão. Não se trata, pois, de se trabalhar com a variedade utilizada pelo aluno em ambiente extra-escolar, mas também levar para o espaço de sala de aula, o que se toma como variedade padrão e outras variedades não-padrão do português, além daquela de domínio do aluno. Esse exercício é que permitirá um maior desenvolvimento da competência linguística do aluno, aguçando seu conhecimento acerca do funcionamento da heterogeneidade da língua.

Em geral, podemos constatar com as respostas apresentadas uma consciência sobre a questão da variação linguística, embora possamos identificar respostas insatisfatórias no sentido de que, da maneira em que são apresentadas, abrem espaço para perpetuação de alguns mitos acerca da variação linguística. Eis alguns desses mitos:

a) A variação linguística tem uma explicação na diacronia da língua – o tempo é apenas uma das várias dimensões em que se dá a variação linguística.

b) O ensino da variação linguística é dicotômico e unilateral: parte-se da variedade do aluno para se chegar à discussão da variedade padrão, ou vice-versa – não se trata de um movimento unilateral e em que há apenas a variedade padrão e a variedade do aluno. Não há, apenas, a variedade não-padrão trazida pelo aluno, mas muitas outras fora do convívio social do aluno, que não são consideradas padrão, mas são imprescindíveis para seu reconhecimento e melhor entendimento sobre o fenômeno da variação linguística no português.

c) A região do interior é onde predomina a variedade não-padrão do português – isso é falacioso e repete falsos estereótipos do povo que vive em regiões não metropolitanas. A variação linguística é inerente a toda e qualquer comunidade de fala. Está condicionada não só

> a fatores geográficos, mas também sociais, como sexo, faixa etária, classe social, escolaridade.

Na seção que segue, apresentaremos a discussão acerca das concepções desses professores sobre o estudo com *gêneros textuais*.

Concepções sobre o trabalho com gêneros textuais

Sobre a pertinência de se trabalhar os gêneros textuais em sala de aula, Cristóvão e Nascimento (2008, p. 37) afirmam que

> o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos.

Nas últimas décadas, especialmente no final do século XX, as teorias linguísticas voltadas para o estudo do texto passam a enfatizar o caráter social e ideológico das práticas sociais que se manifestam através dos gêneros textuais. O trabalho com o texto na sala de aula de língua portuguesa deveria, então, incorporar a dimensão interacionista, social, histórica e discursiva dos diversos gêneros textuais, em detrimento de uma abordagem centrada apenas nas unidades linguísticas que os constituem.

Tendo como objetivo despertar nos professores participantes uma reflexão de uso da "teoria dos gêneros textuais" no ensino de línguas, a oficina intitulada "Ensino de Línguas Baseado nos Gêneros Textuais", juntamente com outras 6 oficinas, ajudou a compor o projeto ReLATE (Reflexões Linguísticas Aplicadas ao Texto na Educação Básica). Este último foi pensado a partir de um encontro proposto para ouvir as necessidades do professorado das escolas públicas de Serra Talhada, tendo como foco o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Logo, apresentou-se dentro das diversas demandas, a necessidade de se trabalhar com a "teoria dos gêneros textuais".

As questões que versavam sobre gêneros textuais são apresentadas em (3) e (4) a seguir:

(3) Na oficina sobre o ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM GÊNEROS TEXTUAIS, quais foram os pontos positivos e negativos?

(4) Esta oficina lhe ajudou em sua prática docente? Como?

Passamos a discutir as respostas dadas à questão apresentada em (3). Apenas seis professores responderam a essa questão, porque os demais não haviam participado da oficina sobre gêneros textuais. Dispomos, a seguir, as respostas.

Necessidade de aprimorar sua prática docente, aprendizagem de novos conhecimentos acerca dos gêneros textuais (novas metodologias e informações). Novas ideias para se trabalhar o gênero. Necessidade de discutir gêneros orais, de um trabalho mais detalhada com os gêneros, exploração das características, trabalhar também a questão da produção textual.

P1: Os pontos positivos foram vários, entre eles foi o reconhecimento do quanto aprendi nos nossos encontros e o quanto necessito ainda me apropriar sobre gêneros textuais. Fiz pesquisas em diferentes fontes sobre o assunto e percebi o quanto é importante aprende mais. Quanto ao ponto negativo ainda aponto o fator tempo (mais encontros)

P2: Não encontrei pontos negativos.

P4: Mais informações, metodologias novas.

P5: Os pontos positivos foram as explicações, os relatos e ponto negativo foi não ter sido trabalhado os gêneros de forma mais detalhada.

P6: Pontos positivos: novas ideias para trabalhar o gênero. Pontos negativos: seria importante explorar mais as características do gênero.

P7: A retrospectiva da teoria dos gêneros textuais presentes nos PCN, como também os eixos da língua, nos proporcionou um novo olhar para aplicação pedagógica deste conceito. No entanto gostaria que o trabalho com os gêneros orais fosse potencializado, uma vez que é a tônica deste documento. Além de inserir também tópicos sobre a Produção textual.

Análise específica

P1: Observa-se na primeira resposta o despertar que a oficina gerou quanto à necessidade da docente de se aprimorar nos estudos a respeito dos gêneros textuais. Os pontos negativos apontados, o fator tempo e o anseio por mais encontros, deixa implícito que a oficina poderia ter sido um pouco mais completa a respeito do assunto. Embora seja interessante considerar a amplitude desta área de ensino de línguas.

Na resposta de P1 referente à questão de número 10, a professora em questão ressalta a relevância da formação oferecida, por propor a discussão de um assunto bastante atual e que acaba sendo o foco do atual trabalho desta enquanto "formadora".

P2: Para este docente, a oficina ajudou a apreender técnicas para uma melhor "exploração" do texto. O outro ponto apresentado pelo professor, ainda nesta resposta, "modificá-lo adaptando a nossa realidade", não deixa claro o que o docente quis explicitar.

P4: Pode-se resumir a oficina, segundo as duas respostas deste docente, em construção de aprendizado a respeito dos gêneros textuais e reconstrução da metodologia de ensino, de modo a aprimorar o trabalho dele em sala de aula.

P5: Em seu relato, o professor ressalta como ponto positivo as explanações feitas pelo Professor Dr. Marcelo Sibaldo e os outros petianos (coordenadores), durante a oficina. Como ponto negativo, foi apresentada a

> falta de aprofundamento no conteúdo relacionado aos gêneros textuais. As explanações também são pontos ressaltados pelo professor quanto às contribuições oferecidas pela oficina.
>
> P6: Para este docente, as novas ideias para se trabalhar os gêneros textuais tratam-se do ponto positivo principal, da oficina, além de ter sido a principal contribuição desta para o seu fazer pedagógico. Já como ponto negativo é apresentado a falta de profundidade do conteúdo relacionado ao gênero, sendo importante explorar mais este assunto.
>
> P7: Aqui, um dos professores apresenta a importância da oficina, levando em consideração que alguns conceitos da "teoria dos gêneros textuais" se encontra presente nos PCNs; Entretanto, para este primeiro, o trabalho com os gêneros orais deveria ter sido mais enfatizado, sabendo-se que estes possuem grande tônica no documento supracitado.

O despertar para a reflexão da metodologia como docente é aqui apresentado como principal ponto de contribuição, pela professora. Durante a construção das discussões, através da oficina, a professora pode repensar o seu fazer pedagógico, ao comparar o que foi explicitado pelos coordenadores da oficina com o seu projeto "o bilhete orientador como intervenção pedagógica no trabalho com a produção textual em sala de aula", citado em seu questionário.

Na análise geral, a seguir, iremos descartar as respostas referentes às professoras P3 (que se contradisse em suas respostas, afirmando, inicialmente, que não havia participado da oficina) e P8 (que informou não ter participado da oficina).

Análise comparativa

Sabendo-se que, para esta análise geral das respostas, foi levado em consideração as respostas de 6 dos 8 professores supracitados, é interessante colocar que, 5 (P2., P4., P5., P6., e P7.), desses 6 professores apontaram a importância da oficina para sua formação enquanto professor de Língua Portuguesa. O segundo ponto mais comentado foi a relevância do assunto tratado. Dos quatro professores (P1. P5. P6. e P7.) que apontaram este tema, o P7. ressaltou os PCNs,

sabendo-se da importância e influência da teoria dos gêneros textuais neste documento. Os professores P1., P5., e P6. apresentam a falta de profundidade da oficina ao tratar da teoria do gênero, como um problema. A fala do professor P5 deixa claro sua opinião enquanto a isso, para ele o "ponto negativo foi não ter sido trabalhado os gêneros de forma mais detalhada". Entretanto, este ponto explanado não apresenta-se como um problema, levando em consideração o caráter introdutório da oficina.

Para finalizar esta análise geral, é importante salientar outros dois assuntos. Um deles, abordado somente pelo professor P1. e outro abordado somente pelo professor P7. Em sua resposta, o professor P1. reforça a necessidade de se aprofundar no assunto (a teoria dos gêneros textuais), buscando entendê-lo melhor. Pelo professor P7, é exposta a vontade, não suprida pela oficina, de se estudar os gêneros orais, além de tópicos sobre a produção textual. Para ratificar, segue a fala do docente: "no entanto gostaria que o trabalho com os gêneros orais fosse potencializado, uma vez que é a tônica deste documento. Além de inserir também tópicos sobre a Produção textual".

> P1:
> 9. Os pontos positivos foram vários, entre eles foi o reconhecimento do quanto aprendi nos nossos encontros e o quanto necessito ainda me apropriar sobre gêneros textuais. Fiz pesquisas em diferentes fontes sobre o assunto e percebi o quanto é importante aprende mais. Quanto ao ponto negativo ainda aponto o fator tempo (mais encontros)
> 10. Ajudou muito. Como já falei anteriormente, estou atuando como formadora e os gêneros são foco das nossas formações. Os encontros despertou em mim o interesse de querer conhecer mais e como um desafio... Um grande desafio, fiz a minha inscrição no mestrado de Caruaru (UFPE) e fui selecionada para cursar uma disciplina como aluna especial.
> Os nossos encontros renovou um grande sonho que estava adormecido que é um dia fazer o mestrado em Educação.

P2:
9. Não encontrei pontos negativos.
10. Ajudou na questão de explorar melhor o texto e modificá-lo adaptando a nossa realidade.

P3:
9. Não participei.
10. Sim, me fez refletir sobre minha prática, mudar para melhorar e valorizar o que dá certo.

P4:
9. Mais informações, metodologias novas.
10. Aprimorando meu trabalho em sala de aula.

P5:
9. Os pontos positivos foram as explicações, os relatos e ponto negativo foi não ter sido trabalhado os gêneros de forma mais detalhada.
10. Sim. Com base nas explicações, com as discussões vem o aprimoramento dos conceitos, da prática e posso recorrer a algumas anotações como ajuda para tirar dúvidas.

P6:
9. Pontos positivos: novas ideias para trabalhar o gênero. Pontos negativos: seria importante explorar mais as características do gênero.
10. Sim, inovando minhas aulas.

P7:
9. A retrospectiva da teoria dos gêneros textuais presentes nos PCN, como também os eixos da língua, nos proporcionou um novo olhar para aplicação pedagógica deste conceito. No entanto gostaria que o trabalho com os gêneros orais fosse potencializado, uma vez que é a tônica deste documento. Além de inserir também tópicos sobre a Produção textual.

10. Sim, pois não só esta oficina como também o projeto do ReLATE, onde pude despertar para a elaboração do projeto: "o bilhete orientador como intervenção pedagógica no trabalho com a produção textual em sala de aula". A vivênciação do trabalho com o professor Marcelo Sibaldo me fez rever aspectos que estavam falhos dentro de minha proposta de trabalho.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de líguas sem pedras no caminho.São Paulo : Parábula Editorial. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasilia, DF: MEC, 1998.

RESUMO

A leitura e a produção dos gêneros discursivos precisa se tornar práticas constantes na escola, de modo a habilitarem os alunos para a eficiência da produção de sentidos. Diante disso, o presente trabalho questionou se a abordagem dos gêneros textuais em sala de aula vem garantindo o aperfeiçoamento de habilidades comunicativas dos alunos que se constituem sujeitos produtores de sentidos em espaços de enunciação diversos. Para tanto, apresenta uma reflexão acerca do modo como os gêneros discursivos são abordados no ambiente escolar e como isso contribui na formação do professor que auxilia no aprendizado do jovem leitor e produtor de textos. O trabalho se justifica pela contribuição de se expor resultados de uma pesquisa aplicada ao ensino de língua portuguesa, entrelaçando as teorias estudadas ao longo do curso de Letras com os dados colhidos em sala de aula a partir da observação do professor participante. O objetivo proposto foi alicerçado a uma pesquisa de campo em turma de 1° ano do Ensino Médio pertencente a uma escola da rede pública de Campina Grande - PB e, por meio de observações e anotações, colheram-se os dados necessários para o presente estudo. Para isso, toma como suporte teórico os PCN (2000), Lopes-Rossi (2005) e Nascimento (2005), que defendem o ensino de língua materna adequado à realidade social dos alunos; além de Gomes (2003), no tocante a contribuição da semântica cognitiva sobre o modo como o homem compreende a realidade e dela extrai significados. Os dados obtidos permitem compreender que a escola fornece para a comunidade escolar um ensino pautado nos traços formais e composicionais do texto, deixando de lado o conteúdo ideológico dos gêneros textuais utilizados para a prática de ensino de língua, elementos de sentido que contribuem para a compreensão da gênese e da atualização da língua e dos discursos que circulam animando os textos na sociedade.

Palavras-chave: Prática de ensino, Gêneros textuais, Análise linguística.

ÁREA TEMÁTICA - ENSINO DE PORTUGUÊS

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ABORDAGENS E REFLEXÕES

Renato de Araujo (DLA - UEPB)
renatoozem@gmail.com

Linduarte Pereira Rodrigues (DLA/PPGFP - UEPB)
linduarte.rodrigues@bol.com.br

Introdução

Todos os cidadãos do mundo sentem necessidade de se comunicar e para isso utilizam uma linguagem multifacetada que se concretiza por meio de textos orais, escritos, gestos, símbolos, imagens, sons, etc., que carregam em si sentidos e efeitos de sentido influenciados pelo social. Desse modo, o ensino/estudo de língua portuguesa precisa ser objeto de estudo, reflexão e pesquisa para os professores que atuam em escolas da rede pública de ensino de todo o país. O cidadão/aluno precisa ser levado a refletir sobre os diferentes gêneros discursivos que circulam no meio social em que vive por meio de uma ação pedagógica que visa à leitura e produção de textos, levando o aluno a aperfeiçoar e adquirir competências de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais.

A escola possui a responsabilidade de oferecer professores capacitados para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que envolva a leitura e produção de textos, elementos primordiais na formação de alunos/sujeitos que usam a linguagem em seu cotidiano. Sendo assim, nosso trabalho parte da seguinte indagação: o modo como os gêneros textuais são abordados em sala de aula garante o aperfeiçoamento das habilidades comunicativas dos alunos que são sujeitos produtores de sentidos por meio de seu discurso?

Na comunidade escolar, os alunos usam os gêneros textuais para concretizar suas tarefas comunicativas. A escola precisa enxergar às diversas situações de uso em que os discentes são envolvidos e levar em consideração que textos de domínio social e os produzidos por eles precisam ser trazidos para sala de aula de forma contextualizada para reflexão crítica. Infelizmente, isso não é feito, são fornecidos modelos de textos aos alunos com foco na reprodução, preocupando-se apenas com a estrutura composicional desses textos, que parecem existir apenas na escola. Por isso, o objetivo do presente artigo é apresentar uma reflexão acerca do modo como os gêneros textuais/discursivos são abordados no ambiente escolar, tomando como ponto de partida a observação de aulas numa escola da rede pública de ensino da cidade de Campina Grande - PB.

Este estudo surgiu da necessidade de se refletir sobre a prática docente na sala de aula da sociedade pós-moderna e, a partir disso, formular pensamentos que contribuem para a formação do professor/pesquisador. Portanto, este trabalho se justifica pela sua relevância acadêmica de explicitar os resultados de uma pesquisa exploratória que visa enriquecer a prática pedagógica por meio da reflexão acerca da relação entre as teorias linguísticas contemporâneas com a prática de ensino de língua em sala de aula do Ensino Médio.

Parte-se da assertiva de que a comunidade escolar precisa de professores qualificados que se ponham na posição de mediadores do conhecimento social, apoiando o aluno na construção dos sentidos dos textos que ler, enxergando em suas leituras algo importante para o seu crescimento intelectual, profissional e pessoal. Os alunos necessitam de educadores que tenham sede de aperfeiçoamento de sua prática pedagógica e utilize a pesquisa como meio de adquirir os conhecimentos linguísticos que regem o fazer docente contemporâneo para atuar na formação de leitores competentes, enxergando esse ato como uma construção de sentidos. Para isso, tomamos como suporte teórico, Lopes-Rossi (2005) e Nascimento (2005), que defendem o ensino de língua adequada à realidade social dos alunos; bem como Gomes (2003) a partir das contribuições de Lakoff, estudioso da semântica cognitiva, atentando-se para o modo como o homem compreende a realidade e dela extrai significados.

Com isso, fizemos uma pesquisa de campo exploratória em uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Campina Grande PB. Nesse momento, efetivou-se a observação das aulas de lín-

gua portuguesa ministradas pelo professor participante e, por meio de registros, realizou-se a coleta dos dados que serviram de objeto de estudo para o presente artigo. Os dados permitiram o entendimento de que o ensino de língua portuguesa é efetuado de modo insatisfatório para o aprendizado dos alunos, pois, durante toda a pesquisa de campo, observou-se que o ensino de gêneros textuais/discursivos foi efetuado de modo que não permite a formação de bons leitores e produtores de textos. O processo de produção fica na ficção: criam-se situações de produção fictícias para os alunos, fazendo com que escrevam sem saber para quem, para que e nem onde sua produção textual irá circular.

O ensino/estudo de português: a semântica no Ensino Médio

O ensino de Língua Portuguesa (LP) é motivo de preocupação no que diz respeito à seleção de conteúdos que possam ser relevantes para o ensino/aprendizagem de alunos do ensino médio e fundamental em escolas públicas e privadas do Brasil. Tendo em vista que o cidadão precisa ter acesso às informações básicas da língua materna, como gêneros textuais, literatura e gramática, é um grande desafio para o professor de LP eleger textos que possam ser abordados de modo que chamem a atenção dos alunos tornando as aulas mais agradáveis. Igualmente, trabalhar com gêneros textuais visando leitura e produções de textos num contexto real de uso da língua se tornam prática nula se o tratamento dos gêneros discursivos for baseado na ficção das práticas interativas, em que os alunos são postos diante de uma situação inexistente para criar um texto sem antes realizar atividades inerentes ao uso da linguagem, tais como: ler textos do mesmo gênero ou semelhante; pesquisar sobre o conteúdo temático; conhecer a estrutura composicional do texto; aspectos linguísticos etc.

Para isso, é fundamental que o professor conheça a comunidade escolar em que vai atuar (costumes, crenças, religiões, gosto musical etc.) para que possa enquadrar com eficiência os saberes científicos, pré-estabelecidos, presentes no currículo escolar e trazidos pelos livros didáticos de português. Esses conhecimentos precisam sofrer modificações que possam facilitar a compreensão dos alunos. A essas modificações denominamos transposição didática: "significa selecionar e inter-relacionar o conhecimento acadêmico, adequando-o às possibili-

dades cognitivas dos alunos e exemplificando de acordo com a sua realidade circundante" (POLIDOURO & STIGAR, 2013, p.155). Desse modo, esperamos que os alunos possam enxergar sentido nos conhecimentos linguísticos propostos pelo professor, sendo motivado a aprender e utilizá-los competentemente no processo comunicativo, atualizando diversos efeitos de sentido.

Na maioria das vezes, o sentido e efeitos de sentido são sufocados pela tradição gramatical, pois as aulas de língua portuguesa se voltam apenas para um estudo gramatical que não ultrapassa o limite da frase, oração ou período. Para tanto, não é preciso fazer um estudo complexo das semânticas cognitivas, argumentativas etc., no Ensino Médio, porém os diversos efeitos de sentido produzidos pelos elementos linguísticos e extralinguísticos que envolvem e compõe o emaranhado comunicativo que resulta no nascimento de um gênero discursivo precisa ser abordado e estudado em sala de aula. Para isso, a sequências didáticas precisa ser enxergada como uma ferramenta poderosa para formar leitores e produtores de textos competentes, baseando-se nos textos que fazem parte das experiências comunicativas dos alunos.

O ser humano fala/escreve para interagir com o outro em um determinado contexto social e cultural participando de diversos eventos e acontecimentos que o permitem se expressar livremente, utilizando as diversas possibilidades textuais disponíveis que propiciam experiências responsáveis pelo entendimento e aprendizado de muitos conhecimentos. Os elementos gramaticais e extragramaticais são importantíssimos no processo de enunciação, pois é utilizando os conhecimentos da língua, em contato com o mundo, que se torna possível criar um sistema conceitual. Diante disso, Lakoff, apoiando-se nos estudos da psicologia cognitivista experimental dos anos 70, preocupou-se com o modo como são apreendidas as experiências humanas e a forma como a razão atua sobre a realidade para dela extrair o sentido das coisas, como afirma Gomes (2003). Sendo assim, "o significado adquire significatividade, que as pessoas vivem e experenciam em seu ambiente sociocultural" (GOMES, 2003, p. 91), entrando em contato com o mundo e organizando os conceitos das palavras, empiricamente, conforme o contexto em que for usada.

Ler e escrever: produzir sentidos no ensino de língua e na formação do jovem leitor

Houve uma época da história da humanidade em que os conhecimentos eram acumulados apenas na memória ou pela tradição oral. Com o decorrer dos anos foram surgindo gêneros como carta, telefonema, textos televisivos etc., que faziam a comunicação acontecer rapidamente, e hoje vivemos na era digital em que a informação corre em *bits* por segundo, em gêneros discursivos presentes nas redes sociais e páginas da internet. As salas de aulas estão cheias de alunos que fazem uso de SMS, Facebook, correio eletrônico, blogs e vários outros gêneros/suporte de textos que fazem partes da comunicação desses nativos digitais. Diante disso, como inserir outros gêneros[1] que também fazer parte do contexto de uso desses alunos, sem impactá-lo por achar que o texto estudado não é importante para sua vida?

A escola aborda os gêneros textuais de modo que distancia o aluno da prática de leitura e escrita de textos que utilizam no seu dia a dia. Lopes-Rossi (2004) indica como sendo dificuldades enfrentadas pelos professores de língua portuguesa a questão dos livros didáticos de português, mesmo apontando um trabalho satisfatório de acordo com os PCN e autores que o fundamentam, para ele, os LDP orientam os alunos a criarem textos a partir de suas próprias ideias, postos mediante as situações que exigem a produção de textos sem nenhuma preparação prévia, envolvendo atitudes de pesquisas sobre o conteúdo trabalhado, ou sem conexão com o contexto sócio-histórico-cultural do aluno, ignorando que a escrita é uma prática social que nos conecta com o mundo, estabelecendo uma relação de comunicação entre os falantes, como afirma Garcez (2002).

Precisamos fazer com que nossos alunos percebam que quando escrevemos, o fazemos para alguém, ou seja, sempre estamos pensando num sujeito social para quem o texto se destina, e em todo um contexto de produção para elaboração de um texto adequado a determinada situação de uso. É nesse processo de adequação do gênero e linguagem ao destinatário que é preciso um

1. Gêneros como rótulos de produtos, bulas de remédio, manuais de instruções de equipamentos, poesia, romance, lenda, fábula, cordel, piada, letra de música etc.

trabalho mais elaborado para o aperfeiçoamento do texto através da reescrita. Esse processo de reescrita é abordado por Lopes-Rossi (2004) na sequência didática, formada por módulos didáticos bem elaborados, objetivando, como diz Cunha (2002), estudar em cada gênero discursivo o conteúdo temático, estilo de linguagem e a construção composicional que refletem as condições específicas e finalidades das esferas de atividades comunicativas humanas. E mais:

> [...] as diferentes atividades humanas determinam o gênero ou tipo de enunciado, que por sua vez reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas não só pelo conteúdo temático e pelo estilo de língua, mas sobretudo pela construção composicional. (CUNHA, 2002, p. 61)

Para entendermos melhor, recorremos à metáfora do guarda-roupa, simples, mas muito eficaz para entendermos que a linguagem é como nossas roupas, porque existe uma adequada para cada ocasião. Do mesmo modo, existe um nível de linguagem específico para cada esfera comunicativa, como também há mais gêneros predominantes em algumas esferas que em outras, como é o caso do editorial, notícia, reportagens, crônicas, entrevistas etc., que estão na esfera jornalística.

O professor precisa investir em sua formação no sentido de entrar em contato com teorias que possam fornecer bases para o uso adequado de sequências didáticas visando à leitura e produção de gêneros discursivos para o conhecimento de propriedades discursivas, temáticas e composicional. Para isso, é preciso a leitura de vários textos do mesmo gênero ou semelhantes em seu lugar de circulação com o objetivo de que o aluno entre em contato com o texto e apreenda suas características. O suporte do gênero também deve ser estudado, tendo em vista que ele possui características determinadas. Como exemplifica Lopes -Rossi (2002, p.85), "um papel com determinada gramatura e tamanho, um livro, uma embalagem, um suporte metálico, de madeira, uma revista, um jornal" são portadores de gêneros discursivos específicos nas esferas comunicativas.

O aluno necessita de atividades escolares que envolvam o uso dos gêneros discursivos que utiliza no seu cotidiano. Ler e produzir textos que não temos nenhum conhecimento prévio sobre ele se torna cansativo e desestimulante. Na seleção do texto para a sequência didática, devemos escolher um texto que tenha domínio so-

cial de comunicação, como destaca (Dolz & Schneuwly, 1998 *apud* NASCIMENTO, 2005), ou seja, um professor cauteloso observa o meio social do aluno e os gêneros discursivos que nele circula e escolhe um desses textos para compor sua sequência didática visando uma melhor receptividade por parte do aluno por perceber que já possui certo conhecimento prévio acerca do gênero trabalhado.

Gêneros discursivos como bulas de remédio, receitas culinárias, currículos, rótulos de produtos, mensagens de para-choque de caminhões ou janelas de carros etc., são textos que podem e devem fazer parte de um projeto pedagógico a ser aplicado numa sala de aula. Os discentes devem ser considerados como sujeitos que se comunicam através de textos, por isso, o aluno precisa ser considerado como um sujeito produtor de sentido por meio de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz, como dizem os PCN-EM (2000). Dessa forma, os gêneros textuais são instrumentos que nos possibilitam a comunicação, pois sem eles seria praticamente impossível haver interação entre os seres humanos, como afirma Marcuschi (2008).

Portanto, quando pensarmos na sequência didática aplicada ao Ensino Médio, e com vistas ao tratamento da língua(gem) visando à compreensão e apropriação de gêneros textuais pelo sujeito social aluno em processo de aquisição dos multiletramentos, o professor precisa

elaborar a sua prática atentando à adequação ao contexto social da comunidade escolar em que se localiza a instituição de ensino, procurando sempre que necessário utilizar o livro didático de português, mas trazendo-o para a realidade do aluno. Além disso, é papel do docente, nas aulas de leitura e produção de textos, estudar esses gêneros promovendo o uso real da língua com textos de sua realidade, para que as aulas de língua materna não se tornem cansativas nem desinteressantes.

Aulas de língua portuguesa: reflexão da experiência

O primeiro encontro, em que observamos as aulas do professor, tivemos três aulas em cada turma, 1º ano A e 1º ano B. Nas duas turmas estavam sendo ministrados os mesmos conteúdos (resumo crítico e "resumo por tópico"), por isso, restringimo-nos apenas ao 1º A, em que foram ministradas as três primeiras aulas. O professor solicitou que os alunos lessem um texto "Paquera e narcisismo

na internet" para fazerem dois tipos de resumos, o crítico e o organizado por tópicos. Os alunos puderam escolher um desses tipos de resumos e escrever durante as três aulas daquele dia. Enquanto os alunos realizavam a atividade proposta, o professor nos explicou que já tinha trabalhado a estrutura do gênero nas aulas passadas e, por isso, naquela aula, iria iniciar a produção dos textos. O processo foi realizado em sala de aula, os alunos, calmamente, seguiram as orientações de que "lessem o texto antes para, só depois, executarem a elaboração dos resumos".

Segundo Marcuschi (2008), Bakhtin/? (1979) defende que nos comunicamos falando e escrevendo através dos gêneros discursivos que estão em todas as esferas comunicativas, e possuímos o conhecimento de muitos desses gêneros que nos servem como instrumentos de comunicação. Os seres humanos, quando fazem uso desses textos na atividade comunicativa entram em contato e tomam conhecimento do **conteúdo temático, estilo de língua e construção composicional**. Dessa forma, podemos observar que para aquele instante de sua prática de ensino o professor privilegiou apenas a construção composicional do texto, isto é, o modo como se organiza sua estrutura, arquitetura textual, deixando de lado a linguagem utilizada e o conteúdo temático do texto, no qual deveriam ser abordados demais textos do mesmo ou de gêneros diferentes para uma melhor compreensão do tema trabalhado e aspectos linguísticos que validam socialmente o texto selecionado para o estudo.

Autores como Lopes-Rossi (2005), Nascimento (2005) e Marcuschi (2008), defendem a ideia de que, para o estudo do gênero textual, é preciso o aluno passar por algumas etapas estabelecidas pela sequência didática ou um projeto pedagógico, como mostra o modelo base abaixo proposto por Dolz, Noverraz & Schneuwly para o ensino de gêneros.

Figura 1: Esquema da sequência didática



Fonte: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742010000300024> 22/07/15

Sendo assim, pudemos evidenciar que ouve a apresentação da situação inicial, mas não conseguimos identificar a leitura de textos do mesmo gênero ou de gêneros semelhantes que fazem parte do cotidiano do aluno e que servem para uma melhor apropriação do conteúdo pelo sujeito em letramento escolar, tais como uma atenção mais detalhada para a linguagem e estrutura do gênero. Esse processo é fundamental, permite que o aluno entre em contato com leituras de gêneros discursivos diversos, apropriando-se dos elementos constitucionais do texto trabalhado. Destacamos que o professor poderia se colocar na posição de "co-leitor" do aluno e acionar conhecimentos experienciados e vivenciados na vida extraescolar dos alunos, utilizando-os para compreender melhor o texto trabalhado. Os saberes compartilhados pela semântica cognitiva poderia guiar a prática do professor a agenciar os conhecimentos trazidos pelos gêneros trabalhados em sala de aula com as informações vivenciadas pelos alunos.

Enfatizamos que o ser humano fala/escreve para interagir com o outro em um determinado contexto social e cultural participando de diversos eventos e acontecimentos que o permite se expressar livremente, utilizando as diversas possibilidades textuais disponíveis que propiciam experiências responsáveis pelo entendimento e aprendizado de muitos conhecimentos. Os elementos gramaticais e extragramaticais são importantíssimos no processo de enunciação, pois é utilizando os conhecimentos da língua, em contato com o mundo, que se torna possível criar um sistema conceitual. Diante disso, Lakoff, apoiando-se nos estudos da psicologia cognitivista experimental dos anos 70, empreende-se nas

bases da semântica cognitiva, que tem como núcleo a teoria dos modelos cognitivos idealizados (MCI) que visa dar forma e conteúdo à realidade por meio de diversas estruturas comunicativas. O homem atenta para a recriação da realidade construindo empiricamente os conceitos e conhecimentos presentes no meio social e os usado como conteúdos no processo comunicativo: "[...] O significado é o resultado de uma construção de um processamento humano de natureza cognitiva e social" (FELTES, 1992, p. 52 *apud* GOMES, 2003, p. 92), que depende de muitos elementos da sociedade para a extração das informações necessárias na construção dos significados de um enunciado, o que não pode ser ignorado pelo fazer docente.

Seguindo o desenvolvimento dos estudos semânticos cognitivos, o linguista Jackendoff buscou demonstrar que a mente humana organiza as informações do mundo em forma de conceito. "Está claro que o mundo fornece o conteúdo de nosso conhecimento, e esse conteúdo tomará a forma prevista pela nossa cognição" (GOMES, 2003, p. 94), permitindo ao sujeito, produtor de sentidos, expressar seus conhecimentos em forma de palavras organizadas sintaticamente, formando sentenças carregadas de significados. Por isso, ele acredita que "estudar a linguagem é estudar a estrutura do pensamento", como afirma Gomes (2003, p. 93), uma vez que expressamos nosso pensamento através de palavras sistematizadas em uma determinada estrutura sintática.

Também observamos que o professor se utilizou do livro didático, mas não se apoiou em nenhuma sequência didática que orientasse o trabalho com o gênero em estudo. Foi solicitada aos alunos a reprodução, em forma de resumo, de um texto que, até então, não conheciam (Paquera e narcisismo na internet) sendo motivados a ler, "de forma rápida", para o cumprimento da atividade proposta de produção/reprodução de um texto (o resumo crítico ou "resumo em tópicos"). Não houve nenhuma preocupação com a compreensão do conteúdo trazido pelo texto lido ou se o tema interessava ao aluno, dada a sua relevância, ou não, para a sociedade. O aluno não se envolvia com o tema, pois não houve espaço para uma discussão, ignorando-se os conhecimentos prévios do sujeito que adentra o espaço escolar. Os conhecimentos adquiridos pelos alunos no plano familiar e social, demonstráveis em práticas interativas de sala de aula por meio da experiência do aluno leitor com o mundo, e inerentes à construção de significados e a significação do texto trabalhado, dentre outros possíveis, não se legitimaram: fo-

ram ignorados por completo os ditames da semântica cognitiva para a produção de sentidos pelo sujeito social que atua culturalmente através de textos diversos.

A produção inicial do texto foi realizada em sala de aula e deveria servir como um diagnóstico para as ações seguintes, como poderia ser proposto mediante a aplicação de módulos de uma sequência didática não construída pelo professor. Ela visaria suprir as necessidades dos alunos de acordo com essa primeira produção. Infelizmente, isso não pode ser realizado, pois o professor não se utilizou de módulos de organização sequencial do seu trabalho, o que permitiria melhorar o aperfeiçoamento do texto produzido pelo alunado. Os alunos produziram seus textos e logo entregaram ao professor para que ele atribuísse uma nota, pois havia a preocupação do docente em se concluir o quarto bimestre do ano letivo daquele ano.

Vê-se, assim, que o trabalho com o gênero ficou restrito a atribuição de uma nota, conforme atesta a sua prática docente com a reprodução de uma tradição clássica dos espaços escolares de se cobrar "textos para a nota". A produção de um gênero discursivo não pode ser mais observada pelo aluno como uma ação necessária para se conseguir uma nota, uma aprovação da disciplina, é importante compreender o real sentido da escrita em sala de aula: ler e escrever são práticas sociais legitimadas pela função de circulação dos textos dentre sujeitos leitores e escritores efetivos. Diante disso, cabe ao professor compreender que

> A redação a partir de gêneros discursivos exige que o aluno obtenha informações para o texto de forma mais adequada ao gênero em estudo porque sua produção irá circular de fato – esse é o objetivo final do projeto e a melhor motivação que se pode oferecer aos alunos (LOPES-ROSSI, 2005, p. 86).

De outra forma, o gênero textual trabalhado, a exemplo da experiência vivenciada em sala de aula língua portuguesa do Ensino Médio, acaba sendo enfadonho, desinteressante, em que o aluno não se impõe motivado para realizar a atividade proposta. Todo dia produzimos textos porque sentimos necessidade disso, por isso, somos produtores de textos pelo fato de que nos comunicamos/interagimos através deles. A escola não pode ignorar esse fato e deve formular situações de usos reais para essas produções, e não fornecer modelos de gêneros para alunos que simulam ser leitores/escritores de textos de reprodução artifi-

cial. O texto deve ser abordado com foco no meio social de circulação do sujeito para que o aluno possa compreende e apropriar-se dele em seu "habitat natural".

Considerações finais

O professor de língua portuguesa tem o desafio de escolher textos que possam chamar a atenção dos alunos e, ao mesmo tempo, permitam que a sua apropriação desenvolva competências para a leitura e a produção dos textos existentes no meio social. Por isso, vincular os saberes das experiências que os alunos vivenciam no meio social é fundamental para o professor elaborar, de forma eficaz, a transposição didática dos conteúdos para melhor compreensão e aprendizagem dos textos abordados em sala de aula por ele. O alunado, por outro lado, necessita perceber que somos produtores de textos e os usamos para a efetivação da comunicação/interação, adequando a linguagem de acordo com a esfera comunicativa em que nosso texto vai circular e, também, com foco em nossos interlocutores.

Infelizmente, os estudos dos gêneros discursivos não estão sendo realizados de modo satisfatório, como evidenciou nossa pesquisa, pois quando se trabalha gêneros textuais prioriza-se apenas ora a sua estrutura composicional ora a abordagem temática, fornecendo modelos de textos para que os alunos os reproduzam, sem se atentar para a situação comunicativa e o suporte de circulação dos textos na sociedade. Diante disso, destacamos que os gêneros discursivos precisam ser abordados em sala de aula pelo professor mediante o apoio sistemático de uma sequência didática, seguindo uma série de etapas, e buscando focar numa situação real de uso da língua, visando fazer com que o aluno vivencie e se aproprie do texto do/no seu cotidiano, e em suporte de circulação legítimo, permitindo, assim, que o aluno, através da linguagem, apreenda as coisas do mundo e atue no mundo por intermédio de gêneros textuais diversos.

Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio.** 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acessado em: 10 de janeiro de 2014.

CUNHA, Dória de Arruda Carneiro. A noção de gênero: dificuldades e evidências. *In*: **Leitura**: Teoria e Prática. Campinas, Porto Alegre, v. 20, n. 39, p. 60-64, out/2002.

GARCEZ, Lucília. **Técnicas de redação: O que é preciso escrever para bem escrever.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOMES, Claudete Pereira. **Tendências da semântica linguística**. Ijuí: ed. Unijuí, 2003.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos.**In: Gêneros textuais: teoria e prática II / CRISTOVÃO, V. L. L., NASCIMENTO, E. L. (org.). Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p.79-93.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, Análise de gêneros e compreensão**. Parábola, São Paulo: 2008.

MARTINS, Ivanda. **A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?** In: Português no ensino médio e formação do professor. Parábola.São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais e formação de professores: sequência didática para o ensino de produção de texto**.In: Gêneros textuais: teoria e prática II / CRISTOVÃO, V. L. L., NASCIMENTO, E. L. (org.). Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. P.163-174.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parte II: Linguagens códigos e suas tecnologias, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso: 09/08/13.

POLIDOURO, Lurdes de Fátima, STIGAR, Robson. **A Transposição Didática: a passagem do saber científico para o saber escolar.** Ciberteologia – Revista de teologia & cultura – Ano VI, n. 27. Disponível em: http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/

CADERNO 6

Anais Eletrônicos VI ECLAE

Fonética e fonologia e ensino

RESUMO

O presente trabalho surgiu de algumas inquietações a partir da experiência como professora de Linguística no curso de Letras-LIBRAS da Universidade Federal de Pernambuco por conta do contato com professores de LIBRAS em formação. O objetivo é apresentar as principais teorias linguísticas– Estruturalismo, Gerativismo e Funcionalismo – a fim de proporcionar uma reflexão sobre os impactos dessas teorias no ensino de fonologia da LIBRAS. Nesse sentido, pretendemos analisar essa língua a partir do seu sistema, o que significa conhecer os seus diferentes estratos de realização – fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. No tocante à fonologia, a LIBRAS – assim como as outras línguas de sinais, como destaca Stokoe (1960) – apresenta unidades mínimas para a realização do sinal que são a configuração de mão (CM), o movimento (M), a locação (L), a orientação da palma da mão (Or) e as expressões não-manuais (Exp). Para que estas unidades mínimas sejam combinadas formando o sinal, são necessários dois articuladores – as mãos. Da mesma forma que as línguas orais necessitam do aparelho fonador para a realização dos sons, a LIBRAS necessita do que optamos por denominar 'aparelho manual' para a realização dos sinais. Dessa forma, percebemos que dos cinco parâmetros fonológicos da LIBRAS, três – CM, M, Or – estão intimamente ligados a esse aparelho manual. No entanto, a locação e as expressões não-manuais dependem de um suporte espacial e corporal. Diante disso, a partir das teorias linguísticas supracitadas, pretendemos apresentar algumas considerações sobre a relação entre os parâmetros fonológicos da LIBRAS e os suportes necessários – manuais, corporais e espaciais – para essa língua, buscando compreender como funciona a gramática da fonologia, a fim apontar possíveis contribuições para o ensino de LIBRAS.

Palavras-chave: Fonologia, LIBRAS, Ensino.

A FONOLOGIA DA LIBRAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO

Nídia Nunes Máximo[1] (NEPEL[2]/UFPE)

Introdução

Este trabalho é fruto de algumas inquietações vivenciadas a partir da prática docente na área de Linguística no curso de Letras-LIBRAS da Universidade Federal de Pernambuco. A partir do contato com os alunos na disciplina de Linguística 1, sentimos a necessidade de refletir sobre as principais teorias linguísticas – Estruturalismo, Gerativismo e Funcionalismo – que nos permitem descrever uma língua – seja a partir do sistema ou dos usos desse sistema – para realizar estudos analíticos sobre a fonologia da LIBRAS a fim de proporcionar reflexões sobre o estatuto dos cinco parâmetros fonológicos (CM, (configuração de mão), L (locação), M (movimento), Or (orientação da palma da mão), Exp (expressões não-manuais) com base nessas teorias e contribuir, consequentemente, na formação de futuros professores de LIBRAS.

Isso se deu pelo fato da LIBRAS ainda não ter sido exaustivamente descrita no que tange aos seus estratos de realização – fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Diante disso, entendemos que estudos descritivos de uma língua estão metodologicamente organizados em níveis que se estendem das micro às macro unidades, especificamente, a partir das unidades mínimas distintivas, no nível fonético-fonológico, passando, em seguida, pelo nível das unidades mínimas sig-

1. Professora de Linguística do Centro de Artes e Comunicação (UFPE).

2. Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre LIBRAS.

nificativas, no nível morfológico, e, por fim, pelo nível das unidades sintagmáticas, no nível sintático, até alcançarmos o nível do texto.

Em relação à fonologia que é o nosso campo de interesse[3] e foco deste trabalho, percebemos que há algumas propostas para a organização do sistema fonológico da LIBRAS baseadas, principalmente, nos estudos feitos na Língua de Sinais Americana (ASL).

No entanto, observamos que ainda há algumas incongruências entre essas propostas no que tange aos parâmetros fonológicos – CM, M, L, Or, Exp – e ao que seria, de fato, a fonética das línguas de sinais em que encontramos trabalhos como os de Stokoe (1960), Battison (1974) e Klima e Bellugi (1979) e a partir deles, no Brasil, destacamos os trabalhos de Ferreira-Brito (1995), Quadros e Karnopp (2004), Xavier (2006).

Diante disso, nos questionamos como as três teorias linguísticas supracitadas tem sido empregadas no campo da fonologia da LIBRAS, termo comumente empregado, e quais seriam as contribuições destas teorias para o ensino da LIBRAS no que tange ao estatuto dos parâmetros fonológicos aceitos atualmente para esta língua.

Nesse sentido, queremos destacar alguns aspectos para analisar a relação desses parâmetros com os suportes necessários para a sua realização – manual, espacial e corporal – a fim de compreendermos o funcionamento da gramática da fonologia da LIBRAS e, assim, apontar possíveis contribuições para o ensino da LIBRAS.

Fonética e fonologia

Cagliari (2002) diz que a fonética e a fonologia são áreas da Linguística que visam estudar os sons das línguas do mundo. A Fonética se preocupa, especificamente, em descrever os fatos físicos que permitem caracterizar linguisticamente os sons da fala. Dessa forma, a fonética concebe os sons da fala como entidades físico-articulatórias de maneira isolada. Consequentemente, esses sons são des-

3. Principalmente pela pesquisa de mestrado intitulada *Fonologia da LIBRAS: estatuto da mão não-dominante* que está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Pernambuco.

critos a partir dos mecanismos e processos de produção de fala que estão envolvidos em um dado segmento da cadeia sonora. Para Hayes (2009), a Fonética estuda o fluxo de discurso com foco na produção, acústica e percepção dos sons.

A fonética aborda, então, a materialidade da língua e não é algo que foi apropriado pela Linguística, mas não é propriamente da língua se concebermos a língua a partir do sentido, visto que o som, por si só, é uma propriedade sonora isenta de sentido porque quando fazemos uso dos sons não estamos gerando significado. Dessa forma, o fonema, como unidade mínima de análise, é a face abstrata do som que nos permite depreendê-lo.

A fonologia, por sua vez, interpreta os dados da Fonética mediante os sistemas dos sons das línguas e das teorias existentes para descrevê-los. Diante disso, Cagliari (2002) conclui que a Fonética é descritiva enquanto a Fonologia é interpretativa, pois a análise fonética está baseada nos processos de percepção e de produção dos sons enquanto a análise fonológica tem como base o valor ou a função linguística desempenhada pelos sons nos sistemas das línguas.

Hayes (2009) destaca que a fonologia é mais abstrata porque não lida com a natureza física do som, e sim com as regras inconscientes para os padrões dos sons que são encontrados na mente do falante.

Ele ainda acrescenta que tais regras são resultado 1) dos estudos fonéticos que mostram que os sons variam conforme o contexto, o que permite que os fonólogos hipotetizem regras para caracterizar essa variação; 2) da sequência e da distribuição dos sons que seguem padrões fixados; e 3) da interface da fonologia com a morfologia e com a sintaxe, o que interfere nos padrões de realização dos sons a partir desses componentes.

Além disso, essas regras apresentam algumas caraterísticas: 1) são específicas para cada língua porque podem não existir em outras línguas; 2) são normalmente produtivas, pois podem ser aplicadas a casos novos; 3) dão origem a intuições bem formadas, visto que as violações às regras podem ser percebidas intuitivamente pelos falantes; 4) não podem ser ensinadas porque são adquiridas naturalmente pelas crianças; e 5) fazem parte de um conhecimento inconsciente do falante, pois não podemos acessar essas regras através da introspecção.

A partir dos conceitos de fonética e fonologia para as línguas do mundo, Klima e Bellugi (1979), dentre outros, passaram a utilizar esses termos para a Língua de Sinais Americana (ASL) porque argumentam que as línguas de sinais

são línguas naturais – como veremos mais adiante – que partilham princípios linguísticos subjacentes às línguas orais.

Diante disso, nos questionamos o que seria a fonética e a fonologia da LIBRAS? Ou seja, quais são os fatos físicos que permitem caracterizar linguisticamente os sinais da "fala visual"? Quais são os processos de percepção e de produção dos sinais? Quais são as regras que servem para interpretar tais processos? Para tentar responder essas questões precisamos nos apropriar dos conceitos desenvolvidos pelas principais teorias linguísticas que nos permitem descrever o sistema fonológico de uma língua, resgatando, em seguida, que já foi produzidos sobre a fonologia da LIBRAS.

As três teorias linguísticas e a fonologia

Podemos dizer que o estruturalismo foi o primeiro movimento científico e histórico de destaque. Surge a partir do trabalho de Saussure (2006), em que ele diferencia língua, como um fato social e um suprassistema analisado pelos linguistas, e fala, como um ato individual e uma fonte de dados para o linguista.

A partir de Saussure, o fonema se constitui como unidade mínima de análise no campo da fonêmica. Após Saussure, surgem outros trabalhos que compuseram a corrente estrutural, como os de Bloomfield em *Language* (1933), Jakobson em *Fonema e Fonologia* (1967), Martinet em *La LingüísticaSincrônica: Estudios e Investigaciones* (1968), Pike em *Phonemics: A Technique for Reducing Languages to Writing* (1947), Sapir em *Sound Pattern in Languages* (1925) e Trubetzkoy em *Principles of Phonology* (1939).

No movimento estruturalista, o fonema se configura como a menor unidade indivisível e como a unidade que possibilitava a segmentação do contínuo da fala. Além disso, havia uma prevalência do estudo do fonema sobre outras áreas como morfologia e sintaxe.

Nesse contexto, o estudo do fonema foi central para o desenvolvimento da teoria fonológica no século XX que se debruçava sobre o fonema no tocante à sua definição, identificação e exploração, principalmente nos estudos estruturalistas de vertente norte-americana.

A partir de 1926, vemos o início do Estruturalismo de Praga, que foi influenciado pelas ideias de dicotomias de Saussure. É a partir dos estudos do Círculo de Praga que a fonologia se constitui como disciplina separada da fonética. Nesse sentido, Llorach (1976) apoiado da ideia de dicotomia de Saussure, trata da oposição fonológica em que a qualidade fônica é o que terá aspecto distintivo quando se opõe a outra.

Alguns conceitos são fundamentais no estruturalismo para a fonologia. O primeiro é que o fonema é a unidade mínima distintiva de significados diferentemente do fone, que é a unidade mínima de realização do fonema no plano fonético, e do alofone, que é a variação do fone. O segundo é que os fonemas apresentam uma função distintiva que é manifestada nas oposições dos pares mínimos. A análise de pares mínimos se tornou um método importante para a determinação dos fonemas de uma língua. O terceiro conceito é a noção de distribuição de um fonema como método de análise a partir do distribucionalismo de Bloomfield (1933).

No Gerativismo, o modelo multilinear teve destaque a partir do trabalho com a sílaba e, em seguida, o trabalho sobre a geometria dos traços fonológicos que está em vigor até hoje. Essa geometria parte do conceito de traço que é oriundo do Círculo de Praga e dos Estados Unidos, porém a proposta gerativa apresenta um refinamento maior.

Na abordagem gerativa, a unidade mínima deixa de ser os segmentos que compõem os fonemas e passam a ser os traços distintivos anteriormente trabalhados por Trubetskoy. Para Jakobson, Fant e Halle (1952), os traços são fundamentais para dar conta das oposições das línguas do mundo. Por isso, eles propuseram a transformação dos traços fonológicos em termos binários – (-) ou (+) – de maneira que um fonema pode ser [+ vozeado] ou [-vozeado] com a finalidade de captar as oposições fonológicas.

Nesse sentido, a unidade mínima é o conjunto de traços distintivos que são as propriedades mínimas e binárias que apresentam caráter acústico ou articulatório, possibilitando a definição dos sons das línguas. Assim, a segmentação de um som seria equivalente a um conjunto de feixes de traços que integram esse som.

No modelo de Chomsky e Halle (1973), os traços são binários porque podem ser ausentes (-) ou presentes (+) e se agrupam em classes principais: traços de cavidade, traços de modo de articulação, traços de fonte e traços prosódicos.

No Funcionalismo, não encontramos arcabouço teórico que possa ser aplicado à fonologia. Ouvimos falar de uma fonologia do uso, que carregaria alguns conceitos do Funcionalismo. No entanto, ainda não encontramos material consistente para explorar isso.

As três teorias linguísticas e a fonologia da LIBRAS

A LIBRAS é uma língua que é caracterizada por sua natureza vísuo-espacial, ou seja, é uma língua que faz uso do movimento das mãos e do corpo e de expressões faciais num espaço de enunciação (que vai da cabeça ao quadril do sinalizador), para produzir sinais (equivalentes às palavras de uma língua oral-auditiva) que são captados pela visão. A partir de Linddell (2003), Supalla (1978), dentre outros, consideramos a LIBRAS a língua natural dos surdos, pois estes a adquirem espontaneamente, sem apresentar dificuldades, em contato com outros usuários desta língua. Vale ressaltar que é através desta língua que os indivíduos surdos conseguem expressar, de forma mais legítima, suas visões de mundo.

Dada a importância da LIBRAS para as pessoas surdas, os professores responsáveis pela educação formal desses indivíduos precisam conhecer essa língua, com a finalidade de contribuir positivamente para o desenvolvimento de inúmeras habilidades e competências de letramento desse público. Conhecer uma língua implica, também, conhecer o seu sistema a partir dos seus diferentes estratos de realização como já destacamos anteriormente.

Nesse sentido, tais profissionais precisam ter contato com as teorias linguísticas e com as pesquisas descritivas sobre a LIBRAS que se dão a partir de um arcabouço teórico existente e que serve como norteador para o conhecimento e para interpretação dos fenômenos da LIBRAS.

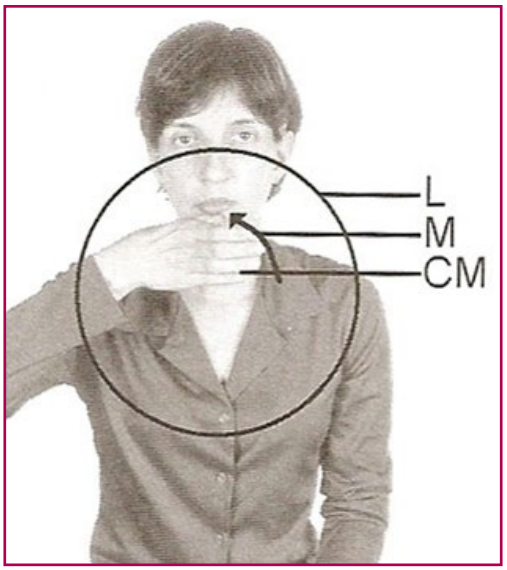
Assim, é possível pensar a respeito de como podemos utilizar o que já temos sobre as teorias linguísticas para descrever a LIBRAS e como os fenômenos da LIBRAS nos ajudam a repensar essas teorias linguísticas e, consequentemente, repensar o que é Linguística como ciência, pois à medida que conhecemos novas línguas, podemos sugerir novos objetos de estudo e novos instrumentos metodológicos para analisar tais objetos de forma científica.

De acordo com Quadros; Karnopp (2004), no nível fonológico, estão determinadas as unidades mínimas para a formação dos sinais e estabelecem os pa-

drões possíveis para criar combinações entre tais unidades assim como as variações possíveis no âmbito fonológico. O que é denominado de 'palavra' em língua portuguesa corresponde ao sinal em línguas de sinais. Quadros e Karnopp (2004) destacam que os sinais são constituídos por cinco parâmetros que ao serem combinados formam as unidades mínimas – os fonemas – que originam os morfemas nas línguas sinais, o que é semelhante nas línguas orais. Tais afirmações das referidas autoras, têm por base os estudos de Stokoe (1960), acrescentando-lhe novos dados, bem como renomeando o que outrora era querologia, por fonologia, dada a semelhança com este mesmo fenômeno nas línguas orais.

Para Quadros e Karnopp (2004), os principais parâmetros fonológicos para a realização do sinal são: configuração de mão, movimento e locação porque não carregam significado isoladamente. Vejamos a figura abaixo:

Imagem 1. Os parâmetros fonológicos da LIBRAS
(In: Quadros e Karnopp, 2004, p. 51)



O primeiro parâmetro incide sobre as formas que as mãos assumem para a realização do sinal, as quais podem ser em datilologia – alfabeto em LIBRAS – ou em formas que utilizam a mão (mão direita para os destros e mão esquerda para os canhotos), ou pelas duas mãos.

O segundo é o movimento. Sousa (2009) enfatiza que na LIBRAS o movimento necessita de um objeto, o qual é representado pelas mãos do enunciador, e do espaço que é área na qual o enunciador está circunscrito. Assim, o movimento apresenta variações quanto à direcionalidade, maneira e frequência. Nesse

sentido, o movimento tem papel fundamental na argumentação, pois o alongamento ou repetição de um movimento com a finalidade de expressar intensidade podem apontar para o posicionamento argumentativo do enunciador.

Quanto ao terceiro parâmetro, a locação, é o ponto de articulação, ou seja, o local onde está posicionada a mão configurada que pode ser em algum lugar do corpo ou em um espaço denominado de "espaço neutro".

Com o avanço das pesquisas sobre as línguas de sinais, foram acrescentados dois parâmetros: a orientação da mão e as expressões não manuais – estas são correspondentes às expressões faciais e corporais. A orientação da mão mostra a direção em que os sinais são realizados e está intimamente relacionada aos parâmetros supracitados. A orientação é, portanto, "a direção da palma da mão durante o sinal voltado para cima, para baixo, para o corpo, para a frente, para a esquerda ou para a direita." (FERREIRA-BRITO, 1995, p. 41 apud SOUSA, 2009, p. 76). Então, os sinais são diferenciados também pela orientação da palma da mão.

As expressões não manuais, por sua vez, contribuem para o entendimento do real sinal, visto que equivalem à entonação. Essas expressões estão reveladas no movimento da face, dos olhos ou do tronco e exercem duas funções. A primeira é marcar as construções sintáticas e a segunda é diferenciar os itens lexicais. Para exemplificar temos os sinais de "triste" e "exemplo" que se diferenciam pela expressão facial como podemos ver nas imagens abaixo:

Imagem 2. Sinal de "triste". Arquivo, GEPEL, 2013

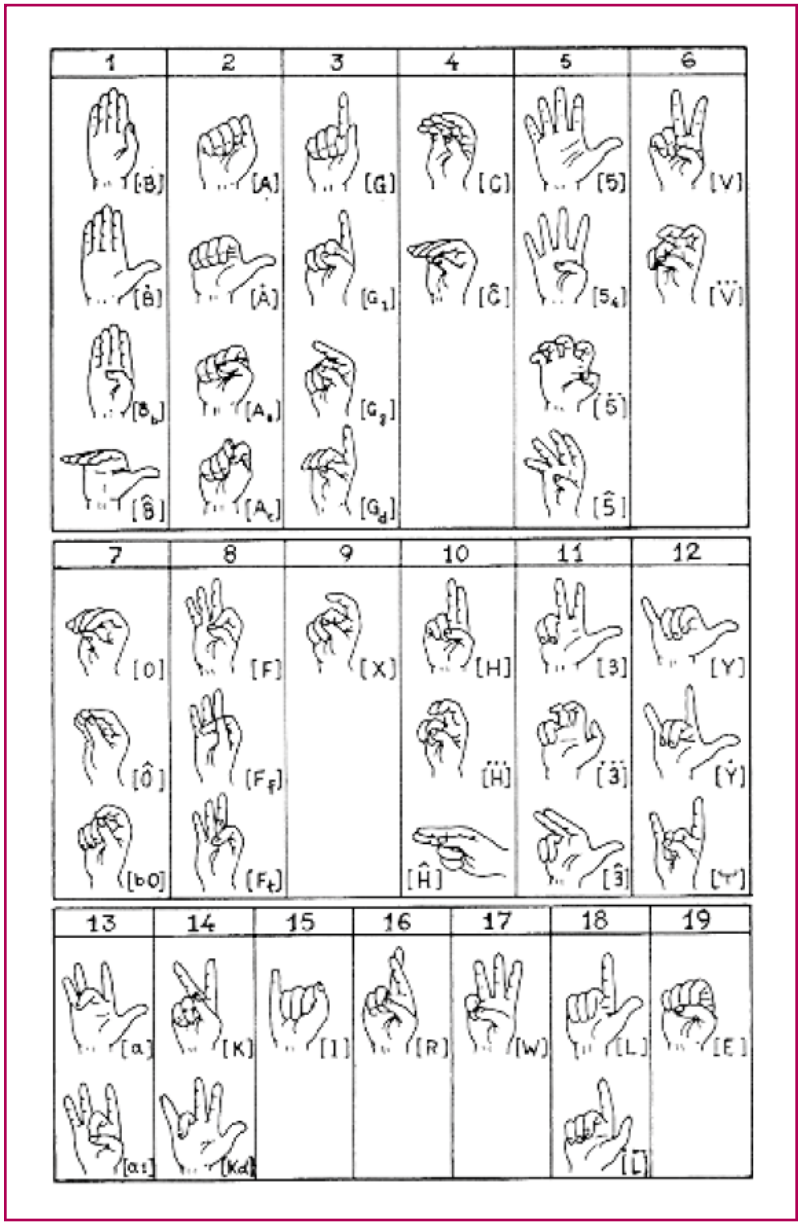


Imagem 3. Sinal de "exemplo". Arquivo, GEPEL, 2013



Nos últimos 30 anos, os fonologistas buscaram estabelecer as unidades (parâmetros) para a realização dos sinais. Ferreira-Brito (1995) numerou 46 configurações de mão similar ao que foi encontrado na ASL. No entanto, as línguas de sinais não partilham do mesmo inventário completamente, o que já era esperado, visto que são línguas naturais e embora possuam semelhanças assim como ocorre entre as línguas orais, também possuem diferenças entre si.

Imagem 4. Configurações de mão (In: Ferreira- Brito, 1995)



Em relação ao movimento das mãos, Ferreira-Brito (1995) menciona que o movimento pode estar nas mãos, no pulso e no antebraço. Os movimentos

direcionais se dividem em unidirecionais, bidirecionais ou multidirecionais. A maneira é a categoria que descreve a qualidade, a tensão e a velocidade do movimento. E a frequência incide sobre o número de repetições de um movimento. O quadro abaixo mostra as categorias do movimento:

Quadro 1. Categorias de movimentos das mãos. (In: Ferreira-Brito, 1995)

TIPO

Contorno ou forma geométrica: retilíneo, helicoidal, circular, semi-circular, sinuoso, angular, pontual;

Interação: alternado, de aproximação, de separação, de inserção, cruzado;

Contato: de ligação, de agarrar, de deslizamento, de toque, de esfregar, de riscar, de escovar ou de pincelar;

Torcedura do pulso: rotação, com refreamento;

Dobramento do pulso: para cima, para baixo;

Interno das mãos: abertura, fechamento, curvamento e dobramento (simultâneo/ gradativo)

DIRECIONALIDADE

Direcional

- Unidirecional: para cima, para baixo, para direita, para esquerda, para dentro, para fora, para o centro, para lateral inferior esquerda, para lateral inferior direita, para lateral superior esquerda, para lateral superior direita, para específico ponto referencial;
- Bidirecional: para cima e baixo, para esquerda e direita, para dentro e fora, para laterais opostas – superior direita e inferior esquerda;

Não-direcional

MANEIRA

Qualidade, tensão e velocidade

- contínuo;
- de retenção;
- refreado.

FREQÜÊNCIA

Repetição

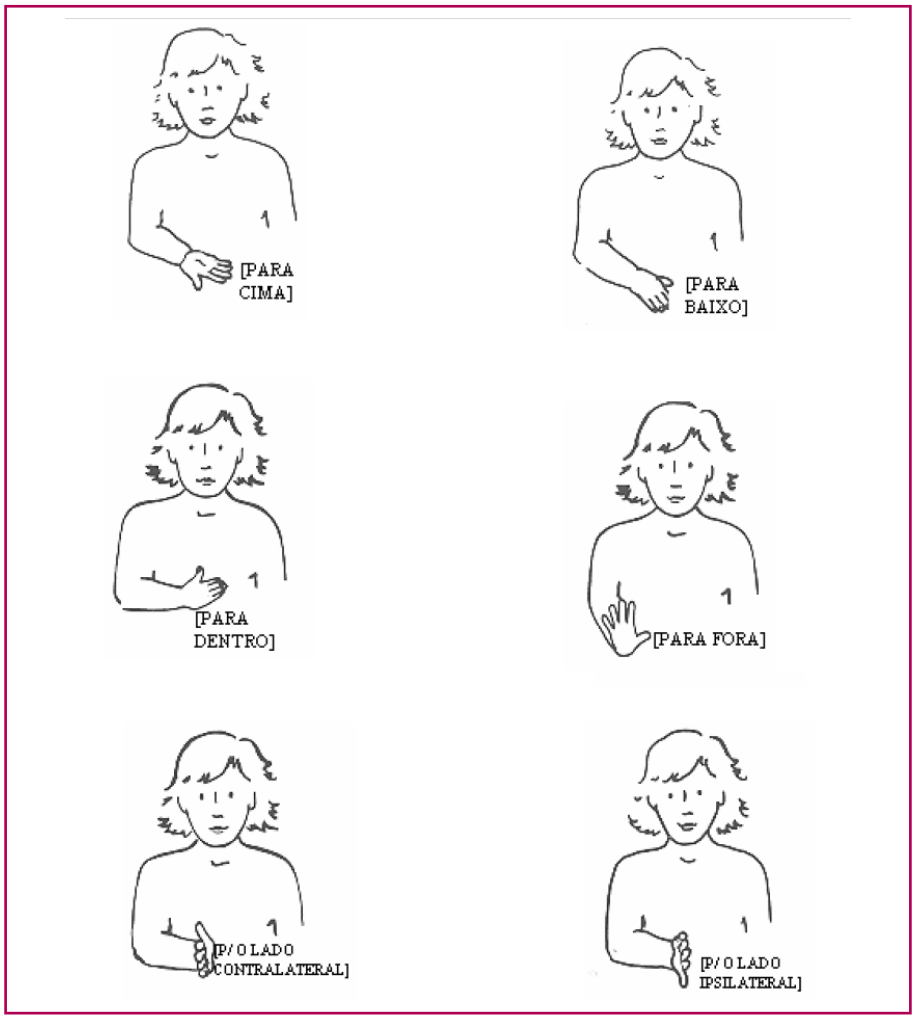
- simples;
- repetido.

Quanto à locação do sinais, Ferreira-Brito (*op cit.*) destaca que os pontos de articulação são limitados. Alguns podem ser mais precisos, como na ponta do nariz, no queixo, na testa ou no peito enquanto outros são mais abrangentes

como na frente do tórax. Além disso, a enunciação, em si, pode influenciar os pontos de articulação, por exemplo, se um enunciador A faz um sinal para B, que está à janela no edifício, o espaço de enunciação sofrerá alterações e, consequentemente, os pontos de articulação de alguns sinais, visto que para os sinais que são localizados em pontos precisos no corpo, esta alteração não pode se realizar.

No tocante à orientação da palma da mão, Ferreira-Brito (1995) enumera seis tipos para a LIBRAS: para cima, para baixo, para o corpo, para a frente, para a direita ou para a esquerda.

Imagem 5. Tipos de orientação da palma da mão. (In: Marentette, 1995, p. 204)



Em relação às expressões não-manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco), essas desempenham papel duplo nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e de sinais específicos. Quando exercem fun-

ção sintática, elas marcam sentenças interrogativas (sim ou não), interrogativas (QU-), orações relativas e topicalizações. Quando constituem componentes lexicais, elas marcam referência específica, referência pronominal, partícula negativa, advérbio ou aspecto. Ferreira-Brito (1995) a partir de Baker (1983) identifica as expressões não-manuais da LIBRAS que são encontradas no rosto, na cabeça e no tronco. Além disso, duas expressões não-manuais podem ser empregadas simultaneamente nas marcas de interrogação e negação, por exemplo.

A partir dessas descrições podemos propor que os cinco parâmetros (CM, M, L, Or, Exp) fariam parte do domínio fonético e não fonológico, visto que isoladamente não apresentam significado. Além disso, se aproximam mais da ideia de fatos físicos que permitem caracterizar e segmentar a "fala visual", sendo as menores unidade indivisíveis na LIBRAS a partir de uma perspectiva estrutural.

Ainda na perspectiva estrutural, entendemos que há urgência na realização de estudos que busquem realizar um levantamento exaustivo de pares mínimos para corroborarmos a ideia dos parâmetros fonéticos e verificar em que medida esses parâmetros são linguisticamente distintivos. Isso nos faz pensar se os parâmetros variaram em graus de distintividade, ou seja, empregando o método dos pares mínimos, poderíamos classificar os parâmetros em graus/níveis de distintividade. Se sim, que impactos isso teoria na organização do sistema fonético-fonológico da LIBRAS? Essa uma questão que aponta para pesquisas futuras.

Para que a produção dos sinais seja efetiva mediante a combinação desses parâmetros, é necessário que haja um suporte ou um sistema articulatório, na perspectiva estrutural, que seria o modo de realização dos sinais: sinais com uma mão e sinais produzidos com as duas mãos (ativas e com duas mãos em que uma mão é ativa e a outra mão serve como locação). Isso indica o papel central das mãos como articuladores para a realização dos sinais.

A partir disso, entendemos que os parâmetros CM, M e Or estão intimamente ligados aos articuladores manuais para a sua realização. A L está relacionada ao espaço e ao corpo, e as Exp estão ligadas ao corpo. Isso nos faz pensar sobre o estatuto do espaço e do corpo nas línguas de sinais, o que nos leva a pensar que tanto um quanto o outro integrariam esse sistema articulatório já que a LIBRAS é uma língua que faz uso do movimento das mãos, do corpo, de expressões faciais, e do espaço para a efetivação dos sinais.

No tocante ao estatuto do espaço na LIBRAS, acreditamos que não seja possível haver sinais que se realizem apenas com o espaço, porém o espaço pode ser um elemento intrínseco aos articuladores manuais e corporais e está ligado ao parâmetro L como já vimos anteriormente. Por exemplo, nos sinais que são realizados apenas com uma mão como de *literatura, usar, valor, real, banheiro, imagem, dia*, entre outros, a locação espacial é crucial para a realização do sinal. No entanto, isso só parece ser fundamental para os sinais que são realizados com uma mão e que não são ancorados no corpo. Isso porque nos sinais com uma mão que são ancorados no corpo, o espaço parece ser neutro, como em *conhecer, água, idade, saber,* entre outros. O mesmo ocorre com alguns sinais em que as duas mãos são ativas, como em *casa, ônibus, congresso, prova, abraço, contato,* em que as duas mãos tem contato uma com a outra ou com o corpo. Porém, há sinais com duas mãos como *comparar, coisa, tema, onde, qual, lugar, trabalhar, certificado, televisão*, em que a localização espacial é fundamental para a realização do sinal, visto que não é possível que se empregue um suporte corporal para esses sinais.

No entanto, também podemos pensar quais articuladores – manuais, corporais, espaciais – são mais recorrentes para a produção dos sinais. E mais: será que encontraríamos na LIBRAS sinais que não são realizados com as mãos? Ou seja, há sinais que são realizados apenas com o corpo? Para tal, é necessário outro estudo a partir de um levantamento dos sinais em pares mínimos para perceber em que medida os articuladores estão relacionados aos parâmetros, verificando a ocorrência dos sinais conforme os articuladores e conforme a distintividade dos parâmetros para diferenciar os sinais.

Diante disso, destacamos que é função da fonologia oferecer modelos interpretativos para esses parâmetros e para os articuladores, o que atualmente ainda é inexistente no tocante a LIBRAS a partir de uma abordagem estrutural.

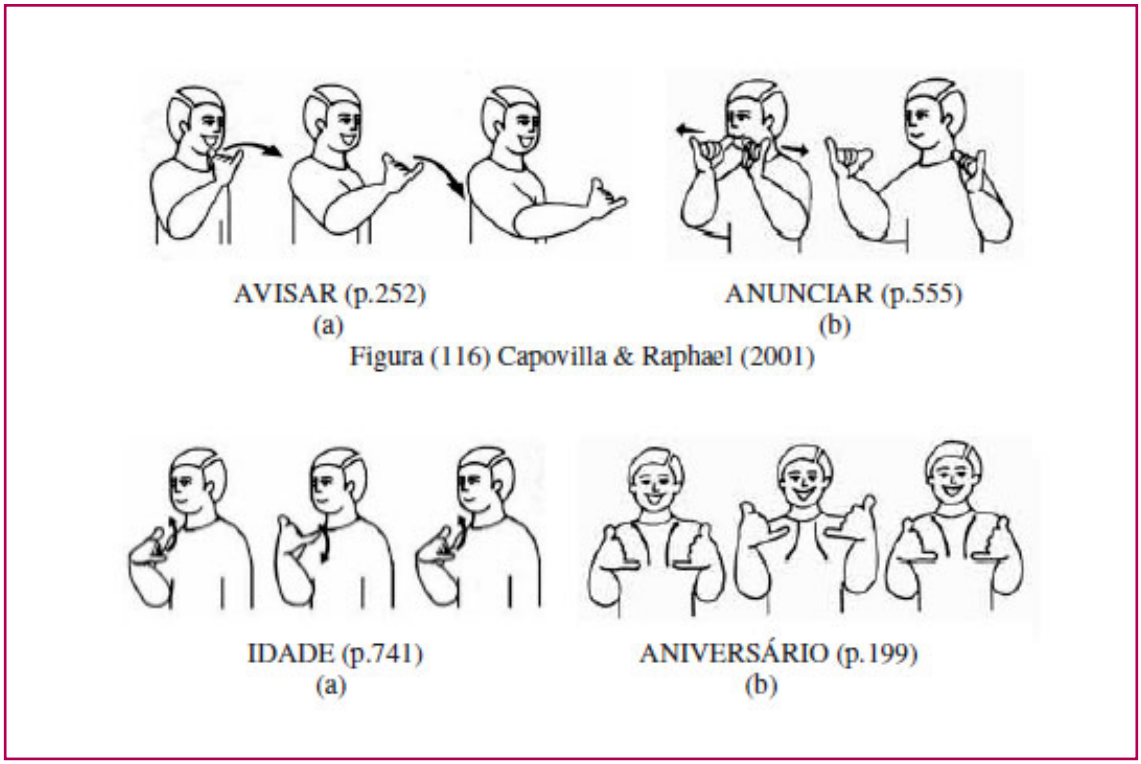
No entanto, a partir da perspectiva gerativa encontramos o trabalho de Liddell e Johnson (2000 [1989]) tomado como base a Fonologia Gerativa Padrão (Chomsky & Halle, 1968) e que é compatível como seu desdobramento, conhecido como Fonologia Autossegmental (Goldsmith, 1976).

No modelo de Liddell e Johnson, os sinais das línguas sinalizadas são constituídos por um único segmento, do tipo suspensão ou do tipo movimento, ou

por uma sequência de segmentos desses dois tipos. Esses segmentos são organizados internamente através de dois conjuntos ou feixes de traços. Um é o feixe segmental, cujo objetivo é especificar a atividade da mão durante a produção de um segmento, ou seja, determinar se a mão está parada ou se movendo. Se ela estiver se movendo, o feixe tema função de determinar a forma do movimento. O outro feixe é o feixe articulatório, que é responsável por descrever a postura da mão, ou seja, a configuração de mão, o movimento e a locação.

A partir disso, Xavier (2006) propõe uma descrição dos traços segmentais e articulatórios dos sinais na LIBRAS e uma análise segmental dos sinais. Para tal, ele se apropriou dos termos binários (-) e (+). Assim, ele separa os sinais a partir dos articuladores manuais, empregando o critério [+/- 1mão], em que temos os seguintes pares mínimos, os quais são distintivos a partir desse critério:

Imagem 6. Exemplos do critério [+- 1mão] (In: Xavier, 2006, p. 96)



Em seguida, ele descreve o feixe segmental a partir da divisão dos segmentos em cinco especificações: classe maior, contorno de movimento, plano de contorno, qualidade e movimento local.

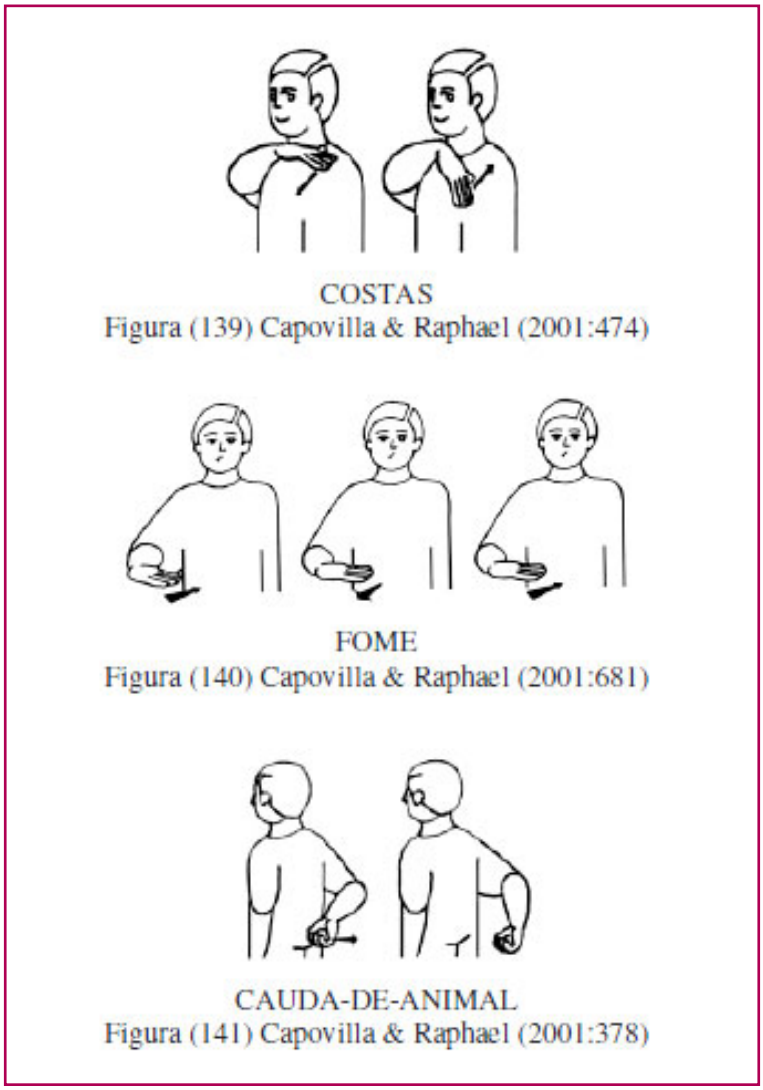
A classe maior determina o tipo de segmento que é produzido (movimento

ou suspensão). O contorno de movimento e o plano de contorno (específicos para segmentos de movimento) descrevem a forma do movimento (reto ou circular) e o plano em que o movimento é feito (vertical, horizontal, etc). A qualidade, por sua vez, incide sobre o tempo, a tensão, e a relação de contato entre os articuladores durante a realização de suspensões e movimentos. Por fim, o movimento local, trata da ocorrência de movimentos rápidos, repetidos.

Por uma questão de tempo, Xavier se restringe as duas primeiras especificações do feixe segmental: classe maior e contorno de movimento. Nesse sentido, ele apresenta os traços reto, circular e ondulado para a LIBRAS.

Em relação ao feixe articulatório, ele apresenta três subfeixes de traços: configuração de mão (CM), ponto de contato (PC) e orientação (OR), se restringindo aos dois primeiros. Ele apresenta o critério [+- 1 configuração de mão] para distinguir sinais que são realizados com uma mão, sinais com duas mãos paradas ou em movimento, sinais articulados com uma das mãos paradas. No que tange ao PC, ele apresenta algumas regiões de contato diferentes da ASL na LIBRAS, como na parte superior e contralateral das costas (sinal COSTAS), na extremidade ipsilateral da cintura (sinal FOME) e na parte superior da região glútea (sinal CAUDA-DE-ANIMAL). Além disso, ele emprega o critério [+- contato] que se subdivide em [+- contato inicial], [+- contato medial], [+- contato final], [+- contatos inicial e final], [+- contato permanente].

Imagem 7. Exemplos de pontos de contato diferentes da ASL na LIBRAS (In: Xavier, 2006, p. 116)



A partir do trabalho de Xavier (2006) percebemos que os suportes para a realização do sinais – manuais, corporais e espaciais – estão associados ao feixe articulatório a partir do critério [+- 1mão], em que o suporte pode ser as mãos ou o corpo, e a partir do traço ponto de contato que especifica as regiões em que os sinais podem ocorrer, resumidamente, em contato com as mãos (em que a segunda mão é suporte para a primeira), com o corpo (em vários pontos) ou no espaço.

Diante das breves análises sobre a fonologia da LIBRAS a partir das perspectivas estrutural e gerativa, percebemos que a base gerativa apresenta mais detalhes sobre o sistema fonológico da LIBRAS do que a base estrutural, visto que a proposta dos traços confere maior refinamento as propriedades dos sinais.

Isso significa que a vertente gerativa talvez seja mais apropriada para o ensino da LIBRAS, com as devidas adaptações para o ensino básico, é claro, pois oferece mais elementos para depreender os segmentos e compreender, consequentemente, de maneira mais ampla a organização do sistema fonológico da LIBRAS, transpondo os limites de uma análise fonêmica. Os traços resgatam, portanto, a possibilidade de ver as propriedades dos sinais em uma estrutura hierárquica.

Além disso, a fonologia gerativa nos permite pensar a interface da fonologia com outros domínios de realização da língua – morfologia, sintaxe e semântica. Nesse sentido, hipotetizamos a partir de Quadros e Karnopp (2004) que o movimento, expressões não manuais e as mudanças nas configurações de mão podem estar associados aos classificadores, à marcação de construções sintáticas e de sinais específicos, e à ênfase e podem ainda compor o que poderiam ser denominados de traços prosódicos no âmbito da fonologia suprassegmental.

Considerações finais

Apesar de as peculiaridades das práticas de letramento das pessoas surdas terem tido mais visibilidade nos últimos anos, especialmente após a Lei da LIBRAS (no. 10.436/2002), percebemos que é necessário investir na formação dos futuros professores de LIBRAS, especialmente, em relação aos conhecimentos linguísticos de cunho mais teórico para que tais profissionais possam ensinar a língua devidamente munidos dos instrumentos conceituais que lhes permitirão abordar os fenômenos linguísticos de maneira mais ampla, detalhada e segura. Afinal, o ensino de qualquer língua requer que o professor conheça a ciência que norteia os estudos da linguagem.

Reconhecemos, que não podemos realizar um estudo propriamente fonético da LIBRAS pela modalidade de realização dessa língua ser vísuo-espacial. No entanto, é possível nos apropriarmos dos conceitos fonéticos e tentar apontar como esses conceitos podem ser aplicados a LIBRAS, reconhecendo que a Linguística como ciência nos dá o suporte para descreve e analisar qualquer língua independentemente de sua forma de realização.

Nesse sentido, vimos que os estudos no campo da fonética e da fonologia da LIBRAS ainda são quase que inexistentes a partir da abordagem estrutural e ain-

da são incipientes a partir da gerativa padrão embora reconheçamos os avanços, pois ainda não é possível distinguir claramente o que é estritamente fonético e estritamente fonológico na LIBRAS. Isso se dá pela insuficiência de estudos descritivos exaustivos sobre a fonologia da LIBRAS, principalmente mediante um levantamento detalhado dos pares mínimos nessa língua como destacamos anteriormente.

Entendemos que tal levantamento seria muito produtivo para refletirmos sobre os processos de articulação, percepção e produção dos sinais, visto que encontramos apenas o trabalho de Xavier (2006). Esse levantamento também seria relevante para refletirmos sobre o estatuto dos parâmetros e dos suportes para a realização dos sinais, visto que a maioria dos parâmetros (CM, M, Or, L) requer um suporte manual. Além disso, também poderemos refletir sobre o papel fonológico do espaço na produção dos sinais e desenvolver leis gerais que possam interpretar os fenômenos para os quais ainda não temos explicação como citamos anteriormente.

Além disso, pelo que já foi feito sobre a fonologia da LIBRAS percebemos que a fonologia constitui sim um domínio da língua de sinais porque interage com outros domínios através dos classificadores, da marcação de construções sintáticas e de sinais específicos, e da ênfase.

Isso aponta para um ensino da LIBRAS que integre os estratos de realização dessa língua e que não esteja pautado apenas no mero ensino descontextualizado do léxico porque o ensino de língua perpassa as condições para o aluno desenvolva habilidade comunicativas e se constitua como sujeito social que age, interage e reage.

Referências

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Nacional/Edusp, 1976.

BLOOMFIELD, L. **Language.** Chicago: University of Chicago Press, 1933.

CAGLIARI, L. **Análise fonológica** – introdução à teoria e à prática. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CHOMSKY, N; HALLE, M. **Principes de phonologie generative**. Trad. Pierre Encrevé. Paris: Seuil, 1973.

FERREIRA-BRITO, L**. Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

GOLDSMITH, J. **Autosegmental phonology**. Bloomington: IULS, 1976.
HAYES, B. **Introdutory phonology**. Malden: Blackwell, 2009;.
JAKOBSON, R. *Fonema e Fonologia*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967.
JAKOBSON, R.; FANT, G.; HALLE, M. ***Preliminaries to Speech Analysis***. Cambridge: MIT Press, 1952.
KLIMA, E. S; BELLUGI, U. **The signs of language**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
LIDELL, S. K; JOHNSON, R. E. **American sign language**: the phonological base. Washington: Gallaudet University Pressa, 1989.
_____. **Grammar, gesture and meaning in American Sing Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
LLORACH, E. A. ***Fonología española*.** Madrid: Gredos, 1976.
QUADROS, R.M.; KARNOPP, L.B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos**.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye, tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
SOUSA, Wilma. **A construção da argumentação da língua brasileira de sinais: divergência e convergência com a língua portuguesa.** Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação em Linguística. João Pessoa: UFPB, 2009.
STOKOE, W. C. **Sign language structure: an a outline of the visual communication system of the American deaf.** New York: Buffalo University, 1960.
SUPPALLA, T. **Structure and acquisition of verbs of motion and location e American Sign Language**. Tese de Pós-Doutorado. Universidade da Califórnia, San Diego, 1978.
XAVIER, A. N. **Descrição fonético-fonológica dos sinais da Língua de Sinais Brasileira** (LIBRAS). Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral. São Paulo: USP, 2006.

RESUMO

É fato inegável que o aplicativo *Whatsapp* aproxima os estudantes da escrita. Mas essa escrita apresenta-se muito distante da preconizada pela norma culta. Entendemos neste artigo que esta "nova escrita" trata-se de uma variação da língua padrão. Variação esta que ocorre no ambiente virtual. Sabe-se que a aquisição dessa escrita não acontece na escola, é uma prática que se adquire com o contato, intermediada por usuários que significam a linguagem, que é carregada também de símbolos. Desse modo, questionamos por que e como a escola procede para fins de reflexão e consciência sobre essas práticas linguísticas. Neste trabalho, pretende-se estudar aspectos fonético-fonológicos da escrita no ambiente de interação virtual, focando esta análise em marcas características da oralidade e do uso de abreviações em textos dialogais. Para efeito de estudo, exemplificamos algumas ocorrências em recortes de textos dialogais do *whatsapp*, produzidos através de situação proposta pelo professor para fins didáticos em sala de aula. A situação de produção envolveu a criação de um grupo no *Whatsapp* chamado de *Clube do Filme*, no qual os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental compartilharam experiências de filmes assistidos, através dos diálogos escritos nesse suporte. Portanto, O que se pretende com este estudo é levar o professor a refletir a respeito da escrito do seu aluno, mediante a ocorrência processos fonológicos, bem como a apontar direções, caminhos que possam subsidiá-lo na sua prática docente.

Palavras-chave: Escrita, Análise fonética/fonológica, *Whatsapp*, Ensino.

ANÁLISE FONÉTICA/FONOLÓGICA DA ESCRITA EM TEXTOS DO WHATSAPP

Antonia Maria Medeiros da Cruz (UPE)
Luzia Cristina Magalhães Medeiros (UPE)
Carlos Eduardo Barros dos Santos (UPE)

Introdução

É comum escutarmos, atualmente, a ideia de que temos uma escola do século XIX, um professor do século XX e um aluno do século XXI. Como é também de praxe ouvirmos e vermos professores que não estão familiarizados com o uso das novas tecnologias nas suas práticas docentes. Esse pensamento ocorre "porque toda inovação se caracteriza por apresentar dimensões utópicas emancipatórias, cuja aceitação está condicionada à clareza da sua aplicação na melhoria de práticas, processos e produtos" (XAVIER, 2009, p.46). Ou seja, novas ideias, quaisquer que sejam, provocam mudanças, boas ou ruins, grandes ou pequenas, nos envolvidos. Mas é preciso, urgentemente, conceber tais práticas dentro do ambiente escolar.

Vários autores, dentre eles, Prensky (2000), Gee (2003), Kirner e Siscouto (2007), Xavier (2009), faz alguns anos, vem mostrando a eficiência do uso da tecnologia nas escolas. Esse uso propicia o desenvolvimento cognitivo do aluno na medida em que, quando o faz ampliar sua capacidade de atenção e percepção dos artefatos utilizados, transfere também essa atenção para a percepção dos conteúdos ministrados.

Outro ponto a ser destacado é que esses ambientes virtuais oferecem a criação de novas oportunidades de aprendizagem mais significativas. Assim, é importante destacar o papel do professor nesse processo. Se o mesmo, em face de todo (e até mesmo mínimo) aparato tecnológico que dispuser, não souber usá-lo, poderá ocasionar efeitos contrários.

É preciso, portanto, tornar a escola – a sala de aula, a aula de língua portuguesa – num espaço aberto a mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. E hoje a mudança que parece ser a mais urgente é a adoção de recursos tecnológicos que possibilitem esse processo.

Voltemos nosso foco agora para a questão da escrita. Já falamos que a escola deve aderir às novas tecnologias para ter uma melhora considerável em seu processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o caderno, a folha de papel, deixará de ser o único recurso espacial de que o aluno disporá para a produção de seu texto escrito – seja verbal ou visual.

Se analisarmos a história, o suporte da escrita passou por várias transformações. De desenhos em pedras e escritos em tábuas, passando por pergaminhos frágeis até chegar ao paple que conhecemos atualmente. Pois bem, esse processo de evolução esteve ligado aos interesses humanos: quanto mais "moderno", mais se fazia necessário adaptar esse local de escrita.

E hoje, com a cultura digital – ou cibercultura, a tela (do computador, do celular, do tablet...) surge como uma nova adaptação para esse *lócus*. Com a modernização e todo aparato tecnológico existente, a escrita virtual torna-se algo indispensável e inseparável do dia-a-dia do educando (centralizamos no educando, pois nosso foco é, como dito, o ambiente escolar, a sala de aula, a aula de Língua Portuguesa. Claro que a tecnologia engloba a todos, não importando idade, gênero, classe social, lugar...). Dessa forma, as práticas e os espaços da escrita mantêm uma estreita relação.

> Há estreita relação entre o espaço físico e visual da escrita e as práticas de escrita e leitura. O espaço da escrita relaciona-se até mesmo com o sistema de escrita: a escrita em argila úmida, que recebia bem a marca da extremidade em cunho do cálamo, levou ao sistema cuneiforme de escrita; a pedra como superfície a ser cavada serviu bem, num primei-

> ro momento, aos hieróglifos dos egípcios, mas, quando estes passaram a usar o papiro, sua escrita, condicionada por esse novo espaço, foi-se tornando progressivamente mais cursiva e perdendo as tradicionais e estilizadas imagens hieroglíficas, exigidas pela superfície da pedra. O espaço de escrita relaciona-se também com os gêneros e usos da escrita, condicionando as práticas de leitura e de escrita: na argila e na pedra não era não era possível escrever longos textos, narrativas; não podendo ser facilmente transportada, a pedra só permitia a escrita pública em monumentos; a página, propiciando o códice, tornou possível a escrita de variados gêneros, de longos textos. (SOARES, 2002, p. 149)

Essa relação do texto com seu autor é condicionada pelo espaço de escrita, ou seja, o local onde o texto é escrito. Assim, ao escrever numa folha de papel ou digitar algo numa tela virtual, o aluno certamente utilizará recursos diferentes para cada situação, para cada local de escrita. De acordo com Lévy (1993) o ambiente virtual "é dinâmico, está perpetuamente em movimento.[...] ele se redobra e se desdobra à vontade, muda de forma, se multiplica, se corta e se cola outra vez de outra forma." Recursos estes que a escrita no papel não suporta.

A tela do ambiente virtual torna-se num significativo elemento de interação entre o educando e a aprendizagem. A escola, adotando esses mecanismos, estará possibilitando a seu alunado desenvolver seu processo cognitivo, o que o tornará um sujeito cada vez mais preparado para atuar no meio social, pois terá mais acesso à informação e, consequentemente, ao conhecimento.

É importante também ressaltar que há diversas oportunidades de práticas pedagógicas envolvendo a escrita na escola. Dentre elas, destacamos a escrita no aplicativo *Whatsapp*, recurso muito utilizado pelos estudantes na comunicação virtual. E é sobre esse o processo de escrita nesse aplicativo que propomos uma análise à luz das teoriasfonética/fonológicas.

A escrita no ambiente virtual

O ser humano, ao longo de sua vida, produz textos diferentes com finalidades diversas para estabelecer a comunicação com seu interlocutor. A produção de textos, escritos ou orais, é uma atividade da relação homem-sociedade. Como forma de separar a escrita da fala, ou seja, o texto escrito do texto oral, firmou-se

a ideia de que, diferentemente da oralidade, a produção escrita deveria ter elementos linguísticos exigidos pela norma culta, uma vez que a fala mostrava-se despreocupada com os arranjos gramaticais. Dessa forma, a oralidade passou a ser concebida como tendo características da norma popular, distanciando-se da escrita.

Porém, o que se vê nas produções escritas dos alunos são exemplos de caracteres típicos da oralidade (Não nos cabe aqui julgar se essa ocorrência é adequada ou não),sendo que essa relação estrita entre escrita e fala modificou o léxico. Este evoluiu e se padronizou a fim de atender às necessidades situacionais dos indivíduos. Isto é, a escrita virtual fez com o léxico se adaptasse às exigências requeridas pelos usuários internautas.

O texto produzido pelos internautas nos ambientes virtuais caracteriza-se, muitas vezes, por ser breve, curto, sem monitoramento, revisão e correção. Além disso, apresenta-se com abreviações. Isso acontece devido à rapidez que é exigida nesse processo comunicativo. Os interlocutores precisam ser rápidos e, por isso, recorrem às abreviações. Diante disso, fica claro que a escrita e a fala estão se convergindo na comunicação no ambiente virtual.

A comunicação entre indivíduos que utilizam o ambiente virtual é, como já dito, uma realidade. Os estudantes, em sua maioria, lançam mão constantemente desse ato interativo em ambientes como o *facebook*, chats e aplicativos cuja função é favorecer a comunicação escrita e/ou oral. Dentre esses aplicativos, destacamos o *whatsapp*, já que os textos produzidos através dessa ferramenta serão nosso objeto de análise, o nosso corpus.

É fato inegável também, que, mediante essas novas tecnologias, o texto apresenta-se com outros recursos, como imagens e sons, além de sua característica principal, o discurso. Tudo isso difere do texto impresso no papel, onde esses caracteres não são possíveis. Como poderemos observar mais a frente, e escrita virtual mostra-se com ausência de pontuação e acentuação, alterações da grafia, redução de vocábulos e uso de ícones para expressar sentimentos.

Diante do exposto, é pertinente salientar que a escrita digital confirma-se como um meio pelo qual se “recria” a escrita para atender aos novos propostos comunicativos da sociedade digital.

Whatsapp - práticas de escrita em diálogo

O Whatsapp Messenger é um aplicativo multiplataforma disponível para telefones e smartphones, utiliza a rede 3G ou Wi-Fi para enviar e receber mensagens instantâneas. É um canal de interação que possui características da modalidade oral da língua pela velocidade e espontaneidade da escrita, o que justifica a reconfiguração de palavras e da ressignificação de alguns sinais diacríticos. Os textos instantaneamente escritos e recebidos simulam uma conversa face a face.

Algumas pesquisas atuais abordam a relação entre escrita e oralidade existente nos diálogos em redes sociais. Muitos questionam sobre a natureza desses diálogos, quais efeitos sobre a prática de escrita provocam e como interferem em nossa consciência linguística. Marcuschi traz a respeito das comunicações escritas a seguinte reflexão:

> [...] temos um modo de comunicação com características típicas da oralidade e da escrita, constituindo-se, esse gênero comunicativo, como um texto misto, situado no entrecruzamento de fala e escrita. Assim, algumas das propriedades até há pouco atribuídas com exclusividade à fala, tal como a simultaneidade temporal, já são tecnologicamente possíveis na prática da escrita à distância, com o uso do computador. Esse "escrever" tem até uma designação própria: "teclar"; tal é a consciência da "novidade". No meu entender a mudança mais notável aqui não diz respeito às formas textuais em si, mas sim à nossa relação com a escrita. [...] é uma nova forma de se relacionarmos com a escrita, mas não propriamente uma nova forma de escrita (MARCUSCHI, 2000, p. 18).

Nesse artigo tratamos de algumas ocorrências características da escrita digital analisando algumas bibliografias a respeito. Sabemos que a aquisição dessa escrita não acontece na escola, é uma prática que se adquire no contato, intermediada por usuários que significam a linguagem carregada também de símbolos. Nos questionamos por que e como a escola procede para fins de reflexão e consciência sobre as práticas linguísticas.

Assim, pretendemos esclarecer aspectos fonético-fonológicos da escrita no ambiente de interação virtual, focando esta análise em marcas características da oralidade e do uso de abreviações. Para efeito de estudo, exemplificaremos algumas ocorrências com recortes de textos dialogais do whatsapp, produzidos através de situação proposta pelo professor para fins didáticos em sala de aula. A situação

de produção envolveu a criação de um grupo no Whatsapp chamado de *Clube do Filme*, no qual os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental compartilham experiências de filmes assistidos, através dos diálogos escritos nesse suporte.

Neste contexto, é importante esclarecer que, embora sejam equiparadas, a fonética e fonologia apresentam campos de estudos interdependentes. A Fonologia é o estudo sistemático do som enquanto que a Fonética volta-se a produção, propagação e percepção dos sons. Daí o enfoque na análise/fonética fonológica da escrita no whatsapp, no sentido de contribuir com reflexão sobre a escrita no processo ensino-aprendização.

Escrita virtual - aspectos relacionados à oralidade

Elias (2014) destaca algumas características que se referem a aspectos fonológicos com traços típicos da oralidade, que emergem da escrita digital, para tornar a interação mais próxima e fluente da forma natural de conversar. Traremos a análise dessas características no texto transcrito do whatsaap de um dos grupos do *Clube do filme*, criado conforme situação já apresentada.

A-1 e aeee grupo ( ) minha pergunta eh o q axa do filme?
A-2 oiiiii
Bom dmais ( ) Gostei qero assisti d novo
A-3 Muito loko. O rapaiz fico preso treze ano só apanhano
A-3 Minha pergunta e o q aprendeu no filme
A-1 Agente n pode dezisti um dia agente vence na vida
A-2 inveja mata. o kara qria tudo mais naum vlw apena pq morreu só a mulher amava ele d vdd fico do ladu dele
A-2 Q aparte vc mais gostou?
Rafa add no grupo a prof falow pra fica nesse grupo
A-1 ele já ta no grupo de Ana
A-2 blz
A-1 Gostei qdo ele fugiu fingino de morto
A-3 Eu naum sei o filme todo é primera
A-2 ( ) Tei q dize uma parte
A-3 to pensano a cena q o conde si vigou dos inimigo no fim

Inicialmente o diálogo escrito no texto acima é marcado pelo alongamento de vogais (e aeee, oiiii) que enfatizam certas palavras e manifestam a intenção do sujeito, uma vez que não há som de voz para tal. Elias (2014) diz que o alongamento confere a palavra o caráter de interjeição. Na oralidade a ênfase é dada a alguns sons vocálicos espontaneamente, na escrita a repetição corrobora a naturalidade nas relações interpessoais de maior intimidade entre os estudantes. Bezerra (2011) afirma que o ambiente virtual propõe uma interação mais espontânea e menos vigiada (p.29), levando a uma linguagem mais informal, privilegia portanto a agilidade do falar, estruturado numa gramática universal, em detrimento de normas gramaticais tradicionais.

No diálogo algumas questões ortográficas merecem atenção, no sentido de ajudar o educando no processo de aquisição e reflexão sobre a escrita, como no caso da palavra 'dezisti = desistir'. No entanto, para efeito desse trabalho nos deteremos aos aspectos fonológicos próprios da escrita virtual.

Outro aspecto é caracterizado por um processo de monotongação do ditongo /ow/, visto em outras incidências nas redes sociais como 'poko = pouco' e oviu = ouviu, Seara, Nunes e Lazarotto (p. 43) classificam como monotongação, o processo pelo qual o ditongo passa a ser produzido como uma única vogal (no texto em análise esse processo é exemplificado com: fico = fic[o] = ficou). Nesse caso, há um apagamento da semivogal. Também acontece em 'primera' = primeira o ditongo /ej/ é alterado pelo apagamento.

Câmara Jr. explica que a monotongação é a

> mudança fonética que consiste na passagem de um ditongo a uma vogal simples. Para pôr em relevo o fenômeno da monotongação chama-se, muitas vezes, monotongo, à vogal simples resultante, principalmente quando a grafia continua a indicar o ditongo e ele ainda se realiza numa linguagem mais cuidadosa. Entre nós há, nesse sentido o monotongo ou /ô/, em qualquer caso, e ai /a/, ei /ê/ diante de uma consoante chiante (p)ouca, (b)oca, (c)caixa, como acha, (d)deixa), como fecha. (CÂMARA JR, 1997, p.170)

São observados também na escrita virtual tanto como em outros registros escritos a ditongação - acréscimo de semivogais no interior de palavras – como em 'faiz / méis / treis'. Algumas pesquisas demonstram que o contexto posterior

determina a ditongação, sendo os fonemas / s e z / comum a maioria das ocorrências. A sílaba tônica também facilita a ditongação, como no exemplo do texto em estudo: 'rapaiz' = rapaz.

Uma outra característica apontada por Elias, que foi registrada no diálogo recortado, é a ausência da consoante (r) em final de palavras para marcar a descontração comum em conversas fortuitas entre conhecidos (fica =ficar; dize = dizer). A omissão de /R/ em /fikaR/ constitui um processo fonológico conhecido como apagamento em final de palavra, também acontece com o uso de marca de plural /S/ em algumas palavras em que o plural já vem marcado na primeira palavra, (no diálogo - dos inimigo).

Elias acrescenta, ainda, a substituições de vogais finais para representar a real sonoridade, quando pronunciadas espontaneamente (meio = meiu; ocupado = ocupadu; sabe = sabi). No texto do Whatsapp destacamos uma ocorrência parecida, a palavra 'ladu' (lado), o que parece ser um erro ortográfico, acaba sendo a reprodução fonética da palavra, [ladʊ], uma vez que a vogal posterior /o/ assume a pronúncia de [u], essa variante também ocorre com a troca da vogal anterior /e/ por [i]. Seara, Nunes e Lazarotto (2011, p. 111) explicam que existe oralmente e foneticamente essa possibilidade de pronúncia das vogais átonas finais. Alguns fonemas que em alguns contextos particulares perdem seus valores distintivos, representam um processo fonológico chamado de enfraquecimento. As vogais /e/ e /o/ tornam-se [i] e [u], respectivamente, quando não-acentuadas e em posição final de palavra. São exemplos palavras como 'forte' [foRti], 'bate' [bati]. Nesse caso, as autoras caracterizam como desvozeamento, e explicam:

> Normalmente, as vogais são segmentos vozeados (sonoros), isto é, em sua articulação as pregas vocais vibram. No entanto, esses segmentos podem ser produzidos sem essa vibração, ocorrendo assim o desvozeamento No PB, o desvozeamento de vogais acontece em posição átona final de palavra, por exemplo em vocábulos como papo, que deve, nesse caso, ser transcrito como: [papʊ] (SEARA, NUNES, LAZAROTTO, 2011, p. 41)

Em 'apanhano / fingino/ pensano (do diálogo em estudo), a supressão do fonema /d/ ocorre por um processo de assimilação: quando os segmentos se tornam mais semelhantes, ou seja, um segmento assume os traços distintivos de um segmento vizinho. Esses processos assimilatórios também podem ocorrer entre

vogais, são os casos de "harmonia vocálica, nos quais, por exemplo, as vogais da palavra menino se assemelham, quando as médias se elevam, transformando-se em altas, como em [mi'ninu]". (ibid p. 109)

No texto analisado percebemos diferentes ocorrências para a palavra não: "naum" e em outra incidência apenas a consoante "n". Possenti (2009, p. 64) analisa a primeira grafia como uma aproximação muito clara da representação fonológica dos ditongos nasais, citando a correspondência de vogal + semivogal + arquifonema nasal, não é representado fonologicamente por /nawN/. A diferença consiste portanto em utilizar "m" e não "N"; e "u" ao invés de "w", justificável, já que nosso hábito de leitura reconhece essa utilização (não utilizamos "w", e sim o u; e ainda no final de palavras, grafamos muito com "m" no PB).

Possenti (2009, p.17) e Elias (2014) confirmam que nem tudo que constitui o nosso conhecimento da escrita tem origem no nosso conhecimento da língua falada, mesmo que o internetês mostre uma associação clara com aspectos da oralidade/fala.

Escrita virtual - aspectos relacionados a abreviações

As modernas tecnologias da comunicação têm se tornado acessíveis aos estudantes e o aplicativo Whatsapp possibilitou a propagação de uma escrita com traços característicos do ambiente virtual, como abreviações de palavras, abreviaturas de termos técnicos ligados principalmente à informática, acrônimos, siglas e símbolos, no entanto, erroneamente, muitos acreditam que foram essas tecnologias motivo para a fértil produção desses aspectos linguísticos.

Retrocedendo da era digital ao período da manuscrita, pesquisadores mostram a existência em grande escala de abreviações, a economia com papiro leva a redução de palavras. Muitos registros de abreviações são destacados em textos bíblicos e documentos oficiais. O telégrafo no sec. XIX valia-se da economia de linguagem. A mudança de suporte influenciou a mudança da escrita, porém no período dos textos impressos tampouco deixou de utilizar a linguagem abreviada. A leitura de anúncios de carros, por exemplo, exige do leitor o conhecimento pragmático de abreviaturas como AC, AIR, AQ, BCO, COM, DH, ARC, AUT, DIH,

RLL, TRE, VV, FAM, VIE, AAF, PRC, REL, TER, ABS, SIG, DT, INS. O que dizer, então, da leitura de classificados?

Possenti (2009), no capítulo 12, do livro Língua na Mídia trata do internetês, e faz uma análise da grafia de algumas palavras. Afirma que alguns processos de abreviação não possuem regularidades linguísticas e entre eles destaca:

(1) registro gráfico do primeiro grafema de cada sílaba: vc (você), tc (teclar);
(2) modo de enunciação oral: taum (estão), bele (beleza);
(3) simplificação de dígrafos: aki (aqui), q (que);
(4) empréstimo linguístico: add (adicionar)

Possenti afirma ainda, que para o uso de abreviações, comum em textos do Whatsapp, não há regras rigorosas, por exemplo o mesmo processo de abreviação em "kbça" não acontece em "blz". Nesse sentido, a abreviação parece ser uma das características mais marcantes da linguagem em gêneros virtuais aportados em redes sociais e uma linguagem que se vale da rapidez das interações como na oralidade,"a abreviação tem sido uma eficiente estratégia para economizar tempo e apressar o fluxo do pensamento"(Xavier, 2009, p.1, apud Bezerra, 2011, p.29).

A estrutura silábica no português brasileiro é composta por vogais, consoantes e semivogais, sendo que cada um desses elementos ocupa uma posição na sílaba, tendo como elemento obrigatório as vogais. Estas ocupam a posição chamada de núcleo ou pico silábico (Seara, Nunes Lazarotto, 2011, p. 95). Apesar das vogais serem sempre núcleo silábico no PB, é possível notar, no diálogo analisado, um dos aspectos bem característicos da escrita virtual, a redução das palavras suprimindo as vogais, em *vlw* e *blz,* por exemplo, esse fenômeno ocorre com todas as vogais.

De acordo com Possenti, isso ocorre pelo fato de algumas vezes os "nomes" das consoantes suprir a necessidade da vogal, (como no caso bê = b). Entretanto, para as demais letras não se justifica o uso fonológico do fonema, em /l/ e /z/, por exemplo, mesmo que o movimento vibratório da glote e os movimentos articulatórios que permitem a sonorização produzam um som, em /z/ seria necessário a articulação da vogal /a/ para a compreensão da sílaba final da palavra. Privilegia, então, a omissão de grafemas que ocupam a posição da rima silábica,

em detrimento dos grafemas que ocupam a posição do ataque. O que, provavelmente, ocorre é explicado pela capacidade de memorização das palavras escritas e associação com as consoantes através do processo cognitivo de reconhecimento fonológico das palavras.

Elias (2014) mostra um texto de pesquisa sobre a capacidade de leitura associada a palavras com supressão de vogais e consoantes em coda silábica ou com a posição trocada de letras na sílaba, "a única exigência para o reconhecimento é a palavra iniciar e terminar com as devidas letras nos devidos lugares" (p. 172). A autora conclui que não lemos letras, mas palavras e sintagmas inteiros.

Por isso, é possível notar que o educando, ao abreviar, leva em consideração aspectos da estrutura silábica dos vocábulos, uma vez que há registros com a omissão de grafemas que ocupam a posição da rima silábica, e privilégio dos grafemas que ocupam a posição do ataque como em vc, tdb, bj, ctz, qq.

A grosso modo, o processo de abreviação na escrita virtual se caracteriza, principalmente, pelo recorrente apagamento da vogal que representa a posição de núcleo da sílaba na constituição de abreviações. Confirmando a importância de representação gráfica das consoantes do ataque e da rima, devido a esse apagamento. Cabe analisar mais precisamente a opção do registro gráfico de consoante e ou semivogal que podem ocupar essa posição.

No texto analisado, a abreviação 'tbm', apenas a sílaba tônica do vocábulo tem a posição de coda com o segmento nasal representado graficamente. Em alguns registros, a consoante nasal em posição de coda silábica, /N/, nem sempre é grafada, como em 'vigou' = vingou, 'qdo' = quando (palavras do texto)

A escola e a relação com as novas formas de escrita nos ambientes virtuais

Não podemos mais reclamar que os alunos de hoje não gostam de escrever. Com o advento das redes sociais a escrita de mensagens na internet, principalmente via whatsapp, tornou-se uma prática diária. Porém, as novas formas de escrita, informais e com respostas curtas, abreviadas, adotadas pelos jovens nas redes de comunicação virtual, são bastantes censuradas, suscitando vários preconceitos contra os usuários de tal escrita.

Portanto, o assunto 'a escrita na era da cultura digital' tão discutido informalmente pelos professores, deve se tornar objeto de estudo de forma mais aberta, para que possa ser melhor compreendido no âmbito das escolas e na sociedade em geral, se tornando desprendida de preconceito. Nas palavras de Marcuschi apud Bezerra (2011, p.28), "a escola não pode passar à margem dessas inovações sob pena de não está situada na nova realidade dos usos linguísticos...", ou seja, os desafios impostos pelas novas tecnologias em relação à escrita merece atenção por parte dos educadores, no sentido de envolverem-se em novas práticas, tornando-se capazes de bem lidar com essas manifestações e utilizá-las como forma de construção do conhecimento.

São diversas as opiniões dos professores em relação a utilização dessa nova forma de escrita. Uns a veem como uma ameaça ao português padrão, uma agressão dos brasileiros incultos. Por outro lado, existem docentes que acreditam se tratar de uma necessidade de comunicação por meio das tecnologias, que possibilitam recriar a organização dos recursos linguísticos na tela do computador.

Já os educandos, em conversa informal sobre o assunto na escola, garantem que a escrita utilizada nas redes sociais, whatsapp, por exemplo, é uma atividade prazerosa, e revelam que os recursos recursos utilizados para agilizar a conversa, tais como abreviações, reduções e etc. não prejudicam o aprendizado da língua culta, pois sabem distinguir que a linguagem usada na escola é diferente da internet; destacando que os professores não aceitam esses mesmos recursos nos trabalhos escolares. Ressaltam ainda que assim como na fala, a forma de escrita também deve se manifestar dependendo do espaço.

No contexto informacional, que configura o ciberespaço das sociedades, são muitas as formas de interação nas redes sociais, porém o Whatsapp vem tomando grande dimensão no dia a dia dos educandos, tornando-se impossível ignorá-lo no espaço da sala de aula.

> "Fosse apenas mais uma gíria, esse "dialeto escrito na tela" não teria causado tanto frisson e certamente não meteria medo em alguns conservadores das formas tradicionais de uso da escrita. O fato é que não se trata de mais uma gíria a nossa disposição no mercado verbal da língua portuguesa". (cf Paiva apud Xavier, 2014, p.178)

Assim, o whatsapp deve ser considerado como mais uma ferramenta que contribui com a educação linguística. Assim, o professor precisa repensar a prática pedagógica, juntando o agradável ao útil, se propondo a formar sujeitos capazes de conhecer o mundo em suas múltiplas dimensões.

No entanto, nós professores precisamos entender que não podemos continuar reproduzindo as mesmas atitudes num paradigma educacional que favoreça apenas a troca de suporte. Na verdade, devemos construir uma nova articulação entre tecnologia e educação buscando uma proposta educativa que as utilize enquanto mediação para uma determinada prática educativa. (Coscarelli, Juliane Corrêa 2014, p. 47). Temos que questionar, constantemente, se as estratégias que estamos utilizando realmente possibilitam a formação de escritores competentes.

Antes de pensar em estratégias para lidar com as novas formas de escrita faz-se necessário se livrar dos preconceitos, aceitando-as como fato. Nas palavras de Xavier (2014, p.177):

> "Desprovido de qualquer indisposição, será possível torná-lo como objeto de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa e até de literatura brasileira. No primeiro caso, é possível pensar em exercícios de retextualização. Comparando a forma gráfica do internetês com a reprodução do mesmo conteúdo sem tais marcas, podendo levar o aprendiz a perceber a grafia oficial das palavras dentro de um contexto específico de produção. Verter do internetês para a escrita padrão exige movimentos sensórios-motores e visuais que poderão conduzir o aprendiz à consciência da adequação e, consequentemente, à flexibilidade quanto ao uso dos grafemas alfabéticos."

A criação de situações que fomentem a reflexão sobre a presença desse 'dialeto', no sentido de verificar a pertinência e o abuso, ponderando a respeito de suas limitações e ocasiões, é uma forma de evitar o uso indiscriminado. Nós professores precisamos também ser criativos no sentido de inventar novas formas de lidar com essa realidade propondo atividades de acordo com cada turma de alunos, buscando sempre reinar o diálogo, construindo alternativas de ações educacionais.

Assim, com essas e outras atividades os alunos podem perceber os desafios de brincar com a diversidade da linguagem e se interessar pela língua materna, enxergando as suas formas expressivas, da qual também faz parte as novas formas

de escrita no whatsapp e demais redes sociais, sem no entanto confundir os contextos de utilização. O prazer que é sentido pelo educando em situações comunicativas mediadas pelos suportes digitais deve ser valorizado e respeitado pelo professor, daí a relevância da valorização dessas formas de escrita.

O professor que descobre novas maneiras de lidar, inteligentemente, com as inovações de escrita presentes nas redes sociais, poderá contribuir com ações pedagógicas que aproximem o aprendiz das reflexões necessárias ao domínio da linguagem padrão, partindo deste "dialeto escrito na tela", que tão bem já manuseia (cf Xavier, 2014, p.179). Há urgência de nós professores, desenvolvermos estratégias de ensino-aprendizagem da línguagem significativa e prazerosa.

Referências

BEZERRA, Benedito Gomes**. Leitura e Escrita na Interação Virtual.** EDUPE, Recife, 2011.

CÂMARA JR. **Dicionário de lingüística e gramática**. Petrópolis: Vozes, 1997,p. 100.

ELIAS, V. M. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**/ organizadora Vanda Maria Elias. – 1.ed., 3ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2014.

GEE, J. P. **What videogame hás to teach us about learn and literacy**. Palgrave, Mcmillan, New York, 2003.

KIRNER, C. E SISCOUTO, R. **Realidade Virtual e Aumentada: Conceitos, Projeto e Aplicações.** Livro do Pré-Simpósio IX Symposium on Virtual and Augmented Reality. Petrópolis – RJ, 28 de maio de 2007.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. In. SOARES. M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Acessado em 23 de novembro de 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**- 4ª ed – São Paulo, Cortez, 2003.

PICEV, M. E KEARNE. **Game for learning and learning from game**. Acessado em 23 de novembro de 2014. Disponível em: http://www.informatica.si/PDF/31-4/07_Pivec-Games.pdf

POSSENTI, Sírio. Língua na mídia. São Paulo: Parábola, 2009.

SEARA, Izabel C.; NUNES, Vanessa G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. Fonética e fonologia do português brasileiro. Florianópolis: DLLV/UFSC, 2011.

SOARES. M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Acessado em 23 de novembro de 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935

XAVIER, A. C. **Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea**. Acessado em 24 de novembro de 2014. Disponível em: http://www.periodicos.ufes.br.

_____. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia.** Recife: editora da UFPE, 2009.

_____. **A (in)sustentável leveza do internetês. Como lidar com essa realidade virtual na escola?.** in Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura. Vanda Maria Elias. São Paulo. Contexto. 2014.

RESUMO

A Fonética estuda a natureza acústica e fisiológica dos sons, ao passo que a Fonologia estuda os elementos fônicos levando em consideração seu valor distintivo e funcional. A partir destes conceitos, observou-se que alguns aprendizes brasileiros do Núcleo de Estudos de Línguas (NEL) de uma escola pública de Recife (PE) apresentaram dificuldades em produzir determinados sons ao pronunciar palavras da Língua Espanhola. Dentre estes sons, foram selecionados 8 (sendo eles: /e/, /o/, /ɵ/, /x/, /l/, /ʎ/, /t/, /tʃ/) para se trabalhar com o alfabeto fonético, a fim de minimizar esta dificuldade e aprimorar a pronúncia. O objetivo deste trabalho foi desenvolver atividades colaborativas utilizando o alfabeto fonético a fim de que os aprendizes desenvolvessem uma consciência fonológica de como alguns sons são pronunciados na Língua Espanhola e diminuíssem os erros no momento de pronunciar as palavras. Um questionário foi aplicado para traçar o perfil de como os aprendizes estudam, quanto tempo eles se dedicam ao estudo do idioma alvo diariamente e se já tiveram a oportunidade de viajar para algum país onde se fala Espanhol como primeira língua. Foi feita a gravação de frases em Espanhol antes do trabalho com o alfabeto fonético e uma gravação posterior para verificar a eficácia ou não da metodologia aplicada. CAGLIARI (1996), MASIP (2003a), MASIP (2003b).

Palavras-chave: Alfabeto fonético, Aprendizagem colaborativa, Ensino-aprendizagem da língua espanhola.

COMO UTILIZAR O ALFABETO FONÉTICO PARA O APERFEIÇOAMENTO DA PRONÚNCIA DE APRENDIZES BRASILEIROS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Adriana Barbosa de Santana Nascimento (SEDUC-PE)[1]
Izabel Cristina Barbosa de Oliveira (SEDUC-PE)[2]

Introdução

Aprender uma segunda língua requer muita dedicação e contato diário. O aprendiz também deve estar atento para as características, como: ritmo, entonação, pronúncia e a ordem que as palavras podem ter dentro de uma frase. Quando o idioma foco é semelhante ao nativo, podemos nos deparar tanto com pontos positivos, quanto negativos.

A proximidade destas línguas pode ajudar a aprender, mas ao mesmo tempo, levar o aprendente a fazer certas suposições de pronúncia, formação de palavras que os conduzem ao erro. É possível perceber que há muitas semelhanças entre os fonemas do Espanhol e do Português, isto se dá devido à origem

1. Formada em Letras (Português-Inglês) pela UPE, pós-graduada em Linguística (UPE), Tecnologias em Educação (PUC/Rio). Mestranda pelo ProfLetras (UPE - *Campus* Mata Norte). Professora na SEDUC-PE. Contato: adrianabarbosadesantana81@gmail.com.

2. Formada em Letras (Português-Francês) pela UFPE, pós-graduada em Inglês (FAFIRE), Espanhol (UFPE), Libras (FIJ) e Português (Barão de Mauá). Mestranda pelo ProfLetras (UPE – *Campus* Mata Norte). Técnica em Tradutor/Intérprete de Libras (ETEASD). Professora na SEDUC-PE e professora colaboradora na UFRPE e UPE. Contato: Izabel_cbarbosa@hotmail.com.

que possuem os dois idiomas, segundo Masip (2003b, p.20) "nossos idiomas possuem um perfil linguístico semelhante, porque têm uma mesma origem latina e influências parecidas [...] para sermos exatos, português e espanhol não são idiomas, estritamente falando, mas duas variantes dialetais do latim".

É normal que as pessoas levem um tempo para se acostumarem à nova pronúncia, quando estão aprendendo um novo idioma. Mas é primordial que, desde cedo, o professor de idiomas inicie um trabalho utilizando a fonética a fim de desenvolver a consciência fonológica do aprendiz. Isto é, que o aprendiz seja capaz de refletir e perceber as diferenças e semelhanças encontradas entre o idioma nativo e o novo idioma que está estudando.

Esta consciência fonológica o ajudará a perceber seus próprios erros no momento de pronunciar alguma palavra e fazer sua autocorreção, quando necessário. O incentivo à utilização do alfabeto fonético nas aulas de Língua Espanhola ajudará a melhorar a pronúncia do aprendiz de maneira mais eficiente e significativa.

A aprendizagem colaborativa, mesmo nas aulas de fonética, mostra-se bastante eficaz uma vez que os aprendizes podem se ajudar tanto nas pesquisas no dicionário, quanto no levantamento de dúvidas com relação à pronúncia e solução de problemas.

Porém, o professor deve estar atento e detectar, primeiramente, quais os fonemas que apresentam maior dificuldade de pronúncia ou que chamam mais atenção, e, desta forma, desenvolver atividades envolvendo o alfabeto fonético e trabalhos colaborativos, que minimizem ou solucionem de vez este problema.

É possível desenvolver atividades colaborativas de fonética que sejam instigantes ao aprendiz e que os envolva a fim de desenvolver sua consciência fonológica, aprimorando seu aprendizado, e, principalmente, sua pronúncia.

Português e espanhol, semelhanças e diferenças fonológicas

As Línguas Portuguesa e Espanhola possuem a mesma origem, são latinas. Por isso, são línguas tão semelhantes. Estas semelhanças levam muitos aprendizes de Língua Espanhola a confundirem várias pronúncias, pois suas semelhanças não estão limitadas apenas às palavras, mas as pronúncias e sons.

Observe o quadro abaixo que demonstra os fonemas pertencentes ao Espanhol, ao Português e aqueles comuns aos dois, segundo Masip (2003b, p.21).

Fonemas españoles	**Fonemas comuns ao espanhol e ao português Fonemas comunes al español y al portugués**			**Fonemas portugueses**
Fonemas y ejemplos	**Fonemas**	**Ejemplos esp.**	**Exemplos port.**	**Fonemas e exempl.**
/θ/ **c**ena, **z**apato /y/ **y**eso /x/ **j**amás, **g**ente /tʃ/ mu**ch**a**ch**o /r/ **r**ed, pe**rr**o	/i/ /e/ /a/ /o/ /u/ /p/ /b/ /t/ /d/ /k/ /g/ /f/ /s/	p**i**so p**e**ra c**a**s**a** s**o**pa m**u**ro, **W**alter **p**uerta **b**alón, **v**ida, **W**alfrido **t**ela **d**ía **c**asa, **qu**eso, **k**ilo, Vi**ch**, ta**x**[ks]i **g**anado **f**iesta **s**ed, e**x**tenso, ta**x**[ks]i	p**i**so, verd**e** p**ê**ra c**a**s**a** s**o**pa m**u**r**o** **p**orta **b**ola **t**ela **d**ia **c**asa, **qu**eijo, tá**x**[ks]i **g**ado **f**esta **s**ino, pe**ç**a, pa**ss**a, de**sç**a, e**xc**ede, pa**z**, e**xs**udar, má**x**-imo, **c**ede, con**sc**iência, tá**x**[ks]i	/ɛ/ f**e**sta /ɔ/ h**o**ra /ɑ/ cantámos* /v/ **v**ida /z/ **z**ebra /ʃ/ **ch**á, **x**ícara /ʒ/ **j**ogo, **g**ente /ʀ/ **r**ede, go**rr**a
	/m/ /n/ /ɲ/ /l/ /ʎ/ /r/	**m**ano **n**ada u**ñ**a **l**ado ca**ll**a pa**r**a	**m**ão **n**ada u**nh**a **l**ado ca**lh**a pa**r**a	

*** Este é o único fonema próprio e exclusivo do português falado em Portugal**

Com tantas semelhanças nas pronúncias, é normal que aprendizes iniciantes de Língua Espanhola troquem de um fonema por outro, mesclando tanto palavras quanto sons do Espanhol para o Português e vice-versa. Ao todo temos 19 fonemas em comum, que pertencem aos dois idiomas, contra 5 que existem apenas no Espanhol e 8 que existem no Português, 7 deles do Brasil.

Com relação aos traços vocálicos entre o Espanhol e o Português, podemos analisar o quadro abaixo de Masip (2003b, p.22).

	Espanhol	**Português**
Fonemas-letra	Existe una correspondencia perfecta.	O fonema /i/ realiza-se mediante as letras i i e e (v**i**v**e**); o fonema /u/, por meio de u, o (f**u**r**o**).
Timbre	► **Apertura**. Aunque las vocales se producen con diverso grado de apertura según su posición, este rasgo no es distintivo. ► **Nasalidad**. Es de índole consonántica. Sólo se nasalizan, suavemente, las vocales iniciales anteriores a consonantes nasales (***A***na) o situadas entre dos consonantes nasales (N***i***ño).	► **Abertura**. Possui duas vogais abertas: /ɛ/ p**e**dra y /ɔ/ f**o**ra. ► **Nasalidade**. É de índole consonantal. Nasalisam-se fortemente todas as vogais que antecedem uma consoante nasal, tanto se estão situadas na mesma sílaba (c**an**to) quanto na sílaba precedente (c**a**ma).
Duração/duración	► Las vocales duran aproximadamente lo mismo, sea cual sea su posición. ► Los diptongos crecientes (n***ie***to), aunque son más lentos que los decrecientes (c***au***sa), forman una unidad silábica.	► As vogais tônicas prolongam-se especialmente quando fecham uma palavra ou grupo fônico: vou para c**a:**sa. ► Os únicos ditongos crescentes formam-se com a semivogal [w] qual, água. Os restantes são hiatos (v**ia**gem, v**iú**va, m**io**jo...), produzidos com uma certa lentidão.

A partir destas informações, podemos constatar que o Espanhol e o Português se diferenciam também em outros 2 traços muito importantes, além do fonêmico, o timbre das vogais e a duração de sua pronúncia.

Um problema claro para o aprendiz brasileiro de língua espanhola é que, como exemplifica a tabela acima, a correspondência fonema-letra é regular no Espanhol, o que não acontece em Português. Diante da palavra **ch**ave, o falante do Português se depara com o mesmo fonema que inicia a palavra **x**ícara, porém este mesmo fonema representa letras diferentes. Enquanto no Espanhol o fonema observado na palavra mu**ch**a**ch**o para o dígrafo **-ch**, também pode ser percebido na palavra **ch**ico equivalendo ao mesmo dígrafo.

Quanto ao timbre do Espanhol, todos os fonemas apresentam similaridade, não havendo tão grande variedade de fonemas e alofones para cada letra como no Português. O que poderia parecer um facilitador para a aprendizagem da língua espanhola pelo aprendiz brasileiro converte-se num problema, pois este terá a tendência de relacionar a pronúncia dos fonemas do Espanhol de acordo com a diversidade de fonemas e alofones que conta a língua portuguesa.

A palavra *bolígrafo* (caneta) apresenta a letra **o** que tem pronúncia média, porém para um aprendiz brasileiro, que em seu contexto de fala, pronuncia a letra **o** de maneira aberta e, às vezes, como se seu fonema fosse /u/ terá dificuldade de manter a regularidade de timbre e duração da pronúncia da letra **o** que aparece na sílaba inicial e no final da palavra. A tendência natural do falante brasileiro será pronunciar a letra **o** da primeira sílaba de maneira aberta ou fechada e ao final da palavra converter o fonema referente a letra **o** em **u**.

O Espanhol e o Português apresentam muitas semelhanças e diferenças, mesmo tendo sido originadas do latim não são a mesma língua. Suas semelhanças podem aproximar o aprendiz brasileiro da compreensão desta língua estrangeira pela semelhança dos fonemas, porém deve-se prestar a devida atenção ao fato de que são línguas diferentes, que se desenvolvem em ambientes diferentes, sofrendo influências distintas.

Por que e para que ensinar fonética e fonologia

A Fonética estuda os sons da fala, voltando-se para os mecanismos de produção e audição, enquanto a Fonologia estuda os sons de uma língua, dando

ênfase ao ponto de vista de sua função. Ambas constituem campos profícuos de estudo para a compreensão de como funciona e se comporta qualquer língua. Pois oferecem subsídios para o professor de Língua Estrangeira compreender de maneira mais ampla como o idioma alvo de seus estudos se apresenta.

O ensino de língua estrangeira tem suas particularidades. Por se tratar de um idioma não dominado pelo estudante, pode apresentar sons que não fazem parte do repertório fonético do aprendiz, o que pode lhe causar estranheza no primeiro contato. Quando a busca pelo conhecimento desse idioma não é feito por opção do educando, mas por imposição da grade curricular da escola, essas diferenças fonéticas podem tornar a aprendizagem mais difícil.

Quando se trata do ensino de uma língua estrangeira, perceber a pronúncia dos fonemas se faz bastante necessário. Identificar que ela é diferente, tem sua organização própria e não é uma tradução de outro idioma, faz com que o aprendiz veja a língua estrangeira com uma identidade própria, diferente de sua língua materna. Porque é comum buscar referências no idioma já conhecido para construir significado para o que se ouve, ou lê. Cagliari (1996, p. 18) justifica esse comportamento dizendo que: "Todo falante nativo usa sua língua conforme as regras próprias de seu dialeto, espelho da comunidade linguística a que está ligado."

A apreensão dos fonemas de uma língua estrangeira requer atenção e cuidado porque, como acontece em qualquer idioma, a alteração de um fonema na palavra pode ocasionar a alteração de seu sentido semântico.

> Numa língua existem valores sonoros diferentes para cada símbolo alfabético, e a ortografia por si só não nos dá uma orientação clara sobre a pronúncia da língua e seus dialetos. Com o objetivo de tornar mais precisa essa pronúncia é que os linguístas elaboraram o Alfabeto Fonológico Internacional, [...]. (Cagliari, 1996, p. 53)

Na prática das aulas de língua estrangeira, é importante transcender a mera repetição das palavras. Faz-se necessário desenvolver a percepção, dos aprendizes, dos fonemas de cada palavra que se ouve. Estimulando o desenvolvimento de sua consciência fonológica.

A consciência fonológica é a percepção consciente dos fonemas das palavras, mesmo não absorvendo completamente seu significado semântico, perceber que uma palavra se pronuncia de maneira diferente de outra, perceber que

uma palavra tem mais fonemas que outra, ou que um mesmo fonema aparece representado por letras diferentes fazem parte do desenvolvimento da consciência fonológica.

Pois o aprendiz de uma língua estrangeira baseia sua pronúncia no conjunto de fonemas de sua língua nativa, fazendo constantemente relações entre os fonemas, que está ouvindo na língua estrangeira, e os fonemas que já conhece de sua língua materna.

> Uma criança que escreve *disi* não está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala. Isto é, a criança escreveu a palavra não segundo sua forma ortográfica, mas segundo o modo como ela a pronuncia. Em outras palavras, fez uma transcrição fonética. Por outro lado, uma criança que leia a palavra *disse* dizendo duas sílabas de duração igual está transportando para a fala algo que a escrita ortográfica insinua (ou que faz lembrar a fala artificial da professora...) (Cagliari, 1996, p. 30)

Ao estudar uma língua estrangeira o aprendiz fará a relação mais lógica para pronunciar a palavra. Quando ainda não internalizou a pronúncia dos fonemas da língua estrangeira que está estudando, se apoiará nos fonemas que conhece de sua língua materna. Ou em alguma palavra que aprendeu da referida língua estrangeira e que apresenta a mesma letra, julgando que em todas as palavras aquela letra apresenta o mesmo fonema. Porém essa estratégia de pronúncia pode não ser bem sucedida porque as letras não apresentam um único fonema para cada uma delas, ou, um mesmo fonema pode aparecer representando diferentes letras.

> A relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicado pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneira. [...] É uma ilusão pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma de escrita que retrate a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética. (Cagliari, 1996, p. 117)

Cagliari defende que a transcrição fonética é a única forma possível de transcrever "univocamente letra e som". Então, o professor de língua estrangeira pode se beneficiar desse conhecimento aprofundando seus estudos na fonética e fonologia da língua estrangeira que ensina, e desenvolvendo estratégias em sala

de aula para seus aprendizes perceberem a importância de desenvolverem sua consciência fonológica.

> Quando se escreve usando os símbolos do IPA (International Phonetic Alphabet – Alfabeto Fonético Internacional), está-se fazendo uma transcrição fonética em que a relação entre letra e som é unívoca. Essa relação não ocorre necessariamente na escrita ortográfica, uma convenção que já se afastou muito da relação letra-som. (Cagliari, 1996, p. 53)

Somente apresentar as palavras escritas para que os aprendizes repitam não desenvolve a consciência fonológica dos educandos, é necessário expandir o leque de atividades para tal. Quanto mais o aprendiz seja exposto de maneira reflexiva ao conhecimento que se pretende ofertar a ele, mais efetiva se torna sua compreensão.

Atividade nas quais o aprendiz interaja com o conteúdo, relacione fonemas a letras, identifique palavras que apresentam mesmo fonema, repita palavras que tragam determinado fonema, faça gravações e ouça sua própria voz, para poder identificar a pronúncia mais adequada para o fonema de acordo com diversos exemplos apresentados anteriormente, atividades coletivas para que os aprendizes compartilhem suas opiniões e possam refletir sobre suas ações e de seus colegas diante do aprendizado da língua estrangeira, podem tornar a aprendizagem da língua estrangeira mais significativa.

Ouvir palavras diversas na língua que está sendo estudada, compará-las a outras que apresentam mesmos fonemas, pesquisar e listar palavras que apresentam determinada letra, porém com fonemas diferentes atribuídos a ela, listar palavras cognatas, empregar as palavras em textos, ouvi-las em textos de circulação social. Fazer com que o aprendiz treine seu ouvido, sendo a ele ofertado mais do que somente a pronúncia do professor, que pode carregar em sua pronúncia marcar particulares. Ao comparar diferentes contextos orais nos quais se encontram os fonemas e palavras estudados, o aprendiz percebe a diversidade de possibilidades para o fonema estudado. Repete, emprega-o, escreve, traduz, infere, apropria-se dele. Desenvolve sua consciência fonológica.

As aulas de fonética e aprendizagem colaborativa e os problemas de pronúncia apresentados

O estudo foi desenvolvido no Núcleo de estudos de Línguas (NEL) que é um curso de idiomas que prima pela abordagem comunicativa em suas aulas. As aulas de Língua Espanhola no Núcleo de Estudos de Língua ocorrem duas vezes por semana e têm duração de uma hora e vinte minutos. Foram utilizadas 4 aulas para desenvolver o trabalho com fonética.

O grupo escolhido para o estudo foram aprendizes do nível 1, do primeiro período do curso básico que tem o total de dois anos, equivalentes a 4 períodos. O professor já vinha percebendo que os aprendizes iniciantes apresentavam maior dificuldade de internalizar determinadas pronúncias de alguns fonemas. Após um período de observação, veio a ideia de investigar, sob ótica da fonologia, como essa resistência à pronúncia de alguns fonemas acontecia e que estratégias poderiam ser utilizadas para tornar a aprendizagem efetiva.

Na primeira aula o professor fez um levantamento de quais fonemas os aprendizes tinham maior dificuldade em pronunciar, a partir de leituras em voz alta. Foram percebidos 8 sons (/e/, /o/, /ɵ/, /x/, /l/, /ʎ/, /t/, /tʃ/) que eles ou pronunciavam semelhante ao português, equivocando-se no momento de falar ou tinham maior dificuldade de fazê-lo.

Supondo que o problema se originava da relação que o aprendiz fazia da letra com o fonema equivalente em sua língua materna, a pesquisa requisitou um questionário para conhecer o perfil dos aprendizes.

Passou-se um questionário para traçar um perfil deste aprendiz. Neste questionário constavam perguntas referentes à sua rotina de estudos da língua espanhola. Dentre as perguntas, se ele já havia estudado Espanhol antes, se já teve contato com falantes nativos em viagens e quantas horas de estudos ele dedicava na aquisição desta língua.

Alguns aprendizes foram convidados a terem suas vozes gravadas na leitura de algumas frases, de maneira voluntária, para serem analisadas posteriormente. Isto nos permitiu analisar com maior exatidão quais fonemas apresentavam maiores problemas de pronúncia e desenvolver uma atividade voltada para estes casos.

Após a primeira gravação realmente constatou-se o que já se percebia, a dificuldade com a pronúncia dos fonemas citados. Desta forma, elaborou-se uma aula utilizando palavras em que apareciam estes fonemas.

As palavras, apresentando os fonemas, selecionados foram projetadas em um slide, cada som foi dividido em uma coluna diferente, o professor pediu para os aprendizes refletirem como cada palavra era pronunciada e começou a perguntar aos alunos onde a língua se posicionava ao pronunciar cada uma delas.

Também foi perguntado se havia diferenças ao pronunciar, por exemplo: **gente** e **gato**, aos alunos, para levá-los a refletir. Pois ambas as palavras são grafadas com "g", mas esta letra está diante de vogais diferentes, o que faz com que a pronúncia não seja da mesma maneira.

Podemos observar, abaixo, um dos slides utilizados em sala no qual as palavras foram propositalmente escritas de maneira que os alunos pudessem comparar vários tipos de pronúncia que ocorrem da mesma letra em Espanhol e em Português.

La pronuncia española

/e/	/o/	/ɵ/	/x/	/l/	/ʎ/	/t/	/tʃ/
es	historia	produce	mujer	Brasil	medalla	tierra	manchas
serio	ahora	sensación	extranjero	fértil	calle	correcta	chocolate
esta	socio	ceniza	gente	cartel	lluvia	tirano	leche
hemos	importa	zapatos	gerente	sol		importa	ocho
me	creció	cruza	jefe			cuenta	hache
gerente		desconocida	privilegio				
			hijos				
			gato				

Além da pronúncia do "g" visto anteriormente, outro fonema que gera muito problema na pronúncia é o /l/ quando aparece em sílaba final. Quando ele precede uma vogal, tanto em Português quanto em Espanhol ele é pronunciado da mesma maneira, mas quando está no final, em Português, ele pode ter o mesmo som do /u/, como em: cantil [kantiw], papel [papɛw], canal [kanaw], farol [farɔw].

As vogais também causam problemas de pronúncia. Sabe-se que em Português, o "e" no final das palavras pode ser pronunciado como "i", deixando de ser uma vogal média-baixa "ɛ" ou média alta-anterior "e", para se pronunciar como uma vogal alta. Ou seja, em Português o "e" pode ser pronunciado de forma aberta ou fechada ou ainda pronunciado como "i" quando ocorre em sílaba final, como em: leit[i] e índic[i].

Este fenômeno já não acontece em Espanhol, uma vez que a vogal "e" será pronunciada, independentemente de sua posição na sílaba, como um "fonema vocálico (port./esp.), médio/alto (fechado), anterior, palatal: c**e**ra" de acordo com Masip (2003b, p.9).

Fenômeno semelhante ao "o", que pode ser aberto ou fechado e pode ser pronunciado como "u" em sílaba átona e final em Português, como em: navi[u] e s[u]taque, mas em Espanhol será um "médio/alto (fechado), posterior, velar: s**o**pa", ainda de acordo com Masip (2003b, p.9), mesmo quando ocorrer em final de sílaba, como podemos perceber em: privilegi[o] e hij[o]s. Observe o quadro abaixo sobre a articulação dos sons das vogais em português.

	anterior	central	posterior
	não-arred		arred
alta	i		u
média-alta	e		o
média-baixa	ɛ		ɔ
baixa		a	

Disponível em <http://www.dle.uem.br/fonetica/vogais.html> Acesso em: 02/08/15

Desta forma, as duas aulas de fonética, foram levando os aprendizes a refletirem sobre a importância de conhecer como o aparelho fonador se comporta e como a articulação se desenvolve para pronunciar as palavras em outro idioma, neste caso, o Espanhol, que por mais que seja muito parecido com o Português, existem várias diferenças na hora de pronunciar as palavras.

Logo, as aulas ficaram dispostas da seguinte maneira. Na primeira aula aconteceu a gravação das frases lidas em voz alta pelos alunos, para uma análise mais aprofundada das pronúncias e aplicação do questionário.

Na segunda, houve o trabalho com o slide apresentando os sons que os aprendizes têm dificuldades e discussões sobre como pronunciar as tais palavras.

No terceiro momento, os alunos trabalharam em grupos de 2 a 3 integrantes, com o dicionário e o alfabeto fonético. Eles observaram o alfabético fonético (ao lado das palavras) e começaram a associar os sons com a aula anterior. Neste momento eles deveriam buscar 5 palavras que tivessem os mesmos sons trabalhados, os fonemas que apresentaram alterações ao serem pronunciados, e montar um diálogo ou frases que inserissem estas palavras para posteriormente, ser feita outra gravação.

Na quarta aula, os aprendizes chegaram, alguns com pequenos diálogos, outros com frases criadas por eles para lerem em sala ou encenarem. Foi visível a preocupação das pessoas envolvidas neste projeto com a pronúncia e o posicionamento correto, principalmente da língua, para ler as palavras.

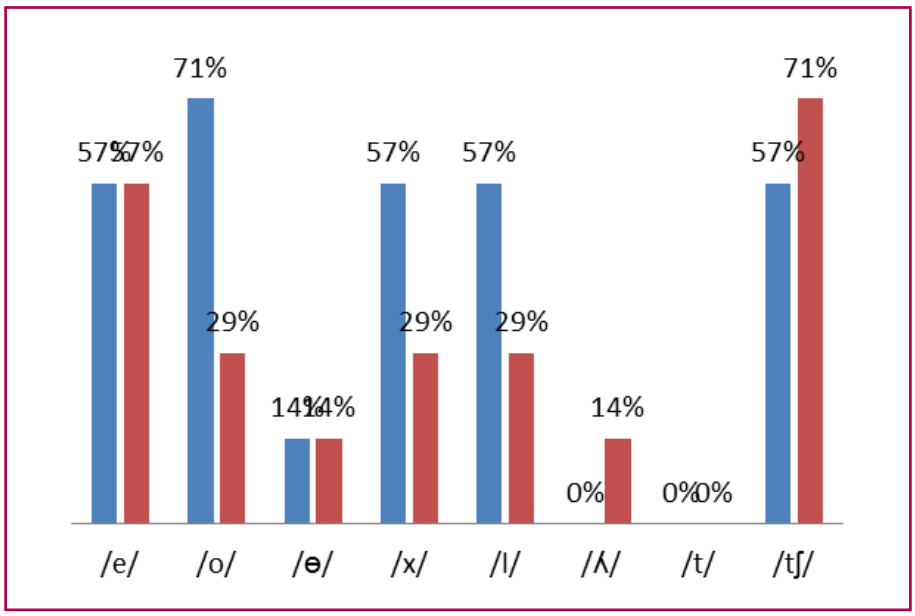
Depois do ensaio, um grupo de pessoas se dispôs a fazer novas gravações para poder comparar com as primeiras e observar se houve alguma melhoria na pronúncia. Durante esta atividade ficou constatado, na observação do professor, que os aprendizes, neste momento, já sabiam consultar a pronúncia das palavras no dicionário, utilizando o alfabeto fonético e tinham desenvolvido uma consciência fonológica, pois antes de falarem já refletiam sobre os sons das palavras que iriam pronunciar e a melhor forma de posicionar a língua para produzir o fonema desejado.

Resultados

De 15 aprendizes que comparecem regularmente nas aulas de Língua Espanhola de nível I, 15 responderam ao questionário, mas apenas 7 se dispuseram a gravar algumas frases para podermos fazer a análise da pronúncia. Pudemos perceber que dentre os sons que apresentavam maiores dificuldades de pronúncia /e/, /o/, /ɵ/, /x/, /l/, /ʎ/, /t/, /tʃ/, com o trabalho de intervenção utilizando o alfabeto fonético e atividades colaborativas, houve uma pequena melhora na

pronúncia de alguns fonemas, quando comparamos as gravações antes e depois da atividade colaborativa. Observe o gráfico 1.

Gráfico 1 - Erros de pronúncia por aluno



As colunas azuis representam os erros ocorridos antes do trabalho colaborativo com fonética, e as vermelhas os erros cometidos após o processo interventivo. Podemos observar que houve melhora na pronúncia de alguns fonemas. Os fonemas o /e/ e o /ɵ/ apresentaram a mesma quantidade de erros nas gravações anteriores e posteriores ao trabalho, 57% e 14% respectivamente.

Os fonemas /o/, /x/ e o /l/ apresentaram uma melhora, logo, uma diminuição nos erros de pronúncia, 71%, 57% e 57%, respectivamente, diminuíram todos para 29% de erros. Já o /t/ não apresentou nenhum problema de erros nem nas gravações antes nem depois do trabalho.

O fonema /ʎ/, que não apresentou nenhum erro na gravação inicial, apresentou um erro na gravação posterior (14%) e o /tʃ/ (57%) foi o fonema que apresentou, antes da gravação, uma das maiores quantidades de erros, junto com /e/, /o/, /x/ e /l/, mas que teve um aumento no erro de pronúncia na gravação feita após o trabalho em sala de aula, 71%.

Podemos perceber que esta metodologia foi eficiente para aprimorar a pronúncia dos fonemas /o/, /x/ e /l/, pois houve uma diminuição significativa nos erros cometido pelos aprendizes na segunda gravação.

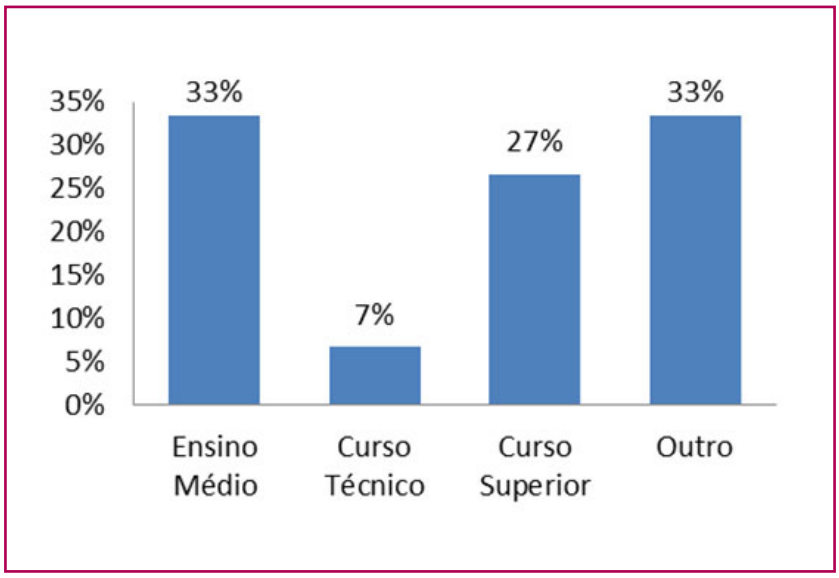
É importante frisar que esta pesquisa e este trabalho foram realizados em 4 aulas, acreditamos que, neste momento, após a análise, seja importante refletir sobre alguns aspectos, como:

1. Identificar desde cedo as dificuldades de pronúncia dos aprendizes iniciantes e em quais fonemas eles apresentam maior dificuldade;
2. Refletir se a metodologia trabalhada é eficaz ou se há uma necessidade de aprimoramento para diminuir, de maneira mais significativa, os problemas de pronúncia;
3. Ampliar o número de atividades que envolva a fonética nas aulas de língua estrangeira;
4. Meditar o porquê de este trabalho ter funcionado para o aprimoramento da pronúncia de alguns fonemas e outros não, e;
5. Desenvolver novas estratégias de ensino-aprendizagem para trabalhar com os fonemas que ainda apresentam dificuldades de serem pronunciados.

Desta forma, acreditamos que o ensino de língua estrangeira pode ser aprimorado com a conscientização dos profissionais em relação à inserção do alfabeto fonéticos nas atividades voltadas ao ensino ou aprimoramento de pronúncia, e consequentemente, ao desenvolvimento da consciência fonológica por parte do aprendiz.

Com relação ao questionário aplicado, que foi adaptado de uma tese de mestrado de SCHUSTER, 2009, pudemos traçar um perfil do aprendiz que freqüenta o NEL e seus hábitos de estudo. Como os alunos são iniciantes, eles tiveram, em média, até o dia da aplicação do questionário, cerca de 4 meses de curso, uma vez que as aulas iniciaram em de fevereiro.

Gráfico 2 - Nível de escolaridade



No gráfico 2, podemos observar o nível de escolaridade dos aprendizes que frenquentam o NEL e constatamos que temos dois grandes grupos, um de Nível Médio completo, com 33% e outro com alunos que representam ainda estar cursando o Fundamental II ou o Ensino Médio ou com curso superior incompleto.

No gráfico 3, observamos quantos aprendizes já estudaram Espanhol em outra instituição e percebemos que em sua grande maioria, 93% dos aprendizes, tiveram o primeiro contato com o estudo desta língua no NEL.

Gráfico 3 - Estudou espanhol em outra instituição

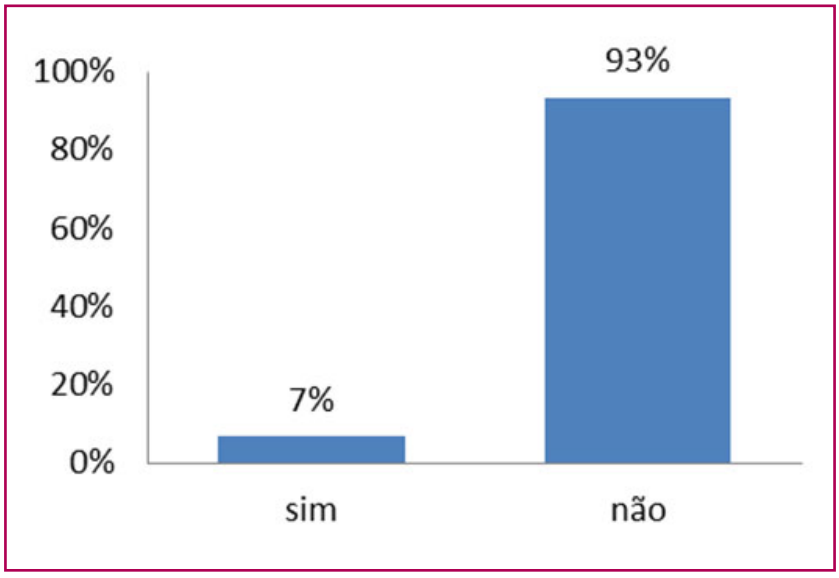
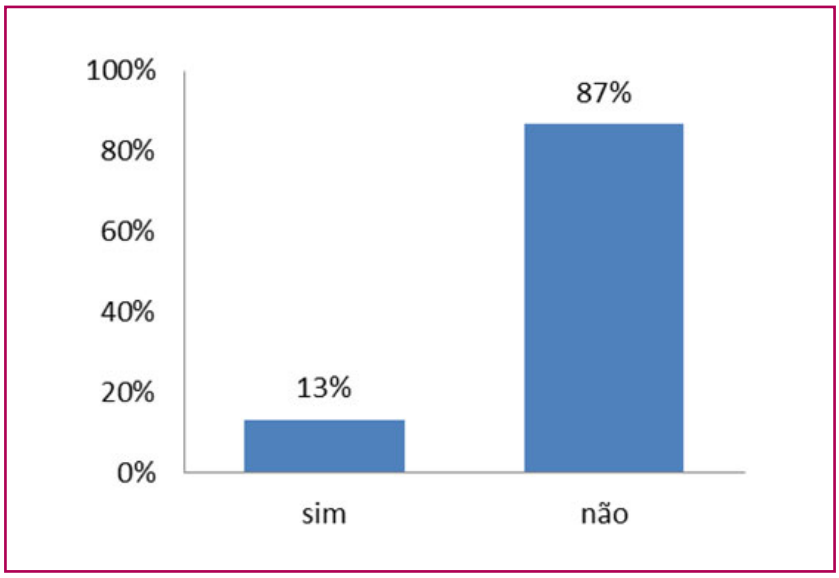


Gráfico 4 - Viajou para país onde se fala espanhol como 1ª língua



No gráfico 4, observamos que 87% dos aprendizes nunca tiveram a experiência de viajar para um país onde a primeira língua seja o Espanhol. E nas questões abertas presentes no questionário, nas quais se pede para indicar o motivo que o levaram a estudar Espanhol, pudemos constatar alguns mais significativos, que foram mais citados, como: preencher a rotina, curiosidade, achar o idioma bonito, para se tornar uma pessoa bilíngue e por causa do mercado de trabalho.

Em outra questão, foi perguntado como os aprendizes costumam estudar fora da aula, e foi constatado que eles estudam de diversas formas, como: escutando música, lendo livros, assistindo a filmes legendados e utilizando jogos em espanhol.

Considerações finais

Foi possível perceber que o desenvolvimento de um trabalho colaborativo com a utilização da fonética pode trazer benefícios, ainda que pouco, ao processo de ensino-aprendizagem dos aprendizes de língua estrangeira. Mas o processo de autocorreção foi fundamental, pois foi possível perceber que os aprendizes realizaram mais correções no momento de se expressarem oralmente, posicionando a língua de maneira correta.

Este aspecto demonstra que os aprendizes começaram a criar sua consciência fonológica, tão importante no processo de aquisição de uma língua. No

momento em que falam, param e refletem se a pronúncia está correta ou não, é quando o aprendiz começa a construir sua autonomia de aprender, percebe seus erros e ao mesmo tempo é capaz de corrigi-los ou buscar, com perguntas ao professor, ou por pesquisas, como superar determinada dificuldade.

Mas este momento de reconhecer seu próprio equívoco é primordial para seu crescimento como aprendiz. Esperamos que este trabalho possa abrir outras oportunidades de pesquisa e ajude a outros profissionais da área de idiomas a observar a importância de se trabalhar com a fonética a fim de auxiliar na aprendizagem da pronúncia de outro idioma, mas de maneira colaborativa e reflexiva para que o aprendiz também desenvolva sua consciência fonológica que o possibilitará a criar sua autonomia e aprender cada vez mais de forma independente.

Referências

CAGLIARI, Luiz Carlos **Alfabetização e Linguística**. 9ª Edição, Editora Scipione, São Paulo, 1996.

MASIP, Vicent. **Fonología y Ortografía españolas. Curso integrado para brasileños**. 2ª reimpressão, Edições Bargaço, Recife, 2003a.

_____. **Gramática histórica portuguesa e espanhola. Um estudo sintético e contrastivo**. Editora EPU, Recife, 2003b.

SCHUSTER, Luciana. **Erros fonéticos persistentes na produção em espanhol como língua estrangeira: um estudo com alunos do centro-oeste brasileiro**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2009.

RESUMO

Neste trabalho, será feita uma breve reflexão em torno da escrita e possíveis influências, de caráter fonológico, sofridas por ela. O *corpus* da pesquisa constitui-se da seleção de palavras extraídas de textos, coletados de uma turma do 4º Ano do Ensino Fundamental. Serão destacadas, para efeito de análise, apenas palavras que evidenciem a ocorrência de desvios de ortografia, ocorridos, possivelmente, devido a traços da oralidade. O que se pretende com este estudo é mostrar o quanto a oralidade pode influenciar a recorrência de equívocos na escrita de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De modo que seja possível levar o professor a refletir, mediante a ocorrência de determinados fenômenos, bem como a apontar direções, caminhos que possam subsidiá-lo na prática, para que estas hipóteses de escrita – equivocadas - sejam revistas ainda nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Por tratar-se de textos de alunos, cuja escrita encontra-se em um nível de formação inicial, ainda não consolidada ortograficamente, as discussões partirão do processo de aquisição da língua escrita embasadas em Ferreiro e Teberosky (1999); assim como, em Morais (2012), além de orientar-se sob uma perspectiva de aprofundamento quanto à importância do conhecimento fonológico, contemplado em Simões (2006). Na pretensão de justificar as ocorrências dos equívocos supracitados, será feita uma reflexão à luz da Fonologia, contemplada em Oliveira (2005) e, sobretudo, em Seara *et al* (2015) e Cagliari (2009). Dentre os resultados da análise, foram encontrados alçamentos, hipossegmentação, a ocorrência de marcadores de nasalização, a monotongação, dentre outros eventos diagnosticados na escrita, em detrimento da maneira como falam.

Palavras-chave: Fonologia, Oralidade, Ortografia.

DA ORALIDADE À ESCRITA: A FONOLOGIA E OS PERCALÇOS DA CAMINHADA À ESCRITA ORTOGRÁFICA

Maria Ladjane dos Santos Pereira (UPE)
Girlândia Cavalcanti Gomes Bezerra (UPE)
Silvânia Maria da Silva Amorim Cruz (UPE)

Introdução

Em uma sociedade letrada e grafocêntrica é relevante que se perceba que o domínio da escrita integra parte das necessidades de um sujeito efetivamente letrado. À medida que o indivíduo precisa comunicar-se por vias escritas, em determinadas instituições, ou em situações mais informais, através de um bilhete para a mãe, por exemplo, ele busca na escrita a representação do que em dadas situações, não seria atingido pela fala.

Nesse sentido, a escola precisa mediar o contato formal do aluno com a escrita desde os anos iniciais. Apesar de os textos selecionados para a pesquisa serem de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, que corresponde a uma etapa em que se espera que o aluno domine os mecanismos de escrita, faz-se necessário compreender, mesmo nessa fase, a escrita enquanto processo e, como tal, apresenta etapas para que se consolide como ortográfica, isto é, nos padrões formais da língua.

O comprometimento dos anos iniciais com o letramento leva professores a uma preocupação constante com o domínio da escrita padrão, deixando um pouco de lado o fato de que a língua apresenta suas variações na fala e, conse-

quentemente, estas são levadas à escrita. De acordo com Simões (2006), no que concerne ao período de letramento

> É óbvio o compromisso da escola com o domínio da língua em seu registro padrão, o qual é manifestado, na escrita, pelo estilo formal. Contudo, o período de letramento quase sempre coincide com o choque entre a variante popular (do aluno) e a variante padrão (do professor), especialmente nas metrópoles. Assim, para o aluno, aprender a forma escrita no modelo da fala do professor é quase como aprender a escrever em uma língua estrangeira (p. 48).

Para a mesma autora, as práticas de letramento que se iniciam cobrando do aluno a escrita dentro dos padrões formais da língua, pode ser um obstáculo para facilitar o desenvolvimento das habilidades de escrita. Eis que surgem alguns questionamentos, o que cabe ao professor ensinar? Ou ainda, qual o melhor caminho para a condução à escrita ortográfica? É importante mencionar que o objetivo deste trabalho não é trazer receitas, mas suscitar reflexões sobre a necessidade de o professor desenvolver um olhar diferenciado para certos eventos, de modo que possa buscar auxílio na Fonologia a fim de compreender tais eventos que surgem ao longo do processo de aprendizagem da escrita ortográfica.

Relação oralidade e escrita

Em estágios iniciais de apropriação da escrita, é comum que a criança associe a escrita à forma como fala, com o tempo e através do contato sistemático com textos, começa a perceber que a escrita não representa, de fato, a fala. Doravante, é provável que compreenda que ambas são formas de representação cognitiva e social distintas da língua, ou seja, não se escreve como fala, tampouco, em situações reais de comunicação, o contrário.

Cabe esclarecer que não se pretende, aqui, defender que os erros de ordem gráfica são condicionados pela oralidade, convém enfatizar, que o presente estudo refere-se a textos produzidos por alunos em processo inicial de desenvolvimento da escrita e, que nesta fase, têm como referência o modo como falam, com suas variações. Conforme corrobora Cagliari (2009), é ao longo do processo, que

a criança torna-se capaz de separar a escrita da oralidade, passando a perceber que a escrita não é um *espelho* da fala.

Nessa perspectiva, é interessante perceber a estreita relação do desenvolvimento da escrita da criança e o modo como a escrita, enquanto sistema, se desenvolveu em nossa sociedade. Em um breve histórico, com base cronológica, o desenvolvimento da escrita ocorreu em três etapas: a pictórica, a escrita ideográfica e a alfabética. Esta, por sua vez, evoluiu da escrita ideográfica. Assim, é comum associarmos o modo como as crianças supõem a escrita, na fase inicial. Se, por exemplo, pedir-se para que a criança escreva a palavra casa, é possível que faça o desenho de uma casa. Dessa maneira, a criança tem a ideia do significado, não entende ainda o significante.

Ao analisar a relação entre a fala e escrita, convém apontar Marcuschi (2001), apesar de sua obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização,* não centrar suas discussões na influência da oralidade na escrita ou vice-versa, o autor faz um apanhado desses dois domínios linguísticos, que ilustra bem a relação entre ambas.

> *A fala tem sido vista na perspectiva da escrita e num quadro de dicotomias estritas porque predominou o paradigma teórico da análise imanente ao código*. Enquanto a escrita foi tomada pela maioria dos estudiosos como estruturalmente elaborada, complexa, formal e abstrata, a fala era tida como concreta, contextual e estruturalmente simples. (MARCUSCHI, 2001, p. 37, *Grifos do autor*).

É a partir desse aspecto que convém deixar claro, que apesar de muitas serem as discussões nesse entorno, que fala e escrita pertencem a domínios distintos. Partindo dessa relação, a escrita exige por parte da criança um maior nível de abstração. É comum na fase inicial da aquisição da escrita, que a criança utilize o conhecimento internalizado que possui no que se refere à estrutura da sua língua.

Nos primeiros contatos com a escrita, na escola, a criança utiliza representações que lhe parecem familiares, em busca de estabelecer uma relação entre elas, devido a uma suposta regularidade na língua. Dessa maneira, Ferreiro e Teberosky (1999) defendem que

> (...) deixemo-la escrever, ainda que seja num sistema diferente do sistema alfabético; deixemo-la escrever, ainda que seja seu próprio sistema idiossincrático, mas sim para que possa descobrir que seu sistema não é o nosso, e para que encontre razões válidas para substituir suas próprias hipóteses pelas nossas" (p. 288).

Nesse sentido, percebe-se como a escola precisa conceber a escrita e de que maneira esta deve ser apresentada à criança, pois ela vai criando suas hipóteses até que se chegue à representação do que se tem por convenção, a ortografia. É comum nesta fase que a criança faça analogias como por exemplo, *bebi, comi, jogui,* o que poderá refletir na escrita.

Para Morais (2012), ao refletir sobre a psicogênese da escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999), aponta que é necessário um olhar diferenciado para os "erros" dos alfabetizandos, de modo a interpretá-los, pois sinalizarão para o que as crianças já sabem e o que precisam saber.

Ao se deparar muitas vezes com produções dos alunos, cujas trocas de letras são recorrentes, determinando quase que um "atentado" à imaculada ortografia, os professores, muitas vezes, desviam o olhar às razões que motivaram a ocorrência dos desvios, encarando-os apenas como transgressões à norma por alguém que não "sabe" escrever. Se desconhece as motivações para tais ocorrências, como poderá intervir efetivamente?

Cagliari (2009, p. 121), ao tratar dos "erros" ortográficos, traz uma sequência de transgressões que, para o autor, decorrem principalmente por fazer da escrita uma "transcrição fonética da fala", são eles: 1) o aluno escreve *i* em vez de *e,* porque fala [i] e não [e] *;* 2) escreve *u* em vez de *o,* porque fala [u] e não [o]; duas vogais em vez de uma, por usar na sua pronúncia um ditongo; escreve uma vogal em vez de duas, porque usa na sua pronúncia um ditongo; não escreve o *r,* por não haver som equivalente na sua fala; não escreve o *r,* pois pronuncia a vogal que o antecede de forma mais longa, juntando o som do *r.*

Com base nessa visão de Cagliari é que são descritos os dados coletados. Com ênfase a outros problemas que têm como fonte, a fonologia, na relação entre a fala e a escrita.

A situação didática proposta e os desvios de ortografia com bases fonológicas

No que concerne à situação didática, a professora vinha trabalhando uma sequência didática, com textos da ordem do narrar (SCHNEWLLY & DOLZ, 2004), nesta etapa, portanto, trabalhava contos de fadas. Ao longo das últimas aulas, vinha fazendo a leitura do conto *A princesa e o grão de ervilha,* na versão de Hans Cristian Andersen, bem como em uma mais moderna, em uma adaptação de Eunice Braido, com o intuito de fazê-los perceberem diferenças entre as duas versões.

Nessa etapa, após explorar o texto oralmente, de modo interativo, solicitou que imaginassem o que será que acontece depois de "foram felizes para sempre", daí surgiu uma versão coletiva, cuja escriba foi a professora. Espontaneamente, alguns alunos pediram para criarem os próprios textos, e a professora, prontamente, os estimulou a tal. Nesse momento, surge o *corpus* da pesquisa.

Utilizando-se dos textos coletados na turma de 4º Ano do Ensino Fundamental, percebeu-se a recorrência de "erros" ortográficos com grande tendência a terem resultado da associação à fala, algo já mencionado anteriormente.

No primeiro texto, o estudante optou por fazer o reconto escrito, retextualizando da versão oral para a escrita. Enquanto, no segundo texto, seguiu o comando inicial de criar um texto a partir da expressão "felizes para sempre". Em ambos os textos, a professora ao analisá-los, não fez qualquer referência por escrito no que se refere às inadequações, mas elencou as mais recorrentes para uma atividade posterior em sala.

Como já fora bastante citado, o 4º Ano do Ensino Fundamental corresponde aos anos iniciais, com isso, não se pode esperar, obrigatoriamente, que esses estudantes dominem a escrita ortograficamente. Dentre os desvios de ortografia mais recorrentes, de possível relação fonológica foram categorizados três: **alçamentos, hipossegmentação, a ocorrência de marcadores de nasalização, a monotongação, dentre outros eventos diagnosticados na escrita, em detrimento da maneira como falam.**

Partindo do pressuposto de que o conhecimento sobre a língua falada medeia o processo de aprendizado da língua escrita, sugere-se que tais ocorrências

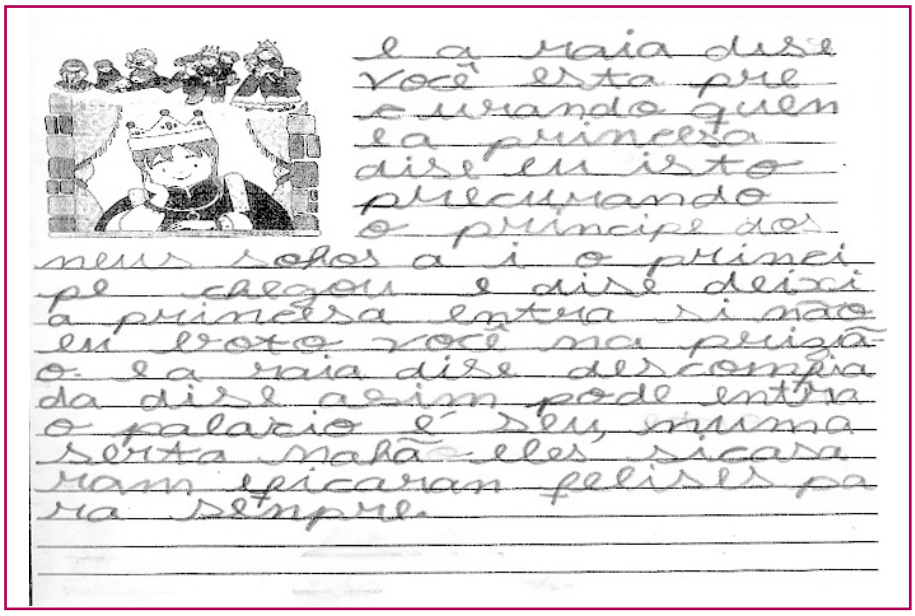
na escrita tenham influência direta da fala. Muitos dos textos analisados trazem traços da variação linguística, pois é por meio dos sons que os educandos se guiam nas primeiras produções escritas, isso quando já ultrapassaram a fase ideográfica. Dessa maneira, é imprescindível que o professor alfabetizador consiga traçar caminhos que facilitem o desenvolvimento das habilidades de ortografia ainda nesta fase.

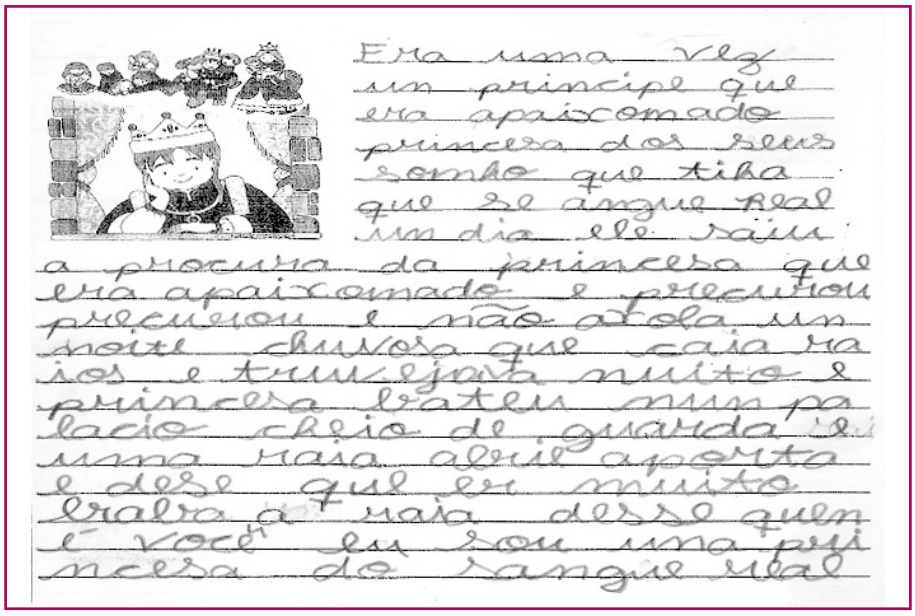
Breve análise dos textos

É de suma importância o olhar do professor, enquanto pesquisador, pois ele norteará as práticas de ensino. A partir do momento em que são encontradas as fragilidades de escrita dos alunos, poderá o docente agir de modo direcionado em cada uma delas. Nesta turma, no contato com as produções escritas, o professor percebeu, dentre outros problemas de ortografia, marcas da oralidade em determinadas palavras. Com isso, ao identificá-las, pode traçar ações que contribuíssem, mesmo que a longo prazo, para a aprendizagem da escrita ortográfica.

Cabe ressaltar que os textos foram selecionados devido a recorrência desses fenômenos. No primeiro texto, o aluno 1 optou pelo reconto do texto lido e ouvido durante as aulas. Conforme segue:

Figura 1: Texto 1

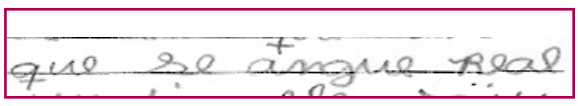



Era uma vez
un principe que
era apaixomado
princesa dos seus
somho que tiha
que se angue Real
un dia ele saiu
a procura da princesa que
era apaixomado e precurou
precurou e não axola un
noite chuvosa que caia ra
ios e truvejava nuito e
princesa bateu nun pa
lacio cheio de guarda e
uma raia abrie aporta
e dese que er muito
braba a raia desse quen
é você eu sou una pri
ncesa do sangue real

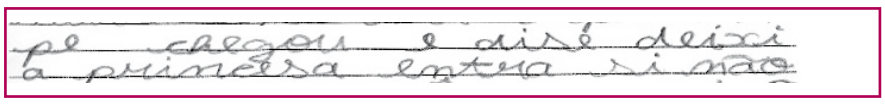
Ao escrever, o aluno preocupou-se em contar a história, levando em conta elementos/fatos que julgou importantes. O texto apresenta características de uma narrativa, com sua situação inicial, com o conflito, o clímax, o desfecho. Imagine-se, então, o professor focar os desvios de ortografia, como é comum acontecer? Mas se este consegue identificar os avanços na escrita do aluno, assim como, as dificuldades que ainda precisam ser revistas, possibilitará maior aprendizagem por parte do aluno.

Apesar da ocorrência de vários problemas ortográficos, para efeito de análise, apenas alguns trechos serão destacados, a fim de incitar uma reflexão à luz da Fonologia, pois é comum que os alunos, nesta fase, façam uma transcrição fonética da fala. De acordo com Cagliari (2009),

Apagamento do *r* final, uma vez que não há correspondência na fala, fato que ocorre em:


que se angue Real

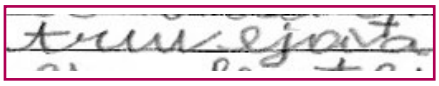
([...] que “ser” sangue real)


pe chegou e disé deixi
a princesa entra si não

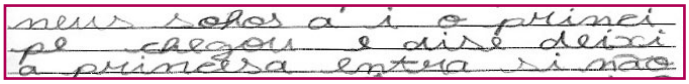
(chegou e disse deixe a princesa “entrar” [...])

Em ambos os trechos, ocorre o apagamento do *r,* como marca de infinitivo, algo que na fala não costuma ser pronunciado.

A troca de *u* por *o*, pois fala [u] e não [o]; ou ainda, escreve *i* em vez de *e* porque fala [i] e não [e], como em:

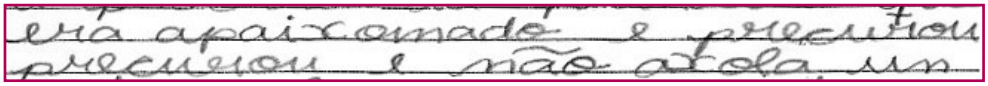


(“trovejava”)

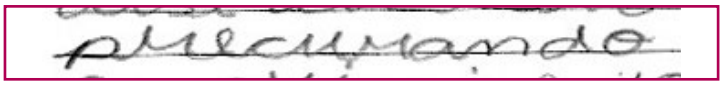


([...] “e” o príncipe chegou e disse “deixe” [...] “senão)

Pode-se perceber ainda, que a criança está testando suas hipóteses de escrita, nos mesmos ambientes, ora escreve uma letra, ora outra. Outro aspecto interessante, no que diz respeito a *truvejava,* pois essa é uma variação bem recorrente no Nordeste, para a forma verbal trovejar. Vale acrescentar a troca dos fonemas, em detrimento da maneira como pronuncia:

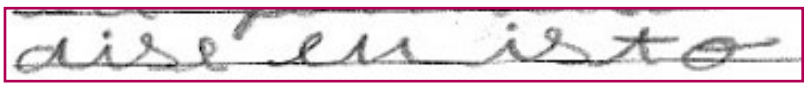


([...] “procurou”)



([...] “procurando”)

Escreve uma vogal em vez de duas, ocorrendo um monotongo, como em:



([...] eu “estou”)

Na fala, é cada vez mais comum que haja o apagamento de determinados sons finais, por efeito, muitas vezes, da “lei do menor esforço”, em que o falante

comum busca a simplificação da sílaba, apagando o travador que, por sua vez, pode ser vocálico ou consonantal (SIMÕES, 2009).

Substituição de fricativa vozeada *v* por oclusiva vozeada *b,* devido à pronúncia*:*

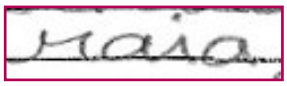


(“brava”)

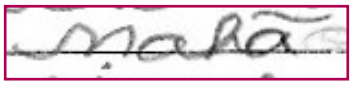
Marcadores de nasalização:



(“tinha”)



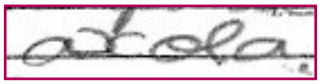
(“rainha”)



(”manhã”)

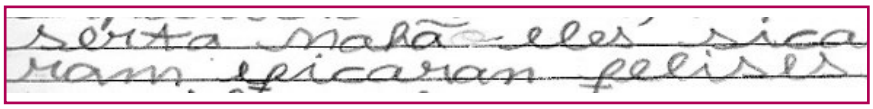
No programa escolar, muitas vezes a nasalização é ensinada tardiamente. Opta-se por ensinar as sílabas simples, para mais tarde, as complexas, o que pode acarretar alguns problemas no uso de marcadores de nasalização. Por mais que a criança perceba na fala, a nasalização, utiliza hipóteses próprias para representá-la na escrita.

Forma morfológica diferente, na construção, por exemplo, de um verbo pronominal. Por associação a construções do tipo “achá-la”, “encontrá-la”:



(“achou ela”)

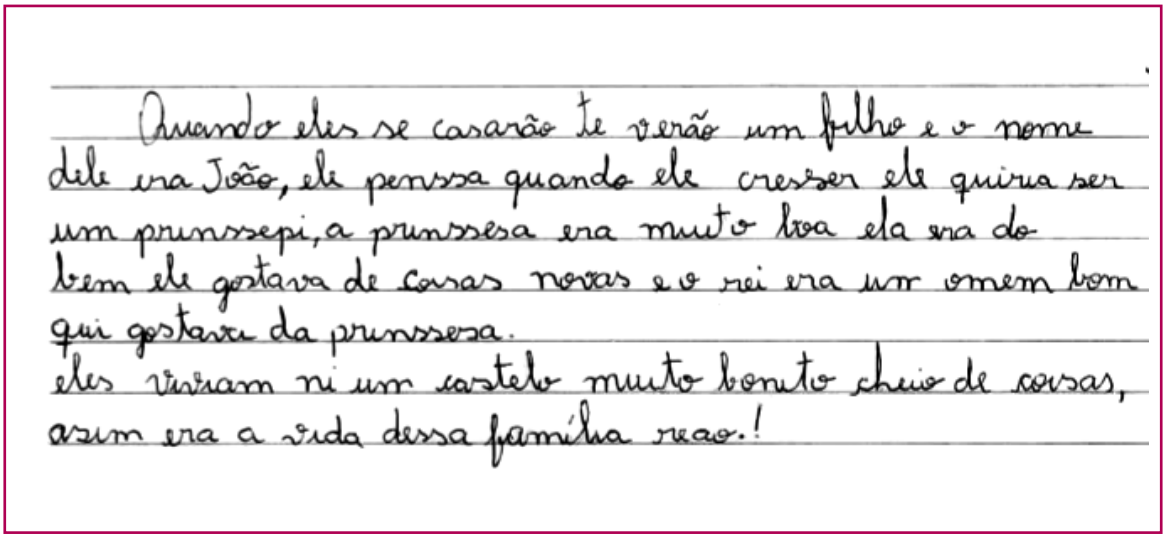
Juntura intervocabular e segmentação:



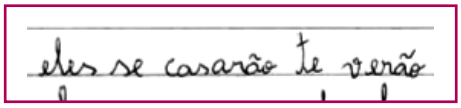
([...] “se casaram e ficaram” [...])

Em análise mais profunda, outros aspectos poderiam ser destacados, todavia, o recorte aqui sinaliza para a ocorrência de desvios da ortografia por relação direta com a fala. No texto 2, há uma menor concentração de “erros”. Em seu texto, ao aluno buscou seguir o comando dado pela professora de imaginar o que poderia acontecer depois do “felizes para sempre”.

Figura 2: Texto 2

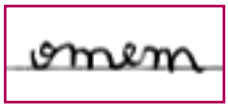


Troca da terminação do verbo no pretérito com o futuro, na 3ª pessoa do plural:



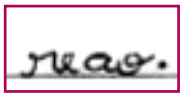
(Eles se “casaram” e “tiveram”)

Omissão do *h* inicial, já que este não tem som, é uma convenção ortográfica da palavra:



(“homem”)

Hipercorreção, algo comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que diverge da respectiva pronúncia:



(“real”)

Em ambos os textos, os alunos lançam mão de suas hipóteses de escrita, por ora, ainda equivocadas, procurando na fala elementos que lhe deem suporte quanto estimulados a escreverem. Os recortes apresentados contribuem na percepção do quanto à variação na fala faz-se presente na escrita de estudantes em fase de desenvolvimento da escrita.

Ao professor cabe identificar os problemas, de modo que possa intervir pontualmente em cada um deles. Obviamente, não é um processo que vem com um manual de instruções e que funcione da mesma forma para todos. São necessárias diferentes estratégias para cada situação, ou ainda, para cada sujeito.

E agora, professor?

Ao longo do trabalho, fica evidente quão responsável é o professor no papel de mediador de um processo complexo de aprendizagem, que é o domínio da escrita ortográfica. A partir do momento em que consegue identificar o problema, poderá unir seus esforços em prol da superação de tais obstáculos. No ensino da escrita, é primordial que o professor compreenda um pouco de Fonologia, pois o ajudará a entender certos eventos, comuns na fase de alfabetização, até que se chegue à proficiência na escrita.

Corroborando com isso, Ferreiro e Teberosky (1999) propõem que se deve estudar a construção dos conhecimentos de escrita, visando a identificar os processos cognitivos que integram a sua aquisição, assim como entender as hipóteses de escrita da criança.

Para Oliveira (2005) a criança, ao longo de seu processo de aprendizado da escrita, utiliza um sistema de representação calcado na fala para um sistema de representação calcado na língua. Todavia, sugere-se que a escrita ortográfica incorpora outras nuances, que o aprendiz deverá superar através de seu processo de aprendizado.

São várias as possibilidades para o professor trabalhar com os seus alunos, uma vez diagnosticadas as dificuldades. Ao colocar o aluno em contato com diferentes textos, terá maior probabilidade, em momentos futuros, de aumentar as possibilidades de representação da escrita, com base em situações que lhe são mais comuns. Atividades como o treino ortográfico, ditados – alvos de críticas entre alguns pesquisadores – possibilitará ao aprendiz um contato com a ortografia, facilitando, paulatinamente, que seja incorporada.

Seara (2015) sugere que o professor trabalhe exercícios fonoarticulatórios que exercitem áreas específicas, como por exemplo, ao imitar o motor de um carro, imitar sons de animais, a criança estará estimulando a percepção de sons. Ou ainda com o auxílio de jogos, durante as aulas, podendo promover um bingos ortográficos com consoantes cujos usos geram mais equívocos.

Diante do exposto, torna-se imprescindível uma reflexão por parte do docente a fim de que possa buscar estratégias para lidar com os problemas de ortografia, ainda no ensino fundamental, para que estes não venham a acompanhar o aluno na sua trajetória escolar, pois muitos não os superam na infância, levando-os ao longo da vida.

Este trabalho apenas sinaliza o quanto a Fonologia pode subsidiar o professor na compreensão de certos equívocos na escrita dos alunos, assim como, pode apontar caminhos para intervir em cada um deles. Como foi dito inicialmente, não se pretendia aqui trazer receitas, mas convidar a refletir para a influência da oralidade na escrita, também não se almeja hierarquizar uma ou outra, o que Rojo (2009) deixa bem claro, ao dizer que "nesses casos, mais vale analisar as diferenças sociolinguísticas que desvalorizar o falar do aluno em favor da escrita

e da língua padrão" (p. 69). Acredita-se que equívocos desse tipo são sanados à medida que o sujeito trabalha a escrita sendo parte do processo natural de aprendizagem.

Referências

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 2009.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo, Cortez, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita. Belo Horizinte, Ceale/FaE/UFMG, 2005.

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

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em chave.** São Paulo, Parábola Editorial, 2006.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Tradução e Organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, Mercado das Letras, 2004.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para Conhecer Fonética e Fonologia do Português Brasileiro.** São Paulo, Contexto, 2015.

RESUMO

O presente artigo intitulado “Influências de traços da oralidade presentes nas produções escritas de alunos do 6º ano”, surge através da excitação decorrente da observação da marcante presença de marcas típicas da comunicação oral que levam ao educando a manifestá-la também perante a linguagem verbal na modalidade escrita, fenômeno que permite aos educandos escrever em suas produções textuais, palavras escritas do mesmo modo como são pronunciadas em seu cotidiano, não levando em consideração que embora a linguagem oral apresente regras de padronização, encontra-se extremamente mais aberta do que as produções escritas onde a gramaticidade exige produções que sigam uma manifestação coerente com a norma culta padrão. Assim, a pesquisa tem como objetivo mais saliente, identificar os principais traços da oralidade presentes na produção textual dos alunos do sexto ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Targino Pereira da cidade de Araruna – PB. Do mesmo modo, visa promover uma prática de intervenção que possa amenizar os conflitos existentes envolvendo a produção oralizada da língua e a produção textual escrita, levando sempre em consideração que embora essas duas modalidades possam ser apreciadas de modo estanque, há sempre uma relação de conjuntura envolvendo ambas e, por isso, sempre haverá influência de uma sobre a outra.

Palavras-chave: Letramento, Produção textual, Oralidade na escrita.

INFLUÊNCIAS DE TRAÇOS DA ORALIDADE PRESENTES NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO 6º ANO

Jairo José da Silva Gualberto[1] (UPE)

Introdução

Este trabalho tem como objetivo inicial, atender educadores e pesquisadores que enfrentam dificuldades na execução de atividades que privilegiam a produção escrita, em especial na disciplina de Língua Portuguesa em escolas pertencentes à educação básica, que por vezes, enfrentam dificuldades em discernir nas produções de seus alunos, erros de ortografia gerados por vários fatores, entre os quais se destaca: desatenção, ausência da palavra em seu vocabulário, inconsistência de determinada regra gramatical, permuta de marcas orais para a escrita etc.

Desse modo, a escola escolhida para essa pesquisa e posterior prática de intervenção foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Targino Pereira na cidade de Araruna – Paraíba, onde foram escolhidas três turmas de educandos que pertencem a 6ª série do ensino fundamental, somando-se um total de 90 alunos.

A problemática observada e trabalhada nessas turmas foi a marcante presença dos traços da oralidade presentes em produções de textos produzidos por esses indivíduos em aulas da disciplina de Língua Portuguesa.

1. Mestrando no Curso Profissional em Letras – PROFLETRAS (UEPB); Mestrando em Formação Educacional, Interdisciplinaridade e Subjetividade – (UNASUR); Especialista em Ciências Ambientais – (SINTEP); Especialista em Geografia e História do Brasil – (FALC); Graduado em Licenciatura Plena em Geografia – (UEPB); Graduado em Licenciatura Plena em Letras – (UFPB). Email: jairogualberto@gmail.com.

Nessa perspectiva, esse trabalho tem como objetivo principal, observar o nível de letramento desses indivíduos em relação as suas produções textuais, assim como, tornar os educandos envolvidos na pesquisa, sujeitos mais conscientes em relação à presença dessas marcas orais em seus textos, visando minimizar e/ou sanar essa problemática a fim de proporcionar uma melhor aplicabilidade prática da norma culta quando da produção de estruturas textuais, sejam elas, escolares ou não.

Para isso, tornou-se necessário um acompanhamento durante um mês dessas turmas em relação a todos os processos escolares que tinham como base a produção textual, esse fenômeno só tornou-se possível, devido o pesquisador já ser professor dessas turmas aludidas e, portanto, mais familiarizado com a realidade dos educandos.

Tópico teórico

A presença das marcas orais presentes na produção escrita é um fenômeno em que "as crianças normalmente têm formas sistemáticas de reduzir as palavras adultas a formas que se adéquam a suas capacidades de produção" (LEONARD, 1991, p. 281 apud OTHERO, 2005).

Tomando como base essa percepção, compreende-se que as crianças em estagio de maturidade oral, tendem a facilitar sua produção oralizada a fim de facilitar sua comunicação e para isso, fazem o uso do método da lei do menor esforço, a qual, às vezes, coloca em risco à compreensão, no entanto, por ser realizada de modo oral pode ser interpretada e aceita logo de imediato, fato que na maioria das vezes não se encontra disponível quando há utilização desses traços orais na execução da linguagem verbal escrita, pois não é uma comunicação que privilegia a sincronização e por isso necessita estar embasada em regras pautadas na gramática normativa.

Desse modo, a presença das marcas orais na comunicação textual, certamente, pode tornar-se algo imensuravelmente negativo ou comprometedor para uma comunicação concreta e compreensível, provocando duvidas, ou até mesmo, má interpretação do que fora produzido.

Essas oralidades citadas, geralmente se manifestam através de alterações fonéticas, as quais se apresentam "de várias formas, como: acrescentamento ou supressão de fonemas; troca de lugar; permuta de sons; nasalização ou desnasalização; sonorização de fonemas surdos; ditongação; palatização; labialização, etc.". (LESSA, p. 70, 2009).

Portanto, esses fenômenos fonéticos tendem a modelar a forma mecânica como a palavra ou expressão é dita na oralidade e influenciam a produção escrita, embora, o inverso também possa acontecer, como afirma Schwindt et'al (2007), "não é apenas a oralidade que influencia na escrita, mas a escrita tem função determinante sobre a fala", no entanto, direciona Botelho que "inicialmente é a oralidade que inicia o ciclo de influências mútuas".

Em contrapartida quando o efeito é inverso, ou seja, quando a prática escrita influencia a oralidade, não há o mesmo impacto, tendo em vista que quando a palavra escrita modela a forma falada, observa-se certa melhoria devido à palavra escrita ser mais regrada em consonância com a prática da norma culta, transposição que perante a sociedade é aceita como mais correta.

Assim, para não correrem o risco de não se fazerem entender, os educandos submetidos à pesquisa e intervenção devem estar ao final desse processo, aptos a observarem com maior fluência, expressões que possam estar sendo utilizadas por eles de modo a privilegiar a prática oral em situações em que estas não sejam cabíveis ou bem aceitas, para posteriormente, encontrar-se mais suscetível a desenvolver suas práticas cidadãs de modo mais completo e continuar desenvolvendo em si a sistemática que beneficia um letramento mais dinâmico, nos moldes da discursividade.

Aspectos metodológicos

Tendo em vista realizar uma pesquisa que pudesse refletir as principais dificuldades ostentadas pelos educandos pertencentes ao 6º ano do ensino fundamental, em relação à permuta que permite a alocação de traços característicos da linguagem oral para a produção escrita, tornou-se necessária a utilização de um delineamento metodológico que permita uma prática embasada na intervenção.

Seguindo principalmente a ótica que permite compreender que "intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/apren-

dizagem, apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado". (DAMIANI, 2012, p. 2).

Para que a pesquisa pudesse ser realizada, foi necessário selecionar turmas de uma escola para que a prática de intervenção fosse aplicada, desse modo, as turmas selecionadas foram às turmas do 6º ano A e B do turno manhã e a turma do 6º ano C do turno tarde, onde se encontram matriculados de modo geral, oitenta e seis educandos.

O fenômeno que motivou a escolha de alunos do sexto ano advém da compreensão de que nessa etapa, o estudante egresso, é submetido a uma nova realidade em seu modo de ver a escola e, portanto, a disciplina de Língua Portuguesa divide seu espaço com outras disciplinas, fenômeno que tende a distanciá-la um pouco do aluno, em relação às fases educacionais anteriores.

Em consonância com o estabelecimento escolhido para a realização da pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Targino Pereira da cidade de Araruna/PB. A escola selecionada, além de ser a escola mais antiga em funcionamento do município apresenta as condições necessárias para que o pesquisador possa ter acesso livre à observação e consequentemente aplicar à prática de intervenção.

A pesquisa tornou-se mais progressiva e acessível devido o mestrando/pesquisador já ser professor daquela instituição há três anos proporcionando um ambiente mais flexível, pois pela familiaridade, a integração envolvendo educandos e pesquisador tornou-se menos formalizada e por tanto, mais disposta a quebrar formalidades que poderiam permitir uma mudança de postura dos educandos perante a pesquisa.

A situação problema observada pelo pesquisador para promover uma prática de intervenção, como já aludido, assenta-se sobre as dificuldades enfrentadas pelos educandos em relação ao uso incoerente da utilização de traços fonológicos típicos da linguagem oral perante o desenvolvimento de atividades de produção de texto, onde a linguagem verbal escrita demonstra-se a única formalizada diante da norma culta.

Nesse contexto, essa incoerência de uso da linguagem verbal na modalidade escrita demonstra-se mais clara quando os indivíduos são instigados a realizarem produções textuais, pois os traços orais se demonstram presentes principal-

mente através de desvios gramaticais, devido esses, utilizarem marcas da oralidade e as transportarem para a escrita de modo a transcrever palavras imitando a prática fonológica.

Visando aferir um levantamento de dados com maior nível de credibilidade perante essa situação, foi proposto que os educandos dessas turmas fossem submetidos à realização de uma atividade de produção de texto, onde esses traços orais poderiam se manifestar perante a escrita de modo natural e amplamente coerente com a proposta da pesquisa.

Nessa perspectiva, os alunos foram submetidos a uma atividade de produção de texto onde eles deveriam fazer uma carta pessoal a um amigo imaginário distante, convidando-o a vir passar a Semana Santa em Araruna, cidade onde esta alocada a escola campo de estudo e respectivamente, município onde os alunos residem, atividade essa, que se encontra na parte dos anexos do artigo.

A atividade aplicada propunha, portanto, que os indivíduos fizessem essa carta pessoal a um amigo distante que gostaria de conhecer sua cidade e como a Semana Santa em Araruna é realizada de modo representativo, onde praticamente toda comunidade participa, tornou-se oportuno que a carta "convite", demonstrasse todos os pontos positivos da cidade e por consequência destacar as festividades culturais e religiosas do período da quaresma.

Além disso, os educandos deveriam convencer o receptor a fazer a visita a sua cidade, portanto, eles deveriam ser persuasivos e amigáveis, assim, poderiam fazer uso de vários artifícios que demonstrassem os pontos positivos desse município, cabendo ainda, uma breve descrição das características sociais do emissor.

Análise e proposta de intervenção

Tendo em vista que os traços da oralidade podem trazer danos significativos à utilização da norma culta vigente, principalmente no que concerne à construção textual, esse artigo, destinou-se a observar quais os principais motivos que geram essa forte ligação envolvendo a linguagem falada e a linguagem escrita quando esses alunos são instigados à produção em caráter textual.

A fim de proporcionar uma melhor adequação dos mecanismos de usos da ferramenta verbal, a pesquisa proporcionou uma amostragem acerca de quais os

principais problemas enfrentados por esses indivíduos quando são invocados a traduzir suas ideias através da linguagem verbal escrita.

Para que de fato houvesse uma comprovação de que os traços da oralidade encontravam-se demasiadamente presentes nas produções escritas desses educandos envolvidos, tornou-se necessária aplicação de uma atividade inicial de produção de texto.

Assim, a atividade utilizada empregou como recurso o gênero literário carta pessoal, nela, os educandos deveriam convidar um amigo para visitarem a cidade durante a Semana Santa, período em que Araruna/PB experimenta um período bastante festejado e celebrado pelos munícipes.

A atividade de produção de texto administrada aos educandos como meio de identificação de sinais da oralidade refletidos nas produções escritas segue na íntegra logo abaixo, nela o aluno era instigado que:

Faça uma carta pessoal destinada a um colega distante que gostaria de passar a Semana Santa em sua cidade, assim, demonstre todos os pontos positivos do lugar que você mora e possíveis atividades que vocês poderão fazer quando ele chegar.

Foi ainda ofertado como dica que o educando colocasse na carta, informações sobre ele, tais como: Que esportes gosta de praticar; Se tem animal de estimação; Quais as brincadeiras que você mais gosta; Músicas preferidas, filmes mais marcantes, programas de TV preferidos, quais os desenhos animados que você mais curte, cite outros amigos seus, lugares que você geralmente vai para se divertir etc.

Essa atividade serviu de base para um levantamento de quais os principais problemas encontrados pelos educandos que justificassem tais variações envolvendo a presença dos movimentos orais inseridos na prática escrita desses educandos.

Após a prática metodológica inicial, tendo como objetivo, sanar e/ou diminuir a incidência da presença irregular das marcas orais na execução da produção textual escrita, a primeira ação foi observar as atividades realizadas pelos alunos e fazer um levantamento de dados com todas as palavras que demonstravam características que permitiam identificar como sinais claros da permuta trazida da linguagem verbal oral para a linguagem verbal escrita.

Assim, constatou-se que há de fato uma imensurável presença de sinais característicos da oralidade presentes nas produções textuais dos educandos submetidos, segue a lista com as palavras que mais se repetiram durante a prática de intervenção e suas possíveis causas.

- vinhece - Epêntese: aumento de fonemas no interior da palavra; Palatalização em busca de harmonização vocálica;
- passa - Apócope: surge quando há uma supressão no final da palavra; Apagamento de uma consoante líquida não lateral em posição final da palavra;
- mais - Epêntese: aumento de fonemas no interior da palavra, (Ditongação) em busca de harmonia vocálica;
- i - Dissimilação vocálica regressiva por substituição de fonema em busca de harmonia vocálica;
- mi - Dissimilação vocálica regressiva por substituição de fonema através da lei do menor esforço;
- bobi - Paragoge: aumento de fonema no final da palavra. Assimilação em busca de harmonização vocálica;
- escreve - Apócope: ocorre quando há uma supressão no final da palavra, nesse caso, apagamento de consoante líquida lateral em posição final de palavra;
- dirvito - Hipértese: transposição de um fonema de uma sílaba para outra;
- adori - Síncope: surge quando há uma supressão de fonema no meio da palavra, caracteriza-se como lei do menor esforço através da monotongação;
- dificio - Dissimilação vocálica regressiva por substituição de fonema, substituição de uma consoante líquida lateral por uma semivogal a fim de promover a harmonização vocálica através da ditongação;
- quemada - Síncope: surge quando há uma supressão de fonema no meio da palavra.

Após essa etapa, por apresentar uma quantidade muito significativa desses itens listados, tornou-se necessários identificar os principais problemas en-

frentados pelos educandos para posteriormente criar mecanismos que pudessem amenizar o problema.

Portanto, observou-se que é comum a utilização de Metaplasmos por aumento, provocados pela Epêntese que é o aumento de fonemas no interior da palavra como pode ser observado na palavra *vinhece* que foi utilizada no lugar de *viesse, mais* quando devia ser utilizado *mas*, e a Paragoge quando há aumento de fonemas no final da palavra, por exemplo, *Bobi* no lugar de *Bob* etc.

Há também à prática de utilizar Metaplasmos por supressão, ocorridos pela manifestação da Apócope, que surge quando há supressão de fonemas no final das palavras, como ocorre nos verbos no infinitivo, os alunos utilizaram: *passa* em vez de passar ou escreve no lugar de escrever, ocorrendo também a Síncope quando há ausência de fonemas no meio das palavras, como pode ser observado em *quemada* onde deveria ser utilizada queimada ou *adori* onde o indicado seria adorei.

Outro fenômeno bem marcante é a utilização de Metaplasmos por Transformação, ou seja, quando há a troca de fonemas em uma palavra, como por exemplos, *i* no lugar de *e*, *mi* quando deveria ser *me* e *dificio* no lugar de *difícil*.

Havendo ainda incidência de Metaplasmos por transposição que é quando há uma mudança de fonema de uma sílaba para outra, como ocorre em *dirvito* tomando lugar de divirto.

Por tanto, como método de intervenção, foi construído um texto escrito em forma de carta pessoal onde o amigo imaginário respondia a carta convite. Nessa carta de resposta, encontravam-se presentes as principais palavras destacadas no levantamento feito pelo pesquisador anteriormente, nessa oportunidade, grafadas e destacas dentro do texto de modo a seguir a norma culta da língua portuguesa, a fim de fazê-los identificar facilmente esses vocábulos e posteriormente, fixá-los na mente de modo mais sistemático.

Observemos o modelo de carta entregue e lida com alunos como resposta a carta que eles enviaram para um amigo imaginário. As palavras destacadas fazem parte do levantamento feito na carta enviada por eles inicialmente, portanto, essas foram as que mais se repetiram de modo a confundir a execução oral com a produção escrita.

João Pessoa, 29 de abril de 2015.

Olá, é com imenso prazer que lhe respondo a carta que você me enviou convidando-me para visitar e conhecer sua cidade, confesso que adorei recebê-la, no entanto, não pude ir devido um pequeno problema de saúde que me deixou acamado durante toda a Semana Santa, mas lhe digo que não há o que se preocupar, pois já está tudo bem e brevemente estarei aí com todos vocês curtindo essa cidade maravilhosa que você mencionou na sua carta.
Quero ainda lhe dizer que estarei indo assim que puder, mas acredito que é muito difícil ir agora, mas ouvi dizer que aí as Festividades Juninas são bastante atraentes, por isso, eu e toda minha família estamos planejando estar aí durante esse período para que possamos juntos com vocês curtir bastante, não apenas a cidade, mas também o friozinho que você mencionou quando me escreveu. Assim, espero brevemente estar mais uma vez com você e sua família para firmarmos ainda mais nossa amizade.
Aguardando esta tão sonhada viagem onde irei passar muitos dias com vocês te desejo muita saúde e felicidade de seu grande amigo de hoje e sempre, sinta um grande abraço para você e toda sua família, fiquem com Deus e até breve.

Na sequência foi solicitado que os educandos criassem frases onde aquelas palavras estivessem presentes a fim de identificar os possíveis avanços conquistados na atividade anterior, assim, de fato foi comprovado que a grande maioria dos educandos conseguiu assimilar as diferenças características entre as palavras grafadas anteriormente por eles de modo oralizado e posteriormente, de modo a seguir a norma culta escrita.

Por fim foi entregue os textos iniciais que eles tinham produzido e foi solicitado que eles com auxílio do dicionário e das atividades que eles tinham realizado, corrigissem as palavras que se encontravam com algum desvio em relação à norma culta padrão na modalidade escrita.

Considerações finais

Embora que o desenvolvimento da pesquisa possa ter conseguido um avanço significativo perante a problemática em relação à influência da oralidade na atividade de produção textual, fica demonstrado não há como em um pequeno espaço de tempo resolver problemas tão generalizados, assim, o ideal seria que houvesse uma prática constante e linear de atividades que privilegiassem o desenvolvimento consciente da utilização da modalidade oral perante a escrita.

Essa necessidade torna-se mais característica, devido não haver nas escolas, um trabalho que possa focalizar de modo mais apreciável o desenvolvimento da prática oral, fenômeno causado provavelmente pela ausência de técnicas que privilegiem essa modalidade da língua em âmbito escolar.

Pois como nos direciona Bakhtin (2000, p. 279), "Todas as esferas da atividade humana, (...), estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana". (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Por esse motivo, fica claro que há que haver uma maior participação das produções orais no desenvolvimento das práticas escolares, pois o educando necessita não apenas codificar quais as expressões que são características de cada modalidade, mas tornar-se proficiente no uso de cada uma dessas modalidades, seja em âmbito escolar ou no modo generalizado.

Há que haver um trabalho em fazê-los perceber que há uma interação constante envolvendo essas duas modalidades da linguagem e sempre haverá influência de uma sobre a outra, e por assim ser, os educandos precisam estar conscientes e seguros em observar que existem textos que são marcados como pertencentes à modalidade textual, assim como existem produções que são essencialmente pertencentes à linguagem oral e há ainda situações onde, a relação dessas duas modalidades encontram-se tão intimamente ligadas que poderíamos compreendê-la como uma produção oral-escrita.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOTELHO, José Mario. **As marcas da oralidade na escrita.** Disponível em: <file:///D:/P%C3%93S%20-%20GRADUA%C3%87%C3%95ES/MESTRADO%20PR OFLETRAS%20-%20UEPB/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/AS%20MARCAS%20DA%20ORALIDADE%20NA%20ESCRITA.HTML.>. Acesso em: 18/04/2015.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf. Aceso em: 08 Ago. 2015.

LEONARD, Laurence B. Deficiência fonológica. In: FLETCHER, Paul; MacWHINNEY, Brian. **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LESSA, Luísa Galvão. **Alterações Fonéticas na Dialectologia Acreana.** Revista Philologus, Ano 15, N° 43. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr. 2009.

OTHERO, Gabriel de Ávila. **Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança.** ReVEL. Revista Virtual de Estudos da Linguagem. v. 3, n. 5, 2005. ISSN 1678-8931 Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 20 nov. 2009.

SCHWINDT, Luiz Carlos. A regra variável de harmonização vocálica no RS. In: BISOL, Leda; BRESCANCINI, Cláudia (Orgs.). **Fonologia e Variação**: Recortes do Português Brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 01-12.

RESUMO

Muito se tem estudado sobre interferências/transferências fonético-fonológicas no nível segmental do português brasileiro (L1) na aquisição tardia do inglês como língua estrangeira (L2), sobretudo em situação formal/escolar. Pouco, porém, tem se prestado atenção nas características suprassegmentais – prosódicas - da língua materna interferindo nas produções orais da L2 no processo de aquisição e/ou ensino-aprendizagem principalmente no que toca os aspectos rítmicos. O presente artigo pretende ser uma contribuição ao estudo dessa questão. Nossa pesquisa se aporta teoricamente nos estudos de Silva Jr & Silva (2014), Avery & Ehrlich (2012), Alves (2012), Ladefoged & Disner (2013), Ladefoged & Johnson (2011), Celce-Murcia (2010), Roach (2009, 2005), Jenkins (2000), Dupoux & Peperkamp (1999), Pike (1945) dentre outros. Na metodologia de nossa pesquisa, fizemos coleta dos dados de quatro informantes – um norte americano e três brasileiros com níveis de proficiência B1 (advanced) de acordo com o Oxford Online Placement Test. Após a coleta, analisamos os dados acusticamente através do PRAAT software program a fim de verificar a influência que ritmo da L1 nas produções de L2. Nossos resultados apontaram medidas e valores acústicos importantes de transferência fonológica do ritmo L1→L2. Concluímos, a partir de nossos dados, que o professor de língua inglesa deve privilegiar aspectos fonético-fonológicos da fala encadeada, ou seja, aspectos prosódicos da L2 em suas aulas para que o processo de aquisição e/ou ensino-aprendizagem seja mais efetivo.

Palavras-chave: Transferência fonológica, Ritmo, Aquisição do inglês como L2.

O RITMO NA FALA DO INGLÊS COMO L2: UM ESTUDO FONÉTICO-FONOLÓGICO EM FALANTES BRASILEIROS

Leônidas José da Silva Jr (UEPB/CAPES)

Introdução

A aquisição da língua inglesa como língua estrangeira (doravante, L2) no Brasil vem, a partir da segunda guerra mundial e mais acentuadamente após o fim da década de 1980, tornando-se mais importante na vida cotidiana e principalmente no mundo do trabalho. Silveira (2011) afirma que este fato desemboca em uma maior valorização deste componente no PCNEM[1] e, dessa forma, reconhece que o aprendizado de suas habilidades é relevante.

Segundo Jenkins (2000), as últimas décadas têm testemunhado a ascensão da língua inglesa, partindo de status de uma língua internacional, para um status de ser a primeira língua verdadeiramente global; sendo um meio através do qual as pessoas de todas as partes do mundo podem se comunicar uns com os outros, especialmente nos campos da ciência e tecnologia, comércio, educação, mídia, segurança internacional e viagens internacionais. Por esta razão, estudos em torno de como o ensino de língua inglesa têm sido realizado merecem especial atenção, visto que os professores formam cidadãos para atuarem de modo interacional e inteligível com outros falantes de inglês do mundo.

1. PCNEM: Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio.

No que tange a questões fonético-fonológicas, a maioria dos professores que detém domínio de pronúncia em língua inglesa prioriza o ensino de pronúncia dando ênfase apenas aos traços segmentais, ou seja, ao quadro fonêmico do inglês e que estes são menos relevantes à comunicação do que o domínio de traços suprassegmentais uma vez que, os aspectos fonológicos não-lineares carregam um valor significativamente maior para inteligibilidade na troca conversacional como afirmam Roach, (1982), Celce-Murcia (2010); Avery & Ehrlich (2012).

Em meio a esse e a tantos outros desafios, a compreensão e a produção oral da língua aparece como um dos principais obstáculos encontrados por falantes do inglês como L2 devido às diferenças encontradas entre o sistema fonológico da L2 e os do português brasileiro (doravante, PB) como língua materna (doravante, L1). Dessa forma, o que é de fato aprender outra língua, vai tornando-se cada vez menos responsabilidade das escolas de ensino regular, passando a ser compromisso das escolas de idiomas.

É interessante destacar que na maioria dos casos os estudantes não têm consciência de que os sons entre uma língua e outra se diferenciam. Mascherpe (1970), já apontava que - no início da aquisição - o estudante ouvirá apenas os fonemas semelhantes aos de sua L1 e de maneira natural ele os transfere para L2 no momento da produção oral. Este processo é denominado transferência fonológica[2] (doravante, TF) e se dá, dentre outros fatores, devido ao pouco acesso às habilidades orais (*listening* e *speaking skills*) que os estudantes têm da L2.

Aporte teórico

Segundo Celce-Murcia (2010), a fala no inglês não é produzida a partir de palavras isoladas, ao invés disso, elas tendem a "correr juntas". Este fenômeno é conhecido como 'fala encadeada' (*connected speech*) ou Variação de Sândi[3] (*san-*

2. **Transferência Fonológica** (**TF**) é a tentativa de reprodução de fonemas desconhecidos ao arcabouço fonêmico do falante, ou seja, emprego de um fonema da L1 com alguma semelhança de ponto e/ou modo de articulação (STAMPE, 1973). Ao modelo de Stampe (1973), Silva Jr & Scarpa, (2015) acrescentam aos processos de TF padrões rítmicos da L1 para L2.

3. Variação de Sândi ou como denominado no inglês, ***sandhi variation***, é um termo que deriva de Sânscrito e que se refere à juntura (*placing together*) de sons entre palavras. A variação de sândi ou simplesmente,

dhi variation). Devido a este fenômeno, podemos encontrar processos de reestruturação silábica (ressilabificação) e mudanças fônicas das vogais (alternância dos traços [± forte/fraco] que se relacionam ao acento no domínio da palavra fonológica até o enunciado fonológico).

Ainda diz a autora que, mesmo nas aulas mais simples de inglês, nunca devemos ignorar as mudanças de pronúncia que ocorrem dentro e entre palavras, ou seja, aspectos de pronúncia que invocam justaposição de sons em ambientes fonológicos vizinhos. A juntura desses sons produzirá um efeito diferente no enunciado. Uma vez adjungidos, não só teremos segmentos isolados, mas, sim, sílabas, palavras frases e enunciados. Neste cenário, encontramos os aspectos rítmicos da língua.

O ritmo linguístico

O conceito de ritmo em Linguística é de que um dado movimento é marcado por sucessões regulares de tempo (isocronia) de batidas fortes e fracas em um ato de fala. O ritmo denota, portanto, seu envolvimento com eventos que acontecem em intervalos de tempo regulares (ROACH, 2005).

O ritmo da fala é um dos traços mais distintivos de uma língua. É adquirido na infância, tornando-se difícil passar por mudanças na fase adulta, isto é, fica mais difícil adquirir valores perceptuais como o ritmo, como é o caso, por exemplo, da aquisição do inglês como L2 depois da adolescência. É possível que os adultos sejam "fonologicamente surdos" porque sua escuta já está assentada nos traços de sua língua materna (cf: DUPOUX & PEPERKAMP, 1999).

De acordo com Pike (1945) há uma dicotomização do ritmo em silábico e acentual. Pike (1945) propõe dois tipos rítmicos para classificar as línguas do mundo: *stress-timed rhythm* ou ritmo acentual - representado uma sucessão de alternância/batidas entre sílabas acentuadas e não-acentuadas, ou seja, isocronismo acentual; por exemplo, o inglês, russo e árabe; e *syllable-timed rhythm* ou ritmo silábico - representando uma sucessão de sílabas igualmente espaçadas e proferidas no tem.

Sândi, não se restringe unicamente ao inglês e é uma característica fonético-fonológica de todas as línguas naturais (cf: CELCE-MURCIA, 2010). Clarey & Dixson (1963) chamam essa tendência de Lei da Economia (***law of economy***) em que os órgãos da fala, ao invés de se re-articularem em novas posições assumindo um novo ponto de articulação para cada segmento, tendem a "juntar" os traços, via regras autossegmentais, na intenção de economizar tempo e energia.

Recorre-se, pois, à Fonologia Prosódica ou simplesmente, Prosódia da Fala. Esta se constitui a partir do domínio da sílaba (σ) subindo na árvore prosódica até o enunciado fonológico (U) como afirma Selkirk (1984). Vejamos, por exemplo, (1) e (2) Us com alternância de acento [± **forte**/fraco]:

(1) *this is a book* - [ðə**'sɪzə'bʊk**]
this is an apple - [ðə**'sɪz**ən**'æp**ł]

O ritmo e a aquisição de inglês como L2

Durante o processo de aquisição de uma L2, os aprendizes se deparam com dificuldades de diferentes ordens – fonológica e morfossintática sendo, especialmente fonético-fonológicas. A interferência que a língua materna exerce sobre a língua estrangeira é, sem dúvida, um fator que condiciona fortemente essas dificuldades.

Os falantes nativos PB, durante o processo de aprendizagem do inglês, transferem fenômenos lexicais, fonológicos e sintáticos, por exemplo, de sua L1 para a L2. Essa língua alvo, ainda em estado de desenvolvimento, que apresenta fortes influências da língua materna, recebe a denominação de Interlíngua (*interlanguage*) (SMITH, 1994).

O ensino de inglês, no que tange à inteligibilidade, tem sido negligenciado, uma vez que um significativo número de docentes de língua inglesa não incentiva os aprendizes às praticas envolvendo pronúncia em sala de aula.

Duas questões de grande relevância se dão em relação ao *background* do professor:

i) Será que este adquiriu em sua formação habilidades relacionadas à oralidade?
ii) Mesmo que o professor tenha aprendido a pronúncia adequada dos segmentos fonéticos a partir do inventário fonêmico do inglês, ele / ela adquiriu questões que tocam a constituição fonológica da língua inglesa nos níveis suprassegmentais como o ritmo?

Respondendo a primeira questão, muitas vezes, o professor traz pronúncia deficitária por não ter sido contemplada a oralidade em sua formação. Assim sendo, este profissional, na maioria das vezes, não dá a devida importância que a pronúncia exerce enquanto habilidade constitutiva ao bojo do falante.

Como resposta à segunda questão, Roach (1982), Celce-Murcia (2010) e Avery & Ehrlich (2012) afirmam que muitos professores que priorizam o ensino de pronúncia o fazem dando ênfase aos traços segmentais se limitando ao quadro fonêmico do inglês deixando de lado traços suprassegmentais.

Roach (1982) ainda afirma que o simples fato de dominar conteúdos gramaticais, deter grande quantidade de vocabulário, compreender estruturas morfossintáticas complexas e conhecer, em isolamento, os sons das vogais e consoantes é importante, todavia, se o falante quer ser bem sucedido na produção de seus atos comunicacionais, é essencial que se dê prioridade à aquisição dos aspectos rítmicos da L2.

Roach (op. cit) coloca que é na produção de sintagmas fonológicos que é mais perceptível e suscetível à TF o que demonstra que os processos e métodos usados para a aquisição de inglês como L2, em torno apenas de uma pronúncia que prioriza a fonologia serial – ou até mesmo – unicamente o ensino de regras gramaticais, deve ser revisitado.

Metodologia

A metodologia deste trabalho foi realizada com base na coleta de material fonético a partir de dados gravados por um total de quatro informantes, sendo um norte-americano (dos EUA) – grupo controle (GC) e três brasileiros - grupo experimental (GE).

A coleta foi feita de modo controlado para sustentar o cunho fonético do trabalho.

Os informantes leram um pequeno texto em que continha a seguinte frase-alvo: "***A new algorhithm***". A realização desta frase-alvo serviu para atestar nossa hipótese; de que a produção rítmica do brasileiro ao falar inglês como L2 se distancia da produção do norte-americano.

O informante 1, norte-americano – grupo controle (GC) – é falante de inglês como L1 e do PB como L2.

Dos brasileiros que compõem nosso *corpus*, todos são alunos do curso de Letras-Inglês. O informante 2 é falante do dialeto de Recife/PE (estudante na UFPE), o informante 3, falante do dialeto de João Pessoa/PB (estudante na UEPB) e o informante 4, falante do dialeto de Guarabira/PB (estudante na UEPB) . Os três informantes são falantes proficientes de inglês como L2 (*advanced – B1*) de acordo com *Oxford Online Placement Test* (OOPT)[4].

Os dados foram gravados na Biblioteca do Centro de Tecnologia e Geociência – CTG/UFPE com o falante de Recife e o norte-americano e no Laboratório de Fonética – LABFONE/UEPB -Campus III/CH com o informante de João Pessoa e o de Guarabira.

Na coleta de dados, utilizamos o gravador *PCM Recorder Zoom H1* para obtenção de modelos e parâmetros acústicos mais precisos.

As análises foram realizadas sob o ponto de vista fonético-acústico através do Programa Computacional PRAAT; disponível em: http://www.fon.hum.uva.nl/praat/. No programa, medimos o *p-center* e os intervalos interacentuais[5] das sílabas que compõem as palavras da frase fonológica que utilizamos. Esta técnica foi Marcus (1981) apud Couper-kuhlen (1993) e Barbosa (2000).

Resultados & discussão

Vejamos a seguir, através de análise acústica, três imagens que mostram a produção da frase fonológica (ϕ)[6] [*a new algorhithm*]:

---

4. O ***Oxford Online Placement Test*** (**OOPT**) auxilia no nivelamento do aprendiz para que este seja devidamente alocado em um ambiente condizente com a realidade de sua habilidades na língua inglesa (PURPURA, 2013). Disponível em: https://www.oxfordenglishtesting.com/.

5. Segundo Barbosa (2000), O ***p-center*** (**P**) (*perceptual center*) seria a ponto no sinal acústico em que o ouvinte se ancoraria para perceber a sequência sonora (de sinal de fala) como ocorrendo a intervalos regulares – o isocronismo acentual ou silábico. Segundo o autor, o *p-center* funciona como ponto de ancoragem universal para percepção de isocronismo. Ainda sobre o *p-center*, Marcus (1981) apud Couper-Kuhlen (1993) e Barbosa (2000) que a determinação do local do *p-center* é cada momento de transição **CV** (consoante-vogal) estável na(s) palavra(s) que compõem a frase fonológica. Segundo os autores, entre cada *p-center* figuram os intervalos interacentuais (***interstress intervals***) ou grupos interacentual (**GIPC**). Esses intervalos têm duração do onset da vogal ao onset da próxima vogal à sua direita; (**GIPC =** $_{onset}$**V -** $_{onset}$**V**).

6. De acordo com Bisol (2010), a **Frase Fonológica (φ)** é o quarto nível da arvore prosódica. É neste domínio

Fig. 1: Sinal periódico, espectrograma com visualização de duração e transcrição fonética de [*a new algorhythm*]ϕ produzida pelo falante estadunidense - informante 1

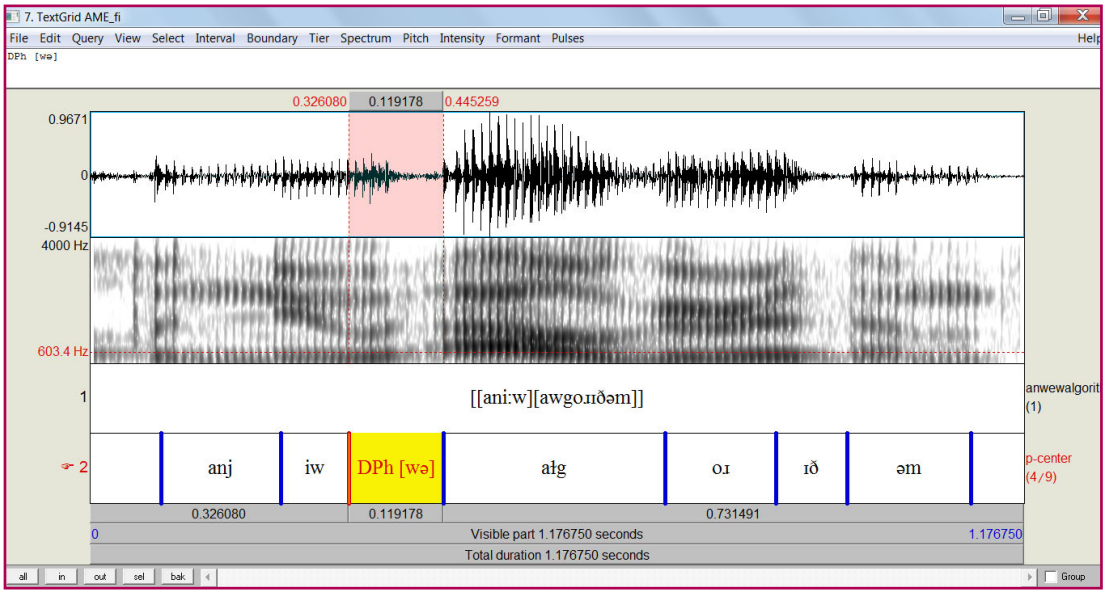
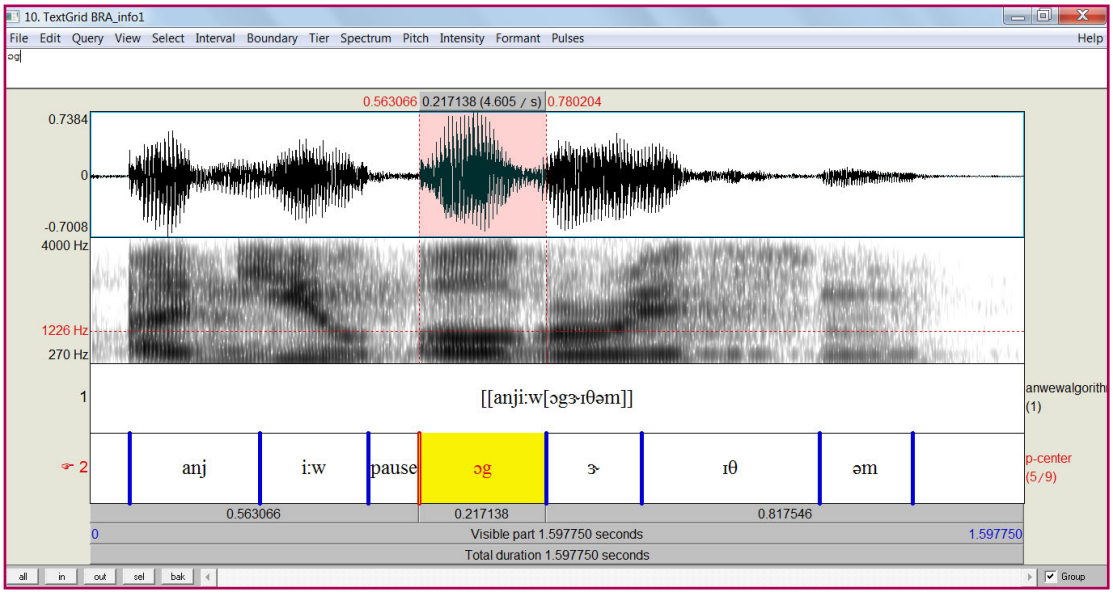


Fig. 2: Sinal periódico, espectrograma com visualização de duração e transcrição fonética de [*a new algorhythm*]ϕ produzida pelo falante brasileiro recifense - informante 2



que se verificam questões relacionadas ao ritmo.

Fig. 3: Sinal periódico, espectrograma com visualização de duração, F_0 e transcrição fonética de [*a new algorhythm*]ϕ produzida pelo falante pessoense – informante 3

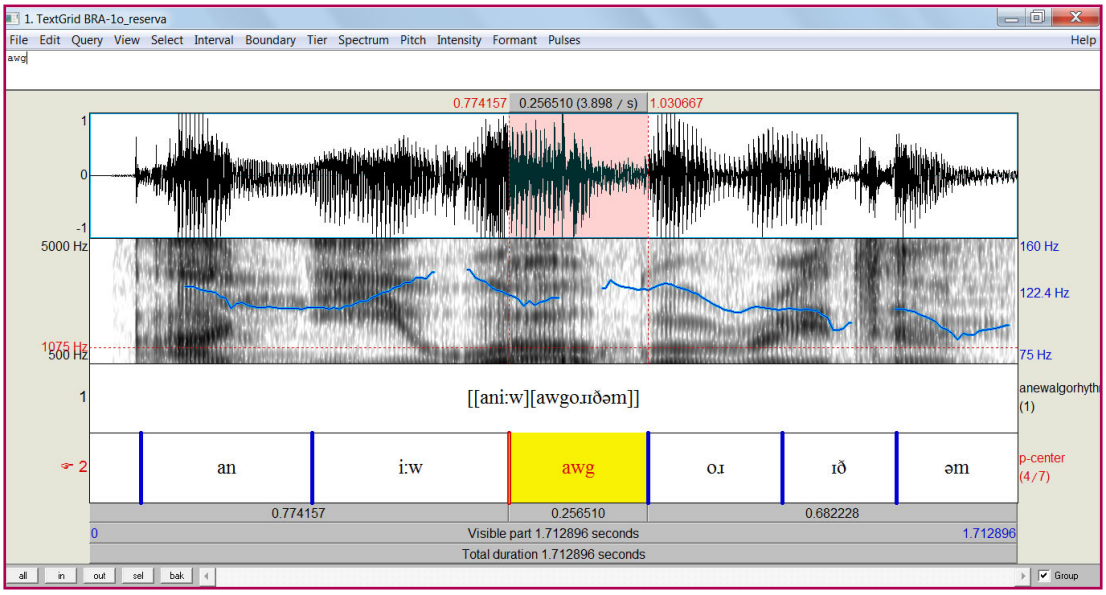
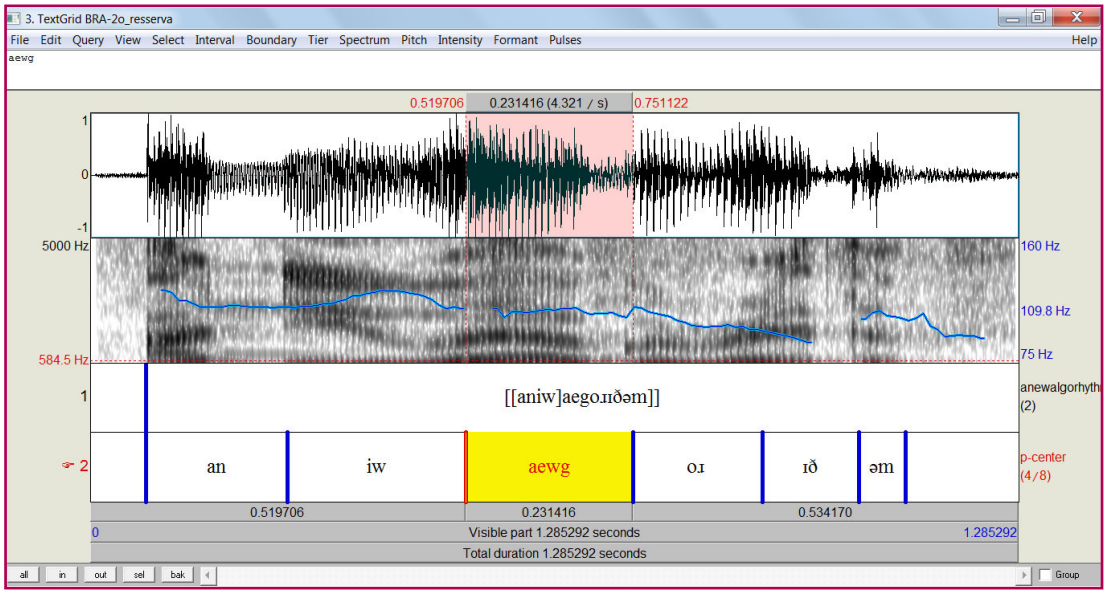


Fig. 4: Sinal periódico, espectrograma com visualização de duração, F_0 e transcrição fonética de [*a new algorhythm*]ϕ produzida pelo falante guarabirense - informante 4



Como mostram as Fig. 1, 2, 3 e 4 o inglês traz um ritmo diferente do PB. Logo, é seguro argumentar – com base em nossos dados - que o ritmo, neste caso, varia de uma língua para a outra. A produção da mesma frase é ritmicamente divergente quando comparamos a produção do falante norte-americano com a produção dos brasileiros.

Tal fato é atestado pela diferença entre a duração dos *p-centers* (P) na ϕ "*a new algorithm*".

Testa-se na Fig. 1 que P[ɒɬ] (***alg***) - da palavra "*algorhithm*" ganha maior proeminência por ser mais longa que as demais. Esse processo fonológico é típico do inglês; tornar o acento frasal significativamente mais alongado que as demais sílabas/*p-centers* como afirmam Selkirk (1984), Hayes (1995) e Nespor & Vogel (2007).

Ainda na Fig. 1, percebe-se n espectrograma uma janela denominada "DPh" (*decelaration phase*), em que ocorre uma fase de desaceleração dos articuladores. De acordo com Fichs, Perrier & Mooshammer (2001), essa desaceleração vai dos lábios - durante a produção da aproximante [w], passando pelo espaço medial da cavidade oral onde ocorre a produção de schwa [ə] até a região sub-glótica em que as produções são reduzidas.

As valores numéricos apresentados no gráfico 1 são dez amostras de F2[7] (eixo **Y** em ***Hz***) em função do período de transição (eixo **X** em ***ms*** levando em conta toda a produção da ϕ).

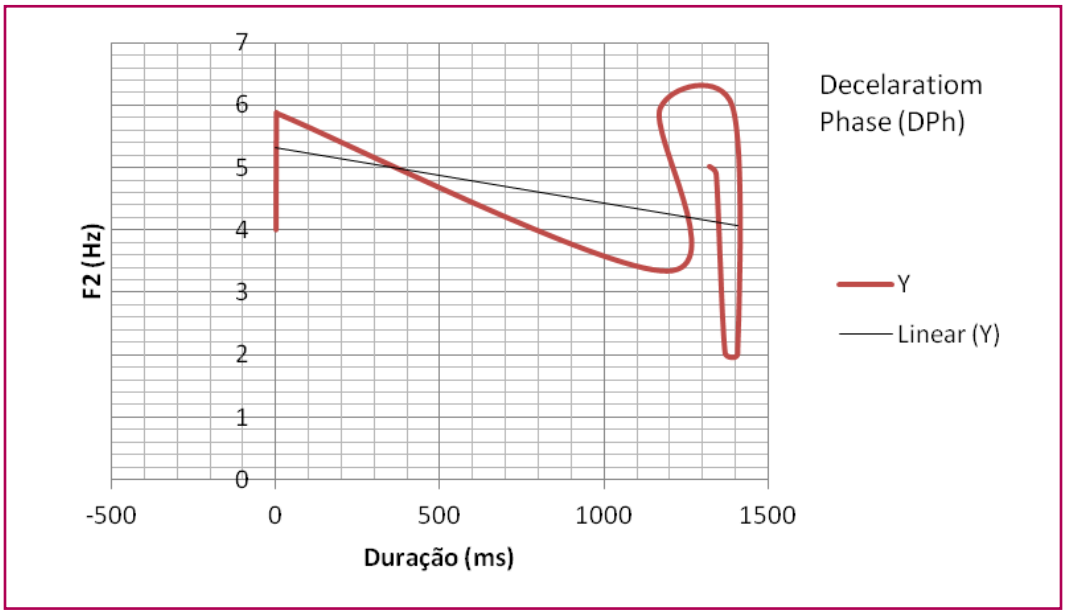
Utilizamos valores absolutos de F2 nas dez amostras e seus respectivos valores de seno (SEN). O algoritmo de SEN que utilizamos para calcular os valores de desaceleração do processo articulatório neste intervalo de tempo é visto em (1) a seguir:

$$y = 4 + 2 \times SEN(F2)$$

7. De acordo com Ladefoged & Disner (2013) e Ladefoged & Johnson (2011), os ***Formantes*** – F1, F2, F3, F4 – compõem os harmônicos das vogais produzidas foneticamente. A qualidade da vogal é quem determina os valores desses harmônicos. Para o presente trabalho, tomamos apenas os valores de ***F2*** (segundo formante) do intervalo correspondente (janela "DPh" na figura 1). Watson & Harrington (1999) afirmam que o valor da F2 é o mais relevante para o cálculo dinâmico da trajetória de formante; aí se incluem aceleração e desaceleração.

Esta fase de desaceleração pode ser constatada no gráfico 1:

Grafico 1: Fase de desaceleração dos articuladores orais



Nas Fig. 3 e 4, atestamos que as produções de P[ɒɬ] (***alg***) estão foneticamente equilibradas quanto à duração. Essas figuras trazem também mostram similaridade duracional significativa dos demais **GIPCs** do enunciado quando comparados entre si.

O que chama a atenção na Fig. 2 é que o informante, mesmo sendo de nível *advanced*, desloca o acento métrico para o *p-center* da segunda janela fonológica, em outras palavras, ao invés de produzir "***ALG***orithm", ele produz "algo***RI***thm". O alinhamento do acento fonológico realizado por este informante é tal qual se faz no português brasileiro (algo***RI***tmo, por exemplo).

Com base nos dados das figuras acima, na tabela 1, temos, respectivamente, a duração em milissegundos (D em *ms*) do *p-center* - P[ɒɬ] (***alg***), onde se localiza o acento frasal (AF), da seguinte forma:

Tabela 1: duração (em *ms*) do acento frasal da ϕ em análise

Fig. 1 - P(AF) = 279 ms	Inform. 1 - norte-americano (ingles/**L1**)
Fig. 2 – P(AF) = 217 ms	Inform. 2 – brasileiro (ingles/L2)
Fig. 3 – P(AF) = 256 ms	Inform. 3 – brasileiro (ingles/L2)
Fig. 4 – P(AF) = 231 ms	Inform. 4 – brasileiro (ingles/L2)

É possível observar que os aprendizes, durante a aquisição e/ou aprendizado dos processos orais, as produções formam TF – ou seja – os falantes transferem o traço [+ silábico] do PB quando produzem o inglês – que é uma língua [+ acentual].

Veremos a seguir no gráfico 2 e tabela 2 respectivamente, o comportamento silábico mostrando como ocorreu a alternância rítmica (transcrito por IPA) realizado pelos 04 informantes e as medidas duracionais das sílabas envolvidas no evento fonológico acima citado.

Gráfico 2: Representação em colunas da duração das sílabas que compõem *a new algorhythm (φ)*

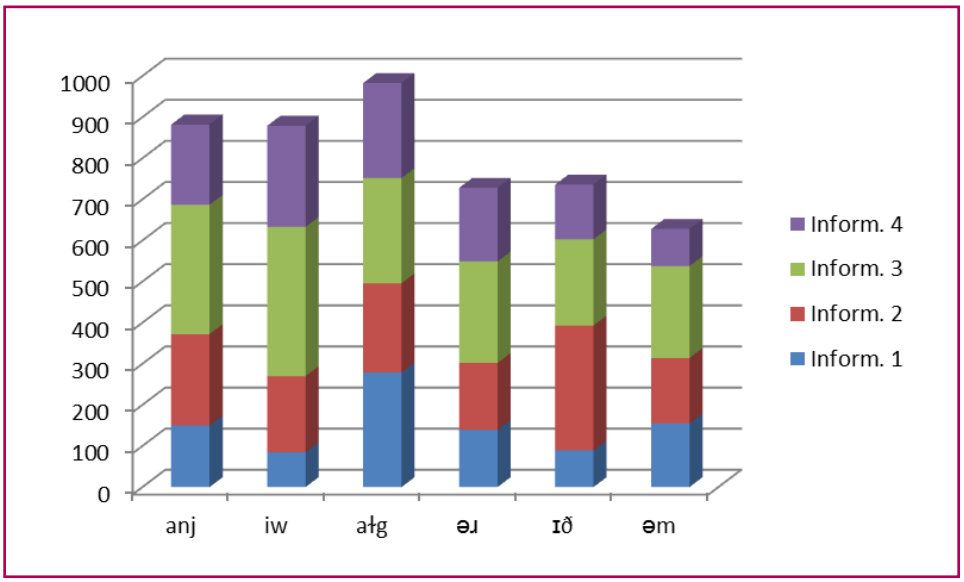


Tabela 2: Duração em *ms* das sílabas da frase [a new algorhythm] ϕ

P & GIPCs	Inform. 1	Inform. 2	Inform. 3	Inform. 4
anj	150	222	315	195
iw	85	185	363	246
a□g	279	217	256	231
□□	139	163	247	179
□ð	89	304	210	133
□m	155	159	224	90

Considerações finais

Concluímos nesse trabalho e com base nos dados aqui apresentados que a TF de aspectos rítmicos durante a aquisição e/ou aprendizagem do inglês como L2 se dá de forma bastante significativa – mesmo tendo falantes com alto nível de proficiência.

O caráter aplicado de nossa pesquisa é consoante minha prática profissional no período em que atuei como professor de inglês em escolas públicas na tentativa de apontar quais são os melhores caminhos, as melhores estratégias, de se ensinar inglês como L2 de modo a conseguir dos aprendizes uma pronúncia mais inteligível levando em conta processos de TF em produções na pronúncia do aprendiz do inglês como L2; desde seus aspectos segmentais, silábico-estruturais e, sobretudo, rítmicos e entonacionais, que atingem diretamente a fala espontânea.

Como aponta Alves & Barreto (2012), o professor de língua inglesa deve privilegiar o ensino-aprendizagem priorizando em suas aulas aspectos fonético-fonológicos da L2 para que o processo de aquisição seja mais efetivo. Os autores ainda afirmam que: "a percepção-produção dos sons da língua-alvo exerce um fator primordial" (ALVES & BARRETO, 2012, p.293).

Silva Jr & Silva (2014) corroboram a afirmação de Alves & Barreto (op. cit) quando apontam que o caminho que tem demonstrado maior eficácia no processo aquisição do inglês é a utilização de *listening skills* para uma produção bem sucedida.

Aqui provamos que, sob o ponto de vista fonético-acústico, os brasileiros resolvem questões do cerne rítmico nas produções em inglês majoritariamente, de acordo com modelos de resolução aplicados a línguas de tipo rítmico [+ silábico] e não ao tipo [+ acentual] que caracteriza o inglês.

Silva Jr (2013) ressalta que trabalhos que envolvem sujeitos e utiliza fonética acústica como instrumento de análise, necessita de uma base de dados robusta e um quantitativo de informantes que estejam dentro de modelos teórico-metodológicos estabelecidos pelos Estudos em Ciências da Fala (*studies in speech sciences*), sobretudo, da Sociofonética (*sociophonetics*).

Referências

ALVES, Ubiratã K.; BARRETO, Fernando M. **O processamento e a produção dos aspectos fonético-fonológicos da L2.** In: LAMPRECHT, Regina (org). Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2 ed, Porto Alegre, EDPUCRS, 2012.

AVERY, Peter; EHRLICH, Susan. **Common Pronunciation Problems**. In: AVERY, P.; EHRLICH, Susan. *Teaching American English Pronunciation*. New York, Oxford University Press, 2012, pp 96-109.

BARBOSA, Plínio Almeida. **Syllable-Timing in Brazilian Portuguese:** Uma Crítica a Roy Major (Tempo-silábico em Português do Brasil: a critic to Roy Major. São Paulo, DELTA, vol.16, No.2, 2000.

BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro,** 5ª Ed. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2010.

BOERSMA, Paul. & WEENINK, David. **Praat: doing phonetics by computer** (Version 5.4.00). Retrieved from http://www.praat.org, 2014.

CELCE-MURCIA, Marianne. **Teaching Pronunciation:** A course book and reference guide, 2 ed. New York, Cambridge University Press, 2010.

CLAREY, Elizabeth; DIXON, Robert. **Pronunciation Exercises in English** *(*revised ed). Nwy York, Regents Publication Company, 1963.

COUPER-KUHLEN, Elizabeth. **English Speech Rhythm: form and function in everyday *verbal interaction***, Philadelphia, John Benjamins Publishing Co., 1993.

DUPOUX, Emmanuel; PEPERKAMP, Sharon. **Fossil markers of language development: phonological 'deafnesses' in adult speech processing,** Oxford, Oxford University Press, 1999.

JENKINS, Jennifer. **The phonology of English as an International Language**. Oxford, Oxford University Press, 2000.

HAYES, Bruce. **The phonology of rhythm in English**. Linguistic Inquiry 15(1):33-74, 1984.

FICHS, Susanne; PERRIER, Pascal; MOOSHAMMER, Christine. The role of the palate in tongue kinematics: an experimental assessment in VC sequences from EPG and EMMA data. In: **Proceedings of 7th European Conference on Speech Communication and Technology**. Aalborg, 2001, pp. 1487-1490.

NESPOR, Marina. On the separation of prosodic and rhythmic phonology. In: NESPOR, Marina; VOGEL, Irene. **Prosodic Phonology: With a new forward**, Berlin, Deutsche Nationalbibliotek, 2007.

PIKE, Kenneth. **The Intonation of American English**, Ann Arbor, University of Michigan Publications, 1945.

PURPURA, James. **Oxford Online Placement Test (OOPT)**. In: https://www.oxfordenglishtesting.com/. Acessado em 2015.

SELKIRK, Elisabeth. **Phonology and Syntax: The relation between sound and structure**. Cambridge Mass: MIT Press, 1984.

SILVA Jr, Leônidas. **Interferências Rítmicas do Português Brasileiro no Inglês como L2: O choque acentual**. Tese (Doutorado), João Pessoa, 2013.

SILVA Jr, Leônidas; SCARPA, Ester M. **Stress clash marks from Brazilian speakers of English as a Foreign Language**. In: *PROCEEDINGS of EPIP4 4th International Conference on English Pronunciation: Issues & Practices*. Prague, May 21-23, 2015, pp 128-131. Disponível em: http://fu.ff.cuni.cz/epip4/docs/EPIP4-Proceedings.pdf.

SILVA Jr, Leônidas; SILVA, Rosângela, N. **O Ensino de pronúncia na formação do aluno de Letras: contribuições da habilidade "Listening"**. In: *Anais ENID/UEPB (2014) - Volume 1, Número 2*, 2014. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/anais.php.

SILVEIRA, A. P. **Deslocamento de acento na aquisição da língua inglesa como segunda língua**. Letras de Hoje, v. 46, n. 2, p. 104-112. Porto Alegre, 2011.

STAMPE, David. **A dissertation on natural phonology**. 1973. Tese (Doutorado). Chicago University, 1973.

WATSON, Catherine; HARRINGTON, **Jonathan. Acoustic evidence for dynamic formant trajectories in Australian English vowels**. J. Acoust. Soc. Am. 106 (1), 1999, pp 458-468.

RESUMO

Esta pesquisa enfatiza a descrição de um fenômeno da oralidade que se transfere para a escrita, a monotongação, observada como um evento muito comum nos textos escritos pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de João Pessoa (PB). Observou-se na escrita desses alunos tanto a tendência de reduzir os ditongos (monotongação) como a de produzi-los (ditongação). Por isso, apresentamos, neste trabalho, os fatores fonéticos e fonológicos que cooperam para a ocorrência desses dois fenômenos apoiados em Silva (2014) e Aragão (2000). Os estudos de Aragão (2000) ainda demonstram que existem fatores linguísticos e extralinguísticos responsáveis por essas variações e que, entre eles, a variação social (diastrática) é que mais corrobora para a ocorrência desse fenômeno tanto na fala quanto na sua transposição para a escrita. Por fim, procuramos demonstrar que tais fenômenos, se considerados como variantes linguísticas à luz dos estudos fonéticos e fonológicos, podem ser minimizados na escrita com o auxílio do professor, quando este propuser atividades de retextualização – transformação do texto falado para o texto escrito postulado por Marcuschi, (2007) que levem o aluno à reflexão sobre diferenças e semelhanças entre a fala e a escrita, a fim de alcançar a "consciência fonológica" como propõe Lamprecht, (2012) capaz de cooperar na escrita adequada de palavras com ditongo, evitando a monotongação.

Palavras-chave: Monotongação, Ditongação, Variação e ensino da língua portuguesa.

PROCESSO DE MONOTONGAÇÃO NA ESCRITA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA REDUÇÃO DESTE FENÔMENO

Regina Claudia Custódio de Lima (UEPB/PROFLETRAS)
Leônidas José da Silva Jr (UEPB/CAPES)

Introdução

Esta pesquisa surgiu da constatação de que uma grande parte dos alunos já cursando a segunda etapa do Ensino Fundamental tem uma enorme dificuldade em relação à escrita de palavras do vocabulário considerado simples. Eles apresentam problemas básicos na produção escrita que, nesta fase, já deveriam ter sido sanados.

Entre as dificuldades observadas nas sondagens realizadas nos primeiros dias letivos de 2015 observamos a migração para a escrita de dois fenômenos comuns na fala, a ditongação e a monotongação, sendo esta o fator motivador da sugestão de uma atividade que pudesse influenciar positivamente na escrita dos alunos no que tange tal fenômeno.

Os fenômenos de ditongação (produção de um ditongo) e monotongação (redução do ditongo) são muitos comuns como variantes da língua portuguesa falada no Brasil em diferentes regiões do país. Eles têm sido também o escopo de diferentes trabalhos nos campos da Linguística, Fonética e Fonologia e até mesmo da Fonoaudiologia, área que também se preocupa com os desvios ortográficos, mas ocasionados por distúrbios como, por exemplo, a dislexia. Nesse caso, a dificuldade relativa à discriminação fonológica leva a pronunciar erroneamente

as palavras, desenvolvendo uma percepção equivocada dos sons, o que fará o indivíduo ler e escrever de forma imprecisa (CAPELLINI, 2007).

O fenômeno da ditongação é descrito por Aragão (2000, p. 112) como um "fenômeno essencialmente fonético causado por necessidades eufônicas, não tendo, assim, existência no sistema da língua, mas em sua realização na fala".

Marcuschi (2007) corrobora com essa definição já que, o que se observa, na prática em sala de aula, é a ocorrência desses fenômenos por influência da fala na escrita, ainda que nos textos de alunos que já deixaram as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para alcançar o intento ao qual nos propomos, iniciaremos com a descrição que Silva (2014) e Aragão (2000) fazem destes fenômenos (ditongação e monotongação), analisando os aspectos fonético-fonológicos dessas ocorrências. Em seguida, são apresentados alguns tipos de monotongação mais incidentes, com suas respectivas explicações com base fonológica. Esses aspectos teóricos pretendem corroborar na proposição de uma atividade cuja finalidade é auxiliar os alunos na redução dessas ocorrências em seus textos, tomando como apoio os estudos de Marcuschi (2007). Finalmente, são apresentados os resultados obtidos após a aplicação da sequência didática e conclusões a que se pode chegar após a análise desses resultados.

Ditongação e monotongação

A trajetória evolutiva das perspectivas teóricas de estudos sobre a linguagem deu um grande salto ao considerar as variantes linguísticas como "processos inerentes à língua, tanto em nível fonético-fonológico como em nível gramatical" (HORA, 2014, p. 14). Hoje a língua não é mais vista como um sistema homogêneo, uniforme, estático e sem relação com o contexto social.

> A Teoria da Variação opõe à ausência do comportamento social e à concepção de língua que até então impera na linguística estrutural e gerativa. Situa-se em relação ao conjunto *língua* e *sociedade*, considerando a variedade das formas em uso como objeto complexo, decorrente dos fatores internos, próprios do sistema linguístico, e dos fatores sociais que interagem no ato da comunicação. (HORA, 2014, p. 18)

Na passagem do latim para o português, os ditongos sofreram várias transformações. O latim clássico apresentava quatro ditongos: ae, au, oe e eu (mais raro). No latim vulgar, já havia a tendência a reduzir esses ditongos a vogais simples a fim de diminuir o esforço necessário para a realização da pronúncia, como nos exemplos: celebs (< caelebs), sepis (< saepis), clostrum (< claustrum).

Especificamente sobre os processos de ditongação e monotongação, Oliveira (2008) desenvolveu um interessante estudo sobre a presença desses fenômenos em textos escritos ao longo do século XIX por membros de uma irmandade negra, a Sociedade Protetora dos Desvalidos, fundada em 1832, por africanos, na cidade de Salvador/BA. Tal estudo nos confirma que tais fenômenos são recorrentes na história da língua portuguesa no Brasil e refuta a ideia de que esse tipo de transposição da fala para a escrita seja um fenômeno moderno, decorrente da utilização constante de mecanismos de comunicação digital (*messenger*, *twitter*, *whatsapp*, entre outros).

Este trabalho, contudo, não tem a pretensão de fazer um estudo muito amplo desses fenômenos considerando os aspectos históricos (variação diacrônica) ou mesmo com base na relação dessa variação como fruto de aspectos geolinguísticos (variação diatópica), visto que Aragão (2000) confirma em sua pesquisa que a hipótese desses fenômenos (ditongação e monotongação) serem frutos de uma variação regional pode ser descartada. Aragão (2000) ainda demonstra que existem "fatores linguísticos e extralinguísticos responsáveis por essas variações" (ARAGÃO, 2000, p. 109) e que, entre eles, a variação social (diastrática) é que mais corrobora para a ocorrência desse fenômeno tanto na fala, quanto na sua transposição para a escrita.

Sob o ponto de vista da Fonética, Silva (2014) nos explica que um ditongo é "uma vogal que apresenta mudanças de qualidade continuamente dentro de um percurso na área vocálica". Grosso modo, podemos simplificar e dizer que o ditongo é a ocorrência de dois segmentos vocálicos na mesma sílaba, como ocorre, por exemplo, na palavra "pais".

> Ao representarmos o ditongo [aI] da palavra "pais" estamos expressando que ocorre um movimento contínuo e gradual da língua entre duas posições articulatórias vocálicas: de [a] até [I]. Em tal articulação os dois segmentos [a] e [I] ocupam uma única sílaba. Um destes segmentos é o núcleo da sílaba (no caso de "pais" o núcleo da sílaba é [a]). O outro

> segmento é assilábico, não podendo ser núcleo da sílaba e corresponde ao glide. (SILVA, 2014, p.28)

A formação do ditongo ocorre pela junção de uma vogal e um *glide*, mais conhecido como semivogal. Em transcrições fonéticas, são representados ora por consoantes [j, w], [y, w] ora por vogais do inglês [ɪ, ʊ] ou do português [I, U].

Bonilha (2009) nos apresenta pelas conclusões de sua pesquisa que os falantes da língua portuguesa brasileira aprendem a falar a estrutura do ditongo (vogal-*glide*) antes mesmo da estrutura vogal - consoante:

> Através da análise da aquisição dos ditongos orais decrescentes, constata-se que a estrutura silábica VG é adquirida antes da estrutura VC no PB1, uma vez que os ditongos constituídos pelas vogais baixas e médias -baixas, como vogal base, apresentam índices acima de 80% de produção desde as faixas etárias iniciais. (BONILHA, 2009)

Para esclarecer o que vem a ser a ditongação, Mattoso Câmara Jr. (*apud* Aragão, 2000) apresenta em seu *Dicionário de Linguística e Gramática*, de 1997, na página 100 a seguinte definição:

> No português moderno deve-se a ditongação em dois casos: 1. vogal tônica em hiato, quando a) média anterior com o desenvolvimento de um ditongo /éy/ ou /êy/, indicando na grafia moderna (idéia, veia); b) média posterior fechada com o desenvolvimento de um ditongo /ôw/ não indicado na grafia e inexistente nas zonas dialetais em que houve a monotongação do ditongo /ôw/ - boa – bôwa. 2. Dialetalmente, pela vogal tônica final travada por /s/ pós-vocálico, com o desenvolvimento dos ditongos de pospositiva /y/, pás, és, fez, sós, flux, cãs, pronunciadas / pays, feys, sóys, fluys.

A ditongação ocorre por meio do processo chamado de *assimilação* ou *epêntese*, o qual consiste no "acréscimo de um segmento à forma básica de um morfema." (SEARA, 2011, p. 115). É o caso, por exemplo, da escrita da palavra "nós" como [nɔjs].

Netto (2012) explica esta ocorrência de transformar "nós" em [nɔjs] pelo fato de que quando uma oxítona ou monossílaba termina em [s], ocorrerá a inserção do glide [j] antes da fricativa alveolar.

Existem ainda os casos em que a ditongação ocorre por influência da "hipercorreção", em que palavras como "boa" e "pessoa" são escritas como ['bowa] e [pe'sowa], conforme pesquisa apresentada por Netto (2012). Nesses casos, existe a intenção de adequar-se à variante prestigiada, aquela que é mais valorizada na escola.

Já o fenômeno linguístico descrito como monotongação é, nas palavras de Aragão (2000), "uma redução do ditongo à vogal simples ou pura, por um processo de assimilação". Como vimos, essa tendência pela redução dos ditongos é bastante antiga, vem desde o latim, e tem sido estudado tanto como variação fonética, tendo em vista a economia na articulação, quanto como uma marca sociolinguística e dialetal (ARAGÃO, 2000, p. 113). Ela mesma também reforça sua definição de monotongação citando Câmara Jr. mais uma vez:

> Mudança fonética que consiste na passagem de um ditongo a uma vogal simples. Para pôr em relevo o fenômeno da monotongação chama-se, muitas vezes, monotongo, à vogal simples resultante, principalmente quando a grafia continua a indicar o ditongo e ele ainda se realiza numa linguagem mais cuidadosa. Entre nós há, nesse sentido o monotongo ou /ô/, em qualquer caso, e ai /a/, ei /ê/ diante de uma consoante chiante (p)ouca, (b)oca, (c)caixa, como acha, (d)deixa).

Segundo Aragão (2000), existem fatores fonológicos que favorecem as ocorrências da monotongação, a saber:

a) Fonemas consonantais, / ʃ, ʒ, ɾ / que surgem em posição posterior ao ditongo: o glide é neutralizado, conforme observados nos exemplos a seguir: "baixa" ['baʃa]; "paixão" ['paʃãw]; "feijão" ['feʒãw]; "queijo" ['keʒu]; "touro" ['touɾo]; "feira" ['feɾa];
b) A extensão da palavra: quanto maior o número de sílabas na palavra, mais a monotongação ocorre, como nos exemplos: "brasileira" [brasi'leɾa]; "esteira" [is'teɾa]; "aleijado" [ale'ʒadu]; "apaixonado" [apaʃô'nadu]; "manteiga' [mã'tega].

Silva (2004) traz contribuições pertinentes ao estudo do apagamento do *glide* em ditongos orais decrescentes em sua análise acerca de algumas amostras do *corpus* que compõe o *Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba* (VALPB).

Em sua pesquisa, a autora considerada como variáveis: o contexto fonológico seguinte e precedente ao *glide*, o valor fonemático do ditongo, a posição do elemento seguinte quanto à sílaba, a natureza morfológica e a tonicidade.

A pesquisadora constata que o contexto fonológico seguinte é o que exerce a maior influência no que se refere aos fenômenos relacionados ao ditongo: "A monotongação do ditongo [aj] é favorecida quando o elemento seguinte é um [ʃ] (91%) e inibida se o segmento for um [r] (19%) ou [l] (25%). Quando, porém, sua ocorrência se dá em posição final ou em palavra monossilábica (mais) a preservação do ditongo é categórica." (SILVA, 2004, p. 31)

Para Bisol (1989) "todo ditongo seguido de palatal possui uma só vogal na estrutura subjacente, criando-se o glide por processo assimilatório que consiste no espraiamento do traço alto da palatal" (BISOL, 1989, p. 191 *apud* Silva, 2004, p. 32). Tomemos como exemplo disso a palavra "peixe" - ['pejʃi]. Nela ocorre esse espraiamento da palatal promovendo a pronúncia ['peʃi].

Silva (2004, p. 33) retoma Bisol (1989) para referir-se à classificação dos ditongos em duas categorias:

- ditongo pesado: também chamado de ditongo fonológico, ele tende a ser preservado, já que sua alteração causa mudança de sentido da palavra. Vejamos como exemplo desse tipo de ditongo os monossílabos tônicos como sei ['sei] e pai ['paj], e palavras como bairro [bayRo]
- ditongo leve: são aqueles que sofrem processos assimilatório e ao se tornarem vogal simples não causam mudança de sentido. É o caso, por exemplo, das palavras caixa ['kaʃa] e "paixão" ['paʃãw].

Em relação à variável "anos de escolarização", a pesquisa de Silva (2004) confirma o que se diz nas literaturas em vigentes ao demonstrar que existe menor consciência fonológica entre os falantes menos escolarizados. Estes, por não terem conhecimento da forma de mais prestígio - o ditongo - tendem a monotongar com mais frequência.

Os dados apresentados na análise de Silva (2004) afirmam que "a monotongação de [ej] está diretamente relacionada com a presença da vibrante [r] – cadeira (98%) – ou das fricativas [ʃ] – deixo (95%) e [ʒ] – beijo (72%)". Isto se explica pela assimilação do traço [+alto] das palatais com o glide [y]. Este mesmo tipo de

espraiamento produz a monotongação do ditongo [ej], quando seguido da palatal [ʃ] como na palavra "deixa" que produz ['deʃa].

Ainda aproveitando os dados de Silva (2004) em relação à variável "tonicidade da sílaba", ela testifica que a monotongação do ditongo [ow] é mais recorrente quando este se apresenta em sílaba tônica, como na palavra "roubo" - ['Robu] e nos verbos terminados em "ou", como "levantou" – [levã'to], mas é inibido quando se encontra em sílaba pretônica, como na palavra "solto" ['sowtu].

O resultado mais interessante da pesquisa de Silva (2004), a qual se baseia em dados de falantes de João Pessoa, está na conclusão de que:

> O ditongo [ow] atua diferentemente dos ditongos [aj] e [ej], sofrendo redução em quaisquer contextos, e independentemente das variáveis sociais sexo, faixa etária e anos de escolarização. Os altos índices referentes à aplicação da regra indicam estarmos diante de um estado de mudança praticamente consumado. (SILVA, 2004, p.43)

Metodologia

O *locus* do trabalho é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Educador Francisco Pereira da Nóbrega, situada no bairro do Cristo, uma comunidade bastante carente inserida na área periférica da cidade João Pessoa (PB), nas proximidades da BR 230. Este também é o local de trabalho da pesquisadora.

Retomando a situação já citada na *Introdução*, na qual se destaca a presença de monotongação e ditongação nos textos dos alunos, descrevemos aqui alguns procedimentos adotados coma a finalidade de amenizar a ocorrência de tais fenômenos.

Os alunos escolhidos para realização e observação dos fenômenos fonológicos de ditongação e monotongação e sua transposição da fala para a escrita são os alunos matriculados no 6º ano C, que têm idade entre 10 e 12 anos e representam o início da segunda etapa do Ensino Fundamental.

Situação inicial

A primeira etapa do trabalho consistiu na apresentação da música *Um dia te levo comigo*, interpretada pela dupla sertaneja Jorge e Mateus. A canção foi escolhida porque nela estão presentes três ditongos que sofrem, na pronúncia cotidiana e não monitorada, o processo de monotongação: beijo [ˈbeʒos], cheiro [ˈʃero] e ouro [ˈoro]. A música não era conhecida da maioria dos alunos, mas o ritmo, a melodia e a letra logo fizeram com que os alunos acompanhassem a canção. Vejamos esse trecho da composição:

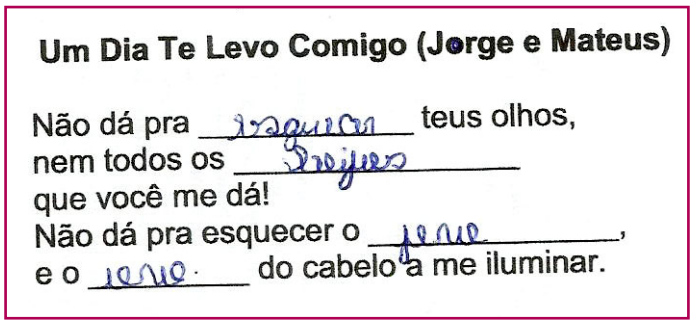
"Não dá pra esquecer teus olhos
nem todos os beijos
que você me dá!
Não dá pra esquecer o cheiro
e o ouro do cabelo a me iluminar."

Link: http://www.vagalume.com.br/jorge-e-mateus/um-dia-te-levo-comigo.html#ixzz3dMsw4Lim

Foi realizada uma análise oral dos sentidos propostos pelo texto da canção. Entendemos que o personagem da música é alguém que trabalha viajando por estradas e passa muito tempo longe de sua amada, que é uma mulher loira. A saudade que sente dessa mulher faz com que ele queira voltar logo para ela e, por isso, utiliza-se de uma hipérbole (exagero) ao dizer que é capaz de correr até mais de duzentos quilômetros por hora só para revê-la. O texto, de teor romântico-sentimental, foi bem recebido pelos alunos também por coincidir ser trabalho na semana do dia dos namorados.

Em seguida, os alunos receberam um material impresso com a letra da canção, porém com algumas lacunas nas quais faltavam as palavras cuja escrita desejávamos analisar.

Imagem1: Exemplo de material impresso com o trecho da canção apresentada aos alunos para completar as lacunas


Um Dia Te Levo Comigo (Jorge e Mateus)

Não dá pra _____ teus olhos,
nem todos os _____
que você me dá!
Não dá pra esquecer o _____,
e o _____ do cabelo a me iluminar.

Pudemos observar a ocorrência da monotongação na escrita da maioria dos alunos que, após ouvir a canção, fizeram a transcrição da fala para a escrita, ou seja, escreveram as palavras que faltavam na letra da canção exatamente da forma como são pronunciadas nas práticas não monitoradas do cotidiano: Não dá pra esquecer o “jero” (cheiro), o “oro” (ouro).

A sequência didática elaborada está descrita na subseção a seguir e tem como principais objetivos:

- estimular o compartilhamento de opiniões para que todos tenham a oportunidade de contribuir com suas impressões;
- identificar conhecimentos prévios dos alunos sobre o ditongo;
- levar os alunos a formular hipóteses sobre regras e irregularidades da escrita convencional;
- levar o aluno a refletir, a compreender, a tomar consciência das variações entre fala e escrita;
- conceituar e identificar o ditongo;
- levar os alunos a reconhecer que o ditongo, muitas vezes, não é pronunciado na fala, mas que ele existe na variedade da escrita padrão da língua.

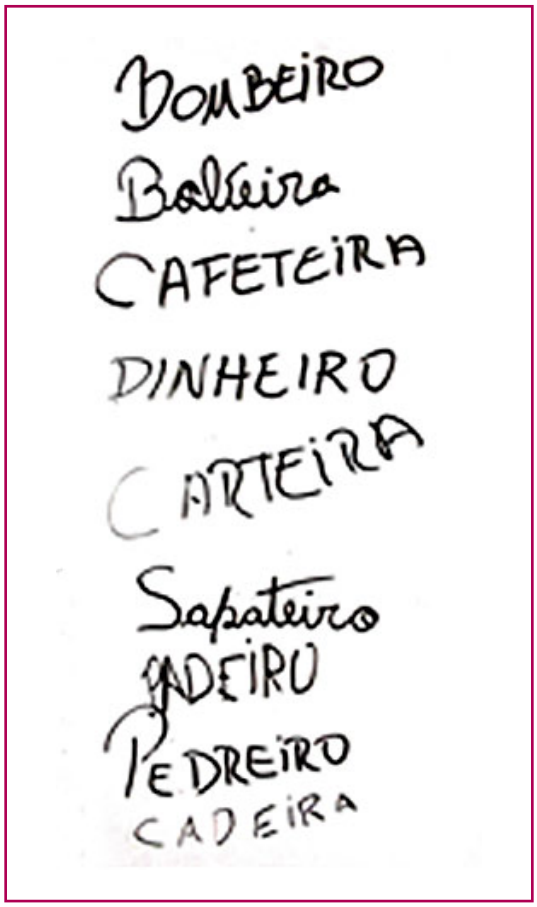
Uma sequência didática para redução da monotongação

Na aula subsequente a professora devolveu a atividade com a letra da canção aos alunos e propôs realizar a correção das palavras que deveriam ser escritas

nos espaços. Os alunos foram convidados a observar e comparar a escrita da palavra pela professora (variedade padrão) com a forma monotongada escrita por alguns alunos. Os alunos foram levados a se questionar por que escreveram daquela forma as palavras confrontadas e puderam reconhecer que havia variação entre o que se diz e o que se escreve.

Logo, a professora convidou os alunos a fazer uma lista de outras palavras em que mesma situação pudesse acontecer: fala-se de forma monotongada e escreve-se na variedade padrão com o ditongo. Os alunos que quiseram foram ao quadro para escrever as palavras sugeridas por eles.

Imagem 2: Fotografia do quadro branco com palavras escritas pelos alunos



Na aula seguinte, a professora levou para a sala uma atividade lúdica e interativa com o objetivo de auxiliar na ortografia das palavras com ditongo: uma cruzadinha gigante feita sobre uma placa de metal. As letras para formação das palavras foram feitas de material imantado para que ficassem fixadas na placa de metal.

Esta atividade propunha associar o raciocínio para descobrir quais eram as palavras que completavam os espaços ao aspecto motor (pegar as letras e colocá-las nos espaços adequados) e, ainda, possibilitava ao aluno perceber que, na fala, era possível haver a monotongação, mas que se tentasse colocar as letras da palavra dessa forma, um espaço ficava sobrando na cruzadinha.

Imagem 3: Dicas apresentadas aos alunos para completar a cruzadinha

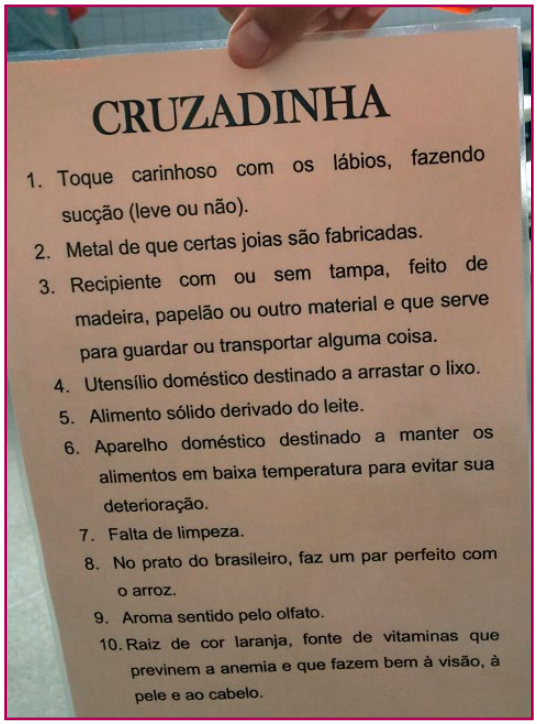


Imagem 4: Grupo de alunos interagindo com as letras móveis confeccionadas em material imantado para completar a cruzadinha com as palavras descobertas



Imagem 5: Alunos completando a cruzadinha feita sobre uma placa de metal com as letras móveis



Avaliação

Finalmente, a fim de julgar se houve ou não a percepção da diferença entre o que se fala e o que se escreve, ou seja, se houve sucesso na tentativa de amenizar a ocorrência da monotongação, solicitou-se que os alunos escrevessem o primeiro verso da canção e observamos que escreveram corretamente as palavras que antes apareceram monotongadas.

Vejamos essa constatação nos exemplos a seguir em que as palavras com ditongo "beijos", "cheiro" e "louro" aparecem escritas com ausência da monotongação.

Imagem 6. Transcrição: Não dá para esquece teus olhos, nem todos os beijos que você me da. Aluna F. S.

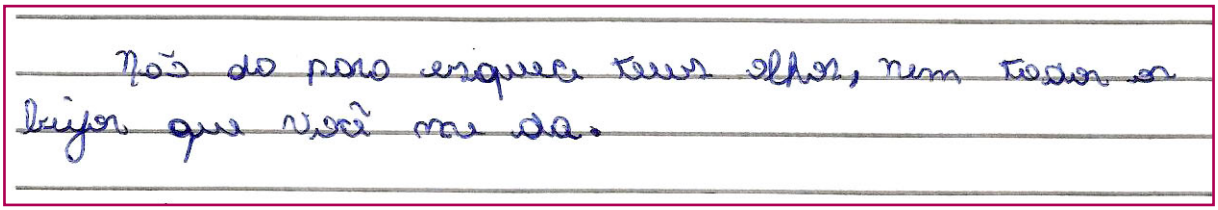
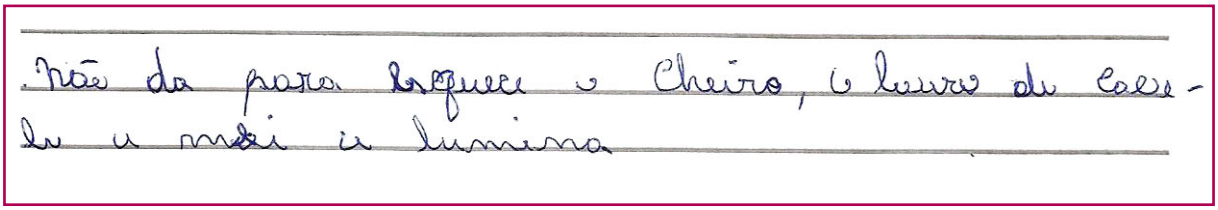


Imagem 7. Transcrição: Não da para esquece o cheiro, louro do cabelo a mei i lumina. Aluno D. C.



Conclusões

Aqui pudemos demonstrar que os fenômenos da ditongação e monotongação, se considerados como variantes linguísticas à luz dos estudos fonéticos e fonológicos, podem ser minimizados na escrita com o auxílio do professor, quando este propuser atividades de retextualização – transformação do texto falado para o texto escrito - (MARCUSCHI, 2007) que levem o aluno à reflexão sobre diferenças e semelhanças entre a fala e a escrita, a fim de alcançar a "consciência fonológica" (LAMPRECHT, 2012).

Entendemos que esses fenômenos são frutos de assimilações sonoras, que são fenômenos contínuos e que, enquanto a língua existir, haverá variação e assimilação. Os também chamados "erros de ortografia" cometidos pelos alunos resultam dessas variações na pronúncia.

Acreditamos que é papel da escola se preocupar em formar, sobretudo, leitores e escritores proficientes de textos. Por isso, cremos que o domínio da escrita na variante padrão da língua é uma constante e legítima preocupação entre os educadores que desejam ver seus alunos inseridos no universo da variante de prestígio.

No desenvolvimento deste trabalho, percebemos que são muitos os problemas relacionados à ortografia – referindo-se à variedade padrão – mas, acreditamos que é preciso considerá-la como um objeto de aprendizagem baseado na reflexão. Por isso reconhecemos que não é possível resolver todos os problemas de escrita que os alunos apresentam ao mesmo tempo. Também entendemos que é pouco eficaz corrigir tudo sempre, já que o aprendizado da ortografia é um processo gradual, complexo e que requer tempo (MORAIS, 2010).

Por fim, avaliamos como positiva a aplicação dessa breve sequência didática, esperando que ela possa auxiliar o professor na tarefa de apontar os caminhos possíveis para o desenvolvimento das habilidades linguísticas em torno dessa questão, mas devemos ressaltar que é necessário que os conceitos apreendidos pelos alunos devam ser reapresentados sempre que houver necessidade de relembrar seu uso.

Referências

LAMPRECHT, Regina (org). **Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2ª ed. Porto Alegre, EDPUCRS, 2012.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva. **Ditongação X Monotongação no falar de Fortaleza**. *Revista Graphos*, v. 5, n. 1, 2000. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/graphos/article/view/9349>.

BONILHA, Giovana. **Aquisição da estrutura silábica do pb:** uma análise dos ditongos orais decrescentes. Universidade Federal de Pelotas/RS. IV Encontro do Celsul (Círculo de Estudos Linguísticos do Sul), 2009. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/4/artigos/053.htm>.

BISOL, Leda. **O ditongo na perspectiva da fonologia atual**. *In*: *D.E.L.T.A.*, vol. 5, n.2, p.185-224, 1989. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000164&pid=S0102-44502007000200003000004&lng=em>.

CAPELLINI, A. S., et al. **Caracterização do desempenho fonológico, da leitura e da escrita de escolares com dislexia e distúrbio de aprendizagem.** In: *Aprender: caderno de filosofia e educação*, vol. 9, p. 37-70, 2007.

HORA, Dermeval. Teoria da Variação**:** trajetória de uma proposta**.** *In:* HORA, Dermeval (org). **Estudos Sociolinguísticos: perfil de uma comunidade**. p.13-28.João Pessoa: 2004.

NETTO, Valdir Manoel; DI PALMA BACK, Angela Cristina. **Monotongação e ditongação em textos escolares:** Uma análise sociolinguística com ênfase no letramento. Seminário de Pesquisa da Linha "Educação, Linguagem e Memória", v. 2, n.2, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAIS, AG de. **Ortografia: objeto de aprendizagem baseada na reflexão**. Revista Educação–Guia da Alfabetização. Segmento, p. 30-45, 2010.

OLIVEIRA, Klebson. **O verso e o reverso:** redução de ditongos e ditongação em textos escritos por negros no Brasil Oitocentista. Signum: Estudos da Linguagem, v. 11, n. 2, 2008.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e fonologia do português brasileiro.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SILVA, Taïs Cristófaro. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10ª ed. São Paulo. Contexto, 2014.
SILVA, Fabiana de Souza. O processo de monotongação em João Pessoa**.** *In*: HORA, Dermeval (org). **Estudos Sociolinguísticos: perfil de uma comunidade**. p.29-43. João Pessoa: 2004.

RESUMO

Este artigo consiste em uma reflexão sobre a reescritura textual como uma atividade para despertar a consciência linguística do aluno diante de sua escrita e como essa refacção textual pode ser um instrumento mais fidedigno para a análise de erros ortográficos motivados por processos fonológicos. Para esse intento, foram analisados textos escritos e suas respectivas reescrituras de uma turma de sétimo ano do ensino fundamental da zona rural do município do Cabo de Santo Agostinho, PE. Partindo do pressuposto teórico da relação em um contínuo entre fala e escrita apontado por Luiz A. Marcuschi (2010) e Mary A. Kato (1998); os erros listados foram agrupados sobre dois critérios, erros motivados pela oralidade e erros motivados pelo próprio sistema de escrita como também observa Luiz C. Cagliari (2001) e Darcília Simões (2006). A análise possibilitou a observação da resistência e da falta de hábito dos alunos em refazerem seus textos. A análise também mostra a relevância da atividade de reescritura para um diagnóstico mais preciso sobre as hipóteses que os alunos fazem ao escreverem palavras cuja ortografia lhe são desconhecida e como tais hipóteses, em geral, estão fundamentadas pela influência da realidade fonética das palavras ou em regras do próprio sistema de escrita.

Palavras-chave: Escrita, Reescrita, Processos fonológicos.

REESCRITURA E ANÁLISE DE PROCESSOS FONOLÓGICOS

Gisleyne Cássia Portela Costa (UPE)

Introdução

No trabalho com a escrita em sala de aula, além de questões textuais amplas como gênero, tipo, coerência, coesão; o ensino de noções básicas de ortografia tem se tornado um desafio para além os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois não é raro o aluno chegar ao 6º ano sem estar devidamente alfabetizado na escola pública. O professor de Língua Portuguesa, por sua vez, vê-se na urgência de alfabetizá-lo ainda que não se sinta completamente capaz de fazê-lo, pois não se vê como um alfabetizador tal como um professor com formação em Pedagogia.

O processo de ensino-aprendizagem da ortografia possibilita um contexto favorável para se observar e entender o empenho cognitivo demandado pelo aluno. Os erros ortográficos revelam as hipóteses elaboradas pelos alunos com base primeiramente em sua fala e secundariamente no próprio sistema ortográfico. O trabalho articulado de áreas de conhecimentos contíguas como a Linguística e Psicologia é a ferramenta indispensável para entender tal processo por que passa o aluno.

Os estudos da Fonética e da Fonologia pode ter uma função pragmática no ensino de língua materna, pois possibilita que o professor entenda as motivações dos "erros" ortográficos cometidos pelos alunos com base na oralidade. A fonética e a fonologia são áreas da Linguística que estudam os sons da língua. Cagliari (2002, p. 17-18) descreve a relação dessas áreas da seguinte forma:

> A fonética preocupa-se principalmente com a descrição dos fatos físicos que caracterizam linguisticamente os sons da fala [...] A Fonologia, por sua vez, faz uma interpretação dos resultados apresentados pela Foné-

> tica, em função dos sistemas de sons das línguas e dos modelos teóricos que existem para descrevê-los. [...] A análise fonética baseia-se nos processos de percepção e de produção dos sons. A análise fonológica baseia-se no valor dos sons dentro de uma língua, isto é, na função linguística que eles desempenham nos sistemas de sons das línguas.

A análise de *processos fonológicos* demonstra o entrosamento dessas duas áreas. No entanto, como ferramentas para análise dos erros ortográficos como hipóteses fundamentadas na fala ou na escrita, veremos que tais processos não são suficientes. Alguns casos só podem ser explicados pela morfologia da palavra ou fatores sociolinguísticos como as variedades dialetais. Considerando esses aspectos, esse trabalho objetiva associar os processos fonológicos com categorias usadas por Cagliari (2001) em suas análises de erros ortográficos nas produções de escrita espontânea de alunos do 1ª série (2º ano, segundo a nova nomenclatura). Algumas adequações dessas categorias serão feitas para serem aplicadas na análise de erros ortográficos de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, zona rural do município do Cabo de Santo Agostinho. Outro objetivo desse trabalho é mostrar a importância da atividade de reescrita como um instrumento mais fidedigno do que o texto escrito pela primeira vez para esse tipo de análise.

O corpus deste artigo se trata de uma amostragem de três textos (chamaremos de1ª versão) e suas reescritas (2ª versão), totalizando seis textos, como parte de um trabalho maior com 16 textos e suas reescritas, totalizando 32 textos. Assim foi possível reduzir os dados de 117 para 62. Os textos estarão expostos neste artigo, mas sua reescrita não; apenas os dados obtidos do mesmo. Foram selecionados para amostra os três textos com mais ocorrência de erros ortográficos.

Para tal intento, dentre outros teóricos, esse trabalho será subsidiado pelas contribuições de Cagliari (2001) e Simões (2006) sobre análise de erros ortográficos, Cagliari (2002) e Silva (2008) sobre fonética e fonologia, Silva (2011) sobre processos fonológicos, Kato (1998) e Marcuschi (2010) sobre a relação fala e escrita, e Marcuschi (2010) sobre retextualização.

Escrita e reescrita

O objetivo inicial da proposta de produção escrita era que os alunos relatassem a experiência de visitar o Museu do Engenho Massangana, Cabo de Santo Agostinho. Para a maioria dos alunos era a primeira vez que eles iam a um museu. Dezesseis alunos foram ao passeio e todos escreveram sobre o mesmo.

Outro objetivo dessa produção era fazer uma avaliação da escrita desse grupo para se ter um parâmetro comparativo de seu progresso, como o próprio Cagliari (2001, p. 126) adverte que: "Texto é texto. A professora não deve usar o texto como pretexto pra corrigir ortografia, concordância, regência, caligrafia etc., mas deve usá-lo como fonte de informação a respeito de seus alunos, de seus progressos e dificuldades". Essa foi a primeira produção escrita dos alunos dentro de um projeto de produção textual escrita no qual a turma está inserida, "Mercês: ontem e hoje". Nesse projeto, os alunos resgatam a memória da comunidade onde mora e da sua escola por meio de entrevistas com moradores. Para serem motivados a refletirem sobre sua comunidade, os alunos visitaram o Engenho Massangana, residência de Joaquim Nabuco. O Engenho Massangana e Mercês estão inseridos no mesmo contexto da cultura do açúcar, pois esta comunidade se originou da antiga Usina Maria das Mercês.

A ortografia foi o principal critério a ser analisado, porque seria também introduzida a prática de reescrita nesse grupo. Priorizar a correção de aspectos ortográficos foi uma forma de não saturar as correções feitas pelos alunos. Os erros de natureza suprassegmental foram menos relevados, ficando para serem explorados em outro momento.

As produções foram devolvidas para os alunos com as palavras sublinhadas cuja escrita ortográfica estava incorreta. Os alunos foram orientados a corrigir seus erros com outra hipótese escrita sem auxílio de dicionários. Porque era necessário saber se tais erros eram apenas falta de atenção do aluno. Como o objetivo desse trabalho era fazer uma análise comparativa dos erros ortográficos entre texto e sua reescrita, o corpus foi composto por textos que apresentaram uma quantidade significativa de ocorrência de erros.

Para se garantir mais contextualidade aos dados, será exposta a 1ª versão de cada produção escrita identificada com nomes fictícios para os alunos, mas se mantendo seu gênero e idade real. No corpo de cada texto estão sublinhados

erros que foram indicados pelo professor para serem corrigidos pelo aluno. Cada vocábulo destacado será um dado e receberá uma numeração que servirá para sua identificação. Os erros repetidos pelo mesmo aluno terá a mesma numeração da primeira ocorrência. Foi usado um asterisco * para os casos em que o aluno corrigiu uma palavra na 2ª versão que já estava correta na 1ª versão, chamaremos essa situação de "correção indevida". Nos casos em que o problema se trata apenas do traçado da letra que foi difícil de ser entendida pelo professor, a mesma foi escrita entre parêntese como foi entendida por este; mas aparece nos dados da 2ª versão escrita corretamente como intencionava o aluno.

Na reescrita dos textos dos alunos para este trabalho se preservou a escrita tal como está no texto do aluno, mantendo; portanto a falta de pontuação, acentos gráficos e uso de letras maiúsculas e minúsculas que constavam em tais textos.

Amostra da produção textual escrita do 8º ano

Texto 1 - João, 13 anos

Memórias de Massangana

Eu mim lembro, do casarão da (1) ingreja da moenda e os escravos ficavam moendo a cana de açúcar, a namoradeira que os pais ficavam juntos com os (2) (v)oivos.
A (1)ingreja onde (3)enteraro dona rosa e do quarto de Joaquim Nabuco e de dona Rosa e das camas de antigamente não existiam colchão da (4) arvore chamada baobá. O (5)*sótão do casarão. Os escravos eram (6)enterados em qualquer lugar, as janelas da casa grande as (7) serâmicas os (8)ilustres e não (9)tinhão energia e (10) acediam velas a noite. e os formatos da cadeira não (11)e da mesma da de hoje em dia.

Texto 2 - Antônio, 14 anos

Memorias de Masangana

Eu (12)milenbro da capela e a (13)imgreja onde (14)enterarro Ana Maria Rosa e a namoradeira e o casarão que os escravo trabalhava na moenda onde era feito (15)caudo de açúcar e fazia (16)seveja também e também tem uma (17) a vore (18)jamada (19)baua eu (20)costei muito ai porque foi (21)maça (22)la tinha um (23)binico os escravo eram (24)emterrado em (25)crauquer lugar os formato das cadeira não são dos dia (26)di hoje também tinham pratos as janela (27)*eram uma (28)perta das (29)ostras porque não tinha (3)ventilado

Texto 3 - Paula, 13 anos

Mermoria de mêcês emgenho massangana
O (31)casarau (32) foir muito bom a (33)imgreja a (34)carna (35)sor tinha um (36)per a moenda (37)qui (38)us bois (39)rordava e (38)us (40)escrova butava (34)carna de (41)açuca a (33)imgreja (37)qui (42)interava (38) us brancos a (43)mamoradera (37)qui os (44) cazais (45) manorava e da sala (46)di (47)jarta e do (48) cosinha e da (49) arvori (50)balba e dois quarto (51)u (52)ome (37)qui morava (53)la Joaquim Nabuco (54)uis escravos era (55)interadois em (56) couque(57) luca (58)nu (59)emgernho (54)uis (60)formatois das (61)cadeirais não (62)e como agora.

Dados coletados

O quadro a seguir compara os erros ortográficos da 1ª versão com as correções feita pelos alunos na 2ª versão.

Tabela 1 - Comparação entre as versões

nº	forma ortográfica	1ª versão	2ª versão	nº	forma ortográfica	1ª versão	2ª versão
1	igreja	ingreja	igreja	26	de	di	de
2	noivos	(v)oivos	noivos	27	eram	*eram	erram
3	enterraro	enteraro	enteraro	28	perto	perta	perto
4	árvore	arvore	árvore	29	outras	ostras	outra
5	sótão	*sótão	sotão	30	ventilador	ventilado	ventilador
6	interrados	enterados	enterrados	31	casarão	casarau	carzarrau
7	cerâmicas	serâmica	seramicas	32	foi	foir	foir
8	lustre	ílustre	inlustre	33	igreja	imgreja	egreja
9	tinham	tinhão	tinhan	34	cana	carna	cana
10	acendiam	acediam	acediam	35	só	sor	so
11	é	e	e	36	pé	per	pe
12	me lembro	milenbro	mimlenbro	37	que	qui	que
13	igreja	imgreja	igreja	38	interrava	interava	enterava
14	enterraro	enterarro	enterraram	39	rodava	rordava	rodava
15	caldo	caudo	cardo	40	escravo	escrova	escrava
16	cerveja	seveja	ceveja	41	açúcar	açuca	açúcar
17	árvore	a vore	ávore	42	interrava	interava	enterava
18	chamada	jamada	chamada	43	namoradeira	mamoradera	mamoradeira
19	baobá	baua	bauba	44	casais	cazais	casais
20	gostei	costei	gostei	45	namorava	manorava	nanorava
21	massa	maça	massa	46	de	di	de

22	lá	la	la	47	jantar	jartar	jata
23	pinico	binico	pinico	48	cozinha	cosinha	comzinha
24	interrado	emterrado	enterrado	49	árvore	arvori	arrvori
25	qualquer	crauquer	quaulquer	50	baobá	balba	baouba

(Continuação)

nº	forma ortográfica	1ª versão	2ª versão	nº	forma ortográfica	1ª versão	2ª versão
51	o	u	o	57	lugar	lucar	lugar
52	homem	ome	homein	58	no	nu	no
53	lá	la	la	59	engenho	emgernho	emgernho
54	os	uis	ois	60	formatos	formatois	for matos
55	interrados	interadois	enterados	61	cadeiras	cadeirais	caderais
56	qualquer	couque	cauquer	62	é	e	e

Fonte: Da autora

A tabela seguinte quantifica as seguintes situações: erros que ocorreram na 1ª versão; correções feitas pelos alunos na 2ª versão; erros não corrigidos ortograficamente, mas como uma hipótese (chamaremos de nova hipótese); palavras corrigidas na 2ª versão que não foram indicadas para isso (correção indevida), palavras em que o traçado da letra cursiva provocou engano na correção na indicação de erro pelo professor, erros não corrigidos, repedindo-se a mesma escrita da 1ª versão e os erros que restaram depois que o aluno fez a reescrita de seu texto.

Tabela 2 – Quantidade de ocorrências por situações em cada texto da amostra

texto	erros na 1ª versão	correções na 2ª versão	nova hipótese	correção indevida	traçado da letra	não correção	erros pós 2 ª versão
1	11	3	4	1	1	2	8
2	20	10	9	1	0	0	10
3	32	11	20	0	0	0	20
total	62	14	33	2	1	2	38

Fonte: Da autora

Tabela 3 – Comparação das correções e das novas hipóteses entre os dados da amostra e da análise geral

	erros na 1ª versão	correções na 2ª versão	%	nova hipótese	%
amostra	62	14	22,58	33	53,23
geral	117	52	44,44	42	35,90

Fonte: Da autora

Reflexão sobre os dados

Apesar da relutância dos alunos em reescreverem seus textos, a maioria demonstrou empenho nessa atividade. Isso se percebe, pois das 62 ocorrências de erros, 14 correções foram feitas. No entanto, esse fato ficou mais evidente na análise geral das 32 produções escritas dessa turma, nas 117 ocorrências de erros houve 52 correções. Os valores não são proporcionais entre a amostra e a pesquisa geral, por causa dos textos selecionados. Como foi dito anteriormente, foram escolhidos os textos com mais erros. Esses textos revelam os alunos com mais dificuldades com as convenções ortográficas, ou seja, suas hipóteses são mais influenciadas pela oralidade. Ainda observando o quadro 3, percebe-se o quanto esses alunos da amostra se empenharam para supor como seria a escrita ortográfica das palavras. Inclusive, na análise geral a turma, esses foram os alunos que fizeram mais hipóteses e foram os que menos deixaram de corrigir seus erros.

A maioria dos erros ortográficos dessa turma foi motivada pelas condições de produção dessa escrita como a falta de atenção, pressa ou até mesmo a preocupação maior com o todo do texto invés das palavras. A reescrita oportunizou mais tempo para mais reflexões sobre a língua. Kato (1998) assegura que a consciência linguística que temos provém muito mais do que fazemos ao escrever ou ler do que daquilo que fazemos ao falar ou ouvir. A reescrita não apenas atenuou a quantidade de erros ortográficos, mais também fez surgir outros. A ideia de "erro" neste trabalho é entendida como hipótese que o aluno faz sobre a escrita, como observa Cagliari (2001, p. 61) que: "Os 'erros' dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala". A palavra "erro" está sendo usada apenas na relação com a convenção ortográfica. Na amostragem para este trabalho, dentre os 62 erros ortográficos ocorridos, 33 novas hipóteses sobre a escrita surgiram. Essas

novas hipóteses não deixam de ser novos erros, mas apenas segundo a ortografia da nossa língua. Elas revelam outras reflexões que o aluno fez sobre sua escrita. Se o interesse dessa atividade fosse tão somente quantificar os erros dos alunos, não se teria números muito fidedignos, pois a reescrita mostrou que muitos dos erros não se tratavam de falta de conhecimento, eram motivados apenas pela falta de atenção. A quantidade de erros pode diminuir com a reescrita, porque o professor pode ter se confundido com o traçado da letra do aluno como no texto 2, vocábulo 2. Pode ainda revelar a falta de segurança dos alunos diante de sua própria escrita ortográfica como no texto 2, vocábulo 28; o verbo "era" foi escrito na 2ª versão como "erra". Nesse caso, o aluno não percebeu que a palavra não estava sublinhada por isso não precisava ser corrigida ou acreditou que o professor não viu esse erro; corrigiu-o e revelou que não domina o uso da letra "r". No texto 1, vocábulo 5, há outro caso de correção indevida: na 1ª versão o aluno escreve corretamente "sótão" e na 2ª versão escreve "sotão". O aluno não conhecia a escrita dessa palavra, pois não é uma palavra comum, mas tinha duas hipóteses sobre sua escrita. Apesar de ter acertado, reescreveu-a de outra forma, retirando-lhe o acento gráfico, provavelmente por achar estranha a presença de mais de um sinal gráfico na palavra; o que realmente não é frequente em nossa língua.

O processo de reescrita revelou, na análise geral da turma, cinco casos em que os alunos fizeram outro texto evitando as palavras indicadas para a correção, ou até fazendo outro texto. Esses casos não se encontram neste trabalho porque foge do seu propósito, mas merece um estudo à parte. Entretanto, considerando a questão da reescrita, a atitude dos alunos mostra o envolvimento ainda maior desses alunos com a atividade de reescrita, pois tais alunos enriqueceram seu texto com mais detalhes, usou outras estratégias para escrever. Tanto o aspecto de amplitude da reescrita dos textos que ficaram fora da análise, quanto à diminuição dos erros ortográficos nos textos analisados, demonstra que os alunos, em geral, levam a atividade de escrever muito a sério e se ocorrem erros mais do que se deveria, provavelmente é porque não teve oportunidade de corrigi-los.

Não escrevemos com a mesma fluência de quando falamos, nem escrevemos tanto quanto falamos. Kato (1998, p. 31) lista as diferenças funcionais entre fala e escrita em quatro aspectos:

I. a escrita é menos dependente do contexto situacional;
II. a escrita permite um planejamento verbal mais cuidadoso;
III. a escrita é mais sujeita a convenções prescritivas,
IV. a escrita é um produto permanente.

Se relacionarmos essas características da escrita, podemos dizer que por a escrita ser menos dependente do contexto situacional, ela permite que planejemos nosso texto com mais cuidado com as convenções prescritivas da escrita. Uma das razões desse policiamento sobre a escrita se deve ao seu caráter de permanência. Marcuschi (2010) lembra que na vida prática usufruirmos da possibilidade de planejamento da escrita, revendo-a e refazendo-a. Refazer a escrita é tão comum que em certos setores é necessário um profissional para tal função como os revisores de texto em um jornal. Entretanto, na vida artificial das escolas, geralmente, espera-se que o aluno escreva com a mesma espontaneidade de suas conversas. Por mais espontâneo que se seja, pode faltar ao aluno ferramentas para sua escrita, as convenções. Escrever requer, dentre outras coisas, uma maior reflexão sobre a própria língua e seu sistema de escrita. Pede-se, entretanto, ao aluno que escreva sem lhe oferecer oportunidades de refletir e refazer seu texto.

Apenas na escola, escrevemos sem sabermos para quê, para quem, e muitas vezes sem saber o quê e como. Nessas condições de artificialidade, o que dizer sobre a reescrita? Se o aluno não vir sentido em escrever, menos ainda terá em reescrever seu texto. Não é simples trabalhar na perspectiva de se debruçar no aprimoramento da escrita do aluno tendo o texto deste como ponto de partida. Isso demanda mais tempo e dedicação tanto para o professor quanto para o aluno. A quantidade de aluno por turma, a falta de motivação do aluno para escrever em condições artificiais e até mesmo a falta de preparo e interesse do professor tornam a reescrita uma atividade quase inexistente nas escolas.

A produção textual escrita e sua reescrita precisa ser tão frequente quanto às atividades de leitura. A leitura permite o aperfeiçoamento da escrita, mas não lhe garante. Só se aprende a escrever escrevendo de fato. Leitura e escrita estão correlacionadas.

Categorização dos erros ortográficos

Parte das transformações pelas quais passam o léxico da nossa língua pode ser explicada pelos *processos fonológicos*. Segundo Cagliari (2002), processos fonológicos são alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas, ao se realizarem foneticamente. Para Silva (2011) *processos fonológicos segmentais* são alterações nos fones ou fonemas e por ser de natureza tanto fonética quanto fonológica, o autor acrescenta:

> Esse fenômeno deveria receber dois termos: processos fonéticos e processos fonológicos. No entanto, convencionou-se usar apenas a expressão 'processos fonológicos'. Também é usado o termo metaplasmos (processo que acrescenta, suprime ou transpõe fonemas numa palavra). Esses processos podem ser percebidos tanto do ponto de vista sincrônico (num estágio da língua) quanto do ponto de vista diacrônico (estágios sucessivos da língua). (SILVA, 2011, p. 80)

Sintetizando a sistematização feita por Silva (2011) desses processos, sem se ater às subdivisões, pode-se dividi-los em quatro grupos:

I. Processos de apagamento: equivale à supressão de um segmento (consoante, vogal ou glide) ou de uma sílaba inteira (p. 81);
II. Processos de adição: ocorre por acréscimos de consoantes, de vogais e de glides (p.82);
III. Processos de transposição: ocorre quando um segmento troca de posição dentro de uma mesma palavra. Pode ocorrer de três formas: transposição de consoantes, de vogais ou de elementos suprassegmentais (acento tônico) (p.83);
IV. Processos de substituição: nesse tipo de processo, enquadra-se toda alteração que um fone ou fonema venha a sofrer (p. 84).

Para este trabalho não interessa o detalhamento desses processos em suas subdivisões, pois sua aplicação para a análise de erros ortográficos se dá de forma parcial. Cagliari (2002, p. 82) observa que: "(...) Alguns processos fonológicos só podem ser devidamente explicados quando se leva em consideração fatos de natureza gramatical, sobretudo morfológica". Para o autor uma regra fonológica

pode ser motivada por uma forma básica lexical e quando esse fenômeno acontece é chamado de *processo morfofonológico*. Portanto, os processos fonológicos não são suficientes para dar conta de todas as ocorrências de erros ortográficos na escrita dos alunos.

Dentre outros processos fonológicos, tomemos como exemplo a *assimilação*, que segundo Cagliari (2002, p. 99) é quando "um som torna-se mais semelhante a outro, que lhe está próximo, adquirindo uma propriedade fonética que ele não tinha". A assimilação é para Silva (2011) um tipo de processo por substituição. Para citar apenas um caso assimilação, na análise geral, dois alunos ao tentar escrever o sobrenome do abolicionista Joaquim Nabuco, escreveu "nambuco". Provavelmente por falar [nãbuco] representaram graficamente a nasalização da vogal [a] com a letra "m". A motivação fonética pra isso é o traço nasal do fonema /n/ que incide na percepção da vogal /a/, ou seja, /a/ assimila o traço nasal de /n/. Contudo, parar na constatação de um processo fonológico não ajuda por completo. É preciso entender que o aluno acionou o conhecimento que tinha, a lembrança sonora de um nome não familiar, ou seja, que nunca vira escrito. A hipótese do aluno se baseia então na transcrição fonética do nome "Nabuco".

No seu livro "Alfabetização & linguística", Cagliari (2001) analisa a escrita espontânea de crianças de 1ª série de escolas de periferia de Aracajú, Sergipe, Campinas e São Paulo. O autor observou que na tentativa de aplicar uma relação direta entre letra e som, os alunos fazem hipóteses possíveis fundamentadas nos usos ortográficos ou em realidades fonéticas. Nessa análise, os erros cometidos pelos alunos não foram agrupados conforme processos fonológicos pelos quais seriam motivados. Apesar de esses estarem presentes, o autor criou 11 categorias para os erros mais comuns dos alunos da 1ª série: 1.transcrição fonética, 2.uso indevido de letra, 3.hipercorreção, 4.modificação da estrutura segmental das palavras, 5.juntura intervocabular e segmentação, 6.forma morfológica diferente, 7.forma estranha de traçar as letras, 8.uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, 9.acentos gráficos, 10.sinais de pontuação e 11.problemas sintáticos.

É possível agrupar as onze categorias em dois grupos, um mais influenciado pela oralidade outro mais pela escrita. Quatro das categorias estão relacionados mais diretamente com a oralidade: transcrição fonética, juntura e segmentação, forma morfológica diferente e problemas sintáticos. As outras sete categorias estão mais relacionadas, de alguma forma, com o próprio sistema de escrita: uso indevido de letra, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das pala-

vras, forma estranha de traçar a letra, uso indevido de letra maiúscula e minúscula, acento gráfico, sinais de pontuação.

O autor observou em suas análises que na categoria de transcrição fonética era onde havia a maior ocorrência dos erros, ou seja, influência maior da oralidade. Contudo, no agrupamento das categorias, observa-se a necessidade de uma quantidade maior de categorias para dar conta das hipóteses influenciadas pela escrita. Por tanto, análises de erros ortográficos com base apenas em processos fonológicos não dão conta da complexidade do empenho do alfabetizado. Mesmo com amplitude dessas categorias forjadas em sua análise, Cagliari cria a categoria "modificação da estrutura segmental das palavras" para dar conta de ocorrência de difícil categorização, casos em que não se encontra uma motivação definida.

A categorização dos processos fonológicos feita por Silva (2011) também será utilizada e algumas subcategorias. São elas:

I. Processos de apagamento:

a) Aférese: apagamento de segmento inicial de palavra. (Ibdem, p. 81)
b) Síncope: apagamento de segmento medial. (Ibdem)
c) Apócope: apagamento de segmento final. (Ibdem, p. 82).

II. Processos de adição:

a) Prótese: adição de segmento inicial. (Ibdem)
b) Epêntese: adição de segmento medial. (Ibdem)
c) Paragoge: adição de segmento final. (Ibdem).

III. Processos de substituição:

a) Assimilação: Um segmento adquire propriedades do segmento que está próximo dele. (Ibdem, p. 84)
b) Decaimento: fenômeno fonético em que o fone se transforma em outro. (Ibdem, p. 86)
c) Sonorização (ou abrandamento): Som surdo se torna sonoro. (Ibidem, p. 85)

Ao aplicar essas categorias de Cagliari e os processos fonológicos aos erros ortográficos dos textos analisados, identificou-se que tais categorias e processos

fonológicos poderiam ser agrupados em duas categorias maiores: categorias influenciadas pela oralidade e categorias influenciadas pela escrita. Há erros ortográficos que não é possível de serem explicados por uma só categoria, nem por um só processo fonológico.

Influência da oralidade

I. Transcrição fonética: o aluno toma a fala como referência e escreve tal como percebe a fala (CAGLIARI, 2001, p 138), de forma mais geral, é o que acontece com os erros ortográficos dos alunos.

a) Processo fonológico de apagamento:

- sícope: seveja (cerveja).
- apócope: ventilado(ventilador).

b) Processo fonológico de adição - epêntese: formatois (formatos), cadeirais (cadeiras), uis, (os). Nesses casos, está presente um tipo de epêntese a *ditongação,* surgimento de ditongo.

c) Processo fonológico de substituição:

- decaimento: di (de), arvori (árvore), nu (no), us (os).
- assimilação: ingreja (igreja), comzinha (cozinha). Nesses casos, há o caso de *nasalidade,* que ocorre quanto uma vogal tipicamente oral é seguida de uma consoante nasal, sem alterar o sentido e marca também a variação dialetal (Silva, 2008). A vogal assimila o traço nasal da consoante nasal. A forma ortográfica dessas palavras não tem vogal nasal, mas provavelmente o aluno fala nasalando tais vogais e assim transcreve a nasalidade. Segundo os estudos aprofundados de Camara Jr. (2011), na língua portuguesa não há vogais nasais. Há vogais orais seguidas de arquifonemas nasais, ou seja, não há traço distintivo de sentido. Por tanto não se trata de um fonema, apenas um fone.

II. Forma morfológica diferente: forma própria de uma palavra em uma variedade dialetal (Ibidem, p. 143). Exemplos: omi (homem), cardo (caldo). Nesses casos o aluno também faz uso de transcrição fonética da sua fala. Na palavra “cardo” há o processo de fonológico de substituição chamado de

"rotacismo", que segundo Silva (2011) se trata de um "vício" de que consiste em pronunciar o som [r] no lugar de outro fonema.

III. Juntura intervocabular e segmentação: o aluno não identifica as fronteiras entre os vocábulos lexicais. (CAGLIARI, 2001, p 142). Exemplos respectivos: milembro / mimlenbro (me lembro), a vore (árvore).

IV. Ponto de articulação. Essa categoria não está entre as categorias usadas por Cagliari (2001), mas foi necessário criá-la para os casos em que houve troca de letras por causa do ponto de articulação do fonema que tal letra representa. Exemplos: jamada (chamada), binico (pinico), costei (gostei), luca (lugar). Nesses casos, os pares de fonemas /k/ e /g/ são velares, /ʒ/ e /ʃ/ são alveopalatais, /b/ e /p/ são bilabiais. O aluno não percebe a distinção entre esses sons, porque eles têm o mesmo lugar de articulação. A diferença está em serem respectivamente desvozeada e vozeadas. Silva (2011) observa que na evolução histórica de algumas palavras houve o processo fonológico de sonorização como na palavra "acutu" (desvozeada) que passou a ser "agudo" (vozeada), processo inverso desses aqui analisados.

Influências da escrita

I. Uso indevido de letra: o aluno escolhe uma letra possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra (CAGLIARI, 2001, p. 140). Exemplos: seveja (cerveja), maça (massa), cazais (casais). A maioria dos erros no uso das letras "s", "z", "c" se dão pela complexidade das convenções ortográficas. A distinção entre *sistema gráfico* e *sistema ortográfico* facilita a lidar com esse caso. Segundo Gak (apud FERREIRO, 2013), o sistema gráfico são aos meios de uma língua para expressar o som, que seria o conjunto das letras e dos diacríticos. Enquanto que o sistema ortográfico deve ser entendido como as regras que determinam o emprego das letras de acordo com as circunstâncias. As regras ortográficas deveriam ser vistas como restrições gráficas.

II. Hipercorreção: quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas são diferentes e passa a generalizar essa forma de escrever. (Ibidem, p. 141). No vocábulo "balba"

(baobá), por exemplo, indica que o aluno recorda que em palavras como "papel" e "anel" a letra "l" é pronunciada como /u/; como o aluno não pronuncia ba/o/bá, mas sim ba/u/bá (aplicando outra hipercorreção) aplica a regra do "papel" e "anel" na palavra baobá cuja ortografia ele desconhece.

III. Forma estranha de traçar as letras: às vezes o professor pode achar que houve uma troca de letra em uma palavra, mas na verdade está fazendo uma má interpretação do traçado da letra do aluno (Ibidem, p. 146). É o que aconteceu com a palavra "noivo" (2), que foi entendida como "voivo", o jeito do aluno de escrever a "n" se parece com "v".

IV. Modificação da estrutura segmental das palavras: o aluno troca, suprime ou acrescenta letras fora das possibilidades do sistema de escrita, provavelmente por não dominar o uso de certas letras. (Ibidem, p. 142). Exemplos: crauquer (qualquer), Couquer (qualquer).

V. Acentos gráficos: no início da alfabetização, o aluno não conhece ou não domina as regras para o uso de acentos gráficos. (Ibidem, p. 144). Exemplos: a vore (árvore), arvore(árvore), sotão (sótão). Há processos fonológicos que são caracterizados pela transposição de elemento suprassegmental como o acento tônico, mas não se aplica a esses casos. O aluno pronuncia tais palavras com a tonicidade correta, mas não a representa devidamente.

As categorias "uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas", "sinais de pontuação" e "problemas sintáticos" não entraram na análise, mesmo ocorrendo erros desse tipo. Vale destacar que tais categorias estão ligadas à escrita. Entretanto, Cagliari (2001, p.145) observou em suas análises que:

> Alguns erros de escrita que aparecem nos revelam problemas de natureza sintática, isto é, de concordância, de regência, mas que na verdade denotam modos de falar diferentes do dialeto privilegiado pela ortografia. Aparecem construções estranhas que refletem estilos que só ocorrem no uso oral da linguagem.

No texto 2, isso também foi constatado. Por exemplo, na 1ª versão, o aluno escreve "os escravo trabalhava", como é mais próximo da fala, a marcação redun-

dante do plural na norma culta é ignorada. Mas quando o aluno reescreve o trecho na 2ª versão, escreve "o escravos trabalhavam", mas próximo das convenções da escrita, marcando inclusive a desinência de número no verbo.

Considerações conclusivas

Segundo Emília Ferreiro (2013) nos últimos trinta anos, tem se publicado muito sobre *consciência fonológica*, que seria a capacidade de identificar a estrutura sonora das palavras. Apesar de reconhecer que há uma forte relação entre esse tipo de consciência e a aprendizagem de leitura, a autora argentina que por muito tempo pesquisou sobre o processo de aquisição da escrita pelas crianças, critica o fato de ser pouco considerada a relação da consciência fonológica com a aquisição de um sistema alfabético de escrita. Isso é possível notar na análise feita neste trabalho. Os alunos fazem reflexões muito profundas sobre sua fala ao tentar representá-la e lança mão das convenções da escrita ainda que não as dominem por completo. A reescrita é um oportunidade de reforçar a necessidade desse pensar profundo sobre a língua. O aluno não deveria entender a reescrita de seu texto como uma punição por ter escrito um texto ruim, cheio de palavras erradas, mas perceber que essa é uma atividade comum em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, na escola, e, sobretudo, fora dela. É preciso partir do professor a valorização do texto do aluno dando lhe uma finalidade e criando condições para que essa produção não tenha apenas o professor como leitor. Assim se torna mais fácil convencer o aluno da importância de melhorar seu texto por meio de sua reescrita.

Levar o aluno a compreender e distinguir o sistema gráfico do sistema ortográfico da sua língua é um ponto de partida para se didatizar a Fonologia e a Fonética nas salas de aulas, e provavelmente essa seja a maior das contribuições pedagógicas que essas ciências podem ofertar ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Aos poucos, ou com emergência como nos casos do 8º ano aqui analisados, os alunos precisam fazer as distinções dos usos orais e dos usos escritos da língua, ajustando às situações de uso, ou podemos dizer, ao gênero textual no qual quer concretizar seu discurso. Como aconselha Kato (1998, p.8): "As atividades de leitura e escrita, bem como as reflexões metalinguísticas que delas derivam, são os caminhos para o indivíduo crescer tanto cognitiva quanto criticamente".

Em suas análises da escrita de crianças, Cagliari (2001), profundo conhecedor de Fonética e Fonologia, observa que a maior parte dos problemas de fala e escrita

estão ligados ao fenômeno da variação linguística. O desconhecimento das convenções ortográficas leva o aluno a recorrer a sua fala. Isso também é perceptível nos textos analisados cujos autores são oriundos de uma região rural. Enquanto sujeito de uma comunidade de fala de zona rural, os alunos trazem consigo as marcas de seu dialeto para sua escrita. Esse aluno do campo, com menos acesso à escrita, provavelmente apresentará mais erros ortográficos; já que a norma padrão, ou língua falada culta, é uma variedade urbana formal e, sobretudo, por ser ela consequência do letramento.

As leis que regem nossa educação sobre o princípio da democracia, garantem a escola para todos. A escola regida por tais leis e princípios precisa garantir que os alunos com seus diferentes falares tenham acesso às normatividades de sua língua para que tenham mais acesso aos conhecimentos acumulados de sua cultura; quiçá ascender socialmente.

Entretanto o acesso à norma padrão requer reflexão sobre suas variações, seu uso, sua história, sua sistematização. O aluno não terá tais conhecimentos bem direcionados se o professor não intervier nesse processo. O professor deve fazer suas reflexões sobre a língua com base em observações e teorias. Só assim, o professor será capaz de mudar concepções e atitudes preconceituosas sobre a língua e seus falantes e cumprir seu papel de ensinar com propriedade.

Referências

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica**: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CAMARA, Jr. Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2003.

KATO, Mary A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. 6e. São Paulo: Ática, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Fernando Moreno da. Processos fonológicos segmentais na língua portuguesa. **Littera on lines**: Universidade Federal do Maranhão, n.4, p. 72-82, 2011.

SILVA, Taïs Cristófaro. **Fonética e fonologia do Português:** roteiro de estudo e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2008.

SIMÕES, Darcília, **Considerações sobre a fala e a escrita:** fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido com base em pesquisa realizada com 28 professores da rede pública de ensino de Pernambuco, e integra o projeto "O Ensino da Fonética e da Fonologia e da Morfologia da Língua Portuguesa na Educação Básica Pública de Pernambuco: Práticas de Letramento". Tal pesquisa tem o objetivo de averiguar o conhecimento dos pressupostos de ordem fonológica/fonética e morfológica dos professores e a relação que estes fazem com o ensino de ortografia, afinal, constata-se ser este diretamente ligados àqueles. Esta pesquisa é composta por quatro perguntas concernentes a questões teóricas de morfologia e fonologia relacionadas ao ensino de ortografia da língua portuguesa as quais de caráter qualitativo. Como resultado da pesquisa, foi identificado que o maior percentual dos entrevistados não deu respostas satisfatórias às perguntas realizadas, ainda que, em maioria, houvesse dedicado tempo, em sua formação inicial, ao estudo de morfologia e fonética/fonologia. O presente trabalho visa tratar dos pontos da pesquisa referentes à fonética/fonologia e o ensino de ortografia fazendo entre tais as relações teóricas necessárias. Sabe-se que o despreparo do professor neste âmbito acarreta no despreparo do aluno, o qual continuará a cometer equívocos gráficos tais quais a troca de letras em palavras: 'apriu' por 'abriu', 'fazio' por 'vazio', 'derrepente' por 'de repente'. Este trabalho tem como aporte teórico Azevedo (2006), Perini (2010), Bagno (2012), Câmara Jr. (2011), Cagliari (2009), Neves (2000), entre outros.

Palavras-chave: Ensino de português, Fonologia, Formação do professor.

DO CONHECIMENTO DE ASPECTOS DO SISTEMA FONOLÓGICO DA LÍNGUA PORTUGUESA AO ENSINO DE ORTOGRAFIA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO[1]

Victor Bruno de Lacerda Ramos (NUCEPI/UFPE)[2]

Introdução

Entendemos que o professor de língua portuguesa do ensino básico deve abordar também, em sala de aula, aspectos fonéticos/fonológicos da língua, considerando esta em sua realidade enquanto atividade humana e, portanto, de propriedade social. Isso indica não ignorar, nas práticas de ensino, a estrutura que o sistema da língua portuguesa. Ignorá-lo e não trabalhar aspectos desse sistema com os alunos, seria, equívoco pedagógico, uma vez que, nas palavras de Possenti (1996, p 17) "O objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico." Além de ensinar questões relacionadas ao sistema da língua portuguesa, é necessário ensinar ensinar-lhes

1. Trabalho orientado pelas Professoras Doutoras Gláucia Renata Pereira do Nascimento e Siane Gois Docentes/pesquisadoras do NUCEPI (Núcleo de Pesquisas Produção e Compreensão (Inter)linguísticas) do Departamento de Letras do CAC/UFPE.

2. Graduando em Letras Português – Licenciatura pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

o sistema gráfico, que não é um dos estratos da língua, é artificial e tem por base pressupostos da fonética/fonologia, entre outros de natureza morfossintáticas. Se o conhecimento do professor acerca desses pressupostos é insuficiente, o que se pode esperar da aprendizagem de seus alunos?

Constatou-se, na pesquisa que gerou este artigo, que grande parte dos professores voluntários questionados tiveram tempo dedicado à fonética/fonologia em sua formação inicial, entretanto parece que isso não foi o suficiente para que estes dispusessem de preparo teórico que abarque as condições requeridas pelo ensino de ortografia da língua portuguesa.

Tal resultado preocupante indica a possibilidade de fragilidades na formação inicial desses professores, assim como na consequente despreparo do alunado que, não preparado adequadamente, persistirá cometendo equívocos gráficos em sua escrita.

Breve fundamentação teórica

Faraco (*apud* Xavier e Cortez, 2003, p 64) informa que a língua é "[...] uma complexa realidade semiótica estruturada sim, mas necessariamente aberta, fluida, cheia de indeterminação e polissemias, porque é atravessada justamente por nossa condição de seres históricos.", o que faz da língua um fenômeno, por si, mutável porque de propriedade dos falantes. Entretanto é necessário considerar que se organiza em um sistema, que tem regras de funcionamento, as quais possibilitam, inclusive, mudanças; por isso Faraco afirma que a língua é uma realidade, ao mesmo tempo, "estruturada, estruturante e estruturável" (*apud* Xavier e Cortez, 2003, p 64).

Nesse contexto, o professor de língua portuguesa deve contemplar, em suas aulas, tanto para aspectos dinâmicos da língua, como seus aspectos estáticos, por assim dizer, de tal maneira a abarcar, em sua prática docente, diferentes faces da língua e propor ao aluno as reflexões pertinentes a respeito tanto da língua em uso quanto da língua observada como um sistema estável. Sendo assim, o professor deve ensinar ao aluno, entre muitos outros temas, regras con-

vencionalmente estabelecidas sobre o plano fônico da língua e sobre o sistema gráfico do português, que é artificial, e mostrar a relação existente entre essas instâncias ao estudante.

Toda língua é essencialmente falada, sendo assim, as reflexões feitas a respeito da língua têm, necessariamente, suas origens em reflexões feitas sobre a oralidade. Não há como tratar da grafia sem tratar da parte fônica da língua, embora o sistema gráfico também se organize com base em aspectos da morfossintaxe da língua. As disciplinas encarregadas de tratar deste aspecto fônico da língua são a fonética e fonologia, as quais responsáveis pelo estudo dos sons da língua. Como tais, são suportes para reflexões sobre questões de ortografia.

De acordo com Cagliari (2009), o que se ensina de fonética nas escolas,

> nos livros didáticos, nas gramáticas é em geral desastroso. Não há nenhum cuidado com as explicações, há erros primários e uma incompreensão quase total da realidade da língua". (p.75)

Desse modo, levantamos a hipótese segundo a qual a formação inicial do professor de língua portuguesa, particularmente em Pernambuco, apresenta inconsistências, que rebatem no fraco desempenho dos alunos na escrita. Esse fraco desempenho se mostra bem em resultados de avaliação de externa, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Como parte desse quadro preocupante, os professores se deparam com problemas de escrita cujas causas parecem desconhecer, como, por exemplo, a troca de grafemas em palavras ('fazio' em vez de 'vazio'). É importante contribuir para que o aluno desenvolva a escrita ortográfica por meio de práticas de ensino que o levem a refletir sobre aspectos da fonética e da fonologia, a fim de que possam

> que os alunos possam, efetivamente, assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonistas na ação coletiva. Nesse quadro, importa salientar que tomar consciência significa, de um lado, saber identificar como e por que determinadas práticas de linguagem e, portanto, determinados usos da língua e de diferentes linguagens são, historicamente, legitimados e, de outro, poder transitar em meio a tais usos e práticas segundo demandas específicas que se possam ter (BRASIL, 2006, p. 29)

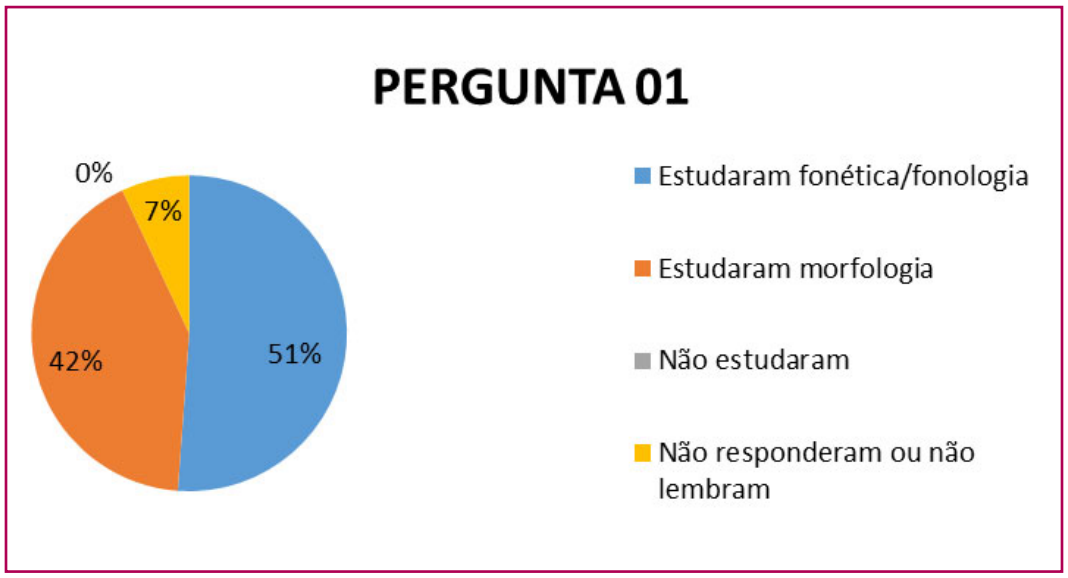
Apenas um ensino de língua materna com bases teóricas mais consistentes pode criar condições para que os estudantes da educação básica se tornem cidadãos autônomos para as diferentes práticas de letramento.

Pesquisa e resultados

Os resultados aqui apresentados são advindos da análise de um *corpus*[3] que se consistiu questionários aplicados a 28 professores de língua portuguesa da rede básica de ensino público do estado de Pernambuco. Neste questionário, há três perguntas formuladas com o intuito de levantar informações que giram em torno da formação inicial dos voluntários e de seus conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos que envolvem a fonética/fonologia e a morfologia, como: (i) se o professor cursou e o tempo que cursou a disciplina de fonética/fonologia e morfologia na sua formação inicial; (ii) se os conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos da fonética/fonologia e morfologia são importantes para as aulas de língua portuguesa; (iii) e quais atitudes – práticas e teóricas – o professor toma ao se deparar com algumas construções gráficas que fogem às regras do sistema gráfico do português contemporâneo. Como já mencionado, este trabalho terá como foco de análise conceitos da fonologia.

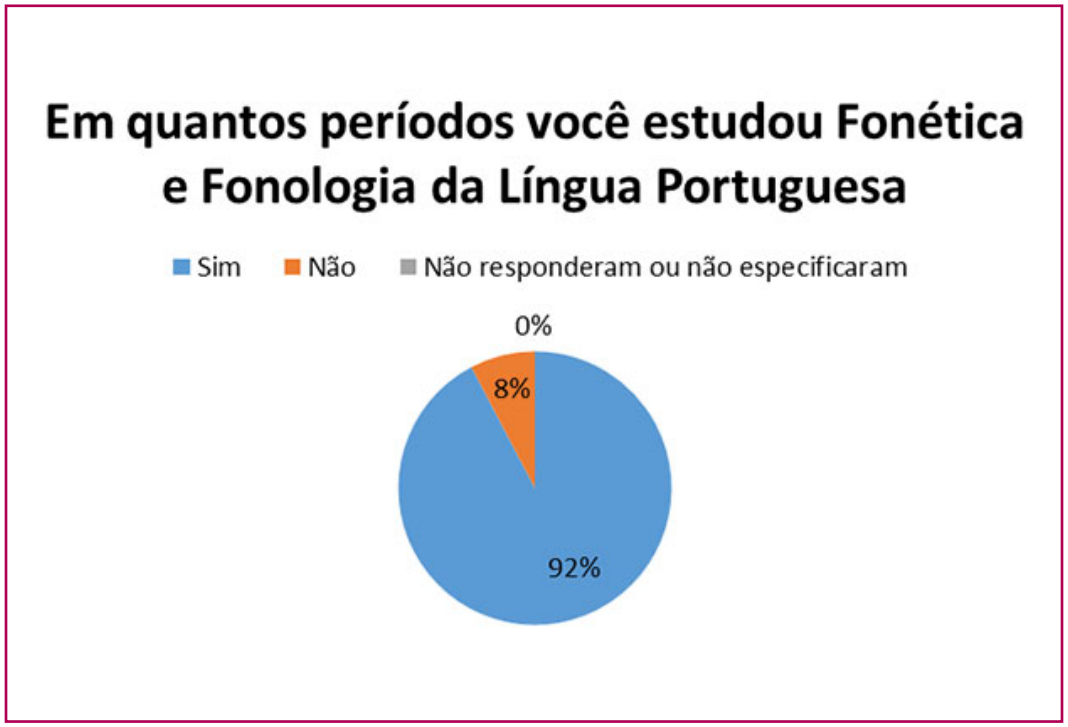
As respostas para essas perguntas geraram dois gráficos que serão apresentados a seguir: o primeiro apresenta o resultado da parte objetiva da resposta (sim ou não); e o segundo apresenta as justificativas dadas pelos voluntários, organizadas em categorias construídas a partir da análise.

3. Aprovado pelo comitê de ética, tal *corpus* faz parte de um projeto maior, ao qual o subprojeto que gerou este artigo está ligado, chamado "O Ensino da Fonética/Fonologia e da Morfologia da Língua Portuguesa na Educação Básica Pública de Pernambuco: Práticas de Letramento", em vigência no período de 2014 a 2016. A pesquisa é coordenada pelas professoras Dras. Siane Gois e Gláucia Nascimento, integrantes do NUCEPI (Núcleo de Pesquisas Produção e Compreensão (Inter)linguísticas) do Departamento de Letras do CAC/UFPE..



Para esta pergunta, observa-se que 51% dos voluntários tiveram acesso ao estudo de fonética/fonologia em sua formação inicial, índice este que mostra um possível preparo teórico dos candidatos quanto às questões concernentes à relação entre o plano fônico da língua e o sistema gráfico.

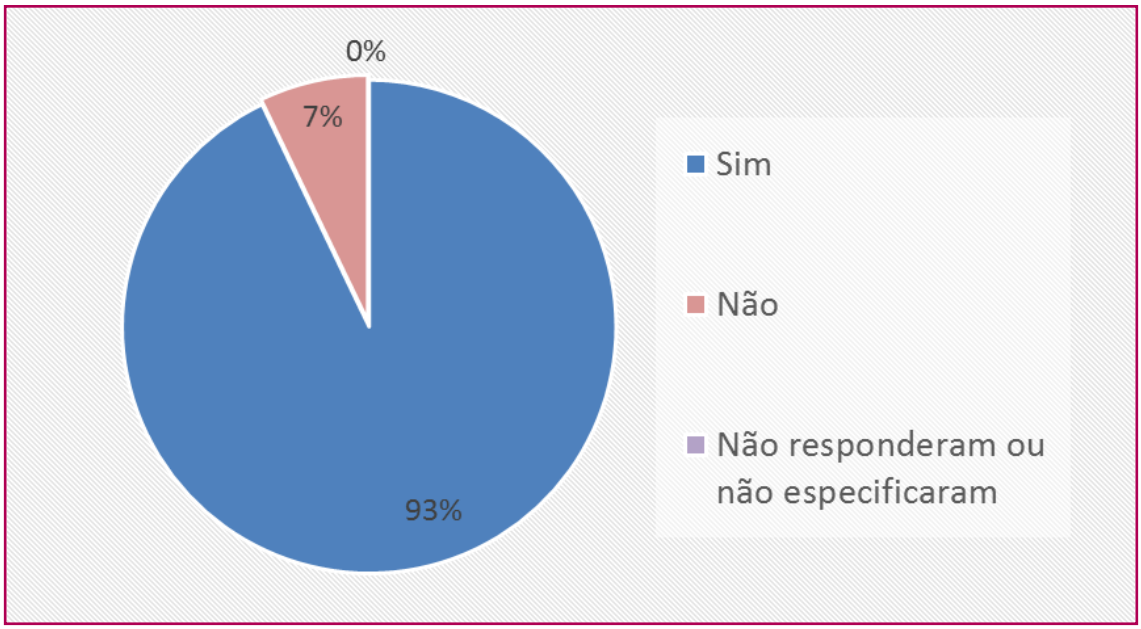
Ainda sobre as respostas à pergunta 1, apresentamos abaixo o gráfico referente aos voluntários que responderam que estudaram fonética/fonologia em sua formação inicial:



Observa-se que a maioria estudou a disciplina enfocada em apenas um período da graduação, e apenas 11% estudaram em três ou mais períodos. Tais dados reforçam nossa hipótese de que o conhecimento inconsistente de professores quanto à relação existente entre os pressupostos teóricos de fonética/fonologia e à ortografia está ligado à aspectos da formação inicial desses profissionais.

A análise das respostas a essa pergunta mostrou que vinte e seis dos professores entrevistados consideram que os conhecimentos relacionados ao âmbito da fonética/fonologia são importantes para as aulas de Língua Portuguesa, ou seja, cerca de 93% dos voluntários. Enquanto isso, dois dos entrevistados não consideram importante, cerca de 7% dos voluntários[4]. A esta pergunta, todos os voluntários responderam. Estes resultados estão representados no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Respostas à pergunta "Os conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos da Fonética e da Fonologia e da Morfologia são importantes para as aulas de Língua Portuguesa?".

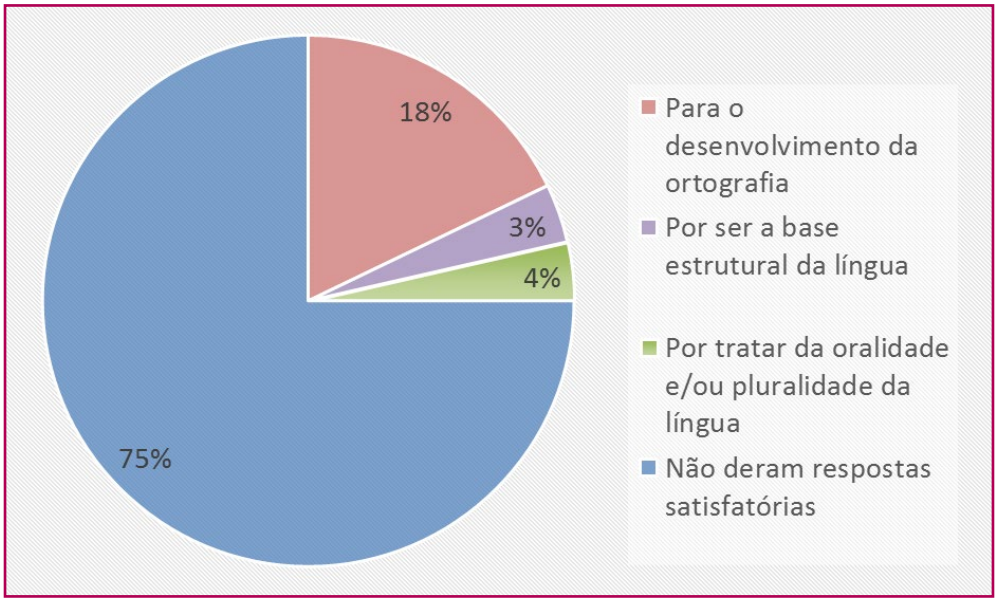


4. Para facilitar a análise, os números foram arredondados.

O próximo gráfico apresenta as justificativas dadas pelos voluntários, organizadas em categorias construídas a partir da análise. Foram quatro as categorias construídas com base nas justificativas dos voluntários que disseram 'sim' à pergunta: (1) para o desenvolvimento da ortografia; (2) por ser a base estrutural da língua; (3) por tratar da oralidade e/ou pluralidade dialetal da língua[5]; (4) não deram respostas satisfatórias. Esta última categoria abarca respostas em que os voluntários: (a) usaram apenas as palavras-chave que estavam na pergunta, sem respondê-la; (b) não deram informação acerca de algum conceito que seja, de fato, importante; (c) formularam respostas vagas, ou equivocadas, que indicam que podem não conhecer suficientemente o tema.

Sendo assim, das vinte e oito respostas analisadas, cinco se enquadram na categoria (1); uma se enquadra na categoria (2); uma se enquadra na categoria (3); e vinte e um se enquadram na categoria (4). Isso implica dizer que 75% dos entrevistados não deram respostas satisfatórias, enquanto apenas 25% expressam algum(ns) aspecto(s) que pode(m) ser considerado(s) importante(s) para o ensino de Língua Portuguesa, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 2: Justificativas das respostas afirmativas para a pergunta: "Os conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos da Fonética e da Fonologia e da Morfologia são importantes para as aulas de Língua Portuguesa?"



5. Pelo fato de a pesquisa tratar também de conceitos que envolvem a fonética e a fonologia, a categoria (iii) mostra-se, de certa forma, adequada e relevante para análise

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa revelam que há professores da educação básica de Pernambuco parecem pouco informados sobre a relação entre pressupostos da fonética/fonologia e o ensino de ortografia, ainda que tenham tido, em sua formação inicial, tempo dedicado ao estudo de fonética/fonologia. Este é um fato preocupante, pois sabe-se que, neste quadro, os alunos desses profissionais tendem a não terem o preparo necessário para desenvolver, de maneira mais consistente, sua escrita.

Outro ponto identificado é o fato de grande percentual dos professores voluntários ter tido tempo dedicado à disciplina de fonética/fonologia em sua formação inicial e não terem dado respostas satisfatórias ao serem questionados sobre a relação teórica entre os pressupostos de fonética/fonologia e o ensino de ortografia.

Com base nos autores mencionados e nos dados levantados, concluímos que a relação teórica entre os pressupostos de fonética/fonologia e ortografia merece maior atenção na formação inicial de professores de língua portuguesa, uma vez ser papel destes proporcionar ao aluno condições de uso da língua de acordo com a norma padrão da língua portuguesa.

Referências

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 11.ed. São Paulo: Scipione, 2009.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília, DF: MEC/ SEMTEC, 1999.

BRASIL. MEC. **Orientações Curriculares ara o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2006.

PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. SEP, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

POSSENTI, Sírio; **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Sírio Possenti – Campinas – SP: Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1996.
XAVIER, Antonio Carlos e CORTEZ, Suzana. **Conversas com Linguístas**: virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RESUMO

O presente trabalho objetiva compreender o espaço que a área da fonética e da fonologia ocupa nos livros didáticos, considerando a sua pertinência ao processo de aquisição da escrita e à compreensão das variações dialetais. O corpus selecionado se constitui de dois livros didáticos de Língua Portuguesa, referentes ao 6º ano do Ensino Fundamental (antiga 5ª série): 1) Português Oral e Escrito, de Dino Preti (1977), da Companhia Editora Nacional, de publicação anterior à 1ª edição (1997) dos Parâmetros Curriculares Nacionais; 2) Singular & Plural, dos autores Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart (2012), da editora Moderna. Essa escolha se deu por ensejarmos averiguar, através de uma análise comparativa, se, após os anos 90, houve modificações produtivas no que diz respeito ao tratamento dado à fonética e à fonologia nos materiais didáticos. Isso porque os documentos publicados a partir desse período, como a 1ª edição dos PCN, a matriz que rege o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), dentre outros, apresentam um viés mais discursivo, ancorado na perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso. A base teórica fundamentou-se nos trabalhos de BAGNO (2007), CAGLIARI (2009), CRISTÓFARO (2009), dentre outros. Com base nas análises que efetuamos em nosso corpus, percebemos que, depois da publicação desses documentos orientadores do currículo nacional, alguns conteúdos das supramencionadas áreas, que têm bastante relevo no processo de aquisição da escrita, passaram a ser negligenciados ou pouco abordados pelos manuais.

Palavras-chave: Fonética, Fonologia, Variação, Livros didáticos.

O TRATAMENTO DADO À FONOLOGIA E À VARIAÇÃO PELOS LIVROS DIDÁTICOS

Emily Ellen Lima de Sousa (UFPE)

Introdução

A Fonética e a Fonologia, áreas de estudo da organização sistêmica da língua, compõem o cerne de aspectos relacionados à língua, sedimentam um conhecimento ligado a sua estrutura e as suas mais diversas modalidades. Em contrapartida, pesquisas[1] mostram que devido ao pouco embasamento em fonética e fonologia de vários professores de Português durante a formação inicial, parece haver um tratamento superficial no que concerne à abordagem dada à diversidade linguística e ao tratamento dado por parte dos docentes às transgressões dos alunos à norma padrão da língua.

Ademais, quando se verifica a parcela da carga horária de aula destinada a essas áreas de estudo da língua e o enfoque dado na escola a seus conceitos, percebe-se que o conhecimento ainda é abordado de forma incipiente, não sendo suficiente para a consolidação de uma consciência nos alunos dos processos de produção dos sons da fala e das funções dos fonemas dentro do sistema linguístico, desdobrando-se, dessa forma, em transgressões prosódicas, ortográficas, ortoépicas, dentre outras.

1. Tais resultados puderam ser obtidos através da pesquisa da doutora Lucirene Carvalho, "O ensino de Fonética e Fonologia no curso de Letras/Português: uma experiência com alunos da Universidade Estadual do Piauí – UESPI" realizada em 2012 com alunos da graduação em Letras pela UESPI.

No tocante à ortografia, junturas intervocabulares, por exemplo, em palavras como "rapaz alegre" (primeira palavra termina com uma sibilante e a adjacente se inicia por vogal) são comuns, bem como casos de apócope (apagamento final), quando o aluno escreve verbos no infinitivo sem a desinência, por se prender à oralidade do seu idioleto. Então, cabe ao material didático, ao professor, à escola, compreender que tais transgressões podem ser frutos da não maturação dos usos linguísticos da fala e da escrita e auxiliar o estudante a compreender o porquê desses desvios.

Nessa senda, pode-se notar que há uma defasagem no ensino desses conteúdos, não apenas por parte dos docentes, mas também pela superficial abordagem desses conceitos nos livros didáticos, cujas propostas são ainda pouco funcionais para o ensino da fonética e da fonologia, culminando em problemas para a compreensão de aspectos do sistema gráfico do português.

Enxergando essa emergência de reformulação metodológica no ensino do português, documentos já foram publicados em períodos anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) ou como a matriz que norteia o Programa Nacional do Livro Didático, os quais enfatizam a necessidade de uma abordagem linguística contextualizada no material didático, não apenas o código por si mesmo, mas também o código e suas relações com os usos. Os documentos não descartam, portanto, o trabalho com a estrutura da língua, mas têm sido interpretados de modo diferente, de maneira que muitos acreditam que o trabalho apenas com os gêneros, por exemplo, dará conta de todos os problemas de escrita dos alunos. Por isso, quesitos relevantes referentes ao uso da língua pelos seus falantes, intercalados a especificidades estruturais vêm sendo marginalizados nos materiais didáticos, cedendo espaço para a "nova linguística", para o discurso.

Almeja-se, portanto, compreender o espaço que a área da fonética e da fonologia ocupa nos livros didáticos, considerando a sua pertinência ao processo de aquisição da escrita e à compreensão das variações dialetais. Isso se faz relevante, pois sua carência pode relacionar-se diretamente a desvios à modalidade escrita e a não compreensão dos diferentes "falares" que compõem as línguas.

Os objetos de análise serão dois livros didáticos de Língua Portuguesa, referentes ao 6º ano do Ensino Fundamental (antiga 5ª série), sendo um de publicação anterior à 1ª edição (1997) dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o

Português Oral e Escrito, de Dino Preti, da Companhia Editora Nacional. Buscamos perceber como se dava a explanação de conteúdos referentes à fonética e à variação linguística nos livros didáticos, considerando o espaço que esse tipo de material ocupa nas salas de aula da Educação Básica. Buscaremos estabelecer uma comparação entre a referida obra e o livro da editora Moderna, de edição posterior aos parâmetros, cujo título é *Singular & Plural* dos autores Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, a fim de averiguar se a abordagem após os anos 90 sofreu modificações produtivas no que diz respeito ao tratamento dado à fonética, área essa que parece ter sido posta em segundo plano nos LD contemporâneos.

Pressupostos teóricos

Contexto de estudo da fonética e da fonologia

A curiosidade pelo estudo científico da Fonética e da Fonologia não é restrita aos dias atuais. Segundo Weedwood (2002), desde o início da Idade Média, nos séculos XII-XVII, a busca pela compreensão acerca da realização do som se faz presente, embora, nessa época, as diferenças entre som e letra ainda não fossem bem consolidadas. Nesse período, as abordagens e finalidades de estudo ainda eram restritas às especificidades de uma dada língua, nessa época, o latim. Já na segunda metade do século XVII, o aspecto biológico inerente à produção da língua tornou-se objeto de estudo, a investigação do que permitia a execução da fala era o foco, sendo os mecanismos fisiológicos melhor compreendidos.

Dando profundidade à análise, no séc. XX, Trubetzkoy, membro da Escola de Praga, desenvolve a teoria estruturalista do fonema, a noção de contraste funcional utilizada na distinção entre fonética e fonologia, além de conceitos de base como traços distintivos, pares mínimos, dentre outros (CUNHA, 2013, p.160), a qual foi seguida de outras teorias e estudos que ampliaram progressivamente o conhecimento da língua das suas realizações em sociedade.

Na contemporaneidade, o ramo de estudo da linguística denominado Fonética apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles utilizados na linguagem humana. A Fonologia, por seu turno, caracteriza-se como sendo o estudo dos sons capazes de distin-

guir significados, da forma como se organizam e se combinam, bem como das variações que esses fonemas podem apresentar. Com base no exposto, percebe-se que, enquanto a fonética preocupa-se com a descrição e com a articulação do som na fala, a fonologia busca entender esses "sons" e suas regras, aplicados a uma língua.

Variações dialetais e os estudos fonológicos

Heterogênea devido a fatores sociais e territoriais, a língua é um bem cultural pertencente àqueles que a utilizam e suscetível, por parte deles, à emissão de juízos de valor sobre a diversidade de seu uso. Esse fato faz com que muitas vezes a análise das variantes de uma mesma língua ainda seja percebida pelo senso comum através de um viés comparativo e hierárquico, dando margem à não compreensão desse fenômeno.

Diante disso, a investigação do componente fonético-fonológico nas salas de aula do ensino básico é imprescindível, por permitir que o falante da língua compreenda as características a ela inerentes, desmistificando, inclusive, as hierarquias entre os dialetos e a cultura de colocá-los em escalas valorativas, compreendendo-os, apenas, como realizações diferentes inerentes a determinados grupos da sociedade.

A simples compreensão de que, conforme os diferentes dialetos de uma mesma língua, há diversas realizações para um mesmo fonema, leva à ampliação do conceito de língua e das estruturas que a regem no meio social, ampliando, desse modo, a compreensão acerca das múltiplas realizações fonéticas naturais às línguas. Para ilustrar essa questão, tomemos como exemplo o processo de palatalização de oclusivas alveolares apresentado por Cristófaro (2009). Tal processo, comum na região Sudeste, pode ser exemplificado na transcrição da palavra [ˈdʒikɐ], realização típica do falar carioca, em contrapartida à realização de outras variantes [ˈdikɐ]. Embora haja a alofonia, isto é, a variação na realização do fonema, ela não acarreta mudança de sentido, mas apenas traz outra possibilidade de realização fonética.

Assim, quando há defasagens nessa compreensão sobre a língua, preconceitos podem ser desencadeados, pois é perceptível que "(...) falantes de qualquer língua prestigiam ou marginalizam certas variantes regionais a partir da manei-

ra pela qual as sequências sonoras são pronunciadas" (CRISTÓFARO, 2009, p. 12), além de transgressões à norma padrão da língua (prosódicas, ortográficas, ortoépicas, dentre outras), já que muitas vezes o indivíduo transgride a escrita padrão, pois toma como base a modalidade oral de uso da língua.

Como forma de desconstruir o tradicionalismo e formalismo na abordagem fonética, pode-se evidenciar a relevância dos estudos sociolinguísticos direcionados à variação e a uma maior compreensão desse fenômeno tipicamente linguístico e social correlacionando-o, inclusive, a características fonético-fonológicas. A fonética é um campo do saber que excede o âmbito meramente estrutural, uma vez que se preocupa com o contexto de emprego da língua por seus indivíduos. Nesse sentido, os foneticistas se ocupam do registro de toda uma variedade os sons de uma dada língua. Segundo Cezario (2013), "a variação consiste em diferenças linguísticas que caracterizam cada grupo social, cada cidade, região, canal (oral ou escrito) (...) ela está presente em todas as línguas em um dado momento".

Tal conhecimento, que é necessário a todos os professores de língua (materna ou estrangeira), promove o entendimento de que a compreensão "(...) da natureza do sistema linguístico tem papel fundamental na vida mental e social" (LANGACKER, 1972). Essa perspectiva vai de encontro à homogeneidade almejada, suscitada e mantida pela norma-padrão, que, segundo Faraco (2004), "(...) promove um apagamento de marcas dialetais" e, por isso, "(...) se torna uma referência suprarregional e transtemporal".

O lugar ocupado pela fonética, fonologia e pela variação no ensino de língua portuguesa no contexto dos anos 90

Conforme Weedwood (2002), o "tecnicismo educacional" embasado pelo behaviorismo na década de 70 fomentou um ensino pautado em regras, detalhes, previsibilidade e estruturas, muitas vezes, distante do palpável cotidiano do indivíduo. Em contrapartida, sabe-se que o final do regime militar suscitou uma reforma educacional que gradativamente ganhou força no cenário da pedagogia brasileira, atentando, agora, para o caráter social do ensino.

Em meados de 1993, partindo da percepção de que o livro didático (LD) necessitava de uma remodelagem, foi instituído que aqueles inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passariam por uma Avaliação, a fim de avigorar a busca por um material pedagógico renovado, menos interessado em paradigmas normativos. Essa prática é considerada "fruto da virada pragmática, (...) uma brusca mudança na concepção do que seria ensinar língua materna, determinada por um conjunto articulado de orientações teóricas e/ou metodológicas surgidas nas concepções tanto de ensino quanto de linguagem" (RANGEL, 2003 p. 14).

Compreendendo, ainda, a necessidade de uma reforma e aprimoramento no ensino das mais diversas áreas do conhecimento, inclusive na área de Língua Portuguesa e na sua abordagem no ensino básico, surge a primeira edição, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais propiciaram a incorporação das então recentes perspectivas de ensino de língua.

Os documentos supramencionados inspiraram a produção de outras orientações, tais como aquelas adotadas pelo PNLD, o que promoveu mudanças significativas nos parâmetros de formulação dos livros didáticos, os quais passaram a contemplar questões outrora negligenciadas, como a ideia de que a língua não se reduz a uma estrutura e de que o seu ensino deve se dar a partir do trabalho com gêneros do discurso.

A partir dos anos 90, então, o normativismo gramatical começou a ser paulatinamente questionado. Tal viés, entretanto, ainda é, nos dias de hoje, posto em prática em muitas escolas, sendo um entrave para a consolidação dessa união entre sistema e uso. Em muitas salas de aula de Língua Portuguesa, ainda hoje, o aluno é levado a pensar que a língua se resume à gramática, tanto pelo modo como o conteúdo é abordado, quanto pela postura do professor ante o desvio do aluno à norma (Morais, 2009). Tal problema diz respeito a questões diversas, inclusive, relacionadas à falta de valorização dos professores (as quais não serão abordadas aqui). Ademais, essa abordagem que busca perpetuar a cultura da gramática como força motriz do estudo da língua é, por mais que bem intencionada, segundo Rangel (2003), andar na contramão da aprendizagem.

Em contrapartida, eliminar o ensino da gramática das aulas de Língua Portuguesa e reduzir o ensino ao estudo do texto, impede que o aluno atenda com segurança às demandas sociais da fala e escrita formais que cabe à escola en-

sinar. Isso é real, pois apenas através de uma análise do texto não se tem como propor uma reflexão adequada ao aluno sobre a estrutura da língua que utiliza, como ela se adequa às diferentes modalidades, sonegando, muitas vezes, informações relevantes, por focar apenas no discurso. Diante disso, são necessários reflexão e equilíbrio na abordagem dada ao sistema linguístico e ao seu uso. A ideia de que o conhecimento da estrutura da língua fornece mais autonomia ao aluno para pô-la em prática pode ser elucidada por Morais (2009, p. 44) quando afirma que "a compreensão das dificuldades regulares dá segurança ao aprendiz: internalizando as regras, ele terá segurança para escrever corretamente palavras que nunca teve a oportunidade de ler".

É importante considerar, além disso, que as diretrizes dos PCN não fomentam a exclusão da reflexão sobre a estrutura da língua, mas a ressignificação da abordagem do aspecto estrutural no campo do ensino. Ao tratar dessa questão, eles postulam que

> (...) não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo (...), isso não significa que não é para ensinar fonética, morfologia ou sintaxe, mas que elas devem ser oferecidas à medida que se tornarem necessárias para a reflexão sobre a língua. (PCN, 1997)

Ainda que muitos avanços venham sendo observados após a publicação desses documentos orientadores do ensino, parte dos livros didáticos parece estar ainda em descompasso com as diretrizes e matrizes curriculares em vigor na atualidade. Por exemplo, ao se observar a abordagem dada à fonética e à fonologia nos livros didáticos, pode-se perceber claramente um apagamento em suas propostas de muitos quesitos relevantes nesse aspecto, perpetuando, por isso, não apenas questões referentes à não adequação à modalidade escrita, mas também preconceitos contra aqueles que não utilizam a variedade linguística de prestígio. Essa percepção é compartilhada por Bagno (2007) o qual afirma que "quando o assunto é variação linguística, o tratamento oferecido pela maioria dos livros didáticos ainda deixa muito a desejar".

Ademais, em função da carência de uma reflexão acerca das particularidades das variações atreladas à fonética, foca-se a neutralização da norma padrão. Isso se dá porque a ideia da fonética como estudo descontextualizado e meramente estrutural

ainda é recorrente no meio educacional. Esclarecimentos nesse sentido são relevantes durante a aprendizagem, pois, conforme apresentado por Cagliari (2009, p. 25),

> Na análise de muitos erros encontrados em provas e nas avaliações feitas na alfabetização, é fácil observar que, em muitos casos, a criança revela um apego às formas fonéticas da língua, em lugar das formas ortográficas, não raramente deixando o professor perplexo com a "burrice do aluno", devido a sua incapacidade de analisar a fala com a mesma competência que a criança apresenta.

Essa questão pode ser ilustrada quando, na produção textual de muitos alunos, palavras como *canteiro*, *pedreiro* são encontradas grafadas como "cantêro" ou "pedrêro", por causa do processo de monotongação do sufixo "-eiro", tão comum na oralidade e que, muitas vezes, espontaneamente, aparece na escrita de alguns discentes. Não simplesmente gramatical, essa é uma questão que diz respeito à variação dialetal, linguisticamente vista como natural às línguas, fruto da sua flexibilidade e mutabilidade, mas socialmente ainda estigmatizada (CAGLIARI, 2009).

A fim de lidar com esse processo de construção do conhecimento linguístico e social, é fundamental que sejam refletidos com os alunos os processos fonológicos, as realizações fonéticas de um mesmo fonema, pois suprimir essa área de estudo da língua estorva o desenvolvimento de um saber liberto de preconceitos. Isso é relevante, por exemplo, na compreensão e no lidar com as regras gramaticais, como a que postula que a maioria dos plurais se faz com o acréscimo do S – sem discriminar fala e escrita –. Entretanto, no contexto final de palavras, na modalidade oral, pode-se ter /s/ /z/ /ʃ/ e /ʒ/ em diversos dialetos da Língua Portuguesa.

A escola, por sua vez, compreendendo que a oralidade e a escrita não são modalidades estanques da língua e que, por vezes, durante o processo de aprendizagem da norma culta, algumas dificuldades de adequação podem vir a surgir, precisa cultivar a compreensão e o respeito. Essa questão foi elucidada pelos PCN (1997) ao afirmar que "o problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença".

É perceptível, portanto, que embora os documentos supracitados não defendam a marginalização da gramática nos Livros Didáticos, mas sim o incentivo a remodelar a abordagem desse viés da língua em sala de aula, quesitos referentes à variação, à heterogeneidade do português brasileiro, à fonética e à fonologia, parecem ser negligenciados no ensino, o que dificulta a consolidação plena das modalidades orais e escritas.

Breve descrição do *corpus*

Ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmem a necessidade de se abordar os aspectos que compõem a estrutura da Língua em sala de aula, tanto pelo docente quanto pelos manuais de ensino, o viés que ele assim escreve é mais discursivo, ancorado na perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso.

Em se tratando dos livros didáticos contemporâneos, parece que a tentativa de conciliar uso e estrutura vem fazendo com que fiquem em segundo plano questões relativas à estrutura da língua. Assim, em função dos nossos objetivos, para selecionar quais livros didáticos de Língua Portuguesa iriam fornecer os dados para nossa análise comparativa, adotamos como critério as datas de publicação de cada um, tomando como referência a 1ª edição dos PCN.

Também, foi fundamental para a escolha dos livros que as obras em análise fossem referentes à mesma série (atualmente, ano) a fim de uma comparação mais equivalente. Como não tínhamos condições, no contexto deste artigo, de analisar os 4 livros que compunham a coleção, optamos por nos ater ao ano inicial do Ensino Fundamental, porque espera-se que, nessa fase, as obras dediquem-se a apresentar conceitos cujo propósito seja ampliar o trabalho com a ortografia, retomar a questão da fonética e reiterar a problemática da variação.

Considerando o fato de este trabalho ser apenas um recorte de uma pesquisa mais ampla[2], optamos por apresentar aqui dados levantados com base em apenas

2. Este recorte integra uma pesquisa mais ampla que está em andamento (através do PIBIC/CNPq/UFPE 2015-2016), cujo título é "O tratamento dado à Fonética e Fonologia em livros didáticos e seus desdobramentos no tocante à variação linguística e ortografia", orientada pela Drª Siane Gois Cavalcanti Rodrigues, professora do Departamento de Letras, da Universidade Federal de Pernambuco. Esse estudo integra uma pesquisa maior intitulada "O Ensino da Fonética e da Fonologia e da Morfologia da Língua Portuguesa na Educação Básica Pública de Pernambuco: Práticas de Letramento", coordenada pela Profª Drª Siane Gois Cavalcanti

duas obras: uma anterior e outra posterior aos PCN. Assim, o *corpus* selecionado se constitui de dois livros didáticos de Língua Portuguesa, referentes ao 6º ano do Ensino Fundamental (antiga 5ª série): 1) *Português Oral e Escrito,* de Dino Preti (1977), da Companhia Editora Nacional; 2) *Singular & Plural,* dos autores Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart (2012), da editora Moderna.

O primeiro livro é divido em 13 capítulos, organizados em 4 unidades didáticas as quais se subdividem em 3 seções cada uma: **A) Textos, B) Treinamento oral e escrito, C) Atividades de comunicação e expressão.**

Nas seções do grupo A, percebe-se a presença de textos ou fragmentos de textos de autores renomados como José Lins do Rêgo, Érico Veríssimo, e algumas questões as quais não demandam uma interpretação textual exofórica, uma compreensão profunda do gênero, mas sim, na maioria das vezes, uma mera identificação do que está apresentado de forma explícita no texto trazido. Já no que se refere ao grupo B, têm-se os aspectos estruturais da língua, com conceitos apresentados de forma concisa e seguidos de exercícios que pouco se relacionam com o uso, mas sim com a própria regra dentro do sistema da língua (viés mais estrutural), além de preocupar-se com a estruturação dos sintagmas (nominais e verbais). Por fim, as seções de atividades de comunicação e expressão (C), referem-se à retórica, à desenvoltura do aluno diante de um público (leitura e interpretação de fragmentos de textos para a turma, por exemplo), os gêneros orais não chegam a ser explorados com profundidade, mas já são ao menos citados.

Quanto à fonética e à fonologia, essas áreas são contempladas pelo material didático em pelo menos 7 dos 13 capítulos que compõem a obra. No que se refere à variação, não há nenhuma seção ou quadro específico dedicado a essa temática, entretanto ela aparece superficialmente citada quando o livro frisa alguns desvios à norma padrão e os classifica como pertencentes à variação popular (ou familiar), como, por exemplo, os casos de próclise em início de frases.

Em se tratando do segundo livro, *Singular & Plural*, ele é dividido em 3 cadernos (Leitura e produção, estudos de língua e linguagem e práticas de literatura), sendo os dois primeiros ainda subdivididos em 3 unidades cada uma com quantidade de capítulos diferente.

Rodrigues com a colaboração da Profª Drª Gláucia Renata Pereira do Nascimento.

No tocante às características próprias desse segundo material, diferentemente do primeiro, há uma variedade de gêneros textuais (inclusive, há gêneros da oralidade). Também se percebe uma preocupação com o combate ao preconceito linguístico, apresentando ao aluno, nas unidades didáticas, alguns exemplos da nossa heterogeneidade linguística.

Entretanto, a abordagem dada à fonética e à fonologia é restrita, aparecendo sutilmente para elucidar as variações linguísticas, sendo os fenômenos e realizações fonológicos pouco discutidos. Ainda, a relação entre fonologia e ortografia não aparece para o aluno e apenas, em alguns casos, é dada como adendo ao professor.

Logo, pode-se notar que os manuais selecionados apresentam diferentes modos de explanação dos conteúdos e focos distintos, percebidos através da atenção dada a algumas questões em detrimento de outras.

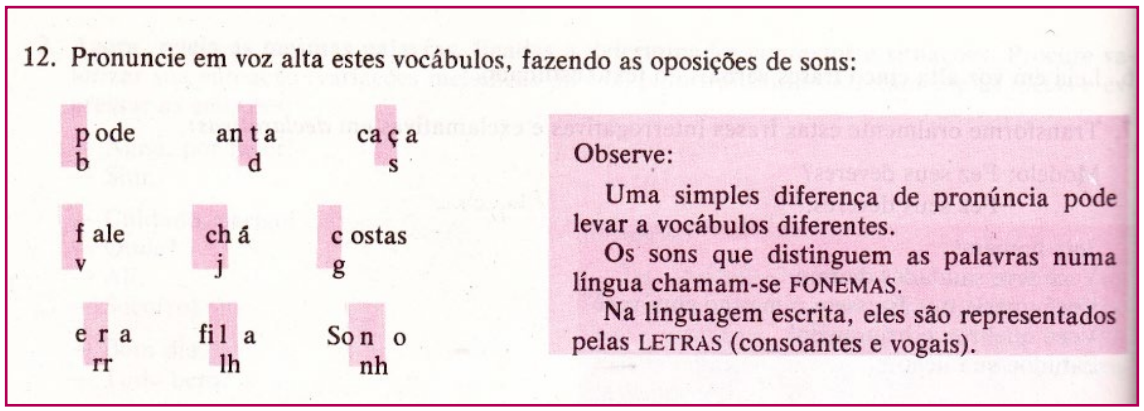
Análise dos livros didáticos

Apresentaremos a seguir um recorte da análise das obras didáticas supramencionadas. Para tanto, procedemos à leitura de todo o material, apesar de, neste trabalho, restringirmo-nos ao levantamento e análise dos trechos que abordam questões da fonologia relacionada à modalidade escrita da língua (consolidação da ortografia segundo a norma padrão) e também dos fragmentos que abordam a variação quando relacionada à fonética.

Em uma observação inicial, pode-se perceber que enquanto no livro *Português Oral e Escrito* (1977), conteúdos relacionados à fonologia são explicitados na proposta de ensino de mais da metade dos capítulos da obra, no *Singular & Plural* (2012), essa área sequer é mencionada. Já no que se refere à variação, a obra de Preti (1977) trata apenas de linguagem culta e popular em seu sumário, não explicitando questões acerca da pluralidade dialetal do Português do Brasil.

Aprofundando a análise, foi possível observar que, na obra *Português Oral e Escrito,* o estudo do fonema é trazido de modo a apontar, indiretamente, para a consolidação da modalidade escrita. Isso se verifica através do fragmento da sequência didática trazido abaixo, pois, mesmo não apresentando o aparelho fonador nem o alfabeto fonético, são apresentados alguns pares mínimos.

Figura 1: Excerto do exercício 12 da p. 8 do livro Português Oral e Escrito.



12. Pronuncie em voz alta estes vocábulos, fazendo as oposições de sons:

p ode / b — an t a / d — ca ç a / s

f ale / v — ch á / j — c ostas / g

e r a / rr — fi l a / lh — So n o / nh

Observe:

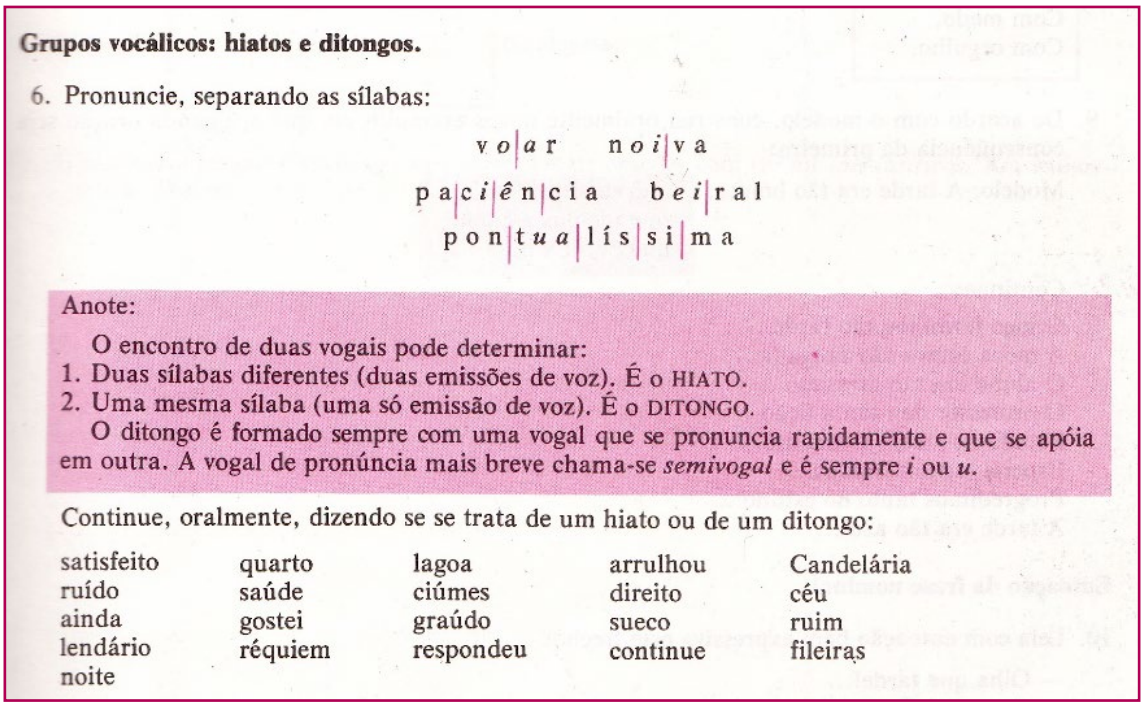
Uma simples diferença de pronúncia pode levar a vocábulos diferentes.

Os sons que distinguem as palavras numa língua chamam-se FONEMAS.

Na linguagem escrita, eles são representados pelas LETRAS (consoantes e vogais).

Essa elucidação é esclarecedora, pois não focar apenas o estudo do fone de forma avulsa, mas sim a compreensão de como esse fonema se comporta como elemento distintivo, é de grande valor para o aluno, por ampliar a reflexão sobre as diferentes unidades que compõem a língua (MORAIS, 2009). Nesse sentido, não sonegar ao aluno informações sobre a sua língua proporciona um aprendizado amplo (ou seja, poder conhecer os pormenores da língua), propõe que o falante se aproprie com mais segurança das modalidades de uso tanto escrita quanto oral.

Figura 2: Recorte da p. 65 do livro Português Oral e Escrito.



Grupos vocálicos: hiatos e ditongos.

6. Pronuncie, separando as sílabas:

v o \| a r n o i \| v a

p a \| c i \| ê n \| c i a b e i \| r a l

p o n \| t u a \| l í s \| s i \| m a

Anote:

O encontro de duas vogais pode determinar:

1. Duas sílabas diferentes (duas emissões de voz). É o HIATO.
2. Uma mesma sílaba (uma só emissão de voz). É o DITONGO.

O ditongo é formado sempre com uma vogal que se pronuncia rapidamente e que se apóia em outra. A vogal de pronúncia mais breve chama-se *semivogal* e é sempre *i* ou *u*.

Continue, oralmente, dizendo se se trata de um hiato ou de um ditongo:

satisfeito	quarto	lagoa	arrulhou	Candelária
ruído	saúde	ciúmes	direito	céu
ainda	gostei	graúdo	sueco	ruim
lendário	réquiem	respondeu	continue	fileiras
noite				

Nessa mesma obra, na seção destinada à explanação dos hiatos e dos ditongos, o viés fonológico é contemplado (sem termos muito técnicos para uma melhor compreensão por parte dos alunos), entretanto de modo descontextualizado, podendo, por isso, causar dúvidas. Isso porque há casos como o do fonema /ei/ (...) que diante de [ɾ] (consoante vibrante simples alveolar – tepe), em alguns dialetos do português brasileiro, pode variar entre [ei] e [e] (processo de monotongação) (CAGLIARI, 2009, p.77). Logo, caso no dialeto do aluno, palavras como "beiral" (trazida pelo exercício do livro – ver figura 2) forem pronunciadas como [b**e**'ɾaw], ou seja, com o alofone [e] para o ditongo /ei/, apenas a regra trazida pelo livro pode não dar conta das dúvidas desencadeadas pela variação. Essa compreensão parcial é real, pois, em situações como essa, não fica clara a presença do ditongo ou do hiato em alguns vocábulos fonológicos, pois isso pode depender da variedade do falante.

Atendo-nos às questões fono-ortográficas no livro *Singular & Plural*, depreende-se que o conhecimento fonológico é posto como adendo ao professor, como informação complementar (ver anexo 1). Essa abordagem pode ser visualizada através da sequência didática da p. 252, que tem por finalidade precípua consolidar a grafia dos verbos no infinitivo e sobre eles é posta a seguinte informação "(...) sempre terminam com a letra **r**", que isoladamente pode gerar dúvidas nos alunos.

Figura 3: Excerto do exercício 6 da p. 252 do livro Singular & Plural.

b) Essas palavras, como você já deve saber, são chamadas de **verbos**. E, quando estão em sua **forma infinitiva** (verbos ainda não conjugados nas pessoas do discurso), sempre terminam com a letra **r**.

Isso porque, quando se observam os dialetos do português do Brasil, nota-se que em alguns há o desvozeamento e até a elipse do /r/ final → [kan'ta] (elipse) ou [kan'ta**h**] (desvoazeamento) em vez de [kan'ta**ɣ**] ou [kan'ta**ɦ**] (vozeados).

Logo, a regra estritamente ortográfica dissociada dessa reflexão acerca do falar parece não ser suficiente para dirimir algumas possíveis questões a depender do dialeto do falante. Cabe, nesse caso, ao professor abordar a relação da

variação com a ortografia e a fonética, visto que isso não é fornecido ao aluno pelo material didático, e é imprescindível instigar diferentes raciocínios sobre as palavras. Assim, o aluno irá se apropriar dos fenômenos da sua língua com mais segurança, visto que "internalizar regras não é o mesmo que recebê-las prontas e memorizá-las" (MORAIS, 2009, p. 44).

Ainda nesse livro didático (*Singular & Plural)*, tem-se uma seção (ver anexo 2) que versa sobre o uso e a ortografia das desinências verbais –am e –ão, dúvida frequente entre os alunos que estão se apropriando da modalidade escrita padrão da língua. O livro faz menção, nessa unidade, unicamente ao caráter temporal do verbo como diferenciador dessas duas desinências. Ou seja, nessa concepção se é relevante e suficiente uma boa compreensão do futuro, presente e pretérito do indicativo na terceira pessoa do plural, para que o aluno alcance a grafia padrão, negligenciando o fato dessas duas desinências, foneticamente, constituírem-se de ditongos decrescentes produzidos de modo semelhante e que um esclarecimento nesse sentido poderia dirimir algumas dúvidas.

Devido à essa semelhança fonética, a criança compreende a temporalidade inerente ao uso de ambas as formas (-am e –ão), mas, muitas vezes, apoia-se na oralidade para grafá-las, transgredindo assim à norma padrão. Segundo Morais (2009), essas associações feitas pelos falantes mostram que não são meros copiadores de formas escritas, portanto, a depender do "nível de explicitação" a que o falante foi submetido, ou seja, o arcabouço linguístico de que ele dispõe, lhe será possível aperfeiçoar e consolidar progressivamente seus usos do sistema linguístico.

Por conseguinte, é interessante observar que o segundo capítulo do livro *Singular & Plural* (2012) dedica-se à questão da variação linguística, sobre o preconceito, questão essa que é desconsiderada[3] pelo livro *Português Oral e Escrito* (1977). Ao visualizarmos a p. 195 e a p. 196, do livro de publicação após a primeira edição dos PCN, vê-se que a heterogeneidade linguística no nível sonoro é trazida de modo caricatural, através de tirinhas, a fim de elucidar de forma

3. Essa ausência é compreensível ao visualizarmos o contexto da época de publicação da obra (1977). Isso porque, nesse período, ainda não haviam tomado força no Brasil os recentes estudos sobre a variação e a mudança linguística, os quais foram iniciados pela Sociolinguística laboviana entre o final dos anos 60 e a primeira metade dos anos 70 nos Estados Unidos.

contextualizada os diversos falares (*Urbanoide* e *Mutum*), como proposto pelos documentos oficiais após os anos 90.

Figura 4: Tirinha Urbanoide extraída da p. 195 do livro Singular & Plural.



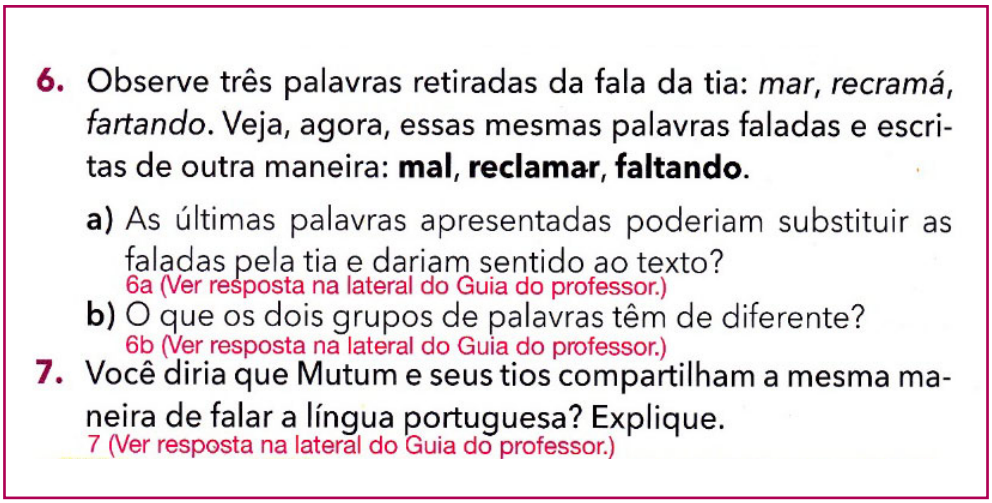
Com relação à tirinha *Urbanoide*, os sotaques decorrentes à extensão territorial do país são explorados na figura de um paulista e um carioca e seus falares são percebidos e representados ortograficamente como ocorreu, por exemplo, em [siˈniʃtru] → sini**x**tro e também nos casos de junturas intervocabulares (sândhi) em "...pelamordideus...". Diante disso, nota-se que a pronúncia é objeto de interesse na compreensão das variações, apresentada de forma contextualizada e relacionada à vivência do falante, objetivando atrelar estrutura e uso, podendo ampliar, com isso, a compreensão do aluno e desmistificar estereótipos e estigmas entre as variantes de uma língua.

Figura 5: Tirinha Mutum extraída da p. 195 do livro Singular & Plural.



Nesse ínterim, comparando a variante do meio urbano e do rural, é trazida a tirinha *Mutum,* que pode trazer à tona a reflexão sobre alguns juízos de valor errôneos arraigados ao senso comum acerca desses dialetos. Entretanto, observa-se que a elipse/enfraquecimento do /r/ final e a troca dos róticos em algumas circunstâncias pelo fonema /l/, uma regularidade de certas variedades rurais do português brasileiro, não é explicitada no material didático e vem apenas como adendo ao docente (ver anexo 3).

Figura 6: Questão 6 e 7 do exercício referente à tirinha Mutum da p. 196 do livro Singular & Plural



6. Observe três palavras retiradas da fala da tia: *mar*, *recramá*, *fartando*. Veja, agora, essas mesmas palavras faladas e escritas de outra maneira: **mal**, **reclamar**, **faltando**.

a) As últimas palavras apresentadas poderiam substituir as faladas pela tia e dariam sentido ao texto?
6a (Ver resposta na lateral do Guia do professor.)

b) O que os dois grupos de palavras têm de diferente?
6b (Ver resposta na lateral do Guia do professor.)

7. Você diria que Mutum e seus tios compartilham a mesma maneira de falar a língua portuguesa? Explique.
7 (Ver resposta na lateral do Guia do professor.)

Nota-se que seleção das tirinhas é satisfatória por tratarem de temáticas que podem trazer à baila a questão da variação. Entretanto, a reflexão a partir delas não é aprofundada no livro, parecendo ficar a cargo do aluno chegar a possíveis conclusões acerca dos dialetos, acerca das diferentes realizações dos fonemas nas diferentes variações. Como pode ser visto na figura 5, ao aluno é proposta, apenas através dos exercícios, uma comparação entre as realizações de um mesmo signo nas duas variantes (padrão urbana e a rural). Logo, é perceptível a carência no que diz respeito à teoria, à reflexão (essencial) que poderia ser feita pelo material didático, por se tratar de uma temática relevante na construção da consciência linguística.

Logo, a partir dessa análise, é notório que no que no que tange à variação, o livro *Singular & Plural* aborda a função social da língua, em consonância com os pressupostos dos PCN (1997), uma vez que procura mostrar ao aluno alguns dos

diversos dialetos do PB. Essa abordagem, entretanto, difere-se da adotada pelo material didático *Português Oral e Escrito*, pois este, embora não tratando da variação, em seus exercícios de fixação – treinamentos escritos e orais, como são denominados na obra – opta por uma maior mecanização, repetição e não explora a interferência de juízos de valor e estigmas sociais relacionados às variações, não incentivando a aprendizagem aplicada ao uso, mas o domínio estrutural sem aplicação pragmática explicita (o que vai de encontro ao proposto pelos PCN).

Essa abordagem adotada pela obra *Português Oral e Escrito* pode ser justificada pelo seu contexto sócio histórico de produção, considerando que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1971, a qual vigorava no seu momento de publicação e parecia incitar esse ensino mais estrutural e mecanizado (inspirado pela Ditadura Militar). Além disso, os estudos sociolinguísticos, que tratavam das variações e da configuração social da língua, ainda não haviam tomado força e chegado ao Brasil nos meados dos anos 70, visto que eles foram iniciados nessa mesma época nos Estados Unidos.

Em contrapartida, o livro *Singular & Plural* (2012), apesar de pôr em prática diversas diretrizes trazidas pelos PCN, ainda parece não atrelar a estrutura do sistema linguístico (especificamente Fonética e Fonologia) aos usos que são elucidados no livro e que poderiam ampliar o arcabouço teórico do aluno e o seu conhecimento sobre a língua a qual ele utiliza.

Considerações finais

Nosso trabalho se propôs a investigar o tratamento dispensado à fonologia e à variação pelos livros didáticos nos livros *Português Oral e Escrito* (1977) e *Singular & Plural* (2012) – escolhidos pela data de publicação antes e após a 1ª edição dos PCN. Tendo em vista a extensão deste artigo, optou-se por focar a análise de questões fono-ortográficas e de variação linguística, sendo explicitadas aqui algumas delas que, da nossa perspectiva, teriam o potencial de oferecer respostas consistentes à nossa hipótese.

Para efetuar a análise, além da leitura integral das obras, observamos de que modo os conhecimentos são explicitados aos alunos nos livros didáticos, centrando a nossa atenção nas possíveis estratégias usadas para ampliar a consciência sobre a língua e suas modalidades de uso. Observamos, por entender

a relevância desses quesitos nas salas de aula da Educação Básica, qual o lugar ocupado pela fonologia nas duas obras, de que forma são apresentadas as questões dessa área aos alunos (quando são apresentadas), qual a preocupação em desmistificar preconceitos linguísticos, além do empenho em atrelar o uso da língua à sua estrutura (conforme ditam os PCN).

Com base na análise comparativa apresentada neste artigo, reconhece-se a carência no esclarecimento da pluralidade do falar brasileiro na obra de publicação referente a meados dos anos 70 (*Português Oral e Escrito)*, época essa em que o conceito de variação linguística ainda estava ganhando força na voz de Labov, juntamente com a ideia de língua como forma de comportamento social. Em contrapartida, após estímulo da primeira edição dos PCN, em 1997, já se percebe a inserção desses conceitos no material didático analisado (*Singular & Plural)* com finalidade esclarecedora e desmistificadora de pré-conceitos e estereótipos arraigados ao senso comum.

Contudo, embora esse material atenda às diretrizes contemporâneas de ensino contextualizado, põe, em alguns momentos, o embasamento fonético -estrutural em segundo plano. Essa postura parece ter relação com o estigma de que essa área é difícil, exaustiva, sendo pouco inserida para ampliar a aprendizagem. Logo, de que forma aspectos estruturais devem ser explicitados no material didático direcionado ao aluno a fim de potencializar o esclarecimento linguístico na aprendizagem? O acesso a conceitos inerentes à estrutura da língua poderia sedimentar o conhecimento e a compreensão de como ela se comporta em seu meio e onde residem as causas de alguns desvios entre a modalidade oral e escrita.

Nota-se, portanto, que ainda é escasso o equilíbrio entre o ensino de uma linguagem que tem lugar dentro e fora da escola concomitantemente à estrutura gramatical aplicada a essa linguagem e seu uso. Não é apenas tirar de foco treinamentos ortográficos e gramaticais – bem presentes até os anos 90 – mas também não negligenciar a estrutura fonológica que rege a língua, apresentando-a de forma remodelada, adequando ao uso, ao contexto, como preconizado pelos documentos oficiais. Assim, seria possível quebrar muitos estigmas referentes às variações, além de fortalecer o conhecimento do aluno no que se refere às modalidades da língua que utiliza.

Assim, esse instrumento tão utilizado nas salas de aula da Educação Básica dos Estados brasileiros poderia ser mais um mecanismo de ampliação do conhecimento da língua, de sedimentação. É preciso que se compreenda que o tradicionalismo não está no uso das terminologias e na reflexão estrutural sobre a língua, mas sim em como eu organizo esse aparato linguístico no meu arcabouço didático.

Referências

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação lingüística. – São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BALTHASAR, M; FIGUEIREDO, L; GOULART, S. **Singular&Plural**: Leitura, produção e estudos da linguagem: 6º ano. São Paulo: Moderna, 2012.

BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília. 1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2009

CEZARIO, M; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA (Org). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 141-155

CUNHA, F. Funcionalismo. In: MARTELOTTA (Org). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 157-176

FARACO, C. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO (Org). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 37-59

LANGACKER, R. **A linguagem e sua estrutura**. Petrópolis: Vozes, 1972.

MOLLICA, M; BRAGA, M. **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PRETI, D. **Português Oral e Escrito**: 5ª série. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

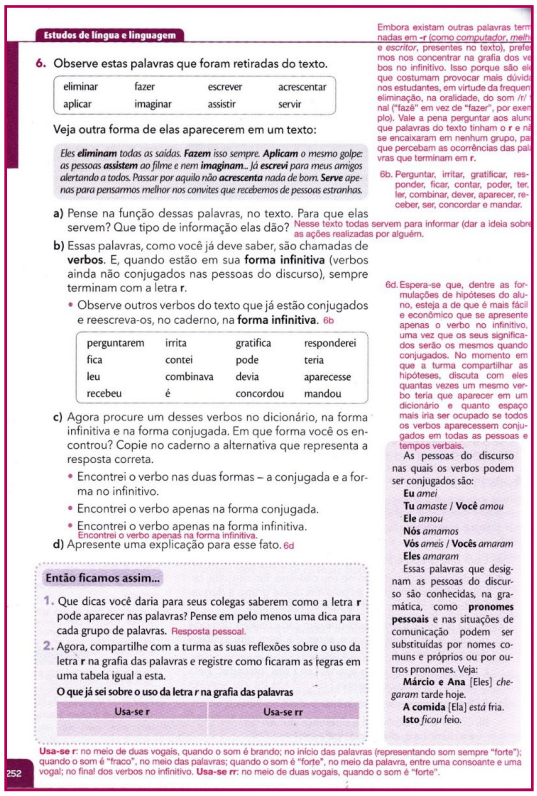
RANGEL, E. Livro didático da Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P. (Org). **O Livro Didático de Português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 13-20

TRAVAGLIA, L. C**. Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

WEEDWOOD, B. **História Concisa da Linguística**. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002

Anexos

Anexo 1: Página 252 do livro *Singular & Plural*



Estudos de língua e linguagem

6. Observe estas palavras que foram retiradas do texto.

eliminar	fazer	escrever	acrescentar
aplicar	imaginar	assistir	servir

Veja outra forma de elas aparecerem em um texto:

*Eles **eliminam** todas as saídas. **Fazem** isso sempre. **Aplicam** o mesmo golpe: as pessoas **assistem** ao filme e nem **imaginam**... Já **escrevi** para meus amigos alertando a todos. Passar por aquilo não **acrescenta** nada de bom. **Serve** apenas para pensarmos melhor nos convites que recebemos de pessoas estranhas.*

a) Pense na função dessas palavras, no texto. Para que elas servem? Que tipo de informação elas dão? Nesse texto todas servem para informar (dar a ideia sobre as ações realizadas por alguém.

b) Essas palavras, como você já deve saber, são chamadas de **verbos**. E, quando estão em sua **forma infinitiva** (verbos ainda não conjugados nas pessoas do discurso), sempre terminam com a letra **r**.

- Observe outros verbos do texto que já estão conjugados e reescreva-os, no caderno, na **forma infinitiva**. 6b

perguntarem	irrita	gratifica	responderei
fica	contei	pode	teria
leu	combinava	devia	aparecesse
recebeu	é	concordou	mandou

c) Agora procure um desses verbos no dicionário, na forma infinitiva e na forma conjugada. Em que forma você os encontrou? Copie no caderno a alternativa que representa a resposta correta.

- Encontrei o verbo nas duas formas – a conjugada e a forma no infinitivo.
- Encontrei o verbo apenas na forma conjugada.
- Encontrei o verbo apenas na forma infinitiva.

Encontrei o verbo apenas na forma infinitiva.

d) Apresente uma explicação para esse fato. 6d

Então ficamos assim...

1. Que dicas você daria para seus colegas saberem como a letra **r** pode aparecer nas palavras? Pense em pelo menos uma dica para cada grupo de palavras. Resposta pessoal.
2. Agora, compartilhe com a turma as suas reflexões sobre o uso da letra **r** na grafia das palavras e registre como ficaram as regras em uma tabela igual a esta.

O que já sei sobre o uso da letra *r* na grafia das palavras

Usa-se r	Usa-se rr

Usa-se r: no meio de duas vogais, quando o som é brando; no início das palavras (representando som sempre "forte"); quando o som é "fraco", no meio das palavras; quando o som é "forte", no meio da palavra, entre uma consoante e uma vogal; no final dos verbos no infinitivo. **Usa-se rr**: no meio de duas vogais, quando o som é "forte".

252

Embora existam outras palavras terminadas em -r (como *computador*, *melhor* e *escritor*, presentes no texto), preferimos nos concentrar na grafia dos verbos no infinitivo. Isso porque são eles que costumam provocar mais dúvidas nos estudantes, em virtude da frequente eliminação, na oralidade, do som /r/ final ("fazê" em vez de "fazer", por exemplo). Vale a pena perguntar aos alunos que palavras do texto tinham o **r** e não se encaixaram em nenhum grupo, para que percebam as ocorrências das palavras que terminam em **r**.

6b. Perguntar, irritar, gratificar, responder, ficar, contar, poder, ter, ler, combinar, dever, aparecer, receber, ser, concordar e mandar.

6d. Espera-se que, dentre as formulações de hipóteses do aluno, esteja a de que é mais fácil e econômico que se apresente apenas o verbo no infinitivo, uma vez que os seus significados serão os mesmos quando conjugados. No momento em que a turma compartilhar as hipóteses, discuta com eles quantas vezes um mesmo verbo teria que aparecer em um dicionário e quanto espaço mais iria ser ocupado se todos os verbos aparecessem conjugados em todas as pessoas e tempos verbais.

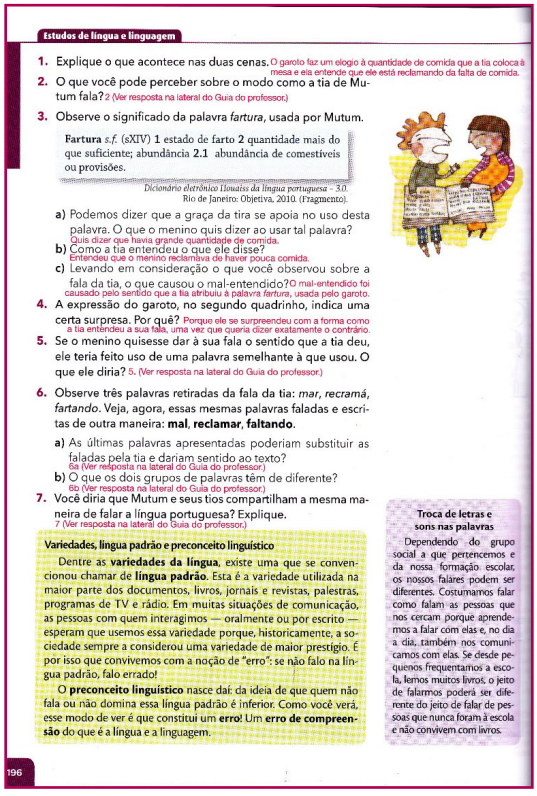
As pessoas do discurso nas quais os verbos podem ser conjugados são:

Eu *amei*
Tu *amaste* / **Você** *amou*
Ele *amou*
Nós *amamos*
Vós *ameis* / **Vocês** *amaram*
Eles *amaram*

Essas palavras que designam as pessoas do discurso são conhecidas, na gramática, como **pronomes pessoais** e nas situações de comunicação podem ser substituídas por nomes comuns e próprios ou por outros pronomes. Veja:

Márcio e Ana [Eles] *chegaram* tarde hoje.
A comida [Ela] *está* fria.
Isto *ficou* feio.

Anexo 2: Página 256 do livro *Singular & Plural*



Estudos de língua e linguagem

1. Explique o que acontece nas duas cenas. O garoto faz um elogio à quantidade de comida que a tia coloca à mesa e ela entende que ele está reclamando da falta de comida.
2. O que você pode perceber sobre o modo como a tia de Mutum fala? 2 (Ver resposta na lateral do Guia do professor.)
3. Observe o significado da palavra *fartura*, usada por Mutum.

Fartura *s.f.* (sXIV) 1 estado de farto 2 quantidade mais do que suficiente; abundância 2.1 abundância de comestíveis ou provisões.

Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa – 3.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. (Fragmento).

a) Podemos dizer que a graça da tira se apoia no uso desta palavra. O que o menino quis dizer ao usar tal palavra? Quis dizer que havia grande quantidade de comida.
b) Como a tia entendeu o que ele disse? Entendeu que o menino reclamava de haver pouca comida.
c) Levando em consideração o que você observou sobre a fala da tia, o que causou o mal-entendido? O mal-entendido foi causado pelo sentido que a tia atribuiu à palavra *fartura*, usada pelo garoto.

4. A expressão do garoto, no segundo quadrinho, indica uma certa surpresa. Por quê? Porque ele se surpreendeu com a forma como a tia entendeu a sua fala, uma vez que queria dizer exatamente o contrário.
5. Se o menino quisesse dar à sua fala o sentido que a tia deu, ele teria feito uso de uma palavra semelhante à que usou. O que ele diria? 5. (Ver resposta na lateral do Guia do professor.)
6. Observe três palavras retiradas da fala da tia: *mar*, *recramá*, *fartando*. Veja, agora, essas mesmas palavras faladas e escritas de outra maneira: **mal**, **reclamar**, **faltando**.

a) As últimas palavras apresentadas poderiam substituir as faladas pela tia e dariam sentido ao texto? 6a (Ver resposta na lateral do Guia do professor.)
b) O que os dois grupos de palavras têm de diferente? 6b (Ver resposta na lateral do Guia do professor.)

7. Você diria que Mutum e seus tios compartilham a mesma maneira de falar a língua portuguesa? Explique. 7 (Ver resposta na lateral do Guia do professor.)

Variedades, língua padrão e preconceito linguístico

Dentre as **variedades da língua**, existe uma que se convencionou chamar de **língua padrão**. Esta é a variedade utilizada na maior parte dos documentos, livros, jornais e revistas, palestras, programas de TV e rádio. Em muitas situações de comunicação, as pessoas com quem interagimos — oralmente ou por escrito — esperam que usemos essa variedade porque, historicamente, a sociedade sempre a considerou uma variedade de maior prestígio. É por isso que convivemos com a noção de "erro": se não falo na língua padrão, falo errado!

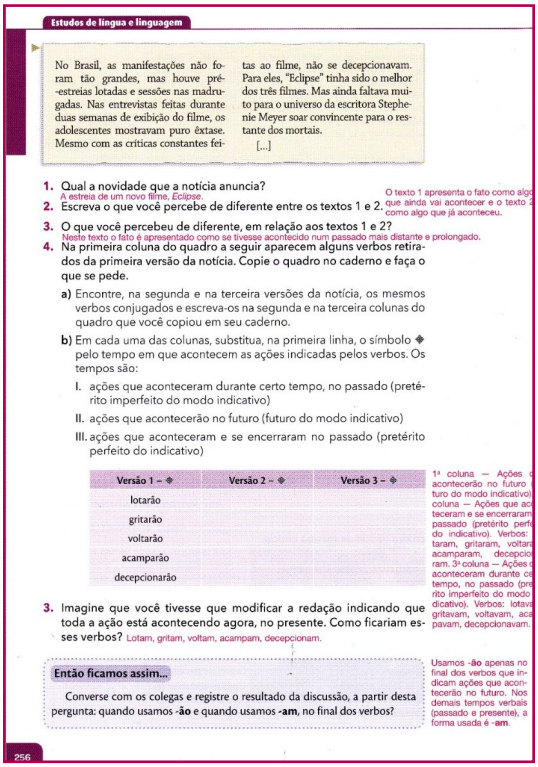
O **preconceito linguístico** nasce daí: da ideia de que quem não fala ou não domina essa língua padrão é inferior. Como você verá, esse modo de ver é que constitui um **erro**! Um **erro de compreensão** do que é a língua e a linguagem.

Troca de letras e sons nas palavras

Dependendo do grupo social a que pertencemos e da nossa formação escolar, os nossos falares podem ser diferentes. Costumamos falar como falam as pessoas que nos cercam porque aprendemos a falar com elas e, no dia a dia, também nos comunicamos com elas. Se desde pequenos frequentamos a escola, lemos muitos livros, o jeito de falarmos poderá ser diferente do jeito de falar de pessoas que nunca foram à escola e não convivem com livros.

196

Anexo 3: Página 196 do livro *Singular & Plural*



Estudos de língua e linguagem

No Brasil, as manifestações não foram tão grandes, mas houve pré-estreias lotadas e sessões nas madrugadas. Nas entrevistas feitas durante duas semanas de exibição do filme, os adolescentes mostravam puro êxtase. Mesmo com as críticas constantes feitas ao filme, não se decepcionavam. Para eles, "Eclipse" tinha sido o melhor dos três filmes. Mas ainda faltava muito para o universo da escritora Stephenie Meyer soar convincente para o restante dos mortais.

[...]

1. Qual a novidade que a notícia anuncia?
A estreia de um novo filme, Eclipse.
2. Escreva o que você percebe de diferente entre os textos 1 e 2.
O texto 1 apresenta o fato como algo que ainda vai acontecer e o texto 2 como algo que já aconteceu.
3. O que você percebeu de diferente, em relação aos textos 1 e 2?
Neste texto o fato é apresentado como se tivesse acontecido num passado mais distante e prolongado.
4. Na primeira coluna do quadro a seguir aparecem alguns verbos retirados da primeira versão da notícia. Copie o quadro no caderno e faça o que se pede.

a) Encontre, na segunda e na terceira versões da notícia, os mesmos verbos conjugados e escreva-os na segunda e na terceira colunas do quadro que você copiou em seu caderno.

b) Em cada uma das colunas, substitua, na primeira linha, o símbolo ◆ pelo tempo em que acontecem as ações indicadas pelos verbos. Os tempos são:

I. ações que aconteceram durante certo tempo, no passado (pretérito imperfeito do modo indicativo)

II. ações que acontecerão no futuro (futuro do modo indicativo)

III. ações que aconteceram e se encerraram no passado (pretérito perfeito do indicativo)

Versão 1 – ◆	Versão 2 – ◆	Versão 3 – ◆
lotarão		
gritarão		
voltarão		
acamparão		
decepcionarão		

1ª coluna – Ações que acontecerão no futuro (futuro do modo indicativo). 2ª coluna – Ações que aconteceram e se encerraram no passado (pretérito perfeito do indicativo). Verbos: lotaram, gritaram, voltaram, acamparam, decepcionaram. 3ª coluna – Ações que aconteceram durante certo tempo, no passado (pretérito imperfeito do modo indicativo). Verbos: lotavam, gritavam, voltavam, acampavam, decepcionavam.

3. Imagine que você tivesse que modificar a redação indicando que toda a ação está acontecendo agora, no presente. Como ficariam esses verbos? Lotam, gritam, voltam, acampam, decepcionam.

Então ficamos assim...

Converse com os colegas e registre o resultado da discussão, a partir desta pergunta: quando usamos **-ão** e quando usamos **-am**, no final dos verbos?

Usamos **-ão** apenas no final dos verbos que indicam ações que acontecerão no futuro. Nos demais tempos verbais (passado e presente), a forma usada é **-am**.

256

RESUMO

O presente trabalho procura demostrar que a produção de aspectos suprassegmentais por falantes de língua inglesa (L2) pode ser melhorada após ensino sistemático. De modo a demonstrar tal, um grupo de alunos foi selecionado para participar de uma série de *workshops*, cujo principal objetivo era o ensino dos padrões rítmicos e entoacionais da língua inglesa (ROGER, 2009) à luz da Teoria da Hierarquia Prosódica de Vogel (2008). Com relação aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa foi realizada em três diferentes estapas: 1) Pré-Ensino, 2) Ensino e 3) Pós-ensino. Os alunos foram entrevistados, gravados e analisados acusticamente com auxílio do programa PRAAT, segundo os príncipios da fonética acústica em Ladefoged (1996) durante a primeira etapa e, baseado em suas necessidades, foram utilizadas estratégias didáticas para planejar atividades para aquisição de pronúncia dos aspectos suprasegmentais (isto é, padrões rítmicos e contornos entoacionais) segundos os preceitos de (CELCE-MURCIA *et al.*, 2011; GIEGERICH, 2009; ROACH, 2011; WELLS, 2007). Como resultado, os alunos demonstraram um considerável aprimoramento com relação ao uso de entonação ascendente para confirmação de informações (em *yes/no questions*) e entonação descendente para descoberta de informações (em *wh-questions*), como demonstra as análises acústicas posteriores à fase de ensino. No que diz respeito ao ritmo, houve também evidência de que os alunos utilizaram formas enfraquecidas de palavras, visto que apresentaram vogais mais centralizadas (schwa) na produção de palavras de classe fechada após a etapa de ensino, contrastando com as produzidas na fase anterior a ela.

Palavras-chave: Entonação, Ritmo, Ensino, Língua inglesa.

SUPRASSEGMENTAIS DA LÍNGUA INGLESA: O ENSINO DE PADRÕES RÍTMICOS E CONTORNOS ENTOACIONAIS[1]

Luiz Antonio de Sousa Netto (UFPE)[2]

Introdução

Aprender uma língua estrangeira pode ser uma tarefa um tanto difícil. É bem provável que estudantes de uma língua estrangeira (L2) se comportem em relação à aquisição da nova língua como se fosse uma extensão de sua língua materna (L1).

Uma análise cuidadosa da aquisição de linguagem demonstra que os desvios entre o alvo (L2) e o que é efetivamente alcançado são sistemáticas e geralmente pode ser atribuído à fonologia da língua materna, incluindo as suas regras fonológicas (Hayes, 2009). Este fenômeno é geralmente considerado pelos linguistas como a transferência linguística, interferência de L1, interferência linguística e *crossmeaning* (Hayes, 2009).

Linguistas (Hayes, 2009) classificam as línguas do mundo de acordo com a forma como os sons e propriedades rítmicas da língua são usados e organizadas durante o discurso oral. Em Fonologia, é a prosódia (do grego antigo, προσῳδία,

1. O presente artigo integra a monografía intitulada *English Suprasegmentals: the learning of rhythm patterns and intonation contours*, orientado pela Profa. Dra. Fatiha Dechicha Parahyba e apresentado ao Departamento de Letras da UFPE como requisito para a conclusão do curso de Licenciatura Plena em Língua Inglesa.

2. Graduado em Letras Inglês. luiz.sousanetto@gmail.com

um termo que se refere a musicalidade de enunciados) que determina se uma determinada língua tem padrões ritmicos acentual, sílabico, de quantidade, de acordo com as características suorassegmentais, como o acento e a entonação (GUSSENHOVEN & JACOBS, 2011).

A Prosódia lida com os aspectos da fala que se aplicam a um nível acima da dos fonemas individuais (também conhecido como segmentos) e muitas vezes a sequências de palavras. Assim, as características prosódicas são considerados como suprassegmentais (*pitch*, entonação, acento), visto que estão acima do nível fonêmico (segmental).

Embora as características suprassegmentais sejam essenciais para discurso falado, elas parecem ser negligenciadas por professores que tendem a ser mais focados em outros aspectos da língua considerados "como mais importantes" (tópicos gramaticais e lexicais, por exemplo). O ensino e as atividades de pronúncia parecem estar restritos a *drillings* de aspectos segmentais, especialmente de pares mínimos, visto que os professores geralmente não têm tempo o suficiente, devido a cronogramas, e os parâmetros currículares, tanto em escolas de línguas, quanto das escolas de ensino regular do sistema educacional brasileiro.

Além disso, desse agravante, aspectos suprassegmentais não são intensamente focados em livros que abordam Inglês como língua estrangeira (doravante referido como EFL). Como consequência, espera-se que o conhecimento dos alunos sobre aspectos prosódicos da língua inglesa seja deveras limitado devido à precariedade de ensino destes apesctos, e, consequentemente, isso poderia afetar a comunicação dos alunos na L2.

Considerando, esses fatores, gostaríamos de destacar o quanto é importante que os alunos sejam expostos a aulas de pronúncia. Presumimos que o ritmo e a entoação podem ser ensinados em sala de aula através de ensino sistemático. Portanto, intenciona-se demonstrar como o objetivo geral deste presente artigo como o ensino sistemático dos aspectos prosódicos da Língua Inglesa poderia contribuir para a melhor a pronúncia dos alunos no que diz respeito às suprassegmentais. Como objetivos específicos, visa-se determinar as transferências fonológicas sistemáticas que ocorrem quando falantes do Português Brasileiro como L1 estão aprendendo Inglês como L2 no que diz respeito aos aspectos suprassegmentais.

Por que ensinar suprassegmentais da língua inglesa?

Português do Brasil é uma língua amplamente falada. Consequentemente, há variações dialetais significativas por toda a distribuição geográfica no Brasil e esta variação é estendida para o que diz respeito a escolhas lexicais, e indubitavelmente a inventários fonêmicos (especialmente os que podem ser colocados na posição final de sílabas. Tais restrições fonológicas pode afetar a aquisição de L2, visto que certos processos fonológicos possam vir a ocorrer).

De acordo com Borges *et al* (2010), a variação fonológica do Português do Brasil também inclui diferenças em relação à tipologia rítmica variando de propriedades rítmicas silábicas a acentuais. Como essa variação é apresentada nos dialetos, para este estudo, a importância de considerar a tipologia fonológica e inventários fonêmicos como variável dos alunos (falantes do português brasileiro de Recife, para o presente estudo) é destacada a fim de desenvolver atividades e instrução de pronúncia adequadas.

Em Português do Brasil a partir de Recife-PE, existem características fonológicas que pode tanto ajudar (assimilação de sons como o vozeamento desvozeamento da fricativa alveolar surda /s/ em posição de *coda,* posição final de sílaba) ou interferir na aquisição de Inglês (L2):

Tabela 1: Características fonológicas do Português de Recife na aquisição de Inglês (L2)

a) [fejsi'buki]	Facebook
b) [kaw]	Call

Nos exemplos citados, dois processos fonológicos diferentes que são típicas de falantes recifenses, ao falarem em língua inglesa, podem ser observados. O exemplo em (b) demonstra a vocalização da líquida [l] enquanto que (a) aponta para a inserção de outra sílaba através de vocalização da oclusiva velar surda [k] final. Este último fenômeno, que também é característico em alguns outros dialetos no Brasil, pode afetar uma importante regra fonológica de Inglês: a não-soltura das oclusiva finais quando seguidas por outro segmento consonantal (cf. Tabela 2).

Tabela 2: Como características fonológicas do português recifense podem afetar o ritmo em língua inglesa

Frase em inglês	Would I do that for you?
Possível enunciado de um falante nativo	[wʊdaɪ du ðæ fə ju:↗]
Possível enunciado por um falante de Recife.	[wʊdi aɪ du ðæti fɔɦ ju: →]

Embora o significado possa não ser afetado, este enunciado proferida por um falante de Recife pode soar estranho e maçante para um falante nativo, como as oclusivas finais em *coda* são seguidas por uma vogal. Esta funcionalidade acrescenta uma outra sílaba à palavra fonológica, afetando o ritmo. O enunciado "[wʊdi aɪ du ðæti fɔɦ ju: →]" não tem nenhuma redução vogal e o contorno de entonação é plano.

Outra ilustração sobre as diferenças entre as regras fonológicas do português brasileiro e do inglês diz respeito à estrutura silábica. A estrutura silábica em Português (SILVA, 2009), que pode ser descrito como (C) (C) V (C) quase não corresponde à estrutura silábica Inglesa - (C) (C) (C) V (C) (C) (C) {C} (ROGERSON-REVELL, 2011). Como consequência, os alunos podem ter problemas em aprender os diferentes padrões silábicos em Inglês.

Tabela 3: Correspondências limitadas entre o padrão silábico português do Brasil e inglês

V	CV	CVC	CCV
VC	CCVC		

Peso silábico pode ser uma das propriedades fonológicas que determinam o ritmo e o acento. A sílaba desempenha também um papel importante a respeito das restrições fonotáticas nas línguas, propriedades fonológicas essenciais que, por exemplo, "um alto-falante de Inglês pode julgar novas formas como palavras possíveis ou não" (YAVAS, p.132, 2011, tradução nossa).

As diferenças entre as regras de acento entre o Inglês e o Português do Brasil pode resultar em dificuldades com relação à aprendizagem dos padrões rítmicos da língua inglesa. Consequentemente, essas regras também afetarão características de fala encadeada, assim como os contornos de entonação. No entanto, no caso do ensino de língua inglesa, estes aspectos cruciais são negligenciados:

> Learners of English usually concentrate on the segmental phonetics – the 'sounds' of the language (known technically as the segments). It is indeed important to learn to recognize and to reproduce the consonant sounds and vowel sounds of English and the differences between them. Every learner of English should be taught to make the th-sounds of thick and this, the vowel sound of nurse, and the differences in sound between leave and live, bet and bat. Most learners also learn about word stress. [...] But intonation (also known as prosody or suprasegmentals) is mostly neglected. (WELLS, 2009, p.2)

Desta forma, como a presente investigação será focada no ensino da prosódia para melhor aquisição de L2, as regras de acento, visto que integram as características suprassegmentais das línguas, são importantes a ser destacadas e ensinadas.

Como o Inglês é uma língua acentual (CRYSTAL, 2003), ou seja, os significados das palavras são determinados não só por meio da articulação de sons individuais, mas também ao pronunciar as palavras de maneira mais alta, forte ou fraca. Os falantes não-nativos que utilizam padrões de ritmo incorretos podem ser percebidos como rudes ou até mesmo não compreendidos (CELCE-MURCIA *et al*., 2010). Estudos desses autores indicam que é mais provável para aprendizes de L2 produzirem a fala de maneira mais inteligível e compreensível, concentrando-se na aquisição das suprassegmentais ao invés de segmentais.

Embora a fonologia segmental seja um nível essencial para a análise e ensino de línguas, uma vez que pode levar a mal-entendidos e fornece informações sobre a forma sistêmica em que o inventário fonêmica é distribuído em línguas, recursos suprassegmentais envolvem também os domínios em que a comunicação e a compreensão podem não ser efetivamente estabelecidos. Com as segmentais, mal-entendidos pode ser eliminados através de contexto, mas

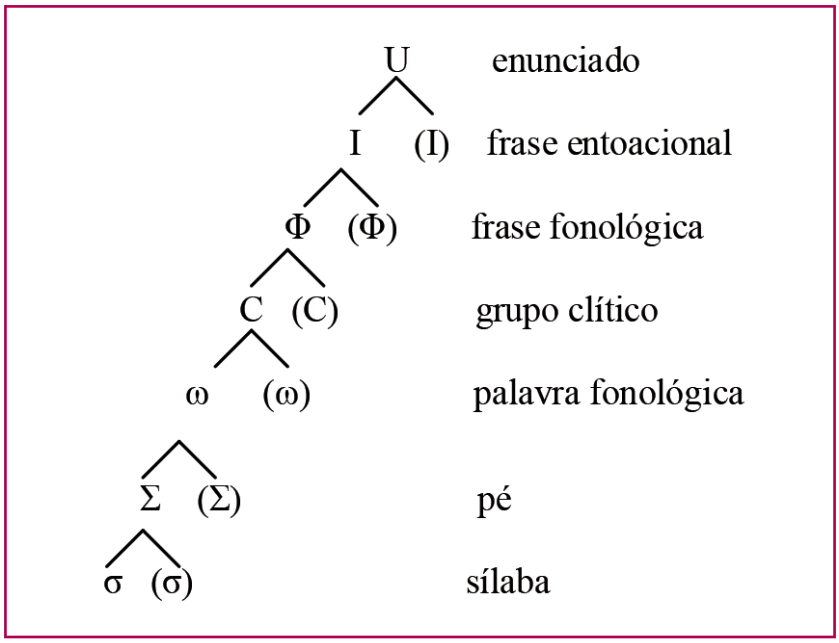
> with suprasegmentals and connected speech, however, the misunderstanding is apt to be of more serious nature. Learners who use incorrect rhythm patterns or who do not connect words together are at best frustrating to the native-speaking listener; more seriously, if these learners use improper intonation contours, they can be perceived as abrupt or even rude; and if the stress and rhythm patterns are too nonnativelike, the speakers who produce them may not be understood at all (CELCE -MURCIA, 2010, p. 163).

Portanto, aprender os aspectos suprassegmentais da língua inglesa (ritmo, acento, variação de sândi, padrões entoacionais, etc.) é essencial para um melhor domínio do Inglês e de sua prosódia.

Perspectiva teórico adotada e como esses modelos teóricos foram usados nas aulas

A presente pesquisa segue os princípios teóricos da Fonologia Prosódica, responsável pela descrição da Hierarquia Prosódicas nas línguas. Nespor e Vogel (1986) sugerem um modelo para a forma em que os constituintes prosódicos são exibidos na estrutura fonológica das línguas.

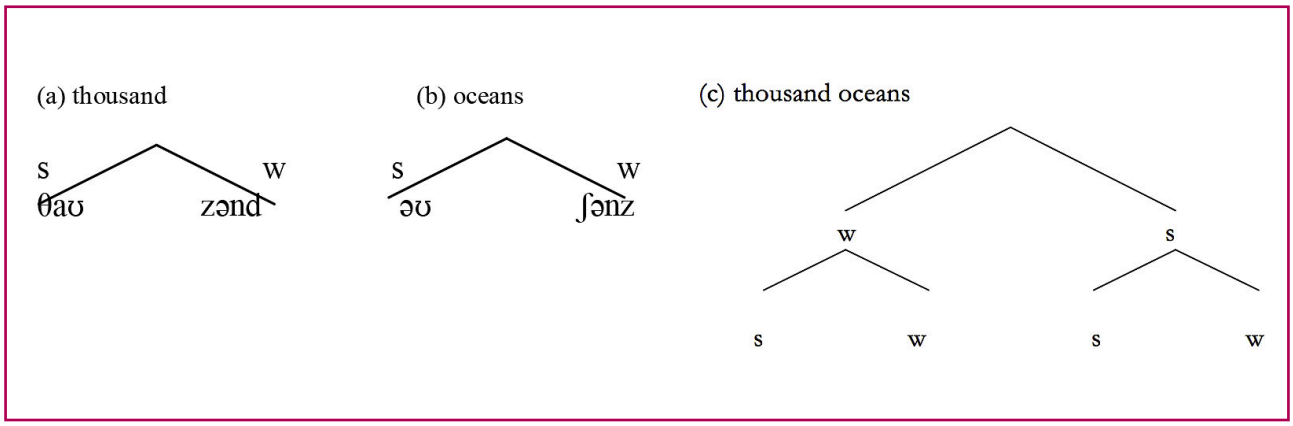
Figura 1: Hierarquia Prosódicas e seus componentes, baseado em Nespor & Vogel (1986)



Apesar de outros autores poderem ter diferentes abordagens com domínios adicionais ou diferentes na escala prosódica, como é o caso que ocorre para as línguas Banto[3] (cf. VOGEL, 2007), a proposta de Nespor & Vogel melhor se adapta à abordagem teórica deste estudo.

De acordo com Vogel (2008) o domínio palavra fonológica (PW) é aquela em que (a) regras fonológicas, incluindo a atribuição de acento e (b) restrições fonotáticas ocorrem. É sob o domínio da palavra fonológica onde ritmo, que é o resultado da combinação e interação de velocidade, intensidade e o *pitch* da fala, é moldado.

Roach (2009) aponta que o pé, elemento integrante da hierarquia prosódica, sob o domínio da palavra fonológica, onde o ritmo se forma. Roach aponta que diferentes teorias descrevem o modo em que diferentes grupos do componente prosódico pé se organizam e adquirem maior duração, peso e força. A fim de ilustrar o quão diferente qualidades e comprimento dos pés podem afetar a produção de ritmo e prosódia, nós fornecemos os seguintes exemplos (a), (b) e (c). Para cada exemplo, 's' significa forte, enquanto 'w' para fraco:



Sendo uma língua acentual, a forma como os falantes arranjam as formas fortes e fracas das palavras tendem a ser relativamente definida em intervalos regulares. Esta propriedade também determina a proeminência de uma cada enunciado. Ao fazer perguntas, falantes nativos de Inglês aplicam contornos

3. De acordo com Ethnologue, as línguas banto constituem 535 línguas como um sub-ramo tradicional das línguas níger-congo faladas por comunidades na África (desde a Nigéria ao sul, toda República Centro-Africana, a República Democrática do Congo, Uganda, Quênia, até a Somália, no leste).

de entonação e padrões rítmicos diferentes, como os ilustrados em (e) e (f). Nos exemplos (e) e (f), o símbolo '*' ilustra as sílabas tônicas, enquanto que as setas (↗, ↘) representam os contornos de entonação e as '()' os pés:

(e) Where are you going to travel?
(*) (*) (*) ↘

(f) Are you going to travel to Iceland?
(*) (*) (*) ↗

Ao analisar esta ilustração, é possível notar que algumas palavras são mais proeminentes do que outras. O grupo de palavras que é proeminente em Inglês é o das palavras de classe aberta (a parte mais produtiva e ativa do léxico das línguas).

Palavras de classe aberta incluem palavras como substantivos, adjetivos, advérbios e verbos como Ascher & Saslow (2012) sugerem (também conhecido como palavras NAVA) e um grupo de pronomes (demonstrativos, interrogativos, reflexivos e possessivos), neste artigo, nos referimos a estes pronomes como DIRP.

Embora palavras de classe aberta sejam acentuadas, há também um conjunto de palavras que é menos proeminente: as palavras de classe fechada. Em contraste com palavras de classe aberta, palavras de classe fechada não denotam elementos, mas em vez disso, eles funcionam principalmente em estabelecer relações gramaticais entre outras palavras em um enunciado, apontando humor ou atitude dos falantes. As palavras de classe fechada em inglês constituem o grupo das preposições, pronomes, verbos auxiliares, conjunções e determinantes.

No que diz respeito à entonação, esta ganha forma no nível prosódico da Frase Entoacional (I). Autores divergem em determinar o que é entonação (ROGERS, 2009). Durante este estudo, seguimos o conceito de Wells (2009) que define a entonação como "a melodia da fala na qual o pitch da voz se eleva e se rebaixa, e como este pitch é usado por falantes para transmitir significado linguístico e pragmático em inglês" (WELLS, 2009, p. 1, tradução nossa). É devido à importância pragmática que a entonação é vista como um dos aspectos mais importantes da língua inglesa falada.

Em Inglês, existem quatro tons diferentes (descendente, ascendente, descendente-ascendente e ascendente-descendente) que desempenham papéis importantes na prosódia da língua. Por definição, os tons são características prosódicas que são realizados principalmente através de *pitch* (WELLS, 2009).

Para a análise acústica, entendemos acento lexical inglês como acusticamente multidimensional, envolvendo manipulação de frequência fundamental (Fo), duração, intensidade e qualidade vogal (Zhang et al., 2008). Essas características serão consideradas, a fim de verificar os padrões de acento nas palavras produzidos pelos informantes.

Com relação a proeminências de palavras em enunciados e ritmo, a língua inglesa demonstra a presença de uma vogal média-central, conhecido como *schwa*, na forma fraca de palavras, bem como em sílabas átonas. Analisamos os formantes F1 (responsável pela altura) e F2 (responsável pela posteridade) das vogais de acordo com Ladefoged (1996), por meio da análise acústicas.

Consideramos o pitch como variante a ser analisada para definir os padrões entoacionais utilizados pelos Alunos anteriormente e posteriormente à fase de ensino, visto que diferentes marcas de pitch apontam para diferentes contornos entoacionais (GUSSENHOVEN & JACOBS, 2011).

Para selecionar, adaptar e desenvolver atividades de pronúncia para as oficinas, os fundamentos da Linguística Aplicada (SIMPSON, 2011) e sua vertente de Fonologia Aplicada (YAVAS, 2011) foi seguido, uma vez que uma estrutura teórica que reconhece a natureza complexa do discurso é necessário, bem como a importância de ensinar a fonologia de L2.

> For many years, communicative language teaching tried to 'go it alone' with regard to pronunciation, relying on implicit learning, and phonetics and phonology were largely dropped from teacher education. However, it is rare for adults to learn pronunciation well without explicit instruction, and these decades are now widely agreed to be a dark period in the history of language teaching (Celce-Murcia *et al, p* 2010).

Conciliar Fonética e Fonologia com Linguística Aplicada ainda é muito pouco explorado, como Fraser (2011) sugere. Ao tratar o problema do Ensino de Pronúncia, os conceitos apresentados por Fraser (2011) e sua "metáfora do arco-íris" foi seguido:

> The relationship between the levels of [linguistic] analysis, then, is the same for speech as for the rainbow. First, people learn to recognise the rainbow as a whole, the meaningful aspect of reality picked out through social experience. Then they analyse it into basic colours, colour variants, and more technical descriptions. Speech is far more complex than a rainbow, but the overall relationship among the levels is the same: people must learn words before they can learn spelling, spelling before phonemes, phonemes before allophones, and allophones before all the technical units of scientific phonetics and phonology. The crucial difference is that, with speech, a 'strange inversion' occurs, whereby, as they learn each new level, people come to believe its units are real, when in fact they are merely more abstract ways of conceptualising the same continuous reality that lies behind them all (FRASER, p. 591, 2011).

Assim, os alunos foram progressivamente expostos ao menor nível (no caso das suprassegmentais, a sílaba que é o nível abaixo da Palavra Fonológica na hierarquia prosódica) até a Frase Entoacional. Além disso, acreditamos que ensinar prosódia aos alunos não deve começar a partir de extensa teorização ou através de uma infinidade de regras, visto que eles podem ficar desmotivados.

4. Metodologia

Para os fins desta pesquisa, uma pesquisa de campo foi realizada. Os alunos foram entrevistados (cf. Apêndice para Learners A, B e C) e gravados a fim de recolher amostras de fala a serem analisadas. Este estudo foi realizado em três fases: pré-ensino, ensino e pós-ensino.

Fase de pré-ensino

Durante a fase de pré-ensino, os alunos selecionados foram convidados a responder um questionário adaptado de Celce-Murcia et al. (2010). Este questionário continha dezoito perguntas acerca de diferentes pontos-chaves sobre o conhecimento prévio dos alunos. Os alunos selecionados foram todos do sexo masculino, estudantes da Universidade Federal de Pernambuco, com escolaridade alta (nível superior completo) e nível linguístico correspondente ao nível B2 de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Nesta

fase, os alunos foram entrevistados e gravados com auxílio do Audacity 2.0.6 para MacOS X Yosemite. Foi suspenso o auxílio de textos escritos para as gravações para que não houvesse interferência da escrita na produção oral dos alunos.

Posteriormente, as entrevistas foram analisadas e transcritas foneticamente com o auxílio do programa *praat*. Baseando-se no que foi analisado, o professor-pesquisador desenvolveu atividades e estratégias didáticas para o ensino de suprassegmentais (entonação e ritmo) durante as oficinas, à luz de (CARTER; NUNAN, 2007; CELCE-MURCIA *et al*, 2010; HEWINGS, 2007, 2009; ROACH, 2009; ROGERSON-REVELL, 2011; WELLS, 2007; YAVAS, 2011).

Fase de ensino

A Fase de Ensino consistiu em colocar em prática as atividades de pronúncia selecionados e desenvolvidas durante a fase de Pré-Ensino com base nas necessidades dos alunos (ausência de formas fracas de palavras e tons entoacionais inadequados em perguntas). A série de oficinas foi constituída de 10 sessões de duração de 30 minutos, resultando em cinco horas (2,5 horas para ritmo e 2,5 horas para entonação) gravadas. Estes cinco horas representam 8,33% do total de horas de um termo usual de estudos de inglês em escolas de língua em Recife, Pernambuco, Brasil. Foi utilizado os princípios da Abordagem Comunicativa e técnicas de reforço multissensoriais: reforço auditivo e cenestésico (este último para enfatizar a diferenças acentuais, entoacionais e rítmicas) . As aulas das Oficinas seguiram o seguinte cronograma:

Aula 1: O que é ritmo? Acento em palavras de classe aberta;
Aula 2: Palavras de Classe Fechada e Schwa;
Aula 3: Sufixos e Prefixos e O acento em Palavras germânicas;
Aula 4: Acento em palavras latinas;
Aula 5: Acento em palavras compostas e polissílabas;
Aula 6: Proeminências;
Aula 7: Tons na Língua Inglesa;
Aula 8: Qual é a entonação ?;
Aula 9: Tons Ascendentes para Verificação de informações;
Aula 10: Tons Descendentes para Descoberta de Informações;

Fase pós-ensino

Na etapa final para este estudo, os alunos foram mais uma vez gravados, e estas gravações analisadas acusticamente e transcritas. Depois de terem frequentados as oficinas, foi realizada uma outra entrevista, cujo objetivo foi de verificar a compreensão dos alunos sobre os temas que foram ensinados durante a série de workshops. Como resultado, o foco das perguntas era sobre a importância de padrões de entonação e ritmo de Inglês.

Análise e resultados

Ao conceber a maneira sistemática para ensinar aos alunos os padrões do ritmo e da entoação da língua inglesa, pedimos para que os alunos respondessem a um questionário cujas respostas demonstraram o conhecimento prévio dos alunos, a exposição à língua e contato com falantes nativos, que são tópicos cruciais para a aprendizagem de suprassegmentais (CELCE-MURCIA, 2009; ROGERS, 2009; WELLS, 2007). A tabela a seguir dá uma visão geral do conhecimento prévio dos Alunos A, B e C, com base em suas respostas ao questionário adaptado de Celce-Murcia *et al.* (2010):

Tabela 5: Conhecimento Prévio dos Alunos

Conhecimento Prévio			
Tópicos	**Aluno A**	**Aluno B**	**Aluno C**
Aprendizagem Formal de Língua Inglesa	1 Ano	Nenhum	1, 5 Ano
Experiência no exterior	Sim	Nenhum	Sim
Uso de L2 em oposição à L1	0 - 20%	0 - 20%	0 - 20%
Faz uso de chaves de pronúncia	Sim	Sim	Não
Familiaridade com símbolos fonéticos	Pouca	Bastante	Não
Foi ensinado sobre pronúncia	Sim	Não	Sim

Como pode ser notado, a aprendizagem formal variou de um ano e meio a nenhum ano de exposição. Esses alunos foram escolhidos porque nós gostaríamos de verificar se seria possível ensinar os padrões de ritmo e de entoação até mesmo para os alunos que nunca tiveram exposição adequada ao inglês na escola regular ou curso de idiomas.

Todos os alunos possuíram até 20% de uso L2 oposição a L1, e com exceção do Aluno, tiveram experiências em outros países. O conhecimento deles referentes a alfabetos fonéticos e chaves de pronúncia também variou. Portanto, temos evitado o uso de símbolos fonéticos extensivamente durante a fase de ensino, uma vez que não é o principal objetivo deste estudo ensinar alfabetos fonéticos. A tabela a seguir ilustra as diferentes percepções dos alunos A, B e C com relação à própria pronúncia.

Tabela 6: Auto-Avaliação dos alunos

Auto-Avaliação			
Tópicos	**Aluno A**	**Aluno B**	**Aluno C**
Preocupado com sua própria pronúncia	sim	Um pouco	Um pouco
Rítmo e Entonação	Péssimos	Muito Bons	Bons

Como se pode notar, os três Alunos apresentaram respostas e pontos de vista diferentes sobre os dois temas abordados no questionário. No entanto, ao analisar os questionários, todos abordaram uma coisa em comum: a preocupação com a pronúncia dos fonemas individuais (principalmente os que não ocorrem em sua L1, ou seja, as fricativa dentais). Isto pode ser devido ao foco em aspectos puramente segmentais que os professores insistem em fazer em sala de aula. Não há referências a entonação e ritmo nos questionários.

Ausência e presença de schwa (ritmo) e variação de pitch (entonação)

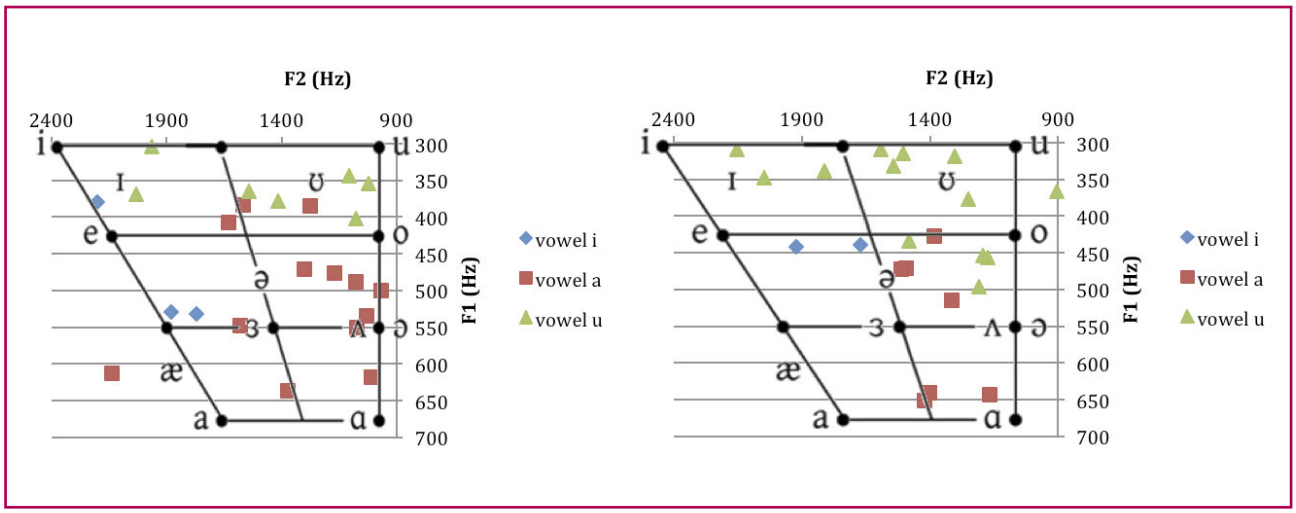
De acordo com Ladefoged (1996), altura e posteridade auxiliam na determinação das propriedades de vogal. Flemming & Johnson (2007) apontam que as

vogais *schwa* têm uma qualidade de vogal relativamente consistente, geralmente média-central em sílabas finais. As palavras de classe fechada foram analisadas, e categorizadas em três tipos: 'a', 'i' e 'u', que são as vogais encontrados em posição fraca nas palavras (ROACH, 2009).

Nos seguintes gráficos de dispersão, apresentamos uma descrição das vogais em palavras de classe fechada na produção dos alunos durante as entrevistas que integram a fase anterior e posterior ao ensino. Estes gráficos são o resultado de análises acústicas de vogais de palavras funcionais, que são átonas e, consequentemente, sofrem redução vogal. Para estes gráficos, usamos o PRAAT para medir formantes F1 e F2 e localizar as vogais no gráfico vogal.

Como o gráfico de dispersão à esquerda mostra, as vogais estão espalhadas, com cores e propriedades diversas (essa produção assemelha-se com a produção dos fonemas vocálicos que integram a fonologia do português.), sendo predominantemente descentralizadas. Como schwa está no meio do quadro vocálico, pode ser notado que o alvo (schwa) não foi atingido.

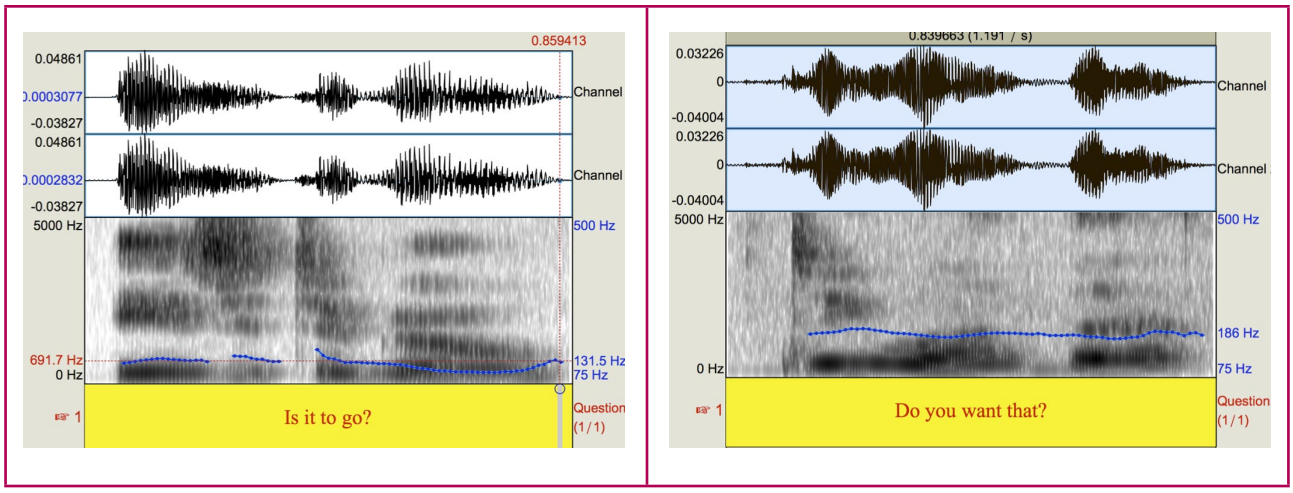
Figura 2: Os gráficos de dispersão quadro de dispersão vocálica nas fase de pré-ensino (à esquerda) e pós-ensino (à direita)



Depois de terem sidos expostos a 5 horas de aulas durante as oficinas, os alunos apresentaram melhoramentos. Após o ensino sistemático acerca do enfraquecimento de palavras de classe fechada, foi constatado a presença de schwa nesse tipo de palavra na produção oral dos Alunos. Isso acarretou em ritmos mais regulares, já que a centralização das vogais indica a presença de vogais fracas, característica dos padrões rítmicos da língua inglesa (ROGER, 2009).

Entonação é a melodia da fala (WELLS, 2009) e, acusticamente, os contornos do *pitch* demonstram diferentes entonações no espectrograma. As figuras a seguir indicam inadequações na entonação. Para cada imagem, salienta-se o contorno afinação (em azul), que é medida em Hz. Na camada amarela, pode-se notar a pergunta utilizada e à direita, acima dela, há uma linha horizontal vermelha traçado que define os limites para campo, a fim de verificar se ele varia ou não.

Figura: Aluno A (1) e Aluno B (2) utilizam contorno entoacionais inadequados para *yes/no* questions

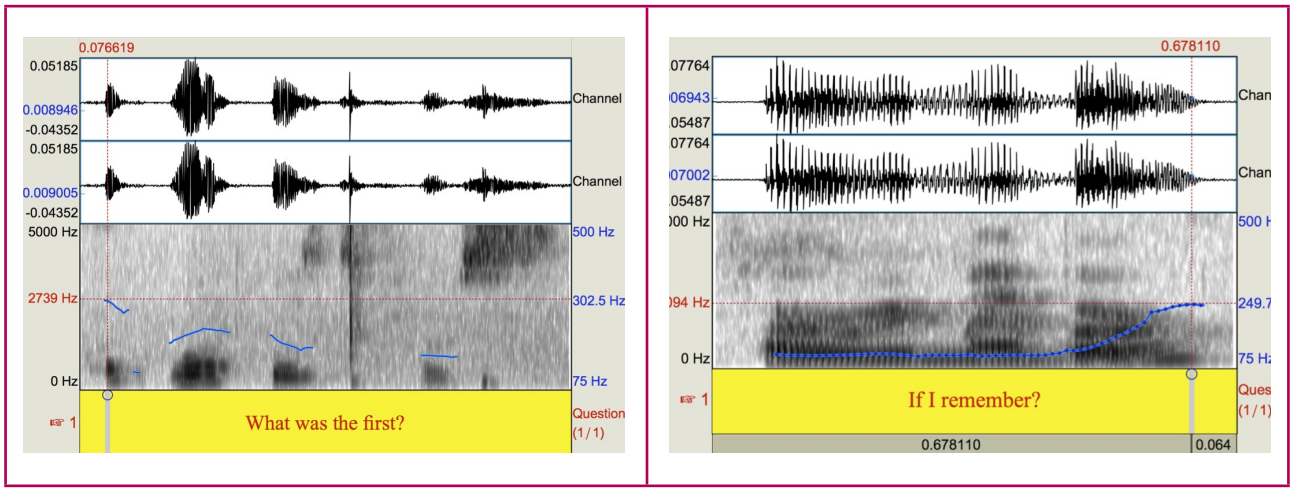


(1) (2)

Anteriormente à fase de ensino, o *pitch* foi na maioria das vezes invariável ou pouco variado. Quando havia variação, esta era em sua maioria, inadequada. Para *Yes/No Questions,* o *pitch* deveria ser ascendente.

Estes fenômenos que ocorrem para *Yes/No Questions*, também ocorreram com as *Wh-questions*. Os tons típicos descendentes foram predominantemente alterados por tons constantes ou crescentes com basicamente nenhuma variação de *pitch*. No que diz respeito à entonação, todos os alunos apresentaram considerável melhoramento para ambas *wh-questions* e *yes/ no questions*.

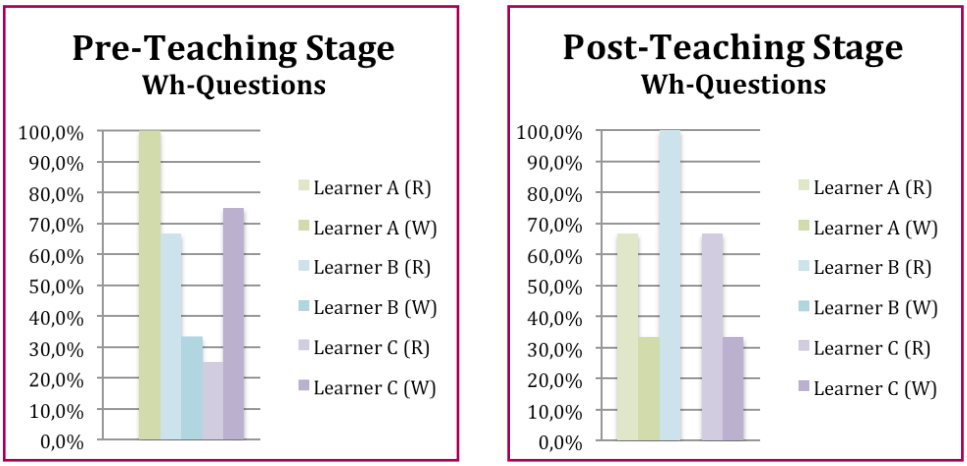
Figura 2: Variação no *Pitch* em *Yes/ No Question* (à esquerda) e em *Wh-Questions* (à direita) após fase de ensino



Um resumo do uso apropriado de diferentes contornos entoação após a fase de ensino pode ser encontrada nos gráficos a seguir. Conforme pode ser visto, houve um melhoramento muito significativo sobre os contornos entoação. O Aluno B atingiu 100% de precisão, enquanto os Alunos B e C alcançaram a mesma taxa em relação ao padrão de entonação para *Wh-Question*. Para *Yes No/ Questions*, tivemos mais de 90% de precisão.

Os gráficos são organizados em diferentes cores e tons para cada aluno, sendo os tons mais claros relacionados ao uso adequado dos contornos entoacionais pelos alunos. Em cada gráfico, (R) significa "*right*" (adequado) ao passo que (W) significa "*wrong*" (inadequado).

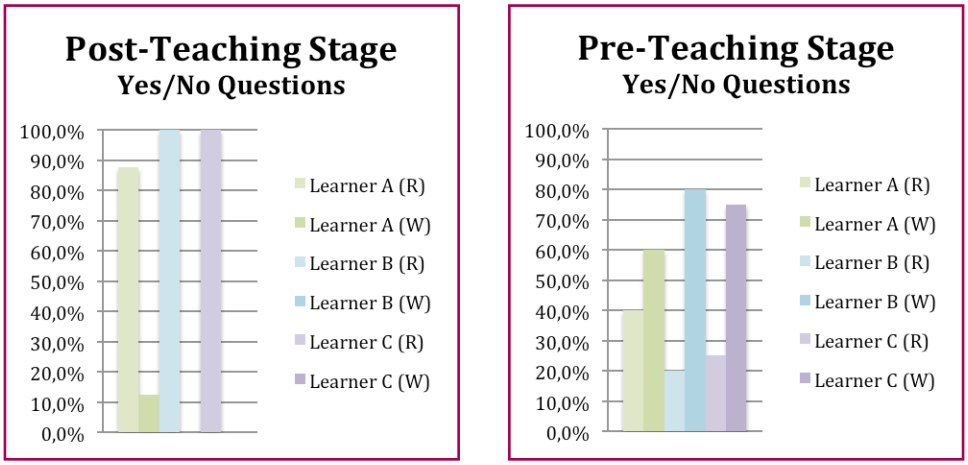
Gráfico 1: tons descendentes em *Wh-Questions* nas fases de pré-ensino (à esquerda) e pós-ensino (à direita)



A produção de *Wh-Questions* do Aluno A foi 100% inadequado na fase de pré-aprendizagem. No entanto, na fase pós-ensino, o Aluno A obteve 66,77% de uso adequado de contornos entoacionais. Por outro lado, o Aluno B, que tinha atingido 66,7% do uso apropriado de *Wh-Questions*, aumentou para 100% o nível de precisão. No caso do Aluno C, que obteve 25% dos contornos de entonação adequados para *Wh-Questions*, que chegou a 25% durante a fase de pré-ensino, pôde alcançar a marca de 66,7% de entonação descendente apropriada para *Wh-Questions*.

Em relação às *Yes/ No Questions*, houve ampla variação nas taxas de variação durante a etapa de pré-ensino. As taxas de inadequação dos usos dos tons ascendentes nesse estágio variou de 60,0% (Aluno A) até 80,0% (Aluno B). É importante ressaltar que o Português Brasileiro também faz uso de tons ascendentes para confirmar as informações (em *Yes/ No Questions*). No entanto, os alunos tendem a não aproveitar essa semelhança entre o inventário fonológico do Português Brasileiro e o de Inglês.

Gráficos: taxas de uso de tons ascendentes em *Yes/No Questions* durante as fases de pré-ensino (à qesuerda) e a pós-ensino (à direita)



Após o estágio de ensino, pode-se notar através do gráfico resultante das análises que havia maiores taxas de contornos de entonação apropriadas para todos os alunos após a fase de ensino. Como pode ser visto no gráfico, o grau de adequação foi quase 100,0% para todos os alunos. Apenas o Aluno A atingiu 87,5% de adequação.

Considerações finais

Com este artigo, esperamos ter atraído a atenção dos professores para o fato de que as aspectos suprassegmentais da língua inglesa podem ser ensinados. Esperamos também destacar a importância do ritmo para a comunicação e aquisição de língua estrangeira, bem como contribuir para ensino de Inglês para falantes do Português Brasileiro.

Como pode ser notado, apesar de interferências L1 (ausência de redução de vogal na fase de pré-aprendizagem, padrões de entonação erradas e palavra errada estresse e proeminência), os alunos demonstraram melhora significativa em relação ao ritmo e à entonação. Consequentemente, eles puderam soar mais naturais e mudar a percepção deles sobre a aprendizagem de Inglês como língua estrangeira.

É também nossa intenção de destacar um assunto bastante crítico: nenhum dos alunos que participaram da pesquisa foram expostos a aulas sobre o ritmo e a entoação anteriormente e que não há tanto espaço para o ensino de suprassegmentais em livros didáticos e em aulas de língua inglesa.

Mesmo que hajam resultados consideravelmente satisfatórios, sabemos que, devido ao tempo destinado à pesquisa, nenhuma atenção especial foi dada às características do sândi em Inglês, que também é um ponto crucial na prosódia da língua, uma vez que aborda o Grupo clíticos na hierarquia prosódica, o domínio entre a frase entoacional e a palavra fonológica. Assim, destacamos a necessidade de pesquisar e desenvolver mais estudos nesta área abordando a forma como os professores concebem aulas de pronúncia, como o sândi pode ser ensinado em sala de aula, como contornos entoacionais diversos podem ser abordados nas aulas, o acento contrastivo, e uma infinidade de outros estudos, a fim de aprimorar o ensino-aprendizagem da língua inglesa, visto que mais pesquisas são necessárias nesta área de conhecimento.

Referências

ASCHER, A.; SASLOW, J. **Summit 2.** New York: Pearson Education, 2012.

BORGES, R. R. *et al*. **Speech rate and rhythmic variation in Brazilian Portuguese**. Illinois: 2010. Available on <http://speechprosody2010.illinois.edu/papers/100875.pdf>. Accessado em 31 de Janeiro de 2015.

CELCE-MURCIA, M. *et al*. **Teaching Pronunciation:** A course book and reference guide. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CRYSTAL, D. **The Cambridge Encyclopedia of the English Language**. Cambridge University Press, 2003.

ETHNOLOGUE. **The Niger-Congo/ Bantu Languages**. <https://www.ethnologue.com/subgroups/niger-congo>. Accessado em em 7 de Junho de 2015.

FRASER, H. **Phonetics and phonology**. *In*. SIMPSON, J. (Ed.). The Routledge Handbook of Applied Linguistics. P. 584 – 596. New York: Routledge: 2011

GIEGERICH, H. J. **English Phonology***:* An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

GUSSENHOVEN, C.; JACOBS, H. **Understanding Phonology**. Routledge: 2011.

HAYES, B. **Introductory Phonology**. Blackwell Press, 2009.

HEWINGS, M. **English Pronunciation in Use***:* Advanced. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

_____. **Pronunciation Practice Activities***:* A Resource Book for Teaching English Pronunciation. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

NESPOR, M. VOGEL, I. *Prosodic Phonology*. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

ROACH, P. **English Phonetics and Phonology:** A practical course. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

ROGERSON-REVELL, P. **English Phonology and Pronunciation teaching**. London: Continuum Books, 2011.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2009.

SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. New York: Routledge: 2011.

VOGEL, I. **The morphology-phonology interface***:* Isolating to polysynthetic languages. Acta Linguistica Hungarica, 2008.

WELLS, J. C. **English intonation***:* An introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

YAVAS, M. **Applied English Phonology**. Wiley-Blackwell, 2011.

ZHANG, Y. *et al*. **Acoustic characteristics of English lexical stress produced by native Mandarin speakers**. J Acoust Soc Am. 2008 Jun; 123(6): 4498–4513.

CADERNO 7

Anais Eletrônicos VI ECLAE

Funcionalismo e ensino

RESUMO

As formas são categorizados linguisticamente de duas formas: a categorização clássica defendida por Aristóteles e a categorização natural defendida por Wittgenstein. Para a teoria clássica, as classes gramaticais são discretas sem possibilidades de gradações; para a teoria de Wittgenstein, o significado é profundamente dependente do contexto, caracterizando-se pela presença da não discretude e pela defesa do *continuum* gradual de categorização. Givón (1984) postula que o processo é híbrido, o que denominou teoria dos protótipos, através da qual ele discute que não existem categorias discretas, nem se pode prever limites demarcatórios rígidos para categorizar classes gramaticais ou termos sintáticos. Acredita-se que existem itens que apresentam um maior número de propriedades. O item que se aproxima do exemplar-modelo, ou seja, o que apresenta mais traços específicos do titular, esse é considerado o protótipo da classe. Essa teoria se insere nos conceitos do Funcionalismo. Assim posto, este trabalho faz uma demonstração da mencionada teoria como base de ensino para o trabalho com as categorizações gramaticais. Para esse propósito, a título de ilustração, elegemos os conectores adversativos como objeto de demonstração com o fim de refletirmos sobre quais as formas circulam como centrais ou periféricas em movimentos delineados pelos falantes de Natal -RN, quando da realização da adversidade. Para isso, buscamos dados no *corpus* Discurso e gramática da cidade de Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998), compusemos uma amostra, localizamos os itens que exercem funções adversativas, os quais revelaram como mais recorrentes o *mas, e, aí, agora*. A análise, através de critérios próprios mostra como é possível trabalhar em sala de aula pela escala de prototipicidade dos itens e a partir daí, apresenta as contribuições possíveis para o ensino, tendo como base documentos oficiais (BRASIL, 2001).

Palavras-chave: Teoria dos protótipos, Conectores, Ensino.

A TEORIA DOS PROTÓTIPOS E O ENSINO DOS CONECTORES

Maria José de Oliveira (IFRN - C. Caicó/UFPB: PROLING)
Gisonaldo Arcanjo de Sousa (UFRN)

Introdução

Considerada uma das correntes linguísticas que atuam no âmbito da contemporaneidade, o Funcionalismo linguístico se concentra na ação interativa dos usuários, de modo que, em uma abordagem funcionalista de qualquer natureza, o objeto de estudo é sempre a língua em situação comunicativa.

Dentro dessa perspectiva, a gramática é considerada "um conjunto de formas, padrões e práticas que surgem para servir às funções que os falantes necessitam desempenhar com mais freqüência" (FORD; FOX; THOMPSON, 2003, p.122). É uma concepção que relaciona a estrutura flexível da gramática a um formato advindo das situações vivenciadas pelos seres humanos através de suas experiências cognitivas, no processo interativo da língua. Dessa forma, a gramática é sensível às pressões do uso e, por isso, passa por constantes modificações.

Seguindo-se essa linha, o estudo parte de uma base semântico-pragmática, de modo que, nesse tipo de abordagem , devemos acionar os esquemas conceituais com base em componentes cognitivos, os quais se fixam na língua pela ação de recorrência dos usuários.

Desse modo, a gramática funcional é concebida como um sistema de regularidades aberto a mudanças provindas da ação e interação dos homens, sujeito às pressões linguísticas e extralinguísticas do ato comunicativo. Para se fixar na língua, esse sistema dependerá da frequência do uso.

A teoria dos protótipos, por sua vez, atua dentro dessa corrente linguística como um dos seus princípios.

Este artigo a elege para fazer uma explanação, ilustrando-a com o uso dos conectores adversativos na fala do natalense, com o propósito de averiguar qual a escala circular dos itens que figuram como centrais ou periféricos na realização dos enunciados contrastantes na fala do habitante de Natal-RN. De posse dos resultados, sugerem-se implicações da teoria para o ensino.

A pesquisa busca suporte em Givón (1984, 1995, 2001, 2005)e em edições oficiais de documentos (BRASIL, 2001), tomando como foco a prototipicidade como estratégia para a categorização de conectores.

Para desenvolvermos a análise, observamos, inicialmente quais os quatro conectores mais recorrentes no *corpus* Discurso e Gramática da cidade de Natal - D&G (FURTADO DA CUNHA, 1998), banco de dados escolhido para a análise, definimos critérios para aferir o nível de prototipicidade com base nas características do mas, o qual é o prototípico da categoria dos adversativos (SILVA, 2005); OLIVEIRA(2009) e posteriormente, elaboramos sugestões para o ensino dos conectores com base na observação do *continuum*.

O trabalho se encontra assim organizado: Introdução; a teoria dos protótipos; grau de prototipicidade dos conectores adversativos mais recorrentes; sugestões para o ensino dos conectores; considerações finais.

A teoria dos protótipos

A categorização clássica, baseada em Aristóteles e a categorização natural, baseada em Wittgenstein, são as duas formas de categorização linguística. A categorização clássica considera que as classes gramaticais são discretas sem possibilidades de gradações, conforme prega a gramática tradicional.

A teoria dos protótipos se espelhou em Wittgenstein para explicar que o significado é profundamente dependente do contexto que, pela característica da não discretude, envolve-se em um *continuum* gradual de categorização.

Givón (1984) apresenta uma proposta de uma solução híbrida para conectar as duas categorias, o que ele denominou de teoria dos protótipos, segundo a qual, são prototípicos os itens de uma determinada categoria que compartilham

os traços ou propriedades dessa categoria. Os itens que compartilham um maior e menor número de traços apresentam diferentes graus de prototipicidade.

O enfoque clássico da categorização se diferencia da teoria dos protótipos porquanto essa reemprega a noção de traço ou componente pela de atributo. A preferência pelo atributo encontra justificativa em Taylor (1995), para quem os atributos são menos abstratos, não binários, funcionais ou interacionais, culturais e algumas vezes "acidentais" (Aristóteles), além de não serem únicos para caracterizar o elemento.

Por esta percepção, tanto as classes morfológicas como as categorias sintáticas não apresentam fronteiras nítidas entre os limites que as separam umas das outras. A teoria postula que o membro ostentador do maior número de propriedades recorrentes para bem representar uma categoria é considerado o protótipo.

À proporção que uma forma se afasta do núcleo prototípico, ela tende a assumir outras funções. Desse modo, o critério que determina a classificação de um item, forma ou construção, depende da relação de aproximação ou distância do protótipo-base.

Os resultados das pesquisas apontam que, apesar de as línguas apresentarem uma variedade de cores, evidências experimentais determinam que existam cores focais[1]. Essas representam melhor a categoria. É a base para a generalização da categoria completa. Assim, a existência das demais categorias de cores do *continuum* centro-periferia é determinada por fatores biológicos e cognitivos.

De alguma maneira, a teoria dos protótipos encontrou inspiração na teoria das cores, visto que, em verdade, o processo de categorização das formas obedece a um *continuum*, dado o processo evolutivo da língua, e destarte, o ideal será mesmo considerar as categorias como focais. Muito embora alguns autores asseverem que não se pode sustentar que as categorias se estruturam em torno de um centro cognitivo até que os falantes julguem a sua aplicação e as institucionalize.

1. A teoria das cores básicas é um argumento que sustenta a noção de protótipos. Estudos de Berlin e Kay (1969) revelam que a língua possui um inventário de onze cores focais (nível básico), de base cognitivo-perceptual. O *continuum* da cor é representado por unidades focais, ou seja, pela nuance que melhor representa a categoria. Dessa forma, existe a cor que melhor representa a cor vermelha, a cor verde, etc.

É perceptível que os atributos se ordenam dentro de uma categoria com diferenças de graus, os quais são reflexos das projeções cognitivas. Os membros que se localizam próximos ao centro serão os prototípicos e os que se localizam distantes do centro são periféricos, portanto, mais passíveis de pertencer a outra classe gramatical.

A teoria em foco apresenta, dessa forma, uma metodologia alternativa para a categorização das formas em estudo, uma vez que considera relevantes as visões do mundo absorvidas pelos falantes, através da realidade.

Em relação ao estudo das conjunções, vale citar a afirmação de Barreto (1999, p. 66), também considerada por Silva (2005), quando diz que

> pode-se afirmar não haver uma separação nítida entre conjunções coordenativas e subordinativas, mas um contínuo que vai da coordenação perfeita à subordinação por excelência, havendo, em cada grupo de conjunções, os protótipos, isto é, as que preenchem as características básicas de cada grupo.

No que diz respeito, especificamente, aos conectores adversativos, a teoria oferece alternativas para se refletir sobre quais as formas circulam como centrais ou periféricos em movimentos delineados pelos falantes de Natal-RN, quando da realização da oposição, a fim de eleger o protótipo da categoria dos adversativos.

Grau de prototipicidade dos conectores adversativos mais recorrentes

A teoria dos protótipos tem base na psicologia cognitiva, conforme já foi explicitada.

Nesta seção, analisamos o *continuum* de categorização dos conectores adversativos, com base no grau de prototipicidade dos quatro conectores mais recorrentes *(mas, e, aí e agora*).

Segundo a teoria dos protótipos, não existem categorias discretas, nem podemos prever limites demarcatórios rígidos para categorizar classes gramaticais ou termos sintáticos. Acreditamos que existem itens que apresentam um maior número de propriedades. O item que se aproxima do exemplar-modelo, ou seja,

o que apresenta mais traços específicos do titular, esse é considerado o protótipo da classe.

Porém, antes de eleger os itens que farão parte da escala de prototipicidade entre os conectores em tela, convém definirmos alguns critérios que servirão de base para aferir o nível de prototipicidade dos itens responsáveis pelos elos entre as informações contrastivas no universo natalense. Assim sendo, foram relacionados os seguintes critérios para observar quais os protótipos da categoria em análise, no contexto em foco:

a) ratificar e ressaltar o valor contrastivo das informações;
b) apresentar alto índice de frequência;
c) ocupar posição fixa;
d) conectar termos;
e) articular-se oracionalmente.

a) A presença do conector, por excelência, já determina que os segmentos sejam contrastivos, sem margens para ambiguidades.

b) À medida que os falantes aderem ao uso de um conector, este tende a ser repetido e se tornar rotina em situações comunicativas. Dessa forma, pode-se dizer que o item ou conector mais frequente é favorecido para ocupar a posição de protótipo.

c) Quando um item tende a ocupar uma mesma posição na fronteira de orações que contrastam, ele apresenta mais possiblidades de se especializar naquela função daquele item que se mobiliza na oração.

d) Relacionar termos que contrastam é um critério relevante para comprovar o caráter de oposição de um item, uma vez que ele pode relacionar diversas estruturas.

e) A observação do nível de articulação é importante para se verificar se os itens se juntam mediante segmentos mais compactos, oracionais ou por segmentos tópicos, o que comprova se os itens estão mais, ou menos integrados.

Observemos alguns exemplos:

(1) essa cirurgia que fiz **... mas** tive seqüelas né ... fiquei com seqüelas como ... meus dentes ficaram num sei quantos anos ... caindo sozinho ... amolecia sozinho e caía ... é só sem ver de que caía e também tive que ... eu tava ... tinha seis anos né ... (narrativa de experiência pessoal, p.7)

(2) ...(carro passando)) aí ele veio no ... na ... na ... na ... na ((riso)) aí ele veio pediu ... pediu pra passar ... **aí** o motorista também tava muito melado né ... aí passou ... aí na ... na ... na ... **aí** o motorista não deixou passar ... aí ele cortou pela direita e trancou a gente e jogou todo mundo na BR ... (narrativa de experiência pessoal, p.6)

(4) talvez aqui na via costeira em Natal tenha um ar igual no inverno ... **mas** muito agradável o ar e uma imensa rajada de frio ... porque eu tinha ... eu pensava que tinha ido bem agasalhado ... que tinha levado os cober/ é ... os casacos certos ... a luva certa **... mas** eu vi que meu casaco era insuficiente pra aquele frio ... ((riso)) **mas aí** eu tive que me agüentar até ... até Rio Grande porque eu num tinha ... num saberia comprar em Porto Alegre um casaco e num tinha ... (narrativa de experiência pessoal, p. 44)

(5) ...ele enfrenta uma transformação muito grande **agora** ... vem enfrentando **... agora** vai tá piorando e a gente vê aí os brasileiros ... os nordestinos ... os sertanejos ... ninguém abre os olhos ... tá todo mundo iludido ... todo mundo pensando em como se divertir ... todo mundo pensando em ter amanhã o dia melhor ... mas num abre pra situação econômica ... que vai melhorar sua vida ... (relatos de opinião, p.36)

(7) ... toda relação tem dificuldades **e** elas devem ser superadas no convívio ... num acredito que ... o casamento ... que se resolva alguma coisa fugindo de um relacionamento ... é ... onde já existam é ... outras pessoas é ... personagem passar por quatro ... cinco pessoas ... (relatos de opinião, p.73)

Os exemplos (1), (2), (3), (4), (5), (6), (7) constam apenas como uma demonstração de como se realiza a adversidade na fala do natalense. O trabalho de verificação dos dados foi feito com base nas ocorrências de toda a pesquisa que incluiu uma amostra dos conectores em dados orais de narrativas de opinião pessoal e relatos de opinião.

Compilados os dados da amostra, o resultado apresenta a seguinte tendência, resumida no quadro(1), resultante do estabelecimento de parâmetros baseados em fatores sintáticos e semânticos, sendo considerado protótipo o item preenchedor de todos os critérios.

Quadro (1): prototipicidade dos conectores adversativos na fala de Natal

CONECTORES↓	RATIFICA OPOSIÇÃO	POSIÇÃO FIXA	CONECTA TERMOS	ARTICULAÇÃO ORACIONAL	TOTAL +
Mas	+	+	+	+	4
E	–	+	–	+	2
Aí	–	+	–	+	2
Agora	–	+	–	+	2

Fonte: (OLIVEIRA, 2009)

Pelos critérios definidos para avaliar o grau de prototipicidade dos conectores relacionados (*mas, e, aí, agora*), constatamos a posição de supremacia do *mas*, detentor de todos os traços relacionados. *E, aí* e *agora* estão em segundo lugar na escala. Para desempate, resolve-se usar o critério da frequência, visto que é considerado um fator de grande importância para se avaliar o grau de prototipicidade, muito embora acreditemos mais na importância da junção de todos os traços. Porém, como todos foram observados, restou apenas a frequência para o desempate, que será averiguada pela tabela (1):

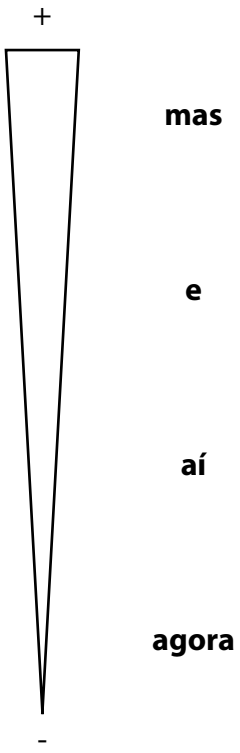
Tabela 1: Frequência geral dos conectores adversativos na comunidade de fala do Natal

CONECTOR	QUANTIDADE	%
Mas	269	65,6
E	64	15,6
Aí	38	9,2
agora	26	6,3
só que	10	2,5
no entanto	2	0,5
Já	1	0,3
TOTAL	**410**	**100**

Fonte: (OLIVEIRA, 2009)

A tabela (1) registra dados gerais sobre o perfil da adversidade na fala do natalense, no entanto, interessa-nos apenas os quatro conectores mais recorrentes, por razões de escopo da própria pesquisa. Assim sendo, o item *mas* é o mais frequente, seguido pelo *e* que é o segundo mais frequente, superando os outros dois: o *aí* ocupa o terceiro lugar e o *agora* o quarto lugar, que pode ser representado pela seguinte escala, do mais central para o periférico:

Figura 1: prototipicidade dos conectores adversativos



Fonte: (OLIVEIRA, 2009)

A escala revela o *continuum* de prototipicidade dos quatro conectores mais recorrentes, e conforme podemos ver, o *mas* se coloca como o prototípico da categoria, uma vez que é detentor de todos os traços e os demais vêm se colocando numa ordem escalar pelos traços presença/ausência dos fatores característicos do elemento prototípico. Assim sendo, o *mas* atua como prototípico e os demais se distribuem como periféricos na categoria dos adversativos na fala do habitante de Natal-RN.

Sugestões da teoria para o ensino dos conectores

Como podemos observar, os conectores atuam no discurso de forma escalar, obedecendo a um *continuum* que vai do exemplar-prototípico ao periférico. Desse modo, como postulam os teóricos do funcionalismo:

> um dos papéis do professor de língua materna é o de atuar como orientador do processo de construção e re-construção do saber gramatical dos alunos, incentivando-os a experienciarem a língua em suas múltiplas faces, em situações de uso real. (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007, p. 34)

Trazendo a reflexão para uma situação mais específica de tratamento dos conectores, Tavares (2007, p. 108) chama a atenção para que se trabalhe uma maior diversidade de conectores em gêneros diversos, e propõe algumas atividades que devem ser estimuladas pela escola:

> (...) Por exemplo, os alunos podem comparar os usos dados a conectores coordenativos na fala e na escrita, em textos lidos e/ou escritos pela turma, orais e escritos de diferentes gêneros- textos jornalísticos variados (de mídia falada e impressa), receitas, histórias em quadrinho, contos, e-mails, etc. A fala de membros da própria comunidade (incluindo os alunos) pode ser gravada e analisada levando-se em conta os diferentes gêneros que aparecerem.

Nesse âmbito, propõe também que os alunos trabalhem semelhanças e diferenças no emprego de conectores coordenativos em sequências e gêneros variados e na articulação de mais de um nível de articulação textual. Acreditamos que as evidências de preferência pelo uso de um ou outro conector em uma dada situação da comunidade linguística poderão fornecer pistas para que o aluno perceba qual é o conector mais adequado a cada contexto de uso.

A esse respeito, Tavares (2007, p.109) ainda acrescenta:

> Ao dominarem um leque maior de possibilidades de seqüenciar partes do texto e suas especificidades de uso, os alunos estarão mais bem munidos para evitar a repetição constante de um só item.

Antunes (2007), por sua vez, também traz a sua contribuição para um estudo mais eficaz dos conectores, chamando a atenção para se focalizar esses itens relacionais que marcam o encadeamento entre partes do texto, mediante o reconhecimento das relações e de suas funções (lógica, argumentativa, discursiva), considerando a atividade "um saber da mais alta relevância para administrar as possibilidades de organização do texto" (p. 133).

É importante citar o que a autora diz a respeito dos itens em estudo:

> São elementos sinalizadores- pistas- para irmos encontrando a direção argumentativa, inclusive, do texto. Esse saber seria bem mais útil que, simplesmente, saber dizer se a conjunção é coordenativa ou subordinativa ou se a expressão é adjunto adverbial ou não. (Infelizmente, já se perdeu tempo demais com essa inutilidades! (...))

Diante disso, acreditamos que o primeiro passo a ser adotado para orientar uma aplicação metodológica advinda da teoria aqui em foco será orientar o processo de aprendizagem de um item ou construção a partir de textos, nos seus diversos gêneros e modalidades. Por um lado, devemos sugerir ao aluno atividades de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, objetivando a ampliação progressiva de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais que se envolvem na produção do sentido. Por outro lado, promover a construção e reconstrução de textos variados, adequando-os às múltiplas situações contextuais requeridas pela ordem social. Veja o que diz Antunes em relação ao assunto (2007, p.138):

> A proposta (...) é que o texto seja analisado: no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, na sua distribuição de informações, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua coerência e, por causa disso tudo, só por causa disso tudo, repito, os itens da gramática comparecem.

Dessa forma, para que esses aspectos produzam efeitos na prática pedagógica, acreditamos que estratégias devem ser moldadas com base na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 49), os quais definem como objetivo de ensino das línguas desenvolver no aluno os domínios da expressão oral e escrita em situações funcionais.

No caso das construções adversativas, devemos promover a reflexão sobre a origem e multifuncionalidade dos diversos conectores que se envolvem com a adversidade, em sincronias diferentes. Posteriormente, mapear cada função ou subfunção assumida, em contextos orais e escritos e promover atividades de percepção do uso dos referidos itens em situações que o identifiquem como funcionalmente múltiplos. É interessante que o aluno perceba como as formas funcionam quando postas em uso.

Assim sendo, é papel do professor promover atividades diversas, envolvendo gêneros também diversos para que o aluno exercite a habilidade de uso dos conectores, atentando para sua funcionalidade, bem como para a análise de seus efeitos.

Com relação à atuação da teoria dos protótipos, esta atua no processo de análise linguística, quando se espera que o aluno (...) "seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, consequentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos".(BRASIL, 2001, p.52).

Adiante, Brasil(2001, p.63) também apregoa que na prática de análise linguística haja

> Descrição de fenômenos linguísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas linguísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir paradigmas contrastivos em diferentes modalidades de fala e escrita, com base:
> *Em propriedades morfológicas (flexão nominal, verbal; processos derivacionais de prefixação e de sufixação);
> *No papel funcional assumido pelos elementos na estrutura da sentença ou nos sintagmas constituintes (sujeito, predicado, complemento, adjunto, determinante, quantificador);
> *No significado prototípico dessas classes.

Desse modo, como podemos perceber, a análise a partir da teoria dos protótipos já é reconhecida pelos Parâmetros nacionais do ensino fundamental, quando defendem o trabalho de análise linguística a partir de regularidades, bem como a construção de paradigmas que possibilitem o aluno fazer diferenças

entre registros, entre língua falada e língua escrita com base no papel funcional, nas propriedades morfológicas e no significado prototípico dessas classes.

Os Parâmetros curriculares nacionais publicados em 2001 já prenunciam a necessidade de se trabalhar uma gramática de conteúdo emergente, a qual está em construção, caracterizando-se pela instabilidade e maleabilidade da língua, com base nas relações de prototipicidade.

Trabalhar com base na teoria dos protótipos é reconhecer os valores de cada item, observando sua função em variados contextos, reconhecendo exemplares de uso regular e exemplares de uso mais periférico, possibilitando ao aluno fazer agrupamentos e categorizações de caráter não discreto, reconhecer regularidades de dados a partir da observação do uso, dentro das condições de produção.

Com relação ao trabalho com os conectores, a teoria dos protótipos contribui com a ajuda de se fazer perceber quais os conectores que atuam como prototípicos, ou seja, qual o item que atua como melhor exemplar de uma categoria e quais os que atuam na periferia, possibilitando refletirmos sobre quais situações devemos usar o exemplar detentor de todas os traços caracterizadores do prototípico e quais situações devemos usar aqueles que atuam com apenas alguns traços. No que diz respeito aos conectores adversativos, a pesquisa mostra o *mas* como o exemplar mais completo, sendo que os demais aparecem em posições periféricas e com algumas restrições de uso.

Considerações finais

Diante da exposição a respeito da teoria dos protótipos e da análise da escala de prototipicidade dos enunciados contrastantes na fala do natalense, concluímos que o *mas* é o prototípico da categoria dos adversativos nesse contexto, seguido pelos conectores *e, aí e agora,* os quais não possuem todos os traços do prototípico.

Quanto ao estudo dos conectores a partir da teoria dos protótipos, essa pode ser produtiva, porquanto oferece a opção de se trabalhar as categorias com base em critérios demarcatórios maleáveis, numa relação de *continuum*, uma vez que as categorias não são discretas.

Conforme podemos perceber, a teoria já vem sendo tematizada desde a implantação dos Parâmetros curriculares nacionais da língua portuguesa, pois em

seu texto já se propõe o trabalho com as regularidades da língua, a reflexão, o que pressupomos que inclui a prototipicidade.

A teoria também encontra abrigo diretamente nos textos oficiais, quando mais de uma vez é mencionada como estratégia útil para categorizações ou análises linguísticas, haja vista que ao trabalharmos com o exemplar-prototípico, abrem-se possibilidades de reflexão dos usos e das condições de uso da nossa língua, sem lugar para análises estanques e descontextualizadas.

À guisa dessas explanações, observamos que abordar o estudo dos conectores a partir das relações de prototipicidade, pode ser um caminho profícuo para se estudar as conexões, porque assim abrem-se margens para reflexões dos valores e sentidos evocados por cada construção, bem como para as suas condições de uso.

Trabalharmos os conectores sob essa perspectiva pode ser uma estratégia para exercitarmos o uso de outros conectores de valores aproximados, refletirmos sobre determinados usos e situações de comunicação da nossa língua.

Referências

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARRETO, T. M. M. **Gramaticalização das conjunções na história do português**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Salvador: 1999.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais-** Língua Portuguesa- 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 2001.

FURTADO DA CUNHA, M. A. (org.). **Corpus Discurso & gramática** - a língua falada e escrita na cidade do Natal. Natal: EDUFRN, 1998.

FURTADO DA CUNHA, M. A; TAVARES, M. A. Lingüística Funcional e Ensino de gramática. In: _____. (orgs) **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: EDUFRN, 2007.

FORD, C. E.; FOX, B; THOMPSON, S.A. Social interaction and grammar. In: TOMASELLO, M. (Ed).**The new psychological of language**. v. 2, Lawrence Erlbaum: New Jersey, 2003, p.119-143.

GIVÓN, T. **Syntax I.** New York: Academic Press, 1984.

_____. **Functionalism and grammar**. John Benjamins: Amsterdam/ Philadelphia: 1995.

_____. **Syntax.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001, v.1.

_____. **Context as other's minds**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005.

OLIVEIRA, M. J. de. C**onectores adversativos na fala do natalense**: uma análise funcionalista com implicações para o ensino. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ UFRN. Natal-RN, 2009.

SILVA, C. R. **Mas tem um porém...:**mapeamento funcionalista da oposição e seus conectores em editoriais jornalísticos**.** (Tese de doutorado). João Pessoa, 2005.

TAVARES, M. A**. A gramaticalização de e, aí, daí e então:** estratificação/variação e mudança no domínio funcional da seqüenciação retroativo-propulsora de informações - um estudo sociofuncionalista. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

_____. Os conectores e, aí e então na sala de aula. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. **Funcionalismo e Ensino de Gramática**. EDUFRN: Natal-RN, 2007, p. 87 - 115.

TAYLOR, J. **Linguistic categorization:** prototypes in linguistic theory. Oxford: Clarendom Press, 1995.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é trazer um estudo inicial acerca da frequência das construções dos tipos *haver, existir* e *ter* em textos falados e escritos do português brasileiro, com o enfoque de investigar as relações que interligam tais construções. A perspectiva teórica adotada é a Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), postulados por pesquisadores como Givón (1979, 1995, 2001), Thompson e Couper -Kuhlen (2005), Hopper (1987), Traugott (2011), Bybee (2010, 2011), Haiman (1985), Martelotta (2011), Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013). Um dos princípios da LFCU é reconhecer a língua como atividade social e definir a construção de estrutura argumental como um pareamento de forma e significado que independe de verbos particulares. O significado da construção, nesse sentido, não depende das palavras, mas de toda a construção oracional atrelado ao contexto de uso. A seleção de dados para a análise serão coletados dos *corpora* Discurso & Gramática (D&G), que contêm amostras de língua falada e escrita em contextos reais de interação, provenientes de cinco cidades brasileiras (Rio de Janeiro, Natal, Rio Grande, Juiz de Fora e Niterói). Esperamos com este trabalho contribuir para os estudos linguísticos acerca dos fenômenos para quem os estudiosos pesquisadores da LFCU têm exercido suas pesquisas.

Palavras-chave: Linguística funcional centrada no uso, Forma e significado, Discurso & gramática.

AS CONSTRUÇÕES DE ESTRUTURA ARGUMENTAL HAVER, EXISTIR E TER NO PORTUGUÊS DO BRASIL

Antonia Clayse-Anne de Medeiros Vieira (UERN)
Rosângela Maria Bessa Vidal (UERN)

Introdução

Segundo a Gramática Tradicional (doravante GT), o verbo haver, dentro da língua portuguesa é sinônimo de um conjunto substancial de palavras. Isso significa que este verbo pode ser usado em variadas ocasiões, o que faz com que seu uso torne-se alvo de dúvidas frequentes. Uma delas são as relações que encontramos nas construções verbais *haver, existir* e *ter.* Nesse caso, o verbo *ter* é considerado pela GT como um verbo que exprimi posse, enquanto que os verbos *haver* e *existir* assumem significados de *ocorrer* ou *existir*.

Os postulados da LCFU reivindica que tais usos não podem ser descartados, pois o uso da fala é a própria língua que é considerada um organismo vivo, enquanto que a gramática é apenas uma representação dela.

Nesse sentido, como podemos relacionar tais verbos numa perspectiva em que a visão considere o todo em uma dada sentença e não apenas em partes? Se a língua é viva e a gramática a representa, o que fazer para interligar forma e significado, conhecimento de mundo e conhecimento linguístico?

Por não haver um consenso gramatical e por a GT não considerar a língua como prática social, pretendemos neste trabalho trazer a análise dos verbos *ha-*

ver, existir e *ter,* e verificar como suas relações estão ocorrendo tanto na fala quanto na escrita, e que o verbo *ter,* em especial, revela o significado da construção oracional que mais sinaliza o sentido existencial do que o sentido de posse.

Para análise de dados, utilizamos o Corpus Discurso & Gramática: a língua falada e escrita na cidade de Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998), do qual foram coletados os verbos *haver, existir* e *ter*, no sentido existencial. Esse material e composto de diferentes tipos e gêneros textuais, entre eles: narrativas de experiências pessoais, narrativas recontadas, descrições de locais, relatos de procedimentos e relatos de opiniões, nas modalidades falada e escrita, produzidos por estudantes do ensino fundamental, médio e superior da cidade de Natal.

Nossa base teórica se apoia nos princípios da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), vertente teórica que é representada pelos pesquisadores do Grupo Discurso & Gramatica, entre os quais, destacamos: Maria Angelica Furtado da Cunha, Mario Martelotta, Mariangela Rios de Oliveira, Jose Romerito Silva, Edvaldo Bispo, e outros.

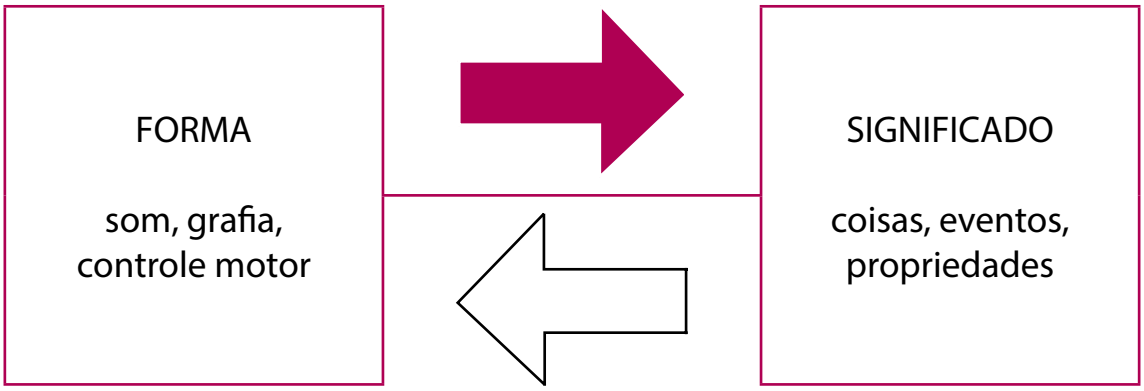
Finalmente, esclarecemos que este trabalho é uma análise inicial do nosso trabalho de mestrado. Enfatizamos também que nossa posição difere daquela imposta pela GT, pois compreendemos que a análise de verbos não se faz separado da construção oracional como um todo e suas relações de sentido.

A linguística funcional centrada no uso e a gramática de construções

A LFCU compartilha da concepção de que o conhecimento cognitivo e os dispositivos que falantes reais evocam provêm do uso da língua. Nesse sentido, a estrutura de uma construção gramatical é orientada por esquemas e experiências cognitivas, uma vez que visa capturar as diversas situações produzidas pelas mentes e externadas e processadas na linguagem. Além disso, a teoria aborda como a gramática é compreendida e produzida por falantes de uma língua, por meio do conhecimento de mundo, incluindo forma e significado atrelado ao contexto em que ele foi representado.

A análise de construções revela que "conhecimento linguístico está comprimido em pares forma/significado, nas formas das palavras, morfemas, expressões idiomáticas e em sequências de palavras ou classes de palavras" (DUQUE; COSTA, 2012, p. 139). Nesse sentido, é enfatizado que a compreensão da linguagem parte de fatores de ordem sensório-motor e propriedades semântico-pragmáticos, como visto na Figura 1:

Figura 1 – Construção: forma/significado



Fonte: Duque e Costa (2012, p. 140)

A Figura 1 representa um esquema de construção se relacionando dentro de um contexto, mostrando que há situações em que tanto a forma quanto o significado, ou seja, conhecimento linguístico e conhecimento de mundo fazem parte de um mesmo, são observados como um todo e influenciados pelo uso. O que o falante produz na linguagem é consequência de suas experiências contextuais, determinadas por fatores de interação social.

Os novos estudos linguísticos estabeleceram a aliança entre os postulados da Linguística Cognitiva, dos linguistas George Lakoff, Ronald Langacker, Gilles Fauconnier, Adele Goldberg, John Taylor, William Croft, entre outros, com os da Linguística Funcional de vertente norte-americana, representados por Talmy Givón, Paul Hopper, Sandra Thompson, Wallace Chafe, Joan Bybee, Elizabeth Traugott, Christian Lehmann, Bernd Heine e outros. Essa aliança caracteriza uma nova roupagem, por compreender que o conhecimento linguístico emer-

ge e se estrutura a partir do uso da linguagem em situações sociointeracionais de comunicação. Em outras palavras, "categorias e estruturas gramaticais são construídas a partir de processos cognitivos gerais que aplicamos às diversas situações de uso real da linguagem." (DUQUE; COSTA, 2012, p. 62). Assim, a expressão Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), refere-se a um entrelaçamento entre essas duas linhas teóricas: a Linguística Funcional Norte-americana e a Linguística Cognitiva.

Essas duas correntes partilham vários pressupostos teórico-metodológicos, a saber: i: considerar a semântica e a pragmática nos estudos da língua a partir do uso; ii: compreender que a língua é um conjunto de atividades que parte das situações cognitivas e sociocomunicativas (portanto, a interação entre os falantes e sua capacidade de conhecimento de mundo é fundamental para a análise linguística); iii: considerar que a sintaxe não é autônoma, pois emerge do uso, nem é totalmente arbitrária e tem base sociocognitiva (forma e função); v: aceitar não haver a possibilidade de divergências e diferenças entre sintaxe e léxico, pois compreende que a unidade linguística é dotada de forma e função e, ainda em suas análises, iv), fazer uso de amostras com evidência empírica, que ocorrem em um discurso real e assumir que há um paralelismo entre a categorização conceptual e a categorização linguística, ou seja, conhecimento do mundo e conhecimento linguístico são inseparáveis.

Os pressupostos da LFCU defendem que as estruturas gramaticais (forma) só são possíveis por causa da língua, através de seus fatores semânticos e pragmáticos (função). Assim, não é a gramática que determina as necessidades da língua, mas a língua é que vai dando os contornos da gramática. Nesse sentido, os diversos usos dados pelos falantes de uma língua não podem ser vistos como desprovidos de gramática, mas como revestidos de uma gramaticalidade diferente. Baseado nisso, a emergência de uma construção linguística no cotidiano dos usuários da língua não pode ser ignorada por não ter sido descrita pela GT. Esse uso deve ser descrito e analisado para que verifiquemos quais motivações sintático-semânticas determinaram sua emergência. Como apontam Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2012, p. 5):

> Sob a perspectiva da LCU, as propriedades universais devem ser procuradas não em categorias ou construções linguísticas particulares, mas na cognição humana, isto é, nos modos como os homens conceitualizam o mundo em termos de certas categorias, configurações espaciais e temporais, focalização de atenção gerenciamento de informação, para citar alguns aspectos. Em outras palavras, a busca pelos universais deve focalizar os processos que criam e mantêm as estruturas linguísticas, e não as próprias estruturas. Sendo a língua um sistema simbólico por excelência, utilizado para comunicar informação sobre o mundo, naturalmente ela reflete essas conceitualizações.

Assim, a língua está relacionada com as experiências pelas quais o indivíduo sofre/passa, pois é a partir dessas experiências com o mundo que ela exerce sua função. Como a língua está sujeita às pressões provenientes do uso, consequentemente, a gramática irá/deverá sofrer mudanças, já que ela é "um sistema flexível, fortemente suscetível à mudança e intensamente afetado pelo uso que lhe é dado no dia a dia" (FURTADO DA CUNHA, 2007, p. 17-18). Quando fala-se em estudar a língua em situações reais discursivas de comunicação, assume-se a gramática sob a ótica de seu funcionamento legítimo e produtivo, já que a língua é usada em processos sociocomunicativos.

Nessa abordagem, defende-se que as categorias e estruturas linguísticas são baseadas na experiência que temos ao realizarmos construções e nos processos de categorização e de conceptualização. Categorizar significa construir uma ordem física e social para o mundo (JACOB; SHAW, 1998, p. 155). Assim, ao organizarmos determinado pensamento, levamos em conta que as coisas à nossa volta pertencem a determinados grupos classificatórios. Permite-nos saber, por exemplo, o significado de cada coisa ou situação, ou seja, quando organizamos coisas, caracterizamos situações, construímos uma realidade dentro de um contexto sociocultural que não é isolada ou inata individualmente em nossa mente. Como dizem Duque e Costa (2012, p. 19):

> Isso acontece, por exemplo, quando organizamos as coisas à nossa volta em termos de MOBILIÁRIO, ALIMENTOS, VESTIMENTAS, JOGOS, VEÍCULOS, ANIMAIS DOMÉSTICOS, ALIMENTAÇÃO ORGÂNICA, ESPÉCIES EM EXTINÇÃO; quando caracterizamos grupos e institui-

> ções como sendo AMIGOS, SÓCIOS, ESTRANGEIROS, CÚMPLICES, TRAIDORES, REFUGIADOS DO CLIMA, FAMÍLIA, ESCOLA, IGREJA; quando delimitamos o que seja MASCULINO ou FEMININO, SAGRADO ou PROFANO, SAUDÁVEL ou PATOLÓGICO, INFÂNCIA, IDADE ADULTA, TERCEIRA IDADE, ou quando, ingênua e pretensiosamente, pensamos o mundo dividido entre O BEM e o MAL.

A experiência humana, portanto, é categorizada por atividades cognitivas, as quais, encontramos em diversas habilidades linguísticas, ao realizar coisas por meio do processo de comunicação, geralmente adquirida na infância, quando o falante aprende a usar a sua língua. Isso se deve também ao processo de conceptualização, ou domínios conceptuais, em que a categorização é vista sob um ângulo amplamente complexo e não apenas em categorias simples. Tais domínios são vistos como "nichos de sentido nos quais experiências corpóreo-afetivas ficam estocadas desde a infância" (DUQUE; COSTA, 2012, p. 75). Esquemas cognitivos, associados às experiências cognitivas, são os elementos que nos direcionam a procurar, por exemplo, uma blusa dentro do guarda-roupa ou do balde de roupa suja, mas nos impedem de procurarmos dentro do armário da cozinha.

Dentre os conceitos basilares, das quais a LFCU vale-se para analisar os dados da língua, em que uso e estrutura são trabalhados conjuntamente, estão: cognição, linguagem, discurso, padrão discursivo, texto, língua, léxico, gramática, gramaticalização, construção (FURTADO DA CUNHA, 2012, p. 7).

Quanto à Linguística Funcional de vertente norte-americana, também surgida na década de 1970, consolidou-se dentro das teorias funcionalistas por ser uma vertente que considerava as situações de comunicações reais do falante. A teoria advoga ainda que a língua sofre processos de variação/mudança, por isso, deve ser percebida e tratada tal como se apresenta em seus contextos discursivos (FURTADO DA CUNHA, 2007). Segundo o modelo norte-americano, os pressupostos que lhe são caros são: a iconicidade e a marcação; a transitividade e os planos discursivos; a informatividade e a gramaticalização e a discursivização.

A LCFU assume os postulados da Gramática de Construções (GC) cujo princípio, diferentemente da Gramática Estrutural e da Gramática Gerativa, postula

que a construção gramatical é a unidade básica da gramática, podendo se apresentar como um elemento formal qualquer, diretamente associado a algum sentido, alguma função pragmática ou alguma estrutura informacional. Destarte, o formato das Construções de Estrutura Argumental viabiliza um meio de expressão oracional, sendo responsável pelo mapeamento entre sintaxe e semântica. Além da estrutura sintática, uma construção deve especificar papéis argumentais como agente, paciente, recipiente e meta, assim como a interação semântica entre esses papéis. As construções também devem restringir as classes de verbos que podem ser integradas nelas (por exemplo, verbos de movimento, transferência etc.), e devem especificar o modo como o tipo de evento verbal se relaciona com o tipo de evento da construção. A moldura sintática e as especificações semânticas de uma construção são independentes dos verbos que nela podem ser incluídos, ou "fundidos" com ela.

Portanto, as construções linguísticas, de acordo com Furtado da Cunha (2011, p. 2897), "[...] são essencialmente esquemas cognitivos do mesmo tipo que existem em outros domínios da cognição, em outras habilidades cognitivas, ou seja, procedimentos relativamente automatizados para fazer coisas (nesse caso, comunicativamente)". Nessa perspectiva, a língua é concebida dentro do contexto social, cujas práticas provêm dos falantes em situações sociais, reais e autênticas de comunicação, com destaque aos processos de variação e mudança linguística.

Tomamos como foco construcionista a sugerida por Goldberg (1995), que defende serem algumas construções de estrutura argumental correspondentes aos tipos oracionais mais básicos e, em seu sentido central, codificam cenas (situações) que são fundamentais à experiência humana: movimento (alguma coisa se move), transferência (alguém transfere alguma coisa para uma outra pessoa), mudança de estado (alguma coisa provoca um movimento ou mudança de estado), causação, posse, estado etc. Com isso, a autora enfatiza que as sentenças produzidas por falantes de uma língua estão repletas de motivações que surgem das relações entre forma (estrutura sintática) e função (significado). Assim, ao nos fundamentarmos teoricamente na GC de Goldberg (1995), procuramos des-

crever, principalmente, a construção de estrutura argumental das construções verbais *Haver, Existir* e *Ter* na língua falada e escrita do Português do Brasil.

Um fator importante é que o sentido da construção e as unidades lexicais se inter-relacionam, elas formam combinações de forma e significado, o que significa dizer que as construções sintáticas são dotadas de sentido próprio por se relacionar com as propriedades de significado. Como aponta Goldberg (1995, p. 17), "a noção de implicação lexical é semântica: é um aspecto estável do sentido de uma palavra, e pode apontar a diferença de sentido entre itens lexicais". Esses fatores buscam nas situações de experiência humana as motivações para seus usos. Vemos, assim, que são os argumentos que motivam a existência dos sentidos para as construções sintáticas, conforme esclarece a autora:

> [...] o tipo de Gramática de Construção adotada aqui defende que há uma motivação para cada construção realizada. A motivação visa explicar por que é menos possível e mais natural que esta correspondência particular entre forma e sentido possa existir em uma determinada língua (GOLDBERG, 1995, p. 17).

Goldberg procura mostrar que a gramática como um todo é constituída de construções e que o papel argumental da construção estabelece relação com o papel participante do verbo. Nesse caso, tem-se uma fusão, pois há a exigência de um argumento para unificar as duas. Segundo Goldberg (1995, p. 5), há princípios que estabelecem essa relação de compatibilidade:

> Dois princípios condicionam a maneira como os papéis participantes de um verbo e os papéis argumentais de uma construção podem ser postos em correspondência: o Princípio da Coerência Semântica e o Princípio de Correspondência. O Princípio da Coerência Semântica exige que o papel participante do verbo e o papel argumento da construção sejam semanticamente compatíveis.

Além disso, a CG compreende que o conhecimento gramatical, como um todo, pode ser representado através de construções, que diferem apenas em complexidade interna e nível de esquematicidade. O nível de esquematicidade

ocorre de forma contínua pela gramática. Assim, reconhecemos que os processos das construções verbais *Haver, Existir* e *Ter*, devem ser vistos a partir de um conjunto de princípios que atua em diferentes usos dos verbos, a fim de analisar qual a motivação para os usos dessas construções no uso da língua e como se dá as suas relações no discurso.

Análise dos verbos haver, existir e ter

As construções *haver* e *existir* estão representados na gramática tradicional como verbos impessoais. A lógica da norma padrão é omitir a oralidade e as relações de sentido existentes nas sentenças produzidas pelos falantes de língua materna. No entanto dar ênfase ao que preza apenas a gramática, que entra em conflito com a língua viva e os usos viabilizados pelos usuários dela, torna-se um equivoco inadequado para o ensino de línguas.

A GT ainda considera o uso do verbo *ter* pelo verbo *haver* ou *existir* inapropriado, pois na sua interpretação formal compreendida pela ideia de posse é que está por trás de seu significado. No entanto há construções, tanto na escrita quanto na oralidade, em que esse verbo está estritamente interligado com os verbos *haver* e *existir*. Como o exemplo (1):

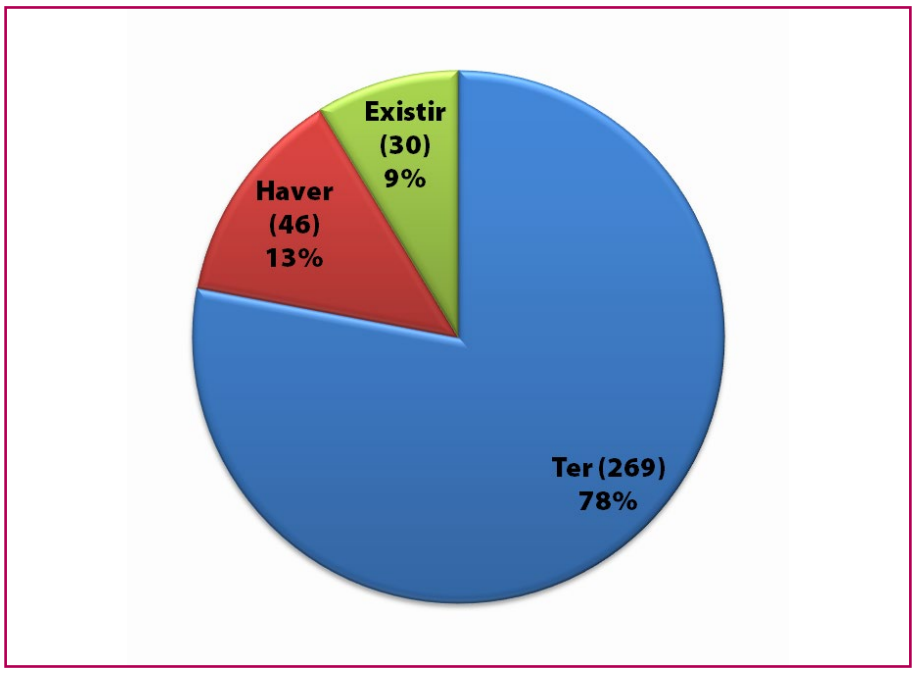
> 1. [...]... era uma história de uma família ... que ia passar um tempo ... num sei ... ia sair da cidade né ... dos Estados Unidos e ia passar um tempo no interior ... numa cidadezinha ... que a ... tipo ... tipo um povoado né ... um povoado ... aí nesse ... nesse povo/ parece que era um negócio assim bem ... bem distante mesmo da capital ... **tinha** é uma ... **tinha** a casa ... a casa lá que eles iam passar né ... passar um tempo lá e **tinha** uma avenida bem movimentada que passava no meio ... e do outro lado **tinha** outro casarão bem velho ... todas ... todas as duas casas eram grandes e velhas né ... bem velhas ... aí nessa ... nessa casa morava um velho né ... sozinho ... (*Corpus* D&G: Natal, p. 4)

O verbo *ter* exprime a ideia de *existir* que, segundo a GT, só pode ser caracterizado pelo verbo impessoal *haver*. Dessa forma, reescrevendo a oração, se formos considerar a norma culta padrão, teria:

2. Havia uma casa na avenida.
3. Existia uma casa na avenida.

Para a LCFU o conhecimento de mundo mobilizado pelos falantes não pode ser separado do conhecimento linguístico. Portanto significante e significado, semântica e sintaxe, devem estar em linearidade. A língua padrão executa o que a fala exprime em seus contextos, isso é algo que, em muitos casos, não é considerado pela GT. A gramática de construções sinaliza que as ocorrências devem ser vistas como um todo, sem a necessidade de separar em partes. Então vemos que a fala e a escrita sinaliza eventos em que os verbos aqui estudados compartilham uma relação intrínseca quando associados aos seus respectivos contextos discursivos. O verbo *ter,* por exemplo, é uma construção dotada de significado existencial que está relacionado as construções *haver* e *existir,* como mostrados nas figuras 2 (fala) e 3 (escrita).

Figura 2 - Ocorrência na fala

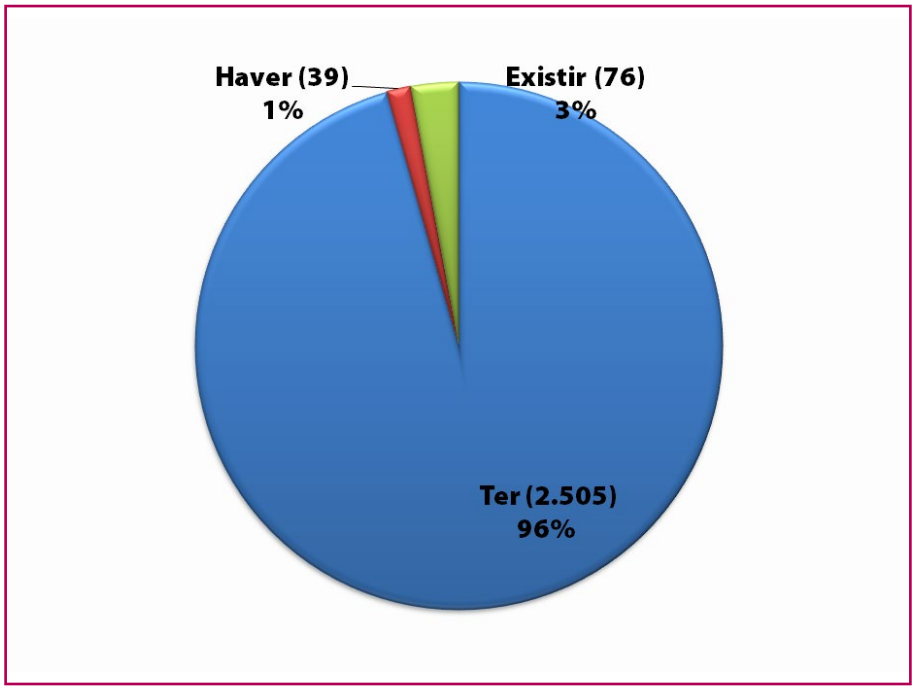


Fonte: gráfico criado através da coleta de dados do Corpus D&G/Natal.

A análise de dados da fala, representada por informantes da cidade de Natal do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, constituiu-se por apresentar as frequências dos verbos *haver*, *existir* e *te*r. O verbo *ter* apresentou maior motivação por parte da fala dos natalenses, no sentido de existir e também no sentido de posse. Foram encontradas 2.505 ocorrências em que *ter* está presente, 76 ocorrências do verbo *existir* e 39 ocorrências do verbo *havia* no sentido de existir.

Os verbos *haver* e *existir* são encontrados com maior frequência na escrita. Porém é importante ressaltar que a frequência do verbo *ter* se apresenta com mais ocorrências também na escrita, quando a representação da fala é construída de forma padrão, como podemos ver na figura 2:

Figura 3 - Ocorrência na escrita



Fonte: gráfico criado através da coleta de dados do Corpus D&G/Natal

Nota-se que a frequência do verbo *ter* em relação aos verbos *haver* e *existir*, está diretamente interligado ao sentido de existência. Em muitas situações, notamos que há, inclusive, a predominância dos três verbos em um mesmo parágrafo com a mesma intencionalidade de sentido. Nessa situação, em que as ocorrências, tanto da fala quanto escrita, se materializam nos discursos dos falantes, refletimos que o uso de tais verbos necessitam de uma apreciação mais clara e legitima, de modo que possa fazer jus aos usos que são construídos na língua materna.

Vemos, pelos dados coletados, que o verbo *ter* exprime mais o sentido existencial do que o sentido de posse, trazendo, assim, a contradição imposta pela GT, como veremos em algumas amostras retiradas do *Corpus* D&G/Natal:

> 4. [...]... ficou tão cheio de escoriações nas pernas principalmente ... que eu pensava que num ia andar mais ... num **tinha** quebrado nada ...mas **tinha** medo de andar ... aí fiquei quase esse tempo todinho que passei no hospital numa cadeira de roda ... **tinha** medo de ... de ... de ... de levantar e num poder andar ... interessante ... num sentia dor nenhuma mas eu ... eu **tinha** medo num sei por que ... aí fiquei nisso aí né ...[...] ((*Corpus* D&G: Natal, p. 3)

Em (4), temos a construção do *ter que* admite a ideia de existência. Fato é que *ter* no sentido de existência é semanticamente neutro com seu significado dependendo das relações de sentido dos outros constituintes da sentença. Ora, justamente é aí em que queremos chegar: nenhuma construção da língua faz sentido se vista apenas pela sintaxe. Ela precisa dos da composição de outros constituintes e do contexto para ter significado. Daí a importância de admitir que tanto a forma (sintaxe) quanto o significado (semântica) são partes intrínsecas de uma sentença que não podem ser vistas separadamente. Vemos em (5) a mesma explicação, sendo que há a participação do verbo *existir* e *haver* com o mesmo sentido do *ter*:

5. [...]... chegou esse velho na casa deles ... esse velho que morava em frente a eles ... na outra casa do outro lado da pista ... aí ... como é ... fez ... é pra ... chegou a eles ... pra fazer amizade com eles né ... aí ... junto a essa ... essas duas ... essas duas casas ... descendo assim uma ribanceira ... **tinha** um ... um cemitério ... aí chamava cemitério maldito ... porque o velho ... o velho tava é:: porque o pai lá da ... das crianças perguntou ao velho lá ... por que esse cemitério ali né ... por que se chamava cemitério maldito né ... aí ele foi contar a história né ... era maldito porque antigamente ... é **... tinha** ... só **existia** aquele cemitério ali e a casa desse velho ... aí a ... a/ avenida era muito movimentada lá ... era não ... exatamente era muito movimentada ... ainda era no tempo que ele morava lá ... aí ... passava principalmente muitos caminhões ... pesado né ... aí **havia** muito acidente ... **havia** muito acidente ... morria muita gente ... e a dos carro mesmo porque já que num morava muita gente lá num ... num atropelava ninguém não ... era ... carro batendo no outro ... virava porque a velocidade era muito grande ...[...] (*Corpus* D&G: Natal, p. 4)

No exemplo (5), vemos as ocorrências dos verbos *ter* no sentido existencial, o próprio verbo *existir* como um complemento corretivo da fala do falante e *haver* como apelativo existencial. As construções sinalizam que *existir* e *haver* na fala natelense tonou-se verbos de narração e *ter* teria a funcionalidade mais livre em qualquer contexto de uso. Em *haver* e *existir* predominam traços de frequência baixa e menos significativa em argumentos do que a construção *ter*. Dessa forma, *ter* como verbo existencial não pode ocorrer em situações meramente formais, mas a supressão de *haver* e *existir* evidencia que *ter* revela um sentido existencial prototípico que corresponde ao processo de mudanças, que está associado a transformação da concordância no português brasileiro.

Considerações finais

A gramática tradicional defende os verbos haver e existir como impessoal, isto é, sempre na 3ª pessoa do singular, quando a oração é sem sujeito, no entanto a presente frequência do verbo *ter*, no sentido de *haver* e *existir* supera na fala e até na escrita dos brasileiros, independente de escolaridade. Diante das análises construídas neste trabalho, podemos concluir que:

- A gramática tradicional apresenta uma lacuna quanto a explicação dos verbos haver, existir e ter, pois denota a superficialidade das sentenças escritas em confronto com a produção usual de tais verbos. De forma que o conhecimento de mundo e conhecimento linguística não podem ficar separados e precisar estar em linearidade.
- Não se pode desconsiderar a norma padrão de textos escritos, porém ignorar os usos da língua é negar a sua originalidade.
- Há a necessidade de buscar em estudos sobre gramaticalização, a procedência dos verbos *haver*, *existir* e *ter*.
- Busca-se também analisar a atribuição de significados desses verbos em dados da fala e da escrita.
- A validação desses verbos aparecem tanto na fala quanto na escrita, sendo que a construção *ter* é apresentado com o sentido existencial mais frequentemente do que o sentido de posse.
- A estrutura argumental que há em comum entres as construções *haver*, *existir* e *ter*, parece sinalizar eventos de motivação existencial.

Finalmente esperamos que este trabalho possa nos intermediar no processo de buscar por respostas acerca do nosso estudo dentro dos pressupostos para quem a LFCU tem exercido suas pesquisas.

Referências

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa.** São Paulo: Publifolha, 2008.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BENVENISTE, Émile. Ativo e médio no verbo. In: **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Nacional/ EDUSP, 1976.

BYBEE, Joan. Where do constructions come from? Synchrony and diachrony in a usage-based theory. In: BYBEE, Joan. **Language, usage, and cognition**. Cambridge, United Kingdom/ UK: University Press Cambridge/ CUP, 2011.

BYBEE, Joan. **Frequency of Use and the Organization of Language.** Oxford: Oxford University Press. 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, Marcos; DUQUE, Paulo Henrique. **Linguística Cognitiva**: em busca de uma arquitetura de linguagem compatível com modelos de armazenamento e categorização de experiências. Natal: EDUFRN, 2012.

CROFT, William. **Construction gramar**. Handbook of cognitive linguistics. Dirk Geeraerts, HUBERT, Cuyckens (eds.) Oxford University Press, p. 463-508, 2007.

FILLMORE, Charles J.; KAY, Paul; O'CONNOR, Mary Catherine. Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: the case of let alone. In: TOMASELLO, Michael (Ed.) **The new psicology of language:** cognitive and functional approaches to language structure. v. 2. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

FILLMORE, Charles J. The Case for Case. In: BACH; HARMS (Ed.). **Universals in Linguistic Theory**. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1968.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. **Linguística centrada no uso**: uma homenagem a Mário Martelotta. Rio de Janeiro/ Cataguases-MG: FAPERJ/Mauad, 2013.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; SOUZA, Maria Medianeira. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs). **Linguística Funcional**: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. (Org.). ***Corpus* Discurso & Gramática** – a língua falada e escrita na cidade de Natal. Natal: EDUFRN, 1998. Disponível em: http://www.discursoegramatica.letras.ufrj.br/download/natal.pdf. Acesso em 09.10. 2012.

GIVÓN, Talmy. **Compreendendo a gramática.** Trad. FURTADO DA CUNHA, Maria. A.; MARTELOTTA, Mário E.; ALBANI, F. Natal: EDUFRN, 2011 [1984].

GIVÓN, Talmy. **Functionalism and grammar.** Amsterdam: John Benjamins, 1995.

GIVÓN, Talmy. **Syntax.** v. 1/2. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

GIVÓN, T. **English grammar**: a functional-based introduction, v. I e II, Philadelphia, Benfamins, 1993.
GOLDBERG, Adele. **Constructions:** a construction grammar approach to argument structure. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1995.
GOLDBERG, Adele E. **Constructions at work***:* the nature of generalization in language. Oxford: Oxford University Press, 2006.
GOLDBERG, Adele E. Argument realization: the role of constructions, lexical, semantics and discourse factors. In: ÖSTMAN, Jan-Ola; FRIED, Mirjam (Ed). **Construction Grammars**: cognitive grounding and theoretical extensions. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 2005.
GOLDBERG, Adele. Pragmatics and argument structure. In: WARD, Gregory; HORN, Laurence R. (eds). **The handbook of pragmatics.** Oxford/ UK: Blackwell Publishing Ltd, 2004.
GOLDBERG, Adele E. **Constructions**: a construction approach to argument structure. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.
HOPPER, Paul J.; THOMPSON, Sandra. Transitivity in grammar and discourse. **Language,** 56, 1980.
KAY, Paul. Argument structure constructions and the argument-adjunct distinction. In: FRIED, M.; BOAS, H. (eds.). **Grammatical constructions***:* back to the roots. Amsterdam: Benjamins, 2005.
KOCH, IngedoreGrunfeld Villaça. Trajetória da linguística textual. In: KOCH, Ingedore G. Villaça. Introdução à Linguística Textual: **trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p.3- 34.
LAKOFF, George. **Women, fire and dangerous things**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org.) **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.
MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Mudança linguística**: uma abordagem baseada no uso. São Paulo: Cortez, 2011.
MARTELOTTA, Mário Eduardo. Funcionalismo. In: WILSON, Victoria; MARTELOTTA, Mário Eduardo; CEZARIO, Maria Maura. **Linguística**: fundamentos; Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2006.
MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; LOPES, Ruth Elizabeth Vasconcelos. **Novo manual de sintaxe**. Florianópolis: Insular, 2007.
MIRANDA, Neusa Salim; SALOMÃO, Maria Margarida Martins (Org). **Construções do português do Brasil:** da gramática ao discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
TOMASELLO, Michael (Ed.) **The new psicology of language:** cognitive and functional approaches to language structure. v. 2. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
TOMASELLO, Michael (Ed). **The new psychology of language.** v. 1.New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.

VOTRE, Sebastião Josué; OLIVEIRA, Mariangela Rios de. (Orgs.) ***Corpus* Discurso & Gramática**. A língua falada e escrita na cidade do Rio Grande. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. (mimeo) Disponível em: http:www.discursoegramatica.letras.ufrj.br/.

VOTRE, Sebastião Josué; OLIVEIRA, Mariangela Rios de. (Orgs.) ***Corpus* Discurso & Gramática.** A língua falada e escrita na cidade do Rio de Janeiro. RJ: UFRJ, 1995. (mimeo) Disponível em: http://www.discursoegramatica.letras.ufrj.br/download/rio_de_janeiro_a.pdf.

VOTRE, Sebastião Josué; OLIVEIRA, Mariangela Rios de. (Orgs.) ***Corpus* Discurso & Gramática**. A língua falada e escrita na cidade de Juiz de Fora. Rio de Janeiro: UFRJ, s/d. (mimeo) disponível em: http:ww.discursoegramatica.letras.ufrj.br/download/juiz_de_fora.pdf.

VOTRE, Sebastião Josué; OLIVEIRA, Mariangela Rios de. (Orgs.) ***Corpus* Discurso & Gramática.** A língua falada e escrita na cidade de Niterói. Rio de Janeiro: UFF, s/d. (mimeo.) http://www.discursoegramatica.letras.ufrj.br/download/niteroi.pdf.

RESUMO

Esse artigo tem o propósito de analisar como o livro didático *Vontade de Saber Português* do 9º ano do Ensino Fundamental, da editora FTD, trabalha as questões relacionadas aos textos contidos no mesmo, observando se os exercícios abordam mais uma perspectiva estruturalista ou funcionalista da língua. Utilizaremos HALLIDAY (1985) como base para entendimento da gramática sistêmico-funcional. O estruturalismo tem por base um sistema que comporta estruturas sujeitas a regras formais. Já o funcionalismo se atenta para os significados das palavras dentro de sua função no contexto social. Ambas correntes influenciaram o ensino de línguas. Nossa pesquisa tem, pois, o objetivo de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Funcionalismo, Estruturalismo, Língua.

ESTRUTURALISMO X FUNCIONALISMO: A GRAMÁTICA NORMATIVA E O CONTEXTO COMUNICATIVO NO LIVRO DIDÁTICO

Amisa Dayane Lima de Góis (UFS)
Alecrisson da Silva (UFS)

Introdução

A linguagem é um processo de produção social que nos envolve na história, colocando-nos como sujeito dela. Nas escolas, vemos constantemente alunos trabalhando o texto através de exercícios meramente voltados para a estrutura da língua, deixando de lado sua função no contexto comunicativo, dentro da interação social. Essa perspectiva meramente estruturalista será trabalhada, pois, no presente artigo em oposição ao funcionalismo.

Um dos meios mais usados pelo professor nas aulas de Língua Portuguesa é o ensino de texto como pretexto para o ensino de gramática. Muitos textos são produzidos para livros didáticos pensados anteriormente para a construção de estruturas gramaticais dentro deles com a finalidade de se elaborar questões com enfoque gramatical. Sabemos, porém, que o importante não é escrever segundo uma estrutura imutável, a partir de regras gramaticais imutáveis; é saber que a língua tem seu poder de significar, de fazer sentido.

Fazer com que a língua seja abordada em sala de aula de forma significativa é falar de sua função na comunicação de forma interacionista entre os indivíduos, enfatizando a significação do uso das palavras dentro de um dado contexto que envolve vários elementos, e não apenas focar na Gramática Normativa. Diante disso, elucidaremos o contraste entre a abordagem estruturalista e a funcionalista.

A abordagem estruturalista leva em conta a forma da língua e suas regras (Gramática Normativa), deixando de lado a sua significação no contexto comunicativo. O estruturalismo tem por base um sistema que comporta estruturas sujeitas a regras formais. Já o funcionalismo se atenta para os significados das palavras dentro de sua função no contexto social. Ambas correntes influenciaram o ensino de línguas.

Nossa proposta é, pois, analisar como o livro didático *Vontade de Saber Português* do 9º ano do Ensino Fundamental da editora FTD trabalha as questões relacionadas aos textos contidos no mesmo, observando se os exercícios abordam mais uma perspectiva estruturalista ou funcionalista da língua. Com isso, constataremos se os alunos estão aprendendo Português na escola dando mais ênfase a comunicação real ou estruturas meramente gramaticais por meio de exercícios mecanicistas que usam o texto como pretexto.

A linguagem em uso

A linguagem é um processo de produção social que nos envolve na história, colocando-nos como sujeito dela. Nas escolas, vemos constantemente alunos trabalhando o texto através de exercícios meramente voltados para a estrutura da língua, deixando de lado sua função no contexto comunicativo, dentro da interação social.

A Língua Portuguesa está sendo ensinada na escola como práticas baseadas em regras gramaticais (contrapondo-se ao que os linguistas defendem), selecionando, dessa forma, os estudantes de acordo com sua capacidade linguística (baseada na Gramática Normativa). A Gramática Normativa padroniza a língua, fornecendo apenas sempre uma forma como correta. O uso do texto nas escolas é, pois voltado a essa gramática por meio de questões mecanicistas que visam a estrutura (seguindo regras gramaticais) e focalizam pouco na funcionalidade da língua no momento comunicacional. Como bem define Bakhtin (2006, p. 115): "A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação".

O que é dito adquire significado naquele contexto, dentro daquela função comunicativa presente no que se pretende dizer. Portanto, é importante analisar

a função comunicativa, não apenas a estrutura. De acordo com Bakhtin (2006, p. 123):

> O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo [...]. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.

Um dos meios mais usados pelo professor nas aulas de Língua Portuguesa é o ensino de texto como pretexto para o ensino de gramática. Muitos textos são produzidos para livros didáticos pensados anteriormente para a construção de estruturas gramaticais dentro deles com a finalidade de se elaborar questões com enfoque gramatical. Sabemos, porém, que o importante não é escrever segundo uma estrutura imutável, a partir de regras gramaticais imutáveis; é saber que a língua tem seu poder de significar, de fazer sentido. Tal como esclarece Antunes (2009, p. 30):

> É lamentável que o trabalho da escola ainda obscureça esses aspectos contidos na complexidade dos fatos linguísticos. De fato, o trabalho da escola, à volta com as nomenclaturas, ou fechado na análise apenas sintática de frases soltas, de textos construídos artificialmente para exemplificar unidades linguísticas, tem, na grande maioria, deixado de fora a exploração dos sentidos, das intenções, das implicações socioculturais dos usos da língua.

O texto deve, pois, ser tratado não como um pretexto, mas como forma de levar os alunos a reflexões, aos diferentes sentidos de uma comunicação efetiva. A escola está pautada em mecanismos de coesão/ coerência, identifica-se com aspectos de uma gramática de texto, elucidando aspectos estruturais do texto. Os estudantes, são frutos do ensino do texto, numa perspectiva estruturalista, prescritiva.

Diante dessa perspectiva estruturalista em contradição a funcionalista, vejamos o que são essas abordagens e como elas influenciaram no ensino de língua materna.

Estruturalismo x funcionalismo: a gramática normativa e o contexto comunicativo

A abordagem estruturalista leva em conta a forma da língua e suas regras (Gramática Normativa), deixando de lado a sua significação no contexto comunicativo. O estruturalismo tem por base um sistema que comporta estruturas sujeitas a regras formais. Essa abordagem tomou por base o conceito de estrutura de Saussure no *Curso de Linguística Geral*. Saussure não era estruturalista, mas seus conceitos ajudaram muito essa tendência. Leite e Oliveira (2012, p 14) abordam:

> Compreendemos que", Saussure, a partir do CLG, pode ser alcunhado 'pai do estruturalismo', é porque os estruturalistas viram nessa obra possíveis fundamentos para alicerçar seus pilares teóricos, o que não quer dizer que tais fundamentos apontem para a única possibilidade ali de leitura. Assim, entender esse autor como 'pai do estruturalismo' não significa que ele seja estruturalista, mas sim que ele despertou um olhar formal para o estudo da língua sem que tenha sido propriamente um formalista [...].

O estruturalismo difere do funcionalismo, pois este visa a análise dos contextos comunicativos diante da interação social. Ao invés de analisar com enfoque na estrutura, o funcionalismo se atenta para os significados das palavras dentro de sua função no contexto social. Ambas correntes influenciaram o ensino de línguas. O estruturalismo tem suas bases através de Ferdinand Saussure que ao diferenciar a língua (langue) de fala (parole) deu mais ênfase a primeira, que diz respeito a sincronia, na qual Saussure se dedicou mais. CONEJO (2007, p. 234) menciona como a Linguística Estrutural coloca a sincronia:

> Para a Linguística Estrutural, a preocupação está na sincronia, não levando em conta a historicidade dos sistemas linguísticos que se propõe estudar. Aos estruturalistas não interessava o estudo da evolução das línguas, a forma como elas chegaram aonde chegaram; eles descartaram os estudos diacrônicos, preocupando-se apenas com os estudos sincrônicos, ou seja, observavam a língua em um determinado momento apenas.

O estruturalismo é descritivo e mecanicista, leva em conta regras meramente gramaticais, seguindo a Gramática Normativa, que são por diversas vezes cobradas em exercícios de livros didáticos utilizando o texto como pretexto para tal. Nessa abordagem os alunos são a todo tempo lembrados e estimulados a seguir regras e se preocupar com erros sem que o aluno necessite entender a significação do texto, pois o que lhe será cobrado é a estrutura.

Em contrariedade ao estruturalismo, há a abordagem funcionalista segundo a qual "A língua não pode ser desvinculada de suas relações com as diversas maneiras de interação social" (OLIVEIRA, L. 2003, p. 96). Ou seja, o uso da língua nas situações comunicativas de uso é primordial para a abordagem funcionalista.

É válido ressaltar que surgiram muitas análises acerca das concepções funcionalistas, porém a que mais se destacou entre os estudos linguísticos e que foi adotada nessa pesquisa foi a de Halliday (1985), definida pelo mesmo como linguística sistêmico-funcional.

Em sua obra Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional, Halliday explica, a partir de três motivos, a razão de sua gramática ser denominada de funcional:

- Por investigar o modo como a língua é usada, trata-se de uma gramática "natural";
- Os componentes que significam nesse modelo são componentes funcionais, pois entendem o ambiente (ideacional), a maneira como interage sobre o interlocutor (interpessoal) bem como dá relevância textos anteriores (textual) e;
- A maneira como são explicados os elementos linguísticos é feita a partir da referência de suas funções dentro do sistema linguístico.

Para esse autor, a teoria sistêmico-funcional do significado funciona como escolha linguística que o falante faz entre outras tantas possíveis, de maneira que ao se fazer uma determinada escolha linguística, outras são deixadas e segundo plano. Essas escolhas não são feitas através de um processo demorado, visto que em uma situação de comunicação oral, por exemplo, não tanto tempo para se planejar tanto. Elas são feitas de maneira inconsciente, conforme o que melhor produz significado para o falante e seu interlocutor no momento comu-

nicativo. Para melhor elucidar tal afirmação acerca da linguística sistêmico-funcional, Souza; Cunha (2007, p. 53).

> Define a linguagem como um sistema semiótico social e um dos sistemas de significado que compõem a cultura. Esse fato permite afirmar que a linguagem, o texto e o contexto, juntos, são responsáveis pela organização e desenvolvimento da experiência humana. Assim, as formas léxico-gramaticais, como a transitividade, são estudadas em relação a suas funções sociais.

Para tanto, vale destacar que o contexto em que a situação se dá é primordial para os funcionalistas, pois tudo dependerá dos componentes desse contexto, dos participantes e o que eles têm a dizer no ato comunicativo de acordo com suas necessidades. MODESTO, 2006, p. 2 afirma:

> Uma abordagem funcionalista de uma língua natural sempre tem como objetivo o interesse de verificar como se obtém a comunicação com essa língua, ou como os usuários dessa língua dela se utilizam para se comunicar entre si de maneira eficiente. O que se põe em análise, portanto, é a chamada competência comunicativa.

Fazemos nossas escolhas durante o ato comunicativo dentro de uma cadeia de sistemas, na qual as escolhas mantêm seus significados ao interagirmos com os outros. Assim, a língua deve refletir a função que exerce e por isso:

> As análises linguísticas que seguem essa orientação funcionalista trabalham diretamente sobre o postulado básico – a língua é uma estrutura maleável, sujeita às pressões do uso e constiuída de um código parcialmente arbitrário. Isso significa que a gramática é um "sistema adaptativo" (Du Bois, 1985), uma "estrutura maleável" (Bolinger, 1977) e emergente (Hopper, 1987), que se encontra num processo contínum de variação e mudança para atender a necessidades cognitivas e/ou interacionais de seus usuários. (CUNHA; SOUZA, 2007, p.17).

Percebe-se que o paradigma funcionalista americano, postula que a investigação acerca da língua deve ser postilada no uso, levando em consideração as situações de interação entre as pessoas, que são inseridas dentro do contexto dialógico como falantes e ouvintes ao mesmo tempo.

Halliday (2004), proponente da Gramática Sistêmico-Funcional diz que em um sistema realizamos escolhas sistêmicas de acordo com as necessidades comunicativas. ANDRADE e TAVEIRA, p. 49, mencionam:

> Um texto seria, então, o resultado de uma contínua escolha realizada dentro de uma grande cadeia de sistemas[...]. A estrutura, então, parte essencial da linguagem, é interpretada num âmbito externo tomado pelas escolhas sistêmicas, e não como uma característica definidora da linguagem. A linguagem é um recurso para criação de significados, os quais residem nos padrões sistêmicos de escolha.

É através das abordagens Estruturalista e Funcionalista que analisaremos como estão sendo trabalhados os textos por meio de exercícios propostos no livro didático de Língua Portuguesa Vontade de saber português, da editora FTD, utilizado na Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, localizada na zona urbana da cidade de Coronel João Sá. Propomos, portanto, uma análise com um olhar funcional e estrutural nos exercícios propostos pelas autoras Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto.

Nosso objetivo, que será exposto no próximo item, é identificar se as atividades de análise linguística inseridas no referido livro didático do 9º Ano do Ensino Fundamental estão predominantemente voltadas para a concepção estruturalista ou funcionalista.

Uma breve contextualização sobre o livro didático

Um dos recursos didáticos mais empregados no processo de ensino-aprendizagem é o livro didático. A definição do uso desse instrumento se deu no Brasil pela primeira vez no Artigo 2º do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, onde o posicionamento acerca deste diz que:

> Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1980, p. 12 apud OLIVEIRA et al., 1984, p. 22).

Com este decreto, o governo regulamentou no Brasil a primeira iniciativa político-educacional consciente, progressista (mesmo que as pretensões democráticas teriam sido sufocadas no Governo do Estado Novo, quando Getúlio Vargas era então presidente), coordenada pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Apesar de, em alguns aspectos o livro didático ainda ser objeto de muitos questionamentos, a implementação do uso do livro didático na escola serviu de base para uma certa "homogeneização" de alguns programas curriculares.

A CNLD tinha uma lista de atribuições, dentre as quais se destacavam examinar, avaliar e julgar os livros didáticos. A partir das análises feitas pela comissão, concedia-se ou não autorização que os livros fossem ou não usados nas escolas.

Nesse sentido, nota-se que havia a intenção de averiguar os conteúdos dos livros didáticos, sendo que para atender o critério de adoção, era necessário atender aos propósitos do espírito de nacionalidade, valorizando mais os aspectos político-ideológicos em detrimento do que os pedagógicos.

Com o passar dos tempos, as mudanças de governos e de ideologias político-sociais, transformações também ocorreram no tocante aos conteúdos dos livros didáticos elaborados até a contemporaneidade. Dentre os novos propósitos conteúdos, os livros de língua materna devem fazer com que:

> [...] a metalinguagem deverá, sim, ser explicitada e sistematizada, mas paulatinamente, ao sabor das necessidades e demandas do ensino das práticas de leitura, produção e oralidade. E então poderá funcionar como uma espécie de teoria auxiliar, como um conhecimento conceitual a que se pode recorrer para monitorar e aprimorar a prática, assim como para entender a natureza e o funcionamento da linguagem. (RANGEL, 2005, p. 17).

Nesse sentido, percebe-se que as novas propostas de ensino-aprendizagem abordadas para o século XXI diferem daquelas pensadas no Estado Novo, uma vez que, para a contemporaneidade deve ser adequada às necessidades atuais do aluno, considerando o ambiente (os contextos econômicos, culturais e sociais) ao qual está inserido.

Descrição e apresentação do livro didático

Para delinear o percurso metodológico desse trabalho, será feita a descrição do material, visto que alguns trechos do livro serão inseridos na pesquisa para que possamos mostrar de modo detalhado a construção ou não de aspectos funcionalistas ou estruturalistas quanto aos questionamentos feitos pelos autores. Tendo em vista tal explanação, partirmos do princípio de que esta será uma pesquisa documental, visto que buscamos investigar as atividades de análise linguística no LD *Vontade de Saber Português* do 9º ano do Ensino Fundamental, bem como podemos afirmar que o método indutivo foi o mais apropriado para a realização da mesma, tento em vista que partimos de aspectos particulares da obra para chegarmos a constatações mais abrangentes.

Descrevendo o livro que escolhemos para analisar, afirmamos que o mesmo é de Língua Portuguesa do 9º Ano, do Ensino Fundamental, organizado pelas autoras Rosemeire Alves e pela Tatiane Brugnerotto, editora FTD, 2012. Quanto à estruturação da obra, a mesma está estruturada da seguinte maneira: unidades e capítulos, sendo 06 unidades, cada uma identificada por uma cor. Nelas estão os 12 capítulos, divididos dessa maneira:

Unidade 1: O mundo das artes
Capítulo 1: Do picadeiro às telas;
Capítulo 2: Universo de formas e cores.

Unidade 2: O jornal que a gente lê
Capítulo 1: Aconteceu, virou notícia;
Capítulo 2: Deu no jornal.

Unidade 3: Ao infinito, e além
Capítulo 1: O poder da ciência;
Uma odisseia na ficção.

Unidade 4: Isso é coisa séria
Vale a pena refletir;
Assunto em pauta.

Unidade 5: É de se aventurar!
Um mar de aventuras;
Uma vida de aventuras.

Unidade 6: Por um mundo melhor
Diga não à violência;
Do caos à esperança.

Alguns pontos compõem a organização de cada capítulo, e a seguir, explicaremos o que contém em cada um deles:

Leitura: São apresentados textos verbais, visuais ou verbos-visuais acompanhados de questões para serem reflexões iniciais sobre o tema a ser tratado no discorrer de todo o capítulo.

Estudo do texto: É proposto aos educandos uma série de discussões, de modo que no tópico "conversando sobre o texto" os alunos terão uma liberdade maior para emitirem parecer particular acerca da leitura feita. Já no tópico "escrevendo sobre o texto" são apresentados questionamentos que exploram a capacidade de escrita dos estudantes.

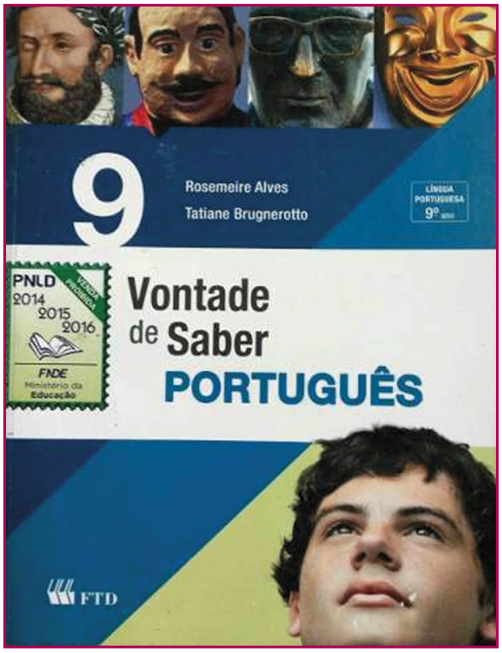
Ampliando linguagem: Sugestões de atividades extratexto que incluem pesquisas, entrevistas, exposições, dentre outras.

Produção escrita: É o momento em que sugere a escrita de diversos gêneros, processo de auto avaliação.
Produção oral: Sugere atividades com gêneros orais, em especial, os de uso público, como debate, entrevista, seminário, dramatização, dentre outras.

A língua em estudo: Foca os aspectos linguísticos, divididos em três momentos: discussão sobre ocorrências linguísticas peculiares ao texto lido, formalização e sistematização dos aspectos discutidos e, por último, as atividades variadas.

O livro analisado nessa pesquisa contém 271 páginas, de autoria de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, impresso pela editora FTD. O mesmo foi escolhido em comum consenso pelos professores de Língua Portuguesa da Escola Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, localizada na zona urbana da cidade de Coronel João Sá, em reunião feita no ano de 2013, para ser usado no triênio 2014, 2015 e 2016. A obra analisada nessa pesquisa é um livro didático do 9º Ano do Ensino Fundamental, tendo como meta verificar se o que predomina são atividades voltadas para a concepção estruturalista ou funcionalista.

Figura 1: Capa do livro *Vontade de Saber Português*



Análise de dados dos exercícios encontrados no livro didático

Diante de uma análise dos 104 exercícios que compõem o livro, coletamos os seguintes dados:

Exercícios: conhecimentos gramaticais - cunho estruturalista:

Tabela 1: Exercícios de conhecimentos gramaticais

Tipos de exercícios - baixo teor reflexivo		**Objetivo**	
Repetição	**Quantidade**	**Expressão oral**	**Expressão escrita**
Preencher lacunas	26	11	15
Estrutural (domínio técnico-conceitual)	12	5	7
Pergunta/resposta	34	6	28
Total	72	22	50

Analisamos um quantitativo de 72 exercícios que tem baixo teor reflexivo, sendo que 26 exercícios são de preencher colunas, 12 são meramente estruturais, levando em conta o domínio técnico-conceitual e 34 com Perguntas/Respostas. Dos 72 exercícios, 22 objetivam a oralidade e 50 a escrita.

A partir da análise do livro *Vontade de Saber Português* percebe-se que há uma predominância de exercícios que requerem a repetição e o preenchimento de lacunas. Tais exercícios estão mais voltados para as teorias estruturalistas, pois priorizam mais o desempenho dos educandos em detrimento do uso da GN, postulando o domínio das regras como mais importantes. Trata-se de um dado indesejável para os estudos linguísticos, uma vez que os alunos do nono ano apresentam certo grau de maturidade cognitiva para lidar com operações mais abstratas do que estas que são tão concretas.

Exercícios: gramático-contextual - cunho funcionalista:

Tabela 2: exercícios gramático-contextuais

Tipos de exercícios – alto teor reflexivo	Quantidade
Reformulação	6
Transposição de conhecimentos	26
Total	32

Foram constatados apenas 32 exercícios gramático-contextuais de alto teor reflexivo, ou seja, com cunho funcionalista, dentre os quais 6 são exercícios de reformulação e 26 de transposição de conhecimentos, evidenciando um quantitativo muito baixo. Os exercícios que mobilizam aspectos ligados ao funcionalista não são tão constantes como os estruturalistas, apesar de serem os mais recomendadas para o trabalho com a linguagem em sala de aula.

O funcionalismo não faz distinção entre competência e desempenho (como o estruturalismo). Apesar de serem bem menos empregadas no livro didático, levam em consideração que a estrutura não é totalmente arbitrária, além de ter a base sócio-cognitiva em consideração, por priorizar a função em detrimento à forma. Priorizar a função devia, pois, ser o principal objetivo do ensino de línguas.

Considerações finais

A linguagem é um processo de produção social que nos envolve na história, colocando-nos como sujeito dela. Na escola os professores ensinam a língua através de exercícios propostos em livros didáticos que na maioria das vezes tem cunho meramente gramatical.

Nosso objetivo foi analisar o livro didático *Vontade de Saber Português*, utilizado no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Coronel João Sá

na Bahia para identificarmos se a LP está sendo abordada através dos exercícios propostos por meio de uma abordagem funcionalista (como os linguistas esperam) ou estruturalista, baseada em regras gramaticais que visam a forma e não a função da língua.

Elucidamos no aporte teórico que o estruturalismo difere do funcionalismo, pois este visa a análise dos contextos comunicativos diante da interação social. Ao invés de analisar com enfoque na estrutura, o funcionalismo se atenta para os significados das palavras dentro de sua função no contexto social. Ambas correntes influenciaram o ensino de línguas e foram muito importantes para nosso estudo.

Diante dos dados coletados que totalizam 104 exercícios divididos em gramaticais (baixo teor reflexivo) ou gramático-textuais (alto teor reflexivo) concluímos que em média 70% dos exercícios são de cunho estruturalista, postulando o domínio das regras como mais importantes. Trata-se de um dado indesejável para os estudos linguísticos. Já os exercícios que mobilizam aspectos ligados ao funcionalista não são tão constantes como os estruturalistas, apesar de serem os mais recomendados para o trabalho com a linguagem em sala de aula. É evidente que o funcionalismo não faz distinção entre competência e desempenho. Priorizar a função devia, pois, ser o principal objetivo do ensino de línguas para um melhor desempenho na aprendizagem do nosso alunado.

Referências

ANDRADE, Luiz Antônio Caldeira; TAVEIRA, Valdicrécia de Rezende. Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional. In: **Incursões Semióticas**. Rio de Janeiro: livre expressão, 2009, p. 48-86.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARTARXERXES, Tiago T. M.. Abordagens Funcionalistas. In: **Revista Letra Magna**. Ano 03, n. 4, 1º semestre de 2006. <Disponível em: www.letramagna.com/**Abordagens**.pdf . Acesso em 02 de julho de 2015> .

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. HUCITEC, 2006.

BEZERRA. M. A. **O livro didático de português:** múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CONEJO, C. R. O estruturalismo e o ensino de línguas. In: **CELLI –Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários**. 3, 2007, Maringá, 2009, p. 1233-1244. <Disponível em: http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/016.pdf. Acesso em 02 de julho de 2015>.

CUNHA, M. A. F; da; SOUZA, Maria Medianeira de. **Transitividade e seus contextos de uso.** Rio de Janeiro: Lucerna: 2007.

HALLIDAY, M. A. K**. An introduction to functional grammar.** Baltimore: Edward Arnold, 1985.

OLIVEIRA, J. B. A. et al. **A política do livro didático**. São Paulo: Unicamp, 1984.

OLIVEIRA, K. R. de; LEITE, T. A. R. **Ferdinand Saussure:** Pai do Estruturalismo?**.** In: Revista InterXto. V. 5, n. 1, 2012. <Disponível em: www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/.../263. Acesso em 02 de julho de 2015>.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, A.; BEZERRA. M. A. **O livro didático de português:** múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

TAVARES, R. A. A.; BRUGNEROTO, T. C. **Vontade de Saber Português.** São PAULO: FTD, 2012.

RESUMO

O presente trabalho discute acerca da aplicação dos gêneros discursivos em sala de aula, mais especificamente dos gêneros Memórias e Crônicas literárias, trabalhados na Olimpíada de Língua Portuguesa, nos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Procuramos investigar a luz da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) se as produções textuais dos alunos atendem as características inerentes aos respectivos gêneros discursivos. Buscamos fazer uma análise reflexiva sobre a língua a partir de atividades de produção textuais desenvolvidas no ensino de língua materna. Para tanto escolhemos como *corpus* de pesquisa três produções textuais, duas do gênero memórias e uma de crônicas, respectivamente. Nosso estudo assume uma metodologia de caráter descritivo-interpretativo, no qual os dados foram analisados qualitativamente. O suporte teórico adotado para atender aos objetivos propostos na análise das amostras é a dos gêneros discursivos conforme os postulados teóricos de Antunes (2003, 2009); Brasil (1997); Bakhtin (2000, 2010); Brait (2008), Cândido (2004); Frantz (2001); Geraldi (2012); bem como as contribuições da LFCU, tais como: Furtado da Cunha; Oliveira e Martelotta (2003), entre outros. Desse modo, essa pesquisa busca incentivar os docentes de Língua Portuguesa, assim como os estudantes de Letras, futuros profissionais da área, a abordarem o estudo dos gêneros discursivos em suas salas de aulas no intuito de contribuírem com o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos, com base numa perspectiva interacionista e dialógica da língua.

Palavras-chave: Gêneros discursivos, Linguística funcional centrada no uso, Ensino.

GÊNEROS DISCURSIVOS: UM DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS DO 7º, 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Dalete da Silva[1] (UERN)
Janaína Maria Fernandes Guedes Queiroz[2] (UERN)
Rosângela Maria Bessa Vidal[3] (UERN)

Introdução

Diante das tantas discussões que norteiam o ensino de Língua materna, uma que se configura imprescindível ao desempenho do educando, aos olhos de muitos teóricos da linguagem é o estudo dos gêneros discursivos. Isso se dá pelo fato de constatarmos que a interação humana só é possível por meio do uso da língua numa perspectiva discursiva, pragmática e não por meio de palavras e frases isoladas, numa visão restrita e imanente do sistema linguístico.

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), Pau dos Ferros/RN; Bolsista CAPES.

2. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), Pau dos Ferros/RN.

3. Doutora em Estudos da Linguagem, docente do Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), Pau dos Ferros/RN

Essa mudança de perspectiva no âmbito linguístico inclui a textualidade como principal objeto de estudo. Essa nova abordagem se estende as salas de aula de Língua Portuguesa, com o intuito de elevar a competência comunicativa dos educandos. Discorrendo sobre o gênero discursivo, Machado (2008, p. 152) enfatiza, "Bakhtin afirma a necessidade de um exame circunstanciado não apenas da retórica, mas, sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferencendo-o como manifestação de pluralidade". Daí a necessidade de incluir o estudo dos gêneros no acervo linguístico dos alunos, pelo fato de boa parte de nossas atividades discursivas servirem para atividades de controle social e cognitivo.

A partir do exposto, objetivamos investigar se os educandos do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental produzem com adequação os gêneros memórias literárias e crônicas, após o trabalho com a sequência didática proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa. Para tanto tomaremos como aporte teórico os estudiosos supracitados que tratam acerca da questão dos gêneros discursivos com vista a realizarmos um estudo de caráter qualitativo interpretativista.

Para bem estruturar este trabalho, o organizamos em sessões. Inicialmente, expomos a fundamentação teórica que discorre sobre alguns aspectos fundamentais em torno dos gêneros do discurso, além das contribuições advindas da Linguística Funcional Centrada no Uso. Posteriormente, apresentamos a análise do *corpus* selecionado destacando a caracterização dos gêneros discursivos, conforme está posto nos objetivos. Por fim, expomos nossas considerações finais em torno dos resultados alcançados com o estudo.

Os gêneros discursivos em sala de aula

O estudo dos gêneros discursivos tem sua origem centrada na Literatura, surgiu com Platão e Aristóteles. Do primeiro, herdamos a tradição poética; do segundo, a retórica. Atualmente, a ideia de gênero não se vincula somente ao campo literário, ela está intimamente relacionada à Linguística de maneira geral, mais especificamente a parte dessa ciência que contempla a natureza interacionista e, sobretudo, discursiva da linguagem.

Essa nova discussão em torno dos gêneros discursivos concebe a língua como o mais importante elo de interação entre os povos, no dizer de Bakhtin (2000,

p.288), "a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de interiorizar-se" é nessa busca da expressão e interação que surgem as mais diversas manifestações linguísticas, ou seja, a cada situação distinta de interação no convívio social corresponde uma forma de comunicação, uma maneira de expressão da língua que aos poucos vão originando e moldando mecanismos diversos de entendimento entre os homens, os enunciados. Bakhtin (2000, p.279) diz que, "a utilização da língua efetua-se em forma de enunciado (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana".

O surgimento de vários tipos de enunciados oriundos do uso da língua e do alto poder de criação que possuímos mediante o vasto campo de atividades que realizamos, faz com que o ato de comunicação se realize sob diversas formas de manifestação verbal, a qual denominamos textos. Nesse sentido, diversidade textual (oral ou escrita) constitui um vasto campo, construído ao longo das ações humanas, repleto de mecanismos disponíveis ao homem para que este possa atuar com eficácia nas diversas situações de comunicação. O texto é desta forma, um recurso que empregamos, sempre observando determinadas situações que nos convém para obtermos êxito na ação verbal.

Considerando, pois, que a ação verbal é infinita e precisamos nos comunicar através dela, como assim tem sido historicamente, surgem às diferentes maneiras de se comunicar instigadas pelas variadas funções que se pretendem desempenhar socialmente, mutáveis e até mesmo capazes de determinar relações de submissão e poder, uma vez que representam ações sociais. A essas distintas formas de ação verbal que se apresentam através do texto, denominamos gêneros discursivos. Para Bakhtin (2001, p. 312, grifos do autor), "os gêneros correspondem a circunstâncias e a temas típicos da comunicação verbal e, por conseguinte, a certos pontos de contato típicos entre as *significações* da palavra e realidade concreta".

Nessa perspectiva, os gêneros discursivos carregam um caráter empírico, ou seja, são frutos das ações e relações vivenciadas pelo homem no seu contexto de uso da linguagem. Não podemos tê-los como fórmulas estáveis criadas pelo homem ou naturais, dado o seu caráter evolutivo e transformacional. É, portanto, por estes aspectos que o campo dos gêneros discursivos torna-se imenso, confundindo-se, por suas funções, com as diversas situações as quais o ser humano precise fazer uso da língua, produzir enunciados e, consequentemente, estabelecer comunicação com o próximo.

Embora, como já dissemos, seja impossível designar e listar todas as manifestações enunciativas (gêneros) existentes, podemos citar alguns como exemplo: o telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, contos de fada, memórias literárias, crônicas, notícia, horóscopos, receita culinária, bula de remédio, cardápio, discursos políticos, letras de músicas, leis, mensagens, novelas, orações, pareceres, poemas, piadas, projetos, relatórios reportagens, telegramas, *e-mail*, bate-papo virtual e muitos outros.

Diante dos exemplos acima elencados, percebemos a evolução dos gêneros discursivos ao longo do tempo, bem como a semelhança entre vários gêneros como o telefonema e o *e-mail*, que trazem seus laços de parentesco com outros mais antigos como a conversação e a carta pessoal, ainda assim, são gêneros novos, próprios e de características peculiares. Esse poder de variação e ampliação dos gêneros é notado por Bakhtin (2000, p. 279) quando diz:

> A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Sendo assim, devemos ressaltar a influência individual que cada pessoa imprime a um gênero. Não podemos afirmar que o indivíduo de forma isolada faz surgir um Gênero, uma forma de enunciação, pois esta precisa ser aceita e avaliada pela coletividade para poder tornar-se aceita e utilizada por todos. No entanto, não podemos negar que o os gêneros do discurso podem carregar certo grau de individualidade daqueles que os utilizam. Para Bakhtin (2000, p. 283), "a variedade dos gêneros do discurso pode revelar a variedade dos estratos e dos aspectos da personalidade individual, e o estilo individual pode relacionar-se de diferentes maneiras com a língua comum".

Diante do exposto, salientamos a relevante contribuição do trabalho com gêneros discursivos em sala de aula. È preciso proporcionar ao aluno o contato com a diversidade de textos que circulam socialmente, visto que é através dos gêneros discursivos que são estabelecidas as relações de domínio e submissão no meio social, uma vez que as práticas comunicativas demanda que o homem seja capaz

de interagir, a fim de atender as necessidades dos diversos contextos de uso. Desse modo, é indispensável que nas salas de aulas os gêneros discursivos gozem de grande destaque, de forma a aproximar o aluno da sua realidade tornando-o um ser socialmente mais ativo.

A linguística funcional centrada no uso e o ensino

Antes de tecermos qualquer consideração acercada Linguística Funcional Centrada no Uso, queremos registrar em meio a gama de parâmetros abarcados por esse campo do conhecimento, que este tópico é dedicado, especialmente, a vertente norte-americana e às discussões sobre o papel dos gêneros discursivos em sala de aula.

A Linguística Funcional Centrada no Uso defende a ideia de um ensino de língua portuguesa pautado no uso. Visto que, tendo a língua como produto de atividades sociais, históricas e culturalmente construídas considera que esta é resultante de um conjunto complexo de atividades, sendo, por sua vez, materializadas nas diversas situações de interação. Segundo Neves (2006, p. 17):

> [...] o funcionalismo é uma teoria que se liga, acima de tudo, aos fins a que servem as unidades linguísticas, o que é o mesmo que dizer que o funcionalismo se ocupa, certamente, das funções dos meios linguísticos de expressão.

Podemos dizer que, o funcionalismo amplia o cerne dos estudos linguísticos para além dos elementos estruturais, isto porque de acordo com Furtado da Cunha; Costa e Cezario (2003, p. 29), suas investigações "procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso". Para essa abordagem, a língua não é um sistema autônomo, pronto e homogêneo, mas, susceptível as mudanças do uso linguístico.

Dessa maneira, para os funcionalistas, a língua não pode ser analisada fora de seu contexto extralinguístico, sendo, portanto, investigada não somente em seus aspectos gramaticais, mas também pragmáticos e discursivos. Busca-se, então, analisar a língua conforme o contexto linguístico, levando em consideração toda a situação comunicativa, o propósito do evento da fala, seus participantes e

o contexto discursivo. Para Martelotta (2011, p. 63), "no uso da língua, determinados aspectos de cunho comunicativo e cognitivo são atualizados e, se queremos compreender o funcionamento da linguagem humana, temos de levar em conta esses aspectos".

Assim, a linguagem é concebida como instrumento de interação social, já que cada entidade linguística é determinada em decorrência da atuação desses fatores nos processos reais de comunicação. Ou seja, o funcionalismo rompe categoricamente com os estudos formalistas que até então estabelecidos, adotavam a noção de língua como autônoma e imutável. Limitando-se, assim, a descrição da língua sem levar em consideração o contexto comunicativo.

Ao contrário do que se vê em estudos anteriores, a perspectiva funcional traz para as investigações linguísticas novos direcionamentos e rumos. Com isso, a concepção funcional torna evidente a necessidade de uma sistematização em que seja posta como objeto de reflexão os fatos da língua legitimada pelo seu efetivo funcionamento.

Desse modo, por abordarmos a aplicação dos gêneros discursivos em sala de aula, especialmente no que se trata do gênero Memórias e Crônicas literárias, achamos pertinente elencarmos alguns apontamentos acerca do contexto circundante das produções constitutivas das análises empreendidas nesse trabalho.

Como se tratam de produções oriundas da Olimpíada de Língua Portuguesa, a qual entre os objetivos está o de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e da escrita, propondo ao docente e ao aluno um material composto por quatro gêneros textuais - poemas, memórias literárias, crônicas literárias e artigo de Opinião - os quais devem ser trabalhados a partir de uma sequência didática proposta pelos cadernos da coleção. Porém, abordaremos neste trabalho às memórias e crônicas, gêneros propostos para as turmas de 7º, 8º, 9º do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio, contemplando a temática o lugar onde vivo.

A partir das memórias literárias os estudantes são desafiados a aproximar-se de pessoas mais velhas do lugar onde vivem, pois as lembranças desses moradores serão a matéria-prima para a escrita desse gênero textual. As produções os ajudará a relacionar seu tempo e seu ambiente com o tempo e o ambiente de pessoas de gerações anteriores. Está imbuída, também, nessa proposta uma experiência de humanização, característica inerente ao texto literário, bem como a oportunidade dos educandos ampliarem seus conhecimentos de linguagem e suas possibilida-

des de participação social. De acordo com Cândido (2004, p. 176) "assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura"

Conceituando o gênero memórias com base no caderno da referida Olimpíada podemos dizer que são textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que irão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários reais ou fictícios. Tais narrativas que partem de experiências vividas pelo autor no passado, são contadas da forma como são lembradas no presente.

Nesse caso, em se tratando dos alunos participantes da Olimpíada, como ainda são muito jovens, não irão escrever suas próprias memórias, irão escolher uma pessoa idosa da comunidade para entrevistarem e, posteriormenteprecisarão aprender a escrever como se fossem o próprio entrevistado.Tais considerações condizem com as palavras de Bakhtin ao discorrer sobre o autor e o herói (2000, p. 135):

> Às vezes, saio de mim mesmo no plano dos valores, vivo no outro e para o outro, e então posso participar do ritmo, mas nele sou, de um ponto de vista ético, passivo para mim mesmo. Na vida, participo do cotidiano, dos costumes, da nação, da humanidade, do mundo terreno – em toda parte vivo ai os valores no outro e para o outro, eu revesti os valores do outro, e ai minha vida submeter-se a um ritmo (submeto-me lucidamente ao ritmo), ai minha vivência, minha tensão interna, minha palavra, tomam lugar *no coro* dos outros.

Nesse sentido, percebemos que na relação autor herói, por vezes, ocorre uma simbiose, os aspectos do mundo real se entrelaçam com o ficcional, assim como autor e personagemse confundem, fatores que contribuem, no caso das memórias literárias, para a originalidade do gênero.

O outro gênero abordado nesse trabalho, crônicas, também recai no âmbito literário, as quais prendem a atenção do leitor por ser um texto que ocupa um espaço do entretenimento, da reflexão mais leve. Possui uma linguagem simples, semelhante a uma conversa com o próprio leitor, além de retratar os acontecimentos cotidianos em tom despretensioso, ora poético, ora filosófico e muitas vezes divertido. Diferem das crônicas jornalistas porque não são relatos objetivos e sintéticos, comentários sobre pequenos acontecimentos, ao contrário, buscam

emocionar e envolver o público leitor, convidando-o a refletir, de modo sutil, sobre situações diárias, em perspectivas irônicas, sérias, líricas, mas sempre agudas e atentas.

Parafraseando Ivan Ângelo (2007), destacamos alguns elementos que não condizem com a crônica: grandiloquência, sectarismo, enrolação, arrogância, prolixidade. E outros, que se relacionam muito bem: humor intimidade, lirismo, surpresa, estilo, elegância, solidariedade. Diante disso, podemos considerar que a crônica literária é um gênero textual que encanta e seduz o leitor poraproximá-lo das situações mais corriqueiras tendo com plano de fundo o humor e a sensibilidade.

Em sala de aula, no contexto da Olimpíada, os estudantes são desafiados a observarem de maneira atenta e sensível os fatos do dia a dia que poderão lhes render uma boa crônica, além disso, precisam refletir criticamente sobre questões sociais, sentimentos, ações e comportamentos das pessoas no intuito de ao escreverem suas crônicas, trazerem à tona a vida do lugar onde vivem.

Dialogando com as produções textuais dos alunos: análise do *corpus*

Nesta sessão, apresentamos uma análise reflexiva sobre a língua a partir de atividades de produção textuais desenvolvidas no ensino de Língua materna. Fundamentados na teoria dos gêneros discursivos, cujos teóricos da área da linguagem concebem a língua como uma estrutura dinâmica e, sobretudo, comoum grande elo de interação entre os homens, seguiremos com a investigação de três textos selecionados, dois do gênero memórias literárias, um de crônicas, os quais foram produzidos por alunosdo 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, na ocasião da Olimpíada de Língua Portuguesa 2014.

Analisaremos se esses educandos produzem com adequação os gêneros discursivos em pauta, após o trabalho com a sequência didática proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa. O trecho seguinte é referente ao texto intitulado Trajetória de menina, do gênero memórias literárias, aluno 1, do 7º ano do ensino fundamental. Observamos que a autora demonstra segurança na produção, a narrativa apresenta-se coerente e coesa, bem como atende as características inerentes ao gênero proposto.

> Já faz alguns anos, mas lembro-me, perfeitamente, da minha vida de menina, na pequenina cidade, Doutor Severiano, que não é a "cidadezinha qualquer" de Drummond, mas que oferece uma vida simples e habita um povo humilde e hospitaleiro.
> Posso, com clareza, expressar como foi aquele tempo gostoso, em que brincava de bonecas, em baixo do juazeiro, com minha irmã, fazíamos festinhas de guisado com as amigas e brincávamos de pega-pega. Mas nesse tempo de menina, não podíamos só brincar, tínhamos de batalhar muito, apesar de eu achar que criança tinha que aproveitar sua infância enquanto era tempo... Não digo que tive uma infância ruim, pois nós ajudávamos nossos pais com muita satisfação, encarávamos o trabalho como uma brincadeira, ao mesmo tempo em que trabalhávamos nos divertíamos muito. (ALUNO 1)

Percebemos, nitidamente, nesse fragmento inicial que a autora já recorre a algumas características típicas de Memórias literárias, a saber: caracteriza o lugar, as pessoas e as experiências importantes vividas no passado. Utiliza expressões adequadas ao gênero para remeter-se ao passado "aquele tempo gostoso" "nesse tempo de menina", além de flexionar os verbos adequadamente, ora no pretérito perfeito, ora no imperfeito.

Ainda no mesmo texto, notamos o cuidado com que a autora selecionou as palavras, as expressões, fazendo uso de recursos estilísticos como a metáfora ecomparação para emitir um toque de beleza e emoção a narrativa.

> Naquele tempo não existia celular, *tablet*, vídeo game, mas parece que éramos mais felizes! Corríamos pelas estradas de terra com os cabelos ao vento, subíamos nas árvores, brincávamos com os animais e as plantas... Encontrávamos a felicidade nas coisas mais simples da vida.
> Na escola, então, era tudo diferente! Se respondêssemos o professor com má criação, levávamos uma palmatória na mão, me arrepio só de lembrar daquela palma verde, cheia de espinhos ardendo em nossas mãos! Tínhamos que aprender a tabuada e fazer leituras orais para o professor. Não tínhamos livros didáticos. O professor passava a lição da cartilha e todos nós deveríamos aprender a soletrar. Os cadernos não eram de arames e as folhas eram amarelas parecendo jerimuns, mas mesmo assim, zelávamos muito bem o nosso material. A escola era para mim fonte de sabedoria e respeito! (ALUNO 1)

A articulação desses recursos proporciona ao leitor uma experiência estética particular, visto que a autora utiliza a linguagem para criar imagens, provocar sen-

sações e ressaltar detalhes e características. Outro aspecto peculiar ao gênero em estudo são as comparações entre o passado e o presente. Isso é notável no texto do aluno1, quando ele faz a comparação entre os dias de hoje o tempo em que era criança. No tocante à concatenação das ideias e adequação ao tema da Olimpíada, podemos considerar que a autora consegue atingir tais objetivos, haja vista que apresenta ao leitor, por meio da sua história, diversos aspectos do lugar, tais como: brincadeiras da infância, condições de vida, educação da época, religiosidade e namoro.

> Na passagem da infância para a adolescência, ou melhor, do meu mundinho de bonecas para o mundo das ilusões, me "ensaiei" toda para o namoro, mas, naquele tempo, os pais proibiam qualquer tipo de aproximação entre a moça e o rapaz. O namoro era bem de longe! (aluno1)

Todos esses fragmentos retratam o entusiasmo da autora ao discorrer sobre a sua história com enfoque no lugar onde vive. Isto significa que a escrita, nesse caso, possui uma função social e, consequentemente, significado para o escritor e leitor revelados tanto no contexto da produção, quanto na linguagem e intencionalidade da autora do texto. No dizer de Antunes (2003, p. 62):

> As propostas para que os alunos escrevam textos devem corresponder aos diferentes usos sociais da escrita – ou seja, devem corresponder àquilo que na verdade, se escreve fora da escola – e, assim sejam textos de gêneros que têm função social determinada conforme as práticas vigentes na sociedade.

Na amostra seguinte retirada do texto Criatividade à flor da pele, do aluno 2, 8º ano, do Ensino Fundamental, observamos que, apesar da autora discorrer acerca de um acontecimento da infância, ela não o faz de forma subjetiva, não utiliza os recursos estilísticos exigidos no gênero em questão.

> Sou de família humilde, nascido na década de 40, de uma comunidade com o nome de Sítio Mendes. Atualmente moro na cidade de Doutor Severiano, estou com 72 anos. Hoje vivo tranquilo e aposentado, mas a vida não foi tão fácil, de modo que, para ter minhas próprias coisas, eu tinha que me virar, como foi o caso da minha primeira bicicleta: Eu via os meninos da minha época andarem em uma, me dava vontade de possuir, mas eu não tinha condições de comprar e por ser muito inquieto, decidi fazer uma para mim. (ALUNO 2)

A partir desse fragmento evidenciamos a objetividade da autora no decorrer da narrativa. Ela exclui de sua produção a subjetividade inerente ao gênero memórias literárias, visto que não utiliza os aspectos linguísticos particulares do texto, os quais são responsáveis pelos efeitos de sentido e sensibilidade típicas do enredo. Limita-se apenas ao relato de um acontecimento peculiar da sua infância. Além disso, distancia-se um pouco da temática proposta pela Olimpíada, uma vez que não detalha aspectos, características relevantes do lugar onde vive.

O fato principal da narrativa é a construção de uma bicicleta de madeira, pelo fato de o narrador-personagem não ter condições financeiras para possuir uma de verdade. No entanto, não deixa transparecer emoção em suas palavras, simplesmente narra. Nos dois parágrafos posteriores, a autora desenvolve e finaliza o texto destacando que depois desse episódio, produziu um jipe de madeira e na vida adulta adquiriu a "bicicleta e um carro de verdade". Vejamos:

> Tempos depois eu pude possuir uma bicicleta e um carro de verdade, não exatamente um jipe, mas um chevette, produto de muito trabalho na roça, pois eu vendia a colheita e "poupava" o dinheiro em um caixão de madeira. (ALUNO 2)

Diante disso, podemos constatar que a maneira como ela desenrola os fatos é muito limitada, não há uma preocupação com a criatividade e expressividade no uso da linguagem e, por isso, compromete a adequação ao gênero literário proposto. Conforme os PCNs (1998, p. 26):

> O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua.

Assim, percebemos que o texto ora analisado, apesar de apresentar algumas características de Memórias literárias como: lembranças de um acontecimento passado, os verbos flexionados no pretérito (perfeito e imperfeito), foco narrativo - 1ª pessoa do singular; deixa a desejar em algumas características mencionadas anteriormente.

Dando continuidade, apresentamos adiante um trecho da crônica intitulada Aquele homem, cujo enredo revela a preocupação da autora, aluno 3, do 9º ano

do Ensino fundamental, com problemas sociais, alcoolismo e exclusão, que circundam a sua comunidade.

> Todos os dias por volta das 6h50min da manhã, na minha caminhada para a escola, vejo um homem deitado no chão frio da praça que fica no centro da cidade, a pequena Doutor Severiano.
> (...) Pessoas vão e vem e não notam sua presença, tão pouco sua expressão facial. E se notam, o olham da cabeça aos pés com desprezo. Muitos não sabem seu nome, muito menos sua história, mas o julgam pela aparência. Será que está ali em situações precárias pelo próprio querer? Creio que não. (ALUNO 3)

Dentre as características do gênero crônicas literárias, destacamos inicialmente a preocupação da autora em captar um momento, um flagrante do dia a dia, um homem deitado no chão da praça; outro aspecto interessante é amaneira como dialoga com o leitor "Será que está ali em situações precárias pelo próprio querer? Creio que não". Grosso modo, tais aspectos revelamuma certa maturidade do aluno acerca do gênero em pauta. O tema abordado na produção também faz parte do repertório de temas tratados pelos cronistas renomados os quais estão sempre ligados a questões éticas, de relacionamento humano e de relações entre grupos econômicos, sociais e políticos.

No fragmento seguinte a cronista detalha o lugar por meio do olhar da personagem, ela o faz com muita propriedade, de modo que envolve o leitor ao atribuirmovimento ao texto por meio das palavras.

> De cara fechada, olha atento o temporário trânsito dos grandes ônibus amarelos que vão deixar os alunos na escola, algumas motos e carro dos adultos que vão ao trabalho e a chegada das pessoas que vão abrir seus estabelecimentos, como o barbeiro da esquina e os três comerciantes da rua da frente. E depois que todo esse vai e vem acaba ele continua a olhar atentamente para as ruas, que vão perdendo o barulho e o movimento, se recolhe em um cantinho da praça e começa a fazer gestos, silenciar e, às vezes, até adormece. (ALUNO 3)

O uso da personificação é notável nesse trecho,quando a autora faz referência às ruas da cidade. Explorando assim os recursos estilísticos próprios do texto literário. Como cita Frantz (2001, p. 27-28):

> A linguagem literária não se limita, pois, simplesmente, a referir ou reproduzir uma realidade pré-existente, mas têm o poder de criar outras realidades simbólicas e sugerir novos sentidos à existente, a partir da plurissignificação e da ambiguidade da sua linguagem, principalmente.

Nos demais parágrafos a autora desenvolve as ideias expressando em um deles que, juntamente com seus colegas de sala, buscaram um diálogo com o protagonista, ocasião na qual descobrem que o seu isolamento social e situação de abandono é fruto do alcoolismo. Por fim, ela finaliza a crônica demostrando indignação com tamanho problema social e deixando o desfecho em aberto.

> Mais tarde, em casa, me veio na cabeça que aquele não era o único homem a ser vítima do álcool. Um problema tão presente na minha pequena cidade, mas que parecia passar despercebido.
> Então, me pergunto: "quantos homens jogados à praça serão necessários para que se busque uma solução para esse problema?"

O desfecho aberto, conforme observamos acima, instiga os leitores a pensar, criar uma solução, dar continuidade à narrativa, tornando-se, assim, coautores da história. Considerando, portanto, os aspectos analisados no texto, constatamos que o aluno3adequou-se à proposta de produção, visto que fez uso de todas as características peculiares ao gênero Crônicas Literárias.

A partir dessas reflexões, confirmamos a relevância do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula visto que eles favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos por estarem intimamente ligados ao funcionamento da língua.

Considerações finais

Diante do exposto, constatamos que os gêneros discursivos é um dos tripés que sustentam o ensino da língua materna, considerando que a interação social ocorre por meio de enunciados a propósito das diversas situações comunicativas. Essa perspectiva perpassa pela fala de Antunes (2009) ao discorrer sobre a língua numa visão interacionista e dialógica, em que a linguagem é concebida como uma

forma de agir socialmente, de interagir com os outros e tal interação somente acontece a partir dos textos.

Nas amostras analisadas evidenciamos a grande contribuição do trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula, dado o seu reflexo positivo na competência linguística dos estudantes, já que mesmo com algumas limitações, dois textos, um de memórias e outro de crônicas literárias, foram produzidos em consonância com as propostas de produção da Olimpíada de Língua Portuguesa e, consequentemente com as características dos gêneros em pauta.

Contudo, sabemos que a inclusão dos gêneros como prática discursiva e social nas aulas de língua materna ainda se constituinum grande desafio, pois na maioria das vezes, limita-se a atividades esporádicas, não sendo uma constante na prática docente. O que mais acontece são atividades de interpretação e produção textuais sem nenhum propósito comunicativo, e sem significado para a vida social do educando, ou seja, o "tratamento inadequado e desastroso" que o texto vem recebendo nas salas de aulas.

Sendo assim, reforçamos a importância da aplicabilidade do estudo dos gêneros nas aulas de Português, pautado nos aspectos dialógicos, funcionais e interacionistas da língua, no intuito de ampliar a competência discursiva dos alunos para que possam atuar adequadamente nas diversas situações de interação social.

Referências

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Aula de Português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola,2003.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. – 14 ed. – São Paulo: Hucitec, 2010, 203p.

BRAIT, B. **Bakhtin:** conceitos-chave (org). 4 ed. – São Paulo, Contexto, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília/DF: MEC, SEF, 1997.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CLARA, R. A.; ALTENFEIDER, A.H; **Se bem me lembro...**Caderno do professor: orientação para produção de textos. Olimpíada de língua Portuguesa. São Paulo: Cenpec, 2010.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; RIOS DE OLIVEIRA, M.; MARTELOTTA, M. E (orgs.). **Linguística funcional:** teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
FRANTZ, M. H. Z. O Ensino de Literatura nas Séries Iniciais.3 ed. Ijuí: Unijuí, 2001.
GERALDI, J. W. (org.), **O texto na sala de aula.** – São Paulo: Anglo, 2012.
MARTELLOTA, M. E. **Mudança linguística:** uma abordagem baseada no uso. São Paulo: Cortez, 2011.
NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.
PEREIRA, M. I. ; LAGINESTRA, M.A. **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor: orientação para produção de textos. Olimpíada de língua Portuguesa. São Paulo: Cenpec, 2010.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar o fenômeno da transitividade em contextos de uso, nos gêneros *anúncios classificados de jornais*. Para realizar as análises, recorremos à Linguística Funcional Centrada no Uso – LFCU. Nesse sentido, tratamos da transitividade, mostrando que ela não se restringe aos verbos como sugere a Gramática Tradicional, mas abrange a sentença inteira conforme pressupostos funcionalistas como defendidos por Hopper e Thompson (1980); Givón, (2009); Furtado da Cunha e Souza (2007); Abraçado (2014), entre outros. Utilizamos *anúncios classificados* do jornal Gazeta do Oeste, a partir de pesquisa realizada em Mestrado (2012). Trabalhamos, pois, numa visão de língua enquanto interação social, sujeita às pressões de uso que leva em consideração tanto fatores linguísticos quanto extralinguísticos, implicando que cada elemento de uma frase exercerá um importante papel quanto à significação do todo. Os resultados a que chegamos revelam que existem possibilidades de a transitividade manifestar-se, de modo a atender tanto propósitos comunicativos quanto cognitivos dos usuários da língua. Combinar determinado verbo com um ou dois participantes não é uma propriedade peculiar ao léxico mental, mas também a fatos variáveis em dados reais de fala e de escrita como é o caso do gênero *anúncio classificado* presente no *Jornal Gazeta do Oeste*. As discussões servirão, portanto, para repensar a análise linguística, no ensino de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao fenômeno da transitividade.

Palavras-chave: Funcionalismo, Cognição, Transitividade, Anúncios classificados.

O FENÔMENO DA TRANSITIVIDADE EM ANÚNCIOS CLASSIFICADOS DE JORNAIS

Ana Alice de Freitas Neta Araújo[1]
Rosângela Maria Bessa Vidal[2]
Francisco Clébio de Figueiredo[3]

Introdução

O objetivo deste trabalho é investigar o fenômeno da transitividade levando em conta contextos de uso, em *anúncios classificados de jornais* a fim de fornecer contribuições para o ensino de língua materna na educação básica.

Para realizar as análises, recorremos à Linguística Funcional Centrada no Uso – LFCU. Tratamos da transitividade em anúncios classificados do jornal *Gazeta do Oeste,* mostrando que esse fenômeno não se restringe aos verbos como sugere a Gramática Tradicional, mas abrange a sentença inteira conforme pressupostos funcionalistas como os defendidos por Hopper e Thompson (1980). Em outras palavras, na perspectiva funcionalista, cada elemento de uma frase exercerá um importante papel quanto à significação do todo.

1. Doutoranda em Letras - Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica e membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Funcionalista - GPEF – anaaliceneta@hotmail.com.

2. Docente do Programa de Pós-graduação em Letras – Departamento de Letras – CAMEAM – UERN – Pau dos Ferros, RN, Brasil - rosangelauern@gmail.com.

3. Mestre em Letras (Aprovação com distinção) - Professor de Língua Portuguesa da rede Estadual de Ensino e membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Funcionalista - GPEF – clebiolima99@hotmail.com.

Transitividade é um termo que provém do latim *transitivus* (que vai além, que transmite) e, em seu sentido original, significa transferência de uma atividade de um agente para um paciente. Refere-se ao grau de completude sintático-semântico de itens lexicais que utilizamos na codificação linguística de eventos, de acordo com as possibilidades de transferência dessa atividade.

Na visão Tradicional de gramática, a oração é dividida em sujeito e predicado, e a transitividade é uma propriedade exclusiva do verbo, não da oração como um todo. Nesse sentido, verbos cujo processo se transmite a outros elementos para lhes completarem o sentido são chamados transitivos, o que não acontece com os verbos intransitivos, cuja ação não ultrapassa os limites do verbo. Dito de outra forma, para classificar um verbo como transitivo ou intransitivo deve-se se apoiar na presença ou ausência de um sintagma nominal – objeto – exigido pelo significado do verbo, usando-se critérios sintático-semânticos.

Na perspectiva tradicional de transitividade, um verbo transitivo é aquele, cuja relação entre dois participantes acontece de forma que um dos participantes age sobre o outro. Um verbo intransitivo, por sua vez, é aquele cuja descrição trata-se de uma propriedade, um estado, ou uma situação, envolvendo apenas um participante. Três elementos da transitividade – sujeito, ação, objeto – ocorrem simultaneamente sob a ótica tradicional.

Neste trabalho, objetivamos demonstrar que o fenômeno da transitividade pode manifestar-se de diferentes formas em gêneros de discurso caracterizados pelo predomínio de sequências descritivas, *anúncios classificados,* que se caracterizam pelo uso de atributos; diz como é o objeto (e/ou serviço) a ser descrito, de modo que o leitor o visualize em virtude dos detalhes apresentados. Usamos como suporte o referencial teórico a Linguística Funcional Centrada no Uso. Analisamos, pois, textos de uma situação discursiva concreta – *anúncios classificados do Jornal Gazeta do Oeste.* Os recortes não obedecem a uma sequência temporal – ordem de edições publicadas –, mas constituem os textos que apresentam as formas verbais *vender e alugar* em contextos de uso.

Nesse sentido, as discussões servirão para repensar a análise linguística, no ensino de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao referido fenômeno, levando em consideração o ponto de vista funcional de gramática, bem como a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa. Para tanto, dividimos o trabalho da seguinte maneira: Na seção 1, fazemos uma breve

apresentação da Linguística Funcional Centrada no Uso; na seção 2, tratamos do fenômeno da transitividade sob a ótica funcional; na seção 3, faremos uma breve análise de exemplos coletados em pesquisa para escrita de dissertação de mestrado (ARAÚJO, 2012); na seção 4, apresentamos, embora de forma sucinta, as contribuições desse estudo para o ensino de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao fenômeno da transitividade, seguindo-se com as considerações finais.

Linguística funcional centrada no uso (LFCU)

A *Linguística Funcional Centrada no Us*o é um modelo de abordagem de fenômenos linguísticos que investiga temas que se relacionam à emergência e à regularização de padrões construcionais no nível da proposição e do discurso multiproposicional. Quando se trata da proposição, são levados em consideração aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos. No nível do discurso, são vistos fatores linguísticos relativos à organização textual (GIVÓN, 2009).

Esse modelo de abordagem foi denominado *Linguística Cognitivo-Funcional*, conforme Tomasello (1998) por se tratar do resultado da união das tradições desenvolvidas pelas pesquisas de representantes da Linguística Funcional, como Talmy Givón, Paul Hopper Sandra Thompson, dentre outros com os estudos da Linguística Cognitivista – pesquisas de George Lakoff, Ronaldo Langacker e outros.

Tanto a Linguística Funcional quanto a Cognitiva se projetaram a partir da década de 1970. A primeira tem como característica principal "analisar a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística. A proposta é que o estudo do discurso e da gramática seja simultâneo, para que possa entender como a língua se configura" (Furtado da Cunha, Bispo, Silva, 2013, p. 14). A segunda observa que as capacidades cognitivas refletem o comportamento linguístico os quais estão relacionados aos princípios de "categorização, à organização conceptual, aos aspectos ligados ao processamento linguístico e, sobretudo, à experiência humana no contexto de suas atividades individuais, sociointeracionais e culturais" (Op. Cit. p. 14).

Ambas as correntes teóricas trabalham com inúmeros pressupostos em comum, a saber: a não autonomia da sintaxe, a incorporação de aspectos semânticos e pragmáticos às análises, a rejeição da distinção estrita entre léxico e gra-

mática, a relação estreita entre a estrutura das línguas e o uso que os falantes fazem delas em contextos reais de comunicação, o entendimento de que a análise linguística é feitas a partir os dados, cujos enunciados ocorrem no discurso natural. A gramática[4] é vista como representação cognitiva cujo indivíduo experiencia ao fazer uso da linguagem, podendo, pois ser afetada por esse uso (cf. FURTADO DA CUNHA, BISPO, SILVA, 2013).

Givón (1995) assegura que a língua não pode ser descrita como um sistema autônomo visto que a gramática só pode ser entendida fazendo-se referência a parâmetros como cognição[5] e comunicação, processamento mental, interação social e cultural, mudança e variação, aquisição e evolução, devendo-se, pois, estudar a relação entre ambos. Dessa forma, nota-se que as suas regularidades são decorrentes de pressões cognitivas e do uso na gramática de uma língua. Essa gramática é, pois, dinâmica, já que se molda a partir do discurso dos falantes. Ela adequa-se ao seu uso, não se pré-estabelece, podendo, portanto, decorrer de pressões cognitivas e de pressões de uso, bem como de pressões internas do próprio sistema gramatical. Isso pressupõe que discurso e gramática se influenciam mutuamente.

Transitividade: uma visão funcionalista

Muitos trabalhos de cunho funcionalista marcaram a produção de método de análise linguística. Dentre eles, citamos o de Thompson em coautoria com Paul Hopper, *Transitivity in grammar and discours* (1980), obra em que revolucionaram a concepção de transitividade[6], extraindo-a do âmbito do verbo e colocando-a no discurso. Nesse sentido, Thompson e Hopper consideram o contexto

4. Hopper (2008), a gramática é constante, gradual e sempre dirigida pelo discurso. Denota que as estruturas gramaticais rotinizadas não são eternamente estáveis, mas sim adaptáveis nas interações de uso pelos sujeitos durante as construções de seus enunciados, ou seja, "[...] as estruturas estão constantemente sendo modificadas e negociadas durante o uso" (Hopper, 2011).

5. O termo *cognição* refere-se ao processo neurorracional de construção do conhecimento humano a partir da interação do organismo com o meio (furtado da Cunha, Bispo, Silva, 2013, p.18),

6. Transitividade (transitivity) - A maneira como um verbo se relaciona como os **sintagmas nominais** numa mesma oração. (TRASK, 2008, p. 298),

discursivo como motivador para os fatos ocorridos na língua. Defendem que a transitividade está relacionada aos planos do discurso.

Os autores concebem como um complexo de dez parâmetros sintático-semânticos focalizadores de diferentes ângulos da transferência da ação em uma parte distinta da oração. Mesmo que sejam independentes, os dez traços da transitividade trabalham em parceria, de modo a articularem-se na língua, pressupondo a ideia de união dos mesmos para que a transitividade aconteça. Furtado da Cunha; Costa e Cezário (2003, p.37); Furtado da Cunha e Souza (2007, p.37) disponibilizam um quadro com esses dez parâmetros para mostrarem que a transitividade não se manifesta apenas no verbo, mas, no todo da oração, que emerge das relações estabelecidas entre os elementos que a compõem. Vejamos.

Quadro 01: Parâmetros da transitividade

Parâmetros	Transitividade Alta	Transitividade Baixa
1. Participantes	dois ou mais	um
2. Cinese	Ação	não-ação
3. Aspecto do verbo	Perfectivo	não-perfectivo
4.Pontualidade do verbo	Pontual	não-pontual
5.Intencionalidade do sujeito	Intencional	não-intencional
6.Polaridade da oração	Afirmativa	negativa
7.Modalidade da oração	modo realis	modo irrealis
8. Agentividade do sujeito	Agentivo	não-agentivo
9. Afetamento do objeto	Afetado	não-afetado
10. individualização do sujeito	Individuado	não-individuado

Considerando o quadro 1, apresentamos, a seguir, uma breve explicação dos traços componentes da transitividade, tomando como base Hopper e Thompson (1980) e Furtado da Cunha e Sousa (2007), os quais atestam que uma faceta distinta da intensidade com que uma ação é transferida de um participante para outro é envolvida por cada componente da transitividade. Os componentes da transitividade são, portanto, caracterizados a partir dos parâmetros:

a) Participantes: não há transferência a não ser que dois participantes estejam envolvidos.

b) Cinese: pode haver transferências de ações de um participante para outro; estados não. Nesse sentido, em (01) *Eu abracei Pedro* (p. 37)[7], alguma coisa acontece com Pedro, mas em (02) *Eu admiro Pedro* (p.37), nada acontece com ele.

c) Aspecto: uma ação vista do seu ponto final, ou seja, uma ação télica – terminada – é transferida de forma mais eficaz para um paciente do que uma ação não terminada. Na oração télica (03) *Eu comi sanduíche* (p. 37), a atividade é vista como completa, e a transferência é completamente realizada; porém, na oração atélica, (04) *Eu estou comendo o sanduíche* (p.37), a transferência é realizada apenas de forma parcial.

d) Pontualidade: ações que se realizam sem nenhuma fase de transição evidente entre o início e o fim têm um efeito mais marcado sobre seus pacientes do que ações que são inerentemente contínuas. Por exemplo: o verbo (05) *chutar* é pontual quando contraposto ao verbo (06) *carregar,* que é não-pontual. Nesse caso, devemos levar em consideração tanto o contexto quanto o significado do verbo.

e) Intencionalidade: o efeito sobre o paciente é tipicamente mais aparente quando a ação do agente é apresentada como proposital. Por

7. Os exemplos citados nos 10 parâmetros pertencem a Furtado da Cunha e Souza (2007), mas renumerados por nós, por questões didático-metodológicas.

exemplo, (07) *Eu escrevi seu nome* (intencional), em contraposição com (08) *Eu esqueci seu nome* (não intencional) (p. 38).

f) Polaridade: as orações afirmativas (ações que aconteceram) podem ser transferidas. Por exemplo: (09) *Eu entreguei o livro à professora.* As negativas (ações que não aconteceram) não podem. Por exemplo: (10) *O menino* ***não*** *comeu o sanduíche* (p. 38).

f) Modalidade: refere-se à distinção entre a codificação "realis" e "irrealis" de eventos. Uma ação que não aconteceu, ou que é apresentada como tendo acontecido em um mundo irreal, hipotético, ou que expressa um evento incerto é, obviamente, menos efetiva do que aquela cuja ocorrência é de fato asseverada como correspondendo a um evento real. Por exemplo: (11) *Maria vai comprar um vestido novo* (p. 38), o verbo está no futuro. Isso pressupõe que a ação de comprar ainda não aconteceu, ficando, portanto, a oração marcada com irrealis.

g) Agentividade: participantes cuja agentividade é alta podem efetuar a transferência de uma ação de um modo que participantes com baixa agentividade não podem. Nesse sentido, quando interpretamos a frase de maneira normal (12) *João me assustou* (p.38) é de um evento perceptível com consequências perceptíveis, mas (13) *O filme me assustou* (p. 38) poderia ser apenas uma questão de estado interno.

h) Afetamento: o grau em que uma ação é transferida para um paciente é uma função de quão completamente esse paciente é afetado. Por exemplo, o afetamento é mais efetivo em (14) *Eu bebi o leite todo* do que em (15) *Eu bebi um pouco do leite* (p. 38).

i) Individuação: esse elemento se refere tanto ao fato de o paciente ser distinto do agente quanto à distinção entre o paciente e o fundo em que ele se encontra. Desse modo, os referentes dos substantivos com propriedades de substantivo *próprio*, *humano* e *animado*, *concreto*, *singular*, *contável* e *referencial* ou *definido* são mais altamente individu-

ados do que aqueles com substantivos que contêm propriedades contrárias às referidas acima[8].

Segundo Furtado da Cunha e Souza (2007, p. 39.), "uma ação pode ser mais eficazmente transferida para um paciente que é individuado do que para um que não é; desta forma, um objeto definido é considerado como mais completamente afetado do que um objeto indefinido [...]". Conforme Hopper e Thompson (1980, p.253), em (16) *Pedro bebeu a cerveja,* existe uma provável implicação de que ele tomou toda a cerveja disponível, mas quando dizemos que (17) *Pedro bebeu um pouco da cerveja,* não há essa implicação, a menos que, na situação do evento, havia somente a cerveja correspondente ao que bebeu. A mesma coisa acontece com pacientes animados e inanimados: em (18) *Eu me choquei com Pedro*, há, provavelmente, um foco de atenção no efeito do evento em Pedro, ou quem sabe em ambos participantes – eu e Pedro – porém, em (19) *Eu me choquei com a mesa,* é menos provável que alguma coisa tenha acontecido com a mesa, e mais provável que o efeito sobre o agente esteja sendo ressaltado.

Confirmando a eficácia da proposta de Hopper e Thompson (1980), Furtado da Cunha e Sousa (2007) ressaltam que cada um desses parâmetros contribui para a ordenação de orações em uma escala de transitividade segundo o grau de transitividade manifestado. Assim sendo, são mais transitivas as orações que apresentam mais parâmetros da escala da alta transitividade – parâmetros marcados positivamente – e menos transitivas as orações que possuem menos parâmetros da alta transitividade, conforme apresentado no quadro 1 e nos exemplos analisados.

Comprovando que os funcionalistas veem a transitividade como uma propriedade escalar que focaliza diferentes ângulos da transferência da ação de um agente para um paciente em diferentes porções da oração, trazemos alguns exemplos extraídos de uma narrativa que reconta o filme Batman (Cf. FURTADO DA CUNHA, 2008). Vejamos:

8. As propriedades da individuação podem ser conferidas em Furtado da Cunha e Souza (quadro 2) (2007, p.39).

(20) Batman derrubou o Pinguim com um soco.
(21) A mulher Gato não gostava do Batman.
(22) Esse rio tem uma forte correnteza.
(23) Então o Pinguim chegou na festa.

De acordo com a gramática tradicional, os três primeiros exemplos são transitivos, uma vez que apresentam um objeto como complemento do verbo. Conforme o pensamento de Hopper e Thompson, o exemplo que ocupa lugar mais alto na escala de transitividade é o (20), acompanhado de (23) e (21) e, finalmente, (22), levando-se em conta aspectos como dinamicidade do verbo, agentividade do sujeito e a afetação do objeto. A transitividade é, segundo esses autores, associada a uma função pragmática, cujos objetivos do falante e sua percepção em relação às necessidades do ouvinte determinam o modo de organização do seu texto.

A gramática tradicional sempre gozou de grande prestígio social. No entanto, com o avanço dos estudos linguísticos, o conceito de transitividade apresentado nela suscitou várias críticas entre os estudiosos, principalmente, pelos funcionalistas norte-americanos que apresentam uma alternativa de análise para esse fenômeno linguístico completamente diferente daquele exposto nos compêndios gramaticais, seguidos até os dias atuais. Os estudiosos dessa corrente teórica compreendem a transitividade

> [...] não como uma propriedade categórica do verbo, como defende a gramática tradicional, mas como uma propriedade contínua, escalar (ou gradiente), da oração como um todo. É na oração que se podem observar as relações entre o verbo e seu(s) argumento (s) – a gramática da oração (FURTADO DA CUNHA; SOUSA, 2007, p.29).

Diante do exposto, o que se propõe, na verdade, é que a análise da transitividade seja realizada, não exclusivamente, em relação ao verbo, mas à sentença toda, ao contexto discursivo. Na verdade,

> "Quanto às classificações tradicionais da transitividade verbal, elas se referem, como sabemos, ao tipo de complemento que é acionado pela semântica do verbo, ou no caso dos intransitivos, pela necessidade de complemento. No entanto, como sempre, é o **contexto discursivo** que vai determinar o caráter transitivo e/ou intransitivo de um verbo" (BAGNO, 2011, p.516)

Hopper e Thompson (1980) postulam, pois, que o fenômeno da transitividade se constitui por um componente semântico e um componente sintático. Um evento descrito por uma oração transitiva deve envolver pelo menos dois participantes: um agente – responsável pela ação – ao qual atribuímos a codificação de sujeito, e um paciente – o que é afetado por essa ação – a quem nos referimos como objeto direto. Esses participantes são chamados de argumentos do verbo. Levando-se em conta o ponto de vista semântico, o evento transitivo prototípico, conforme nos atestam Furtado da Cunha e Souza (2007) se define pelas propriedades de agente, do paciente e do verbo, os quais envolvem a oração codificada por esse evento. Delimitar as propriedades desses três elementos é, em princípio, uma questão de grau. Quando consideradas do ponto de vista sintático, todas as orações (e verbos), cujos objetos são diretos são transitivas; as que não apresentam objetos diretos, porém, são intransitivas. Dessa forma,

> [...] se uma oração codifica um evento semanticamente transitivo, o agente do verbo é o sujeito da oração e o paciente do evento é o objeto direto da oração. Contudo, a manifestação discursiva de um verbo potencialmente transitivo depende de fatores pragmáticos, como a perspectiva a partir da qual o falante interpreta e comunica o evento narrado [...] (FURTADO DA CUNHA e SOUZA, 2007, p.29-30).

Retomamos aqui dois exemplos citados pelas autoras, demonstrando, pois que um evento pode ser transmitido tanto da perspectiva do agente responsável pela ação, exemplo (24), quanto do ponto de vista do objeto por ela afetado, exemplo (25):

(24) O menino quebrou a vidraça.
(25) A vidraça foi quebrada pelo menino. (FURTADO DA CUNHA; SOUZA 2007, p.30).

Analisando, portanto, as orações partindo da proposta de Hopper e Thompson (1980), notamos que ambas as construções apresentam transitividade alta, pois contêm mais traços positivos do que negativos no complexo: dois participantes (menino e vidraça); verbo de ação (quebrou/foi quebrada); aspecto perfectivo (verbos no passado); verbo pontual (ação completa); sujeito intencional; oração afirmativa; oração *realis* (modo indicativo); sujeito agente: menino/paciente: vi-

draça); objeto afetado e individuado (vidraça). O fato expresso por essas orações é o mesmo, contudo, visto de maneiras diferentes, recebendo foco diferente em cada uma das construções.

Outro estudo de relevância sobre a transitividade foi o de Slobin (1982) e De Lancey (1987) citado por Abraçado (2014). Os resultados das pesquisas de Slobin revelaram que os eventos prototípicos mais salientes têm correspondência com as ações mais transitivas. Slobin (1982) constatou que as crianças demonstram perceber de forma clara e mais imediata as ações em que um agente animado causa, de forma intencional, uma mudança física e perceptível no estado ou locação de um paciente por meio de um contato físico direto (cf. Abraçado, 2003). Assim como Slobin, De Lancey (1987) demonstra que a interpretação de qualquer enunciado fundamenta-se no contexto do mundo real. Segundo o pensamento do autor, o fenômeno discursivo é mais fácil de ser compreendido através de um modelo semântico prototípico do que por meio de uma teoria discursiva da transitividade na explicação de fatos semânticos.

Para ele, aspectos de um protótipo semântico são codificados por traços que compõem a transitividade, cujo esquema cognitivo subjacente é reflexo. Nesse sentido, a associação que se estabelece, entre transitividade e figura no discurso, deve-se ao fato de a primeira refletir a saliência cognitiva do evento codificado.

A transitividade também pode ser relacionada a uma função cognitiva associada à forma de percepção de um evento. Abraçado (2003) ressalta que o aspecto mais relevante do trabalho de McCleary é aquele cujo autor distingue duas funções no discurso: (a) função comunicativa – responsável pela organização interna do discurso; e (b) função cognitiva – responsável pela organização e interpretação do mundo exterior. Enquanto Hopper & Thompson, consideram a transitividade como uma propriedade determinada pelo discurso, McCleary a analisa como um universal cognitivo que refletindo, pois, o modo pelo qual o mundo é apreendido. Assim sendo, a transitividade assume uma função cognitiva associada à forma de percepção de um evento num primeiro plano, e, em segundo, vê-se refletida na organização do discurso por meio de traços sintático-semânticos manifestados na codificação do evento percebido.

Retornando às noções sobre o conceito e o processo de transitividade, tomamos consciência de que não se restringem a situações prototípicas, cujas propriedades são específicas, limitadas. Pelo contrário, são dinâmicas, variando de acordo com a função exercida em determinadas situações. Nota-se, portanto, que estabelecer classificações para os verbos fora de uma análise contextual descritiva é, sem dúvida, limitar o ensino/estudo da transitividade.

Trabalhar a transitividade seguindo a proposta funcionalista apresentada é bastante diferente do trabalho que, geralmente, é feito na educação básica que segue o ponto de vista tradicional abordado nos livros didáticos. Em outras palavras, a proposta dos autores funcionalistas trata da transitividade como sendo característica de toda a sentença, ao contrário da proposta apresentada pela visão tradicional que se refere à transitividade como uma característica restrita aos verbos, o que limita a análise da língua enquanto interação social já que, nessa concepção, são analisados tanto os aspectos linguísticos quanto os extralinguísticos.

Análise e discussão dos dados

Para codificar os dados e constatar os resultados aqui expostos, foram aplicados os dez parâmetros sintático-semânticos postulados por Hopper e Thompson (1980) verificando qual das orações relacionada é tida como transitividade alta nos anúncios analisados.

Metodologia

Para essa investigação, levamos em consideração os aspectos relevantes da sintaxe, da morfossintática, da semântica e da pragmática, presentes nos anúncios classificados de jornais que foram coletados e transcritos cuidadosamente no Jornal Gazeta do Oeste, um recorte do trabalho realizado no Mestrado com os verbos *vender* e *alugar* Araújo (2012). Para compreender os usos dos verbos vender e alugar, partirmos, portanto, de um levantamento do conteúdo apresentado sob a ótica da gramática normativa, da linguística para confrontá-los na análise com os textos reais, no gênero *anúncio classificado* do jornal impresso *Gazeta do Oeste,* veiculado, diariamente, no Estado do Rio Grande do Norte. Para essa investigação adotamos os estudos da Linguística Centrada no Uso.

No nosso caso, procuramos elucidar que aspectos têm contribuído para que haja escolhas no uso dos itens verbais *vender* e *alugar* (e suas variantes) em anúncios classificados de jornais impressos. Além disso, foi adotado o paradigma qualitativo, haja vista o objeto de estudo ser uma atividade de uso da linguagem, sendo necessária a realização de um trabalho interpretativo acerca dos significados do fenômeno que envolve o uso dos referidos verbos, considerando toda a sua complexidade, a fim de fornecer explicações eficazes e abrangentes. Como sabemos, uma das características que constitui os estudos qualitativos é a maneira como direcionamos nossa investigação. Nesse sentido, nossas reflexões se voltam para a análise das construções que empregam os itens *vender* e *alugar*.

Além de apontar as escolhas no uso dos verbos *vender* e *alugar* (e suas variantes), observamos como acontece o fenômeno da transitividade, ou seja, quais as sentenças envolvendo os referidos verbos apresentam um grau mais alto na escala da transitividade proposta por Hoopper e Thompson (1980).

Nessa perspectiva, investigamos o discurso escrito do jornal, com base nos usos dos itens *vender*/*alugar*, para observação de como ocorre o fenômeno. Nesse sentido, os dados se constituem a partir de descrições discursivas: textos publicados no jornal, analisando aspectos relacionados à escolha no uso desses verbos (e suas variantes), o uso de construções com o clítico *se* junto às formas *vender* e *alugar* modificadas pelas pressões de uso.

Para seleção do material empírico, utilizamos como critério a composição dos textos que fazem parte do *corpus* – anúncios classificados –, os quais apresentam semelhança em sua estrutura e propósito comunicativo, bem como exibem os itens a serem investigados – os verbos *vender* e *alugar* – em contextos de uso, ou seja, situações comunicativas reais. Em outras palavras, a análise feita privilegia aspectos qualitativos, buscando descrever e analisar a regularidade da construção com os verbos *vender* e *alugar* em seu uso interativo a fim de constatar qual deles se apresenta com maior ou menor transitividade.

Manifestações discursivas da transitividade dos verbos vender e alugar em anúncios classificados

Se nossa análise se restringisse à forma com que os livros didáticos e manuais de gramáticas da educação básica trabalham, usaríamos exemplos como este: "Alugam-se casas", para exemplificar o uso verbo *vender*, seguido do pronome "se" denominado de partícula apassivadora, ou pronome apassivador, que indica que o elemento paciente (o que sofre a ação verbal) é o sujeito do verbo e sua transitividade, ou seja, "alugam-se casas" seria o mesmo que "casas são alugadas", por isso o verbo deveria ficar no plural. É a regra básica de concordância verbal: o verbo concordaria com o sujeito. Diríamos ainda que o pronome 'se' seria denominado de partícula apassivadora quando se unisse a um verbo transitivo direto acompanhado de seu complemento. Verbo transitivo direto é aquele que pede um complemento sem preposição – o objeto direto. Poderíamos usar como modelo o verbo "vender": "Quem vende, vende algo". Todo verbo que indica ação ou de fato que se encaixar nesse modelo – "Quem vende, vende algo" – é verbo transitivo direto, e o "algo" será o objeto direto.

Nas análises tradicionais, quando um verbo transitivo direto, com seu objeto direto, for acompanhado do pronome "se", este será chamado de partícula apassivadora. O objeto direto, nesses casos, será transformado em sujeito do verbo, por isso este tem de concordar com aquele. Esse é o motivo de o verbo "alugar" ficar no plural na frase "alugam-se casas": "alugar" é verbo transitivo direto, e "casas", o objeto direto que se transformou em sujeito; o verbo concorda com o sujeito, por isso fica no plural.

No entanto, quando analisamos textos reais a coisa muda de figura, e a análise tradicional não dá conta de fatores discursivos, como o descrito nos exemplos, retirados do jornal pesquisado: *Gazeta do Oeste*. É por isso que elegemos para nossas análises a Linguística Funcional Centrada no Uso – LFCU – um modelo teórico, cujo propósito é analisar não somente a estrutura gramatical, mas também a situação de comunicação inteira. Este modelo de gramática associa-se às bases teóricas como o Funcionalismo linguístico, mais precisamente, o de origem norte-americana, cuja concepção, defendida por Givón e seus seguidores, é a de língua enquanto atividade social, não autônoma, sujeita às pressões de uso (cf. Martelotta 2008). Segundo essa concepção, a situação comunicativa motiva, portanto, a estrutura gramatical, o que pressupõe pensar que uma abordagem estrutural ou

formal não é apenas limitada a dados artificiais, mas inadequada como análise estrutural. Vejamos alguns exemplos coletados, cujos verbos *vender* e *alugar* aparecem nos textos investigados.

(01) ALAMEDA DO SOL
Vende-se os lotes 03 e 04 da quadra 06, medindo 800m². R$ 110.000,00 (GAZETA DO OESTE, 8 de abril de 2011, p.3).

Além da forma apresentada, aparece outra construção: *vende-se casas avulsas*... na edição de 20 de abril e repete-se em 15 edições posteriores. Vale ressaltar que, na última edição pesquisada, aparece na última página e em letras maiores, apesar de em todas estarem em maiúsculo e, em edições anteriores, aparecerem duas vezes na mesma edição. O texto segue, na íntegra, exemplo 02:

(02) CASAS AVULSAS
VENDE-SE CASAS AVULSAS NO RESIDENCIAL CIDADE JARDIM (ALTO SUMARÉ) COM 02 QUARTOS (57,01M²) E 3 QUARTOS (115, 86M²) VÁRIAS OPÇÕES DE PLANTAS, ENTREGA COM 5 MESES, TODAS AS CASAS COM PROJETO PARA EXPANSÃO. ÓTIMA LOCALIZAÇÃO. LOTES DE 200² (10X20) FINANCIADO EM ATÉ 100% CASAS A PARTIR DE R$ 84.900,00. (GAZETA DO OESTE, 20 de abril de 2011, p.7).

De forma semelhante, acontece com o verbo *alugar*, vejamos o exemplo:

(03) ALUGA-SE APARTAMENTOS
Apto RESIDENCIAL ALAIDE ESCOSSIA no 18º andar com 03 suítes.
(...)
CASAS
Casas no Residencial João Figueiredo na Nova Betânia com 02 quartos sendo 01 suíte, banheiro social, garagem, cozinha e dispensa. (GAZETA DO OESTE, 20 de abril de 2011, p.7).

Comparando, portanto, os exemplos retirados do jornal: *Gazeta do Oeste* com a forma prototípica da gramática tradicional, exemplo (04) *Venderam-se todos os bilhetes* (Rocha Lima, 1985, p.390). Neste caso, "Este substantivo, representado (geralmente) por um *ser inanimado*, é sujeito da frase –, razão pela qual com ele há de concordar o verbo" (op.cit, p.391). O autor evidencia que "A índole da língua portuguesa inclina para a posposição desse sujeito ao verbo; aponta-se menos comum sua presença antes do verbo, assim como vir ele representado por um ser *animado*" (p.391).

A partir da pesquisa realizada, percebemos, portanto, que a tendência em usar a forma singular vai aos poucos se generalizando. Quando se diz: (02) *Vende-se casas avulsas...*, fica subtendido que alguém tem casas para vender, isto é, há um agente responsável pela ação, mesmo que não apareça no enunciado. Por outro lado, haveria incoerências na análise tradicional do *se* como apassivador, como propõe Rocha Lima, já que a concordância não iria acontecer, caso transformássemos a frase da voz ativa para a passiva sintética pronominal como ele sugere. A tão famosa transposição nem sempre é possível, uma vez que nem sempre há igualdade de sentido quando mudamos a ordem das palavras dentro da frase.

Na verdade, em se tratando da problemática do clítico *se,* o gramático Said Ali ([1908] 2008) já negava o caráter de "partícula apassivadora". Segundo esse autor, não haveria necessidade de concordância entre o verbo (singular) seja intransitivo, seja transitivo e nome (plural).

Nesse caso, o SE – com verbo transitivo direto – que as gramáticas tradicionais chamam de pronome apassivador (estaria na 'voz passiva sintética', e o sintagma posto seria chamado de sujeito), Ladeira (1986) admite chamá-lo de índice de indeterminação do sujeito, já que, para ele (e para outros estudiosos), não existe passiva sintética em português.

Segundo Castilho, 2010, várias alterações surgiram, na estrutura da passiva pronominal, a partir da perda de traços do pronome *se*, culminando com seu desaparecimento – grau final da gramaticalização –, a saber: "(i) seu sentido passivo ficou comprometido, surgindo em seu lugar o sentido de indeterminação do sujeito; (ii) desapareceu a concordância do verbo com o sujeito passivo, agora reanalisado como objeto direto [...]" (CASTILHO, 2010, p.481); essa concordância era importante porque sugeria que *flores* (04) era o sujeito passivo da oração. Conforme ressalta Castilho, em exemplos como em (04) "Vende-se flores". (= alguém (ativo) vende flores).

Levando em conta fatores discursivos, em anúncios como (03) "Aluga-se apartamentos", por exemplo, se colocado na frente de alguns apartamentos que estivessem para alugar, faria sentido. Sentido esse, que não corresponderia a "Apartamentos são alugados". Pressupomos, na segunda frase, a ideia de que os moradores dos apartamentos não são, pois, os respectivos donos. Eis o porquê da não procedência da transposição para a passiva neste caso.

Se levarmos em consideração fatores semântico-pragmáticos, os quais envolvem tanto o contexto linguístico quanto o extralinguístico, observamos lacunas na visão tradicional de gramática, já que são cada vez mais frequentes construções (impessoais) com *verbos transitivos diretos – vende-se/aluga-se* casas – em nosso dia a dia, pondo em discussão as visões das gramáticas normativas e de muitos livros didáticos que desprezam os usos linguísticos e a evolução da língua. A análise realizada destaca, no uso real da língua, a manifestação discursiva de verbos: *vender* e *alugar*. Vejamos:

Tabela 01 - Ocorrências do item linguístico *vender* no jornal *Gazeta do Oeste*

Item Linguístico	Número de ocorrências	Valor em %
Vende	1365	46,1
Vendo	1133	38,2
Vende-se	451	15,2
Vender	15	0,5
Total	2964	100

Fonte: Jornal Gazeta do Oeste, abril/maio/2011

O levantamento feito, no *corpus* da pesquisa, nos deu oportunidade de constatar que os usos linguísticos estão presentes no jornal *Gazeta do Oeste*, quer se trate da forma *vender* (e variantes: *vende, vendo, vender*), quer se trate da forma *alugar* (e variantes; *aluga, alugo, alugam-se alugar, alugamos).* Analisando as amostras retiradas desse jornal, as quais constituem um total de um mês de publicação (edição de 08 de abril e 08 de maio de 2011), obtivemos o seguinte resultado: 1.365 ocorrências da construção *vende (verbo na 3ª pessoa do singular*);

1.133 da construção *vendo (verbo na 1ª pessoa do singular*); 451 da construção *vende-se* (verbo na 3ª pessoa do singular + o clítico *se*); e 15 ocorrências da construção *vender* (verbo no infinitivo), conforme apresentado na Tabela 01. Observando os dados pudemos verificar que se determinada estrutura gramatical: *vende*, foi empregada com maior recorrência. Isso se deve ao(s) significado(s) que tal estrutura permitia articular para o que o objetivo fosse atingido, ou seja, a venda de produto/oferta de serviço em anúncios classificados do jornal impresso investigado. A repetição desse verbo numa mesma edição conforme acontece se dá em virtude de, histórica e socialmente, originar e estabilizar o significado da estrutura, tornando-a, portanto, usual, isto é, gramatical.

O estudo realizado caracterizou, portanto, que as estruturas gramaticais são determinadas pelas situações comunicativas das quais participamos enquanto sujeito. Desse modo, podemos afirmar que a estrutura não é estática, varia de acordo com o uso da língua em nosso dia-a-dia, ou seja, por motivações discursivas, não da sentença em si. Um exemplo disso é a estratégia utilizada pelo produtor do anúncio classificado ao escolher como usar o verbo do melhor modo que atenda o seu propósito comunicativo.

Quanto ao verbo *alugar*, coletamos o seguinte resultado, como demonstra a Tabela 02:

Tabela 02 - Ocorrências do item linguístico *alugar* no jornal *Gazeta do Oeste*

Item Linguístico	Número de ocorrências	Valor em %
Aluga	998	58,7
Alugo	385	22,7
Aluga-se	262	15,4
Alugamos	26	1,5
Alugar	26	1,5
Alugam-se	2	0,1
Total	1699	100

Fonte: Jornal Gazeta do Oeste, abril/maio/2011

Observando a tabela 02 – item *alugar* – contatamos, tal como a forma *vender* que a 3ª pessoa é predominante. Na leitura da Tabela 02, temos: 998 ocorrências da construção *aluga (verbo na 3ª pessoa do singular*); 385 da construção *alugo (verbo na 1ª pessoa do singular*); 262 ocorrências da construção *aluga-se* (verbo na 3ª pessoa do singular + o clítico *se*); 26 ocorrências da construção *alugamos* (verbo na *1ª pessoa do plural*) e 26 ocorrências da construção *alugar* (verbo no infinitivo). Diferente do verbo vender, o verbo alugar permitiu o uso de duas maneiras a mais: alugamos 26 ocorrências e alugam-se com duas ocorrências.

Analisando segundo parâmetros da transitividade instituídos por Hopper e Thompson (1980), apresentamos as três estruturas mais recorrentes, levando em consideração os dois verbos investigados: *vender e alugar - verbo na 3ª pessoa do singular*; *verbo na 1ª pessoa do singular;* verbo na 3ª pessoa do singular + o clítico *se,* bem como as que acontecem diferente em ambos os verbos.

Transcrevemos, pois, três orações que aparecem nos anúncios classificados do jornal *Gazeta do Oeste*, representando as três estruturas mais recorrente para analisarmos, seguindo parâmetros da transitividade instituídos por Hopper e Thompson (1980). Vejamos:

(05) Otávio Neto *vende* casa comercial.... (Araújo, 2012)
(06) *Vendo/Alugo* apartamento em Nova Betânia... (Araújo, 2012)
(07) Vende-se lotes na Serra de Martins... (Araújo, 2012)

Em se tratando do número de **participantes**, acreditamos ser esse um fator fundamental para que a transferência da ação se efetive, pois conforme explicam Hopper e Thompson (1980), a transferência só é possível se houver, pelo menos, dois participantes: o sujeito e o objeto. No caso específico dos *anúncios classificados* do Jornal *Gazeta do Oeste*, destaca-se a presença de dois participantes, os verbos *vender* (46%) e *alugar (*58,7%) aparecem conjugados na terceira pessoa do singular, cuja estrutura oracional é S+V+O. Observemos amostras desses casos.

Figura 01: Item linguístico *vender/alugar* verbo - 3ª pessoa



CRECI 1923

Otávio Neto

EMPREENDIMENTOS IMOBILIÁRIO

Vende - Aluga
Avalia - Administra

FONES: 3314-2099 / 9411-0255
Rua Lopes Trovão, 272 – 12 Anos – Mossoró/RN
e-mail: otaviofsneto@oi.com.br

ALUGA

CENTRO

CASA COM TERRENO murado no centro da cidade na Rua Jerônimo Rosado 156,em frente ao colégio Dom Bosco com acesso a rua, Almir de Almeida Castro .casa com, 1 sala, 2 quartos,1 cozinha, terraço,WC social.Terreno com área total de, 2.000 m², VALOR R$ 1.600,00

ALTO SUMARÉ

CASAS novas (próximo a Base da Petrobras) com espaço para carro, sala, 02 quartos, banheiro, cozinha área de serviço, quintal, com piso de cerâmica. VALOR R$ 320,00.

ALTO DA CONCEIÇÃO

CASA na Rua Tiradentes 785, (próximo ao mercado) com: 02 pavimentos, térreo: Área, 02 salas, escada, cozinha, 02 suítes, 03 02 banheiros social, quartos, despensa, garagempara 08 carros, alpendre, área de serviço, piscina, quintal, portão eletrônico. Cerca elétrica, toda murada, forrada, piso em cerâmica e em taco (madeira). 1º Andar: Corredor de circulação 01 suíte, 02 quartos, 01 banheiro social,forrada, pisotaco (madeira). OBS; Boa para empresa ourepartição pública. VALOR R$ 1.500,00.

BOA VISTA

CASA residencial na Rua Francisco Romualdo, 201 próximo ao O.R.Vcom muro alto, garagem, área, 2 quartos sendo 1 suíte com banheira,cozinha, WC social, área de serviço, 1quarto de despejo,livre na lateral de acesso ao quintal, piso cerâmica, forrado, cerca elétrica. VALOR R$ 800,00

CENTRO

CASA residencial na Rua Francisco Peregrino 336 - Centro, com, 01 área, 01 sala, 02quartos, banheiro, e cozinha. Toda forrada. VALOR R$ 480,00

DOZE ANOS

CASA residencial na Rua Silva Jardim 155, com 01 Sala emL, 02 quartos, cozinha, banheiro, área de serviço e quintal. VALOR R$ 400,00

SANTA DELMIRA

CASA residencial na Rua Nossa senhora de Fátima s/n com muro alto, garagem para 2 carros, Tsala, 2 quartos, 1 WC social piso cerâmica VALOR R$ 420,00

ALTO SUMARÉ

CASAS novas (próximo a Base da Petrobras) com espaço para carro, sala, 02 quartos, banheiro, cozinha área de serviço, quintal, com piso de cerâmica. VALOR R$ 320,00.

SALA comercial na Felipe camarão, 415, localizadano Posto Bonzão (FAN) próximo ao Banco Brasilda Alberto Maranhão com 15m², fachada, porta de vidro, piso de cerâmica, VALOR R$ 350,00.

SALAS comerciais novas na extensão da Av. Rio Branco pra o Sta Delmira, no Posto de Gasolina da FAN, com 30m², com banheiro, porta de vidro, forrada, piso cerâmica. VALOR R$ 400,00

PREDIO COMERCIAL na av Jerônimo Dix Neuf Rosado,703 Santo Antonio com, 2 pavimentos , 1 wc social, escada de madeira, piso de cerâmica, portas de vidro. Medindo 3,80m por 13,5m fazendo uma área total de 102m² VALOR R$ 1.500,00

NOVA BETÂNEA

APARTAMENTO no condomínio Tom Jobim, na Rua Amaro Duarte 733 - Ap. 404, quarto andar - Nova Betânia - (próximo ao estádio de futebol Nogueirão), medindo 52,5 m² com: Garagemcobertacom vaga para 01 carro, área de estar, varanda, sala, 01 quarto, 01 suíte, 01 banheiro social, cozinha, área de serviço. Condomínio com recepção, área de lazer, piscina, churrasqueira, guarita e deposito para lixo. VALOR R$ 700,00 mais condomínio (R$ 300,00)

APARTAMENTO na Rua Cel Gurgel, 1222, com varanda, garagem, sala, cozinha, 01 quarto, 01 banheiro, área de serviço, forrado, piso de cerâmica, murado, com certa elétrica e portão eletrônico. VALOR R$ 380,00 (incluindo a água).

BOA VISTA

APARTAMENTO COM GALPÃO na Rua Benjamin constante,s/n 1º andar com, área, 2 salas, 2 quartos, 2 suítes , 1 cozinha, dispensa, área de serviço, piso cerâmica, estucada medindo 225m², TERREO galpão com, 2 salas pra recepção, 4 escritório, 2 banheiros, o galpão medindo 12x30m². VALOR R$ 3.800,00

VENDE

MOSSORÓ

BELO HORIZONTE

CASA residencial, situada na Rua Antônio Delmiro de Medeiros, 3224, com 01 sala de estar, 01 sala de jantar, 02 quartos, banheiro social e área de serviço, 02 becos laterais e um quintal com mais de 20 metros de comprimento. VALOR R$ 75.000,00

BOA VISTA

CASA na Rua Padre Bleston, com área, sala, cozinha, 02 quartos sendo uma suíte, 01 banheiro social, área de serviço, isolada dos 02 lados, um pequeno quintal, piso de Cerâmica. VALOR R$ 95.000,00

NOVA BETÂNIA

CASA na Rua Guerumbina Maria da Silva 33 - Nova Betânia, toda murada, com garagem para 05 carros 1 sala, 3 quartos sendo 1 suíte, 1 cozinha, dependência ,1 área de serviços com terreno. medindo 12m² por 30m² VALOR R$170.000,00

TIBAU

CASA na praia do Ceará Próximo a pousada de Horlande Toda alpendrada, 02 salas, cozinha, 01 suíte, 04 quartos, banheiro social, dispensa, poço com água. VALOR R$ 120.000,00

TERRENO (lotes) 06 lotes com área 12x30 m² cada, na praia das Emanuelas prox. a entrada p/ Jucuriço, pegando duas ruas, uma 6ª fima localização, na área nobre de Tibau O valor de cada lote é de VALOR R$ 30.000,00.

NOVA BETÂNIA

TERRENO, situado na Rua Dr. Fernando Couto, no Nova Betânia, próximo ao Condomínio Residencial Rômulo Nogueiro, medindo 12m por 45m excelente localização. VALOR R$. 135.000,00

TERRENO na Praia do Ceará com 80 metros de comprimento, 80,00 metros na parte dos fundos, com 27,50 de largura do lado direito e 27,50 e 27,50 metros do lado esquerdo, com uma área total de 2.200 m² na Orla Marítima. VALOR R$ 75.000,00

VISITE NOSSO SITE www.otavionetoimobiliaria.com.br

Fonte: Jornal Gazeta do Oeste, abril/2011, p.6

Como o verbo predominante, em ambos os itens investigados, aparece o nome (com logomarca) do anunciante, seguido dos verbos em destaque (verbos em cor branca e fundo preto), deixando claro quem *vende/aluga*. Embora o sujeito esteja exterior ao enunciado (o anúncio propriamente dito), o contexto faz este sujeito inserir-se na enunciação. Essa compreensão só é considerada a partir de análise pragmática do contexto discursivo, fundamentada por princípios funcionalistas, ou seja, é preciso atentar para tudo que envolve os anúncios classificados: o locutor, o interlocutor, o ambiente social, entre outros fatores inerentes ao campo da pragmática. Assim, para dar ênfase ao anunciante (colocado em destaque, inclusive suas credenciais) e ao que se quer anunciar, o produtor do texto repete os verbos na 3ª pessoa (...) *vende* ou *aluga*, itens que concorrem com os prescritos pela gramática tradicional: vende(m)-*se*/aluga(m)-*se*, típicas da linguagem culta, especialmente escrita, conforme podemos constatar na Figura 01. Analisando, pois, os usos dos verbos *vender* e *alugar* em anúncios classificados do jornal *Gazeta do Oeste,* podemos peerceber uma configuração básica de significado funcional na divulgação de produtos e serviços desses anúncios, retomando-se a figura 01, cujos verbos aparecem na 3ª pessoa singular.

No que se refere ao parâmetro denominado **Cinese,** verificamos, em nosso *corpus,* que os verbos são de ação, (embora não sejam concluídas, pois estão no presente do indicativo) e se relacionam com o já observado índice elevado de mais de um participante nos anúncios encontrados. O predomínio dos verbos de ação e de mais de um participante pressupõem que os anúncios do Jornal *Gazeta do Oeste* são bastante transitivas, já que se trata de sentenças, cujos eventos são mais salientes, o que conferem um grau mais alto na escala da transitividade quando levamos em consideração aspectos funcionais.

Em se tratando do **Aspecto verbal,** observamos, em todos os anúncios coletados, e analisados possuem o aspecto atélico - ou imperfectivo – já que se refere a ações não finalizadas, ou seja, em todos os anúncios selecionadas, constatamos, por um lado, que os verbos são empregados no presente do indicativo, dando a ideia de que as ações expressas, no presente do indicativo, nos anúncios não estão concluídas, são vistas pelo leitor como se referindo a acontecimentos ainda não ocorridos, estão em desenvolvimento. Por outro, seguindo o pensamento de Hopper e Thompson (1980), ações expressas por verbos télicos são transferidas de um participante para outro de forma mais eficaz. O que constatamos, entretanto, em relação às características de sentenças mais transitivas sendo, pois, mais salientes, o aspecto télico – ou perfectivo – nos anúncios classificados de jornais, contraria esse pressuposto, uma vez que sugere tratar-se de eventos em processo e, quando essas ações definitivamente são concluídas, o anúncio sairá de circulação. A retirada do anúncio já pressupõe que o imóvel foi vendido ou alugado.

Quanto ao parâmetro da **Pontualidade**, constatamos que assim como em nossos anúncios verificamos o aspecto atélico (ou imperfectivo), em todas elas também prevalece o caráter não pontual, já que a pontualidade está relacionada à efetividade das ações (as ações que se realizam sem uma fase de transição são consideradas pontuais e mais efetivas). Consideramos, pois, os resultados obtidos, apresentam uma tendência a veicular ações menos pontuais. São, pois, menos efetivas.

Em relação à **Agentividade**, constatamos, nos anúncios analisados, a presença de sujeito com características de agente, isto é, capazes de efetuar a transferência de ações. São, portanto, agentes prototípicos. Apresentam uma influência positiva para a elevação do grau de transitividade dos anúncios: (05) Otávio

Neto *vende*...(06) *Vendo/Alugo* apartamento... (07) Vende-se lotes... (cf. Araújo, 2012). Uma peculiaridade, no entanto, chamou nossa atenção: o exemplo (07) Vende-se lotes... com verbo no singular e o objeto no plural, considerado na voz passiva sintética pela Gramática Tradicional, e o sintagma posposto seria chamado de sujeito), na verdade, é motivo de polêmica, pois Said Ali ([1908] 2008) já negava o caráter de "partícula apassivadora". Segundo esse autor, não haveria necessidade de concordância entre o verbo (singular) seja intransitivo, seja transitivo e nome (plural). Ladeira (1986) sugere chamá-lo de índice de indeterminação do sujeito. Para ele (e para outros estudiosos), não existe passiva sintética em português. Nesse sentido, em exemplos como (07) "Vende-se lotes". (= alguém (ativo) vende lotes) (cf. Castilho, 2010).

Quanto à **Volitividade** do sujeito, pudemos constatar que sendo agentes prototípicos, são também volitivos, ou seja, agem de modo intencional, conforme ilustram os exemplos da Figura (01), em verbos *vender e alugar* propagam fatores, cuja volitividade se pode perceber. Nos anúncios analisados, os sujeitos que controlam a ação representam-se como detentor do poder econômico, pois pagam para anunciar, além de possuir os bens e/ou serviços anunciados.

Ao analisar os anúncios quanto ao parâmetro da **Modalidade e polaridade,** constatamos que todas as sentenças são eventos reais que fazem parte de nosso cotidiano. Segundo os postulados de Hopper e Thomson (1980), eventos que acontecem em um mundo real são mais eficazes do que ações hipotéticas. Todos os anúncios estão no modo indicativo que corresponde ao modo real. Apresentam, pois, a polaridade afirmativa, traços esses que contribuem para elevar o grau de transitividade das sentenças em análise.

O **Afetamento do objeto** é outro traço que contribui para elevar o grau de transitividade dos anúncios, já que, verificamos a presença de objetos afetados, pois quando dizemos que (05) Otávio Neto *vende* casa comercial, há um afetamento no todo, não se está vendendo parte dela, apesar da ação está em desenvolvimento.

Em se tratando da **Individualização do objet**o, notamos um índice médio de objetos individuados, haja vista, nos anúncios analisadas, predominam objetos comuns, inanimados, porém *concreto, contável, singular, referencial, definido.* Esses traços são desdobramentos do parâmetro de individualização instituído por Hopper e Thompsom.

O ensino/estudo da transitividade na escola

No ensino/estudo – aulas de gramática – em nossas escolas ainda trabalhamos o fenômeno da transitividade de forma mecânica, apenas classificando os verbos em transitivo (é aquele que descreve uma relação entre dois participantes de tal modo que um dos participantes age sobre o outro) e intransitivo (aquele que descreve uma propriedade, um estado, ou uma situação que envolve apenas um participante) (cf. Furtado da Cunha, 2009) em frases artificiais, deixando de considerar as situações de uso, esquecendo que os aspectos centrais de sua natureza, ou seja, as relações entre formas e funções dependem de uma série de fatores que sofre interferências a cada interação comunicativa.

Nessas aulas somos, portanto, convidados a decorar o resultado sem levarmos a refletir sobre o caminho percorrido para se chegar a ele. Na verdade, muito se reproduz e pouco se justifica a respeito dos porquês das análises (classificatórias) feitas. Daí surgir comentários de que os alunos não sabem gramática, não se interessem por seu estudo, chegando, muitas vezes a detestá-la. Infelizmente, a gramática apresentada causa "ódio à primeira vista", pois o que se apresenta a eles são rótulos e propriedades de itens gramaticais – verbos, nomes, pronomes, conjunções, orações coordenadas e subordinadas, entre outros – e os papéis sintáticos a eles vinculados – sujeito, predicado, adjunto, e outros –, desenvolvendo-se atividades para identificar e classificar, mas, de forma rara, utilizando-se de análises desses itens e funções em seus contextos de uso – interações discursivas vivenciadas no dia a dia.

É necessário vincular o estudo das unidades gramaticais ao uso, assim como trabalhá-las, fazendo com que interajam umas com as outras, pois contribuem simultaneamente para construir o discurso. Nem as classes de palavras nem as funções sintáticas funcionam isoladamente. Juntas formam um todo de sentido: o texto, que exige relações entre as unidades tanto em sua forma interna quanto externa a ele (fatores extralinguísticos).

Nesse sentido, o trabalho com a transitividade deve ser realizado em contextos de uso – gêneros variados, orais e escritos, formais e informais – para que o aluno tenha a oportunidade de refletir sobre a utilização de um dado verbo e quais contribuições ela pode trazer para o texto em termos de efeitos semântico-pragmáticos e morfossintáticos.

O professor pode pesquisar com os alunos em que gênero(s) os verbos transitivos tendem a ocorrer com mais frequência, comparando gêneros de discurso variados, pois como vimos nos textos – anúncios classificados – analisados há diferentes possibilidades de manifestação do fenômeno da transitividade, que atendem aos propósitos comunicativos e cognitivos dos usuários da língua. Além disso, quando se trabalha com o texto, observando as especificidades do gênero (um contexto específico), relacionando a esfera discurso na qual ele se insere, muitas dificuldades vão sendo superadas, propiciando o conhecimento das características do gênero anúncio publicitário e, consequentemente, acontece uma leitura que subsidia o aluno a evoluir os conhecimentos linguísticos, semântico-pragmáticos, culturais e discursivos, promovendo a compreensão e a interação com o texto.

A combinação de um dado verbo com um ou dois participantes é um fato altamente variável em dados reais de fala e de escrita, não se restringe, pois, a uma propriedade especificada no léxico mental. Assim sendo, não se pode realizar a análise da transitividade levando em consideração apenas os verbos de orações isoladas, mas o papel do contexto discursivo-pragmático, pois este é fundamental na aferição da transitividade oracional. É o funcionamento textual do verbo que definirá a transitividade, mesmo que ele seja considerado potencialmente classificado como transitivo em orações isoladas. O estudo do fenômeno deve ser realizado tendo em mente que é uma questão da gramática da oração inteira como acontece nas interações comunicativas, não se limitando à relação entre um verbo e seu objeto (cf. Furtado da Cunha, 2009).

Apesar de as análises morfossintáticas serem de grande utilidade para entendermos o fenômeno da transitividade, não podemos esquecer o *processamento cognitivo*, já que é nele que observamos a sintonia entre sintaxe, semântica e pragmática. Na verdade, o fenômeno da transitividade pode não está visível na materialidade do texto, mas, com certeza, faz parte do processamento cognitivo do produtor no momento de falar/ escrever e é preciso uma análise criteriosa como a Hopper e Thompson para dá conta de perceber todos esses fatores que a envolvem.

Considerações finais

Podemos, portanto, conferir alto grau de transitividade nos *anúncios classificados*, visto que comprovamos a predominância de mais de um participante, de verbos cinéticos, de agentes volitivos e de objetos afetados. Diante da análise, percebemos a proposta é válida pelo fato de a marcação positiva ou negativa de algum dos traços que compõem uma dada sentença não determinar a classificação da transitividade como um todo. Pelo fato de os traços serem analisados separadamente, a presença de um objeto direto ou indireto torna-se somente um indicativo levado em conta na classificação de uma sentença com grau mais alto ou mais baixo na escala da transitividade.

Analisar o fenômeno da transitividade sob a ótica de Hopper e Thompson nos faz repensar a noção que temos acerca desse fenômeno, que a gramática tradicional trata como uma característica restrita aos verbos. Perspectiva essa negada (como vimos) pelos pressupostos funcionalistas, cuja transitividade é uma característica de toda a sentença. Isso porque, nessa abordagem, estudamos a língua enquanto interação social, ou seja, levamos em consideração as próprias motivações discursivas, manifestadas no quadro de traços sintático-semânticos formulados por Hopper & Thompson (1980).

Os dados analisados mostram outras possibilidades de a transitividade manifestar-se, de modo a atender tanto propósitos comunicativos quanto cognitivos dos usuários da língua. Combinar determinado verbo com um ou dois participantes não é uma propriedade peculiar ao léxico mental, mas também a fatos variáveis em dados reais de fala e de escrita como é o caso do gênero anúncio classificado presente no *Jornal Gazeta do Oeste*.

Referências

ABRAÇADO, Jussara. Por que transitividade traço a traço? In: ABRAÇADO, Jussara; KENEDY, Eduardo. **Transitividade traço a traço.** Niterói: Eduff, 2014, p.9-22.

_____. **Ordem de palavras**: da linguagem infantil ao português coloquial. Niterói: EDUFF, 2003.

ALI, M. S. **Gramática Secundária da Língua Portuguesa**. 10ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

ALI, M. S. **Dificuldades da língua portuguesa**. 7. ed. – Rio de Janeiro: ABL: Biblioteca Nacional, 2008. 260 p. (Coleção Antônio de Morais Silva, v. 7).

ARAÚJO, Ana Alice de Freitas Neta. **Os usos dos verbos *vender* e *alugar* em anúncios classificadosde jornal impresso.** Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. **Área de Concentração: Estudos do Discurso e do Texto.** Pau dos Ferros, RN, 2012**.** 101 f.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do Português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CASTILHO, A.T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

FURTADO DA CUNHA, M. A; SOUZA, M.M. **Transitividade e seus contextos de usos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FURTADO DA CUNHA, M.A **A transitividade em gêneros narrativos**: implicações para o ensino. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais International Symposium on Genre Studies – O Ensino em Foco – Caxias do Sul: Brasil, ISSN1808-7655, 2009.

FURTADO DA CUNHA M. A. Funcionalismo. In: MARTELLOTA, M. E. (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

FURTADO DA CUNHA, M. A; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. Linguística Funcional Centrada no Uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: FURTADO DA CUNHA, M. A e CEZARIO, Maria Maura (orgs). **Linguística Funcional Centrada no Uso:** uma homenagem a Mario Eduardo Martelotta. Rio de Janeiro, Mauad X: FAPERJ, 2013.

GERSON, M. **Gazeta do Oeste, 30 anos sem meias palavras. Nem meias verdades**. Mossoró: Queima-Bucha, 2005.

GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. Amsterdam: Benjamins, 1995.

GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. Amsterdam: Benjamins, 2009.

HOPPER, P. J; THOMPSON, S.A. **Transitivity in grammar and discourse**. Language, v.56, p.251-259, 1980.

HOPPER, P. J. Emergent serialization in English: pragmatics and typology. In: Good, J. (ed.). **Language universals and language change**. Oxford: Oxford University Press, 2008, p. 253-284.

HOPPER, P. J. Emergent grammar and temporality in interactional linguistics. In: AUER, P.; PFÄNDER, S. (eds.) **Constructions**: emerging and emergente. Berlin: De Gruyter, 2011, p. 22-44.

LADEIRA, J.D. **SE índice de indeterminação do sujeito ou SE sujeito?** (uma proposta para discussão) In: REVISTA DE LETRAS. V. Fortaleza, Edições da Universidade Federal do Ceará, 1986.

MARTELLOTA, M. E. Conceitos de gramática. In: MARTELLOTA, M. E. (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

ROCHA LIMA, C H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 26 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.
ROCHA LIMA, C H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 46 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
SLOBIN, D. I. The origins of grammatical encoding of events. In: HOPPER, P. J.; THOMPSON, S. A. (Eds.). **Studies in transitivity**. [Syntax and semantics, v. 15]. New York: Academic Press, 1982.
TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Tradução de R. ILARI. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

RESUMO

O ensino de gramática nas escolas ainda está muito atrelado à orientação normativo-prescritiva. Na perspectiva de uma prática pedagógica funcional, que conecte as abordagens didáticas aos usos da língua em situações interacionais, cogitamos um tratamento didático de base reflexiva para os conhecimentos necessários ao domínio competente da língua nas experiências vividas pelos falantes. Seguindo esse realinhamento, nosso objetivo é fornecer alternativas de análise linguística, numa perspectiva sintático-semântico-discursiva, que vão além da abordagem tradicional. É importante registrar que as discussões estabelecidas aqui são frutos de encontros com professores da rede municipal de João Pessoa, durante a realização da formação continuada em 2013. A abordagem teórica utilizada é a Funcionalista que parte do princípio de que os usos dos elementos linguísticos são pragmaticamente motivados, ou seja, se desenvolvem a partir de inferências surgidas no contexto comunicativo (Hopper e Traugott, 1993). A teoria funcionalista vem dando contribuições importantes para a prática cotidiana dos professores de língua materna ao demonstrar que a forma linguística se altera em decorrência das condições de produção e das intenções comunicativas. Durante as oficinas de análises linguísticas, respaldada no real funcionamento da linguagem, podemos concluir/refletir, com os professores, que as funções discursivo-pragmáticas da língua constituem uma forma de instrumentalizá-los para o desenvolvimento de suas competências nessa área.

Palavras-chave: Gramática, Análise linguística, Funcionalismo.

SOBRE GRAMÁTICA: ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Iara Ferreira de Melo Martins (UEPB)

Introdução

Muito se tem discutido acerca do ensino de língua portuguesa na educação formal de nível básico. Invariavelmente, são apontadas as dificuldades dos profissionais da área para realizar uma prática de ensino de língua que seja, ao mesmo tempo, eficiente e prazerosa. As soluções recorrentemente apontadas por especialistas e estudiosos contemplam tanto a referência às inovações metodológicas, com a incorporação de suportes tecnológicos modernos – e cada vez mais acessíveis – como a atitude do professor em relação à aplicação de fundamentos linguísticos de cunho sociofuncionalista.

Entretanto, o ensino de gramática nas escolas, especificamente o trabalho com os mecanismos relacionais, de um modo geral, ainda está muito atrelado à orientação normativo-prescritiva. O que os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) nos dizem acerca dos chamados *conteúdos gramaticais* é que, de certa forma, foram realinhados, deslocados, em termos de relevância e primazia, na nova orientação pedagógica nacional. Na verdade, as chamadas aulas de gramática passam a compor o conjunto de atividades de *análise e reflexão sobre a língua*, como suporte e subsídio das práticas de leitura, produção, revisão e reescrita de textos.

Seguindo esse realinhamento, na tentativa de fornecer alternativas de análise linguística, para além da abordagem tradicional, apresentamos, neste artigo, algumas reflexões sobre os mecanismos envolvidos nos contextos estruturais de duas classes gramaticais conhecidas pelos rótulos de **advérbio** e **conjunção** numa perspectiva sintático-semântico-discursiva. É importante registrar que as

reflexões aqui expostas são frutos de encontros com professores da rede municipal de ensino de João Pessoa, vinculados ao Projeto "Ações de Linguagem: uma proposta de integração teórico-prática para o ensino de língua portuguesa -ALLP".

A partir do recorte-advérbio e conjunção- centraremos nossa atenção sobre o lugar de onde olharemos essas duas classes de palavras: a abordagem funcionalista que parte do princípio de que os usos dos elementos linguísticos são pragmaticamente motivados, ou seja, se desenvolvem a partir de inferências surgidas no contexto comunicativo (HOPPER e TRAUGOTT, 1993).

Na tentativa de compreender como funcionam alguns dos mecanismos relacionais, organizamos este capítulo tem quatro seções. Na primeira, retroagimos à origem da disciplina gramatical para entender a razão e a finalidade do seu estabelecimento e melhor compreender a gramática que herdamos; na segunda parte, apresentamos uma "nova" concepção de língua(gem) que acreditamos ser o sustentáculo para a transformação da prática pedagógica e consequentemente para transformação da gramática; a terceira constitui uma descrição de como a gramática ainda é "corpo estranho" na escola, apresentamos também algumas reflexões de como trabalhar a gramática em sala de aula ancoradas nas abordagens da sociolinguística variacionista e do funcionalismo linguístico e; nas considerações finais, na quarta parte, concluímos com uma síntese dos principais tópicos tratados.

O surgimento da gramática

É importante retroagir um pouco na história para chegar à mãe das gramáticas do Ocidente, a *Téchne Grammatiké*[1], de Dionísio o Trácio. O percurso se faz necessário para melhor compreender o caminho que a gramática percorreu através dos tempos e as adequações, acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais que enfrentou.

1. Tomamos, assim como faz Neves (2002, p.39), Dionísio o Trácio (Arte da Gramática) como ponto de referência, porque sua sistematização é representativa do procedimento que surgiu na época Alexandrina e porque é o modelo sobre o qual se apoiaram, em geral, os gramáticos ocidentais.

Segundo Neves (2002, p.19), na história da gramática ocidental temos primeiramente, a *grammatiké* dos filósofos gregos como busca do mecanismo interno à língua, e mais posteriormente, a *grammatiké* da cultura helenística, como regulamentação de um determinado uso da língua, num dado momento de sua história.

Os filósofos gregos estudavam a língua apenas como uma pista concreta para desvendamento da atividade da linguagem, dito de outra maneira, estavam interessados pela linguagem como manifestação da vida humana e não pelas línguas em si mesmas, portanto, buscavam respostas para reflexões do tipo: qual a relação entre as coisas e os nomes? De onde vêm os nomes? O discurso pode ou não dizer a verdade?

Passando para o período helenístico, observamos que houve diferentes motivações que sustentaram os estudos sobre a linguagem. Nesta fase, a cultura estava apoiada em ensino e aprendizagem. O lema era debruçar-se sobre o passado, não mais cultuando a "verdade das coisas", mas sim com o objetivo de manter e cultivar as características helênicas, ou seja, preservar a "bela linguagem das criações geniais do espírito grego.....modelo de pureza e correção" (Neves, 2002, p.21).

Os filósofos helenistas estudavam a língua buscando a disciplinação de seu uso. Temos, então, a gramática com estatuto de *téchne*. A *téchne grammatiké* (gramática como arte) é direcionada ao homem que deve falar a língua de maneira mais bela e pura possíveis, isto é, nos moldes consagrados pela literatura clássica. É assim que, guardando as marcas da filosofia que, dando-lhe base teórica, lhe dirigiu os primeiros passos, a gramática se constitui em disciplina.

Surge, pois, a gramática como parte do estudo literário e linguístico orientado sob duas forças: uma de ordem conceitual, vinda da tradição como grande construção do espírito helênico, e outra de ordem histórica, determinada pelas necessidades do momento.A exigência de instalação da disciplina gramatical está, realmente, nas condições peculiares da época helenística, marcada pelo confronto de culturas e de língua, e pela exacerbação do zelo pelo que se considerava a cultura e a língua mais puras e elevadas. A preservação de padrões que devem ser seguidos da língua justifica "o porquê" e "para que" do estabelecimento dos quadros da gramática.

Desta forma, observamos que, apesar de se tratar de uma gramática descritiva, fica revelado um fio normativo. É exatamente esse espírito que organizou e

vem organizando a gramática ocidental através dos tempos, o que merece reflexão, se se pensar nas grandes diferenças de condições de produção. Entretanto, é com a gramática nestes moldes que, ainda hoje, a grande maioria de professores de língua portuguesa trabalha em sala de aula. Será que desconhecem que nem temos língua em extinção nem literatura ameaçada por povos bárbaros?

Devemos reconhecer que já não tem mais lugar e sentido, na escola de hoje, utilizar unicamente a gramática da arte de falar e escrever corretamente, pois, de acordo com Neves (2002, p.23), "não existe mais uma determinada literatura, de um determinado período, que constitua modelo a ser seguido.... não existem situações culturais de vazio de criação que suscitem clamor por retorno."

Mudanças que exigem base linguística

Sabemos que, até hoje, a perspectiva escolar dos estudos gramaticais centra-se, em grande parte, no domínio da nomenclatura como eixo principal. Nessa prática pedagógica confusa, descrição e norma se confundem no momento da análise.

Assim, refletir sobre os usos das formas linguísticas, desenvolver a competência discursiva que amplie a capacidade de leitura e escrita dos alunos, requer dos professores uma mudança na postura em relação ao ensino de língua portuguesa e especialmente de gramática.

O primeiro passo a ser dado para essa transformação, ou seja, para esclarecer os mitos que ainda aprisionam os professores, começa pela adoção de uma "nova" concepção de língua(gem). Concepção que toma a língua como lugar de interação, considerando também os seus entornos (contextos extralinguísticos), e o leitor encarado não mais como ser passivo.

A reflexão pretendida neste trabalho vai na direção já postulada por Geraldi (1995, 1996), Possenti (2000), Bagno (1999), Travaglia (2001), Brito (1997), Neves (2002, 2004), entre outros, e que está representada nos PCNS (2002, p.5-ensino médio): "A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de atribuir significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade."

Tem-se apontado, na literatura pertinente, três possibilidades distintas de conceber a língua(gem), das quais apresentamos a seguir, resumidamente, os pontos mais interessantes para o nosso objetivo.

A primeira concepção vê a língua(gem) como expressão do pensamento. Segundo Travaglia (2001, p.21), para essa perspectiva as pessoas não se expressam bem porque não pensam. O modo como o texto que se usa em cada situação de interação comunicativa está constituído não depende em nada da situação que se fala, de quem se fala, para que se fala.

A segunda concepção vê a língua(gem) como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. Nessa concepção, a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras. Essa perspectiva levou o estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização, não considerando os interlocutores nem a situação de uso.

A terceira concepção vê a língua(gem) como forma ou processo de interação. Nessa perspectiva, o que o indivíduo faz ao usar a língua "não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)" (Travaglia, 2001, p.23)

A língua(gem) é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Adotar essa concepção de língua(gem) acarretará trabalhar com a língua em uso, isto é, fatos de língua servirão para trabalhar uma gramática reflexiva e produtiva que fornecerá subsídios para leitura e produção textual pelos alunos.

Se a nossa questão aqui é o ensino de gramática, é preciso dizer também o que entendemos por gramática. De acordo com Travaglia (2001) e Possenti (2000) há basicamente três sentidos, que apresentamos brevemente a seguir:

No primeiro, a gramática é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente. Essa gramática é rotulada comumente de normativa e só trata da variedade da língua dita padrão ou culta, sendo considerado "errado" tudo aquilo que foge a esse modelo.

A segunda concepção de gramática é a que tem sido chamada descritiva, porque faz, na verdade, uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função. Essa modalidade não procura alterar os padrões já adquiridos pelos falantes nativos, assim, interessa-se tanto pelas variantes padrão como não-padrão.

Por fim, a terceira concepção, a gramática internalizada, diz respeito à hipótese de que todo falante já tem conhecimentos que o habilitam a produzir frases de uma determinada língua, sem que seja apresentado a ela formalmente. Assim, o falante conhece a gramática de sua língua intuitivamente, caso contrário não seria capaz de falar. Ele tem em mente suas variantes etárias, regionais, de gênero e de estilo; falta-lhe apenas uma gramática da língua escrita.

Com base no exposto, podemos observar que a normativa é o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente a escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática estão pensando apenas nesse modelo, por força da tradição (vimos na seção 1. a história da gramática) ou por desconhecimento da existência de outros tipos.

Salientamos, ainda, que a adoção/conhecimento pelo professor dessa "nova" perspectiva de conceber a língua e consequentemente a gramática, requer que ele, além de uma visão histórica da língua materna, tenha também uma visão científica, com base na Linguística. E isso não parece ser um processo rápido, uma vez que, como já mencionado anteriormente, a tradição gramatical (entendendo a nomenclatura gramatical como eixo principal) vem de longas décadas e que, sabemos, não se troca uma prática pedagógica sem que se tenha outra para colocar no lugar.

O ensino da gramática na perspectiva funcionalista

Insegurança no uso da própria língua, inibição comunicativa, bloqueio da criatividade, servilismo e a convicção de que realmente não sabem a gramática da língua que falam. Tudo isso são sequelas do ensino de uma gramática que ainda é um "corpo estranho" [2]na escola.

Entretanto, o grande mal não é o ensino de gramática em si, mas o como é trabalhada. E esse como passa pela adequação do seu ensino a atual realidade do conhecimento linguístico. Então, dispor da gramática "normativa" na escola pode e deve continuar a ser um objetivo válido, dito de outra forma, levar o aluno

2. Podem ser conferidos em Martins (2006) maiores informações acerca de "gramática: ainda um "corpo estranho"".

a dominar a língua padrão e ensinar a variedade escrita da língua continuam valendo, uma vez que, como sabemos, o aluno quando vai para a escola já domina, pelo menos, a norma coloquial de seu meio em sua forma oral.

É preciso, ainda, considerar, no estudo de gramática, as duas últimas concepções (descritiva e internalizada) para não se trabalhar uma variedade de língua no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, mostrando que a língua é a mesma, os usos é que são diferentes.

O ensino deve dar prioridade à língua como conhecimento interiorizado. Por mais distante que a língua do aluno esteja da variedade considerada padrão, ela é extremamente complexa, articulada, longe de ser um falar rudimentar e pobre. Se a escola desconsidera essa riqueza linguística que o aluno traz, estará desperdiçando material extremamente relevante para o ensino da gramática.

De acordo com Camacho (2001) e Soares (1997), o principal pressuposto da tradição normativa é que cabe à escola o papel de compensar supostas carências socioculturais. Decorre daí, que a principal tarefa do ensino de língua na escola é substituir a variedade não-padrão pela padrão. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não-padrões baseia-se, em parte, no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Sabemos que isso é falso. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende, mas não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem e têm a ver, em grande parte, com os valores sociais dominantes.

Possenti (2000) afirma que o maior desafio da escola é, pois, mostrar ao aluno que existem formas variantes na língua e proporcionar-lhe condições de usar uma ou outra forma adequadamente, dependendo do contexto. Apesar de a gramática de Bechara mostrar-se tradicional, no seu livro "Ensino de Gramática. Opressão? Liberdade? (1985), o autor assevera que a grande missão do professor de língua materna é transformar seu aluno em um poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a forma mais adequada a cada momento de comunicação.

Desta forma, é incoerente concordar com formas de ensino que reduzem a uma única variedade, mesmo que se trate da variedade socialmente prestigiada. É o caso da gramática normativa que contempla apenas um uso da língua (e os outros?). Ela não pode, e não deve, ser encarada como o único instrumento de tratar a língua.

As descobertas da sociolinguística variacionista, com as noções de variação e mudança, a valorização do uso linguístico e do usuário da língua (cf. Labov, 1972, 1994, 2001) propiciaram, conforme aponta Neves (2004, p.18), uma nova maneira de se trabalhar com a língua portuguesa e consequentemente com a gramática. Nessa linha, o objeto de estudo escolar é a língua (abrigando um conjunto de variantes), sob a consideração de que é em interação que se usa a linguagem.

Dentro do funcionalismo, refletindo sobre o tratamento da disciplina gramática na escola, de acordo com a autora, há duas proposições relevantes: a primeira parte de Dik (1989) "que se fixa particularmente na visão da interação verbal por via dos usuários, preocupando-se em valorizar o papel da expressão linguística na comunicação, e, por isso mesmo, dedicando-se a prover uma formalização generalizante dos usos". Dik, assim, estabelece o valor das expressões linguísticas dentro de um "modelo de interação verbal", isto é, de um esquema efetivo e pleno da interação no evento de fala, aí envolvidos os participantes, sua natureza, sua história, suas habilidades, suas intenções etc.

A segunda proposição tem inspiração em Halliday (1976), teórico que se fixa particularmente na noção de função como o papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos, e refere-se ao fato que as expressões linguísticas só terem sua pertinência avaliada dentro da tensão que se estabelece entre as determinações do sistema e as possibilidades e decisões de escolha.

Postula-se, pois, sobre a base funcionalista, uma moldura pragmática que governa a interação e que produz sentido, tanto na ponta da produção como na da recepção, ambas ativas e criativas. Quanto ao modelo de interação verbal, caracterizador das próprias relações humanas, o que fica evidente é um esquema equilibrado e auto-sustentado. E é exatamente pela adaptabilidade do sistema sempre em acomodação que a língua apresenta um caráter dinâmico e variável.

Assim, sob a ótica funcionalista, o falante, de acordo com a necessidade de construir seu discurso de modo a ser entendido, organiza, no momento da comunicação, os recortes da língua. Sensível e adaptável que é ao uso, a gramática não tem existência autônoma, isto é, existe apenas em uso, pois o que não é dito, repetido, experienciado não faz parte dela.

As inovações gramaticais ou qualquer expressão linguística não podem ser, assim, analisadas sem que se tenha em mente que elas realizam funções não

apenas das intenções e das informações transmitidas pelo falante, mas também das informações pragmáticas do destinatário e do seu conhecimento a respeito das intenções do emissor.

Conforme Rios de Oliveira e Coelho (2003), os PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais trazem propostas com uma vertente funcionalista ao se trabalhar, por exemplo, com exercícios de reescritura de textos. Nos PCNS (2002), ainda encontramos as seguintes observações já ancoradas nas teorias linguísticas da sociolinguística variacionista e do funcionalismo:

i) o professor de língua portuguesa deve ser consciente que seus alunos trazem variações linguísticas, ou seja, várias formas de dizer a mesma coisa, que representam sua origem regional, de gênero, faixa etária, socioeconômica, devendo, assim, ter um respeito maior à diversidade social e regional do aluno;

ii) o professor ao avaliar a linguagem dos alunos, em vez de uma atitude "corretiva" deve, por exemplo, mostrar que existem diferenças (variedades) e não "erro", pois não existe apenas uma forma de se falar o português;

iii) o professor deve ter em mente a concepção de língua enquanto lugar de interação e a escola a responsável pela reflexão sobre a língua materna;

iv) o professor deve estar preocupado em formar "cabeças pensantes" que saibam entender e se expressar em diferentes ambientes (não basta saber falar e escrever corretamente - é preciso dominar a linguagem para participar da vida social).

Infelizmente, pela falta de um suporte teórico de reflexões como o resumido acima, a escola promove ações que possibilitam o bloqueio ao pleno uso da capacidade linguística natural do falante. A valorização de apenas uma variedade da linguagem (padrão) é, com efeito, uma forma institucionalizada de imposição e que, por isso, adquire o direito de ser a língua. Desta forma, alguns pressupostos da sociolinguística variacionista e do funcionalismo linguístico podem, e devem, auxiliar o professor no ensino da gramática, no questionamento e na modificação dos rumos de sua postura pedagógica.

Concluindo, por enquanto....

Não há novidade alguma nas críticas ao modelo estanque de análise linguística presente nos compêndios gramaticais. Neste artigo, entretanto, procuramos

mostrar como pode ser tratado o ensino de gramática, na escola, em uma perspectiva de língua(gem) enquanto lugar de interação. A prática dessa abordagem reclama uma mudança de postura do professor de Língua Portuguesa, especificamente de gramática, que deverá ter conhecimento de linguística e adotar uma "nova" concepção de linguagem.

A gramática, como disciplina escolar, terá de ser entendida como explicitação do uso de uma língua particular historicamente inserida. Assim, estudar a língua materna é, acima de tudo, refletir historicamente sobre essa língua para chegar, por ela, à explicitação do seu funcionamento e do próprio funcionamento da linguagem.

O produto final de uma gramática escolar, respaldada no real funcionamento da linguagem, há de derivar da hipótese de que é antinatural a utilização de "correção" para estabelecimento de que seja padrão linguístico a ser perseguido pela escola.

As reflexões apresentadas não esgotam o tema, resultam, apenas, na busca de alternativas de como ensinar gramática de modo a torná-la útil, reflexiva em razão do desconsolo geral dos professores que ensinam gramática e não conseguem apontar nenhum real proveito de seus alunos com esse ensino.

Acreditamos, desta forma, na contribuição da sociolinguística variacionista e do funcionalismo linguístico para o ensino de gramática na escola, pois cremos que, conhecendo alguns dos seus pressupostos, os professores podem dispor de mais um instrumento útil para erradicar, enfim, o ensino de gramática como mero exercício de metalinguagem.

Referências

CAMACHO, R. Gomes. Sociolinguística. IN: MUSSALIM F. & BENTES, A C. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001, p.49-76.

COSTA, Sônia B.B. Funcionalismo e Ensino de Língua Materna. In: CHRISTIANO, M.E.; SILVA, C. R. HORA, D. (Orgs.) **Funcionalismo e Gramaticalização**: teoria, análise e ensino. João Pessoa: Idéia, 2004, p.237-264.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Loyola, 1999.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática**. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 1985.

BRITTO, Luiz Percival L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

DIK, Simon. **The theory of functional grammar**. Dorderecht-Holland/Providence.RJ-USA: Foris Publications, 1989.
GERALDI, J. Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1995.
_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
HALLIDAY, M. AK.; HASAN, D. **Cohesion in English**. Londres: Longman, 1976.
LABOV, William. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
_____. **Principles of linguistic change**: internal factors. Oxford: Blackwell, 1994.
_____. **Principles of linguistic change**: social factor. Oxford: Blackwell, 2001.
MARTINS, Iara F. Melo. Gramática e funcionalidade da escola: algumas reflexões. In: Silva, C. R.; HORA, D.; CHRISTIANO, M. E. (Orgs.) **Linguística e práticas pedagógicas**. Santa Maria: Pallotti, 2006, p.107-117.
NEVES, M. Helena de Moura. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Unesp, 2002.
_____. **Que gramática estudar na escola**? Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2004.
PCNS: ensino médio. **Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Mec, 2002.
POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas,SP: Mercados de Letras, 2000.
RIOS DE OLIVEIRA, M. COELHO, V. W. Linguística funcional aplicada ao ensino de português. In: M. Angélica F. Da Cunha; Mariângela Rios de Oliveira; Mário E. Martelotta (Orgs.) **Linguística funcional**: teoria e prática. Rio de Janeiro: FAPERJ/DP&A, 2003.
SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.
TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2001.

RESUMO

Adotando uma perspectiva qualitativa, elegemos como objeto de reflexão o ensino do sujeito posposto, sob uma perspectiva funcionalista. Neste trabalho, apresentamos uma breve discussão sobre os pontos convergentes entre as propostas de objetivos de língua portuguesa para o ensino Fundamental e Médio, contidas nos PCN, e os pressupostos básicos do funcionalismo linguístico norte-americano. Além disso, sintetizamos algumas das contribuições dessa linha teórica para o ensino de língua, destacando, entre elas, a defesa de que a análise de tópicos gramaticais seja realizada levando-se em conta o contexto efetivo de comunicação, uma vez que o funcionalismo entende a língua como uma estrutura maleável, consolidada pelo uso e suscetível a mudanças constantes. Em seguida, descrevemos propostas funcionalistas para a ordem dos termos em uma oração: considerando-se que não organizamos aleatoriamente nosso discurso, a ordenação de elementos – no caso deste trabalho, a colocação do sujeito após o verbo – pode ser motivada por fatores de natureza gramatical e discursiva. Dessa maneira, pretendemos fundamentar nosso trabalho para, então, avaliar algumas ocorrências de sujeito posposto, tendo como *corpus* artigos publicados no jornal Tribuna do Norte (RN). Por fim, propomos estratégias produtivas para o tratamento, em sala de aula, dos contextos em que o sujeito posposto é comumente abordado no ensino de língua portuguesa, isto é, concordância verbal com sujeito posposto e voz passiva pronominal – caso em que a oração se apresenta obrigatoriamente com sujeito posposto.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa, Funcionalismo e ensino, Sujeito posposto.

SUJEITO POSPOSTO E ENSINO: UMA PERSPECTIVA FUNCIONAL

Gabriela Fernandes Albano (UFRN)

Introdução

O Ensino de Língua Portuguesa na escola há tempo muito contempla a ideia de que a língua funciona de forma separada de seu contexto. Embora esse modo de ver a língua já venha sendo bastante discutido, não são raros os casos em que o ensino de língua se relacione apenas a um emaranhado de regras que, em sua maioria, em nada está ligada a maneira como os falantes usam a língua. Por outro lado, de forma dinâmica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem excelentes propostas para o ensino de Língua Materna na educação básica, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental. O problema com que se deparam os professores se encontra em como pôr em prática as propostas apresentadas no texto dos PCNs, visto que muitos deles ainda têm em mente um ensino de forma tradicional, sem uma reflexão a respeito da língua na vida e na sociedade.

Diante dessa realidade, temos como objetivo discutir uma nova perspectiva de ensino, baseada nos pressupostos da linguística funcional. O funcionalismo vê a língua como uma entidade social e cognitiva relativamente maleável, moldada no dia-a-dia e afetada pela frequência de uso das formas linguísticas (HOPPER, 1998). Tendo em vista essa definição, defendemos um ensino de língua que tenha como objeto principal o texto, oral e escrito, e que priorize a inves-

tigação das variadas funções desempenhadas pelos elementos linguísticos em contextos de uso distintos.

O presente artigo se encontra organizado da seguinte forma: na primeira seção, traçamos pontos convergentes entre pressupostos funcionalistas e os objetivos para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental e Médio, traçados pelos PCN. Em seguida, apresentamos como a linguística funcional aborda a ordenação dos constituintes na sentença, levando em consideração que não organizamos aleatoriamente nossos discursos. Na terceira seção, aplicamos hipóteses relacionadas a fatores estruturais e discursivos a amostras de sujeito posposto retirados de artigos publicados no jornal Tribuna do Norte (RN). Por fim, fazemos uma relação entre sujeito posposto e tópicos gramaticais relacionados, concordância verbal e voz passiva pronominal, com o ensino de língua portuguesa, sob uma ótica funcional.

PCN e os pressupostos funcionalistas: de que forma essa corrente pode contribuir para o ensino de língua

O ensino de língua portuguesa, em sua grande maioria, ainda preserva traços de uma tradição pautada em princípios normativos, em que são privilegiados critérios de correção gramatical. Com efeito, é comum, nas escolas, que haja a divisão do estudo de língua nas disciplinas de Gramática, Redação e Literatura. Essa divisão leva ao desmembramento do conhecimento linguístico, no qual cada disciplina é vista como autônoma. Mais do que isso, dissemina a ideia de que as aulas de língua portuguesa são aulas de gramática, nas quais conceitos, regras e categorias gramticais são apresentados como blocos fechados e por meio de frases isoladas e descontextualizadas. Oliveira e Cezario (2007) comentam esse tratamento tradicional, pautado em uma concepção aristotélica, segundo a qual as classes gramaticas são apresentadas de forma estática, absoluta e bem definida; como quando se lida com *pronome*, *verbo*, *advérbio*, *substantivo*, entre outros, como conjuntos fechados e sem interseção. Esse tratamento exclui do contexto escolar estratégias linguísticas criativas e inovadoras, de conhecimento

dos alunos, levando a um distanciamento e falta de identificação dos alunos com a língua portuguesa.

Longe disso, as aulas de português, como salienta Tavares (2013), devem estimular os alunos a se tornarem usuários-estudiosos da língua, levando a uma vivência da língua na prática e dentro de seu contexto real de uso, mas, acima de tudo, fazendo com que os alunos reflitam sobre ela. Nesse sentido, a autora destaca o papel do professor como um orientador do processo de construção e reconstrução do conhecimento gramatical de seus alunos, levando a utilização da língua em suas mais variadas possibilidades. Essa perspectiva é contemplada nos PCN, que prevê que sejam estimuladas, nos alunos,

> disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. (PCN, 2000, p. 5)

A fim de atingir esse objetivo, é preciso sair do ensino conservador e trazer para a sala de aula as contribuições das novas teorias linguísticas. Porém, ao se referir à inserção dos estudos e pesquisas linguísticas no âmbito das práticas pedagógicas, Bagno (2007, p. 14 *apud* CARVALHO, 2008, p. 86) ressalta que:

> quando se sai da esfera acadêmico-científica e se entra na sala de aula da grande maioria das escolas brasileiras, o que ainda se encontra é uma prática pedagógica de ensino de língua que revela pouca ou nenhuma influência das novas perspectivas de abordagem do fenômeno da linguagem.

Entretanto, os PCN já salientam a importância da incorporação não só das contribuições dos estudos linguísticos, como também de outras áreas do conhecimento que, de certa forma, dialogam com o ensino-aprendizagem da língua.

> As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também a contribuição de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia da educação e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística

> quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso. (PCN, 2000, p. 21-22)

Consoante aos PCNs, uma alternativa ao ensino tradicional e uma maneira de inserir nas práticas escolares as contribuições das novas teorias linguísticas são os postulados da Linguística Funcional, mais especificamente, da corrente norte-americana. O funcionalismo orienta o ensino de língua materna baseado no funcionamento da língua em efetiva comunicação, partindo da perspectiva de que a língua é uma estrutura maleável (cf. BANDOLI; LUQUETTI, 2012). Dessa forma, acreditamos que essa vertente tem muito a acrescentar no ensino-aprendizagem de língua, visto que pauta suas investigações em dados reais de comunicação – oral ou escrita –, estudando fatores linguísticos e extralinguísticos que possam interferir no uso. Assim, a língua pode ser compreendida a partir de uma reflexão coerente, e não segundo um conjunto de regras e conceitos aplicados a frases descontextualizadas.

Nessa ótica, Furtado da Cunha e Tavares (2007) propõem um ensino de língua capaz de apresentar uma perspectiva pedagógica baseada no estudo da língua em seu contexto real de uso, levando em consideração as variações a que está sujeita. Assim, aliada à concepção de língua nos PCNs como "um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade" (PCNs, 2000, p.24) e linguagem como uma "forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica" (PCNs, 2000, p. 23), as autoras têm a seguinte concepção de língua:

> A concepção por nós defendida é a de língua enquanto atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada. A língua é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação. (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007, p. 14)

A partir das citações apresentadas, percebe-se uma aproximação das concepções de língua e linguagem dos PCNs e da concepção de língua para as auto-

ras. Em ambas as propostas, a língua não é vista como um organismo autônomo, mas como produto e instrumento da interação social, de comunicação, de expressão, de todos os tipos de manifestação humana.

Ademais, Oliveira e Cezario (2007) salientam que, com a nova orientação, os PCNs apontam o texto como *locus*, seja na modalidade escrita ou oral, das aulas de língua portuguesa. O texto, portanto, é caracterizado como manifestação verbal, um todo de sentido e forma, e é em torno do texto, de sua diversidade de formas e funções, que devem ser concentradas as atividades de ensino-aprendizagem (cf. OLIVEIRA; CEZARIO, 2007).

Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa pressupõe o desenvolvimento de competências necessárias para tornar o aluno um usuário autônomo e capaz de participar efetivamente das situações de interlocução. Muito mais do que isso, é preciso também torná-lo um bom produtor de textos, orais ou escritos, formais ou informais, "já que é através dos diferentes textos materializados em diversos gêneros que esses usuários estabelecem suas interações comunicativas" (BANDOLI; DETOGNE; LUQUETTI, 2014, p.3).

Portanto, o ensino de gramática precisa fazer parte do desenvolvimento e aprimoramento da competência comunicativa dos alunos; sendo assim, não se pretende abolir o estudo da gramática, mas alinhar esse estudo à concepção de gramática defendida por Neves (2009): "um sistema de princípios que organiza os enunciados, pelo qual, naturalmente, os falantes nativos de uma dada língua se comunicam nas diversas situações de uso". Segundo o funcionalismo, as situações de uso motivam a estrutura gramatical, sendo a gramática um produto da regularização de estratégias discursivas. Todos os falantes de uma língua compartilham desse conhecimento gramatical, o que exige que a escola explore tais estratégias e torne-as objeto de reflexão para os alunos.

Sobre os conteúdos gramaticais, com o texto sendo o objeto de estudo das aulas de língua portuguesa, os PCNs apontam um realinhamento, no qual esses conteúdos deixam de ser o foco, o tópico principal das aulas, porém sem serem banidos. Oliveira e Cezario (2007) comentam que as chamadas *aulas de gramática* passam a integrar um conjunto maior de atividades de *análise e reflexão sobre a língua*. Ou seja, esses conteúdos são transmitidos como suporte e subsídios para as práticas de leitura e (re)produção de textos. Portanto, os conteúdos

gramaticais a serem trabalhados devem estar em consonância com as produções textuais. Segundo os PCNs, deve-se ensinar:

> apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua, excluindo-se tudo o que for desnecessário e costume apenas confundir os alunos. (PCN, 2000, p. 90)

Entretanto, não se deve excluir do ensino os componentes referentes à norma culta. Os alunos precisam também, porém não exclusivamente desse conhecimento (cf. BANDOLI; DETOGNE; LUQUETTI, 2014). A norma culta deve ser transmitida como uma das possibilidades de uso da língua, adequada a certos contextos da comunicação, mas não a todos; deve ser um conhecimento a mais para o aluno e não uma imposição. Essa visão encontra eco nos PCNs da seguinte maneira:

> No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de falar a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua interação enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (PCNs, 1998, p. 31)

Surge nesse trecho dos PCNs um ponto muito importante, e também comum ao funcionalismo, que é a contemplação, em sala de aula, da modalidade oral. A escola, de modo geral, privilegia a modalidade escrita em detrimento da oral. Todavia, segundo as orientações dos PCNs, deve-se haver não só uma reflexão, a fim de se evitar o preconceito linguístico, como a produção de "textos orais nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção" (PCNs, 1998, p. 96), pois, além de geralmente os textos orais não serem fonte de reflexão e objeto de estudo das aulas de língua portuguesa, eles são esquecidos como gêneros de efetiva utilização nas situações de comunicação.

Dessa forma, gêneros produtivos como o debate, o seminário, a peça de teatro, dentre outros, são pouco ou quase nunca utilizados.

Por fim, Oliveira e Cazario (2007, p. 93) apontam como outra correspondência entre os PCNs e o funcionalismo a consideração de que o uso linguístico combina estratégias mais regulares e sistemáticas – de caráter mais geral e coletivo – a usos criativos e de caráter mais pessoal. Esses conceitos são postulados no funcionalismo como gramática, na primeira definição, e discurso, na segunda. Portanto, segundo as autoras, tanto para os PCNs quanto para o funcionalismo, as práticas linguísticas, materializadas na forma de produções textuais, configuram-se como atividades que mesclam usos gramaticais e fixos e expressões mais criativas e discursivas.

Uma vez que não há como deixar de articular aspectos morfossintáticos com aspectos semânticos, discursivos e pragmáticos, um postulado básico do funcionalismo é a estreita relação entre gramática e discurso, como sinaliza Neves (2001, p. 17 *apud* BANGOLI; LUQUETTI, 2012, p. 4): "o discurso conforma a gramática, mas principalmente porque ele não é encontrável despido de gramática". Ou seja, ao mesmo tempo em que o discurso dá forma e modifica a gramática, a gramática supre o discurso de elementos. Complementando essa relação, Furtado da Cunha e Tavares (2011, p. 19 *apud* BANGOLI; LUQUETTI, 2012, p. 4) sintetizam: "a morfossintaxe tem a forma que tem em razão das estratégias de organização da informação empregadas pelos falantes no momento da interação discursiva".

É a partir da combinação dessas duas instâncias, gramatical e discursiva, que surge o conceito de língua, comum tanto aos PCNs quanto à linguística funcional. Em ambos, como foi exposto, a língua é tratada como uma estrutura parcialmente maleável, combinando, a todo momento, elementos de maior fixação e rigidez e outros elementos sujeitos a pressões de natureza situacional, discursivo-pragmática (cf. OLIVEIRA; CEZARIO, 2007).

Após defender a linguística funcional com uma alternativa produtiva e possível para se trabalhar com o ensino de língua portuguesa, e mais do que isso, mostrar os pontos convergentes entre essa teoria e os objetivos propostos pelos PCNs para o ensino de língua nos níveis fundamental e médio, abordamos, a seguir, a ordem dos constituintes na sentença, mais especificamente, o sujeito

proposto. Discutimos as propostas funcionalistas para a posposição do sujeito, baseadas no pressuposto de que não organizamos aleatoriamente nosso discurso, sendo nossas escolhas linguísticas condicionadas por fatores de natureza gramatical e/ou discursiva.

Ordem dos constituintes na sentença: o sujeito posposto

O funcionalismo linguístico norte-americano, como vimos anteriormente, defende que a língua é fortemente influenciada pelo uso, moldada no dia-a-dia e afetada pela ocorrência das formas linguísticas, em diferentes contextos, em termos que frequência de uso (HOPPER, 1998). No momento da interação, os falantes se esforçam para entenderem e serem entendidos; assim, novos formas de estruturação do discurso podem surgir a partir de estratégias criativas dos falantes para melhor se comunicarem. As estratégias comunicativas utilizadas nessa interação, se frequentemente repetidas, podem se rotinizar e passar a fazer parte da gramática de uma língua (cf. TAVARES, 2012). Sendo assim, o funcionalismo defende a importância de se estudar a língua inserida em seu contexto comunicativo.

Portanto, para essa vertente teórica, a gramática é uma entidade dinâmica e emergente, suprindo as necessidades comunicativas dos falantes no momento da interação. Hopper acrescenta: "[...] as estruturas estão constantemente sendo modificadas e negociadas durante o uso" (HOPPER, 2011, p. 28). Desse modo, a língua é vista como maleável e suscetível a mudanças.

Sob essa ótica, o uso motiva a estrutura gramatical e, posto que há essa forte relação entre discurso e gramática, Furtado da Cunha e Tavares (2007, p. 16) salientam que "não estruturamos aleatoriamente nosso discurso: a escolha e a ordenação dos elementos linguísticos é, em última análise, orientada pelas diversas funções que a língua é convidada a desempenhar".

O posicionamento dos constituintes no português tem relevância sintática, uma vez que tende a marcar a função sintática dos elementos em uma sentença; no entanto, também apresenta relevância discursivo-pragmática, já que marca na estrutura as estratégias discursivas e intenções pragmáticas do falante. O

português é classificado como uma língua SV (sujeito-verbo), ou seja, com tendência de posicionar o sujeito antes do verbo. Considera-se a ordem SV como não marcada com base na sua grande frequência de uso; por sua vez, a ordem VS (verbo-sujeito) é tida como excepcional, pouco frequente, e, por isso, marcada (cf. PEZATTI; CAMACHO, 1997). Porém, embora seja uma construção marcada, não é raro encontrar construções em que o sujeito apareça posposto.

Botelho (2010) comenta sobre considerar o português como uma língua SVO quanto à ordem dos termos levando em consideração uma oração bimembre (com dois termos essenciais: sujeito e predicado). Segundo o autor, essa definição limita as possibilidades de colocação do sujeito e não leva em conta a grande incidência de outras formações. Ao descrever as diversas ordens estruturais do português e comparar a incidência da estrutura tópico-comentário, na qual o tópico nem sempre coincide com o sujeito, com a estrutura sujeito-predicado, Botelho (2010) apresenta contextos em que a colocação do sujeito após o verbo causa uma ambiguidade – é o caso da estrutura sintática com um verbo transitivo direto. Todavia, o autor apresenta vários contextos em que a posposição do sujeito ou não gera duplo sentido, ou é obrigatória.

Quanto ao contexto em que a posposição é permitida, por não gerar ambiguidade, temos as estruturas com sujeito intransitivo. Em relação aos contextos obrigatórios, temos estruturas com o verbo "parecer", que obrigatoriamente exige um sujeito oracional – uma oração subordinada substantiva, em que a ordem "normal" é a VS – a ordem SV, nesse caso, constitui ênfase. Outro caso de obrigatoriedade acontece com a estrutura de voz passiva pronominal. Alguns outros contextos efetivos com o sujeito pós-verbal são os das expressões com os verbos "urge", "convém", ou construções do tipo "sabe-se", "fala-se", "é necessário" e "vale lembrar". Portanto, esses casos e outros, segundo Botelho (2010, p. 48), comprovam que a ordem VS é bastante incidente no português brasileiro.

De fato, vários são os estudos que tomam o sujeito posposto como objeto de pesquisa. Por exemplo, Naro e Votre (1999) consideram que as ordens VS e SV sejam variantes em distribuição complementar: em contraste com os sujeitos antepostos, os sujeitos pospostos são marcados por menor relevância discursiva, introduzindo uma informação nova de importância secundária. Na mesma linha, Huffman (2002) defende que o sujeito posposto apresenta uma função

focalizadora no sentido de indicar para o interlocutor que seu referente está fora do foco, isto é, não merece atenção especial. Abraçado (2013) estuda as ordenações SV e VS em uma perspectiva diacrônica de aquisição de fala, com dados que foram retirados da fala de 15 crianças, de um ano e seis meses a seis anos de idade, e relaciona a posposição do sujeito a categorias funcionalistas como plano discursivo (predominância em plano de fundo) e transitividade enquanto um complexo de traços sintático-semânticos (predominância em orações de menor transitividade).

Hipóteses e ocorrências do sujeito posposto

Em uma abordagem de cunho funcionalista, os fenômenos linguísticos são explicados através de princípios, propriedades e motivações de natureza cognitivo-comunicativa. Dependendo do fenômeno investigado, podem atuar princípios como o da iconicidade, da marcação linguística, da coerência temática etc. (cf. GIVÓN, 1995). Com efeito, sob essa ótica e, por se tratar de um estudo da ordem dos constituintes, os fatores discursivos devem ser observados. Cezário, Machado e Soares (2012) defendem esse ponto:

> As intenções comunicativas, o conhecimento de mundo partilhado entre falante e ouvinte e a visão subjetiva do falante a respeito do assunto ou fato apresentado não são deixados de lado na pesquisa dessa corrente. Assim fatores discursivos, cognitivos e interacionais, além dos estruturais, são relevantes para se explicar determinado uso linguístico. (CEZÁRIO; MACHADO; SOARES, 2012, p. 187).

Apresentamos, então, uma análise pautada em quatro fatores que podem motivar a colocação do sujeito após o verbo, sendo dois fatores estruturais e dois fatores discursivos. Os fatores estruturais são: extensão do sujeito e equilíbrio sintático. Por sua vez, os discursivos são: *status* informacional do referente do sujeito posposto (novo, evocado (velho), inferível/disponível) e relevância discursiva, se primária ou secundária.

Abordamos os quatro fatores em dois grupos, cada um com um fator estrutural e um discursivo sobrepostos. Optamos por essa forma de apresentação para ilustrar o fenômeno de posposição do sujeito, embora em pequena escala,

pois temos consciência de que apenas um fator não condiciona um fenômeno linguístico. E, em se tratando de uma exposição de cunho qualitativo, destacamos dados que mostram a ocorrência de dois fatores em conjunto. Dessa forma, tratamos primeiro do equilíbrio sintático e da relevância discursiva do SN sujeito, em seguida da extensão do SN sujeito e do *status* informacional do sujeito.

Para a compreensão da nossa abordagem, faz-se necessário o conhecimento de um princípio funcionalista, o da iconicidade, e de duas propriedades funcionais da língua que são frequentemente alvo de estudos dessa corrente teórica, *informatividade* e *contrastividade*. Destacamos essas duas propriedades por serem elas a base para a compreensão dos dois fatores discursivos que aqui recebem destaque.

O princípio da iconicidade prevê uma ligação não arbitrária e a existência de uma relação isomórfica, de um para um, entre a forma linguística e a função por ela desempenhada (BOLINGER, 1977 apud ABRAÇADO, 2003). A *informatividade* refere-se ao conhecimento (supostamente) compartilhado por interlocutores, e se manifesta discursivamente a partir de estratégias que envolvem a ordenação dos constituintes na frase, a sintaxe de referência e o status informacional (novo, evocado (velho), inferível, disponível). A *contrastividade* é responsável pela organização geral do discurso, com a estruturação da informação em tópicos e subtópicos, bem como por elementos que são postos em relevo no interior de cada tópico ou subtópico, valendo-se de estratégias ligadas à topicidade, à sintaxe de referência e à ordenação, entre outras.

Com relação ao *corpus* do qual extraímos os dados, optamos pela modalidade escrita e reunimos como fonte de dados artigos publicados no jornal Tribuna do Norte (RN), pois, segundo Berlink *et al.* (2014, p. 266), "o vínculo que mantém com a realidade social, condição de sobrevivência para o jornal, determina que os textos sejam dinâmicos, podendo, em certo grau, refletir a dinamicidade da língua". Excluímos da amostra de dados aqueles que envolvem contextos obrigatórios de posposição do sujeito, comentados na seção anterior. Acreditamos que esses contextos não mostram com clareza a influência dos fatores estruturais e discursivos, uma vez que a estrutura VS é fixa.

Nossa abordagem é qualitativa, ou seja, não temos como objetivo quantificar a influência de cada fator sobre o fenômeno analisado; pretendemos apenas

tratar de algumas possibilidades de emprego da ordem VS no português brasileiro e exemplificar, a partir do nosso *corpus*, casos que comprovem as hipóteses funcionalistas para a posposição do sujeito.

Equilíbrio sintático e relevância discursiva do SN sujeito

Apresentamos, inicialmente, hipóteses para a influência dos fatores relevância discursiva e equilíbrio sintático do SN para a colocação do sujeito após o verbo. Ao final, apontamos como esses dois fatores se relacionam.

Quanto à relevância discursiva do SN sujeito, Naro e Votre (1989 *apud* PAIVA, 2011) consideram que, diferente dos sujeitos antepostos, os sujeitos pospostos se caracterizam por uma baixa relevância discursiva, logo introduzem uma informação secundária. Nessa mesma perspectiva, Huffman (2002) comenta como sendo uma particularidade discursiva do sujeito posposto a de situar um referente fora do foco, isto é, sinalizar para o interlocutor que tal referente não tem relevância particular para o discurso.

Para que o sujeito esteja fora de foco, outro termo deve ser o foco do discurso e, assim, ocupar o lugar de tópico. Botelho (2010), em seu estudo sobre a diferença entre as estruturas sujeito-verbo/verbo-sujeito e tópico-comentário, defende que o português brasileiro se caracteriza muito mais como uma língua de estrutura tópico-comentário, do que propriamente SV, como mais comumente é classificada. Seguindo essa linha, o tópico de uma sentença nem sempre é o sujeito. O autor apresenta algumas diferenças entre o sujeito e o tópico, sendo a principal delas o fato de o tópico, por não ser necessariamente argumento do verbo, não faz parte de sua grade semântica e pode não estabelecer concordância verbal. Sendo assim, a posição de foco/tópico de uma sentença pode ser ocupada por um elemento adverbial, por exemplo.

Quanto ao fator estrutural, equilíbrio sintático, Votre e Santos (1984 *apud* CEZARIO; MACHADO; SOARES, 2012) postulam que, para manter o equilíbrio, os falantes tendem a colocar elementos na posição de sujeito quando este está formalmente ausente (sujeito oculto ou inexistente) ou deslocado para a posição pós-verbal. Apresentamos, abaixo, contextos de equilíbrio sintático devido à

posposição do sujeito; visto que uma característica deste é a relevância secundária, o tópico da sentença pode se deslocar para o início da sentença, ocupando a posição prevista para o sujeito.

> (1) "A eleição suplementar de Luís Gomes traz uma amostra do tensionamento do palanque de 2014. *No encerramento da campanha da candidata Mariana (PMDB), lá* estavam no palanque o ministro do Turismo Henrique Eduardo Alves e o deputado federal Walter Alves." (TRIBUNA DO NORTE, ano 65, nº 082)
> (2) *Hoje (1º),* entra em vigor a resolução conjunta nº 640, [...]." (TRIBUNA DO NORTE, ano 65, nº 082)

Nas ocorrências acima, tanto o fator estrutural, equilíbrio sintático, quanto o discursivo, relevância discursiva, atuam em conjunto: o sujeito posposto, discursivamente, não é a informação primária da sentença e, assim sendo, abre espaço para a colocação de elementos adverbiais na posição de tópico (destacados por nós em itálico), tanto para manter o equilíbrio quanto para ocupar a posição de tópico.

Extensão do SN sujeito e status informacional

No que se refere à extensão do SN sujeito, Paiva (2011) comenta que sujeitos mais longos e mais complexos admitem com mais facilidade a posposição, se comparados a sujeitos menores e menos complexos. Huffman (2002) comprava a hipótese de que a posposição desse elemento está associada a sua extensão e complexidade. Outros pesquisadores também já trouxeram evidências para esse contexto de favorecimento, a exemplo de Fuchs (2003) e Spano (2008) *apud* PAIVA, 2011.

Relacionado a esse fator estrutural, encontra-se o *status* informacional do SN sujeito. Segundo Naro e Votre (1999), os SNs pós-verbais, no português brasileiro, estão, com maior frequência, relacionados à codificação de informação nova. Os autores classificam os referentes em: (i) novos, geralmente introduzidos

pela primeira vez; (ii) inferíveis/disponíveis, quando, apesar de não terem sido mencionados no discurso, são com facilidade acessados, devido à ligação que têm com outros conceitos; e (iii) evocados (velhos), quando já foram mencionados no discurso. Com efeito, segundo Cornish (2001 *apud* PAIVA, 2011), a codificação de uma informação nova é a propriedade mais importante do SN sujeito pós-verbal.

Com o intuito de ilustrar essas duas hipóteses, separamos alguns dados retirados de artigos publicados no jornal Tribuna do Norte (RN). Em todos eles, os SNs sujeitos tanto são extensos quanto introduzem uma informação nova no discurso.

> (3) "Para ontem a noite, no encerramento da campanha de Antonia (DEM), estavam sendo aguardados o deputado Galeno Torquato e o governador Robinson Faria." (TRIBUNA DO NORTE, ano 65, nº 082)
> (4) "No acumulado do ano até agosto, foram comercializados 2,12 milhões de unidades de autos e comerciais leves, queda de 9,51% sobre o acumulado de janeiro a agosto de 2013, [...]." (TRIBUNA DO NORTE, ano 64, nº 139)

Nessas ocorrências, podemos observar que os SNs sujeitos tanto codificam uma informação nova quanto são extensos e, por isso, mais complexos. Essa relação entre informação nova e codificação através de um SN mais extenso e complexo é explicada pelo princípio da iconicidade. Esse princípio tem como uma de suas características o subprincípio da quantidade, postulando que, quanto mais imprevisível (nova) for a informação para o interlocutor, maior será a quantidade de forma a ser utilizada (cf. GIVÓN, 1995).

Ensino de tópicos gramaticais sob uma perspectiva funcionalista

Várias são as possibilidades de se abordar o sujeito posposto no ensino básico. No nível sintático, temos a relação estabelecida entre esse termo e o verbo, podendo-se focar na questão da concordância verbal. Outra possibilidade, ainda no nível sintático, é a questão da posposição obrigatória do verbo em caso de voz passiva pronominal.

A concordância verbal com o sujeito posposto é, muitas vezes, para o aluno, uma dificuldade. As regras de concordância já confundem suas cabeças e, acrescido a isso, há a concordância com um elemento que não está na posição esperada. Essa dificuldade – estabelecer a concordância entre verbo e sujeito posposto – também ocorre na voz passiva pronominal, com o agravante de ser essa uma estrutura frasal invertida.

Uma proposta que fazemos é, a partir do trabalho com o texto, provocar uma reflexão sobre os contextos em que a voz passiva se torna uma estrutura viável e com finalidade discursiva, e, ao fazer isso, mostrar os tópicos gramaticais relacionados, as peculiaridade sintáticas da voz passiva, a possibilidade de apagamento do agente e a concordância verbal com o sujeito posposto. As manchetes de jornal, por exemplo, são boas para se trabalhar a voz passiva; as manchetes costumam apagar o agente com o intuito de estimular o leitor a continuar lendo o texto. Dessa maneira, além de se trabalhar com textos produzidos com propósitos reais, inseridos socialmente em uma comunidade, pode-se também trabalhar as finalidades discursivas e as estratégias de estruturação gramatical do texto como um todo; bem como de que modo a manchete se relacionada com o desenrolar do texto.

Nesse desenvolvimento, cabe também um pequeno trabalho de pesquisa – recomendado pelos PCN e encorajado pela perspectiva funcionalista. O professor pode sugerir que os alunos procurem a estrutura passiva em jornais e observem os elementos para a formação da passiva, bem como a concordância. Podendo, inclusive, ampliar essa pesquisa para o corpo do texto.

Ao se estudar a voz passiva, inserida no contexto das manchetes de formal, pode-se, aos poucos, introduzir outros elementos gramaticais, como: índice de indeterminação do sujeito – para séries mais avançadas, ensino médio, por exemplo – e as diferenças com relação à passiva. Ampliando a atividade de pesquisa sugerida anteriormente, é possível pedir para que os alunos procurem também em manchetes índices de indeterminação do sujeito e diferencie essa construção da construção passiva, mostrando de que forma essas estruturas se ligam ao texto e participam da coesão e coerência deste.

Diversos outros gêneros podem ser trabalhados em sala de aula, pois ao apresentar aos alunos gênero diversos, orais e escritos, formais e informais, o professor estimula o aluno a perceber diferenças de uso entre a modalidade es-

crita e a fala, entre o estilo formal e o informal. Botelho (2010) comenta sobre a maior incidência de sujeitos pospostos na modalidade falada e em textos escritos mais próximos da oralidade, uma vez que a situação comunicativa permite o deslocamento de termos de sua ordem "natural". Portanto, esse tipo de texto representa uma boa oportunidade de o professor trabalhar com gêneros orais em sala de aula – inclusive recomendado pelos PCN –, não só sobre esse tópico gramatical, mas com diversos outros, bem como de trabalhar com textos escritos de características menos formais.

As funções discursivas são intrínsecas ao tratamento do sujeito posposto, podendo ser ressaltadas em atividades de leitura e de interpretação de texto, bem como em atividades de escrita. Na leitura, e, posteriormente, na interpretação é importante perceber de que modo as informações se relacionam entre si tanto em questão de apresentação de um conteúdo novo, ou retomada de um conteúdo já apresentado, quanto em questão de apresentação de uma informação de importância primária ou secundária. Como vimos, o sujeito posposto pode ser usado pelo professor como uma maneira de tornar claro para o aluno o fluxo de informação de um texto e as estratégias discursivas usadas na produção de um texto, que possibilitam a relação entre informações.

Nesse ponto, o funcionalismo tem muito a contribuir em sala de aula, pois tem como uma de suas pedras basilares, como exposto na primeira seção deste artigo, o estuda das funções desempenhadas pelos elementos linguísticos, além de trabalhar com as relações linguísticas estabelecidas tomando o texto como uma estrutura macro, levando em conta relações de forma e função. Outro ponto a favor do funcionalismo é a possibilidade de se tratar, em sala de aula, estratégias discursivas para produção e interpretação de texto.

Como viemos nos PCNs, a produção de texto, não só escrito como oral, é muito salientada, orientada e recomendada. Trabalhar, em sala de aula, com os textos produzidos pelos próprios alunos é uma atividade muito frutífera e pouco efetivada pelos professores. Fazer o aluno voltar para o próprio texto, reescrevê-lo e a partir daí tomar conhecimento de suas próprias estratégias e conhecer outras é uma atividade que desenvolve a competência linguística do aluno de duas formas: reflexão sobre sua própria escrita e o hábito da reescritu-

ra. Os alunos precisar perceber que a produção de um texto é um processo que requer, com frequência, que se volte várias vezes para revisão, com o intuito do aprimoramento.

Considerações finais

As atividades em sala de aula precisam favorecer a reflexão sobre a língua, buscando tornar os alunos competentes leitores e produtores de texto, como uma forma não só de conhecer sua própria língua, mas como uma maneira de inserção social e livre exercício de sua cidadania, pois é por meio da língua, concretizada na forma de textos orais ou escritos, que interagimos socialmente.

Longe disso, a escola tem um desempenho ainda conservador com relação às práticas pedagógicas, voltado seu foco para as regras gramaticais, de forma normativo-prescritiva. Com intuito de mudar essa realidade, mostramos as convergências entre os objetivos para o ensino de língua no Ensino Fundamental e Médio nos PCNs e os pressupostos da linguística funcional. Alguns dessas convergências são: concepção de língua como entidade social, parcialmente maleável e não autônoma; o texto como o *locus* das atividades em sala de aula; a importância de se trabalhar com a língua falada e os gêneros orais em sala de aula; os conteúdos gramaticais como subsídios para as atividades de leitura e produção de texto, mas não como foco principal; dentre outros. A partir disso, propusemos um ensino de língua centrado na função dos constituintes, no texto e na língua em seu contexto real de uso.

Como forma de ilustrar aspectos que podem ser levados em conta em um ensino de inspiração funcionalista, apresentamos uma análise qualitativa de fatores estruturais e discursivos envolvidos na colocação do sujeito após o verbo. Com base nisso, apresentamos propostas para lidar em sala de aula com tópicos gramaticais relacionados ao sujeito posposto.

Referências

ABRAÇADO, J. **Ordem de palavras**: da linguagem infantil ao português coloquial. Niterói: EdUFF, 2003.

BANDOLI, G. D.; DETOGNE, K. P.; LUQUETTI, E. C. F. Funcionalismo e ensino de língua: por uma educação linguística. In: IV Simpósio Internacional de ensino de Língua Portuguesa, 2014, Uberlândia. **Anais do SIELP 2014**. Uberlândia/MG: EDUFU, 2014. v. 03.

BANDOLI, G. M. D.; LUQUETTI, E. C. F. **A ordenação de adverbiais de tempo e o ensino de gramática sob a ótica funcionalista**. In: II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2012, Uberlândia/MG. Anais do SIELP. Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 2.

BERLINK, R. *et al*. Gêneros do jornal e estilo: (re)visitando a variação linguística. In: GÖRSKI, E. M. *et al.* (orgs.). **Variação estilística**: reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise. Florianópolis: Insular, 2014. p. 261-279.

BOTELHO, J. M. A ordem dos termos em português e a topicalização. **Revista Philologus**, v. único, p. 45-61, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ensino Médio. Língua Portuguesa. Brasília: 2000.

CARVALHO, R. G. As contribuições da linguística funcionalista no ensino de língua portuguesa. **Revista Diversa**, ano I, nº 2, p. 85-99, jul./dez., 2008.

CEZÁRIO, M. M.; MACHADO, N.; SOARES, B. **Ordenação de adverbiais temporais e aspectuais no português escrito**: uma abordagem histórica. Disponível em: <http://www.discursoegramatica.letras.ufrj.br/seminario_deg/016%20-%20Maria%20Maura%20Cezario.pdf> Acessado em: 17 jul. 2015.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (orgs.). **Linguística centrada no uso**: uma homenagem a Mario Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2013, p 9-31.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: Edurfn, 2007.

GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

HOPPER, P. J. Emergent grammar. In: TOMASELLO, M. (ed.). **The new psychology of language***:* cognitive and functional approaches to language structure. New Jersey/ London: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 155-175.

_____. Emergent grammar and temporality in interactional linguistics. In: AUER, P.; PFÄNDER, S. (eds.). **Constructions**: emerging and emergent. Berlin: De Gruyter, 2001. p. 22-44.

HUFFMAN, A. Cognitive and semiotic modes of explanation in functional grammar. In: REID, W.; OTHEGUY, W. R.; STERN, N. R. (eds.). **Signal, meaning and message**: perspectives on sign-based linguistics. Amsterdam: John Benjamnins, 2002. p. 311-337.

NARO, A.; VOTRE, S. Discourse motivations for linguistic regularities: verb/subject order in spoken Brazilian Portuguese. **Probus**, v. 11, n. 1, p. 73-98, 1999.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola***?* Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo, Contexto, 2009.

OLIVEIRA, M. R. ; CEZARIO, M. M. PCN à luz do funcionalismo linguístico. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 10, p. 87-108, 2007.

PAIVA, M. C. A. Configurações XSV e XVS no português contemporâneo*:* complementaridade morfossintática e discursiva. **Diadorim** (Rio de Janeiro), v. 8, p. 245-270, 2011.

PEZATTI, E. G.; CAMACHO, R. G. **Ordenação de constituintes na sentença**: uma interpretação funcional. *Alfa*, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 99-126, 1997.

TAVARES, M. A. Gramática na sala de aula: o olhar da sociolinguística variacionista. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. **Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de Língua Portuguesa**. Natal: EDUFRN, 2013.

_____. Gramática emergente e o recorte de uma construção gramatical. In: SOUZA, E. R. de (org.). **Funcionalismo linguístico**: análise e descrição. São Paulo: Contexto, 2012. p. 33-51.

RESUMO

Neste trabalho, adotamos os postulados da teoria Linguística Funcional Centrada no Uso - LFCU, considerando a mudança linguística via discursivização e gramaticalização, numa perspectiva sincrônica. Tratamos do funcionamento da expressão *agora* na fala e escrita da cidade de Natal com amostras do *corpus* D&G (1998). Nosso objetivo é de analisar a multifuncionalidade que o *agora* exerce, por isso analisamos cada contexto de uso desse item circunstanciador conforme sua ocorrência e categorizamos os dados pelo seu espraiamento, variação e mudança. Com isso, na gramática de uma língua observamos que suas regularidades são decorrentes de pressões cognitivas e do uso, ou seja, um sistema aberto, fortemente suscetível às mudanças e intensamente afetado pelo emprego que lhe é dado no dia a dia. Nesse sentido, o estudo sobre o item *agora* na fala e escrita da cidade do Natal mostrou que, contrariando a visão tradicional que coloca todos os advérbios de tempo como elementos gramaticais, o *agora* apresentou nessa pesquisa outros usos e funções comparativamente considerados novos, o que ratifica os nossos objetivos e, desse modo, foi possível analisar os diferentes sentidos que o item lexical *agora* pode manifestar na fala e escrita dos informantes nos distintos gêneros que compõem o *corpus* D&G. Por fim, essa pesquisa fortalece o processo de gramaticalização que caracteriza as mudanças de funções dos fenômenos linguísticos marcados pelos elementos mórfico-sintáticos, semânticos e pragmáticos nos usos desse circunstanciador no momento de enunciação.

Palavras-chave: Item agora, Gramaticalização, Discursividade, Funcionalismo, Variação e mudanças linguísticas.

USO DO ITEM *AGORA* NA FALA E ESCRITA DA CIDADE DO NATAL

Rosângela Maria Bessa Vidal[1]
Francisco Clébio de Figueiredo[2]
Ana Alice de Freitas Neta[3]

Introdução

Neste trabalho, adotamos os postulados da teoria funcionalista norte-americana, denominada Linguística Funcional Centrada no Uso - LFCU, considerando a mudança linguística via discursivização e gramaticalização, numa perspectiva sincrônica. Tratamos do funcionamento da expressão *agora* na fala e escrita da cidade de Natal, dependendo das condições de uso da linguagem dos falantes do *corpus* D&G.

Nosso objetivo é o de analisar a multifuncionalidade do circunstanciador *agora*, por isso foi analisado criteriosamente cada contexto de ocorrência e os dados categorizados com apoio em bibliografia especializada. Também realizamos uma pesquisa em gramáticas mais antigas, em gramáticas clássicas, em gramáticas descritivas do português, e, ainda, em trabalhos acadêmicos que abordam esta temática em perspectivas sincrônicas e diacrônicas, com a finalidade de

1. Docente do Programa de Pós-graduação em Letras - Departamento de Letras - CAMEAM - UERN - Pau dos Ferros/RN, Brasil - rosangelrosangelauern@gmail.com.

2. Mestre em Letras (Aprovação com distinção) - Professor de Língua Portuguesa da rede Estadual de Ensino e membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Funcionalista - GPEF - clebiolima99@hotmail.com.

3. Mestre em Letras - Professor de Língua Portuguesa da rede Municipal de Ensino e membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Funcionalista - GPEF - anaaliceneta@hotmail.com.

compreender a flexibilidade de uso do item *agora* e, de acordo com a sua intenção comunicativa.

Como objetivos específicos nesta pesquisa temos: a) estudar os usos do item *agora* em função dos fatores sociais (sexo e escolaridade) na fala e escrita da cidade do Natal; b) verificar as funções do item *agora* em relação às suas categorias morfossintáticas, sintáticas e pragmático-discursivas; c) destacar os aspectos polissêmicos do vocábulo *agora* na fala e escrita da cidade do Natal; d) discutir, à luz da teoria funcionalista, os usos/funções do item *agora* na fala e escrita da cidade do Natal.

Abordagem teórica do funcionalismo linguístico

A teoria funcionalista que norteia esta pesquisa e, recentemente, denominada como Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), baseia-se no uso da língua falada e escrita para subsidiar a investigação desses fenômenos linguísticos em situação concreta de intercomunicação. A LFCU é uma abordagem que seu objetivo consiste no fato de que a estrutura da língua emerge à medida que esta é usada, ou seja, em sua análise preocupa-se com os aspectos formais da língua como, também, com os fatores relacionados aos contextos comunicativos, semânticos, pragmáticos e discursivos.

Com base em Givón (1995), a língua não pode ser descrita como um sistema autônomo porque a gramática só pode ser entendida por referência a parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultural, mudança e variação, aquisição e evolução, portanto, deve-se estudar a relação entre ambos. É dentro do uso da língua, mais especificamente, dos discursos e sob a influência de seus contextos que a gramática emerge e muda, e que ocorrem as variações e as mudanças, fatores indispensáveis para a construção e reconstrução da gramática.

Nesse sentido, na gramática de uma língua observamos que as suas regularidades são decorrentes de pressões cognitivas e do uso, ou seja, um sistema aberto, fortemente suscetível às mudanças e intensamente afetado pelo emprego que lhe é dado no dia a dia. Assim, essa gramática é dinâmica, porque se molda a partir do discurso dos falantes, adequando-se ao seu uso, não sendo pré-esta-

belecida, podendo decorrer de pressões cognitivas e de pressões de uso como, também, de pressões internas do próprio sistema gramatical.

É a partir da língua em uso, que buscamos descrever o caráter multifuncional do item *agora* na fala e escrita da cidade de Natal, destacando assim, as funções desempenhadas por item lexical nos gêneros textuais que compõem o *corpus* D&G. Assim, entendemos que ao assumirmos um papel dinâmico da gramática, pressupomos que as línguas estão em constantes espraiamento de mudança, apresentam uma estrutura maleável, os seus usuários estabelecem uma interação comunicativa por meio da língua e, que lhe permite construir em seu texto/discurso uma adequação à situação comunicativa, podendo inseri com isso, nelas, o processo de gramaticalização.

O agora no âmbito temporal e discursivo

A expressão em análise tem merecido a atenção de vários autores nas discussões que envolvem as funções de advérbio temporal e conector/marcador discursivo. Nesse sentido, encontramos vários estudos do uso de *agora* como, por exemplo, em Niedzieluk (2004), as funções de *contrastivo, retomador, avaliativo* entre outras. Para Souza Júnior (2005), o *agora* pode ser um *dêitico temporal* como também um *juntivo* de *causalidade*, de *contrajunção* e de *contraste*. Philippsen (2011) inclui o *agora* em duas categorias a primeira, como *dêitico* e, a segunda, como *conector de sequencializador, perífrase conjuncional causal/explicativa* e *marcador discursivo*. Já, Rodrigues (2009) considera o circunstanciador linguístico/discursivo *agora* como *advérbio temporal* referindo-se ao *momento presente, referência ao passado* e *referência ao futuro* e ainda constata que esse item lexical desempenha a função de *opositor, concluidor* e *retomador de tópico*.

Desse modo, mesmo conhecendo o número de pesquisas já realizadas por esses e outros autores e de tamanha relevância para os estudos da língua, acreditamos que as mesmas não esgotam por completo todos os dados de análise, uma vez que cada pesquisador privilegia algumas facetas funcionais do item *agora*. Desta forma, partindo do *corpus* D&G (1998) e de toda a sistematização dos diversos subsídios apresentados por esses estudiosos da língua, e tendo em vista nossa abordagem teórica da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), em nossa pesquisa postulamos duas categorias do circunstanciador *agora* em *ad-*

vérbio temporal e *conector/marcador discursivo*, destacando o espraiamento de funcionalidade desse item, sua variação e mudanças nos contextos discursivos e escritos dos gêneros textuais que compõem o *corpus*.

Metodologia

Para esta investigação, levamos em consideração os aspectos relevantes da sintaxe, da morfossintática, da semântica e da pragmática presentes nos dados da fala e da escrita dos informantes que foram coletados e transcritos cuidadosamente na cidade de Natal/RN. As amostras, que usamos do item *agora*, foram retiradas do *corpus* Discurso & Gramática – A língua falada e escrita na cidade do Natal, o qual se destina aos estudiosos da Língua Portuguesa e que se interessam em identificar, descrever os fenômenos de variações e mudanças presentes no uso da língua bem como oportuniza a identificação das formas mais raras, menos comuns em contexto real de ocorrências.

Os dados, assim, que encontramos totalizaram em 182 ocorrências do *agora* distribuídos em depoimentos diferenciados e presentes nos cincos gêneros textuais orais e escritos, entre os quais citamos: narrativa de experiência pessoal, narrativa recontada, descrição de local, relato de procedimento e relato de opinião, sendo que para cada nível de escolaridade encontramos quatro informantes e, entre esses quatros, um só informante oferece 10 textos, que são distribuídos proporcionalmente por sexo e pela escolaridade – classe de alfabetização – (6-7 anos); 5º ano do Ensino Fundamental – (9-13 anos); 9º ano do Ensino Fundamental – (14-17 anos); 3ª série do Ensino Médio – (16-19 anos) e Ensino Superior – (acima de 21).

Tratamento dos dados

Nosso *corpus* de análise, formado por 182 ocorrências do item lexical *agora* nos cincos níveis de escolaridade do *corpus* D&G (3º grau, 2º grau, 9º ano, 5º ano e classe de alfabetização) e catalogamos as amostras nos gêneros textuais (narrativa de experiência pessoal, narrativa recontada, descrição de local, relato de procedimento e relato de opinião), foram aspectos caracterizadores para considerarmos a funcionalidade desse item em duas subdivisões: *agora* advérbio temporal e *agora* conector/marcador discursivo.

Essa subdivisão favoreceu a classificação das funções e usos do *agora* nas duas modalidades de fala e escrita dos informantes. Em relação aos usos de *agora* na fala dos informantes na subdivisão de *agora* advérbio temporal encontramos as seguintes funções de *agora* como *temporal neste momento/momento atual, temporal tempo futuro, referência tempo passado* e *temporal época atual*. Já na subdivisão de *agora* conector/marcador discursivo na fala dos informantes identificamos a partir das amostras as funções de *contrastivo, anafórico/retomador, avaliativo, avaliativo de realce, aditivo, sequencializador, enfático, introdutor de turno, concluidor, relação causa/consequência, introdutor de digressão* e *juntivo de ressalva*.

Na parte escrita dos informantes, na categoria de *agora* advérbio temporal encontramos somente a ocorrência de *temporal neste momento/momento atual* e na categoria de *agora* conector/marcador discursivo localizamos as funções de *enfático, aditivo, sequencializador, avaliativo de realce, anafórico/retomador* e *introdutor de turno*. Esses resultados constatados no *corpus* D&G decorreram porque ambas as subdivisões apresentam a expansão funcional do item lexical *agora* tanto na fala como na escrita dos seus usuários o que confirma também o espraiamento de funções do item e, em consequência disso, causa maleabilidade e instabilidade de uso, variação e mudanças de sentidos tendo em vista o grau de informatividade estabelecido no momento de seu uso.

Os dados foram coletados através do programa *WordSmith Tools* (SCOTT, 2008), uma ferramenta eletrônica de grande colaboração para os procedimentos com os dados dessa pesquisa, uma vez que possibilitou com maior agilidade a coleta das amostras dos usos do item *agora*. Após a coleta das amostras da análise com as ocorrências do item *agora* identificadas no *corpus* D&G, ressaltamos que esse estudo contribuiu para mostrar sua multifuncionalidade que pode assumir em certos contextos específicos, principalmente, na organização e na construção da fala e da escrita dos informantes do *corpus* escolhido para essa pesquisa.

Categorias formais/funcionais do item agora na fala e escrita da cidade do Natal

Apresentamos aqui os usos do vocábulo *agora* encontrados no *corpus* D&G a partir das ocorrências selecionadas na fala e escrita, acompanhadas de uma

análise qualitativa dos dados catalogados. Nesta etapa de trabalho, destacamos ainda as possibilidades sintático-semânticas como também os aspectos pragmáticos do circunstanciador *agora* através de amostras do *corpus* em estudo o que caracteriza o seu deslizamento de funções.

Contudo, em relação às amostragens dos dados, comprovam uma multifuncionalidade do item lexical *agora* e sua polissemia presente em sua trajetória de funções ao longo do estudo. Isso significa que o uso da língua passa por um processo de regularização em uma trajetória unidirecional – do discurso à gramática, do concreto para o abstrato. Nessa perspectiva, a gramática está num contínuo fazer-se, revelando-nos a relativa instabilidade da estrutura linguística.

Assim, pelos dados registrados das ocorrências do *agora* na fala e na escrita dos informantes nos níveis de escolaridades do *corpus* D&G, apresentamos a seguir o deslizamento funcional desse circunstanciador e seus aspectos polissêmicos conforme os fenômenos linguísticos em estudo e, com isso, as diferentes funções dessa forma linguística presente na sincronia atual podem constituir novos usos desde os traços canônicos até os mais pragmático-discursivos.

Agora advérbio temporal - Parte oral

O *agora*, na função de advérbio temporal, é identificado, neste trabalho, da mesma forma que os gramáticos e o senso comum o consideram. É visto como advérbio de tempo e apresenta os seguintes traços de *temporal neste momento/momento atual*, *temporal referência tempo futuro*, *temporal referência tempo passado* e *temporal época atual*.

Temporal neste momento/momento atual

Nessa função, o *agora* equivale semanticamente a temporal neste momento/momento atual, remete também ao tempo presente da ação enunciativa. Nesse sentido, identificamos os usos temporais que mostram a noção de tempo e as instâncias nas quais o *agora* faz em relação a uma remissão demonstrativa temporal e indica uma proximidade em relação ao momento exato da enunciação conforme amostra (01).

(01) "I: ... são dois andares... são três andares... sendo que só funcionam dois... aí também só são salas de aulas... coordenação também... ( ) segundo ... primeiro andar coordenação de alguns cursos ... que eu num tô lembrado qual é agora quais são ..." (ITGDLPO, *Corpus* D&G, 1998, p. 36).

Nessa amostra, *agora* atua como um dêitico temporal prototípico[4] e, a partir disso, evidencia que os enunciados em que aparece o item lexical *agora*, só podemos entender completamente o que está sendo dito se estivermos presentes no momento da fala ou se reconstruirmos as circunstâncias da enunciação. Por outro lado, as referências abstratas dos informantes no momento de suas falas distribuem-se em dois momentos: o primeiro se refere ao temporal – quando o espaço é compreendido como dimensão de tempo e o segundo textual – quando os sentidos lógicos das falas dos informantes prevalecem.

Assim, demonstra o deslizamento de sentido desse item lexical *agora* numa trajetória de crescente abstratização, passa do sentido mais concreto para o sentido mais abstrato e, com isso, delimita o ponto com o qual os informantes conseguem fazer referência as suas falas como também destacam a configuração expressiva de valor textual apresentada pelo *agora*, ou seja, a exata localização do falante no momento da fala seria o ponto dêitico, isto é, o ponto espacial e temporal em que o falante está situado seria o ponto dêitico da enunciação.

Temporal referência tempo futuro

O advérbio *agora*, nesse caso, é empregado em um tempo referido pelo falante com relação ao futuro. Esse uso, vinculado a um fato que ainda está para acontecer, pode ser observado nas passagens do *corpus* a seguir:

(02) "E: você vai mexer agora só no céu?" (ITGRPPO, *Corpus* D&G, 1998, p. 146).

4. Entendemos, neste trabalho, o conceito de protótipo de acordo com Neves (1997, p. 138): "O protótipo é o membro que ostenta o maior número das propriedades mais caracteristicamente importante, e todos os demais membros devem ser classificados de acordo com o grau de semelhança com o protótipo, ou seja, de acordo com a distância do 'pico protótipo'".

Nessa passagem (02), o item *agora* usado pelo informante faz uma menção de um fato que acontecerá no futuro. Com isso, o elemento *agora* pode vir acompanhado de uma indicação temporal que especifica seu sentido de elemento indicador de tempo, como se pode notar pelo uso da locução verbal "vai mexer", essa locução verbal possibilita a identificação da marcação de futuro.

A construção *agora* + locução verbal permite implicar convencionalmente que a situação expressa pelos falantes refere-se ao futuro e situa explicitamente como o ponto a partir do qual avalia a proximidade ou o afastamento da entidade que o falante deseja situar no momento de comunicação.

Destarte, essa especificidade de *agora* nos fornece os indícios necessários para explicar a multiplicidade funcional e categorial dessa forma, como também, sinaliza os eventos comunicativos num *continuum* espacial, orientando a atenção do ouvinte para pontos específicos do ato comunicativo.

Temporal referência tempo passado

O advérbio *agora* nesse caso, é empregado mencionando a um tempo referido pelo falante com relação ao passado. O uso dessa função é identificado a partir da construção *agora* + passado em que permite aludir formalmente que a situação atual de comunicação produzida pelo informante difere da situação passada.

> (03) "I: é:: o congresso que a gente foi a ... agora na ... semana santa ... não é? o congresso dos jovens batistas aqui de Natal ... a gente realiza de dois em dois anos ... é geralmente na semana santa ..." (ISGNEPPO, *Corpus* D&G, 1998, p. 270)

Em (03), a amostra intensifica o que estamos tentando apresentar através da multifuncionalidade do item lexical *agora*, uma vez que pelos usos desse vocábulo e pelas condições de fatores intra e extralinguísticos podemos registrar o processo de polissemia ou de gramaticalização que vem passando o item lexical *agora* em tal função.

Dessa forma, diferentemente da perspectiva apresentada pelo informante em sua fala, a construção de *agora* + passado numa posição pós-verbal "agora foi", configura a possibilidade de que aspectos puramente formais como estes e, por conhecimentos pragmáticos partilhados pelo informante, contribuem forte-

mente para o deslizamento funcional do *agora* por meio de um caráter semântico-pragmático num nível predominantemente proposicional e textual.

Nessa perspectiva, o *agora* aponta para um processo de mudança linguística de caráter unidirecional no interior do qual, itens ou "construções lexicais" (Traugott, 2003) passa a exercer funções gramaticais, e, quando já gramaticalizados, podem assumir funções ainda mais gramaticais. Assim, é por assumir uma nova função na gramática da língua que se explica o surgimento de novas formas linguísticas a partir de questões pragmáticas e por associações metafóricas realizadas pelo falante.

Temporal época atual

O uso de *agora* como temporal época atual é o momento de enunciação produzido pelo falante referindo-se à época atual/contemporânea. Nesse sentido, o emprego do advérbio *agora* nessa categoria de análise direciona para uma interpretação de que o sujeito enunciador possibilita a interpretabilidade de "atualmente". Vejamos a amostra (04).

> (04) "I: manicaca ... manicaca é gente feio ... gente feio ... horroroso ... eu não ... quero um bonitão ... fortão ... assim ... ai ... aí:: sim ... tem esse ... aí os pequeno é tudo pivetinho assim ... sim ... agora os homem de hoje olhe ... não tá prestando nenhum ... ó ... nem pra casar ... ninguém quer casar mais..." (I9ºAROPO, *Corpus* D&G, 1998, p. 352).

Constatamos que a amostra (04) comprova a constante mudança impulsionada, essencialmente, pelas necessidades dos falantes em contextos específicos de comunicação como também o surgimento de novos valores que, longe de seus sentidos mais usuais, contribuem para a construção de novos sentidos que refletem a dinamicidade das ações e da interação humana. O uso de *agora* como temporal época atual é identificado pela presença do advérbio também temporal "hoje" na fala analisada em que o uso do mesmo consegue pautar as possíveis operações de referenciação apontadas pelos informantes durante o ato comunicativo.

Dessa forma, o item *agora* vem sendo usado em perspectivas diferentes o que evidencia o surgimento de novas funções, ou seja, o processo de gramati-

calização que passa esse item se submete ao princípio da *Divergência* de Hopper (1991), o qual prevê que, quando uma forma lexical sofre gramaticalização, a forma original pode permanecer na língua como uma forma lexical autônoma, podendo, além disso, submeter-se às mesmas mudanças pelas quais venham a passar outro item qualquer de sua categoria.

Portanto, este princípio de *divergência* pode pelos menos em parte, nos ajudar a entender o resultado encontrado de que a inovação do uso de *agora* não implicou no decréscimo de sua forma canônica apresentada pelas gramáticas tradicionais.

Agora conector/marcador discursivo - Parte oral

Nessa função, *agora* além de exercer a função de conector, volta-se como marcador discursivo para interação entre os falantes e adquire traço de circunstanciação discursiva na organização de unidades tópicas e, por outro lado, por meio do processo de discursivização, *agora* perde restrições gramaticais e passa a exercer funções voltadas para a organização de unidades discursivas. Apresentamos a seguir as ocorrências catalogadas no *corpus* conforme a perspectiva descrita.

Contrastivo

Das várias evidências que apontam para a caracterização juntiva do *agora*, uma delas é o fato de esse elemento poder ser substituído por "mas" na maior parte das ocorrências, o que não é possível nos casos em que o elemento ainda veicula valor temporal. O elemento é juntivo quando participa de algum tipo de relação de contraste entre orações simples ou complexas, ou seja, parece que tal elemento atua no nível sintático e exerce a função de conector interoracional como exemplifica (05).

(05) "I: ... quanto à sala ... agora ... cadeira ... mesa ... esses negócios ... tudo bem organizado ... tudo bem novo e tudo ... agora ... as paredes eram sujas ..." (ISGDLPO, *Corpus* D&G, 1998, p. 193).

Na amostra (05) o *agora* adversativo parece auxiliar no estabelecimento da relação entre segmentos coordenados sem eliminar o elemento anterior, admite -o, mas, a ele se contrapõe. Em (05), o informante expõe condições de oposições entre "quanto à sala ... tudo bem organizado" e "*agora* ... as paredes eram sujas". A partir dessa passagem, podemos parafrasear pela conjunção *mas* e, consequentemente, apresenta um contraste com o que foi dito antes.

Assim, pela amostra reforça a explicitude da conjunção *mas*, o que aponta para uma trajetória de advérbio > conjunção fenômeno que já vem sendo estudado pelos linguísticas e através dos dados catalogados na modalidade falada, permite constatar a flexibilidade de uma função praticamente textual para uma função discursiva.

Anafórico/retomador

O conector/marcador discursivo *agora* retoma anaforicamente o tópico de uma sequência textual ou outro tipo textual, organizando o discurso, adequando relações de sentido entre os enunciados e dando prosseguimento/encaminhamento ao discurso. Essa estratégia utilizada pelo falante diz respeito à continuidade referencial, ou seja, à retomada de uma expressão que representa precisamente um referente já construído no texto por meio de novas expressões referenciais. Observe:

> (06) "I: ...ela primeiro saiu ... entrou numa boate né ... à noite um lugar lá ... agora onde ela entrou só tinha homens ... sabe ... foi o primeiro lugar que ela encontrou ... aí quando chegou lá ... pediu uma bebida e tal ... entrou ficou lá ... isso com a roupa de freira e tudo mais ... né ... e o pessoal tudo olhando espantado ..." (ISGNRPO, *Corpus* D&G, 1998, p. 281).

Em (06), temos o uso do *agora* como anafórico/retomador quando o informante na passagem "*agora* onde ela entrou só tinha homens", o uso do *agora* nessa situação comunicativa retoma o lugar em que ela estava "boate" e, consequentemente, dar continuidade de sentido ao que o mesmo vinha descrevendo no decorrer de sua fala.

Como se vê, a trajetória do *agora* vai de encontro com a perspectiva de uma gramática maleável, emergente que se adapta as regularidades decorrentes das

pressões do uso, quer por necessidades comunicativas não preenchidas, quer pela presença de conteúdos cognitivos para os quais não existem designações linguísticas adequadas conforme. Por isso, são vários os motivos ou as motivações do deslizamento semântico, na geração de novos significados, tanto para itens léxicos como para construções.

Avaliativo

O item *agora* também assume a função de avaliativo no *corpus* D&G. Nessa função, o conector/marcador discursivo *agora* introduz, especificamente, uma explicação, uma opinião do informante em relação ao assunto exposto como forma de ressalva como mostra a passagem (07).

> (07) "I: ... é questão de ter investimento na educação ... se investisse mais na ... na ... no ensino público ... obviamente teria:: porque a capacidade desse pessoal é a mesma do particular ... inclusive ... tem professor que ensina em colégio particular e em colégio público ... então ... só que agora em colégio particular ele recebe muito mais ... dá vontade de ensinar ..." (ISGROPO, *Corpus* D&G, 1998, p. 203).

Na a amostra (07), o item *agora* introduz uma ressalva a cerca do ponto de vista do informante sobre as condições de pagamento de professores em relação ao ensino público e enfatiza que no colégio particular estimula os profissionais da educação pelo fato de ganharem melhor.

Essa função desempenhada pelo vocábulo *agora* ilustra a sua multifuncionalidade num nível pragmático – discursivo o que, nesse sentido, envolve uma intenção genérica do falante de usar algo conhecido pelo ouvinte para fazê-lo compreender melhor o sentido novo que ele quer expressar como também a utilização de conceitos mais concretos e mais conhecidos para atender as necessidades dos usuários da língua que surgem no decorrer do processo comunicativo.

Avaliativo de realce

Nesta, o conector/marcador discursivo *agora* atenta para um aspecto especial na informação precedente apresentada pelo falante. Por esta função, o uso do elemento *agora* possui uma origem espacial/temporal e se explica por um pro-

cesso de gramaticalização espaço > (tempo) > texto. A partir desse processo, o elemento tende a desempenhar funções pragmático-discursivas ganhando novas posições mais fixas dentro da cláusula e a estabelecer uma ênfase ao enunciado precedente.

> (08) "I: não... isso aí você aprende ... porque eu num tinha de jeito nenhum ... eu pensava que num ia fa/ eu pensava que num ia ... num ia ... num ia conseguir nunca fazer ... um acorde com a mão esquerda e ... solar com a mão direita ... hoje é a coisa mais natural do mundo ... como dois e dois ... agora ...deixe eu ver se eu esqueci alguma coisa ... importante ... sim ... tem que aprender os compassos ... tem compasso quatro por quatro..." (I19ºANRPO, *Corpus* D&G, 1998, p. 376).

Observamos em (08) que o falante procura enfatizar a informação precedente que era sobre as técnicas de tocar em um violão destacando a partir do uso do item *agora* em sua fala a importância de aprender o compasso quatro por quatro. Com isso, entendemos que para o falante a informação precedente possui um nível de informatividade alto, por isso a necessidade de um realce.

Assim, o *agora* na função de avaliativo de realce, percebemos uma possível variedade funcional desse item o que verifica uma intersecção entre a função temporal e a textual e, se adaptam às circunstancias conforme as necessidades situacionais de comunicação.

Aditivo

O uso de *agora* aditivo apresenta-se na fala dos informantes com o intuito de apenas acrescentar informações sem aferir, nem enfatizar, é uma função mais neutra em relação às demais até aqui exposta.

Pelos dados em referencia a essa função, seu uso foi identificado em um nível de escolaridade maior (3º grau), no entanto, permite deflagrarmos que os informantes desse nível de escolaridade conseguem elaborar melhor suas falas, pensar nos termos que irão empregar durante a construção de seus enunciados e, com isso, reforçam por outro lado os aspectos da discursivização como um processo em que os elementos perdem função lexical e gramatical para ficar a serviço da organização e da linearidade das informações de suas falas. Observe:

> (09) "I: ... pra trabalhar com esses elementos ... até mesmo a ... a ... a ... a nível de criação ... porque você vai é ... quando for criar ... meu Deus ... e agora ... o que é que eu boto aqui nesse meu quadro ... é:: um pássaro ... mas que pássaro ... mas que pássaro eu devo botar? aquele daquela praia ... quem sabe aquele ... aquela espécie ... aquela suavidade daquele pássaro daquele quadro que eu pintei de uma fotografia ... ((riso))" (ITGRPPO, *Corpus* D&G, 1998, p. 151).

O enunciado (09) assinala a partir do uso do item *agora* e do auxílio da conjunção *e* a caracterização da nova informação com o objetivo de adicionar, ou seja, uma junção entre as ideias exibidas pelo falante e, por consequência, admite semanticamente a paráfrase "*mais agora*". Ademais, registra os traços discursivos em torno da fala dos informantes e o item *agora* se encontra, no entanto num estágio mais avançado de sua trajetória de gramaticalização, pois entendemos que é usado com função discursiva sem nenhum resquício de seus usos temporais e canônicos.

Sequencializador

A função de sequencializador é um traço muito propício de ocorrer nesse estudo porque o material coletado para a análise é composto por textos de diversos gêneros, ou seja, sequencias textuais em que os fatos são colocados de forma ordenada para estabelecer uma relação de continuidade de sentidos. Nessa função, *agora* pode ser parafraseado por "em seguida", "a seguir" de acordo com a amostra (10).

> (10) "I: ... quanto à sala ... agora ... cadeira ... mesa ... esses negócios ... tudo bem organizado ... tudo bem novo e tudo..." (ISGDLPO, *Corpus* D&G, 1998, p. 193).

Na amostra (10), *agora* funciona como conector de sequencialização. A função de *agora* nesse contexto é a de elo continuativo nas sequências das ações descritas pelo informante e relaciona-se a um sentido mais ampliado que o sentido dêitico. Trata-se de um uso em que existe uma fluidez entre a enunciação da fala e a localização espacial no texto como também os atos do discurso e as marcações das sequências textuais.

Com isso, o que gera esta mudança de função é a pressão de informatividade, ou seja, a mobilidade de funcionalidade do item *agora* faz o elo de conexão

com novas ações que vão ocorrendo na evolução dos fatos e, seu posicionamento é fixo, pois caso se movimentasse perderia esse traço funcional.

Enfático

Nessa função o item *agora* se trata de um uso que busca enfatizar, fortalecer, dar importância à determinada opinião ou a determinado fato da história. Com isso, a transferência de propriedade ocorre com a ampliação do elemento sobre o qual o *agora* incide, pois deixa de incidir sobre constituintes e orações para incidir sobre tópico discursivo. Vejamos:

> (11) "E: e justamente agora que ela tá grávida ..." (ISGNEPPO, *Corpus* D&G, 1998, p. 224).

No enunciado (11), *agora* sequencializa a ideia enfática da informante a respeito da gravidez. Nesse momento de sua fala, percebemos que a mesma sustenta sua crença, asseverando uma dada proposição e contrastando-a com o conteúdo pressuposto. Um dado que auxilia na caracterização do *agora* enfático é a presença da conjunção "que", e, a partir da construção da expressão agora que disponibiliza significativamente a nossa hipótese de redução de frequência de *agora* advérbio temporal.

Desse modo, podemos constatar de acordo com as funções desempenhadas pelo *agora* o seu distanciamento em relação a sua função prototípica de advérbio temporal, passando, no entanto, para um item que se encontra no estágio de sua trajetória de gramaticalização, pois nessa função mais discursiva o *agora* apresenta um esvaziamento de sentido o que acreditamos sem nenhum resquício de seus usos temporais e canônicos.

Introdutor de turno

A função introdutor de turno desempenhada pelo item lexical *agora*, apresenta um traço discursivo nos contextos de enunciação produzidos pelos falantes e, trata do uso do item *agora*, com o objetivo de introduzir um novo tópico, ou seja, um novo assunto no texto ou um novo momento do discurso por meio de uma mudança no tópico ou no assunto tratado.

(12) "E: você gosta do futebol e tá dando sua opinião ... né ... você deu do time ... agora o que você acha da violência no ... lá dentro ... a violência dos jogadores e a violência lá na ... arquibancada?" (I5ºAROPO, *Corpus* D&G, 1998, p. 401).

Na amostra (12), o item *agora* introduz essa mudança de turno. O informante consegue assinalar por meio do *agora* a modificação de assunto em torno da tentativa de comunicação quanto à sua opinião sobre a violência nas arquibancadas dos estádios de futebol. Assim, com esses dados notamos a tendência do *agora* em assumir outras funções e de acordo com Hopper (1991) as línguas tendem a apresentar mais de uma forma para desempenhar funções idênticas, ou seja, surgem novas camadas e as camadas antigas não desaparecem necessariamente podendo coexistir e interagir com as novas.

Concluidor

O *agora* nesse estudo com traço de concluidor é uma das funções intermediárias entre os usos temporais e discursivos até aqui apresentadas. Porém, assumindo aspectos mais textuais na trajetória de gramaticalização podemos caracterizá-lo em um percurso de mudança em que envolve alterações morfossintáticas, sintáticas, semânticas e pragmáticas.

Nesse sentido, esta função de *agora* concluidor corrobora as ideias de Traugott e König (1991) não apenas no que diz respeito ao papel do contexto comunicativo no surgimento de novos usos da língua como, também, no tocante ao caráter unidirecional das mudanças implementadas por esse item que parte quase sempre do componente proposicional rumo ao componente expressivo da língua como mostra a passagem (13).

(13) "I: ... "você prometeu ... agora vai ter que cumprir" ... aí ela foi lá:: chamou o sapo ... e o sapo jantou com ela ... aí na hora de dormir ... ele falou ... "princesinha ... você falou que eu podia dormir es/ se/ ... é ... em sua cama". (I5ºANRPO, *Corpus* D&G, 1998, p. 389).

O enunciado (13) fornece um exemplo de *agora* com o traço de concluidor. Trata-se de uma função significativa e nova no que diz respeito à modalidade da fala. Nesse caso, o item *agora* finaliza a proposição apresentada pela falante em

referência a uma promessa que havia lhe prometido. Logo, essa função aponta uma natureza de mudança e de variação o que não é contemplado nas gramáticas tradicionais.

Relação de causa/consequência

A ideia de relação de causa/consequência desempenhada pelo item lexical *agora* está diretamente ligada àquilo que provoca um determinado fato, ou seja, exprime um efeito ao motivo do que se declara anteriormente. Essa função é expressa pelas construções que a gramática chama de causais, conclusivas e consecutivas. Desse modo, vejamos na amostra (14) essa relação de causa/consequência.

> (14) "I: ... aí vai entrar numa canalização lá por baixo ... vai ser subterrânea do mesmo jeito ... né ... então a água vai descendo ... vai descendo ... vai descendo ... é como se fosse coar um leite numa peneira ... a nata num fica na peneira ... bom ... na fase de decantação ... eu disse que o floco decanta e vai lá pra baixo ... agora só que passa ... alguns flocos passam ... por isso que tem o filtro e o resto da decantação ... " (ISGRPPO, *Corpus* D&G, 1998, p. 199).

Levando em conta que a noção semântica na fala do informante indica conclusão, já que os conectores conclusivos introduzem afirmações e que a conclusão é a consequência lógica de uma premissa, na amostra (14) o falante demonstra através da fase de decantação da água mesmo passando por várias fases ainda a insistência da passagem de flocos durante esse processo o que, no entanto, a possibilidade da existência de causa/consequência.

Conforme o explicitado, podemos inferir que a relação de causa/consequência conduz ao sentido de conclusão. Já que não podemos alterar a ordem das orações quando a segunda indica conclusão, caso em que se mantém a ordenação real causa/consequência para preservar a direção argumentativa; por essa razão também se repete a oração conclusiva, mesmo que já tenha sido enunciada antes.

Assim em (14), o uso de *agora* manifesta a circularidade argumentativa que por sua vez parece ser necessária para que a representação linguística mantenha uma relação de iconicidade com os fatos descritos.

Introdutor de digressão

A função de *agora* como introdutor de digressão ocorre quando dentro de um segmento enunciativo insere um novo tópico no interior de outro. Vejamos na amostra (15) a manifestação de frequência desse dado.

> (15) "I: ..."vamo embora pro shopping?""bora ... gastar dinheiro" ... vou ao Circo da Folia ... agora na Vila Folia ficou mais difícil ... mas eu ia ao Circo da Folia ... porque mui/ muitos amigos fazem aniversário ... faz a festinha ... convida .." (I9ºANEPPO, *Corpus* D&G, 1998, p. 366).

No exemplo (15), percebemos no primeiro momento da enunciação o informante apresentar o desejo de ir ao shopping gastar dinheiro, porém em seguida introduz no mesmo tópico um novo assunto de modo que, ao utilizar o item lexical *agora*, promove uma descontinuidade na organização tópica, movida pela introdução de assunto constitutivo de outro subtópico da sequencialidade enunciativa.

De acordo com isso, a funcionalidade de *agora* nesse contexto está voltada para a articulação de estratégias ligadas à própria situação interacional e, em virtude disso, a polissemia e a mudança gramatical observada nesse uso diz respeito às estratégias interativas segundo, as quais, constituintes linguísticos têm seu sentido redimensionado a funções mais pragmáticas.

Neste caso, Traugott e Dasher (2002) destacam que as pressões pragmáticas favorecem polissemia e gramaticalização por considerarem envolvidos na interação emissores e receptores além de suas competências comunicativas.

Juntivo de ressalva

O último dos traços identificados na fala dos informantes do *corpus* D&G como conector/marcador discursivo é o juntivo de ressalva. Nessa função o *agora* introduz uma noção semântica de restrição, ou seja, ao constituir uma relação de ressalva dentro do contexto de uso admite o parafraseamento de acordo com Souza Júnior (2005) por "só que". Isso pode ser conferido no exemplo (16).

(16) "I: ... no teatro a gente faz peças ... é:: ((ruído de buzina de carro)) ... sobre ... sobre cada mês ... por exemplo ... janeiro ... mês de ano novo... a gente faz uma peça ... agora que tá em dezembro ... faz out/ faz uma peça de natal ... a gente tava fazendo:: ia grav/ vai gravar na quinta ..." (I5ºADLPO, *Corpus* D&G, 1998, p. 390).

Nesse exemplo, podemos observar que *agora*, semanticamente, distancia-se de sua significação temporal prototípica e passa a exercer a função de um elemento juntivo, unindo segmentos que se complementam. No exemplo (16), a informante em sua fala descreve os eventos de um local em que acontecem as peças teatrais de acordo com a festividade de cada mês e, em seguida, ressalta através da passagem do *corpus* "... *agora* que tá em dezembro ... faz out/ faz uma peça de natal ...", a restrição de ideia apresentada por esse último seguimento e constituída pela introdução do item *agora*.

Assim, nessa função dois aspectos devem ser observados: o primeiro é a proposição principal e, segundo, a continuidade dessa proposição pelo fato de que o *agora* como juntivo de ressalva tem por objetivo a unificação dos enunciados.

Passamos, agora, a apresentar as ocorrências das funções desempenhadas pelo item *agora* na escrita dos informantes do *corpus* D&G e, através de amostras das referidas funções identificamos seus usos de acordo com os dados catalogados.

Agora advérbio temporal - Parte escrita

Nessa categoria de *agora* advérbio temporal na parte escrita das ocorrências catalogadas, além de refere-se aos traços circunstanciais de tempo no grupo dos advérbios, permite destacar sua capacidade funcional através de seus usos e, consequentemente, sua articulação no nível da escrita dos informantes.

Temporal neste momento/momento atual

A função temporal neste momento/momento atual do *agora* revela, nessa função, o nível de iconicidade transparente entre forma e significado, donde surge a impressão de variação com mais de um significado associado a uma só e mesma forma e adquire um papel na organização da escrita dos informantes. Vejamos a amostra (17).

> (17) "I: ...Quando minha estava grávida da minha irmã que agora tem 8 anos de idade, aconteceu outro acidente de automóvel em massaranduba, município de Ceará Mirim, e no outro mês minha mãe ganhou a minha irmã. Todos que vieram no carro se feriu; minha mãe, meu pai, eu, meu irmão e minha tia". (ISGNEPPE, *Corpus* D&G, 1998, p. 265).

No exemplo (17), o uso do item *agora* é utilizado para delimitar o espaço discursivo ou argumentativo em que o falante se inscreve, distinguindo-o do espaço atribuído ao outro como também a evidente marcação temporal em torno da enunciação comunicativa. Apresenta uma aplicação prática à função de circunstanciador, predominando, principalmente, em sequencias narrativas devido ao seu objetivo de pontuar no tempo os fatos descritos.

Assim, ainda por haver, no caso de *agora*, a predominância do uso canônico, este não foi maciço como inicialmente se esperava, pois havendo certo equilíbrio entre as ocorrências canônicas e não-canônicas, precisamos entender que a gramática é um sistema adaptativo que nos dizeres de Bybee (2003) "ela existe apenas em uso: o que não é experienciado não faz parte da gramática".

Agora conector/marcador discursivo - Parte escrita

Procuramos, aqui, mostrar as ocorrências de *agora* conector/marcador discursivo numa perspectiva discursiva funcional, e, verificamos sua materialização linguística nos níveis estrutural e semântico-pragmática. A partir disso, vejamos as seguintes funções encontradas.

Enfático

Nessa função de *agora* enfático percebemos o quanto o contexto discursivo pode ser afetado tanto a partir de uma forma particular feita pelo falante quanto à interpretação que o destinatário faz dela. Isso significa que na função de enfático possibilita a identificação do destaque e da saliência apresentada pelo informante no momento da escrita.

(18) "I: [...] A sua mãe ao perceber ordenou que seu esposo tomasse a criança nos braços, já que agora estavam mais próximo de chegar, onde? ninguém sabia". (ITG-NRPE, Corpus D&G, 1998, p. 90).

No exemplo (18), a informante ressalta através do uso do item *agora* a ênfase em relação ao pedido que sua mãe fez a seu esposo para colocar em seus braços a criança. Com isso, demonstra a persuasão argumentativa estabelecida por esse vocábulo e a sua força semântica no momento de seu uso.

Assim, por esse exemplo, entendemos que a situação enunciativa apresentada pela informante está presa a determinados contextos e, ao empregar o vocábulo *agora* nesse enunciado, ressaltamos que o mesmo é dinâmico e está em constante mudança já que, na medida enquanto o discurso progride, o contexto também se modifica e atingi a própria escrita.

Aditivo

A função de *agora* aditivo consegue por meio do processo de discursivização perder restrições gramaticais, sobretudo, em seu uso exofórico e em seu uso juntivo, já que não integra a estrutura oracional e, passa a exercer funções voltadas para organização de unidades discursivas em relação a tópicos ou segmentos de tópicos. Vejamos:

(19) "I: Chegaram a momentos gloriosos onde aquele pai de família pôde gastar seu dinheiro na cidade, e agora pudesse realizar o sonho de sua esposa, que era comprar uma cama igual a de seu Tomaz boladeira. Mas ele não teve sorte na cidade, pois, um soldado amarelo discutiu com ele e o espancou". (ITGNRPE, *Corpus* D&G, 1998, p. 91).

No exemplo (19), o uso de *agora* como aditivo disponibiliza a continuidade lógica de sentido e de união entre as proposições, operando nessa situação escrita como um fator textual de organização das unidades discursivas. Dessa forma, torna-o um marcador discursivo com o objetivo de exercer a função de "*amarrar*" textualmente os acréscimos de informações estabelecidas pelo informante.

Diante disso, vamos compreendendo a capacidade funcional exercida pelo item lexical *agora*, o seu deslizamento de função e sua adequação semântica,

fatores que encaminham esse item ao processo de gramaticalização por proporcionar uma amplitude categorial de usos.

Sequencializador

O *agora* com a função de sequencializador propícia uma continuidade em eventos específicos ou não-específicos de comunicação dentro do contexto em que está inserido. Trata-se de um uso capaz de exprimir uma fluidez entre a enunciação escrita e a localização espacial do texto como destacamos na amostra (20).

> (20) "I: Tem dia que eu passo horas e horas conversando sobre os estudos. Hoje mesmo eu passei a manhã inteira conversando sobre os estudos. Agora você vê porque eu gosto tanto de conversar sobre a escola." (I5ºAROPE, *Corpus* D&G, 1998, p. 394).

Na amostra (20), *agora* é empregado como sequencializador e caracteriza-se como um fator de sequencia lógica dos episódios comunicativos descritos pela informante. Nessa passagem, o item enfraquece sua noção temporal e passa a constituir uma relação de continuidade entre as informações do enunciado direcionando o leitor ao propósito do conteúdo textual construídos pela informante em seu relato de opinião.

Com isso, percebemos que o emprego de *agora* se relaciona a um sentido mais ampliado que o sentido dêitico, pois sua função é de servir como elemento organizador da sequencialidade discursiva em que ocorrem os eventos comunicativos.

Avaliativo de realce

Outro papel desempenhado pelo *agora* é o de avaliativo de realce. Nessa função o enfoco central é em dar um ponto de vista especial ao contexto das proposições exibidas anteriormente, ou seja, acrescenta uma informação nova na organização discursiva em torno da escrita da informante que até o momento não havia sido realçada. Vejamos a amostra (21).

(21) "I: No dia seguinte, voltou tristonho para casa, refez suas idéias, e não lembrará do acontecido. com o passar dos dias a seca voltará como uma peste, destruindo a tudo. E o seu patrão via-se obrigado a mandar ele sair da fazenda com sua família. Aqui recomeça a história dessa família de peregrinos, só que agora tinham menos, pois, lhes faltava o papagaio que haviam comido no caminho". (ITGNRPE, *Corpus* D&G, 1998, p. 91).

Na amostra (21), o uso de *agora* faz referencia a uma informação que no decorrer da situação comunicativa a informante ainda não tinha focalizado anteriormente e, pela necessidade, de introduzir um destaque ao assunto abordado acrescenta esse dado novo pela passagem "só que *agora* tinham menos, pois, lhes faltava o papagaio que haviam comido no caminho". Nesse sentido, o realce é evidenciado pelo contexto situacional de comunicação, pois consideravam o papagaio como um membro de sua família.

Assim, conforme a maleabilidade de *agora* constamos a sua atuação por meio de mecanismos de extensão metafórica, pois contribuem para a multifuncionalidade desse item e através da pressão informacional consegue distancia-se de seu uso canônico assumindo funções mais discursivo-pragmáticas.

Anafórico/retomador

A função anafórico/retomador de *agora* é o caso mais claro do tipo de fenômeno diretamente relacionado ao componente contextual, pois no processo de discursivização estabelece relações lógicas entre as proposições como também se relaciona a informações de curto prazo. Isso depende de os antecedentes estarem disponíveis no componente contextual e disponibilizarem com esse uso uma dimensão textual e discursiva.

Nesse sentido, a ocorrência de anafórico/retomador é usado para retomar um antecedente, para relacionar constituintes entre os atos discursivos e os tipos de entidades dentro do texto conforme apresentamos em (22).

(22) "I: [...]... A trama conseguia envolver o telespectador não somente pelo seu caráter intimista, como também os recursos geográficos colocavam, a "deixa" no ar para uma outra linguagem; esta agora muito mais plástica porque a natureza como que adentrava, através do enredo, pelo nosso vídeo e se nos apresentava como um personagem vigoroso na sua maior forma". (ITGROPE, *Corpus* D&G, 1998, p. 173).

Em (22), o informante ao empregar o item lexical *agora* recupera o seu antecedente "linguagem" para ampliar seus sentidos verbais ou não verbais expressos pela trama e poder envolver os seus telespectadores. Com essa função, percebemos o quanto a situação comunicativa exige de seus usuários a percepção para as necessidades de uso da linguagem como também a mesma está sempre passando por um processo de evolução, ou seja, novos contextos discursivos vão surgindo e a gramática vai sendo modificada para se adaptar a essas novas necessidades de seus falantes.

Logo, conforme Neves (1998) esse processo de mudança linguística tem motivação nas necessidades comunicativas não satisfeitas pelas formas existentes bem como na existência de conteúdos cognitivos para os quais não existem designações linguísticas adequadas.

Introdutor de turno

Outra função textual apresentada pelo *agora* é a de introdutor de turno. Sua função é introduzir um turno conversacional ou um novo momento do discurso por meio de uma mudança no tópico ou no assunto tratado.

> (23) "I: De trás tem dois quartos um do lado e outro do outro lado e tem areazinha pequena. Agora é o que tem dentro de casa, bem na aréa tem duas cadeiras e o jarro. Na sala de visita tem um sofá grande e dois pequeno, a banquinha do telefone, a banquinha do abajour. No quarto da minha tia tem uma cama, guarda roupa, estante de canto, outra estante e um ursinho e o espelho. Na sala de jantar tem uma mesa oval e as cadeiras e a arca e o barzinho. Na cozinha tem a geladeira, o fogão, o armário de parede e armário de pia e a pia." (I9ºADLPE, *Corpus* D&G, 1998, p. 362).

Conforme a amostra o item *agora* inicia um novo turno. Com o novo turno, a informante começa descrevendo a parte exterior de uma casa, porém ao mudar de assunto utiliza o *agora* para refere-se à parte interna da casa e, nesse momento, pontua a mudança de turno construído pela informante. A partir desse emprego vamos constatando a multifuncionalidade desse item nos enunciados do *corpus* D&G através das relações entre os componentes sintático, semântico e pragmático.

Por essas funções apresentadas, consideramos que o item *agora* segue um processo de gramaticalização caracterizado pela trajetória espaço > (tempo) > texto e, ao observarmos suas ocorrências, o mesmo se distancia de sua circunstância temporal propriamente canônica e vai diretamente para o texto. É no texto que esse elemento passa a assumir funções discursivo-pragmáticas tendendo estas a inserir informações novas.

Portanto, como princípio básico de investigação, a gramaticalização em seus diversos propósitos de investigação linguística contribui no estudo de como as línguas evoluem ao longo do tempo, variam de acordo com o usuário e de acordo com as funções para as quais ela está sendo usada. Com isso, alguns traços de sentido espacial persistem claramente em usos com valor temporal do item *agora*, mas não se manifestam de forma transparente e, necessariamente, em usos que encadeiam o discurso. Esses usos já possuem um sentido mais abstrato e com uma função específica de organizar o discurso.

Considerações finais

O estudo sobre o item *agora* na fala e escrita da cidade do Natal mostrou que, contrariando a visão tradicional que coloca todos os advérbios de tempo como elementos gramaticais, o *agora* apresentou nessa pesquisa outros usos e funções comparativamente considerados novos o que ratifica os nossos objetivos e, desse modo, foi possível analisar os diferentes sentidos que o item lexical *agora* pode manifestar na fala e escrita dos informantes nos distintos gêneros que compõem o *corpus* D&G.

Com isso, a discussão aqui realizada revela a necessidade de se repensar a visão clássica, que atribuímos à classe dos advérbios e, em particular, ao circunstanciador *agora* pelo fato de termos constatado durante nossa investigação que esse item apresenta usos que vão além da sua função prototípica de dêitico temporal, assumindo outras funções relacionadas aos segmentos do texto e, em outros contextos, funções mais discursivas.

Essa trajetória apontada pelo item *agora* se relaciona às extensões de usos e funções que remete à sua origem etimológica, *hac hora*, cuja função é a de locativo temporal, fundada pelo demonstrativo *hac*, e culmina na indicação de relações discursivas. Nesse sentido, frisamos, segundo Hopper (2011), o conceito

de camadas, segundo o qual o surgimento de novos sentidos não põe fim ao mais antigo uso, podendo coexistir e interagir, dentro de um contexto determinado.

Como vimos com os resultados obtidos, o elemento *agora* passa a assumir funções argumentativas, textuais, discursivas e pragmáticas sem deixar de notar a sua função prototípica de advérbio temporal. Com isso, incide a depender mais das características gramaticais específicas de suas novas funções que surgem em contextos específicos, assumindo posições mais fixas dentro da sentença ou do texto o que se deve ao fato de que, além de contarmos com os fatores sociais (idade e escolaridade) e outros previstos por teorias existentes, possibilitou o deslizamento funcional do item *agora* nos níveis gramatical, textual e discursivo como aponta em sua variação e mudança.

Outra questão a ser pontuada diz respeito ao quesito mudança linguística. Os dados encontrados apresentam indícios suficientes para considerarmos que esse processo tem caráter unidirecional e sincrônico. Ressaltamos que mudança, nessa perspectiva, não diz respeito à alteração definitiva de forma ou sentido, mas sim a uma variação dos atributos caracterizadores dos termos com o objetivo de se enquadrarem nos enunciados em que são utilizados conforme as necessidades dos usuários da língua. Com isso, a visão pancrônica (diacrônica/sincrônica) é imprescindível para podermos observar de forma mais completa, a trajetória de gramaticalização do item *agora* e, consequentemente, o próprio funcionamento da língua.

Por fim, acreditamos que esse estudo possa colaborar também no Ensino de Língua Portuguesa, principalmente, nas aulas de gramática, considerando que as ocorrências de novos usos do item *agora* se dão em meio à estabilização de muitos outros, relativizando-se, assim, a proposta da gramática *emergente*, como definida por Hopper (1991). No entanto, é importante considerar muito seriamente o fato de que os enunciados são produzidos e entendidos no contexto, já que assume que a intenção do falante não surge em um *vacuum*, mas sim em um multifacetado contexto comunicativo e, dessa forma, a necessidade de um ensino dos fenômenos da língua observando esses fatores.

Referências

BYBEE, J. Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency. In: JOSEPH, B. & JANDA, R. (Ed.) **A handbook of historical linguistcs**. Blackwell, 2003.

FURTADO DA CUNHA, M. A. **Corpus discurso & gramática:** a língua falada e escrita na cidade do Natal. Natal: EDUFRN, 1998.

GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. Amsterdam: Benjamins, 1995.

HOPPER, P. J. Emergent gramar and temporality in interactional linguisties. In: AUER, P.; PFÄNDER, S. (eds.) **Constructions**: emerging and emergente. Berlin: De Gruyter, 2011, p. 22-44.

HOPPER, P. J. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E. C.; HEINE B. (Eds.) **Approaches to grammaticalization**, Philadelphia: Jonh Benjamins Company, 1991.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, M. H. M; BRAGA, M. L. **Hipotaxe e Gramaticalização**: uma análise das construções de tempo e de condição, *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 14, p. 191-208, 1998. Número especial.

NIEDZIELUK, L. C. **Afinal, como se apresenta o agora no discurso oral de Florianópolis**: conector/elo discursivo ou advérbio temporal?. Publicado em: Anais do 6º Encontro Celsul – Circulo de Estudos Linguísticos do Sul, 2004.

PHILIPPSEN, N. I. Deslizamento funcionais do item agora: a gramaticalização em processo. Publicado em **Revista Philologus**, Ano 17, Nº 49. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr. 2011.

RODRIGUES, F. C. D. **Padrões de uso e gramaticalização de agora e então**. Tese (doutorado) – Universidade Federal Fluminense – Instituto de Letras, 2009.

SCOTT, M. **WordSmith Tools**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

SOUZA JÚNIOR, R. C. **A multifuncionalidade do item agora em tiras de quadrinho**: da gramática ao discurso. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Programa de Pós-graduação em Letras, 2005.

TRAUGOTT, E. C.; KÖNIG, E. **The semantics-pragmatics of grammaticalization reviseted**. In: TRAUGOTT, Elizabeth C.; HEINE, Bernd. (eds) Approaches to grammaticalization. Vol. I. Focus on theoretical and methodological issues. Amsterdam: Benjamins, 1991.

TRAUGOTT, E. C.; DASHER, R. B. The framework. In: _____. **Regularity in semantic change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 1-50.

RESUMO

A gramaticalização, segundo Meillet (1965), constitui um processo no qual há a atribuição de um caráter gramatical a um item e/ou a uma expressão linguística anteriormente considerada como autônoma. Nessa perspectiva, Meillet (1965) associa a gramaticalização de um elemento linguístico à imagem de um espiral, figura que reflete continuamente um processo cíclico, inacabado, infinito. Observando a expressão *que nem* na Língua Portuguesa, percebemos que essa expressão linguística vem funcionando com o valor semelhante ao da conjunção adverbial comparativa *como*, "Vou apelar e fazer um curriculo *que nem* do Barney pra vê se consigo arrumar emprego. (H.C)"; mas, também, tem apresentado o valor de estrutura adverbial consecutiva, "eu tenho tantos nadas pra fazer hoje *que nem* sei por qual começo" (M.M) e, ainda, tem aparecido, na língua em uso, veiculando um valor ambíguo, "Odeio TPM, me da um desânimo *que nem* comida de graça cura." (J. A.). A partir dessas reflexões fundamentados teoricamente em Bybee (2010); Dias (2011); Heine & Reh (1984); Lopes (2015), temos, na presente pesquisa, o objetivo de verificar como tem sido realizado o estudo das conjunções em livros didáticos, observando, em específico, a descrição apresentada ao *que nem* a fim de propor uma intervenção pedagógica na qual seja abordada uma reflexão sobre a expressão que tem sido tão produtiva entre os alunos. Diante da pesquisa realizada, foi possível verificar que, dos manuais didáticos analisados, em nenhum foi retratada a partícula em estudo, e, tampouco, foi evidenciada a utilização dessa partícula como elemento também com a função de estabelecer comparação, uso mais prototípico da forma. Dando continuidade ao estudo, realizamos, ainda, a pesquisa em sites voltados ao ensino e constatamos que a utilização desse elemento só foi descrito como uma variante, de natureza informal, que pode ser utilizada no texto oral.

Palavras-chave: Funcionalismo, Que nem, Gramaticalização, Conjunção.

GRAMATICALIZAÇÃO E ENSINO: UMA ANÁLISE FUNCIONALISTA DA PARTÍCULA QUE NEM NOS LIVROS DIDÁTICOS

Caio Aguiar Vieira (UESB)

Introdução

No presente artigo temos o objetivo de investigar como tem sido retratada expressão linguística *que nem* nos livros didáticos. Para tanto, analisaremos, inicialmente, por meio de um dicionário e uma gramática da Língua Portuguesa, os itens *que* e *nem*. Em seguida, apresentaremos o conceito de gramaticalização, estabelecendo um diálogo com o uso dessas partículas, em especial, no livro didático e, também, em sites especializados em ensino.

Em estudos já realizados por Vieira e Sousa[1] (2015), são evidenciados que, na partícula *que nem*, além de valor comparativo há, também, o valor de consecução. Desse modo, fizemos uma breve busca nas principais gramáticas normativas, como Bechara (2010) e Cunha & Cintra (1984), nas quais foi possível detectar que todos os autores consideram *como* uma conjunção comum que serve para iniciar orações subordinadas adverbiais comparativas.

No que diz respeito à utilização da partícula, somente Cunha & Cintra (1984) elencam essa forma como conjunção comparativa.

1. Estudo realizado por Vieira e Sousa, no qual evidenciaram a partícula *que nem* como conector consecutivo.

A partir dos resultados é possível notar que a utilização do *que nem* é algo recente e que este item está passando por um processo de gramaticalização na Língua Portuguesa. Constatamos que, na partícula, além de ter valor comparativo, prescrito nos compêndios gramaticais, há ainda características de consecutiva, sendo assim, por meio da gramaticalização podemos afirmar que a conjunção consecutiva *que* aliou-se à partícula de negação e de intensificação *nem* constituindo uma forma-significado com valores atualizados e ampliados na língua em uso a partir de demandas no processo de interação.

Com o propósito de apresentar tal discussão, no artigo, inicialmente, realizamos a exposição e em seguida na seção "Aspectos descritivos e normativos do *que* e do *nem*", veremos uma sucinta discussão a respeito desses itens em dicionário e em gramática da Língua Portuguesa; após isso, trazemos "A visão funcionalista", seção na qual discorremos sobre aspectos funcionalistas que serviram como aporte teórico para a nossa pesquisa; apresentamos, na seção seguinte, uma pequena trajetória do livro didático em "O livro didático (LD): uma breve contextualização"; desse modo, chegamos a "A variação linguística de língua portuguesa: variação linguística" na qual apresentamos como os autores dos LDs tratam a variação e a mudança linguística, e, por fim, "Mudança linguística e gramaticalização do *que nem*: uma análise" na qual mostramos os resultados da pesquisa, seguida pelas Considerações finais.

Aspectos descritivos e normativos do que e do nem

Nesta parte, avaliamos como necessário, para a abertura da discussão sobre a expressão *que nem,* trazermos um breve olhar sobre as partículas *que* e *nem*, nessa pesquisa, em um dicionário e em uma gramática da Língua Portuguesa. Para tanto, elegemos o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* e a *Gramática Escolar da Língua Portuguesa* de Evanildo Bechara.

No dicionário Houaiss (2009), a partícula *que* é minuciosamente descrita como pronome relativo, possuindo dupla função: 1) como pronome, substitui um antecedente, nome ou pronome, assumindo-lhe as funções próprias, como no caso a função sujeito de "átomo" na frase: "Átomo, que significa indivisível, já não pode ser entendido assim"; 2) como relativo (conjunção subordinativa) confere à oração que inicia a função de adjetivo, por exemplo: "O bangalô que acabaram de construir receberia novos hóspedes", em que "que acabaram de construir"

equivale a "recém-construído"; pronome indefinido: "Que significa esse rabisco?", conjunção integrante, confere à oração subordinada as funções próprias do substantivo: "É necessário que fique bem claro", em que "fique bem claro" é sujeito da frase citada; conjunção adverbial, conferindo à oração subordinada diversos valores, como: conjunção causal: "Já que as pernas lhe tremiam, sentou-se"; conjunção final: "Afastaram-se para que outros não os ouvissem", conjunção concessiva: "Ainda que lhe pagassem, jamais comeria carne de cobra"; conjunção condicional: "Desde que preferia a noite ao dia, ofereceram-lhe um jantar"; conjunção temporal: "Sempre que liga a televisão, adormece"; conjunção proporcional: "À proporção que as autoridades iam se retirando, os trabalhadores ficavam mais descontraídos"; conjunção comparativa, destacando aqui o fato de o autor dizer que, nesse caso, expressa superioridade e inferioridade além da ideia de igualdade, lançando, nesse caso, o uso de que nem no seguinte exemplo: "É teimoso que nem o pai"; conjunção consecutiva, em construção descontínua que correlaciona duas orações (tal, tanto, tão, tamanho... que): "Era tal o seu entusiasmo que acabou contagiando todos".

Para Bechara (2010), o *que* funciona como o membro de outra oração, conhecido como "conjunção" integrante. O gramático afirma que esse *que* não tem por missão unir duas orações, mas somente marcar "[...] o processo por que se transpôs uma unidade de camada superior (uma oração independente) para funcionar, numa camada inferior, como membro de outra oração" (BECHARA, 2010, p.341). Esse gramático ainda diz que esse *que* é um transpositor.

Já a partícula *nem*, no dicionário Houaiss (2009), é descrita como uma conjunção coordenativa: que serve para ligar palavras e orações negativas; conjunção aditiva: conexão, ligação; conjunção alternativa: alternância; advérbio: exprime negação. Bechara (2010), por sua vez, ainda deixa claro que, como advérbio, ele pode ser empregado sem o verbo, como nos exemplos: *para cozinhar, nem sal, nem tempero* (BECHARA, 2010, p. 344). Para esse gramático, assim como os autores do dicionário, a partícula *nem* é utilizada para a relação de adição, e, ainda, pode ser positiva e negativa; o primeiro valor é marcado pela conjunção *e*; e o segundo pela partícula *nem*, assim, cita exemplos, como:

> a) O Velho teme o futuro *e* se abriga no passado.
> b) Não emprestes o vosso *nem* o alheio, não terei cuidados *nem* receio. (BECHARA, 2010, p.343)

Realizado esse primeiro olhar, daremos continuidade ao estudo, apresentando um olhar sobre alguns princípios e postulados da teoria que ancorará nossa pesquisa.

A visão funcionalista

Que nem gramaticalizado: conceito e o processo de gramaticalização

Bybee (2010) explica que as línguas diferenciam-se uma das outras e estão sempre mudando, entretanto essa alternância se dá de maneira periódica, ou seja, regular. Assim, a linguista enumera cinco processos de domínio geral da língua: analogy (analogia), chunking (encadeamento), rich memory storage (estoque de memória enriquecida), cross-modal association (associação transmodal) e categorization (categorização). Entretanto, para o nosso estudo, trabalharemos, apenas, com duas conceituações, segundo Thompson, Tota e Rodrigues (2012 *apud* Bybee 2010):

> [...] o encadeamento (chunking) é a relação sequencial cada vez mais fixa de duas ou mais palavras unidas em uma sentença. Essa relação torna-se cada vez mais forte devido a frequência com que elas são utilizadas dentro da cadeia sintagmática, sendo tal frequência de ocorrência um dos maiores responsáveis pela ativação desse processo. [...] a analogia (analogy) [é] o processo pelo qual um falante usa um novo item em uma construção, cotejando-a a outras estruturas e processos de mudanças já ocorridos. Dada a especificidade das construções e a forma como elas são construídas por meio da experiência com a linguagem, a probabilidade e a aceitabilidade de um novo item é gradual e baseada em seus antigos usos. (THOMPSON, TOTA e RODRIGUES, 2012, p.4)

Segundo Lopes (2015), a Gramaticalização é um processo que um item ou itens gramaticais passa desempenhar outros papéis, este novo item gramatical passa a ser ainda mais gramatical, podendo, até, mudar de categoria sintática, a autora conceitua essa mudança como recategorização, Lopes (2015) ainda complementa que:

> Numa perspectiva de caráter mais funcionalista, a trajetória da mudança se daria pela regularização do uso da língua que ocorreria a partir da criação de expressões novas e de rearranjos vocabulares feitos pelo falante para atender seus propósitos comunicativos. Com a repetição de uma construção ou forma, algo que é casuístico se fixa, tornando-se normal e regular, ou seja, se gramaticaliza. A contínua regularidade ocorre quando as estratégias discursivas empregadas pelo falante numa situação comunicativa perdem a eventualidade criativa do discurso e passam a ser regidas por restrições gramaticais (do discurso para a gramática). É como se os elementos lexicais fossem perdendo suas potencialidades referenciais de representar ações, qualidades e seres do mundo biossocial e fossem ganhando a função de estruturar o léxico na gramática, assumindo, por exemplo, funções anafóricas e expressando noções gramaticais como tempo-modo, aspecto, etc. (LOPES, 2015, p. 2).

É interessante em nossa pesquisa pensarmos sobre a repetição de uma expressão, ou em termos funcionalistas, a rotinização de usos que faz com que a expressão se fixe, normalize-se e regularize-se, conforme proposto na citação supramencionada por Lopes (2015).

Heine e Reh (1984), por sua vez, corroboram, também, com nossa discussão, ao afirmar que quanto mais uma unidade linguística passa pela gramaticalização, mais ela se une semântica, morfossintática e foneticamente com outras unidades. Isso pode ser constatado na partícula *que nem*, pois, atualmente, ela já é vista como uma conjunção com significado único. De acordo com Dias (2011, *apud* Neves 1997), o que faz com que o processo de gramaticalização aconteça está tanto nas necessidades comunicativas não completas pelas formas existentes, como na existência de conteúdos cognitivos para os quais não existem designações linguísticas adequadas. Dias (2011) ainda ressalta que deve-se observar que novas formas gramaticais podem desenvolver-se a despeito da existência de estruturas velhas funcionalmente equivalentes. À vista disso, verificamos que o *que* e o *nem* pertenciam a uma categoria sintática, e, devido ao encadeamento (chunking), as partículas *que* e *nem* se juntam e formam um par único de forma-significado, ocorrendo, também, o processo de especialização e o processo de decategorização.

Vejamos, agora, na próxima seção, como essa teoria dialogará com o objeto em estudo.

Livro didático (LD)

Uma breve contextualização

Para uma melhor contextualização faz-se necessário uma sucinta discussão sobre a história dos livros didáticos (LD). Batista e Rojo (2005) afirmam o LD foi feito com o objetivo de "[...] auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo [...]" (p.15) e, com relação a sua estrutura, segundo as autoras, o LD é dividido "[...] sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais [...]" (p. 15).

O LD é utilizado, atualmente, como recurso para o processo de ensino -aprendizagem, mas a definição para o livro didático foi nomeado, pela primeira vez, vez no Decreto Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938 – Art. 2:

> Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1980 *apud* OLIVEIRA, 1984, p. 22).

Foi nessa época, então, que se buscou desenvolver no Brasil "uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico" (FREITAG, p. 12). E assim se nomeou livro didático, sendo utilizado para seguir a grade curricular das escolas, destinado ao ensino.

Após disso foi criado a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), esse órgão, por sua vez, foi a primeira iniciativa governamental da época na área de política educacional. Na década de 60 estabeleceu-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) em 06 de janeiro de 1967, o objetivo foi tonar disponível cerca de 51 milhões de livros para estudantes brasileiros no período de três anos (FEITAG, 1993). A autora ainda diz que o acordo contava com alta

disponibilidade financeira e, ainda, com um projeto de bibliotecas e curso de treinamento para professores e instrutores.

Já na década de 80, o governo passou à Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) a responsabilidade de gerenciar, dentre outros, o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF), o que resultou, de acordo com Freitag (1993), em alguns problemas, como a dificuldade de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, *lobbies* das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis e autoritarismo implícito na tomada de decisões pelos responsáveis no governo. Entretanto a indústria dos livros conseguiu se estabilizar no Brasil durante esse período de maneira excepcional.

Com o objetivo de garantir uma política de regulamentação do livro didático mais competente e eficaz o governo criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Estabeleceu-se, então, como meta do Programa, o atendimento a todos os alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental das escolas públicas do país, com prioridade para Matemática e Comunicação e Expressão.

Em 1996, a FAE foi extinta e suas atribuições no que diz respeito ao PNLD ficaram a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que exerce a função até os dias atuais o FNDE, então, firma o contrato com as editoras e informa as quantidades a serem envidas a cada uma das escolas. Quando inicia o ano letivo do ano seguinte, os títulos escolhidos devem estar nas escolas, onde será distribuído um exemplar para cada aluno. Cabe destacar que o livro deve ser reutilizado, no mínimo, por três anos consecutivos, beneficiando, dessa forma, mais de um estudante. Realizada essa sucinta história do Livro Didático, iremos, na próxima seção, discutir como a variação linguística está contemplada no livro didático de língua portuguesa.

O livro didático de língua portuguesa: a variação linguística

A variação, atualmente, já é tratada em alguns manuais didáticos, percebemos, também, a preocupação de alguns autores como Delmanto e Castro (2005) com a questão do preconceito linguístico, da adequação do discurso e gênero

para determinados fins na comunicação. Atualmente os livros didáticos têm como referência básica o atendimento aos PCNs, o que equivale a dizer que deveriam apresentar um tratamento da língua voltado para uma concepção interacionista da linguagem. Com base nesses critérios, Marcuschi (2007) destaca alguns aspectos a serem observados pelos autores de livros didáticos de língua portuguesa. Para a presente pesquisa destacamos apenas 4 pontos que, a nosso ver, são mais importantes para a análise:

a) adoção do texto como unidade básica de ensino;
b) clareza quanto à variedade de usos da língua e à variação linguística;
c) atenção especial para a produção e compreensão do texto escrito e oral;
d) atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas destacando a relevância da reflexão sobre a língua;

Com base nesses aspectos citados por Marcuschi (2007), iremos analisar, a partir de agora, como a questão da variação e mudança linguística, sobretudo no que diz respeito à gramaticalização presente no LD.

Mudança linguística e gramaticalização do *que nem*: uma análise

Para esta pesquisa reunimos a coleção dos livros didáticos do ensino fundamental II (5ª à 8ª série/6º ao 9º ano)[2] da coleção *Português: ideias e linguagens* das autoras Dileta Delmanto e Maria da Conceição de Castro no período de utilização 2008 à 2010.

Os livros são divididos em unidades que, ao todo, formam 10 conjuntos para cada ano letivo, neles são tratados questões da língua: produção textual, gramática, interpretação de texto etc. Analisamos, então, aspectos que tratassem da variação e mudança linguística por ano letivo, ou seja, foram vistos unidades de cada série nos LDs que tratassem da variação e, principalmente, sobre as novas formas comparativas da língua portuguesa, que é o nosso objeto de estudo.

2. O livro por ser do ano de 2005 ainda é dividido entre 5ª e 8ª série do ensino fundamental e não 6º e 9ª ano.

O LD da 5ª série inicia a unidade 2 com o capítulo "Uma língua, tantas variedades", deste modo, seguiremos a proposta de Marcushi (2007) e verificaremos se o capítulo atende os quesitos apontados pelo autor.

Adoção do texto como unidade básica de ensino: notamos a preocupação das autoras em evidenciar questões de linguagem, principalmente no que diz respeito às questões de nomenclatura com língua e linguagem e, também, destacando as peculiaridades do texto oral e escrito:

> [...] pode concluir que a língua não é sinônimo de linguagem. A língua é uma das formas de linguagem [...] Quando nos referimos à "língua portuguesa" estamos falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. (DELMANTO e CASTRO, 2005, p.37)

Produção linguística tomada como produção de discursos contextualizados: o contexto, sem dúvidas, é de suma importância para o falante utilizar o discurso de forma decorosa, o LD da 5ª, por sua vez, traz as questões de pragmática e contexto para a produção adequada do discurso:

> [...] Vimos que as pessoas não falam todas da mesma forma, mesmo morando num espaço, numa mesma época. O uso que cada falante faz da língua também varia de acordo com o seu nível de instrução, a sua idade e a situação em que o ato da fala acontece [...] Além disso, um mesmo indivíduo pode usar, em dada situação, uma linguagem formal e, em outra, expressar-se de maneira informal. É a situação de comunicação que vai indicar para o falante se deve usar uma ou outra linguagem [...] (DELMANTO e CASTRO, p.41)

Atenção especial para a produção e compreensão do texto escrito e oral: as autoras tiveram uma preocupação especial, também, no que diz respeito às questões do texto oral e escrito, além e evidenciar a diferença entre a escrita a pronúncia:

> Além da diferença no registro da pronuncia, há, ainda, profundas distinções entre o que falamos e o que escrevemos [...] na fala, geralmente não há possibilidade de apagamento; na escrita há possibilidade de revisão [...] (DELMANTO e CASTRO p.38)

Atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas destacando a relevância da reflexão sobre a língua: quando refletimos sobre a língua, pensamos, também, na questão da evolução e como esse fator muda as formas já preexistentes de uma palavra, locução, ou como formas distintas se unem e formam um par único significado. No LD em análise, somente, são citadas palavras que estão em desuso, assim, diversas formas que uma palavra considerada antiga pode alcançar acabam não sendo citadas.

Ainda analisando as formas comparativas no português na subdivisão "orações subordinadas adverbiais", no livro da 8ª série, na unidade 3, percebemos a ausência da partícula comparativa *que nem* que, segundo Vieira e Sousa (2015), está passando por um processo de gramaticalização, pois, em estudo realizado por esses autores, eles contataram que o *que nem* pôde ser visto a questão da gramaticalização nas redes sociais *(twitter)*, lugar no qual há uma variedade extensa de usuários com idade, sexo, natureza social distinta e como característica do gênero assemelha-se às características do texto pouco monitorado. Além disso, não foi citado nada sobre variação e gramaticalização de novos itens e/ou expressões linguísticas nos livros da 6ª e 7ª série, sendo que, a nosso ver, a variação poderia ser tratada em toda coleção mostrando aos alunos os usos reais, ou seja, fora dos compêndios gramaticais.

Com o interesse de verificar em outros gêneros e plataformas como a partícula *que+nem* é apresentada, investigamos, por meio de sites ou fóruns de discussão que auxiliam os alunos em trabalhos, como este mecanismo detalha ou, pelo menos, cita o *que nem* como forma comparativa. Encontramos a partícula *que nem* no Gramatigalhas[3], o professor José Maria da Costa, nesse site, responde as dúvidas sobre a língua aos internautas em um fórum de discussão:

> **1)** Uma leitora quer saber se é correta a expressão **que nem** em uma frase como a seguinte: *João fala inglês **que nem** um nativo*.
> **2)** Para melhor situar a pergunta, observa-se que o circunlóquio **que nem** está em lugar de *como* e introduz uma *oração subordinada adverbial comparativa*. Com a mencionada pergunta, então, quer-se saber

3. O site está disponível em: http://www.migalhas.com.br/Gramatigalhas/10,MI128718,31047-Que+nem. Acessado em: 07 de agosto de 2015.

> se **que nem** pode ser uma *conjunção* (mais tecnicamente, uma *locução conjuntiva*) com valor *comparativo*.
> **3)** Diga-se desde logo que os gramáticos, de um modo geral, não se sabe se por mero esquecimento ou se por rejeição não declarada, evitam listar **que nem** entre as conjunções ou locuções conjuntivas comparativas. (COSTA, 2015, grifos do autor)

Com o objetivo de responder às perguntas dos internautas, a professora Glória Galli no site Língua Portuguesa em Uso[4], também fala sobre a utilização da partícula *que nem* e aconselha que:

> A expressão *que nem* empregada [...] [está] substituindo a conjunção "como". Essa é uma expressão da língua falada, que pela norma padrão deve ser evitada. A liberdade do seu uso na escrita é permitida na forma literária. (GALLI, 2015)

Nos sites de ajuda, percebe-se que não discorrem sobre o processo de gramaticalização e, assim como os livros didáticos, percebem a importância da variação, mas não citam a forma comparativa *que nem* e, tampouco, evidenciam o processo de gramaticalização presente na língua em uso.

Considerações finais

Com base no que foi discutido sobre gramaticalização e livro didático, percebemos que a partícula *que nem* ainda não está nos manuais didáticos, e, quando citado em sites, há, ainda, uma abstenção para o uso da partícula em textos escritos e mais monitorados. Foi visto, também, que, nos LDs, há um olhar voltado à variação em um determinado capítulo dedicado a isso ou em um subcapítulo de alguma abordagem mais ampla, mas, quando lida com problemas do nível gramatical, no caso das orações subordinadas adverbais, não há registro algum sobre formas variantes e tão recorrentes na língua. Dessa forma, nos livros didáticos o estudo gramatical continua a seguir os ditames prescritos nos compên-

4. Disponível em: http://www.lpeu.com.br/q/k6bs9. Acessado em: 07 de agosto de 2015.

dios gramaticais. Nos sites, constatamos que foi possível verificar a utilização da partícula no texto oral, como forma comparativa, mas seguindo, também, a orientação prescritiva presente nas gramáticas tradicionais. Assim, neste veículo, há o reconhecimento da presença da variação na língua, mas há, da mesma forma, o aconselhamento aos internautas a não utilizarem essa forma por ser característico do texto oral.

Fica evidente para nós, a partir da discussão incipiente realizada, que o percurso do reconhecimento da variação linguística, presentes nos PCN, ainda há muito que ser trilhado.

Referências

BATISTA, A. A. G. & ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, M. da G. C. & MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de Língua Portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.13-45.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa.** 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BYBEE, Joan. **Language, usage and cognition**. Cambridge, UK: CUP, 2010

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA VAL, M. das G. & CASTANHEIRA, M. L. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e língua portuguesa. In: COSTA VAL, M. das G. & MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DELMANTO, Dileta; CASTRO, M. C. **Português: Ideias e Linguagens**. 5ª à 8ª série. 12.ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2005

DIAS, Juliana Regina. **QUE NEM: Um estudo do processo de gramaticalização**. 2011. 109 f. Tese (Mestrado em Linguística). Unesp. Araraquara, São Paulo, 2011.

FREITAG B. et al. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1993.

HEINE, B., REH, M. **Grammaticalization and reanalisys in African Languages**. Hamburg: Helmut Buske, 1984.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro. S. V. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia de Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 1 ed – Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LOPES, Célia. **Gramaticalização: definição, princípios e análise de casos**. Disponível em: https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Gramaticalizao_ufrj.pdf. Acesso em: 03 de abril de 2015.

OLIVEIRA, J. B. A. et al. **A política do livro didático**. São Paulo: Unicamp, 1984

THOMPSON, H. V. G; TOTA, F. O; RODRIGUES, V. V. **A trajetória de gramaticalização do que nem**. Disponível em: http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/121-Artigo%20Gelne%202012%20-%20Versao%20Final%20PDF.pdf. Acessado em 03 de maio de 2015.

CADERNO 8

Anais Eletrônicos VI ECLAE

Gêneros discursivos e ensino

RESUMO

Nesta comunicação, apresentamos e discutimos um estudo cujo objetivo é desenvolver propostas didático-pedagógicas para o ensino de língua portuguesa. Na ocasião, restringimo-nos a subsídios teóricos e metodológicos para sequências didáticas que exploram o samba-enredo. Para tanto, essa escolarização será mediada pela análise linguística, com base nos usos da língua consubstanciada na materialidade do texto, conforme encaminhamentos de sequências didáticas objetivamente elaboradas para tal fim (transposição didática voltada, particularmente, para a leitura e a escrita). A proposta parte do pressuposto segundo o qual a eficácia de certas ações didático-pedagógicas depende diretamente de suas bases epistemológicas e metodológicas, as quais, neste momento, encontram-se na linguística textual, sem perder de vista as reflexões sobre a problemática e os encaminhamentos para o ensino da língua portuguesa, assim como em abordagens que levam em conta a aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa, Sequência didática, Canção, Samba-enredo.

A CANÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA PARA O ESTUDO DO SAMBA-ENREDO

João Gomes da Silva Neto
Andréa Gomes dos Santos

Introdução

Esta comunicação trata de uma pesquisa sobre o ensino de língua portuguesa com foco no estudo da canção (letra de samba-enredo) no ensino fundamental. Mais especificamente, apresentamos um projeto de ensino de língua por meio do estudo do samba-enredo, que explore a intertextualidade e as várias competências mobilizadas pela leitura e pela escrita. O projeto apoia-se no pressuposto de que a canção é um gênero textual que precisa ser mais difundido como objeto e instrumento de ensino, considerando-se que, além de sua importância para a ampliação e a valorização do repertório cultural nas escolas, seu estudo contribui com o desenvolvimento das competências discursivas dos aprendizes.

O projeto tem por objetivo propor elementos teóricos e metodológicos para a elaboração de sequências didáticas que explorem o gênero canção, com procedimentos de ensino voltados para a leitura, a escrita, a gramática e a oralidade. No caso, a canção aqui é entendida no campo dos gêneros musicais e definida, nos termos de Costa (2002), como "um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, [...] resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical [...] é uma peça verbo-melódica breve, de veiculação vocal". Saliente-se que, embora abordado na perspectiva dos gêneros, a canção será também considerada no âm-

bito dos gêneros musicais, dentre os quais encontramos o samba e, em particular o subgênero samba-enredo, recorte particular a ser explorado nas sequências didáticas. Mais especificamente, o projeto de ensino pretende, em sua proposta, contribuir para as práticas docentes voltadas para a formação de leitores e escritores, por intermédio do estudo desse gênero. Na ocasião, será apresentada uma sequência didática em que se explora um samba-enredo. A teoria e a metodologia apoiam-se em estudos sobre linguística textual e sua relação com o ensino (cf. KOCH, 2004, 2002a, 2002b, 1997; MARCUSCHI, 2012) e na análise textual dos discursos (cf. ADAM, 2011; RODRIGUES; SILVA NETO; PASSEGGI, 2010), sem perder de vista as reflexões sobre a problemática e os encaminhamentos teóricos e metodológicos para o ensino da língua portuguesa e, particularmente, o estudo da gramática e do texto, conforme encontrados em Antunes (2003, 2007, 2009), Bentes, Ramos e Alves Filho (2010), Geraldi (1996), Gomes-Santos *et al.* (2010), Neves (2006, 2003), Travaglia (2007), Valente (2008), entre outros, assim como na teoria da literatura (MOISÉS, 2013, 2012). Para o componente didático da proposta, apoiamo-nos na abordagem da aprendizagem significativa, conforme adotada por Dolz, Noverraz e Schnewly (2004) e Zabala (1998).

O contexto escolar em estudo: gênese da pesquisa e princípios teórico-metodológicos

Esta pesquisa baseia-se em estudo de caso, na modalidade pesquisa-ação, envolvendo a professora pesquisadora e seus alunos do 6º ano em uma escola estadual da cidade de Natal, Rio Grande do Norte. Seguindo pressupostos da abordagem qualitativa de um estudo de base etnográfica, o tema da canção, com foco no samba-enredo, surgiu de um diagnóstico preliminar sobre as práticas culturais dos alunos, em sua comunidade, levando-se em conta o entorno urbano em que se situa a escola. Durante a análise preliminar, com vistas ao planejamento da disciplina de língua portuguesa, percebeu-se um significativo envolvimento dos alunos com o ambiente carnavalesco das escolas de samba cujas sedes encontram-se no mesmo bairro da escola. Esse envolvimento se dá, sobremaneira, com a participação nos eventos associados aos preparativos para o carnaval, estendendo-se até as comemorações após os desfiles, com os festejos das campeãs do ano. Observou-se, na ocasião, que um traço comum a essa participação era a

prática reiterada do canto dos sambas-enredo, sempre associado a valores afetivos e de pertencimento, com forte impacto nas interações entre os grupos simpatizantes desses festejos. Tal fato justifica, por si só, sua adoção como objeto de ensino e de aprendizagem, uma vez assumido como elemento representativo dos usos efetivos da linguagem, por parte dos alunos. De fato, com o estudo escolar da língua materna, partindo-se de práticas efetivas de linguagem, espera-se o atendimento aos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (cf. BRASIL, 2002). Esse documento indica aos professores de Língua Portuguesa a necessidade de que se criem condições favoráveis ao desenvolvimento da competência interativa nos alunos, de modo que estes sejam capazes de utilizar inúmeras possibilidades de expressão linguística em conformidade com dada situação comunicativa.

Considerando-se esse contexto, nossa pesquisa tem por objetivo discutir, elaborar e propor intervenções didático-pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa, na forma de unidades de ensino que sirvam de subsídio aos professores de Ensino Médio. Elaboradas na forma de sequências didáticas, essas unidades constituirão subsídios que eles possam elaborar instrumentos e atividades (procedimentos) de ensino, adequados à realidade escolar em que estão inseridos e, ao mesmo tempo, em consonância com as diretrizes que orientam o ensino público. Assim, aliando a pesquisa às demandas empíricas da realidade em estudo, desenvolvemos um projeto de ensino com sequências didáticas voltadas para o estudo das manifestações linguísticas atinentes ao gênero canção, tomando-se como foco o estudo do texto de sambas-enredo. A escolha da transposição didática desse tema para a sala de aula também justifica-se, num primeiro momento, pelo nosso interesse em aprofundar a questão do ensino de língua materna em sua relação direta com a realidade concreta de seus usuários, isto é, o ensino de língua em função da educação para a cidadania, a inserção social e a promoção dos valores culturais que fundamentam a cidadania e o pacto social. Nesse caso específico, faz-se necessário que a escola instrumente seus alunos, através da análise e da reflexão linguísticas, no que se refere aos mecanismos textuais e discursivos relacionados com a produção de gêneros textuais relacionados com a cultura oral do canto, como é o caso do samba-enredo, e sua modalidade escrita, que guarda aspectos composicionais do gênero lírico, em sua modalidade escrita.

Com isso, para nossa proposta, assumimos o pressuposto de que, por intermédio de encaminhamentos adequados sobre certos usos da língua, podemos promover a consolidação de valores culturais no ambiente escolar e, por extensão, no seu entorno, com impacto positivo na promoção social dos egressos. Assim, julgamos necessário formar os alunos para uma convivência social fundada na consciência crítica desses valores, o que demanda uma conduta positiva em relação à sua comunidade, associada a competências e habilidades relacionadas com certos usos da língua mobilizáveis para tal fim. Lembramos, aliás, que tais habilidades e competências já são, de certa forma, do domínio dos alunos, como parte do domínio da língua materna, já adquirida em suas relações com o mundo social em que vive – e o ensino deve partir desses conhecimentos prévios do falante, considerados certos traços de sua cultura. Dessa forma, além de uma ampliação em seu letramento, esperamos que essa proposta também deva propiciar aos alunos uma formação ética (atitudes positivas) que lhes propicie os devidos ajustes à vida em sociedade, em face das contingências do mundo contemporâneo, em sua complexidade e crescente interconectividade grupal. Isso implica ensiná-los a trabalhar em grupos, reunir-se e estar em contato com as outras pessoas – daí que, mais que um campo conceitual a ser dominado, a língua deve ser aprendida como um conteúdo procedimental (o que fazer com ela e por ser intermédio) e um conteúdo atitudinal (o que ser com ela e por seu intermédio). Nesse sentido, aliás, os *PCN+* incentivam o desenvolvimento de propostas de trabalho escolar que auxiliem a consolidação de valores de sociabilização (BRASIL, 2002, p. 67).

Uma segunda razão que justifica nossa proposta de ensino reside no fato de que esse tema, em função do substrato teórico que o fundamenta nos estudos da linguagem, apresenta-se como alternativa para o desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical, conforme propostas pelos *PCN+* (BRASIL, 2002). Essas competências serão consideradas numa abordagem que considera o estudo da canção numa perspectiva das práticas de leitura de textos orais e escritos fundada na análise linguística, como sugerem Santos, Riche e Teixeira (2012). Além disso, paralelamente à análise e à reflexão dos recursos interativos da língua, acreditamos que o estudo dos componentes gramaticais e textuais associados às práticas linguageiras da canção precisa ser conduzido por uma metodologia de ensino que leve em conta, pelo menos, três níveis de

abstração teórica, conforme adaptação que fazemos de Adam (2011, p. 61), em seu "Esquema 4": (1) **os gêneros de discurso**: a) em sua dimensão textual-discursiva, como estudo da articulação entre modos de organizações textuais e situações de comunicação (por meio da oralidade ou da escrita) concebidos como mecanismos que, ao mesmo tempo, instituem o exercício da fala – ou usos da língua – e são por este institucionalizados, e b) em sua abordagem interacionista, como reconhecimento dos tipos diferentes de textos, com formas diversas de textualização, visando situações várias de interlocução em contexto (posicionamento discursivo do sujeito em relação ao objeto do dizer e ao interlocutor); (2) **as formações sócio-discursivas**, entendidas como as diferentes formas de representação humana em funcionamento na sociedade; e (3) **as relações entre contexto, cotexto e texto(s)**. Vale esclarecer, ainda, que, como extensão imediata dessa opção teórica, a metodologia de ensino que aqui se delineia está associada a uma postura investigativa apoiada em alguns pressupostos, aos quais se filia, que assumimos como princípios norteadores da proposta:

a) Abordar a canção e, mais especificamente, o samba-enredo, como objeto de ensino e de aprendizagem implica, necessariamente, assumir que "A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal." (KOCH, 2004, p. 33).

b) O ensino da língua em que esse tema seja abordado precisa levar em conta que "[...] o sentido que uma sequência linguística faz (e que a transforma em texto) depende de uma série de recursos, mecanismos, fatores e princípios internos e externos à língua. Todos estes elementos estão de alguma forma inscritos e regularizados na língua, constituindo a sua gramática. [...] tudo o que é gramatical é textual e, vice-versa, que tudo o que é textual é gramatical. Assim, quando se estudam aspectos gramaticais de uma língua, estão sendo estudados os recursos de que a língua dispõe para que o falante/escritor constitua seus textos [...]" (TRAVAGLIA, 2007, p. 45).

c) Em decorrência imediata desse raciocínio, somos levados a admitir que, numa concepção interacionista da linguagem, "Se a língua-em-função apenas

ocorre sob a forma da textualidade [...] é natural admitir também que só o estudo das regularidades textuais e discursivas, na sua produção e interpretação, pode constituir o *objeto* de um ensino da língua que pretenda ser [...] produtivo e relevante." (ANTUNES, 2003, p. 41-42).

No que se refere à informação teórica relativa ao trabalho com a gramática, adotamos algumas contribuições da linguística funcional, uma vez que, no atual contexto dos estudos linguísticos, essa área apresenta-nos já contribuições suficientes e adequadas para informar encaminhamentos didático-pedagógicos (cf. ANTUNES, 2009, 2007, 2003; FURTADO DA CUNHA, TAVARES, 2007; NEVES, 2006, 2003). Na construção de nossa proposta, assumimos, ainda, como princípio metodológico, a ideia de que as estruturas gramaticais (ou unidades da língua) a serem estudadas precisam estar materializadas em usos sociais – ou seja, em sua funcionalidade. Dessa maneira, os alunos serão levados a refletir sobre seus propósitos comunicativos, considerados em situações interlocutivas diretamente relacionadas com suas experiências de vida, dentro e fora da escola – no caso, sua vivência com as escolas de samba de sua comunidade e seus sambas-enredo. Este princípio de trabalho textual-interativo com os recursos gramaticais exige do professor a adoção de uma concepção de língua como forma de interação. Assim, tomando a língua numa perspectiva funcional, assumimos o pressuposto segundo o qual "[...] o que existe, na verdade, é a *língua-em-função*, a língua concretizada em atividades, em ações e em atuações comunicativas; isto é, a língua como modo de ação, como forma de prática social, direcionada para determinado objetivo." (ANTUNES, 2009, p. 35-36). Apresentamos, pois, em vista disso, uma proposta de intervenção centrada na observação, reflexão e uso de textos de sambas-enredo. Como exercício inicial da presente proposta, consideramos, como exemplo, o caso do estudo da língua mediado pela abordagem didático-pedagógica do samba-enredo.

O alinhamento teórico: a língua e a gramática no eixo do ensino

Para a fundamentação teórica e metodológica do tema e da proposta de intervenção, apresentemos algumas considerações sobre o ensino da língua materna que informam a sequência didática. Lembramos que essa fundamentação destina-se ao trabalho com a língua na perspectiva dos gêneros, com foco na

canção e, mais especificamente, no samba-enredo, numa proposta que pretende indicar perspectivas para um ensino voltado para a ampliação das competências diretamente relacionadas com a temática.

Em nossa abordagem, também assumimos como princípio metodológico a ideia de que os professores precisam reconhecer a escola como o espaço de ensino do português padrão, planejando tarefas para que as variedades socialmente privilegiadas sejam aprendidas e, acima de tudo, que seus egressos tenham um conhecimento amplo e consistente a respeito, em contraste com outros registros da língua, nas modalidades ora e escrita. Assim, é também tarefa dos professores desenvolver atividades de ensino que propiciem

> aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida –, também serve para romper o bloqueio. (GERALDI 2006, pág.44).

Nessa perspectiva, na aula de português, é pertinente advertir os alunos (e levá-los à reflexão) de que o português padrão é apenas um dos elementos dentre outros a ser considerados no estudo dos usos da língua, mas sem perder de vista seu papel fundamental na formação escolar do sujeito, com as devidas implicações relativas à constituição da cidadania e à inserção no mundo do trabalho. Adotando uma postura que relativiza o lugar da gramática normativa no espaço de ensino, o professor pode levar o aluno a compreender que são as exigências sociais que determinam o grau de formalidade/informalidade das interações e, portanto, a utilização dos usos linguísticos mais prestigiados (cf. Antunes, 2007).

Outro princípio aqui assumido é a necessidade, por parte da escola, de proporcionar um trabalho com textos inseridos em situações de uso, de forma que se promova a expansão das possibilidades de expressão verbal. A análise e a reflexão linguísticas levam, neste caso, à tomada de consciência e que o texto pode ser entendido como a gramática "acontecendo", "funcionando", com a língua em ação, gerando sentido, justamente por propiciar que se atribua sentido às palavras. As estruturas gramaticais passam a ser entendidas em seu papel na produção dos efeitos de sentido almejados num projeto de dizer. Nesta perspectiva não-dualista entre aspectos gramaticais e textuais,

> teremos um ensino mais pertinente, porque será um ensino que prepara o aluno para a vida e para a conquista de uma melhor qualidade de vida, já que sendo um usuário competente da língua, que sabe usar de maneira adequada o maior número possível de recursos dessa língua, terá maior mobilidade dentro da sociedade e cultura a que esta língua está vinculada, recebendo delas sua forma e ao mesmo tempo dando forma a esta sociedade e cultura. (TRAVAGLIA, 2007, p. 55).

Quanto à seleção de conteúdos em si, é valido que o professor faça escolha daqueles que habilitem o aluno a se posicionar e a intervir no mundo atual por meio da utilização eficaz dos recursos que a língua lhe proporciona. Nessa perspectiva, as pretensões de ensino devem se centrar na formação gradativa de um aluno cada vez mais participante da sociedade, capaz de produzir textos em conformidade com as normas sociais de uso da língua. Pensamos, portanto, quanto a essa proposta, num programa curricular de língua cujos conteúdos agreguem conhecimentos linguísticos e discursivo-textuais aplicáveis às próprias convenções sociais que constituem a base cultural do sujeito aprendiz – daí a proposta de trabalho com um gênero que tem fortes vínculos com as práticas efetivas de língua dos aprendizes, como é o caso do samba-enredo. Aliás, Antunes (2007) detalha, com muita propriedade, possíveis conteúdos desse programa de estudo da língua:

> as normas de como participar de uma conferência, de uma reunião, de um debate, de como interpelar alguém hierarquicamente superior; enfim, que expressões ou práticas de polidez são convenientes para essa ou aquela situação. Enfim, a um programa de estudo da língua poderiam ser somadas muitas atividades de exploração e análise das condições cognitivas, textuais e sociais que tornam as atividades de linguagem funcionais e relevantes. (ANTUNES, 2007, p. 68).

Cremos, desse modo, que o estudo dos componentes linguístico-discursivos da canção, devidamente informado por um aparato teórico-metodológico adequado, constitui uma abordagem relevante e produtiva da língua, que pode possibilitar uma melhor inserção do aluno na sociedade e servir de elemento propulsor do seu sucesso profissional, na medida em que contribui para uma formação mais ampla de sua cidadania, em termos de um domínio adequado dos usos da língua e de maior consolidação de seus valores culturais.

O ensino da canção: a sequência didática

O projeto de ensino prevê sequências didáticas estruturadas a partir das características tipológicas dos conteúdos ali presentes – conceituais, procedimentais e atitudinais – e trataram das formas linguísticas da canção. No que concerne aos princípios pedagógicos adotados, apoiamo-nos das orientações de Dolz, Noverraz e Schnewly (2004), assim como dos critérios propostos por Zabala (1998). Pelo fato de as realizações linguísticas de cançãopoderem alcançar um espectro muito amplo de situações de ocorrência – as ocorrências de subgênero da canção, como é o caso do samba-enredo, procedemos a um recorte na informação teórica (o componente conteudístico a ser explorado nas unidades de ensino) e na amostragem de textos representativos das ocorrências abordadas – os textos de dois sambas-enredo, conforme referenciados anteriormente. Assim, levando-se em conta a configuração textual dos enunciados utilizados na canção, propomos que a elaboração e a aplicação de sequências didáticas devam levar em conta o ordenamento de atividades de ensino-aprendizagem na unidade de ensino, em função da natureza dos conteúdos a ser didatizados. No caso aqui discutido, tomamos o gênero canção como tema (conteúdo curricular) da disciplina de língua portuguesa, ficando delimitada a ocorrência do samba-enredo. Como procedimento motivador da aprendizagem, elegemos a discussão de um tema transversal, no caso, a cultura do carnaval. Assim, tendo em vista a eficácia das sequências didáticas, algumas considerações precisam ser levadas em conta, tais como:

1) Em unidades de ensino orientadas prioritariamente para a exploração de **conteúdos conceituais e princípios**, os elementos composicionais e estilísticos da canção virão em auxílio do raciocínio expositivo do tema e da discussão promotora das conceituações correlatas (ênfase na reflexão advinda da leitura de textos de sambas-enredo, assim como da escuta e do canto das respectivas músicas). Como se trata, nesse caso, de temas abstratos, as atividades orais e escritas serão voltadas para a *compreensão do significado*, com ênfase no processo de *elaboração pessoal* do conceito de samba-enredo e, por extensão, de canção, de modo "[...] que possibilitem o reconhecimento dos conhecimentos prévios, que assegurem a significância e a funcionalidade, que sejam adequadas ao nível de desenvolvimento, que provoquem uma atividade mental, etc." (Zabala, 1998, p. 81).

2) Em unidades de ensino orientadas para a exploração de **conteúdos procedimentais**, a apropriação da estrutura dessas sequências ocorrerá por intermédio de atividades que demandam mais tempo, tendo em vista a complexidade da adaptação que se precisa fazer em relação às considerações gerais da aprendizagem significativa (cf. Zabala, 1998). Neste caso, a ênfase será dada na análise, na sistematização e na reprodução de modelos cognitivos (conceituais), de modo que, quando adequadamente conduzidas, tais atividades deverão se traduzir num ensino produtivo dos usos da língua, com especial atenção para a apropriação dos gêneros de discurso e da tipologia textual (ênfase na produção escrita com refacção progressiva de textos de samba-enredo, com leituras em voz alta para o exercício dos recursos líricos da língua).

3) No caso do ensino de **conteúdos atitudinais** na aula de língua portuguesa, o foco será não apenas no conhecimento do caráter conceitual dos valores, das normas e das atitudes (os aspectos expressivos, afetivos e estilísticos dos usos da língua, por exemplo), mas na transformação desses conhecimentos em referência de atuação social mediada pela linguagem (ênfase nas práticas compartilhadas de produção/composição de samba-enredo, dentro e fora da escola). Quanto a isso, segundo Zabala (1998, p. 83-84, ênfase do autor), "É fundamental levar em conta não tanto os aspectos evidentes e explícitos dos valores no momento das exposições, debates e diálogos em que são tratados, como toda a *rede de relações* que se estabelece em aula", evento em que é enfatizado "o tipo de interação" entre os sujeitos das ações educativas. Nesse caso, assinalamos a relevância do trabalho com o samba-enredo, no sentido de que se promovam debates objetivamente articulados em termos de tematização e de argumentação lógica, nas interlocuções e nas produções textuais orientadas, com vistas à consolidação dos valores linguísticos e culturais da comunidade em que se inserem os alunos.

4) Por fim, fazemos menção ao ensino de **conteúdos factuais**, tão relevante quanto os outros três assinalados, embora estes últimos tenham sido privilegiados pela abordagem tradicional da língua, juntamente com o ensino conteudístico, do que decorrem, em grande parte, os problema associados ao ensino e á aprendizagem da língua (ênfase nos aspectos socioculturais e históricos do tema transversal, no caso, a exploração dos fatos relativos à presença do samba-enredo no carnaval, cuja repetição, pelo canto, institui a fixação e a perenidade do gênero). Ainda de acordo com Zabala (1998), o caráter reprodutivo dos fatos implica

exercícios de repetição verbal, de forma que, para as sequências didáticas de conteúdos factuais, as atividades são predominantemente de exercícios de repetição, com o fim de integrar os fatos nas estruturas do conhecimento, na memória. É nesse ponto que consideramos o estudo linguístico particularmente oportuno, sobretudo no que diz respeito à sistematização dos usos da língua, observados certos aspectos sociolinguísticos e pragmáticos em função dos objetivos educacionais. Referimo-nos, particularmente, aos fenômenos relativos aos registros de linguagem e aos princípios que regem a norma padrão, na sua relação direta com a gramática da língua e a leitura e a produção de textos, considerando-se as práticas de um subgênero eminentemente popular, como é o caso do samba-enredo.

Assim, seguindo esses princípios teóricos e metodológicos, as sequências didáticas do projeto de ensino foram elaboradas em função de conteúdos programáticos adequados ao nível de escolaridade pretendido, procurando-se explorar formas diversificadas de procedimentos de ensino que, de forma adequada, propiciassem os propósitos educacionais do projeto. Apresentamos adiante, uma das sequência didáticas aplicadas na pesquisa. Por razões práticas, em função dos limites do presente trabalho, não apresentamos o relato da experiência.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Ensino Fundamental (6º ano)

Áreas do conhecimento: Leitura, compreensão e produção de textos
Temática conceitual da sequência: a canção e o samba-enredo
Objetivo geral: introduzir o tema carnaval e o gênero canção (letra de samba)
Práticas de linguagem: leitura e oralidade
Conteúdos: Formas linguísticas da canção e usos da linguagem literária (conceitual, procedimental, atitudinal, factual).
Procedimentos de ensino: apresentação de grupo, apresentação de ideias (tempestade cerebral)
Recursos de ensino: folha de ofício com a canção em evidência para os alunos, biografia de Carlos Zens e entrevista a respeito de sua canção para a professora, também CD "Fuxico de feira" do músico Carlos Zens e *notebook*.

Atribuições do professor

- Esclarecer as condições de realização do procedimento da apresentação;
- Apresentar-se com clareza e nos mesmos padrões usados pelos alunos;
- Moderar a apresentação para que todos participem;
- Expor informações sobre o tema do projeto, o tema transversal e o gênero.

Papéis do aluno

- Apresentar (-se), um pouco da própria realidade e da dos colegas de sala quanto ao carnaval;
- Discutir o tema transversal educação e trabalho no âmbito do carnaval;
- Ler, ouvir e interpretar uma canção que enaltece a comunidade e seus costumes;
- Ouvir uma breve biografia do compositor e trechos da entrevista concedida à professora sobre a canção estudada;
- Desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade, o senso crítico, a valorização da identidade que possui;
- Estabelecer relações entre o lido e o vivido ou conhecido (conhecimento de mundo).

Desenvolvimento

1ª etapa

- Apresentação da professora e dos alunos:
  Nesse momento, a pessoa diz o nome e como foi o seu carnaval (o que fez no período, viu e ouviu a respeito).

2ª etapa

- Discussão sobre o carnaval dos alunos, da professora, da nossa cidade, do Estado e de outras cidades do Brasil;
- Conscientização da importância do carnaval para a comunidade das Rocas, especialmente o desfile das escolas de samba das Rocas;
- Discussão acerca do tema transversal educação e trabalho quanto ao carnaval;
- Colagem no caderno da canção "Meu samba é das Rocas" do compositor natalense Carlos Zens;
- Leitura, audição e discussão da canção citada anteriormente, no que tange à estrutura, ao estilo e ao conteúdo temático.
- Exposição breve e oral da biografia de Carlos Zens feita pela professora, bem como de trechos da entrevista concedida por ele à professora sobre a letra do samba "Meu samba é das rocas" de Carlos Zens.

Avaliação

- Os alunos fazem a leitura de um samba-enredo;
- Os alunos buscam com maior propriedade as formas linguísticas do samba-enredo, situando-as na perspectiva do gênero, com ênfase nos aspectos de sua literaridade e de sua temática cultural.

Conclusão

Sabemos que as formas de textualização da canção apresentam, de alguma maneira, nos samba-enredo, um certo grau de normatividade, não só nos agenciamentos discursivos inerentes ao gênero mas também nas especificidades da modalidade escrita, consideradas as contingências da sua publicação (nas várias mídias que promovem o carnaval). O reconhecimento objetivo de tais formas, no entanto, vai para além das competências de leitura dos usuários em situações ordinárias, o que pressupõe o estudo sistematizado (escolarizado) do gênero, como forma adequada de apropriação intelectiva (e reflexiva) de suas propriedades constitutivas e de seus usos em sociedade.

Ora, em vez de apenas memorizar expressões e classificações relativas ao gênero, esperamos, com esta proposta, que o aluno seja levado a compreender (pelo desenvolvimento de suas competências) *como* funcionam os textos dessa natureza, nas práticas sociais em que se faz presente no cotidiano dos seus usuários. Com a expansão dessas competências, espera-se fazer com que a proposta seja produtiva nas ações/interações verbais que o aluno põe em prática, dentro e fora da escola. Com isso, ainda, as aulas propostas não se centram no que *é* a canção apenas, mas no *como* ela é produzida e instituída socialmente, para que o aluno busque as suas próprias "soluções" linguístico-textuais, interacionais e discursivas no trato com esse gênero (na leitura e, eventualmente, na escrita), como forma de incremento de sua formação sociocultural, por extensão, de sua adequação à vida em sociedade.

Por outro lado, diante do que vimos até aqui, o que nos ocorre de imediato é a imperativa necessidade de formação profissional do professor de língua, considerando-se o grau de exigências teóricas e metodológicas agenciadas na tarefa do ensino e no exercício de seu papel, na sociedade contemporânea. De modo correlato, ocorre-nos também, a necessidade igualmente imperativa de que se explicitem, claramente, junto ao aluno, os constituintes de seu papel de aprendiz e, em particular, a razão de ser do estudo da língua/linguagem – afinal, "[...] a aprendizagem é uma construção pessoal [e essa construção] implica a contribuição por parte da pessoa que aprende, de seu interesse e disponibilidade, de seus conhecimentos prévios e de sua experiência. Em tudo isso desempenha um papel essencial a pessoa especializada [...]" (ZABALA, p. 1998, p. 63).

Com base no exercício reflexivo aqui exposto, no que se refere mais particularmente às implicações pedagógicas da unidade de ensino texto e, em seu des-

dobramento, da estruturação composicional do texto poético expresso na canção, assumimos que as atividades da sequência didática devem facilitar a passagem do plano da gramática da língua para o plano do texto. Espera-se que resulte, daí, um incremento cognitivo (atividade mental, avanço conceitual) propiciado pela reflexão sobre o funcionamento sistêmico desses planos em sua relação com a produção de sentido. Em termos de metodologia do ensino, na transposição didática, é possível assumir que as sequências textuais estão a meio caminho entre os estudos da gramática e os estudos do texto, podendo ser tomadas como ferramentas conceituais que viabilizariam uma melhor compreensão dos elementos constitutivos dos vários tipos de texto e, por extensão, dos gêneros de discurso.

Referência

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Muito além da gramática***:* por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Aula de português**: encontros & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BENTES, Anna Christina; LEITE, Marly Quadros (Orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. *PCN+*: Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio: Lucerna, 2002., p. 107-121.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. e SCHNEWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J., NOVERRAZ, M. e SCHNEWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p.95-128.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. (Org.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: EDUFRN, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NEVES, *Maria Helena de* Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

SANTOS, Leonor Werneck Santos; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza. **Análise e produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Parâmetros curriculares nacionais, linguística textual e ensino de línguas, **Revista do GELNE**, 4, 1, 01-12, 2002b. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_02.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2011.

_____. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Linguística de texto***:* o que é e como se faz?. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

_____. **A criação literária**: poesia e prosa. 2a. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

NEVES, *Maria Helena de* Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares; SILVA NETO, João Gomes da; PASSEGGI, Luís. (Orgs.). **Análises textuais e discursivas**: metodologias e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**: ensino plural. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VALENTE, André. (Org.) **Aulas de português**: perspectivas inovadoras. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 67-82.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RESUMO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) postulam o texto como unidade de ensino e os gêneros como objetos de ensino. Na esfera escolar, a implementação do ensino por gêneros tem provocado algumas dúvidas, tais como: Que concepção de gênero adotar? Como serão tratadas as questões linguísticas? Como se efetiva o processo de didatização nos materiais didáticos? Some-se a esses questionamentos o fato de que são diversas as teorias de gêneros na contemporaneidade, as quais não são excludentes, mas complementares. Dessa forma, é necessário pensar a forma como o gênero textual será concebido pelo livro didático trabalhado pelos professores em sala de aula. Assim, buscamos responder à seguinte pergunta: Como se opera a transposição didática dos gêneros textuais para os livros didáticos de língua portuguesa? Ao tomar os gêneros como objeto de ensino, torna-se imprescindível uma descrição *a priori* de tais objetos, bem como um trabalho de transformação dos conhecimentos teóricos que os subjazem em instrumentos didáticos cujo foco seja o aprendizado. Motivado por tal questão, este trabalho tem por objetivo descrever e analisar as atividades destinadas ao estudo e exploração do gênero artigo de opinião proposta pela coleção *Projeto Teláris - Português* destinada ao Ensino Fundamental – anos finais. Para isso, baseamo-nos em teóricos como Bakhtin, Marcuschi, Rojo, além dos pressupostos teórico-metodológicos traçados por Schneuwly e Dolz, representantes da vertente didática do ISD (Interacionismo Sociodiscursivo). Percebemos que o livro didático de língua portuguesa da coleção em questão, apesar da tentativa das autoras de adequá-lo à concepção sociointeracionista de linguagem, particularmente aos avanços no trabalho centrado nos gêneros textuais, ainda não apresenta de forma satisfatória o tratamento dado à didatização do gênero artigo de opinião. Os resultados deste estudo indicam uma preocupação das atividades em abordar a dimensão estrutural do gênero em detrimento de sua dimensão social.

Palavras-chave: Livro didático de português, Gêneros textuais, Ensino de língua materna, Didatização.

A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL ARTIGO DE OPINIÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)

Juciano Santos Soares (UFPE)

Introdução

As sucessivas transformações pelas quais passou o ensino de língua materna no Brasil, desde a implantação da disciplina Língua Portuguesa no século XIX até o final do século XX, quando ocorreu a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, em 1997, revelam uma mudança significativa no processo de ensino aprendizagem da língua materna.

Desde a publicação dos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental é notável o aumento de propostas curriculares e de materiais didáticos que propõem a articulação do trabalho pedagógico com as práticas de linguagem a partir dos gêneros textuais. Esse documento enfatiza a importância tanto das situações de produção e circulação dos textos como de sua significação, além de salientar a noção de gêneros como uma noção mais exata que o conceito de tipo, para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos orais e escritos.

Os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental propõem que o trabalho com a Língua Portuguesa seja mediado por gêneros textuais, em uma perspectiva interacionista de linguagem. Os conteúdos linguístico-discursivos, por

exemplo, devem ser trabalhados por meio de um gênero textual, para que o aluno entenda o caráter enunciativo-discursivo da língua. Tal proposta tem se mostrado um desafio para os professores na atualidade, pois a maioria não tem domínio das metodologias que contemplem o gênero como objeto de ensino.

O trabalho com os gêneros textuais pode se configurar numa experiência bem-sucedida de ensino/aprendizagem em contraposição a um ensino tradicional centrado na estrutura da língua. Dessa forma, é totalmente desejável um livro didático que leve em consideração a natureza da ação dos gêneros e das práticas socioculturais com que circulam na sociedade.

As possibilidades e as tentativas de transposição didática das teorias dos gêneros têm, certamente, evidenciado expressivas implicações para o ensino de língua. Portanto, em virtude dos PCN sugerirem que o ensino de língua materna seja pautado no texto como unidade de ensino e nos gêneros textuais como objeto mediador do processo de ensino-aprendizagem, demanda que autores de livros didáticos passem a abordar os diversos aspectos referentes aos gêneros. Na esfera escolar, a implementação do ensino por gêneros tem provocado algumas dúvidas, tais como: Que concepção de gênero adotar? Quantos e quais gêneros devem ser ensinados? Como serão tratadas as questões linguísticas? Como se efetiva o processo de didatização nos materiais didáticos? Some-se a esses questionamentos o fato de que são diversas as teorias de gêneros na contemporaneidade, as quais não são excludentes, mas complementares. Dessa forma, seja qual for o gênero textual escolhido, é necessário pensar a forma como será concebido pelo livro didático adotado pelos professores em sala de aula.

Assim, buscamos responder à seguinte pergunta: Como se opera a transposição didática dos gêneros textuais para os livros didáticos de língua portuguesa?

Diante de nossas reflexões, neste trabalho, pretendemos investigar o processo de didatização dos gêneros textuais nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental (anos finais) escolhidos pelo PNLD-2014. Para isso, escolhemos o livro do 9º ano escolar da coleção *Projeto Teláris - Português*, como *corpus* de pesquisa, já que essa coleção, conforme avaliação do PNLD-2014, é norteada pelos gêneros textuais, pois cada unidade contempla um gênero de esferas ou domínios discursivos como principal objeto de ensino. Para tanto, escolhemos o gênero artigo de opinião. Ressaltamos que a presença desse gênero é bastante recorrente nos

livros didáticos do 9º ano das coleções aprovadas pelo PNLD - 2014. Nossa investigação estará centrada paralelamente no livro do aluno e no manual do professor.

O objetivo proposto na nossa pesquisa nos leva a caracterizá-la, segundo os procedimentos de coleta de dados, como pesquisa documental.

A conceituação de gênero

As sociedades estão submetidas a uma grande variedade de gêneros textuais que transitam por todas as instâncias discursivas de forma exitosa e, sobretudo, com a rapidez e a adequação que a situação exige. Os gêneros estão presentes em todas as circunstâncias da vida em que as ações humanas são mediadas pelo discurso. Na contemporaneidade, diversas são as teorias de gêneros em circulação no meio acadêmico, assim como são várias as maneiras como essas teorias vêm sendo apropriadas e exploradas pelos estudos da linguagem. Ressalte-se que, segundo Marcuschi (2008, p. 147), "o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão".

Rojo (2008, p. 76) esclarece, sinteticamente, o percurso teórico dos gêneros textuais desde a sua origem ao período mais recente.

> Retomado das antigas retórica e poética, muitas vezes pelo percurso das releituras bakhtinianas, a noção de gênero e as análises de gêneros diversos têm sido objeto de reflexão de numerosas escolas e vertentes teóricas de análise de discurso. Da Escola de Sidney à de Genebra, da nova retórica à abordagem sistêmico-funcional, da linguística de *corpus* à reflexão bakhtiniana, gêneros de discurso/texto têm sido objeto de trabalho de muitos linguistas, analistas de discurso e de linguistas aplicados.

Como sabemos um gênero não é completamente inédito. Os gêneros evoluem transformam-se, surgem, desaparecem, são absorvidos por outros, de acordo com as necessidades dos sujeitos e com o surgimento de novas tecnologias, por exemplo. Essas transformações dependem do desenvolvimento e da complexidade das esferas da atividade humana. Marcuschi (2010, p. 20) detalha como algumas fases das páginas da história da humanidade contribuíram e contribuem para o surgimento dos gêneros textuais e formas de comunicação.

> [...] uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a. C, multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária da industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada *cultura eletrônica*, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a *internet*, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

A fim de reunir e analisar arcabouços teóricos de várias origens e épocas que resultaram em um painel rico e pluralista sobre o conceito de gênero, Meurer, Bonini, Mota-Roth (2005), ao organizarem a obra intitulada *Gêneros: teorias, métodos, debates*, agrupam as diversas noção de gênero em três abordagens, como observa-se no quadro 1.

Quadro 1. Abordagens teóricas dos gêneros

Abordagens	Teóricos	Característica geral
Sociossemióticas	Hasan, Martin, Fowler, Kress, Fairclough	Abordagens herdeiras, em maior ou em menor grau, da proposta sistêmico-funcional de Halliday, que evidencia a correlação entre texto e contexto, o entrelaçamento entre linguagem e vivência humana.
Sociorretóricas	Swales, Miller, Bazerman	Essas abordagens nasceram atreladas à tradição dos estudos da retórica e priorizam as noções de propósito e contexto. Os gêneros são vistos como situações retóricas do convívio social direcionada a um propósito.
Sociodiscursivas	Bakhtin, Adam, Bronckart, Maingueneau	Essas abordagens estão centradas em teóricos que têm suas reflexões enviesadas pela teoria do texto, análise do discurso e teorias enunciativas.

Todavia, os autores organizadores da aludida obra ressaltam que as teorias dos gêneros não podem ser facilmente classificadas em taxionomias fechadas, mas abertas e sujeitas a discussão, pois essas três abordagens gerais propostas são, na verdade, termos que "são meramente didáticos, não tendo caráter onto-

lógico e não devendo ser encarados como base de revisões da literatura sobre o tema" (MEURER, BONINI, MOTA-ROTH, 2005, p. 9), isso se explica porque a noção de gênero é muito próxima em qualquer uma dessas abordagens, tendo em vista que os cruzamentos teóricos são inevitáveis, pois todas essas abordagens compreendem a noção de gênero como ação social. Devemos considerar ainda que não existe um termo consensual alusivo à categoria gênero. Daí, de acordo com a base teórica adotada, a terminologia empregada pelos teóricos oscila em "gênero textual" ou "gênero discursivo" ou "gênero do discurso".

Em ressonância com os postulados bakhtinianos, Rojo e Barbosa (2015, p. 28), vão dizer que

> (...) os gêneros são formas de dizer, de enunciar, de discursar tramadas pela história de uma sociedade, de uma cultura e que nela circulam nos saberes das pessoas – um **universal** –, mas que só aparecem **concretamente** na forma de **textos** orais, escritos ou multimodais, isto é, aqueles que misturam várias modalidades de língua/linguagem (verbal, oral ou escrita; imagem, estática ou em movimento; sons musicais). [grifos das autoras].

Destaque-se que as autoras ampliam a visão de texto, não os restringem unicamente aos verbais, em língua escrita ou falada, mas englobam também os que ocorrem por meio de outras linguagens, evidenciando os textos multimodais, alinhando-se à perspectiva discursivo-semiótica que concebe os gêneros como sendo constituídos por diversos recursos semióticos (palavras e imagens, por exemplo), os quais variam de acordo com o contexto da situação e com o propósito de comunicação. Assim, todo texto só é concretizado por meio do empréstimo de um gênero, portanto todo texto pertence sempre a um determinado gênero.

É importante esclarecer que não se deve confundir gênero com tipo textual. Marcuschi, ao tratar da distinção entre gêneros e tipos textuais, reiterando Bakhtin, reafirma a impossibilidade de se comunicar verbalmente a não ser via gênero e via texto. Vejamos a definição da noção de gênero e tipo textual apresentada por Marcuschi (2005, p. 22-23):

> a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em

> geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.* b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositadamente vaga para referir os textos *materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante.

Como pertencentes às variadas esferas comunicativas que regem a atividade humana, os gêneros textuais apresentam, como vimos, uma grande diversidade, constituindo listagens abertas, além de em um texto de um gênero qualquer ser possível a verificação de uma heterogeneidade tipológica. Qualquer interação entre interlocutores organiza-se, inevitavelmente por meio de algum gênero. Podemos afirmar que o gênero só existe relacionado à sociedade que o utiliza.

Somos levados a compreender que os gêneros textuais são famílias de textos, reconhecidas por seus formatos, pois apresentam um conjunto de características relativamente estáveis. De acordo com Bakhtin (1992), os gêneros nascem a partir de certas necessidades de interlocução (geradas nas diferentes práticas sociais), as quais acabam por determinar os três elementos que os constituem: a *construção composicional*, o *estilo* e o *conteúdo temático*.

O conteúdo temático (ideologicamente afetado) pode ser compreendido como o assunto de que o enunciado vai tratar, dizível a partir dos gêneros. A construção composicional se refere aos elementos das estruturas textuais, discursivas e semióticas que compõem um texto pertencente a um gênero. Por último, o estilo remete a questões individuais e genéricas de seleção: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais etc.

Ressalte-se que esses três elementos estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação/ esfera social (assim é possível falar em

discurso religioso, discurso político, discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso científico etc) que organiza as esferas da atividade humana. Portanto, ainda que possamos perceber esses elementos individualmente, eles não funcionam de forma autônoma, um está intrinsicamente ligado ao outro.

É bom lembrar que Marcuschi (2008, p. 150) adverte que, ao contrário dos textos,

> cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, esse será um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. Daí falharem os estudos estritamente formais ou estruturais do gênero.

Visto que o gênero é algo social, cultural, dinâmico e flexível, portanto, relativamente estável, não pode ser tomado como uma forma, ou seja, o que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não propriedades formais.

Sendo assim, tomar os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem implica considerar tanto o contexto em que foram produzidos e circulam quanto esses três elementos. O tema, por exemplo, mais do que mero conteúdo, comporta o acento valorativo. Assim, trabalhar com os gêneros é também investigar quais são os valores por eles veiculados e de que forma isso é feito, o que propicia a revelação do caráter ideológico dos enunciados, possibilita uma visão mais ampla dos sentidos dos textos, uma postura crítica do aluno diante do que lê.

O ISD e a abordagem brasileira para o ensino dos gêneros textuais

No Brasil, o estudo dos gêneros textuais, um campo de estudos que é por natureza multidisciplinar, tem assumido lugar de destaque no cenário internacional pela proeza do trabalho de síntese das diferentes tradições de gêneros articulada com as tradições de gênero francesa e suíça, o que resulta num estudo fundamentalmente com características próprias. A esse respeito assim se pronunciam Bawarshi e Reiff (2013, p. 99):

> A pesquisa de gêneros no Brasil tem sido especialmente instrutiva pela maneira como faz uma síntese das tradições linguística, retórica e social/sociológica [...], ao mesmo tempo em que também lança mão das tradições de gêneros francesa e suíça. Ao fazer isso, os estudos brasileiros de gêneros oferecem um modo de ver essas tradições como mutuamente compatíveis e capazes de proporcionar ferramentas analíticas e teóricas pelas quais se possa compreender o funcionamento linguístico, retórico e sociológico dos gêneros.

Essa síntese brasileira, de que tratam os aludidos autores, gera um impacto no ensino e nas políticas públicas de educação linguística, a partir dos referenciais curriculares, sobretudo os PCN, que legitimam um ensino de língua materna mediado pelos gêneros textuais, uma vez que "ensinar gêneros, nos últimos anos, virou a *chave mágica* para resolver grande parte dos problemas do ensino de língua materna; principalmente por ser um conceito que possibilita uma concepção de língua mais ampla e integra os principais eixos de ensino: leitura, produção e análise linguística" (BUNZEN, 2004, p. 222).

Em relação à didatização dos gêneros textuais, tendo em vista a sua legitimação curricular oficial, Rojo (2008, p.93) nos informa sobre qual conceito de texto é convocado.

> Qual conceito de discurso/texto foi então convocado à didatização? Os PCN (1998), embora não indiquem fontes dos conceitos didatizados, revozeiam tanto as teorias textuais, como a obra bakhtiniana e a abordagem didática dos gêneros textuais da Equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra (Schneuwly & Dolz), afiliada ao interacionismo sociodiscursivo, dentre outras vertentes menos relevantes...

O referencial teórico que embasa a perspectiva interacionista sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua (Bronckart, Dolz, Schneuwly) tem Bakhtin (perspectiva sócio-histórica e dialógica) e Vygotsky como fontes de referência. Para comprovar a influência dos postulados teóricos bakhtinianos e do interacionismo sociodiscursivo nos PCN, Rojo (2008, p. 93) compara alguns excertos dos PCN com outros do referencial teórico que embasa tal documento.

Quadro 2. Referenciais teóricos que embasam os PCN

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza **temática**, **composicional** e **estilística**, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele **gênero**. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (PCN, p. 32).	Todos esses três elementos – o **conteúdo temático**, o **estilo** e a **construção composicional** – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de determinado(a) esfera/campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada esfera/campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos **gêneros** do discurso. (Bakhtin, 1952-53/1979:262).
Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de língua portuguesa deve se dar num espaço em que as **práticas de uso da linguagem** sejam compreendidas em sua **dimensão histórica** e em que as necessidades de análise e de sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorram dessas mesmas práticas (PCN, p. 34).	As **práticas de linguagem** implicam dimensões, por vezes, **sociais**, **cognitivas** e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação são essenciais. Essas interpretações dependem da identidade social dos atores, das representações que eles têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam de acordo com sua trajetória. Nesse sentido, as práticas sociais "são o lugar de manifestações do individual e do social da linguagem" (Bautier, 1995: p.203) (Schneuwly & Dolz, 1997:72-73).

Diante do que explicita a autora, os PCN de Língua Portuguesa têm, implicitamente, como embasamento teórico-metodológico fundamental o interacionismo sociodiscursivo, o que acarreta num ensino centrado na diversificação de textos assim como nas relações que esses mantém com seu contexto de produção, enfatizando os aspectos históricos e sociais.

Tanto as teorias de aprendizagem socioconstrutivistas quanto as da linguagem enunciativo-discursivas têm como pano de fundo a concepção de homem como um ser social e histórico que se constitui nas e pelas relações com os outros, que se dão em certo tempo e espaço, por meio da linguagem.

A teoria vygotskiana, que fundamenta a psicologia sócio-histórica, postula que o ser humano se constitui em ser humano com base nas relações que estabelece com os outros. Para Vygotsky, desde que nascemos, somos parte de um processo que, dialeticamente, age sobre nós, mas também permite que participemos da construção de nossa própria história, a qual, por sua vez, caminha integrada com outras histórias que com ela se cruzam, o que nos permite compreender que não é possível considerar o desenvolvimento do ser humano como um processo previsível, universal, linear ou gradual (Vygotsky, 2007). Para Vygotsky, o papel das interações sociais permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação, o que confere significados para a vida por meio da vivência com o outro e da apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Enfim, o desenvolvimento do ser humano, para Vygotsky, se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive.

Certamente as ideias vygotskianas inspiraram e continuam a inspirar diferentes tentativas de renovação de práticas educacionais, que vão desde a busca por contextos mais significativos de aprendizagem até a elaboração de propostas didáticas que enfatizam a importância da interação na construção do conhecimento.

Os teóricos (DOLZ e SCHNEUWLY) da vertente didática do ISD consideram o gênero textual um instrumento/ferramenta para a interação social por meio da linguagem, uma vez que os indivíduos necessitam se apropriar dele para o seu agir. Nesse sentido, essa vertente didática acredita que o gênero textual é também a principal ferramenta para o ensino das línguas. Dessa forma, os trabalhos dos pesquisadores dessa vertente são direcionados à investigação dos processos envolvidos na transposição didática dos mais diversos gêneros textuais. Para Schneuwly e Dolz (2004)

> Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas. Eles abrem uma porta de entrada, para estas últimas, que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento de sua apropriação. [...] podem ser considerados, segundo Bakhtin, como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.

Os gêneros são formas de dizer que não precisam ser inventadas a cada vez que nos comunicamos: estão a nossa disposição, circulam nas diferentes esferas da atividade humana. Saber selecionar o gênero para organizar um discurso implica conhecer as suas características para avaliar a sua adequação aos objetivos pretendidos, ao interlocutor, ao suporte, à esfera de circulação. O sintagma *esfera de circulação* designa um campo da atividade humana que propicia o surgimento de discursos bastante específicos: esfera cotidiana, literária, de negócios, científica, escolar, jornalística, religiosa, jurídica. As esferas de circulação não correspondem a um gênero determinado, mas dão origem a um conjunto deles. Por exemplo: a esfera escolar dá origem aos gêneros boletim, registro de aula, histórico escolar, entre outros; a esfera jurídica, à procuração, sentença judicial, e assim por diante. Verificamos que alguns autores referem-se ao conceito de esfera de circulação pelo termo *domínio discursivo*.

Existe uma multiplicidade de critérios que podem ser utilizados para agrupar os gêneros: de acordo com a função, com a esfera de circulação ou com a de tipologia textual, por exemplo. Os PCN agrupam os gêneros de acordo com a esfera de circulação: jornalística, literária, escolar, publicitária, de divulgação científica. Já os representantes da vertente didática do ISD agrupam os gêneros textuais de acordo com os domínios sociais de comunicação e os aspectos tipológicos.

Diante do que temos discutido até o momento, agora nos interessa perguntar: como transpor didaticamente os gêneros orais e escritos para a sala de aula/livro didático? Os teóricos da vertente didática do ISD propõem que os gêneros textuais sejam trabalhados no processo de ensino-aprendizagem da língua via sequências didáticas, que caracterizam-se como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 96). Acreditamos que a sequência didática é uma ferramenta didática de que dispomos para a explicitação da análise das dimensões ensináveis de um gênero textual que venha a ser transposto para a sala de aula. Pensamos ainda que, antes de um determinado conhecimento chegar à sala de aula, o objeto a ser ensinado sofre um conjunto de transformações, deslocamentos, rupturas. Esse processo de transição do conhecimento teórico para o conhecimento didatizado, a literatura vem chamando de transposição didática. Ao tecer e explicitar possíveis pontos negativos, re-

sistências a esse referido processo de transição, inclusive a figura do professor como impotente ou inconsciente, Halté (2008, p. 119) destaca que

> Com efeito, quer queiramos ou não, o próprio termo "transposição" comporta a ideia de que se toma aqui para colocar lá, e que, extraindo o saber do seu contexto original, descontextualizando-o e depois o colocando num outro contexto, recontextualizando-o, mudamos o seu sentido e o seu valor. A teoria da transposição restrita agrava ainda mais essa impressão: afirmando que o saber realmente ensinado *não é* o saber científico de origem, ou pior, *que nem pode ser*, a transposição dá a desagradável sensação de uma deformação, de uma degradação inevitável, da qual o professor seria, ou a vítima inconsciente – haja vista que ele se apoia em fontes, como propostas curriculares, manuais, textos de formação, já impregnados de transposição –, ou ele também seria responsável, já que, ao final de toda a cadeia, frente ao aluno, na sala de aula, participa necessariamente da transposição.

Em consonância com essa visão da transposição didática (Schneuwly e Dolz, 1999, p. 96) entendem que "o gênero trabalhado na escola é *sempre uma variação* do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino/aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é, precisamente, este". De acordo com Schneuwly e Dolz, para que o processo de transposição didática de um gênero se torne viável, é preciso, primeiramente, a elaboração de uma ferramenta mediadora do conhecimento dizível nesse gênero, a qual denominam de **modelo didático** do gênero, definido como "um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero e, assim, orientar suas práticas" (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 108). Ele é a primeira ferramenta da transposição didática, é ele que dá subsídios à sua elaboração, assim o mesmo visa facilitar a apreensão da complexidade da aprendizagem de um determinado gênero, permitindo que se visualizem as características de um gênero e, sobretudo, facilitar a seleção das suas dimensões ensináveis.

Do ponto de vista estrutural, uma sequência didática é constituída pelos seguintes componentes: a) apresentação da situação; b) produção inicial; c) módulos de atividades (quantos necessários); d) produção final (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 98). Bunzen (2004, p. 234- 235) nos explica como se desenvolve cada um desses passos da sequência didática:

> **Apresentação da situação**: esse primeiro estágio tem a finalidade de apresentar aos alunos um problema de comunicação que deverá ser resolvido através da produção de um texto oral ou escrito. [...] Essa fase deve fornecer aos alunos, ainda segundo os autores, todas as informações necessárias para que eles conheçam tanto **o projeto comunicativo** quanto a **aprendizagem de linguagem** a ele relacionada.
> **Produção inicial**: no segundo estágio, os alunos são convidados a produzir um primeiro texto do gênero em questão. Essa produção inicial servirá como base para que o professor, através de uma avaliação, possa observar as capacidades e potencialidades dos alunos e, assim, propor novas atividades. Do ponto de vista do aluno, esse é o momento para que eles descubram o que já sabem fazer e conscientizem-se dos problemas existentes em relação à produção do gênero em questão. [...]
> **Módulos**: os módulos, segundo os autores, têm justamente a função de trabalhar com os problemas observados na produção inicial dos alunos; dando-lhes "instrumentos necessários para superar" tais obstáculos. O professor seleciona, então, que dificuldades da expressão oral ou escrita serão abordadas e constrói módulos com atividades e estratégias diversas para trabalhar com cada problema. [...]
> **Produção final**: essa etapa final possibilita ao aluno produzir o gênero solicitado, colocando em prática as noções e os instrumentos elaborados nos módulos. Além disso, tal produção final permite ao professor uma outra avaliação da aprendizagem para que possa ser pensada uma nova sequência didática em que os alunos possam progredir no trabalho com gêneros similares ou os de outros agrupamentos. Os alunos assumem também um papel importante nesta última fase, pois devem reconhecer e avaliar o seu próprio progresso na sequência didática. [grifos do autor].

Ainda com relação ao ensino dos gêneros textuais na escola, Schneuwly e Dolz (1999, p. 7) ressaltam que

> A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem.

Os autores elucidam que por mais que no espaço escolar se tente desenvolver um trabalho com um determinado gênero se aproximando da sua realidade comunicacional, este será, na melhor hipótese, parcialmente fictício, já que a finalidade será sempre o ensino-aprendizagem. Além disso, não nos esqueçamos de que o trabalho com a introdução de um determinado gênero é precedido de uma decisão didática (mas também ideológica) que se opera pelo currículo, pelo professor. É uma seleção que implica concomitantemente uma hierarquização, uma tomada de decisão sobre que aspecto vai ser priorizado, do que se enfatizará no âmbito desse objeto de ensino, visto que "as decisões envolvidas na seleção e hierarquização dos conteúdos são cruciais, porque [...] decidir quais aspectos do objeto são mostrados supõe também decidir quais são ocultados; decidir o que é que se ensina, significa, ao mesmo tempo e necessariamente, decidir o que é que não se ensina" (LERNER, 2002, p. 58).

Um panorama da coleção didática e a análise do *corpus*

É por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que se dá o procedimento de avaliação dos livros didáticos. O processo de avaliação é realizado por uma equipe de especialistas na área específica ao livro didático avaliado. Essa avaliação acontece de três em três anos, a fim de assegurar a qualidade dos livros distribuídos. A equipe avalia cada título, sendo que os aprovados irão constar, junto com uma resenha crítica desses livros, no Guia de Livros Didáticos que será encaminhado às escolas para que os professores façam a opção pelo livro a ser adotado em sua escola. O Programa não deixa de ser também um instrumento de apoio para que os professores escolham o livro a ser adotado. A partir da instauração desse Programa, houve uma nova reformulação do ensino de língua portuguesa, como afirma Egon Rangel (2005, p. 14), em introdução à obra *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*:

> O PNLD, especialmente a partir da Avaliação, estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o LDP, perspectivas estas que se tornaram possíveis graças a um movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna que bem poderíamos considerar como uma mudança de paradigma.

Conforme consta no Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 – Língua Portuguesa – anos finais do Ensino Fundamental, das 23 coleções de LDP destinadas a esse segmento de ensino, que passaram pelo processo avaliatório, um total de 47,82%, o que corresponde a 11 (onze) coleções, foi excluído, enquanto 52,18%, ou seja, 12 coleções, foram aprovadas (BRASIL, 2013). Diante desses números, fica nítido que praticamente metade das coleções didáticas de Língua Portuguesa avaliadas não estão em consonância com os princípios e critérios do processo avaliatório oficial.

As coleções excluídas foram eliminadas por não atenderem aos parâmetros de qualidade fixados tanto pelos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas quanto pelos específicos à Língua Portuguesa (BRASIL, 2013)

As coleções didáticas aprovadas tiveram restrições ou ressalvas. As resenhas constantes do Guia de Livros Didáticos PNLD-2014 explicitam-nas, ficando sob a responsabilidade do professor a avaliação e a decisão final pela adoção de cada coleção. Assim sendo, no momento de analisar as obras disponíveis, o professor deve considerar o livro didático em toda a sua complexidade, para poder identificar aquele que oferece melhores condições de apoio para o desenvolvimento de suas aulas.

A coleção *Projeto Teláris – Português* está organizada em quatro volumes, compostos de quatro unidades cada um. Destaque-se, de acordo com o Guia de Livros Didáticos PNLD 2014, que "[...] esta coleção é norteada pelos gêneros textuais e combina duas formas de agrupá-los: em função das capacidades de linguagem – narrar, relatar, expor, argumentar e instruir – e em função da circulação social: literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, etc." (BRASIL, 2013, p. 100). Nitidamente, percebemos que a seleção e a escolha dos gêneros textuais objetos de estudo na coleção referenciada foram feitas tomando por base tanto os critérios eleitos pelos PCN (de acordo com a esfera de circulação) quanto pelos representantes da vertente didática do ISD (de acordo com os domínios sociais de comunicação e os aspectos tipológicos). Portanto, nessa, coleção, os gêneros textuais assumem um papel essencial sobre as diversas práticas de linguagem, como a leitura, produção de textos orais e escritos, relações de intertextualidade, reflexão e análise linguística. As autores dessa coleção assumem como concepção norteadora que a fundamenta, revozeando os pressupostos bakhtinianos e do ISD, a dimensão social da linguagem e dos textos. As autoras, no manual do professor, a partir, do esquema a seguir, demonstram como se apresenta essa dimensão:

Figura 1:



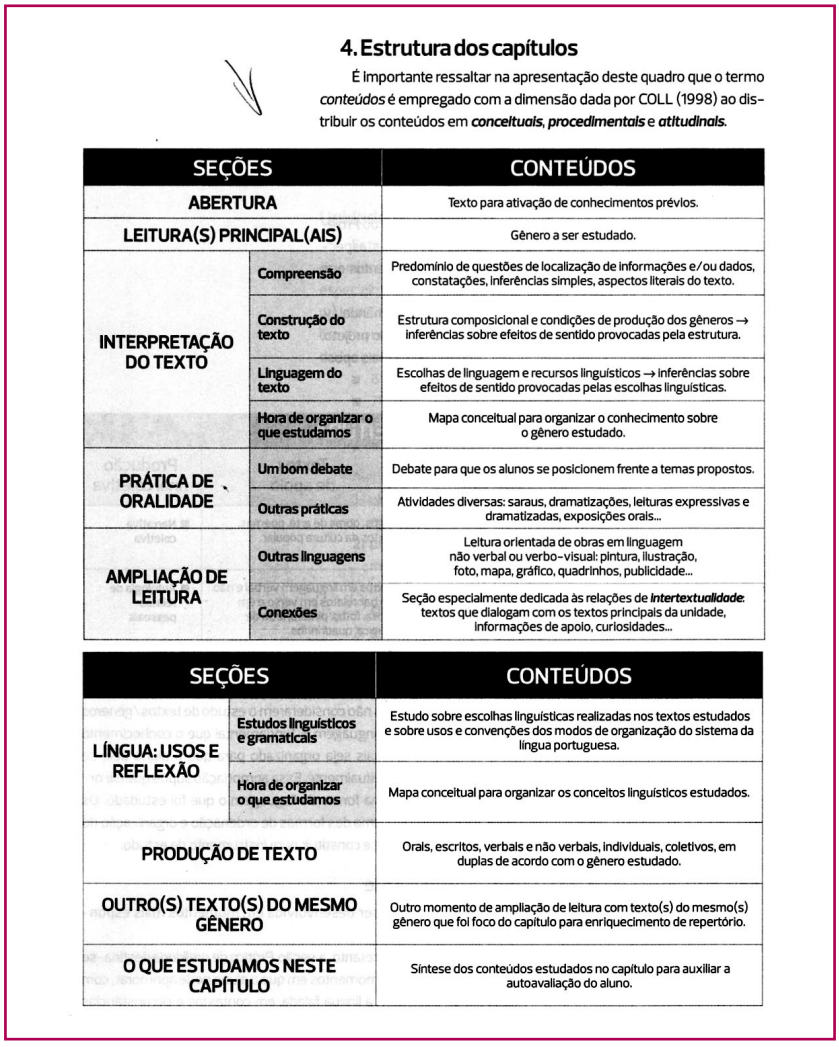
Fonte: (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 5)

As autoras da aludida coleção argumentam que

> Na escola, ao compreender o que é e o que constitui um gênero textual, o aluno terá elementos para melhor compreender o que deve ser buscado num texto. Se o aluno sabe o que é um poema, terá maior facilidade para perceber as escolhas próprias desse gênero (sonoridades, rimas, jogo de palavras); se reconhece a organização geral de uma notícia, saberá os elementos fundamentais que estruturam esse gênero: Quem?, Quando?, Onde?, O quê?, Por quê?; se conhece o gênero piada, mais rapidamente buscará os sentidos ambíguos que provocam efeitos de humor. Dessa forma, a **interpretação** de um texto torna-se mais consistente na medida em que as inferências supostas desse processo são antecipadas pelo conhecimento sobre o gênero. Na **produção textual**, esses conhecimentos contribuirão para o aluno fazer e adequar suas escolhas ao tema, ao contexto, ao destinatário, à intenção e ao suporte.
>
> O **estudo gramatical** se tornará mais significativo um vez que deixa de ser apenas a apropriação de uma norma, isto é, ele passa a dirigir uma reflexão sobre usos reais da língua, enriquecendo as possibilidades de escolha de linguagem adequadas a cada situação comunicativa. [grifos nossos]. BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI (2012, p. 6)

É evidente que essa coleção explicita que a produção de texto é focada nos gêneros de circulação social, o que faz com que as sequências didáticas privilegiem as condições de produção do gênero, considerando sempre a esfera de circulação social a que pertence o gênero. Portanto, as sequências didáticas são organizadas em torno de um gênero a cada capítulo de seu respectivo volume. Vejamos a seguir a sequência didática em que se estruturam os capítulos da coleção:

Figura 2



4. Estrutura dos capítulos

É importante ressaltar na apresentação deste quadro que o termo *conteúdos* é empregado com a dimensão dada por COLL (1998) ao distribuir os conteúdos em ***conceituais***, ***procedimentais*** e ***atitudinais***.

SEÇÕES		CONTEÚDOS
ABERTURA		Texto para ativação de conhecimentos prévios.
LEITURA(S) PRINCIPAL(AIS)		Gênero a ser estudado.
INTERPRETAÇÃO DO TEXTO	Compreensão	Predomínio de questões de localização de informações e/ou dados, constatações, inferências simples, aspectos literais do texto.
	Construção do texto	Estrutura composicional e condições de produção dos gêneros → inferências sobre efeitos de sentido provocadas pela estrutura.
	Linguagem do texto	Escolhas de linguagem e recursos linguísticos → inferências sobre efeitos de sentido provocadas pelas escolhas linguísticas.
	Hora de organizar o que estudamos	Mapa conceitual para organizar o conhecimento sobre o gênero estudado.
PRÁTICA DE ORALIDADE	Um bom debate	Debate para que os alunos se posicionem frente a temas propostos.
	Outras práticas	Atividades diversas: saraus, dramatizações, leituras expressivas e dramatizadas, exposições orais...
AMPLIAÇÃO DE LEITURA	Outras linguagens	Leitura orientada de obras em linguagem não verbal ou verbo-visual: pintura, ilustração, foto, mapa, gráfico, quadrinhos, publicidade...
	Conexões	Seção especialmente dedicada às relações de ***intertextualidade***: textos que dialogam com os textos principais da unidade, informações de apoio, curiosidades...

SEÇÕES		CONTEÚDOS
LÍNGUA: USOS E REFLEXÃO	Estudos linguísticos e gramaticais	Estudo sobre escolhas linguísticas realizadas nos textos estudados e sobre usos e convenções dos modos de organização do sistema da língua portuguesa.
	Hora de organizar o que estudamos	Mapa conceitual para organizar os conceitos linguísticos estudados.
PRODUÇÃO DE TEXTO		Orais, escritos, verbais e não verbais, individuais, coletivos, em duplas de acordo com o gênero estudado.
OUTRO(S) TEXTO(S) DO MESMO GÊNERO		Outro momento de ampliação de leitura com texto(s) do mesmo(s) gênero que foi foco do capítulo para enriquecimento de repertório.
O QUE ESTUDAMOS NESTE CAPÍTULO		Síntese dos conteúdos estudados no capítulo para auxiliar a autoavaliação do aluno.

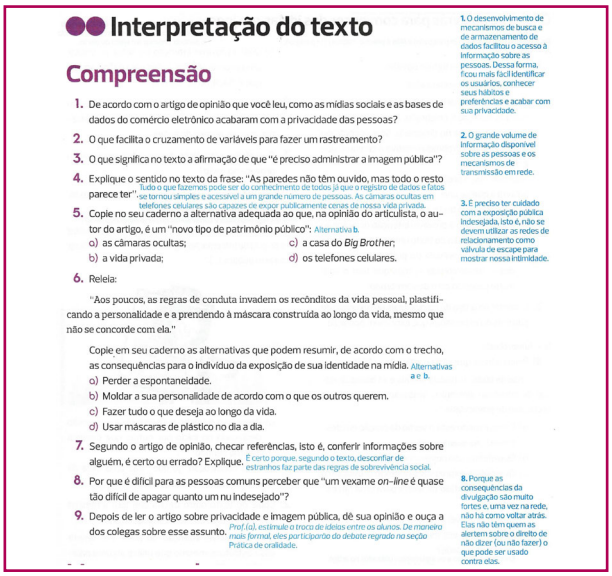
Fonte: (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 28-29)

As autoras da coleção, ao elegerem, em cada capítulo, um gênero textual representativo de um esfera de circulação social para a atividade de produção textual, acabam atribuindo a este a condição de modelo textual para a ampliação do repertório textual do aluno.

A fim de identificar se o que é proposto pelo manual do professor se concretiza nas atividades com os gêneros textuais no livro didático do aluno, verificaremos como elas foram elaboradas, no âmbito da interpretação, produção textual e análise linguística. Para tanto, optamos em analisar o tratamento didático dispensado ao gênero artigo de opinião, disponível no capítulo 7 do volume 4, utilizado especificamente por alunos que estão no último ano da segunda etapa do ensino fundamental.

A seção *interpretação do texto* é desdobrada em mais de um momento didático que na obra compreende *compreensão, construção do texto, linguagem do texto* e *hora de organizar o que estudamos*. Nas subseções *compreensão* e *linguagem do texto* são apresentadas questões que falham em alguns aspectos e com isso não atingem seu objetivo. Comprova-se isso em que são elencadas questões que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras, como exemplos citam-se as questões 5 e 6 da figura 03, bem como as questões A1a, A2, C1a, C2, D1a, D2 da figura 04. Nesse grupo de questões foram frequentes verbos como *copie, transcreva, encontre, localize, reescreva*.

Figura 3



Interpretação do texto

Compreensão

1. De acordo com o artigo de opinião que você leu, como as mídias sociais e as bases de dados do comércio eletrônico acabaram com a privacidade das pessoas?
2. O que facilita o cruzamento de variáveis para fazer um rastreamento?
3. O que significa no texto a afirmação de que "é preciso administrar a imagem pública"?
4. Explique o sentido no texto da frase: "As paredes não têm ouvido, mas todo o resto parece ter". *Tudo o que fazemos pode ser do conhecimento de todos, já que o registro de dados e fatos se tornou simples e acessível a um grande número de pessoas. As câmaras ocultas em telefones celulares são capazes de expor radicalmente cenas de nossa vida privada.*
5. Copie no seu caderno a alternativa adequada ao que, na opinião do articulista, o autor do artigo, é um "novo tipo de patrimônio público": Alternativa b.
   a) as câmaras ocultas;
   b) a vida privada;
   c) a casa do *Big Brother*;
   d) os telefones celulares.
6. Releia:

"Aos poucos, as regras de conduta invadem os recônditos da vida pessoal, plastificando a personalidade e a prendendo à máscara construída ao longo da vida, mesmo que não se concorde com ela."

Copie em seu caderno as alternativas que podem resumir, de acordo com o trecho, as consequências para o indivíduo da exposição de sua identidade na mídia. Alternativas a e b.
   a) Perder a espontaneidade.
   b) Moldar a sua personalidade de acordo com o que os outros querem.
   c) Fazer tudo o que deseja ao longo da vida.
   d) Usar máscaras de plástico no dia a dia.
7. Segundo o artigo de opinião, checar referências, isto é, conferir informações sobre alguém, é certo ou errado? Explique. *É certo porque, segundo o texto, desconfiar de estranhos faz parte das regras de sobrevivência social.*
8. Por que é difícil para as pessoas comuns perceber que "um vexame *on-line* é quase tão difícil de apagar quanto um nu indesejado"?
9. Depois de ler o artigo sobre privacidade e imagem pública, dê sua opinião e ouça a dos colegas sobre esse assunto. *Prof.(a), estimule a troca de ideias entre os alunos. De maneira mais formal, eles participarão do debate regrado na seção Prática de oralidade.*

1. O desenvolvimento de mecanismos de busca e de armazenamento de dados facilitou o acesso à informação sobre as pessoas. Dessa forma, ficou mais fácil identificar os usuários, conhecer seus hábitos e preferências e acabar com sua privacidade.

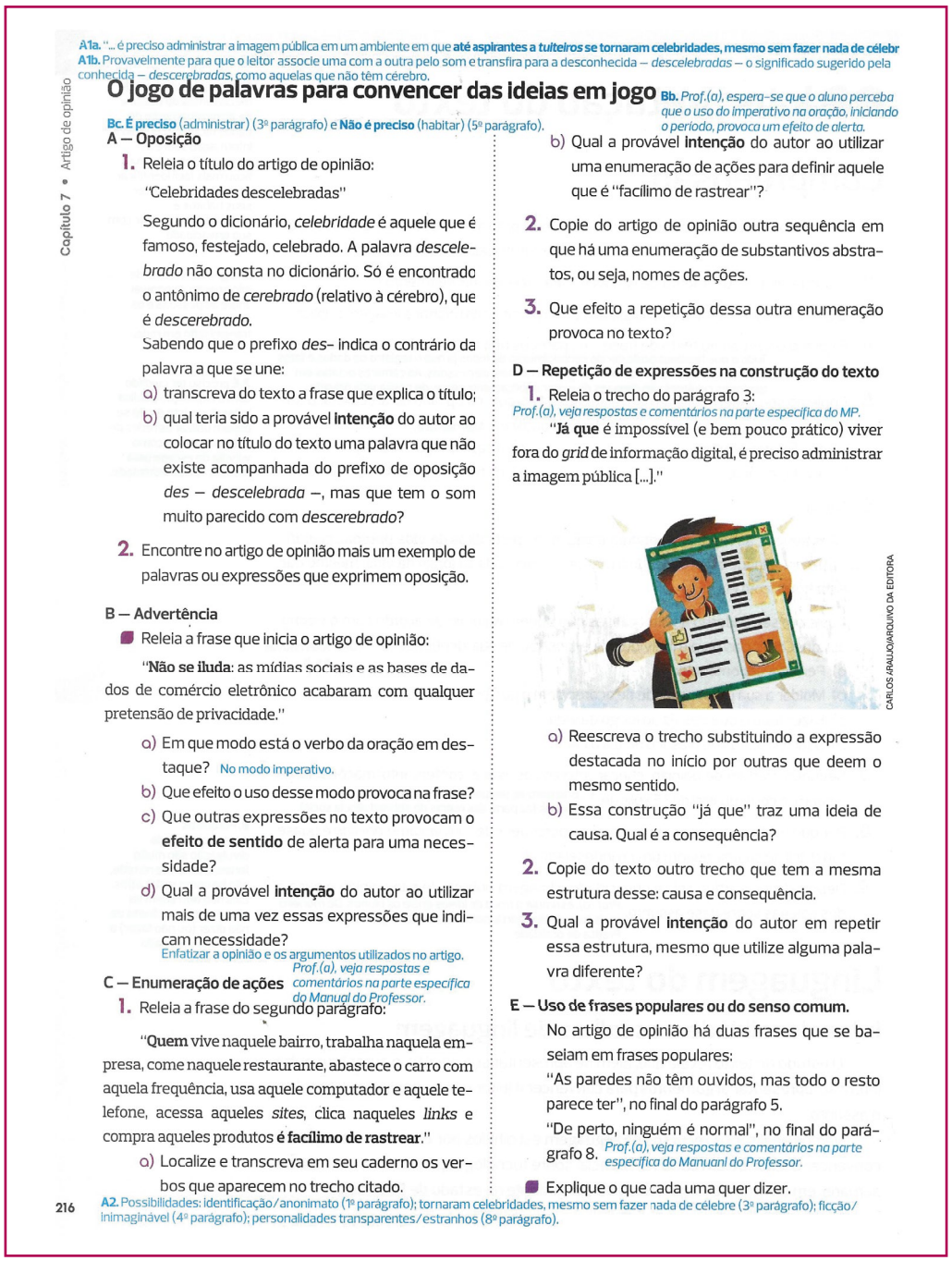
2. O grande volume de informação disponível sobre as pessoas e os mecanismos de transmissão em rede.

3. É preciso ter cuidado com a exposição pública indesejada. Isto é, não se devem utilizar as redes de relacionamento como válvula de escape para mostrar nossa intimidade.

8. Porque as consequências da divulgação são muito fortes e, uma vez na rede, não há como voltar atrás. Elas não têm quem as alertem sobre o direito de não dizer (ou não fazer) o que pode ser usado contra elas.

Fonte: (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 215)

Figura 4



A1a. "... é preciso administrar a imagem pública em um ambiente em que **até aspirantes a *tulteiros* se tornaram celebridades, mesmo sem fazer nada de célebr**
A1b. Provavelmente para que o leitor associe uma com a outra pelo som e transfira para a desconhecida – *descelebradas* – o significado sugerido pela conhecida – *descerebradas*, como aquelas que não têm cérebro.

Capítulo 7 • Artigo de opinião

O jogo de palavras para convencer das ideias em jogo

Bb. *Prof.(a), espera-se que o aluno perceba que o uso do imperativo na oração, iniciando o período, provoca um efeito de alerta.*

Bc. **É preciso** (administrar) (3º parágrafo) e **Não é preciso** (habitar) (5º parágrafo).

A — Oposição

1. Releia o título do artigo de opinião:

"Celebridades descelebradas"

Segundo o dicionário, *celebridade* é aquele que é famoso, festejado, celebrado. A palavra *descelebrado* não consta no dicionário. Só é encontrado o antônimo de *cerebrado* (relativo à cérebro), que é *descerebrado*.

Sabendo que o prefixo *des-* indica o contrário da palavra a que se une:

a) transcreva do texto a frase que explica o título;

b) qual teria sido a provável **intenção** do autor ao colocar no título do texto uma palavra que não existe acompanhada do prefixo de oposição *des – descelebrada –*, mas que tem o som muito parecido com *descerebrado*?

2. Encontre no artigo de opinião mais um exemplo de palavras ou expressões que exprimem oposição.

B — Advertência

Releia a frase que inicia o artigo de opinião:

"**Não se iluda**: as mídias sociais e as bases de dados de comércio eletrônico acabaram com qualquer pretensão de privacidade."

a) Em que modo está o verbo da oração em destaque? No modo imperativo.

b) Que efeito o uso desse modo provoca na frase?

c) Que outras expressões no texto provocam o **efeito de sentido** de alerta para uma necessidade?

d) Qual a provável **intenção** do autor ao utilizar mais de uma vez essas expressões que indicam necessidade?

Enfatizar a opinião e os argumentos utilizados no artigo.

C — Enumeração de ações

Prof.(a), veja respostas e comentários na parte específica do Manual do Professor.

1. Releia a frase do segundo parágrafo:

"**Quem** vive naquele bairro, trabalha naquela empresa, come naquele restaurante, abastece o carro com aquela frequência, usa aquele computador e aquele telefone, acessa aqueles *sites*, clica naqueles *links* e compra aqueles produtos **é facílimo de rastrear**."

a) Localize e transcreva em seu caderno os verbos que aparecem no trecho citado.

b) Qual a provável **intenção** do autor ao utilizar uma enumeração de ações para definir aquele que é "facílimo de rastrear"?

2. Copie do artigo de opinião outra sequência em que há uma enumeração de substantivos abstratos, ou seja, nomes de ações.

3. Que efeito a repetição dessa outra enumeração provoca no texto?

D — Repetição de expressões na construção do texto

1. Releia o trecho do parágrafo 3:

Prof.(a), veja respostas e comentários na parte específica do MP.

"**Já que** é impossível (e bem pouco prático) viver fora do *grid* de informação digital, é preciso administrar a imagem pública [...]."

CARLOS ARAUJO/ARQUIVO DA EDITORA

a) Reescreva o trecho substituindo a expressão destacada no início por outras que deem o mesmo sentido.

b) Essa construção "já que" traz uma ideia de causa. Qual é a consequência?

2. Copie do texto outro trecho que tem a mesma estrutura desse: causa e consequência.

3. Qual a provável **intenção** do autor em repetir essa estrutura, mesmo que utilize alguma palavra diferente?

E — Uso de frases populares ou do senso comum.

No artigo de opinião há duas frases que se baseiam em frases populares:

"As paredes não têm ouvidos, mas todo o resto parece ter", no final do parágrafo 5.

"De perto, ninguém é normal", no final do parágrafo 8. *Prof.(a), veja respostas e comentários na parte específica do Manuanl do Professor.*

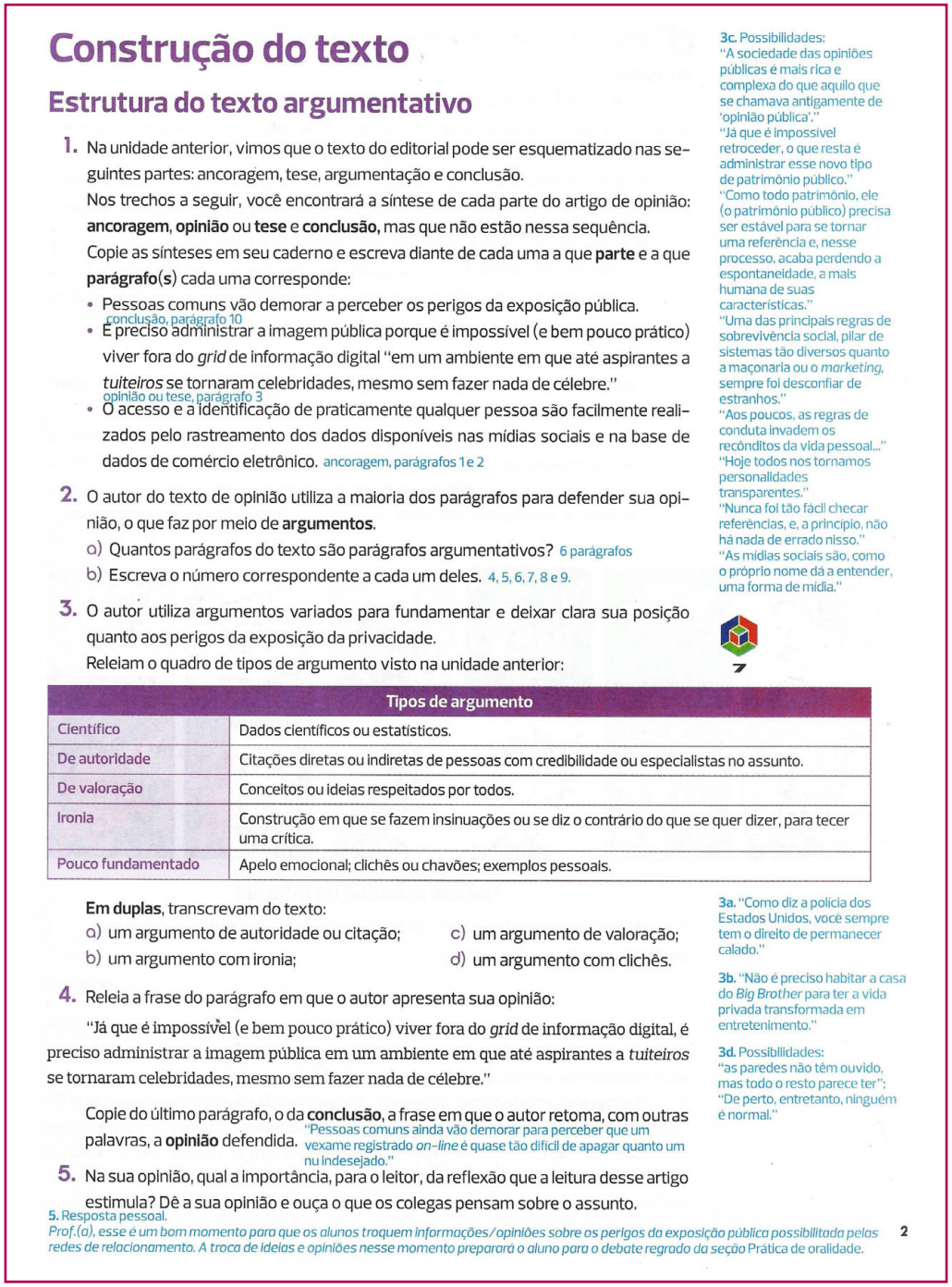
Explique o que cada uma quer dizer.

A2. Possibilidades: identificação/anonimato (1º parágrafo); tornaram celebridades, mesmo sem fazer nada de célebre (3º parágrafo); ficção/inimaginável (4º parágrafo); personalidades transparentes/estranhos (8º parágrafo).

Fonte: (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 216)

Na subseção *construção do texto* (figura 05) há uma continuidade dos mesmos tipos de questões comentadas anteriormente. Na questões 1 (*copie*, *escreva*), 3 (*transcreva*), 4 (*copie*). Além disso, verificamos perguntas de caráter metalinguísticos, conforme comprova a questão 2.

Figura 5



Construção do texto

Estrutura do texto argumentativo

1. Na unidade anterior, vimos que o texto do editorial pode ser esquematizado nas seguintes partes: ancoragem, tese, argumentação e conclusão.
   Nos trechos a seguir, você encontrará a síntese de cada parte do artigo de opinião: **ancoragem**, **opinião** ou **tese** e **conclusão**, mas que não estão nessa sequência.
   Copie as sínteses em seu caderno e escreva diante de cada uma a que **parte** e a que **parágrafo(s)** cada uma corresponde:
   - Pessoas comuns vão demorar a perceber os perigos da exposição pública. conclusão, parágrafo 10
   - É preciso administrar a imagem pública porque é impossível (e bem pouco prático) viver fora do *grid* de informação digital "em um ambiente em que até aspirantes a *tuiteiros* se tornaram celebridades, mesmo sem fazer nada de célebre." opinião ou tese, parágrafo 3
   - O acesso e a identificação de praticamente qualquer pessoa são facilmente realizados pelo rastreamento dos dados disponíveis nas mídias sociais e na base de dados de comércio eletrônico. ancoragem, parágrafos 1 e 2
2. O autor do texto de opinião utiliza a maioria dos parágrafos para defender sua opinião, o que faz por meio de **argumentos**.
   a) Quantos parágrafos do texto são parágrafos argumentativos? 6 parágrafos
   b) Escreva o número correspondente a cada um deles. 4, 5, 6, 7, 8 e 9.
3. O autor utiliza argumentos variados para fundamentar e deixar clara sua posição quanto aos perigos da exposição da privacidade.
   Releiam o quadro de tipos de argumento visto na unidade anterior:

Tipos de argumento	
Científico	Dados científicos ou estatísticos.
De autoridade	Citações diretas ou indiretas de pessoas com credibilidade ou especialistas no assunto.
De valoração	Conceitos ou ideias respeitados por todos.
Ironia	Construção em que se fazem insinuações ou se diz o contrário do que se quer dizer, para tecer uma crítica.
Pouco fundamentado	Apelo emocional; clichês ou chavões; exemplos pessoais.

   Em duplas, transcrevam do texto:
   a) um argumento de autoridade ou citação;
   b) um argumento com ironia;
   c) um argumento de valoração;
   d) um argumento com clichês.
4. Releia a frase do parágrafo em que o autor apresenta sua opinião:
   "Já que é impossível (e bem pouco prático) viver fora do *grid* de informação digital, é preciso administrar a imagem pública em um ambiente em que até aspirantes a *tuiteiros* se tornaram celebridades, mesmo sem fazer nada de célebre."
   Copie do último parágrafo, o da **conclusão**, a frase em que o autor retoma, com outras palavras, a **opinião** defendida. "Pessoas comuns ainda vão demorar para perceber que um vexame registrado *on-line* é quase tão difícil de apagar quanto um nu indesejado."
5. Na sua opinião, qual a importância, para o leitor, da reflexão que a leitura desse artigo estimula? Dê a sua opinião e ouça o que os colegas pensam sobre o assunto.

5. Resposta pessoal.
Prof.(a), esse é um bom momento para que os alunos troquem informações/opiniões sobre os perigos da exposição pública possibilitada pelas redes de relacionamento. A troca de ideias e opiniões nesse momento preparará o aluno para o debate regrado da seção Prática de oralidade.

2

3c. Possibilidades:
"A sociedade das opiniões públicas é mais rica e complexa do que aquilo que se chamava antigamente de 'opinião pública'."
"Já que é impossível retroceder, o que resta é administrar esse novo tipo de patrimônio público."
"Como todo patrimônio, ele (o patrimônio público) precisa ser estável para se tornar uma referência e, nesse processo, acaba perdendo a espontaneidade, a mais humana de suas características."
"Uma das principais regras de sobrevivência social, pilar de sistemas tão diversos quanto a maçonaria ou o *marketing*, sempre foi desconfiar de estranhos."
"Aos poucos, as regras de conduta invadem os recônditos da vida pessoal..."
"Hoje todos nos tornamos personalidades transparentes."
"Nunca foi tão fácil checar referências, e, a princípio, não há nada de errado nisso."
"As mídias sociais são, como o próprio nome dá a entender, uma forma de mídia."

3a. "Como diz a polícia dos Estados Unidos, você sempre tem o direito de permanecer calado."

3b. "Não é preciso habitar a casa do *Big Brother* para ter a vida privada transformada em entretenimento."

3d. Possibilidades:
"as paredes não têm ouvido, mas todo o resto parece ter"; "De perto, entretanto, ninguém é normal."

Fonte: (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 217)

Na seção *Língua: usos e reflexão*, os exercícios seguem a abordagem tradicional da análise linguística, ou seja, frases descontextualizadas, conforme se verifica em uma das atividades presentes na figura 06. São atividades em que os alunos decoram os elementos gramaticais sem entender seu funcionamento

em suas manifestações textuais, haja vista que estão ausentes do contexto sociocomunicativo.

Figura 6

4 Sujeito formado por números percentuais

A tendência na linguagem moderna é fazer a concordância do verbo com o termo preposicionado que especifica a expressão numérica:

Setenta por cento **do povo brasileiro** referendou a não proibição do comércio de armas.

Setenta por cento **dos brasileiros** referendaram a não proibição do comércio de armas.

Prof.(a), antes a tendência era fazer a concordância com a expressão numérica. A concordância com o termo que a complementa é uma tendência assinalada pela mídia. Ver: Moderna gramática portuguesa, *de Evanildo Bechara (Rio de Janeiro: Lucerna, 2000, p. 566) e* Gramática mínima: *para o domínio da língua padrão, de Antônio Suarez Abreu (Cotia: Ateliê Editorial, 2003, p. 175-176).*

5 Sujeito representado pelos pronomes relativos *que* e *quem*

a) quando o sujeito do verbo é o pronome relativo *que*, o verbo concorda com o antecedente desse pronome:

Fui	**eu**	que	levei	os livros para casa.
Foi	**ele**	que	levou	os livros para casa.
Fomos	**nós**	que	levamos	os livros para casa.
Foram	**vocês**	que	levaram	os livros para casa.
	↓ antecedente do pronome	↓ pronome relativo	↓ verbo concordando com o antecedente	

b) quando o sujeito do verbo é o pronome relativo *quem*, há duas formas de fazer a concordância:

- o verbo fica na 3ª pessoa do singular:

Fui eu (antecedente 1ª pessoa) quem (pronome relativo) levou (verbo na 3ª pessoa) o livro para casa.

- o verbo concorda com o antecedente:

Fui eu (antecedente 1ª pessoa) quem (pronome relativo) levei (verbo na 1ª pessoa) o livro para casa.



CARLOS ARAUJO/ARQUIVO DA EDITORA

Atividades: concordância verbal

1. Reescreva as frases, escolhendo a forma verbal que estabelece a concordância mais adequada entre o verbo e o sujeito. Se for necessário, consulte as regras estudadas.

a) Nuvens escuras de chuva (**apontava** / **apontavam**) no horizonte. apontavam

b) Todos nós (**esperava** / **esperávamos**) uma resposta definitiva para o problema. esperávamos

c) A decisão do juiz e dos bandeirinhas (**revoltou** / **revoltaram**) os jogadores. revoltou

d) O empenho dos políticos (**poderia** / **poderiam**) melhorar a situação do país. poderia

e) Nem o melhor equipamento eletrônico (**pode** / **podem**) evitar falhas humanas. pode

f) Finalmente (**chegou** / **chegaram**) as férias de final de ano. chegaram

g) (**Voltou** / **Voltaram**) da excursão todos os alunos envolvidos na pesquisa. Voltaram

h) O número de candidatos para o concurso (**ultrapassou** / **ultrapassaram**) as expectativas. ultrapassou

Fonte: (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 229)

Pelo que analisamos em relação à seção compreensão, chegamos a concluir que o trabalho com um número expressivo de atividades toma o nível de compreensão como uma simples atividade de decodificação. Esses tipos de atividades não levam a reflexões críticas sobre o texto e impedem ou dificultam a expansão ou construção de sentido.

Já na seção *produção de texto* apresentam-se dois textos: o primeiro, intitulado *"Coleira" é necessária para alguns*, de autoria do psiquiatra Içami Tiba; e o segundo, intitulado *Trocamos educação por tecnologia?* escrito pela psicóloga Rosely Sayão, nos quais os autores confrontam opiniões que giram em torno da temática sobre o uso da tecnologia no controle dos pais sobre os filhos. Após a leitura de ambos os textos e respondidas algumas questões acerca deles, é solicitado aos alunos que produzam um artigo de opinião (figura 07), tendo que, para isso, fazerem a leitura de um outro artigo intitulado *Eles estão seguindo os nossos passos*, de Dagomir Maquezi. A atividade, apesar de levar em conta o confronto ou adesão à opinião de outro texto do mesmo gênero, insiste em orientações que enfocam a estrutura composicional.

Figura 7

Prof.(a), o motivo de inserir textos para leitura antes do início da produção é estimular a reflexão e o posicionamento do aluno perante o tema/assunto proposto de forma a facilitar a estruturação do texto argumentativo, um desafio para o aluno do Ensino Fundamental.

Apesar da distância no tempo, a polêmica entre direito à privacidade e controle do outro por meios eletrônicos continua atual.

Em artigo de opinião publicado na revista *Exame Info*, de junho de 2011, intitulado "Eles estão seguindo nossos passos", Dagomir Marquezi aborda o mesmo assunto, agora relacionado ao uso dessa tecnologia não só pelo celular mas também pela internet, em serviços como o *Four Square* e o *Google Latitude*.

Você pode fazer a leitura completa desse artigo de opinião na seção *Outro texto do mesmo gênero*, ao final deste capítulo.

B — Refletindo para posicionar-se sobre o tema/assunto

1. Com qual das opiniões você concorda mais?
2. Que argumentos o convenceram?
3. Que argumentos você não considera importantes?
4. Quais argumentos você acrescentaria para justificar a opinião escolhida?

C — Esquematizando o texto de opinião

1. Escreva sua opinião sobre o tema/assunto: **A tecnologia no controle dos pais sobre os filhos**.
2. Escreva pelo menos dois argumentos que podem sustentar sua opinião, lembrando-se de todos os tipos de argumentos que você pode utilizar: de autoridade, científico, citação de especialistas no assunto, argumento de valoração, argumento com ironia...
3. Decida se será necessário utilizar contra-argumentos para valorizar os seus argumentos. Se necessário, anote-os.
4. Verifique se será conveniente escrever uma introdução ou ancoragem para situar sua posição.

D — Escrevendo o artigo de opinião

1. Siga suas anotações e escreva seu texto, não se esquecendo das partes que organizam um texto argumentativo: introdução ou ancoragem, tese/posição sobre o assunto, argumentos, contra-argumentos, conclusão.
2. Lembre-se de que a conclusão pode retomar/justificar a tese/opinião apresentada.
3. Releia o texto e faça os ajustes necessários antes de passá-lo a limpo e de assiná-lo.

E — Socializando e divulgando opiniões

Aguarde as orientações do professor para:

- juntar-se aos colegas que tiveram opinião parecida com a defendida por você;
- escolher o melhor artigo de cada grupo;
- viabilizar a divulgação dos artigos de opinião eleitos: em um jornal mural, em cópias a serem distribuídas para a comunidade escolar, no *site* da escola ou da comunidade, ou até em um jornal de bairro ou da cidade.

Fonte: (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 234)

Considerações finais

Como refletimos no decorrer do nosso estudo, o trabalho com os gêneros textuais representou um avanço significativo ao ensino de língua portuguesa. Contudo, a didatização do gênero textual no livro didático, nesse caso, o livro didático de português dos anos finais do ensino fundamental ainda é insuficiente. A partir da análise das atividades propostas pelo livro didático no tocante ao tratamento didático dispensando ao gênero artigo de opinião, podemos verificar que a maioria das questões concentraram-se na estrutura do texto. Assim, estudou-se o gênero para analisar a presença de uma tese e de argumentos. Da leitura para a escrita, este é o deslocamento que foi realizado para o estudo do aludido gênero. As atividades ignoram a esfera de circulação do gênero artigo de opinião, concentram-se da dimensão linguística e composicional em detrimento da dimensão social do gênero.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de M. E. Galvão Gomes Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Projeto teláris: português**. São Paulo: Ática, 2012. v. 1.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, Clecio. **O ensino de "gêneros" em três tradições**: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. São Carlos: GEGE, 2004, v. 1, p. 221-258. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/o_ensino_de_generos_ClecioBunzen.pdf> Acesso em: 15/07/2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercados de Letras, 2004. p. 95-128.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, N.5 (2): p. 117-139, Florianópolis, Jul.- Dez., 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/10800/11033> Acesso em: 20/07/2015.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: ensino e funcionalidade In: DIONISIO, Angela Paiva *et al* (Orgs.). **Gênero textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RANGEL, Egon de Oliveira. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline P.. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: I. SIGNORINI (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercados de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ. **Gêneros escolares**: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação. Mai/jun/jul/ago, nº 11, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo; Martins, 2007.

RESUMO

A leitura e análise da Farsa da Boa Preguiça do escritor Ariano Suassuna fomenta nossos questionamentos e provoca-nos à pesquisa. A peça teatral norteia-se na construção de um espetáculo armorial, pois mantém um elo interessante entre a medievalidade e o imaginário popular sertanejo. A partir do estudo dessa peça buscamos compreender como surgiu a farsa no teatro medieval e quais mudanças marcam o gênero na obra de Ariano Suassuna, identificamos suas características irrompidas no contexto do teatro medieval, fortemente ligado as tradições religiosas da Igreja Católica (MACHADO, 2009), e percebemos que esse gênero se configura de forma ainda mais rica na obra de Ariano Suassuna, que tem na medievalidade a marca mais específica de seu teatro (VASSALLO, 1993). Como direção ao estudo do gênero farsa trilhamos na compreensão de gêneros definidos historicamente, marcados no tempo e no espaço e em contextos situacionais numa dada esfera ou campo de atividade humana (MILLER, 2009, BAZERMAN, 2005), razão pela qual investigou-se o percurso histórico e as transformações desse drama litúrgico entranhado no movimento armorial, entre outros elementos tecidos na constituição do gênero farsa e da trajetória deste gênero à contemporaneidade.

Palavras-chave: Gênero farsa, Farsa da boa preguiça, Teatro medieval.

A FARSA E A FARSA DA BOA PREGUIÇA: DA TRAJETÓRIA MEDIEVAL AO PALCO CONTEMPORÂNEO

Luzia Cristina Magalhães Medeiros (UPE)
Maria Luiza Pessoa Rafael Bomfim (UPE)
Antonia Maria Medeiros da Cruz (UPE)

Introdução

Ler é uma atividade de compreensão que nos envolve de conhecimentos que transcendem a materialidade do texto, assim através da leitura da Farsa da Boa Preguiça do escritor nordestino Ariano Suassuna é possível perceber um dialogismo entre o passado medieval e a cultura sertaneja.

A necessidade de compreender o discurso religioso vinculado ao humor sádico e burlesco presente na obra A Farsa da Boa Preguiça, levou-nos a relacionar a historicidade do gênero, seus propósitos em contextos distintos e as razões que retomam a temática na contemporaneidade, refletindo sobre "como as pessoas criam novas realidades de significação, relações e conhecimento, fazendo uso de textos." (BAZERMAN, 2005, p. 19).

Percebe-se que as raízes populares que servem de esteio ao autor Ariano Suassuna corroboram as temáticas presentes no interior das farsas medievais, consideradas como um gênero menor naquele período, como acontece sempre com as composições de origem popular. No entanto, na obra de Ariano Suassuna emerge como uma riqueza erudita em seus aspectos formais travestida na valorização dos folhetos nordestinos.

A natureza da Farsa da Boa Preguiça perpassa o realismo grotesco, e para ampliar as possibilidades de leitura da obra é interessante conhecer o panorama em que se configuram as recorrências no modo de produção e recepção da farsa medieval na dramaturgia épica e armorial.

O estudo do gênero farsa está atrelado também ao próprio estudo de gênero, uma vez que os gêneros estão inseridos nas atividades sociais, como ferramentas de realização de ações de linguagem em situações socialmente definidas, desempenhando papel mediador e constitutivo das capacidades, intenções e razões em situação de interação.

Assim, pautamos a análise da Farsa da Boa Preguiça, para melhor efeito de leitura, nas contribuições de Bazerman (2005) e Miller (2009) que tratam de gênero como ação recorrente e significante, bem como artefato cultural. Esses autores afirmam que como padrões recorrentes do uso da língua, os gêneros correspondem a ações tipificadas socialmente. Esta ideia teve importantes implicações para situarmos nossas conclusões a respeito da obra de Ariano Suassuna, e entendermos como elementos da medievalidade e do movimento armorial se amalgamam na configuração do gênero farsa na obra analisada.

O teatro épico medieval: abrindo as cortinas ao estudo do gênero farsa

As primeiras manifestações do gênero farsa datam do século XIV e sua trajetória está vinculada ao teatro medieval. Para compreender como este gênero se configura atualmente, (aqui consideramos gênero como ação social, pois as ações humanas só podem ser interpretadas devidamente quando lhes são atribuídas intenções dentro de um contexto situacional (MILLER, 2009), é preciso, antes, situá-lo historicamente, compreender as necessidades e motivações de um campo comunicativo que o contextualiza socialmente.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o teatro medieval está intimamente ligado às manifestações religiosas da Igreja Católica. No período, a hegemonia da Igreja fomentou os espetáculos religiosos com grande número de espectadores, fazendo com que a Igreja atendesse a necessidade dos gêneros teatrais que tinham propósitos, estilo e conteúdos diferenciados.

O teatro medieval teve início a partir do drama litúrgico com os cantos em antífonas e os tropos, daí surgem os cantos laudatórios característicos na Itália, depois nas celebrações de Corpus Christi, as representações de autos sacramentais, principalmente na Espanha, sendo que na França, as encenações cristãs transcendem os átrios da igreja para a praça pública, percebe-se, então, em relação a estrutura e ao estilo, que a partir daí o drama litúrgico foi revestindo-se de aspectos literários.

Inicialmente, o gênero farsa surgiu como parte de outros gêneros teatrais conhecidos no período medieval como o mistério e o milagre. E aos poucos sua estrutura foi ganhando uma forma independente, tipificada pela recorrência do uso social (BAZERMAM, 2005). No gênero milagre, os temas geralmente ligados a cenas do Antigo Testamento, histórias e lendas de cunho religioso, representavam a vida de personagens que cometiam pecados considerados graves, mas que por intervenção dos santos, de Nossa Senhora, de seu arrependimento e fé eram perdoados.

No mistério, a proporção de personagens era bem maior, os temas também estavam ligados às representações bíblicas do Antigo e Novo Testamento, no entanto tinham caráter mais cômico. Pesquisadores consideram o mistério como um teatro de transição, já que no século XIII, a França vivia um período de enfraquecimento da Igreja, mais tarde com a Guerra dos Cem Anos (1337-1453) – contra a Inglaterra – evidencia o poder absolutista de Luiz XI. Nesse contexto, o gênero mistério desperta para as questões sociais e mazelas humanas, apresentando também elementos de caráter popular e considerados profanos.

Foi com aparecimento do gênero moralidade que intensificou de forma didática e alegórica, a oposição do sagrado e profano, do litúrgico e do mundano. Nas representações da moralidade contrapunham-se os vícios e as virtudes, e através dos aforismos constituía uma forma de estabelecer princípios morais imersos também em pontos de vista políticos. Ao espectador é nítido seu caráter ideológico. Pesquisadores também ligam o surgimento deste gênero a decaída do sistema feudal e da própria Igreja.

Em razão das mudanças históricas ocorridas, os gêneros teatrais de temas profanos e oriundos das baixas camadas da população ganhavam destaque e um grande número de espectadores. A farsa, situa-se historicamente nesse contexto, mais centrada no humor burlesco do que na representação de princípios religio-

sos, e era apresentada brevemente entre gêneros mais sérios da moralidade. Os primeiros textos deste gênero foram caracterizado por personagens e situações caricatas, sem preocupação com mensagem moralizante ou com o aprofundamento de análise psicológica, intencionava o riso com humor sádico, era breve e apresentava situações triviais do cotidiano popular, parodiando oratória sacra e trazendo ao palco elementos da vida mundana. Segundo Charles Mazouer,

> O mesmo público que assistia devotamente aos mistérios edificantes encontrava seu divertimento diante de outros tablados [...] O teatro dos mistérios satisfazia a fé e a sensibilidade religiosa, alimentava a vida moral; nos teatros do riso iam procurar o repouso, o prazer da zombaria e da critica e certa alegria da liberação. (MAZOUER, 1998 apud MACHADO, 2009, p.123).

Os gêneros medievais como o interlúdio, sotie, monólogo-dramático, entremez, o sermão jocoso, que como a farsa exploravam temas não eclesiásticos, tinham o consentimento da hierarquia da Igreja. Na França, por exemplo, essas encenações eram apresentadas publicamente num dia conhecido como Festa dos Bobos ou Dia dos Tolos.

Uma das primeiras farsas a serem encenadas na França, intitulada Le garçon et l'aveugle (O cego e o menino), data do século XIII, e apresentava uma parada de feira em que acontecia uma cena da vida cotidiana, e integrou-se às representações dos mistérios.

> A trapaça ocupa um lugar importante na composição da peça. Trata-se de enganar um cego, o que à primeira vista parece fácil, mas não se pode esquecer que o próprio cego é um trapaceiro, que ganhou muito dinheiro e que, no entanto, se revela duplamente cego, pois não percebe que encontrou alguém mais esperto que ele. O cego hipócrita serve-se de uma linguagem piedosa plena de invocações à Virgem, que aos poucos irão desaparecer para abandonar-se a uma linguagem cínica e obscena. Avarento, ele mendiga, mesmo sendo rico: usa e abusa de sua enfermidade. Importuno, bajulador, tudo faz de início para ganhar a confiança do menino. Há, pois, uma dupla farsa, pois o cego é preso em sua própria armadilha. O menino, após ter obtido a confiança do cego, rouba-o e, dirige-se ao público dizendo: Senhores, então eu não acertei bem as contas com este cego, que não tem mais nada, nem dinheiro, nem roupa? (MACHADO, 2009, p.126)

Machado (2009) afirma que gênero farsa concentra-se em personagens do cotidiano, sendo as ações desonestas, a estupidez dos simplórios, os adultérios ou tabus sexuais, desenvolvendo a linguagem através das questões da moral privada. Segundo a autora, pode-se dizer que ela "tomava" emprestada a "[...] realidade cotidiana do povo, em que a intriga apresenta situações e conflitos elementares (p. 125): [...] cenas de casais [...] no interior da casa: disputas rocambolescas, artimanhas femininas, brigas entre marido e mulher (p. 127)."

No contexto ibérico português, o gênero farsa ainda segue a tradição medieval, incorporando elementos que caracterizam a transição do teocentrismo ao antropocentrismo, as criticas ácidas a nobreza falida, a hipocrisia clerical no matrimônio, a sátira ao fanatismo religioso, como por exemplo, na Farsa de Inês Pereira, obra de Gil Vicente, representada pela primeira vez em 1523, que retrata o comportamento amoral da degradante sociedade da época quando a personagem principal, Inês Pereira, ambiciona casar por interesse, ridiculariza seu último marido tomado como tolo corneado.

O gênero farsa, inserida no contexto contemporâneo, assume um elo com a medievalidade, a religiosidade marcante do período e a teatralização da vida profana, no entanto, por tratar-se de um novo período de tempo e espaço, emerge de propósitos comunicativos diferentes por isso tendem a assumir um novo discurso, o que corrobora com a afirmação que os gêneros são relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003, p. 262). Na peça teatral A Farsa da Boa Preguiça, o elemento popular é intensificado seguindo o projeto armorial de dar forma a uma cultura verdadeiramente brasileira.

No palco armorial: a farsa da boa preguiça

A Farsa da Boa Preguiça faz parte do acervo literário contemporâneo, e é possível observar a riqueza do gênero em seus aspectos mais característicos, como o riso escancarado, as cenas burlescas, no entanto a obra serve também a propósitos importantes incorporados a estética armorial. Indispensável, portanto, é conhecer as marcas do movimento artístico a que esta obra está inserida.

O movimento armorial desenvolvido pelo escritor paraibano Ariano Vilar Suassuna (1927-2014), que dedicou sua vida ao teatro, à literatura e à defesa da

cultura brasileira, contribuiu com a propagação do teatro no Nordeste inserido no movimento artistico Armorial. Dentre as peças teatrais, gênero no qual se notabilizou, a farsa, revela da melhor forma possível a reelaboração erudita presente nas interpretações das histórias medievais no imaginário sertanejo (VASSALLO, 1993, p. 28). Nesse sentido, alia o gênero farsa à valorização das tradições populares brasileiras tornando-se uma ferramenta libertária, ao aproximar gêneros do teatro medieval da realidade cultural nordestina. De acordo como Machado (2009):

> A cultura da praça pública nordestina cruza seguidamente com àquela da praça pública medieval, fato que Suassuna soube aproveitar na criação de sua obra. A literatura medieval estava impregnada de uma visão carnavalesca do mundo, em que um riso livre e libertador fazia a festa. A obra de Suassuna, embora escape a uma unidade formal devido ao hibridismo dos gêneros, comporta características da atmosfera e da linguagem das farsas de então. (p.131)

A produção teatral de Ariano Suassuna, incluindo as farsas, alicerça-se na arte armorial que é definida pelo próprio autor como uma forma de "criar uma arte erudita a partir de elementos da cultura popular do Nordeste brasileiro" daí justifica-se o gosto por autos, farsas, trovas (entre outros elementos da cultura medieval). O movimento Armorial foi lançado em outubro de 1970. Ariano mobilizou várias formas artísticas: a música, a dança, a pintura, a escultura, cerâmica, gravura, tapeçaria, teatro e recebeu o apoio de muitos talentos nordestinos também preocupados com a defesa da cultura brasileira e que percebiam na medievalidade uma forma de firmar uma identidade cultural brasileira.

É perceptível a estética armorial no projeto de produção de suas farsas, como a escolha do gênero de caráter erudito, para colocar no palco as histórias de folheto e teatro de mamulengos presentes no imaginário popular. Entre esses aspectos observemos na farsa um texto fortemente ligado a religiosidade, pois

> As histórias de Ariano Suassuna traz uma concepção filosófica de base religiosa que tem muito em comum com tudo que o teatro medieval criou, juntando as demonstrações de fé inspiradas nos dogmas da Igreja e as vibrações profanas milenarmente emitidas pelos instintos associados aos ritos pagãos (NEWTON JÚNIOR, p. 96-97)

Essa presença religiosa, em certos aspectos didatizante, aproxima a Farsa da Boa Preguiça, do gênero moralidade, a presença de narradores, do prólogo, apresentação de lição com preocupação moralizante, apesar de contrapor questões como a avareza e o trabalho e a preguiça e a criação poética, não há necessidade de tomar partido, o objetivo é o próprio riso. De acordo com Vassallo (1993) "(a medievalidade) está presente no problema da definição dos subgêneros a que pertencem suas peças (de Ariano) pois nenhuma corresponde a matriz pura sendo o hibridismo e a ausência de formas genuínas outro traço medieval". O que se confirma em Machado, quando esta diz que, se de um lado, a Idade Média conheceu a noção de gênero, de outro o teatro medieval não recuava diante da mistura, não se obrigavam a impor suas criações aos limites de um gênero.

Ao analisarmos A Farsa da Boa Preguiça, devemos levar em consideração também, as influências da vida pessoal do escritor, que se misturam de modo tão característico e harmonioso na obra do autor. A Farsa da Boa Preguiça manifesta as intenções artísticas do dramaturgo ao explicitar, através dos mecanismos tradicionais da comédia popular, um modo todo pessoal de ser sempre ardentemente defendido. A obra remete aos elementos característicos da brasilidade, retratando a sociedade em que vive, e a necessidade de manifestar a sua fé, à semelhança de seus antepassados medievais, pois o catolicismo suassuniano espelha, a crença de que a poesia teatral pode ser exercida para divertir e educar as pessoas, sem abrir mão de – com a graça humilde dos brincantes – glorificar a Deus.

Suassuna trabalhar os elementos da tradição cômica do teatro ocidental, tanto ao nível da estrutura dramática, quanto ao nível da caracterização dos tipos humanos, utilizando os grandes traços próprios à farsa, nos diálogos , ora satirizando veleidades burguesas, ora injetando na peça as grandes verdades do sentimento que emana dos povos.

A obra suassuniana une-se à tradição do cancioneiro ibérico à farsa vicentina, ecoando vozes, administrando o profano e o sagrado à maneira dos melhores mistérios medievais, e nos convida a partilhar de sua crença no Brasil, propósito maior do movimento armorial. Um país no qual, sob a proteção divina, as injustiça serão vencidas por um povo consciente do seu valor e do seu lugar no mundo.

A busca de contato com o público, a adoção de um estilo interpretativo e de um figurino de estética teatralista e próximo das vestimentas carnavalizadas, com

base no folclore e nas convenções próprias aos espetáculos populares, ainda pela visão política projetada pelo autor, comprometida com os interesses dos setores menos favorecido da população brasileira faz com que reconheçamos na Farsa da Boa Preguiça, uma peça que se assemelha ao teatro épico ou dialético de Bertolt Brecht (1898-1956).

A farsa da boa preguiça: do teatro erudito ao imaginário popular

A Farsa da Boa Preguiça, escrita sob a forte influência extraídas do teatro de mamulengo e do romanceiro popular nordestino (SUASSUNA: 35-36). Muitas dessas histórias são de origem da tradição oral, contadas e cantadas no nordeste brasileiro. No primeiro ato "O preguiçoso", no segundo ato a História do macaco que perde nas trocas o que ganha, Romance do homem que perde a cabra (conto popular), O homem da vaca e o poder da fortuna (folheto), O rico avarento (entremez) e São Pedro e o queijo (conto popular), além do diálogo com as escrituras bíblicas.

> A Farsa da boa preguiça torna-se, contudo, o "modelo" dessa integração de elementos populares diversos, com: o folheto, através do entremez O homem da vaca e diversas outras citações; o mamulengo, com a reescritura de dois entremezes fundados em peças para marionetes, e a utilização de frases-leitmotiv, típicas desse tipo de espetáculo; o bumba-meu-boi, retomado e reinterpretado em algumas cenas (SANTOS, 2009, p. 251).

O enredo da Farsa da Boa Preguiça desenvolve-se em torno de dois casais que são social e eticamente diferentes: o poeta popular Joaquim Simão e sua mulher, Nevinha, e o empresário Aderaldo Catacão e sua esposa, Clarabela. O enredo fala do relacionamento entre os dois casais: Aderaldo Catacão assedia Nevinha, desejando tomá-la como amante; Clarabela tenta seduzir Joaquim Simão, atraída por sua masculinidade. Os três atos, apesar de independentes, acompanham a evolução deste relacionamento, fazendo com que os personagens passem por altos e baixos do ponto de vista da vida social e econômico. Machado explica que a estrutura de base da farsa é sempre fixada pelo jogo de enganar alguém, revelando

uma construção imutável e aplicável a toda farsa. As estratagemas envolvendo a trapaça são bem evidentes nos contos "O macaco que perde o que ganha com várias trocas" e "São Pedro e o Queijo.

Essas situações são observadas de perto pelos personagens sagrados – Manuel Carpinteiro, Miguel Arcanjo e Simão Pedro – que representam as forças do Bem, são também os narradores, iniciam e encerram os atos com uma lição, e os personagens que encarnam os espíritos do Mal: Andreza, a Cancachorra; Fedegoso, o Cão Coxo; e Quebrapedra, o Cão Caolho. Ou seja, a obra segue as moralidades e autos sacramentais medievais trazendo para o teatro uma peça de tradição católica.

Essa obra de Suassuna coloca em evidência personagens e situações que exemplificam a maneira de ser do povo brasileiro, satiriza representantes da alta sociedade nordestina, que pensam apenas em seus interesses e em ser beneficiados. A preguiça de Joaquim Simão equivale ao que chama de ócio criador do poeta, aqui defendido pelo autor contrapondo com os interesses capitalistas e individualistas de Aderaldo Catacão.

O primeiro ato: "*O peru do cão coxo"* é iniciado pelo prólogo em que o autor explica o que se passa, apresenta os personagens, seu figurino, o cenário. Manuel Carpinteiro, Simão Pedro e Miguel Arcanjo são os personagens divinos que oniscientes controlam o destino dos personagens terrenos e dirigindo-se a platéia despertam a interação com a trama que começa com a discussão do santo Simão Pedro que admira a simplicidade de Joaquim Simão, poeta, vive na zona rural, sem qualquer ambição, preguiçoso por natureza, cria versos de cordel, conformado com a forma como vive. Seu bordão "Ô mulher traz meu lençol/Que eu estou no banco deitado" é repetido, comicamente, em tom de cantoria muito aproximada com as das cantigas populares do teatro de mamulengos de tradição Pernambucana, sua mulher Nevinha é muito devotada ao marido, sua finalidade é vê-lo ter um emprego para garantir mais qualidade de vida para os filhos.

Do outro lado vendo o trabalho como forma de dignidade São Miguel Arcanjo defende Aderaldo Catacão, homem afortunado, trabalhador, negociante, que preza pela sua riqueza adquirida com esforço.

"Miguel Arcanjo:
Eu quero lhe contar o que há, senhor!
O senhor sabe: como Anjo,
Não posso ser mentiroso!
O tal Joaquim Simão
é um poeta preguiçoso,
que, detestando o trabalho,
vive atolado e ainda tem coragem
de se exibir alegre e animoso!"
(Suassuna, Ariano.2007, p.48).

"Simão Pedro

Pode haver safadeza no trabalho,
e na preguiça pode haver criação!
Agora, existe um costume
dos ricos endemoninhados:
como trabalham, se sentem no resto justificados.
Pagam mal aos operários,
oprimem os camponeses,
acusam quem defende os pobres
de ser do Mal instrumento,
sopram dureza e maldade
nos atos e pensamentos
dão-se à Avareza, à Luxúria,
Comem Fogo, bebem Ventos!"
(SUASSUNA, 2007, p.51).

Manuel carpinteiro, na religião católica seria a representação de Jesus, não toma partido e deixa que a história transcorra para ver quem tem razão. Ariano Suassuna, também em outras peças como O *auto da compadecida*, também utiliza personagens religiosos, seguindo a tradição medieval e a religiosidade do povo

nordestino. Outro aspecto relevante neste início de trama é o posicionamento político presente: o burguês crescendo com o capitalismo e o rural em segunda instância, e o posicionamento artístico sendo Clarabela, esposa de Aderaldo, mostra-se amante das artes "e dos artistas", sai do Recife para o Sertão em busca de um poeta original, ao conhecer Joaquim Simão a pedido de Nevinha, exibe seu discurso forjado de academicismo e erudito o que serve de crítica, pois torna-se em meio a cultura popular livre e espontânea, um discurso vazio e superficial. Ao ouvir Joaquim Simão entoar os versos "Cantiga do canário" e "cantiga dos macacos" Clarabela fala:

> Não há, na cantiga, nenhuma unidade de estilo
> e a estrutura é muito mal amarrada!
> O canto é sempre romântico, mas a história é misturada,
> ora sentimental, ora metida a engraçada!
> Quanto ao fim, é inteiramente sem sentido.
> [...]
> Podia-se pensar num pouco de surrealismo
> – talvez seja o que você pense! –
> Em suma e para resumir: no começo trivialidades sem pretensões;
> no fim, subliteratura com pretensões! [...]
> Eu, sou pela forma de vanguarda
> e por um conteúdo mais consciente de participação (ibidem, p. 96-104).

O decorrer do primeiro ato aparece personagens do inferno introduzindo os conflitos da trama: o demônio Andreza, que tenta sem sucesso convencer Nevinha a atender aos desejos de Aderaldo a troco de presentes. Clarabela também tenta seduzir Joaquim Simão pra um experiência de "amor" com um sertanejo "autêntico".

O primeiro ato termina com Aderaldo perdendo sua fortuna: Clarabela por achar que tudo no sertão é pureza e ingenuidade cai na armadilha do demônio Fedegoso, que vestido de frade traz lhe um peru e recebe o cheque e diz ser a mando do marido, daí o título do ato. A crítica ao clero corrupto é típica dos autos vicentinos e marcante nas peças de Ariano Suassuna.

No segundo ato "A cabra do cão caolho" há cenas leves e bem humoradas com as tentativas de Clarabela para seduzir Joaquim Simão, e Nevinha tentando convencê-lo a trabalhar. No entanto, o autor nas falas desse personagem reforça a visão do ócio criador do poeta e provoca reflexões sobre a valorização da arte e do artista popular:

> E eu trabalho: penso, escrevo,
> Invento, na Poesia,
> crio histórias para os outros,
> espalho alguma alegria,
> espanto a treva do Mundo
> que em seu sangue se alumia
> dou beleza ao crime e ao choro...
> É pouco, mas tem valia! (ibidem, p. 166)

Os santos interferem na vida de Joaquim Simão que ganha uma cabra e fazendo várias trocas acaba com um pão e um conto de réis, porém numa aposta arriscada com Aderaldo Catacão, Joaquim Simão ganha o dinheiro com ajuda de Nevinha. A mudança de rumo na vida das personagens representa a visão religiosa da era medieval em que o destino dos homens segue os desígnios divinos.

No terceiro ato "O rico avarento", os três personagens divinos decidem empobrecer Joaquim Simão, pois depois de se tornar rico começou a trair sua mulher com Clarabela e levar uma vida leviana. Nesse ponto percebemos uma forte representação do sertanejo e suas crenças religiosas e morais e que a riqueza foi um sinônimo de miséria espiritual, porque enquanto pobre Joaquim Simão preservava os valores, já Aderaldo, embora rico demonstrava sua miséria interior. Como burguês preocupava-se com o acúmulo de bens, menosprezando a consciência social. Suassuna relativiza os conceitos de miséria e pobreza, como afirma Machado:

> Simão é um poeta pobre, mas não se encontra na miséria, pois ele é livre de toda ligação material e de todo julgamento materialista. Através de seu trabalho, ele alcança uma certa elevação, uma saída que permite uma compreensão diferente de seu universo, o que faz com que ultrapasse sua condição social. (...) O aprisionamento mental de Aderaldo lhe faz viver

> num inferno terrestre do qual ele é incapaz de se libertar. O que faz da intervenção do demônio e da punição recebida, uma seqüência lógica segundo o autor: miserável era, miserável permanecerá. (MACHADO, 2006, p.164)

Após perder todo o dinheiro, Joaquim Simão vai trabalhar com seu inimigo Aderaldo que se recuperara explorando seus empregados, Aderaldo, símbolo da ideologia burguesa, ainda mais avarento aceita só para humilhá-lo e tem seus sentimentos testados pelos três santos disfarçados de mendigos.

Ao final da trama a avareza de Aderaldo e sua esposa faz com os demônios: Andreza, Fedegoso e Quebra-pedra os levem ao purgatório e Joaquim Simão continua um poeta pobre e preguiçoso ao lado de Nevinha. Manuel Carpinteiro conduz a moralidade dos acontecimentos feita pelos personagens celestes:

Viva a preguiça de Deus
Que criou a harmonia,
Que criou o mundo e a vida,
Que criou tudo o que cria!
Viva o ócio dos Poetas
Que tece a beleza e fia!
Viva o povo brasileiro,
Sua fé, sua poesia,
Sua altivez na pobreza,
Fonte de força e Poesia! (Suassuna, 1979:181)

Simão Pedro:
Há um ócio criador,
há outro ócio danado,
há uma preguiça com asas,
outra com chifres e rabo!
Miguel: Há uma preguiça de Deus,
e outra preguiça do Diabo!
Manuel Carpinteiro: E então, a moral é essa,
que mostramos à porfia! (ibidem p. 333)

A nobreza do fazer poético para o autor é o que salva Joaquim Simão, ancorado na premissa que a poesia popular tem seu valor e não deve ser menos valorizada que a arte vanguardista. Elemento que torna a farsa rica em crítica e vai além do riso sádico, pois leva à provocação, a contestação, para despertar um realismo esperanço como define o próprio autor.

Considerações finais

O gênero farsa privilegia a problematização da luta entre forças opostas, do relacionamento humano, familiar e amoroso, da oposição dos valores tradicionais e convencionais a valores individuais e pessoais.

Assim, observamos na Farsa da Boa Preguiça, certas regularidades em relação ao gênero farsa, perceptível nos aspectos históricos e dialógicos, e ainda algumas reincidências temáticas, estilísticas e composicionais.

Na obra, são incorporados ao gênero aspectos do registro estético armorial, no qual elementos populares e eruditos se somam, intensificam aspectos da cultura popular que sobrevive no Nordeste, e o resgate de temas da literatura oral arraigada da península ibérica.

A peça Farsa da boa preguiça do escritor Ariano Suassuna representa um exercício contemporâneo das mais antigas tradições teatrais. O texto encontrou na medievalidade seu berço, mas é imerso na cultura brasileira que se constrói como patrimônio.

Referências

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005, p. 19-46.

MACHADO, Irley. **A farsa:** um gênero medieval. Revista Ouvirouver, n. 5. Uberlândia, MG, 2009, p. 123-136. Disponível em:http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver. Acesso em 20 de junho de 2015.

_____. Pobreza e miséria na Farsa da Boa Preguiça, de Ariano Suassuna. **Revista do NIESC**, v. 6. Catalão, GO, 2006, p. 156-165.
Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/Opsis/article/viewArticle/9322 Acesso em 20 de junho de 2015.

MILLER, C. R. Gênero como ação social. In: MILLER, C. R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: PPGL-UFPE, 2009, p. 21-44.

NEWTON JÚNIOR, Carlos. **O Circo da Onça Malhada:** iniciação à obra de Ariano Suassuna. Recife: Artelivro, 2000.

SANTOS, Idelette Muzart Fonseca dos. **Em demanda da poética popular:** Ariano Suassuna e o movimento armorial. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

SUASSUNA, Ariano. **Farsa da Boa Preguiça**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2005.

_____. **Farsa da boa preguiça**. Rio de Janeiro, José Olympio Ed., 1979.

VASSALLO, Lígia. **O sertão medieval**: origens europeias do teatro de Ariano Suassuna. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1993.

RESUMO

Tendo em vista a importância da leitura e da análise de textos verbal e não-verbal e a grande carência de conhecimento cultural que permeia o nosso cotidiano escolar, é que surge o objetivo deste trabalho para que, através de uma análise reflexiva, se consiga um alargamento dos horizontes pessoal e cultural dos alunos, garantindo-lhes uma formação crítica e emancipadora. Diante desse contexto, nesta pesquisa foi empregada a análise bibliográfica, realizando métodos teóricos e analisando charges que possuem intertextualidade relacionada à política e as mais clássicas obras da pintura nacional e da mundial, para que o alunado tenha o contato necessário com a literatura, com a música, com a cultura, enfim. De uma forma geral, aspiramos ao sucesso deste trabalho, destacando a nossa intenção primordial, que é contribuir para que toda a comunidade escolar vivencie um conhecimento sobre a nossa cultura, sobre a nossa própria história, através de análises críticas de textos reflexivos que contribuem para sucumbir as limitações linguísticas e as de conhecimento de mundo as quais tanto afligem o nosso dia a dia educacional. É preciso, pois, apresentar temas interessantes, verossímeis, para que, a partir de uma leitura reflexiva, o alunado consiga identificar problemas do nosso cotidiano e, além disso, de maneira crítica e criativa, ele possa participar de discussões que contribuam para a criação de uma sociedade mais justa, formada por cidadãos cada vez mais pensantes, que contribuam para o avanço da nossa cultura, bem tão precioso, que, a cada dia, vem perdendo espaço no âmbito escolar com o qual convivemos.

Palavras-chave: Charges, Intertextualidade, Cultura, Alunado.

A INTERTEXTUALIDADE NO GÊNERO DISCURSIVO CHARGE

Ivo Teixeira de Araújo Filho[1] (PROFLETRAS-UFPB)

Introdução

É imprescindível para o êxito na educação o trabalho com a plurissignificação de leitura, explorando os aspectos linguístico-culturais que ela proporciona, fazendo com que o alunado passe a refletir sobre a importância deles na vida pessoal e na profissional e, a partir disso, possa se inserir no mundo da aprendizagem para participar de decisões e discussões que norteiam o nosso cotidiano escolar e a nossa sociedade.

Sendo assim, a ideia principal é apresentar, em sala de aula, as mais variadas formas de intertextualidade presentes nas charges, levando nossos alunos a adquirirem o senso crítico e aprimorarem a capacidade de interpretação, relacionando dois ou mais textos para identificarem, a partir disso, o propósito do autor das charges ao fazer menção a textos de outros autores.

E, a partir desse objetivo geral, abordaremos objetivos mais específicos para desenvolver o nosso trabalho, como:

- Apresentar os variados tipos de intertextualidade, demonstrando a finalidade de cada um deles;

1. Graduado e mestrando em Letras - UFPB. Especialista em Fundamentos da Educação - UEPB. Autor de três livros pela editora Littere.

- Demonstrar as características do gênero charge para que os alunos não o confundam com outros textos não-verbais, como tirinhas e cartuns;
- Trabalhar com diversos temas abordados nas charges, possibilitando ao alunado a aquisição de competências leitoras;
- Relacionar textos e ilustração, manifestando sentimentos, fatos históricos, música, pintura, experiências, ideias e opiniões;
- Aplicar atividades de leitura, de interpretação e de escrita para que haja um aprimoramento na capacidade de compreensão e de práticas textuais.

Para se conseguir atingir esses objetivos, será utilizada, como ferramenta metodológica, a análise textual, temática e interpretativa de charges, relacionando-as à intertextualidade implícita ou explícita.

Entretanto, vale ressaltar que o êxito nesse processo ensino-aprendizagem, no tangente à leitura, compreensão e escrita, depende de inovações na prática pedagógica, por isso faz-se mister que haja planejamentos educacionais ao se trazer para a sala de aula uma temática tão complexa como a intertextualidade, que exige de todos nós um conhecimento prévio sobre os mais complexos assuntos: regional, histórico, literário, religioso, mítico, místico etc.

É preciso, por isso, desenvolver no alunado a capacidade crítica, a leitura reflexiva, o conhecimento de mundo para que ele possa compreender os implícitos, as entrelinhas dos textos verbal e não-verbal. Nesse sentido, é importante que o aluno reconheça a leitura e a interpretação de textos verbal e não-verbal como um instrumento-chave para alcançar as competências necessárias a uma vida produtiva e com realização; como uma ferramenta responsável pelo desenvolvimento de outras habilidades, e não como uma ação mecânica de decodificação de palavras, desconsiderando contextos.

No que diz respeito ao aspecto estrutural do presente artigo, distribuiu-se a temática em três seções. Na primeira, enfocamos os aspectos conceituais sobre os tipos de intertextualidade; na segunda, serão abordados o conceito e a função social do gênero jornalístico charge; por fim, na terceira seção, serão analisadas charges que trabalham a intertextualidade.

É importante, pois, ressaltar que o trabalho com charges e com intertextualidade é indispensável para que, no âmbito escolar e em toda a comunidade, se obtenha êxito no processo ensino-aprendizagem, elevando o nível cultural dos nossos alunos, da nossa escola, para que, assim, tenhamos uma sociedade participativa, justa e sábia.

Breves considerações sobre a intertextualidade no gênero publicitário charge

Conforme já comentado, este artigo trata da intertextualidade presente no gênero jornalístico charge. Entretanto, para uma melhor compreensão desse tema, faz-se mister conhecer os conceitos de intertextualidade e do gênero charge, levando em consideração as características e a função social deles.

Intertextualidade: conceito e tipos

Antes mesmo de discutirmos intertextualidade, é necessário frisar a importância da leitura de mundo que vai muito além de uma compreensão formal ou estilística. Ela requer um conhecimento que, muitas vezes, independe da escola, de regras gramaticais e paradigmas literários. Esse processo nos exige um conhecimento contextual que foge ao pragmatismo erudito dos livros e nos coloca frente a frente com o cotidiano do alunado, da sociedade, da comunidade escolar, pois:

> "(...) ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprende por aí, na chamada escola da vida: a leitura do voo das arribações que indicam a seca – como sabe que lê *Vidas secas* de Graciliano Ramos – independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros." (LAJOLO, 2004, p.15)

A intertextualidade é um dos componentes do conjunto denominado textualidade, no qual também figuram outros elementos denominados fatores principais da textualidade: intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, coesão e coerência, situacionalidade, progressão e repetição e intertextualidade. (KOCH,

2004). Esses elementos contribuem para que o texto não seja um amontoado de palavras desconexas, sem sentido, ou seja, a textualidade é responsável por designar, de forma clara e concisa, a função da ideia transmitida, considerando os diversos gêneros e o público-alvo.

Como bem lembra Calvacante (2014), o conceito de intertextualidade surgiu no âmbito literário, com a autora Julia Kristeva (1974), para quem todo texto é realmente um mosaico de citações de outros textos. Portanto, é importante ressaltar a relação que um texto mantém com o outro, estrutural, temática, harmonicamente, com a finalidade de citar, de questionar, de aludir implícita e explicitamente.

Ainda segundo Calvacante (2014), a intertextualidade pode apresentar-se sob as seguintes formas ou tipos:

- Citação, que vem marcada por sinais tipográficos diversos, como aspas, recuo de página etc.;
- Plágio, que é apropriação indevida de um texto alheio;
- Referência, quando se remete a outro texto sem, necessariamente, haver citação de um texto;
- Alusão, que é uma espécie de referenciação indireta, como uma retomada implícita;
- Paródia, que se constrói a partir de um texto-fonte retrabalhado com o intuito de atingir outros propósitos comunicativos, não só humorísticos, mas também críticos, poéticos;
- Paráfrase, caracteriza por ser uma repetição de um outro texto, com o objetivo de esclarecê-lo, de reforçá-lo, de explicá-lo.

O termo intertextualidade, portanto, – numa breve explanação – é a relação dialógica estabelecida entre os textos, baseada em comentários de Bakhtin (2003, p.25):

> "Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas), é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos". (p.295)

Sendo assim, com base no conceito e nos tipos de intertextualidade, o desafio é estudarmos as entrelinhas, os mais variados temas, os grandes poetas, músicos, pintores, a nossa cultura, o nosso cotidiano, os nossos costumes, a música, as artes, a literatura, o contexto histórico, geográfico, todas as áreas de conhecimento para que possamos alcançar o tão almejado sucesso no processo ensino-aprendizagem, enfatizando o valor da leitura de mundo, pois, segundo Paulo Freire (1990):

> "(...) a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. O ato de ler se veio dando na sua experiência existencial. Primeiro, a "leitura" do mundo do seu pequeno mundo em que se movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da sua escolarização, foi a leitura da "palavra mundo". (p.36)

Essa leitura de mundo foi sempre imprescindível para a análise e interpretação das variadas formas de intertextualidade, demonstrando a todos a real forma de interação, de conversação com os infindos gêneros discursivos e com os temas carregados de significação do cotidiano existencial, e não apenas da mera perspectiva dos livros didáticos e dos educadores.

O gênero jornalístico charge: conceito e função social

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Na antiguidade, antes do surgimento da escrita alfabética séc. VII A.C., havia um número limitado de gêneros. Após a invenção da escrita, multiplicaram-se os gêneros de tal forma que se torna difícil mensurá-los. Para o autor, antes a expressão "gênero" estava ligada a gêneros literários, porém, atualmente, a noção de gênero não se vincula apenas à literatura, como também a todas as produções escritas ou orais, que englobam uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, uma ação retórica.

Dessa forma, sabendo-se que existem os gêneros específicos da escrita e os da oralidade, é bem mais significante caracterizá-los muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas propriedades

linguística e estrutural. E, em se tratando de charge, que tem origem no francês "charger", significando "carga", "exagero", vale ressaltar que é uma ilustração humorística, envolvendo a caricatura de personagens, e tem o intuito de criticar, satirizar algum acontecimento do cotidiano, da atualidade. A charge é bastante utilizada para fazer críticas de natureza política e, geralmente, encontra-se publicada em jornais e revistas.

Apesar de, em muitos casos, ser confundida com o cartoon (ou cartum), a charge difere por trazer sempre uma crítica contundente, enquanto o cartoon retrata situações mais corriqueiras da sociedade. Mais do que um simples desenho, a charge é uma crítica político-social em que o artista expressa sua visão sobre determinadas situações cotidianas através do humor e da sátira. **Assim, para compreendermos o significado de uma charge, é imprescindível que estejamos atualizados acerca dos acontecimentos políticos nacionais e os internacionais, bem como sobre os temas que norteiam o nosso dia a dia.**

Portanto, a charge trabalha a marca da interdiscursividade, pois, abordando os discursos jornalístico e humorístico, É o tom jocoso que a torna diferente e, portanto, sedutora. Mais que isso, a torna transgressora, segundo Teixeira (2005). Uma transgressão que é boa tanto para o jornal, quanto para o leitor. É uma estratégia que proporciona a ambos uma subversão diária, "uma 'travessura' acima de controles e regras, além do tédio, da mesmice e da chatice do dia a dia". (TEIXEIRA, idem, p. 14).

Análise de charges que trabalham a intertextualidade

A proposta desta pesquisa sobre charges tem como objetivo analisar os aspectos linguísticos do gênero, bem como permitir que os alunos analisem o contexto político-social, elemento que, geralmente, está presente nos textos verbais e nas imagens. Dessa forma, os alunos estarão em contato não apenas com a visão burocrática do gênero, mas também com seus usos sociais. Analisadas as diferentes imagens, os alunos poderão também criar suas próprias charges – individualmente ou em grupos – e expô-las para os colegas, sem que haja, para isso, a pretensão de analisar erros gramaticais, que traz à tona o preconceito linguístico tão presente em aulas burocráticas e improdutivas.

Para Bagno (1999), um grande preconceito em relação à língua portuguesa é baseado na ideia de que temos apenas uma única língua falada no Brasil, desconsiderando, assim, as formas regionais de comunicação e as suas variações linguísticas. Não se pode esquecer que a nossa língua é muito rica em relação aos regionalismos e peculiaridades. Segundo esse autor, o preconceito linguístico não está no que fala, mas em quem fala, tornando-se decorrente de um preconceito social, ou seja, contra a fala de determinadas classes sociais tachadas como desprovidas de conhecimento. Portanto, analisaremos as charges abaixo visando à função social e à intertextualidade, identificando elementos verbais e não-verbais que possibilitem compreender a ideia central, a crítica, a ironia presentes nelas:

Figura 1



Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=exemplos+de+charges+com+intertextualidade

Na charge acima, fica evidente um intertexto com o quadro "O Grito", do norueguês Edvard Munch. O Grito é considerado como uma das obras mais importantes do movimento expressionista. Percebe-se que a notícia de que o "STF libera candidatos com fichas sujas" deixa o espectador com profunda angústia e desespero, características presentes no quadro do norueguês.

Importante trabalharmos aqui dois aspectos: o político, demonstrando a função do STF e comentando o que significa candidatos fichas sujas e o literário, apresentando a biografia do autor e as características da obra.

Figura 2



Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=mona+lisa

A imagem acima trata de um texto intertextual, em que o produto "Mon Bijou" usa a pintura Mona Lisa, de Da Vinci, para colocar seu produto como um excelente amaciante. De acordo com a propaganda, "Mon Bijou" deixa sua roupa uma perfeita obra-prima.

Figura 3



Disponível em: http://evolucaodaetica.blogspot.com.br/2010/04/blog-post.html

Na hora de fazer a faxina, cabe a nós, educadores, mostrar aos jovens que as nações que prosperaram foram as que acreditaram em valores elevados. Na ilustração acima, há uma referência clara à falta de ética em Brasília (metonímia para políticos). O intertexto demonstra que a ética caminha a passos curtos, característica da lagarta.

Figura 4



Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/imagem/

Nesta charge, fica clara a crítica sobre a irrelevância que questões graves assumem diante do clima da Copa do Mundo. Todas as atenções estão voltadas para motivos da Copa. Já a fome, a pobreza e a miséria são questões colocadas à margem dos interesses dos brasileiros. Isso revela total descaso com a camada social excluída, cultural e economicamente. A crítica é revelada pelos quadrinhos quando o pintor pinta a bandeira do Brasil. Não se importando com o mendigo pedindo esmola, o pintor acaba pintando o miserável como se este fosse um objeto, uma coisificação: nada naquele momento seria mais importante que torcer e idolatrar a seleção brasileira de futebol.

Considerações finais

A análise da intertextualidade em charges, através da práxis pedagógica, é uma das maneiras de potencializar o cidadão para lidar com a prática de leitura e interpretação. Entendemos, pois, que atividades como a exemplificada no artigo cumprem a missão de, através da inserção do estudo da intertextualidade em charge, em sala de aula, suscitar o debate que conduz à reflexão crítica de nossa condição de existência, enquanto cidadãos responsáveis pela nossa história.

À medida que nós refletimos sobre as problemáticas que permeiam o universo brasileiro, somos também instigados a analisar as questões políticas, não como um tema isolado que ocorre alheio às existências de nossas vidas, mas como um assunto que está diretamente relacionado a questões práticas da vida cotidiana de qualquer comunidade estudantil, de qualquer cidadão.

Por isso, entender o gênero publicitário charge nos leva a uma viagem maravilhosa repleta de informações e poesia, com temáticas intertextuais que enriquecem o nosso cotidiano escolar, a nossa cultura, os nossos costumes. Assim, faz-se indispensável expor as características desse gênero, mostrando ao aluno os mais diversos temas, as mais curiosas imagens responsáveis por críticas e ironias avassaladoras.

Entretanto, é preciso reconhecer a dificuldade de se trabalhar com um público que serve como alvo para uma mídia alienadora, que teima em não trazer para nós assuntos culturais importantes para enriquecer o nosso universo escolar. Surge, por essa razão, o grande desafio: (re)conquistar um público jovem que é, concomitantemente, tão curioso e indefeso quanto às ideias midiáticas que o cercam, através de textos interessantes que abordem literatura, música, poesia etc.

Sendo assim, torna-se relevante apresentar as charges com uma dinâmica que possa encantar os nossos alunos, oferecendo-lhes infindas oportunidades de contato com o conhecimento de mundo, com a leitura, para que, dessa forma, alunos, mestres e pesquisadores possam se embelezar cada vez mais com um gênero publicitário tão encantador, tão reflexivo, como é a charge.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico:** o que é, como se faz. São Paulo: edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 146.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1990.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Intertextualidade:** diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

TEIXEIRA, L. G. S. **Sentidos do humor, trapaças da razão:** a charge. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2005.

RESUMO

O objetivo primeiro deste trabalho é refletir sobre a natureza da publicidade, como a língua(gem) se insere neste contexto e como esse conhecimento pode ser usado em sala de aula – a publicidade é um gênero rico para trabalhar assuntos diversos nas aulas de língua portuguesa. Para as análises foi utilizado, especialmente, o texto de Melillo (2001). A estudiosa se propõe a analisar criticamente a linguagem publicitária canadense. Para compreender o seu posicionamento, é necessário inseri-la no seu contexto político e linguístico, ou seja, dentro da situação social, política e cultural canadense. Portanto, localizaremos a autora dentro de um quadro social, político e cultural particular, com o objetivo de depois expor suas idéias sobre a publicidade, e deslocar essas idéias para a realidade das publicidades brasileiras. Esse método é interessante porque nos dará a possibilidade de pensar sobre a natureza e os objetivos da publicidade. Este estudo terá também como base: Carvalho (1996); Charaudeau (2001) e Marcuschi (2008). Vale salientar que embora, as idéias de Melillo (2001) sejam direcionadas para as publicidades Canadenses, defendemos, nesta pesquisa, que a publicidade de uma forma geral, seja ela canadense, ou brasileira, ou qualquer outra, tem um único objetivo central: o convencimento. E este é independente de nacionalidade.

Palavras-chave: Linguagem, Publicidade, Ensino.

A LINGUAGEM PUBLICITÁRIA EM SALA DE AULA

Tayana Dias de Menezes (UFPE)

Introdução

Este trabalho tem como texto base "*La Langue de La Publicité*" da autora canadense Catherine Melillo, escrito em dezenove de janeiro de dois mil e um (19/ 01/ 2001). O nosso objetivo é apresentar as idéias centrais do texto e verificar se estas condizem com a realidade brasileira, no que diz respeito à publicidade veiculada no nosso país. A partir dessas reflexões pensar como a língua(gem), dentro do gênero propaganda, pode ser trabalhada dentro de sala de aula.

Para a análise crítica das publicidades colhidas, utilizamos como guia *"Publicidade: A linguagem da sedução",* livro adaptado da tese da professora Doutora Nelly Carvalho, também autora da presente pesquisa.

O Canadá

Para entender com mais clareza a posição que Melillo (2001) assume no seu trabalho, é necessário entender a situação política e cultural em que ela se encontra. O Canadá possui dois idiomas oficiais: o francês e o inglês. Ambos são usados no Parlamento canadense. Mas, foi apenas em 7 de jullho de 1969 que a língua francesa foi igualada à língua inglesa, por todo o sistema federal de governo. Isso significa que nem sempre a lingua francesa gozou do mesmo status que a lingua inglesa. Desde então, iniciou-se um processo que levou o Canadá a tornar-se uma nação bilíngüe e multicultural. Hoje cada província possui o direito de escolher o seu idioma oficial.

Apesar de tudo o inglês ainda parece ter mais poder sobre o cidadão canadense do que o idioma francês. Isso é notório pela desigualdade do número de cidadão canadenses que escolheram o seu idioma oficial o inglês: No censo nacional de 2001 (ano do texto "*La Langue de La Publicité*"), 6 864 615 pessoas afirmaram que o francês era seu idioma materno, destes, 85% viviam em Quebec. Enquanto que 17 694 835 canadenses indicaram o inglês como idioma materno.

Além disso, idiomas não-oficiais também são expressivos no Canadá, com um total de 5 470 820 canadenses afirmando terem outro idioma, que não o francês ou o inglês, como idioma materno. Os idiomas não-oficiais mais falados no Canadá são o chinês (853 745 falantes nativos), o italiano (469 485 falantes) e o alemão (438 080 falantes).

Desta forma parece natural, ou pelo menos compreensível, um trabalho que defenda o 'uso puro' da língua francesa nas publicidades. A defesa apaixonada da autora pelo francês, talvez, seja o resultado da desigualdade de força entre o francês e o inglês, somado a faceta multicultural de um país extenso e diverso como o Canadá. Uma tentativa de concientizar a necessidade de preservar e respeitar a língua francesa num país majoritariamente falante da lingua inglesa, embora oficialmente bilíngue.

Antes de pensar sobre o gênero propaganda e observar com mais cuidado a lingua(gem) usada para persuadir o seu leitor, faremos uma breve consideração sobre a teoria de gênero e o gênero em sala de aula.

O gênero textual e o gênero na sala de aula

O conceito de gêneros tem raiz nos estudos literários, no entanto, hoje, refere-se a uma categoria distinta de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias (Swales, 1990). Hoje, o estudo sobre gêneros tem tomado grandes propulsões: segundo Meurer, Bonini & Motta Roth (2005, p. 8), "o gênero passou a ser uma noção central na definição da própria linguagem", e Marcuschi (2002, p.22) complementa: "é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero". É, também, um tema em destaque em diversas áreas de estudo hoje (antropologia, sociologia, lingüística, educação, dentre outras).

Os gêneros foram investigados por diferentes perspectivas teóricas. São considerados formas tipificadas que emergem de situações comunicativas, mas

são passíveis às mudanças. Bakthin define gêneros do discurso como "tipos relativamente estáveis de enunciados." (Bakhtin, 2000: 279). Semelhante à definição de Bakhtin, a abordagem Interacionista Socio-discursiva compreende que o gênero pode ser considerado como instrumento que possibilita a comunicação. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instâncias de um gênero específico. E, salienta Bakthin sobre a função dos gêneros: "Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero [...] relativamente estável do ponto de vista temático composicional e estilístico" (Bakthin, 2000, p.300).

Outro ponto chave na teoria bakthiniana é a influência do outro: "Essas formas e concepções do destinatário se determinam pela área da atividade humana e da vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado. A quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou escritor) percebe e imagina o seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado? É disso que depende a composição, e sobretudo o estilo do enunciado. Cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero." (Bakthin, 2000, p.321).

Para Marcuschi os gêneros conduzem a ações textuais e exercem controle na vida social, são "formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos." (Marcuschi, 2002, p.25).

De acordo com a abordagem sócio-retórica, também conhecida como escola norte-americana, os gêneros estão intimamente relacionados aos processos sociais. Para Miller (1994) os gêneros não são meros elementos lingüísticos, mas uma forma de ação.

As respostas retóricas adequadas à circunstância são produzidas a partir de situações retóricas recorrentes através de analogias e semelhanças relevantes. Por este motivo Miller afirma que "o sucesso da comunicação teria como requisito que os participantes compartilhassem tipos comuns; isto é possível na medida em que os tipos são socialmente criados." (Miller, 1994:67). A autora caracteriza os gêneros por:

- Categorias do discurso que são convencionais por derivarem de ação retórica tipificada;
- Interpretável por meio das regras que o regulam;
- Distintos em termo de forma;
- Fusão entre forma e substância;
- Mediador entre o individual e a comunidade.

Esta última característica delega ao gênero o poder de estruturador da ação social por ser a ponte entre o indivíduo (produtor do texto) a uma comunidade discursiva. Uma comunidade discursiva refere-se aos "falantes que participam em interações baseadas em normas sociais e culturais e valores que são regulados, representados, e recriados através de práticas discursivas. Uma vez que são construídas pela interação constituída sócio e culturalmente, as comunidades de fala não podem ser definidas localizações físicas estáticas." (Morgan, 2001:31).

Gêneros são, por tanto, frutos de processos sociais em que pessoas procuram "compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos" (Bazerman, 2006, p.31).

Sendo, portanto, os gêneros formas de vida e "ambientes para a aprendizagem" (Bazerman, 2006, p.31) podemos, enquanto professores, usá-los para descobrir os recursos e conhecimentos que os alunos trazem consigo e apontar (ou explorar) diferentes e possíveis caminhos discursivos: "nossa escolha estratégica de gêneros para trazer para sala de aula pode ajudar a introduzir os alunos em novos territórios discursivos, um pouco mais além dos limites de seu habitat lingüístico atual". (Bazerman, 2006, p. 31).

É responsabilidade do professor motivar os seus alunos por meio de ações significativas de comunicação escolar. Os gêneros que trabalhamos em sala de aula com os nossos alunos devem fazer parte situações sociais significativas para estes. Nossas propostas de trabalho devem ultrapassar o limite de escrever por escrever; estudar norma gramatical pela norma gramatical. Dentro da perspectiva dos gêneros textuais, escrever é uma possível resposta dentro de situações comunicativas específicas: os gêneros que emergem nessas situações apresentam regularidades e normas que suprem as exigências da própria situação. Ainda dentro dessa perspectiva, as regras gramaticais – tão comuns na aula de língua

materna – ganhariam um "caráter de funcionalidade" (Irandé, 2009, p.58). Um exemplo instrutivo do trabalho funcional das regras gramaticais dentro das exigências particulares de cada gênero é dado por Irandé (2009); os pronomes de tratamento poderias ser estudados ao explorar a carta e as suas especificidades enquanto gênero.

No presente artigo, sugerimos analisar as variedades lingüísticas dentro de um gênero específico: a propaganda; e os objetivos comunicativos para atingir propósitos específicos – a sedução. Mas, antes disso, exporemos algumas idéia centrais de Melillo (2001).

As idéias centrais do texto, e a realidade da publicidade brasileira

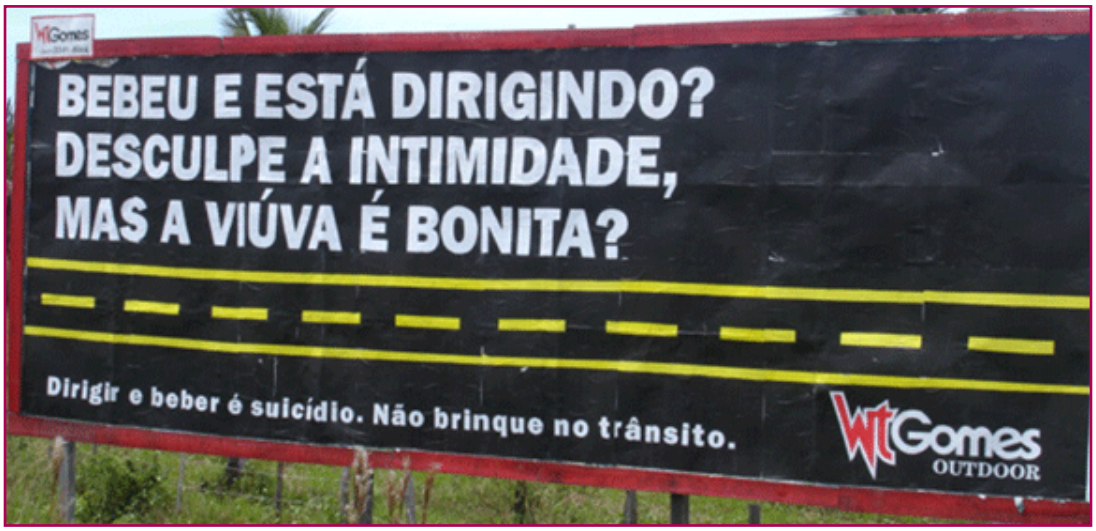
Já localizamos a autora dentro de um quadro político e cultural particular. Agora pretendemos expor suas idéias sobre a publicidade, e deslocar essas idéias para a realidade das publicidades brasileiras. Esse deslocamento é interessante porque nos dará a possibilidade de pensar sobre a natureza e os objetivos da publicidade, e observar com mais cuidado o que nos é singular: a nossa publicidade, isto é, a publicidade brasileira e as estratégias linguageiras usadas para persuadir o seu leitor.

Embora, as idéias da Autora sejam direcionadas para as publicidades Canadenses, defendemos que a publicidade de uma forma geral, seja ela canadense, ou brasileira, ou qualquer outra, tem um único objetivo central: o convencimento. E este é independente de nacionalidade. Além disso, estamos situados num mundo globalizado, ou seja, mais do que nunca as necessidades das pessoas são universais. Passemos então para as análises.

Análises de publicidades brasileiras com base no texto "La Langue de La Publicité"

Melillo (2001) afirma em primeiro lugar que a publicidade tem um objetivo comercial, esta é sua razão de ser ; "La publicité poursuit d'abord et evant tout um objectif commercial, c'est là sa raison d'être". Neste ponto, já faríamos uma

ressalva: a publicidade tem sim um objetivo comercial, mas pode ter também outros objetivos: político, ideológico e etc. Sua razão de ser, seja uma publicidade política, seja uma comercial, é o convencimento, isto é, seu objetivo principal é convencer ou seduzir o seu leitor: "Devemos considerar que, na realidade, a linguagem publicitária usa recursos estilísticos e argumentativos da linguagem cotidiana, ela própria voltada para informar e *manipular. Falar é argumentar, é tentar impor* (grifo meu)" (Carvalho, 1996:9). Para exemplificar, e confirmar o que digo: que a publicidade vai além do comercial; observe o outdoor abaixo:



https://www.google.com.br/search?q=bebeu+e+est%C3%A1+dirigindo.+Desculpa+a+intimidade,+mas+a+vi%C3%BAva&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAgQ_AUoAmoVChMIwcCmyeaPxwIVyZINCh1qGwqU&biw=1280&bih=640#imgrc=ddGaDXRd40B5wM%3A

Essa campanha publicitária do DETRAN foi veiculada no ano de 2006 e foi composta por cinco outdoors, incluindo este. O texto é direcionado a um público específico: motoristas de sexo masculino. Por esse motivo usa-se o termo "viúva", que além de especificar o público da propaganda, também faz alusão a morte do motorista que dirige alcoolizado. Essa propaganda tem o objetivo de conscientizar os motoristas a dirigir de forma responsável: sem álcool. Por meio de uma brincadeira ácida, tenta-se convencer o leitor do perigo da soma bebida mais direção. Assim podemos concluir que a razão de ser da publicidade é de fato o convencimento, ela é eminentemente persuasiva, mas nem sempre comercial.

"Et elle est omniprésent dans notre société (on évalue à 500 le nombre de messages publicitaires qui nous atteignent chaque semaine), elle se fait un véhcule important de la langue, ecrite et parlée" ; para a Melillo (2001) a publicidade é onipresente em nossa sociedade e se mostra um veículo importante da língua escrita e falada. Acrescentariamos que além da importância para a língua, a publicidade também é importante para a manutenção e sustentação de valores culturais e ideológicos que são basilares numa sociedade. Sobre isso Carvalho (1996:10) comenta:

> O papel da publicidade, vista aqui em termos gerais, como sinônimo de propaganda, é tão importante na sociedade atual, ocidentalizada e industrializada, que ela pode ser considerada a mola mestra das mudanças verificadas nas diversas esferas do comportamento e da mentalidade dos usuários/ receptores. Há quem discorde dessa tese, como o publicitário David Olgivy. Para ele, a publicidade, ao contrário de influenciar os costumes sociais, os reflete, jamais constituindo o carro-chefe de mudanças significativas.

Outra opinião, esta é basilar no trabalho desenvolvido por Melillo (2001), é de que a língua francesa é rica de inumeráveis expressões, umas mais charmosas que as outras, que nos permitem utilizá-la com inteligência e criatividade, sem necessitar de estrangeirismos ou infrações à gramática normativa: "Par ailleurs, notre langue, riche d'innombrables expressions, de sonorités plus charmantes les unes que les autres et même de caprices dénotant sa classe, nous permet, je le crois, de l'utiliser avec intelligence et créativité".

Mas, se o objetivo principal da publicidade é convencer e seduzir, esta deve, consequentemente, se aproximar do seu público-alvo. Um dos meios de se conseguir tamanha façanha é falar a língua do seu interlocutor ou receptor. Melillo (2001) afirma que a maior parte das publicidades que cometem infrações gramaticais e estrangeirismos são aquelas voltadas para os adolescentes; "Cependant, lorsqu'on parle aux moins de 25 ans, on le fait avec beaucoup de relâchement". Observe as propagandas:

Exemplo 1



Fonte: Revista Capricho, ed. Abril, Setembro de 2009, nº1079. 13

Exemplo 2



Revista Capricho, ed. Abril, Setembro de 2009, nº1079. 13

A primeira propaganda veicula um acessório, que embora não seja usado apenas por adolescentes, pertence, primeiramente, ao guarda roupa destes. O tênis, e em particular nesse formato (semelhante a um *all star*), é logo associado aos mais jovens. A frase "*Seu pé tá querendo aparecer*" se aproxima da linguagem cotidiana, essa variedade é usada para que os adolescentes se identifiquem com a propaganda. O verbo estar é usado como *tá:* à semelhança da linguagem oral, e o verbo aparecer está no sentido de quer chamar a atenção, o sentido do verbo "aparecer" é corroborado pelas imagens: um lugar escuro, no entanto, onde o tênis está é um lugar iluminado, cheio de brilho e todos os holofotes estão voltados para ele: assim ficará seu pé se você usar o tênis Zaxy, é o que a propaganda diz sutilmente através da imagem mais a frase citada acima. O desvio da regra padrão é proposital, não é um erro gramatical, mas antes, uma estratégia linguística para seduzir o público jovem.

A segunda propaganda refere-se ao site de uma revista para adolescentes: a Capricho. A linguagem usada é recheada de estrangeirismos – aqui é uma estratégia para tornar a fala da propaganda mais atual e em resultado atingir seu público alvo: as adolescentes. *"Você dá um up no armário e escolhe o mais gatinho da balada. Seu mundo como você gosta."* Além do uso do "up", há também gírias como gatinho, referindo-se a um rapaz bonito – relativamente antiga, mas ainda corrente e usada na comunidade jovem. Há também referência às atividades dos jovens: a balada – sinônimo de festa no repertório jovem. A outra frase da propaganda "*Meu mundo é + girlie"* além do estrangeirismo – vale salientar que a maior parte dos estrangeirismos usados em propagandas voltadas para os adolescentes são de origem inglesa – há a palavra mundo, representada por um globo enfeitado de laços e rosas no formato dos continentes, e em vez do uso do advérbio "mais" é usado o símbolo matemático, que na linguagem da internet corresponde ao advérbio. Há mais um estrangeirismos: quiz – de origem inglesa, significa: jogo ou competição.

Exemplo 3



Revista Elle, ed. Abril, Setembro de 2009, nº9 ano 22[1]

Os exemplos apresentados confirmam que o desvio da norma padrão e os estrangeirismos são, na verdade, uma estratégia linguística para a propaganda angariar o seu público-alvo: os adolescentes. É preciso, neste ponto, chamar a atenção que o estrangeirismo não é uma estratégia particular da publicidade voltada para o adolescente. Ela é muito usada em propagandas de marcas que gozam de status, e direcionada para adultos. Observe a propaganda de calçados da Mr. Cat – o próprio nome da marca é em inglês, embora seja uma marca de sapatos brasileira. E para chamar a atenção que a coleção é feminina é usado a palavra woman, note o exemplo 3.

A autora considera esses desvios da norma padrão tão graves quanto o vandalismo social: "Jouer le jeu de la délinquance linguistique est à mon avis aussi condamnable que la délinquance sociale." Tamanha gravidade se dá, em parte, porque a publicidade, segundo a autora, tem a pretensão de agir sobre os com-

1. Os dizeres da propaganda são: "Mr. Cat Woman".

portamentos, de mudar os costumes, de impor novas correntes, ela deve também reconhecer a influência que exerce sobre o uso da língua; ""Alors si la publicité a la prétension d'agir sur les comportaments, de changer les moeurs, d'imposer de nouveaux courants, elle doit aussi reconâitre l'influence qu'elle exerce sur l'usage de la langue. C'est là ma conviction".

Negar a importância da publicidade na nossa sociedade é se comprazer na ignorância e aceitar o declínio da língua francesa do Quebec, a língua falada e defendida por Melillo:

> Nier linfluence de ces véhicules de la langue, incluant la publicité, c'est se compleire dans l'ignorance, c'est accepter le nivellement par le bas, c'est s'abandonner à des considérations strictement mercantiles, c'est se porter volontaire au déclin de la langue française au Quebec, c'est s'oblier em tant que seule nation française em Amérique du Nord.

No entanto, não são todas as propagandas que cometem esses desvios. Aquelas endereçadas para pessoas mais velhas ou mais ricas ou mesmo mais instruídas tendem seguir a língua padrão: "Em effet, les publicités que s'adressent à des gens plus fortunés, plus âgés et plus instruits présentent um français presque impecable, évitant les grossières erreus de conjugaison, de syntaxe, de grammaire, etc. Quelques calques de l'anglais y fleurissent encore tout de même."

A autora acredita que todo o problema reside no fato que as propagandas estão interessadas apenas na venda rápida, e não se interessam com as possíveis conseqüências danosas em longo prazo. E para resolver o problema, os publicitários deviam conhecer melhor a língua para a respeitarem e fazer bom uso dela:

> À mon avis, le manque de conaissance de la langue mène à l'irrespect. Plus on connaît une langue sous toutes ses coutures, plus on participe à son épanouissement et à son rayonnement. Ce qui nous amène à la considérer non plus comme um simple outil mais plutôt um héritage, um trésor, um témoignage, um être vivant, une preuve d'existence.

Para concluir o seu trabalho, a autora enumera algumas medidas possíveis para aprimorar o conhecimento dos publicitários sobre a língua francesa: um profissional da publicidade deve ter um bom conhecimento da língua francesa, portanto deve haver mais cursos de francês na áreas de comunicação; que o fran-

cês seja valorizado nas diferentes mídias, ou que haja um serviço especializado de redação e que não acreditem ser os jovens imbecis, e lhes proponham boas publicidades.

Conclusão

No texto, *La Langue de La Publicité,* Melillo (2001) defende apaixonadamente o uso da língua padrão, a considera um tesouro precioso que deve ser resguardado e bem usado. Acredita a autora que todo desvio da norma é prejudicial e degrada a língua, que é um ato tão grave quanto à delinqüência social.

Essa opinião talvez seja fruto de sua situação política e cultural. O Canadá é um país bilíngüe que apesar de ter o inglês e o francês como idiomas oficiais, é o inglês que parece ter mais força dentro da comunidade canadense. A autora, desta maneira, defende o francês de Quebec.

No entanto, as suas opiniões parecem ser demasiadas ortodoxas. Pois nem sempre, como foi demonstrado através de propagandas, o aparente desvio da norma padrão é, de fato, um erro gramatical, mas, é, geralmente, uma estratégia de persuasão e sedução, usada por alguém que entende a língua e a usa de acordo com seus propósitos. Esses diferentes usos da língua e suas variedades pode motivar o aluno a pensar sobre língua; o seu uso e a adequação do uso com os seus propósitos comunicativos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. Os gêneros do discurso. In M. Bakthin, **Estética da Criação Verbal**, PP.277-326. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, Nelly. **Publicidade**: a linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 1996.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

MUNIZ, Eloá. **Comunicação publicitária em tempos de globalização**. Canoas. RS: Ulbra, 2005.

IRANDÉ, Antunes. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro : Lucerna, 2002, p. 19-36.
MELILLO, Catherine. **La langue de la publicité**. Sherbrooke. 2001.
MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
MILLER, C. R. (1984/1994) Genre as Social Action. In: FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (org.). **Genre and the New Rethori**c. London: Taylor & Francis, 1994. pp 23-42.
Revista Capricho, ed. Abril, Setembro de 2009, nº1079. 13.
Revista Elle, ed. Abril, Setembro de 2009, nº9 ano 22.
SWALES, John. **Genre Analysis**: English in academic and research setting. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RESUMO

A presença de multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos em circulação é constante, principalmente nas mídias audiovisuais digitais. Mediante estas mudanças nos gêneros, em especial, para os gêneros digitais, naturalmente o perfil do leitor também mudou, inclusive o leitor-navegador que usa a internet como meio, como fonte de informação, mantendo contato com os mais diversos gêneros digitais. Em função destas mídias estarem cada vez mais presentes em nosso dia a dia, este trabalho tem por objetivo explorar a multimodalidade dos gêneros digitais em livros didáticos de língua portuguesa do 6º ano, aprovados pelo PNLD 2014. Das coleções aprovadas pelo Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa 2014, selecionamos 50% das obras do 6º ano, totalizando seis obras. Buscamos definir o conceito de gêneros discursivos (Marcuschi, 2008; Marcuschi, 2010; Bakhtin, 1999; Bazerman, 2007), além de investigar se, de fato, os gêneros digitais são trazidos nestes manuais e como a multimodalidade acontece. É evidente que a multimodalidade é potencializada em suportes digitais como celulares, *tablets* ou TV, e em gêneros digitais como *chats, posts* etc, mas urge pesquisarmos como os livros didáticos de língua portuguesa trazem essa relação de palavras, sons, imagens e formas em movimento para adolescentes que acabaram de ingressar no ensino fundamental II.

Palavras-chave: Gênero digital, Multimodalidade, Livro didático, Leitura.

A MULTIMODALIDADE DOS GÊNEROS DIGITAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Vera Lucy Borba de Castro Bezerra (UNICAP)

Introdução

Numa breve observação histórica, vemos que os gêneros discursivos surgiram desde os povos, cuja cultura era essencialmente oral. Naturalmente, com a invenção da escrita alfabética em meados do século VII a.C., os gêneros, agora escritos, multiplicaram-se. Com a era da industrialização, por volta do início do séc. XVIII, houve um grande aumento deles, até que nos dias atuais, vivemos em meio a constantes explosões de gêneros discursivos e novas formas de comunicação.

Ora, muito mais que suas peculiaridades linguísticas e estruturais, os gêneros discursivos surgem pela sua função na sociedade. Parafraseando Marcuschi (2010, p. 20), "caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais". Seu uso é o que importa, em suas práticas sócio-discursivas, e da mesma forma que surgem, dependendo da necessidade daquele meio social, também desaparecem, como uma forma de comprovar sua flexibilidade e o seu não engessamento.

As tecnologias são um exemplo deste surgimento exacerbado de novos gêneros, como o e-mail, o blog, o chat, entre outros, que por estarem inseridos no meio digital, são denominados gêneros digitais. No entanto, é fundamental frisar que, como afirma Marcuschi (2010, p. 21), "não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias".

Surgindo de formas cada vez mais instantâneas, esses gêneros digitais, deixam de lado nossas crenças naquela antiga visão dicotômica entre oralidade e escrita e mostra, de forma envolvente, o *hibridismo* latente e desafiador, para alunos e professores, quando numa integração de palavras, sons, imagens e formas em movimento, o sentido acontece. Como afirma Dionísio e Vasconcelos (2013, p.21), "o termo *texto multimodal* tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais) gestos, movimentos, expressões faciais, etc."

Sendo assim, a multimodalidade encontra-se como uma facilitadora da leitura de textos digitais. Segundo Gomes e Azevedo (2012, p.219),

> Embora presente em todos os tipos de texto, sejam eles predominantemente escritos, visuais, sonoros ou cinemáticos, é evidente que, em suportes digitais como os computadores, celulares, TVs, videogames e *tablets*, a multimodalidade encontra-se potencializada.

Partindo dessas colocações, este trabalho tem por objetivo explorar a multimodalidade dos gêneros digitais em livros didáticos de língua portuguesa do 6º ano, aprovados pelo PNLD 2014, buscando investigar como esse tema é tratado e se esses gêneros são encontrados nesses manuais para adolescentes que acabaram de ingressar no ensino fundamental II.

Um estudo de gênero

Desde o início do século XX, Mikail Bakhtin traz a teoria sobre gênero do discurso, a qual, ainda hoje, continua viva e atual.

Seja o conteúdo temático, seja o estilo, seja a construção composicional, todos esses elementos estão ligados para a formação de um gênero, o qual, segundo Bakhtin (2010), chamamos de gênero do discurso; frisando que cada um deles tem sua particularidade num determinado ambiente de comunicação. A interação numa dada comunicação é o que dá sentido ao enunciado, sendo o contexto, parte fundamental para que isso ocorra.

Sobre esse assunto, Bakhtin lembra sua teoria da expressão em que tanto o conteúdo (interior) quanto a objetivação exterior, fazem parte de um ato ex-

pressivo, independente se esse ato é mais ou menos complexo. Por isso "a teoria da expressão deve admitir que o conteúdo a exprimir pode constituir-se fora da expressão que ele começa a existir sob uma certa forma, para passar em seguida a uma outra" (BAKHTIN, 1999, p. 111).

Dessa forma, numa perspectiva bakhtiniana, diante de um infinito repertório de possibilidades enunciativas, um gênero não pode ser visto em sua singularidade e sim em sua heterogeneidade.

Bakhtin (2010) dava especial importância para os tipos de gêneros primários (simples) e secundários (complexos), quando para, cada um, dava uma unidade real da comunicação discursiva. Para ele, os primários surgem a partir dos secundários. Bakhtin ainda faz questão de diferenciá-los da seguinte maneira:

> A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redunda fatalmente na vulgarização de todo o problema (BAKHYIN, 2010, p.264).

Por isso, entender a linguagem como tal, é admitir que "a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional", diz Bakhtin (2010, p.265).

Além de Bakhtin, temos também outras contribuições acerca dos gêneros. Marchuschi (2008), por exemplo, relembra que desde Aristóteles fala-se sobre gênero. No entanto, numa perspectiva diferente daquela, o estudo de gêneros ganhou proporções maiores tornando-se "um empreendimento cada vez mais multidisciplinar" (MARCUSCHI, 2008, p.149). Ou ainda que "caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos" (MARCUSCHI, 2010, p.19). Esse mesmo autor faz uma distinção sobre o conceito de gêneros textuais que, na verdade, se complementam. Segundo Marchuschi (2008, p. 149):

> [...] a análise dos gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral.

> O trato dos gêneros diz respeito no trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. E se adotarmos a posição de Carolyn Milller (1984), podemos dizer que os gêneros são uma "*forma de ação social*". Eles são um "*artefato cultural*" importante como parte integrante de nossa sociedade.

Entender que o gênero está enraizado nas situações cotidianas é uma maneira de se apropriar mais adequadamente desta questão. Falamos aqui de uma ação social. Segundo Miller, Dionísio e Hoffnagel (2012, p.23) "...se gênero representa ação, ele tem que envolver situação e motivo, uma vez que a ação humana, seja simbólica ou não, só é interpretável num contexto de situação e através da atribuição de motivos".

Seguindo o mesmo raciocínio, Bazerman, Hoffnagel e Dionísio (2007) reitera que "nosso fazer-se sentido da linguagem parece profundamente dependente das situações sociais imediatas e da interação social". Ou seja, o outro completa o enunciado.

Para Bazerman, Hoffnagel e Dionísio (2007, p.155), gênero pode ser definido da seguinte maneira:

> Embora gênero possa ter sido visto inicialmente por muitos como simplesmente tipos de texto convencionais, à medida que os gêneros começaram a ser examinados mais profundamente, foram vistos como sinalizadores de diferenças multidimensionais mais profundas de situação, interação e significado. Essa nova compreensão parte do reconhecimento de que textos são de caráter tão interacional e social como qualquer enunciado (e.g., Brandt, 1990). A mediação do enunciado na forma escrita cria possibilidades para o deslocamento interacional através do espaço e do tempo como também para a multiplicação de lugares de aparecimento. Um único texto pode mediar numerosas interações em múltiplos lugares e tempos. É claro, a durabilidade potencial, a mobilidade e a aparente fixidez do artefato não necessariamente estabilizam o significado e a interação.

Não muito distante do que já foi abordado acima, Rojo (2005, p.185, *apud* BRITO; SAMPAIO, 2013, p. 298) diz que a teoria dos *gêneros discursivos* está centrada na situação de produção onde marcas linguísticas dos enunciados produzem significações considerando seus aspectos sócio-históricos no *discurso*; já a *teoria dos gêneros de texto* descreve a tessitura material do *texto* (forma, propósito comunicativo, sequência tipológica) com base nas noções herdadas na Lin-

guística Textual. Supostamente são ângulos distintos que se complementam de alguma maneira na aplicabilidade das unidades concretas de realização da língua. No entanto, optamos por usar a nomenclatura gêneros discursivos, conforme Bakhtin (2010).

Dessa forma, vemos que os gêneros discursivos, de forma geral, são adaptáveis à situação do cotidiano, flexíveis e acima de tudo, funcionais. Com o advento da tecnologia eles se transmutaram, sendo, inclusive, arriscado nomeá-los. São mais conhecidos como *gêneros digitais*.

Os chamados *gêneros digitais*, com suas misturas de sons, imagens, palavras (verbais e não-verbais), tudo em um mesmo espaço nos levam a multimodalidade, a qual veremos a partir de agora.

Tecnologia digital e multimodalidade

Como visto anteriormente, o gênero está ligado ao discurso numa situação dialógica e responsiva. É um lugar para produção de sentido. Desde o surgimento da cultura digital, nos anos 1980-90, estamos mergulhados em ambientes interativos de natureza dialógica.

> A tecnologia digital, em geral, e a rede digital, que chamamos de internet, em particular, mediando o uso, por exemplo, da telefonia móvel e os *tablets* eletrônicos, assim como a grande quantidade de programas (*apps*) e de formas de comunicação e informação digitais como são as redes sociais ou os blogs, têm alterado as possibilidades de interação de milhares de pessoas a nível político, econômico e, sobretudo, no nível da vida diária. (CAPURRO, 2013, p.8; *apud* SANTAELLA, 2014, p. 207)

Mediante as mudanças dos gêneros, em especial, para os gêneros digitais, naturalmente o perfil do leitor também mudou, inclusive o leitor-navegador que usa a internet como meio, como fonte de informação, mantendo contato com os mais diversos gêneros digitais. Se antes tínhamos "locais de conhecimento", hoje temos "fontes".

Uma das ferramentas essenciais para tal navegação são os *hiperlinks*. Pela sua não linearidade, forte característica do mundo digital, é possível buscarmos informações complementares ao que estamos acessando num simples piscar de olhos. É isso que o hipertexto nos promove, uma leitura não linear com interacio-

nismos e dialogismos. Segundo Gomes e Azevedo (2012, p.218), "tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de dados ligados entre si por conexões, que podem ser palavras, imagens, gráficos, sequências sonoras, dentre outros". Como bem afirma Santaella (2014, p. 212), "a estrutura do hipertexto é multilinear, passa-se de um ponto a outro da informação, com um simples e instantâneo clique ou toque, no caso de i-Pads e *tablets*".

Atrelado a esses hipertextos encontramos a multimídia com suas misturas verbal, visual e sonora. Da união desses dois termos surge a hipermídia (SANTAELLA, 2014), ou seja, os documentos deixam de ser apenas textuais e trazem músicas, vídeos, fotos, entre outros.

Como bem afirma Santaella (2014, p.213):

> Essa mistura densa e complexa de linguagens, feita de hipersintaxes multimídia – povoada de símbolos matemáticos, notações, diagramas, figuras, também povoadas de vozes, músicas, sons e ruídos – inaugura um novo modo de formar e configurar informações, uma espessura de significados que não se restringe à linguagem verbal, mas se constrói por parentescos e contágios de sentidos advindos das múltiplas possibilidades abertas pelo som, pela visualidade e pelo discurso verbal.

Parafraseando Santaella (2014, p.214), os usuários desses gêneros, naturalmente, tornam-se leitores imersivos, ou seja, adquirem habilidades perceptivo cognitivas bem diferentes das empregadas pelos leitores de um texto impresso, o qual seguem as sequências de um texto virando páginas, manuseando volumes. Esse leitor é livre para ir na direção que deseja, tornando-o também cocriador de mensagens por meio de sua interação.

Esse gênero discursivo, mais especificamente, o gênero digital, que pode ser o e-mail, chat, blog, entre outros, torna o usuário responsável por seus atos, por tudo que compartilha, comenta, publica, inclusive quando silencia. Esses atores são embebidos de textos híbridos que nem mesmo o silêncio, impede que sua privacidade seja exposta.

Como pôde ser observado, a imagem é parte fundamental nas multimídias e consequentemente nas hipermídias. Seja nos vídeos, nas fotos ou até mesmo nos hiperlinks, a imagem é um meio facilitador para o acesso ao sentido nos gêneros digitais. Como afirma Gomes (2010, p.80), "principalmente devido às facilidades oferecidas pelos meios eletrônicos, tanto para a obtenção de imagem digitais

quanto para sua inserção e edição em documentos em computadores ou na web, os limites entre texto e imagem estão cada vez mais tênues". Ou seja, conhecer melhor como se dá a inter-relação entre imagem e texto, poderá ser fundamental para contribuir na construção de sentido em livros didáticos, por exemplo.

Martinec e Salway (2005 *apud* Gomes, 2010, p.84-88), faz uma distinção entre imagem e texto *independente* e *complementar*. No primeiro, a imagem e o texto podem estar no mesmo ambiente, mas nenhum modifica o outro. Já no segundo, quando é complementar, ambos transferem qualidades um para o outro. Nos dois casos a imagem inteira se relaciona com o todo texto. No entanto, ainda há os casos em que a imagem relaciona-se apenas a uma parte do texto e vice-versa, ou seja, o texto relaciona-se apenas a uma parte da imagem.

Para Kress (1996 *apud* Gomes, 2010, p. 89),

> imagem e escrita não são apenas meios alternativos de representar "a mesma coisa". Baseando-se nas noções de "ações não transacionais" e "processo material de um participante" de Halliday (1985), ele discute quais maneiras de representar o mundo podem ser feitas linguisticamente, visualmente ou nos dois modos. Lemke (1997, p.288) tem uma posição semelhante, por afirmar que "nenhum texto duplica exatamente o que uma imagem significa para nós: texto e imagem juntos não são duas maneiras de se dizer a mesma coisa; o texto significa mais quando justaposto a imagens e vice-versa.

Então, não podemos dizer que uma imagem substitui um texto ou vice-versa. Eles têm funções diferentes. Enquanto o texto dá conta de eventos, a imagem supre relações espaciais. Devemos escolher o que for mais adequado para nossas necessidades, quando em ambientes digitais, por exemplo, em que a imagem consegue dar uma visão espacial que atende às necessidades do usuário.

Em ambientes digitais, a imagem é suficiente para baixar aplicativos (*apps*) e posteriormente fazer distinções entre as funções de cada um deles. Temos, como exemplo, as imagens abaixo, que apenas pela sua visualização, o usuário define a que aplicativo se refere, o que ele faz e se atende às suas necessidades.

Para a figura 01, temos a imagem do aplicativo Qrafter, para a figura 02, temos a imagem do aplicativo Notability, já para a figura 03 temos o SimpleMind+ e para a figura 04, o Word Lens.

Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4



Todos os aplicativos acima mencionados podem ser baixados em dispositivos tecnológicos que tem o sistema operacional IOS (antes chamado de iPhone OS).

O *Qrafter* (figura 01) tem a função de ler *QR Code* (código de resposta rápida) e leva o usuário direto a página da web referente àquele código. O *Notability* (figura 02) é ideal para quem faz apresentações ou revisões de trabalho, pois permite, de uma maneira muito prática, a correção de partes do texto como se o usuário estivesse de posse de uma caneta. Além disso permite a gravação de voz para facilitar a comunicação com um aluno, por exemplo. O *SimpleMind+* (figura 03) é um dos aplicativos que permite a construção de mapas mentais. O *Word Lens* (figura 04) permite a tradução, quase que simultânea, de palavras em outras línguas, em qualquer lugar que você esteja. As palavras podem estar em placas de trânsito, muros das praças e após o aplicativo fazer a captação mostra a palavra na língua desejada.

O explanado acima, é apenas um exemplo, do poder das imagens nas mídias digitais. No entanto, apesar de tão acessíveis, principalmente para os jovens, surge um questionamento: como as imagens são utilizadas nos livros didáticos?

Kress (1996) já criticava a predominância da escrita nos livros didáticos dos últimos 50 anos. Dizia que "a imagem não estando culturalmente e, acima de tudo, socialmente, disponível para total representação, ela era utilizada como ilustração, repetindo algo que já havia sido escrito". Parafraseando Landow (1997, p.63) citado por Gomes (2010, p.91), essa visão, esse logocentrismo mostra a "cegueira para os cruciais componentes visuais da textualidade, que traz frequentes e bizarras distorções na publicação acadêmica."

A imagem é inerente ao homem e sua importância cognitiva na escola merece mais destaque no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Santaella (2012, p.14), "ainda bastante presas à ideia de que o texto verbal é o grande trans-

missor de conhecimentos, as escolas costumam negligenciar a alfabetização visual de seus educandos".

Atrelada à imagem, a multimodalidade dá importância a outras formas de representação, como: sons, gestos, imagens. Segundo Gomes (2010, p. 96), "de um modo geral, a tendência para uma análise multimodal gira em torno de dois aspectos: a) descentralização da linguagem; b) um novo olhar sobre as outras formas de representação."

Segundo Gomes e Azevedo (2012, p. 211),

> é fácil perceber que nossa maneira de ler e escrever também vem sofrendo modificações devido à existência de novos suportes de leitura e novos formatos de textos. Com as TICs e com a maior integração entre linguagem verbal e não verbal em suportes de leitura e escrita como TV's, computadores, celulares, *tablets*, dentre vários outros, novas habilidades são exigidas dos leitores de textos digitais.

Assim, a presença de textos multimodais, em nosso cotidiano, é cada vez mais comum com seus diferentes níveis semióticos, ou seja, artifícios sonoros, gestual, visual, etc. permitindo sentidos diversos à linguagem. Essas multimodalidades surgem em gêneros ou suportes como blog, *twitter*, e-mail, MSN etc.

A partir dessa abordagem, como os livros didáticos de língua portuguesa tem trabalhado esses conceitos? É o que veremos agora com mais profundidade.

O livro didático de língua portuguesa

Desde 1993, embora discuta-se o papel do Livro Didático (LD) nas relações ensino-aprendizagem, constituindo-se como parte das políticas públicas para a educação nacional, Rangel faz alguns questionamentos:

> Por que não fazer das situações de ensino um momento de interação planejada, se já sabemos que é preciso interagir como objeto de conhecimento e com outros parceiros, para aprender? Por que ignorar as crenças e as hipóteses do aprendiz, se é com base nelas que o sujeito elabora o conhecimento novo? Por que não levar as práticas de ensino a tirarem parte significativa de sua força e eficácia dos movimentos do próprio aprendiz em seu previsível esforço por aprender? Por que insistir em práticas de ensino que por mais bem intencionadas que sejam, andam na contramão da aprendizagem? (RANGEL, 2002, p.15)

Se a visão de língua e linguagem dos manuais de Língua Portuguesa não alcançam o avanço social e histórico, isso ocasionará, também, uma certa visão de ensino. Por isso, para Rangel (2002, p.16), o ensino de língua materna, deve ser antes de mais nada, o ensino de uma forma específica de (inter)agir, e não apenas de um conjunto de informações *sobre* a língua.

Rangel (2002), ainda define adequações necessárias que devem constar no Livro Didático. A respeito da competência leitora, por exemplo, questiona se o LDP "prevê atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas no grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir" (RANGEL, 2002, P. 19).

Como bem afirma Antunes (2003), o trabalho com a leitura é uma atividade sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente. Rojo (2013, p.9), reforça quando diz que "sintomaticamente, os já quase tradicionais gêneros multiletrados impressos (jornal, revista, charge, tiras, HQ's, publicidade, etc.) não despertaram tanto interesse do grupo de alunos, em sua maioria jovens".

Estudos feitos pelo PISA (*Programme for International Student Assessmente*), referentes às capacidades leitoras, revelam dados desastrosos sobre o Brasil. No Relatório Pisa 2000, dentre alunos de 15 anos de 32 países diferentes, os brasileiros obtiveram os piores resultados. Esse dado é assustador quando pensamos que estes jovens passaram, em média, 10 anos no Ensino Fundamental, antes de realizar os exames do Ensino Médio. Naturalmente, pensamos sobre as ações realizadas nas escolas durante todo esse tempo. Refletimos criticamente sobre as práticas de leitura a que esses estudantes foram submetidos e aos gêneros que tiveram acesso.

Como observa Rojo:

> Os livros didáticos avaliados não chegam a explorar satisfatoriamente aspectos linguísticos-discursivos cruciais para a construção da leitura, tais como a percepção dos parâmetros da situação de produção do texto e da leitura; a presença do plurilinguismo, da heteroglossia e do dialogismo (intertextualidade, variedades e registros) e a relação dialógica das diferentes linguagens (ilustração/texto) na apresentação da leitura (2003, p. 89).

Assim, conhecer as possibilidades de leitura e construção de sentidos permeados pela tecnologia digital perpassa por uma compreensão da concepção de linguagem na atualidade, transformando os usuários em verdadeiros hiperleitores.

> O hiperleitor faz de seus interesses e objetivos o fio organizador das escolhas e ligações, procedendo por associações de idéias que o impelem a realizar sucessivas opções e produzindo, assim, uma textualidade cuja coerência acaba sendo uma construção pessoal, pois não haverá, efetivamente, dois textos exatamente iguais na escritura hipertextual. (KOCH, 2002, p. 72)

De acordo com o explanado acima, pesquisas mostram que alguns livros didáticos ainda não exploram satisfatoriamente a competência da leitura, por exemplo. Pois ainda não atendem, satisfatoriamente, o dialogismo e a interação com o leitor. Numa leitura de imagem, a capacidade do leitor deve ir mais além da escrita. Após mencionar a expressão "letramento visual", Santaella afirma que

> Se levada a sério, essa expressão deveria significar que, para lermos uma imagem, deveríamos ser capazes de desmembrá-la parte por parte, como se fosse um escrito, de lê-la em voz alta, de decodifica-la, com se decifra um código, e de traduzi-la, do mesmo modo que traduzimos textos de uma língua para outra. (SANTAELLA, 2012, P.12).

Mostraremos agora resultados das análises feitas em seis livros didáticos de língua portuguesa aprovados pelo PNLD 2014.

Análise dos livros didáticos de língua portuguesa

Após o levantamento feito nos seis livros didáticos do 6º ano aprovados pelo PNLD 2014, percebeu-se como ainda é carente a presença de gêneros e suportes digitais no dia a dia das escolas. Parece que as transformações sociais e políticas que marcam nossa contemporaneidade, marcadas nos espaços digitais, não chegaram em nossas salas de aula.

Para Rojo (2013, p.180), no contexto escolar, o uso do computador só tem sentido se, em vez de reproduzir práticas do letramento tradicional, as potencialidades da máquina forem aproveitadas visando, verdadeiramente, a uma apropriação tecnológica.

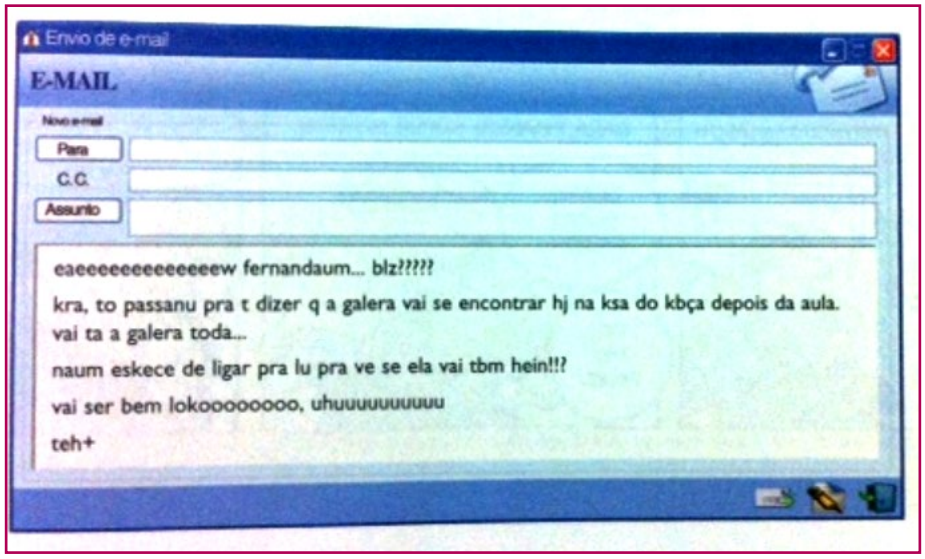
Das 12 coleções aprovadas no PNLD 2014, selecionamos 50% delas, especificamente os livros do 6º ano, para uma breve investigação da presença de gêneros digitais e como a multimodalidade estava presente.

As coleções analisadas foram: Português Linguagens, Português nos Dias de Hoje, Jornadas.port, Para Viver Juntos, Projeto Teláris e Universos. Dessas seis coleções, apenas duas trouxeram algum material digital, cuja análise segue abaixo.

Coleção Português Linguagens

Nesta coleção (p. 41), o livro traz uma representação de um e-mail dando enfoque para a linguagem informal. Percebemos a multimodalidade existente no final da imagem com ícones representando o envio da mensagem, ou a escrita de um novo e-mail e uma outra imagem indicando seu possível arquivamento. Outro recurso multimodal é o excesso da letra "e" na saudação ao destinatário do e-mail. Também observamos o formato deste gênero, característico do e-mail, bem como a disposição do "para" e "assunto", por exemplo. No entanto, a riqueza da imagem não foi abordada pelos autores na elaboração das atividades.

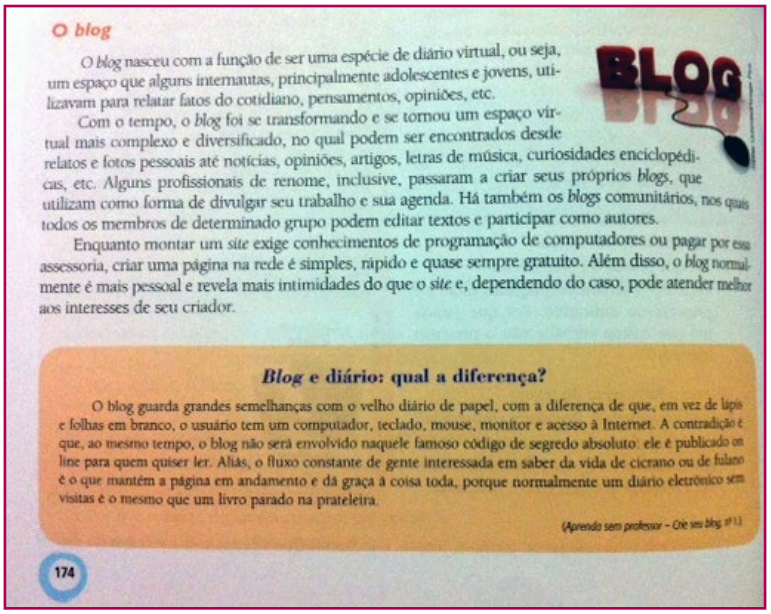
Figura 05 - Exemplo de e-mail



Na mesma coleção (p. 174 – 176), nas imagens abaixo, os autores trazem importantes conceitos sobre blog, *twitter*, *facebook* e *myspace*. Ao final, sugerem quatro sites gratuitos de criação de *blogs*.

Percebemos, no entanto, que não há uma atividade sugerida para a utilização do blog, *twitter*, *facebook* ou *myspace*. Todos os gêneros ou suportes digitais, apesar de terem recursos multimodais potencializados, não são explorados em sua totalidade e o livro se limita a dar conceitos.

Figura 06 - Exemplo de conceito de blog



O blog

O *blog* nasceu com a função de ser uma espécie de diário virtual, ou seja, um espaço que alguns internautas, principalmente adolescentes e jovens, utilizavam para relatar fatos do cotidiano, pensamentos, opiniões, etc.

Com o tempo, o *blog* foi se transformando e se tornou um espaço virtual mais complexo e diversificado, no qual podem ser encontrados desde relatos e fotos pessoais até notícias, opiniões, artigos, letras de música, curiosidades enciclopédicas, etc. Alguns profissionais de renome, inclusive, passaram a criar seus próprios *blogs*, que utilizam como forma de divulgar seu trabalho e sua agenda. Há também os *blogs* comunitários, nos quais todos os membros de determinado grupo podem editar textos e participar como autores.

Enquanto montar um *site* exige conhecimentos de programação de computadores ou pagar por essa assessoria, criar uma página na rede é simples, rápido e quase sempre gratuito. Além disso, o *blog* normalmente é mais pessoal e revela mais intimidades do que o *site* e, dependendo do caso, pode atender melhor aos interesses de seu criador.

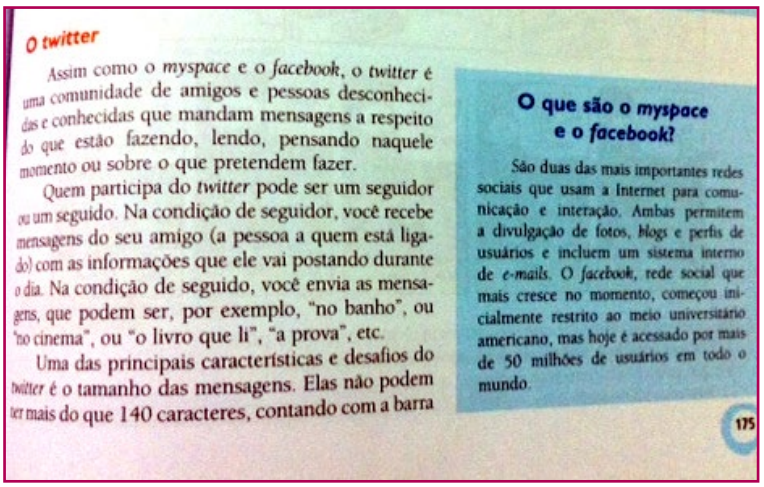
***Blog* e diário: qual a diferença?**

O blog guarda grandes semelhanças com o velho diário de papel, com a diferença de que, em vez de lápis e folhas em branco, o usuário tem um computador, teclado, mouse, monitor e acesso à Internet. A contradição é que, ao mesmo tempo, o blog não será envolvido naquele famoso código de segredo absoluto: ele é publicado on line para quem quiser ler. Aliás, o fluxo constante de gente interessada em saber da vida de cicrano ou de fulano é o que mantém a página em andamento e dá graça à coisa toda, porque normalmente um diário eletrônico sem visitas é o mesmo que um livro parado na prateleira.

(*Aprenda sem professor – Crie seu blog*, p. 1.)

174

Figura 07 - Exemplo de conceito de *twitter*



O twitter

Assim como o *myspace* e o *facebook*, o *twitter* é uma comunidade de amigos e pessoas desconhecidas e conhecidas que mandam mensagens a respeito do que estão fazendo, lendo, pensando naquele momento ou sobre o que pretendem fazer.

Quem participa do *twitter* pode ser um seguidor ou um seguido. Na condição de seguidor, você recebe mensagens do seu amigo (a pessoa a quem está ligado) com as informações que ele vai postando durante o dia. Na condição de seguido, você envia as mensagens, que podem ser, por exemplo, "no banho", ou "no cinema", ou "o livro que li", "a prova", etc.

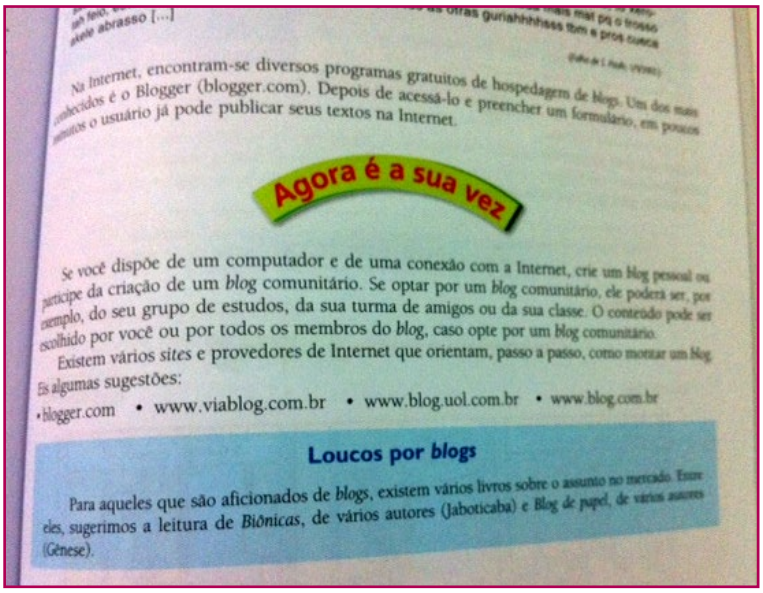
Uma das principais características e desafios do *twitter* é o tamanho das mensagens. Elas não podem ter mais do que 140 caracteres, contando com a barra

O que são o *myspace* e o *facebook*?

São duas das mais importantes redes sociais que usam a Internet para comunicação e interação. Ambas permitem a divulgação de fotos, *blogs* e perfis de usuários e incluem um sistema interno de *e-mails*. O *facebook*, rede social que mais cresce no momento, começou inicialmente restrito ao meio universitário americano, mas hoje é acessado por mais de 50 milhões de usuários em todo o mundo.

175

Figura 08 - Exemplo de atividade para a criação de blog



Na Internet, encontram-se diversos programas gratuitos de hospedagem de blogs. Um dos mais conhecidos é o Blogger (blogger.com). Depois de acessá-lo e preencher um formulário, em poucos minutos o usuário já pode publicar seus textos na Internet.

Agora é a sua vez

Se você dispõe de um computador e de uma conexão com a Internet, crie um blog pessoal ou participe da criação de um *blog* comunitário. Se optar por um *blog* comunitário, ele poderá ser, por exemplo, do seu grupo de estudos, da sua turma de amigos ou da sua classe. O conteúdo pode ser escolhido por você ou por todos os membros do *blog*, caso opte por um blog comunitário.

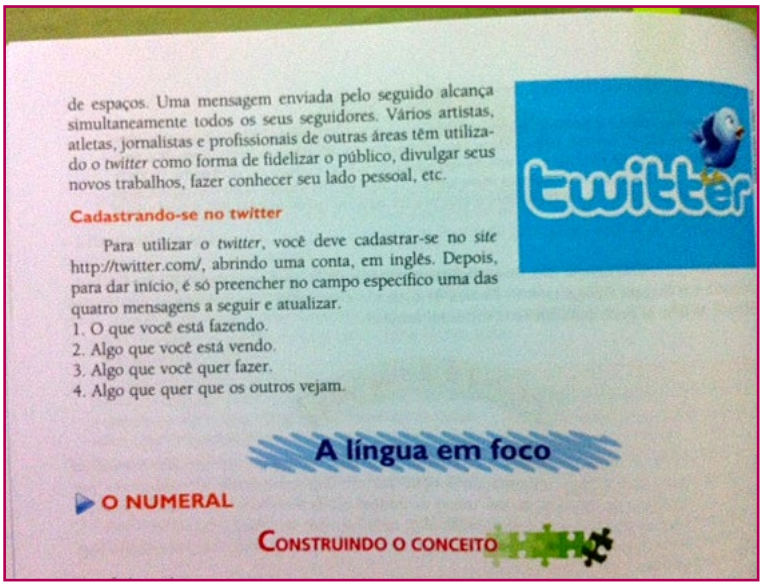
Existem vários *sites* e provedores de Internet que orientam, passo a passo, como montar um blog. Eis algumas sugestões:

• blogger.com • www.viablog.com.br • www.blog.uol.com.br • www.blog.com.br

Loucos por *blogs*

Para aqueles que são aficionados de *blogs*, existem vários livros sobre o assunto no mercado. Entre eles, sugerimos a leitura de *Biônicas*, de vários autores (Jaboticaba) e *Blog de papel*, de vários autores (Gênese).

Figura 09 - Exemplo de atividade para criação de conta no twitter



de espaços. Uma mensagem enviada pelo seguido alcança simultaneamente todos os seus seguidores. Vários artistas, atletas, jornalistas e profissionais de outras áreas têm utilizado o *twitter* como forma de fidelizar o público, divulgar seus novos trabalhos, fazer conhecer seu lado pessoal, etc.

Cadastrando-se no twitter

Para utilizar o *twitter*, você deve cadastrar-se no *site* http://twitter.com/, abrindo uma conta, em inglês. Depois, para dar início, é só preencher no campo específico uma das quatro mensagens a seguir e atualizar.

1. O que você está fazendo.
2. Algo que você está vendo.
3. Algo que você quer fazer.
4. Algo que quer que os outros vejam.

twitter

A língua em foco

O NUMERAL

CONSTRUINDO O CONCEITO

Coleção Jornadas.port

Nesta coleção (p. 34-36), os autores trazem o gênero digital blog de uma forma bastante adequada. A página do blog traz uma imagem, sendo parte do texto, conforme Martinec e Salway (2005 *apud* Gomes, 2010, p.84-88).

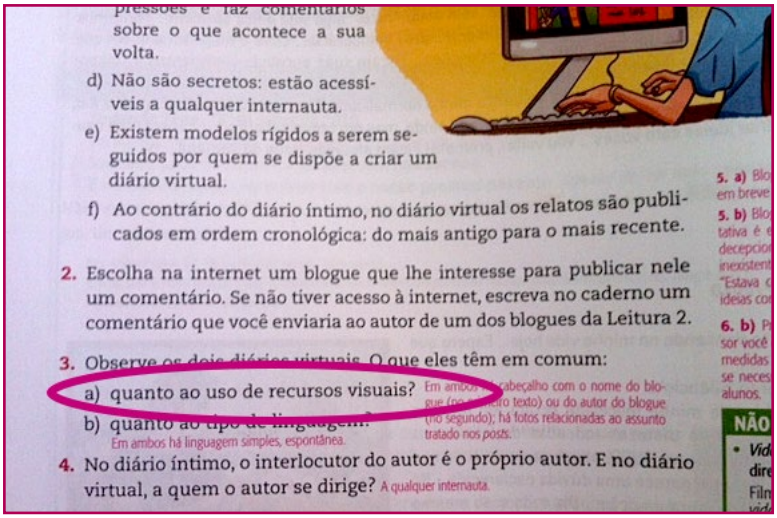
Na página seguinte do livro, especificamente na questão “3”, item “a”, os autores pedem para que os alunos observem o que o blog, existente no livro, tem em comum com o blog pesquisado pelo estudante referente aos recursos visuais.

Neste ponto, o aluno direcionará sua atenção aos elementos multimodais do gênero, como os ícones de comentários, *links* e indicação de *post*, por exemplo.

Figura 10 - Exemplo de blog



Figura 11 – Exemplo de atividade envolvendo a multimodalidade



Considerações finais

Conforme vimos, os gêneros digitais, que tem a seu favor, a multimodalidade potencializadora da construção de sentidos, é pouco abordado nos livros didáticos de língua portuguesa do 6º ano. Apesar de sabermos que a multimodalidade proporciona entretenimento e nos casos dos gêneros digitais inclusão social e exercício de cidadania, os exemplos mostrados nesse artigo, mostram o quanto esse campo ainda é explorável.

Além disso, o poder motivador que esses materiais digitais proporcionam aos alunos é outro incentivador, os quais o professor deve pôr em prática. Falar da importância da leitura em sala de aula, por exemplo, parece desgastante, no entanto, basta um simples olhar para percebermos o desinteresse na leitura que a escola proporciona a partir dos livros didáticos, por exemplo.

Após análise das obras, poderíamos fazer alguns questionamentos, como *Qual o perfil do leitor multimodal*? *Quais as competências necessárias ao leitor digital*? Ora, se aqueles mesmos usuários com desinteresse pela leitura em sala de aula são, na verdade, intensos leitores dos suportes digitais, talvez tenhamos parte das respostas.

Como bem afirma Lemke (2010[1998]:s.p., *apud* Rojo, 2012, p.21), sobre o surgimento de um novo leitor:

> Em vez de sermos prisioneiros de autores de livros-texto e de suas prioridades, escopos e sequência, somos agentes livres que podem encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizaram, ou encontrar interpretações alternativas que eles não mencionaram (ou com a qual concordam ou até mesmo consideram moral ou científico).

Em espaços interativos e colaborativos, a escola parece ter ficado isolada. Levar em consideração os gêneros digitais em sala de aula e principalmente seu caráter multimodal é tarefa indiscutível tanto dos livros didáticos de língua portuguesa quanto dos professores.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português –** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9ª. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

_____. **Estética da criação verbal**. 5ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BAZERMAN, C; HOFFNAGEL, J.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

BRITO, F.F.V.; SAMPAIO, M.L.P. Gênero Digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever. **Revista Signo [ISSN 1982-2014]**. Santa Cruz do Sul, v.38, n.64, p.293-309, jan./jun., 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em 12 jan. 2014.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, C; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais**: leitura e escrita na era digital. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

GOMES, F; AZEVEDO, L. A construção do sentido durante a leitura em ambiente digital por meio de textos multimodais. **Revista Investigações**, v. 25, n.2, p.209-225, julho/2012.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MARCHUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A.P.; Machado, A.R.; Bezerra, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARSARO, F.P. Portais de editoras de livros didáticos: análise à luz dos multiletramentos. In: ROJO, R. **Escola conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

MILLER, C. R.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. (Orgs.). **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RANGEL, Egon. Livro de Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.); DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.). **O Livro Didático de Português:** múltiplos olhares. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, 158p.

ROJO, R. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, R; BATISTA, A. A. G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

_____. **Escola conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E.(orgs.). **Multiletramentos na escola**. 1a. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 206-216, ago./dez. 2014.

_____. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

RESUMO

A partir das dificuldades discentes observadas em sala de aula na produção de sentidos envolvendo o gênero textual charge, surge o presente artigo com a intenção de discutir e propor ideias pedagógicas que possam auxiliar no processo interpretativo do referido gênero e na formação crítica do leitor. Do ponto de vista metodológico, esse estudo consiste em uma pesquisa de caráter bibliográfica, tendo como suportes teóricos as abordagens bakhtinianas na qual a noção de língua está atrelada ao fenômeno social, a processos intertextuais e polifônicos, à interação realizada por meio das enunciações e aos discursos organizados segundo as intenções e objetivos dos interlocutores; as concepções de Koch (2011) acerca da intertextualidade; as ideias de Kleiman (2000) sobre leitura, e de Soares (2003), abordando o letramento crítico, dentre outros autores. Por se tratar de um gênero que envolve variados conhecimentos, as informações, muitas vezes, passam despercebidas aos leitores por falta de experiências subjacentes. Portanto, será necessário que o professor, enquanto mediador, reconheça a importância dos conhecimentos prévios dos alunos bem como sua expansão por meio de práticas intertextuais relacionadas à leitura do gênero charge. Dessa forma, poderão ser assegurados aos alunos, no processo de leitura, conhecimentos necessários à produção de sentido e estratégias para os tornarem críticos e autônomos diante do texto e consequentemente adquirirem habilidades necessárias à efetiva participação na sociedade.

Palavras-chave: Conhecimentos prévios, Gênero textual charge, Intertextualidade, Letramento crítico.

A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO GÊNERO CHARGE POR MEIO DA ATIVAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS E DA INTERTEXTUALIDADE: UM INCENTIVOÀ FORMAÇÃO CRÍTICA DO LEITOR

Célia Jesus dos Santos Silva (UESC)
Joseany dos Reis Santos (UESC)
Laércio Montalvão Marques (UESC)

Introdução

Muito se tem discutido no âmbito pedagógico acerca das dificuldades que possuem os alunos no trato com a leitura e em sua compreensão. Na maioria das vezes são capazes de decodificar as palavras, no entanto o trabalho envolvendo leitura também deve ser um processo cognitivo e social de produção de sentido.

Um dos objetivos da escola é proporcionar ideias e ações pertinentes aos alunos no intuito de encontrar caminhos para que se apropriem de mecanismos que facilitem na produção de sentidos diante dos textos e que essas mesmas leituras os possibilitem atuar de maneira crítica diante da sociedade. E essa incumbência pedagógica envolvendo leitura pode ser realizada a partir dos gêneros textuais recorrentes na sociedade, pois dessa maneira enfatiza-se a leitura como um fenômeno social, tornando-a como prática significativa.

Assim, é necessário que a escola ofereça textos que circulem socialmente e que o professor torne-se intermediário no processo de leitura realizada em sala de aula, proporcionando aos discentes-leitores estratégias para se tornarem críticos e autônomos diante do texto. Portanto, é importante que haja letramento a partir dessa perspectiva crítica e ideológica.

O gênero escolhido para a presente pesquisa foi o jornalístico, especificamente a charge por ser um gênero que aborda temáticas políticas, sociais e históricas, embora o leitor necessite realizar variadas inferências para dar sentido ao texto, são imprescindíveis para a formação crítica do leitor.

A partir das relações existentes entre linguagem, leitura e conhecimentos prévios para a produção de sentido textual que abordaremos a seguir, acredita-se que o professor de Língua Portuguesa pode auxiliar como mediador dos conhecimentos prévios dos alunos, ajudando-os na produção de sentidos de texto jornalístico, especificamente no gênero charge, bem como os despertando à consciência crítica. Para isso, tornam-se necessárias atividades de leitura baseadas na intertextualidade.

A necessidade dos conhecimentos prévios e da intertextualidade para a produção de sentidos

A noção de língua para Bakhtin e Voloshinov (2004) está atrelada ao fenômeno social, à interação realizada por meio das enunciações. Logo:

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2004, p. 123)

Os discursos são, por sua vez, determinados pelos fatores externos e organizados de acordo com as intenções e objetivos dos interlocutores. Sob essa ótica, podemos admitir a importância da interação para que a linguagem cumpra o seu papel significativo.

A ideia de língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação possibilita uma consideração mais ampla da linguagem voltada a situações concretas e mais significantes.

E nessa perspectiva interacionista, em que a linguagem está atrelada ao social e se realiza com base nas interações, é que surge a leitura também como um ato interativo e significativo. Uma vez que o sentido do texto não está no texto em si, mas é estabelecido a partir das relações de interação e por meio dessa concepção dialógica os leitores são vistos como sujeitos ativos que se constroem e são reconstruídos por meio da leitura.

Dessa forma, a leitura é um ato complexo e está além do mero ato decodificativo. A decodificação é necessária, no entanto, as práticas de leitura não devem ser baseadas somente nesse processo. Por isso, na leitura

> não se trata simplesmente de extrair informação da escrita (...). Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê (BRASIL, 1998, p. 41)

É preciso enfatizar que para existir a competência leitora não depende apenas da aquisição do código linguístico. Uma vez que para compreensão de textos, vários processos cognitivos estão envolvidos podendo ser atividades e estratégias mentais próprios do ato de compreender. (KLEIMAM, 2000, p. 9).

Para tornar-se um leitor competente é necessário conhecer outros textos e assim relacioná-los, estabelecendo vínculos intertextuais que por sua vez influenciam no processo de compreensão textual. De acordo com Bakhtin (1988, p. 123), citado por Goulart (2011, p. 41):

> Os feixes de sentidos que convivem nas palavras se constroem, dialogam e disputam espaço, instaurando-as como signos ideológicos. No movimento dos sujeitos nas infindáveis situações de enunciação, os signos ideológicos. Nos movimentos dos sujeitos nas infindáveis situações de enunciação, os signos/as palavras, pelo seu caráter vivo, polissêmico (...).

É imprescindível que o leitor saiba fazer uso da leitura, interagindo com o texto, de modo que o relacione com outros textos. A compreensão de uma charge, por exemplo, pode dar-se a partir das informações contidas em notícias ou por meio de inferências realizadas a partir do contexto em que o leitor está envolvido, acionando seu repertório de conhecimentos prévios.

Portanto, podemos compreender um texto a partir das relações que estabelecemos entre as informações contidas no texto e o conhecimento prévio que cada leitor possui. Assim,

> a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza a leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor justamente utiliza diversos níveis de conhecimentos que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. (KLEIMAN, 2000, p.13)

Neste caso, as informações são absorvidas anteriormente à leitura de um dado texto e se não houver esse conhecimento certamente influenciará na produção de sentido global ou parcial do texto.

> A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é processo inconsciente do proficiente. (KLEIMAN, 2000, p.25).

Portanto, há a necessidade de proporcionar aos alunos estratégias para que os mesmos possam processar de maneira satisfatória o texto, atribuindo-lhe sentido.

A partir do momento em que o leitor organiza e utiliza seus conhecimentos advindos de situações vividas ou de variadas leituras, estabelecem-se relações entre as experiências vivenciadas pelo próprio leitor habilitando-o a resolver os problemas que surgem, tornando-se, dessa maneira, pessoas autônomas.

Pode-se afirmar que o exercício da leitura é capaz de proporcionar a conscientização e a libertação dos leitores. De acordo com Zilberman e Silva (2005, p.115):

> uma pedagogia da leitura que objetiva a transformação do leitor e, através deste, da sociedade, dificilmente se funda na descrição da estrutura do(s) texto(s). Mais do que isso, uma pedagogia da leitura de cunho transformador propõe, ensina e encaminha a descoberta da função exercida pelo(s) texto(s) num sistema comunicacional, social e político.

Para isso, é indispensável que a escola contemple em seu currículo o trabalho com a leitura envolvendo a diversidade textual, questionando sempre quais informações os alunos já possuem acerca de determinado texto, bem como maneiras de proporcionar eventos de leitura para que ampliem os conhecimentos que já possuem. Assim,

> uma possibilidade que beneficiaria a leitura na escola seria a diversificação de atividades em torno dos textos lidos, levando-se em conta o desenvolvimento do aluno em suas estratégias cognitivas e metacognitivas através da leitura, com o fim de que o aluno pudesse, a partir daí reconstruir a informação mediante a utilização de conhecimentos prévios e reestruturar o conhecimento prévio graças à nova informação. (KLEIMAN, 1989 p. 07, apud MATENCIO, 1994, p. 39)

Ações pedagógicas baseadas em práticas intertextuais também podem ser desenvolvidas no sentido de transformar os alunos em leitores competentes, como preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

> Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p.41).

O gênero charge

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do ensino fundamental II (1998, p.71) esclarecem que os gêneros textuais exercem papel imprescindível na formação do leitor. E que o professor, por sua vez, precisa se engajar na tarefa de formar aluno-leitor e aluno-produtor.

O Brasil está sofrendo com um problema que atinge o mundo todo, a crise na alfabetização e de acordo com os resultados do PISA/OCDE - Organização

de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (2001 citado por OLIVEIRA 2005, p. 06), mais da metade dos alunos brasileiros do ensino fundamental não compreendem o que leem, situam-se no nível mais básico de leitura, que é o nível da identificação das palavras. Ou seja, eles identificam as palavras escritas, mas não conseguem apreciar o sentido.

Os fatores que levaram o país a esta crise no ensino são inúmeros. O que podemos constatar com esse fato, é que o processo de alfabetização do aluno brasileiro tem sido falho e necessita de uma prática que alfabetize, mas também capacite o indivíduo a expressar-se com criticidade e autonomia, como afirma Magda Soares (2003, p.47): "O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado".

A proposta de trabalhar com o gênero charge um texto não-escolar, a priori, é porque entendemos que a escola deve privilegiar conteúdos que agucem mais a criticidade dos alunos e os tornem efetivamente cidadãos letrados. A charge por ser um gênero que aborda muitas vezes assuntos ligados à política e ao social pode contribuir para o processo de letramento dos alunos.

Adotamos neste trabalho a noção de gênero difundida por Bakhtin (2011) que define gênero como todo tipo de texto produzido em situações de discurso:

> A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) (...). O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [esferas da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 279).

O termo charge é oriundo do francês *charger*, carregar, exagerar, atacar violentamente. É um tipo de texto com características temporais, pois trata de fatos do cotidiano. A charge é um gênero textual que dialoga com o discurso jornalís-

tico e com o discurso humorístico, como afirma Possenti, (1998 p.117) sobre "o humor dos chargistas de plantão, cujo papel é de alguma forma retomar a matéria de capa ou de primeira página", por isso requer que o leitor esteja inteirado do assunto veiculado.

A charge é um dos gêneros textuais que mais exige do leitor o processamento de informações que não figuram no texto. Constituída, usualmente, pela linguagem verbal e visual, esse gênero requer conhecimento exterior ao que está sendo lido. Cabe ao leitor buscar na memória fatos e lembranças do seu passado que o auxiliem na produção de sentido do texto. Para Kleiman (2013, p.30) a

> (...) leitura implica uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto, que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (KLEIMAN 2013, p.30).

Percebemos assim, que o conhecimento prévio é um dos elementos imprescindíveis para a efetiva compreensão das charges, para Kleiman (1997, p.13)

> A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimentos, como conhecimento linguístico, textual e conhecimento de mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto. (KLEIMAN, 1997, P.13)

O letramento e a formação crítica do sujeito

Como já supracitado, o processo de leitura deve ultrapassar as práticas centradas na decodificação. É importante que o leitor conquiste uma atitude autônoma e crítica, que compreenda a leitura assumindo por meio dela uma atitude responsiva e reflexiva diante do texto e do contexto. Portanto, é necessário que haja o letramento.

De acordo com Soares (2003, p.72), o letramento não é primordialmente individual, ou seja, não se restringe apenas às habilidades linguísticas e psicológicas, mas sim "se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos" (SOARES, 2003, p. 68), mas es-

pecialmente às práticas sociais. A partir dessa perspectiva social do letramento, Rojo (2009, p.99) apresenta sobre o enfoque ideológico de letramento no qual "vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos" (STREET, 1993, p.7 apud ROJO, 2009, p.99).

Coadunado a esse enfoque está a *versão forte* do letramento intitulada por Magda Soares, propondo o caráter revolucionário e ideológico do termo.

É importante ressaltar que por meio do letramento o sujeito torna-se capaz de modificar sua forma de pensar, sendo um importante passo para a libertação do indivíduo. Dessa maneira:

> O letramento não pode ser considerado um "instrumento" neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 2003, pp. 74-75)

Nessa mesma vertente tem-se a concepção paulo-freiriana de alfabetização/letramento , propondo a leitura como meio de libertação do ser humano e de proporcionar poderes aos agentes sociais.

Assim, pode-se afirmar que a compreensão de um texto não acontece de maneira isolada, pois todo processo envolvendo leitura perpassa tanto os aspectos cognitivos quanto históricos, culturais, sociais e ideológicos para a produção de sentidos. Portanto, segundo Vieira; Silva e Alencar (2012, pp. 181-182):

> Nunca é possível compreender um texto isoladamente, fora de um contexto social e histórico, pois todo texto é constituído em situações sociais específicas de uso da linguagem. Tampouco, em uma obra, os sentidos devem ser estabelecidos como se fossem construídos somente pela superfície verbal. É preciso perceber que as imagens (...) são constituintes de uma obra e que, ao considerá-los, a elaboração de sentidos tomará muitos outros caminhos além daquele formado estritamente pelas palavras. (SILVA; ALENCAR, 2012, p. 181-182)

A interpretação textual das charges exige maior atenção por parte dos leitores, por ser um gênero que envolve elementos verbais e não-verbais, além da necessidade de se realizar inferências e questionamentos acerca da realidade, proporcionando a visão crítica do meio em que se inserem.

Torna-se importante lembrar que todo texto possui caráter ideológico e cabe às instituições educacionais proporcionar atividades significativas envolvendo leituras diversas que instiguem a capacidade reflexiva dos discentes, no sentido de fazer com que os mesmos se tornem críticos e não parciais, principalmente em se tratando de leitura de charges, um gênero com fortes intenções subjacentes e por seu caráter ideológico.

Para isso, intervenções pedagógicas podem ser realizadas a fim de que o texto seja compreendido em sua totalidade, sendo necessário que o leitor resgate os conhecimentos que já possui, bem como realize a inserção de novas informações através de outras leituras, por meio do processo intertextual.

Sugestões pedagógicas por meio da intertextualidade

De acordo com Koch e Elias (2011 p. 86), "a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores".

As leituras de charges podem ser realizadas em sala de aula tendo como ponto de partida o conhecimento que os alunos já possuem e apoio de outros textos para a produção de sentido das charges.

Não se pode esquecer os efeitos de alienação e manipulação que estão implícitos nos discursos oferecidos pelas charges, dessa maneira, há necessidade que o trabalho pedagógico seja pautado na diversidade de gêneros que tragam a mesma temática sob diferentes pontos de vista, em que o professor como mediador proporcione condições e norteamento de discussões que transformem os discentes em sujeitos críticos diante do texto e questionadores, pois todo texto possui o caráter ideológico.

Sem dúvida, a escola possui dificuldades em criar circunstâncias para proporcionar a ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos. Talvez, nós professores, estejamos acostumados com modelos tradicionais de atividades envol-

vendo a leitura em que o leitor assume uma posição neutra diante do texto, mas temos que criar estratégias eficazes que tornem o leitor ativo diante do texto e do contexto.

A intertextualidade como prática dialógica, pode ser um caminho viável para a compreensão de textos, pois o sentido pode ser moldado em torno de outros textos com contextos semelhantes. Essa relação intertextual pode ser muito importante para a compreensão textual de charges realizada pelos alunos, servindo como complemento do saber, os fazendo confrontar ideias anteriores com as informações conseguidas por meio dos outros textos, possibilitando um posicionamento crítico diante dos fatos.

O professor pode escolher charges que abordem acontecimentos recentes e causem repercussão social. Certamente a maioria dos alunos tenha participado desses acontecimentos e mesmo não possuindo o conhecimento dos fatos como um todo, podem dispor do conhecimento de mundo em sua memória para ativar os fatos relacionados ao tema. Como assevera Kleiman (2013, p.24), quando diz:

> Para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória (KLEIMAN, 2013, p.24).

Cabe ao professor apresentar mais informações para preparar o leitor quando entrar em contato com esse determinado gênero, conseguindo, dessa forma, através do planejamento, seleção de ideias e material, fornecer pistas para a interpretação dos textos. Nesse caso, as notícias em diversos suportes ou vídeos relacionados aos fatos abordados nas charges podem ser eficazes estratégias para associar os textos e construir sentidos por meio da relação entre os textos. Como também, outras charges sobre o mesmo tema poderão ser apresentadas aos alunos, pois os elementos facilitadores da compreensão leitora já foram disponibilizados. Esses recursos, posteriormente, podem ser retirados de maneira gradual a fim de promover a autonomia na produção de sentido dos textos. Como sinaliza Solé (1998, p.76),

> o bom ensino não é apenas o que se situa um pouco acima do nível atual do aluno, mas o que garante a interiorização do que foi ensinado e seu uso autônomo por parte daquele. [...] o professor proporciona aos alunos os "andaimes" necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais. (SOLÉ; 1998, p.76)

Observa-se, também, que nem todas as charges são de possível resgate do sentido através da memória, assim, aconselhamos não apresentá-las aos alunos antes de uma pesquisa histórica. O que pode ser feito, nesse momento, é selecionar o material apropriado para trabalhar com o discente. Conforme afirma Kleiman (2013, p. 5).

> Uma questão central para refletir sobre a prática de ensino de leitura diz respeito à seleção de textos para a aula. O sucesso de uma escolha depende do conhecimento prévio do aluno. De suas experiências anteriores com a escrita, do seu letramento. (KLEIMAN, 2013, p. 5)

Em algumas charges podem ser observados acontecimentos que as gerações atuais não vivenciaram, em que são necessárias informações sem as quais não conseguirão estabelecer o sentido das charges produzidas em épocas anteriores, segundo Possenti (2013, p.28):

> Algumas charges, por exemplo, são tipicamente relativas a fatos "do dia". Apenas eventualmente, e raramente, tem como pano de fundo acontecimentos menos instantâneos, como uma campanha eleitoral. (...) Outros tipos de textos recobrem espaços de média duração (um governo, um regime, o tempo de destaque de uma personalidade). (POSSENTI, 2013, p. 28)

Portanto, para a utilização de charges com temáticas antigas, o professor pode mobilizar os conhecimentos prévios para a produção do sentido, utilizando jornais da época, revistas, comentários em sala de aula, vídeos, reportagens, filmes que se reportem ao período expresso na charge ou até mesmo outras charges com temáticas afins. Dessa forma, conseguirá dos alunos a interpretação do texto através de gêneros diversificados e suportes variados.

Portanto, juntamente com o gênero charge, o professor, na seleção de material para o trabalho de pré-leitura, pode optar por outros textos de variados

gêneros que comtemplem temáticas semelhantes das que estão implícitas ou explícitas nas charges a serem trabalhadas com os alunos, uma vez que a aprendizagem por meio de diferentes gêneros "amplia o conhecimento das áreas em que são criados, ampliando as possibilidades de leitura de mundo. Essa aprendizagem pode ser realizada por meio de conversas, discussões, atividades orais e escritas" (GOULART, 2011, p. 45)

É importante ressaltar que os enunciados desse gênero estão ancorados em momentos sociais e históricos os quais não podem ser desconsiderados. Questionamentos também podem ser estabelecidos e pesquisas realizadas pelos alunos com o intuito de saber em qual contexto social e histórico se encontrava o autor da charge, e o que o levou à escolha do viés ideológico adotado, fazendo-os perceber que todo texto possui intencionalidade.

As charges selecionadas pelo professor podem despertar o interesse pela leitura. O aluno/leitor possui desejos e interesses os quais podem ser aproveitados durantes as atividades de leituras das charges para potencializar suas aprendizagens. Esses aspectos pessoais interiores podem ser mobilizados para uma leitura mais produtiva.

> No que concerne às atividades que envolvem a leitura, a escolha dos textos a serem sugeridos é um fator muito relevante a ser discutido, já que essa escolha pode ser também um elemento decisivo para o sucesso ou o fracasso das atividades propostas no trabalho docente. (DIEB, 2013, p. 48).

Essas considerações também devem estar em pauta no momento do planejamento, valorizando tanto a relação da significação dos textos para os alunos quanto a sua história de vida e sua cultura. Como salienta Charlot (2000, *apud* DIEB, 2013, p. 43) "o professor deve negociar significados com os estudantes, fazendo-os perceber que o que está sendo ensinado relaciona-se com eles, com suas ideias e valores".

Portanto, o professor deve fornecer estratégias ao aluno para "buscar em outros textos, em outras fontes, informações que possam ser complementares, que se oponham em parte ou até mesmo que neguem inteiramente o que está sendo dito no texto lido" (CHAUÍ, 1996 apud DIEB, 2013 p.58). Dessa forma, o aluno poderá assumir postura crítica diante o texto/charge, a qual não mais será analisada fora de um contexto social, histórico, político e cultural.

Considerações

Após realização de leituras pudemos reiterar a relação dialógica existente entre o leitor e o texto, e no intento de se produzir sentido é capaz de ativar os esquemas cognitivos necessários ao processamento das informações.

Para complementar essa abordagem, propomos ideias pedagógicas envolvendo charges, associadas a práticas intertextuais para servir como auxílio na produção de sentido do referido gênero levando em consideração as informações de mundo que os alunos já possuem, bem como colaborar para que ampliem os próprios conhecimentos.

As relações intertextuais são importantes para que os alunos realizem comparações entre textos e percebam os vários pontos de vista, transformando-os em leitores críticos dispostos a se questionarem e criticarem o próprio texto ou autor, capacitando-os a descobrir as intencionalidades intrínsecas nos textos.

Para isso, torna-se necessário o empenho docente no sentido de selecionar textos com temas que servirão como "andaimes" para ampliação do conhecimento, assim como assumir o papel de mediador e influenciar à reflexão crítica em relação aos textos uma vez que todo texto possui aspectos ideológicos.

Assim, acreditamos que a leitura do gênero charge associada a atividades intertextuais favorecem na formação leitora do aluno, na ampliação dos conhecimentos prévios e proporcionam o letramento crítico, disponibilizando práticas discursivas, habilidades de intervir criticamente nos âmbitos sociais, capazes de contribuir para a formação do sujeito que lê e constrói reflexões necessárias à efetiva participação na sociedade.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico nas ciências da linguagem. 11ª.ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa**.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em formato pdf: . Acesso em 01maio de 2015.

DIEB, M. A leitura na sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Leituras sobre a leitura**: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013. 192 p.

FULGÊNCIO, Lúcia e LIBERATO, Yara. **A leitura na escola**. São Paulo: Contexto, 1996.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elise (orgs). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011. (p. 41-58).

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** Aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Angela B. Por que mais um livro sobre leitura. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Leituras sobre a leitura**: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013. 192 p.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2011.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas: Mercado de Letras. 1994.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Avaliação em Alfabetização**. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0104-40362005000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 09 de ago. de 2015.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. 1ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Os humores da língua:** análise linguística de piadas. São Paulo: Mercado das letras, 1998.

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

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 6ª ed.
VIEIRA, Eliane A. Pasquotte; SILVA, Flávia Danielle Sordi; ALENCAR, Maria Cristina Macedo. A canção Roda-Viva. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (p. 181-198).
ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro (orgs). **Leitura, perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1991. E 2005.

RESUMO

O presente artigo pode ser dividido em dois momentos. Primeiramente, objetivamos analisar um gênero que, ao que nos parece, ainda não foi bem atentado por pesquisadores da área. Trata-se do gênero que chamaremos *proposta de redação*. Mais especificamente, estaremos tratando da proposta de redação que circula anualmente nas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio. Definido o objeto de investigação, pretendemos analisar o surgimento e desenvolvimento desse gênero a partir de um determinado contexto sócio-histórico. Levando em consideração que a *proposta de redação do Enem* é um gênero que, pela própria natureza de sua composição, é formado a partir do encontro de outros gêneros, retirados de campos diferentes de atuação humana, pretendemos analisar, no segundo momento de nossa investigação, a forma como alunos de ensino médio, em uma escola estadual do Ceará, responderam à proposta de redação do Enem-2013 durante as atividades de um minicurso realizado em maio de 2014.

Palavras-chave: Gênero, Bakhtin, Enem.

ANÁLISE DIALÓGICA DO GÊNERO PROPOSTA DE REDAÇÃO NO ENEM

Joserlândio da Costa Silva (UFPB)

Introdução

Quando se fala em gêneros discursivos, hoje, é quase impossível não nos lembrarmos do nome de Mikhail Bakhtin. Isso porque, apesar de outros teóricos também terem discorrido sobre esse conceito, não é menos importante a contribuição do Círculo bakhtiniano que, durante décadas, desenvolveu reflexões acerca da noção dos gêneros.

Segundo Brait e Pistori (2012), apesar de o trabalho onde podemos encontrar de maneira mais explícita, e talvez por isso esse seja o mais citado quando se discute gêneros em uma perspectiva bakhtiniana, ser o ensaio *Os gêneros do discurso*, esboçado por Bakhtin nos anos 1950, a questão dos gêneros também é debatida em outros textos do Círculo. Um desses textos, e que para a realização do presente trabalho fornece importantes esclarecimentos, é *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária* (2010).

Ainda segundo as autoras citadas acima, nesse texto, o aspecto que não podemos deixar de lado quando se trata da discussão de gêneros do discurso é o que se refere à diferença entre *forma composicional* e *forma arquitetônica*. Nesse sentido, ao analisarmos determinado gênero, não podemos nos prender apenas à descrição de suas estruturas. Agindo assim, permaneceremos apenas no terreno da *forma composicional*. Precisamos percorrer as condições concretas que dão vida ao gênero, suas interdependências, suas relações, suas posições dialógicas e

valorativas. (BRAIT, PISTORI, 2012). Assim, ao analisarmos o gênero *proposta de redação* no Enem, é preciso que se esclareça todo um contexto de surgimento e de condições de permanência e possíveis transformações desse gênero.

Analisando o gênero proposta de redação

Como um mecanismo operante na sociedade, as provas de realização do Exame Nacional do Ensino Médio surgiram em 1998. Naquele ano, segundo dados do IBGE, o Enem contou com apenas 115, 6 mil participantes. Em 2001, esse número subiu para um milhão e duzentos mil participantes.

Além de 63 questões divididas em Língua Portuguesa, Matemática e Conhecimentos Gerais, o Enem era composto por uma proposta de redação, que apresentava um trecho da música *O que é o que é* de Gonzaguinha e solicitava do aluno um texto dissertativo sobre o tema *Viver e aprender*. Considerando a noção bakhtiniana de que os gêneros são enunciados relativamente estáveis que circulam em campos específicos de atuação humana, vemos aí o nascimento do gênero *proposta de redação do Enem* que, desde aquele ano, com subsequentes transformações, circula, anualmente, na esfera escolar.

Naquele ano, a proposta de redação do Enem cumpria dois objetivos principais. O primeiro era fornecer para o Ministério da Educação (MEC) uma avaliação do desenvolvimento da educação básica, já que a prova é realizada por alunos na reta final do nível básico de ensino. O segundo objetivo era proporcionar ao próprio candidato uma autoavaliação. Em 2004, o MEC institui o Programa Universidade para Todos (Prouni) e vincula à concessão de bolsas em instituições de ensino superior (IES) à nota obtida no exame, do qual continua fazendo parte a proposta de redação. Assistimos, com isso, a uma popularização do Enem, que agora já contava com mais de dois milhões de participantes.

Assim, percebemos que os aspectos envolvidos nas condições de produção e, consequentemente, de circulação e de recepção do gênero *proposta de redação* no Enem vão mudando com o passar dos anos. Outra dessas mudanças aconteceu em 2009, quando o MEC reformulou o Enem e este passou a ser utilizado como forma de seleção unificada para o ingresso nas Universidades Federais. O exame passou a ser realizado em dois dias, sendo que a proposta de redação é realizada no segundo dia, juntamente com as provas de *Linguagens, códigos e suas tecnolo-*

gias e *Matemática e suas tecnologias*. Mais uma vez, portanto, o gênero *proposta de redação* tem sua condição de circulação e de recepção modificada.

Em conformidade com os escritos do Círculo bakhtiniano, que apontam para a ideia de que os gêneros nascem e se desenvolvem em eventos concretos da vida, e que "cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas, e assim por diante" (MEDVIÉDEV, 2012, p.195), está claro que o gênero *proposta de redação* no Enem passa a existir a partir de um momento histórico do Brasil. Ele está agregado a um sistema de avaliação para os estudantes da reta final da educação básica, implementado em um momento histórico por um órgão da administração federal responsável pela Educação. Conforme esse sistema de avaliação vai adquirindo novas configurações e novos objetivos, a proposta de redação tem suas condições de produção, circulação e recepção alteradas.

Composicionalmente, ela também sofre alteração nas diferentes versões de realização do exame. Para os objetivos desse trabalho, de mostrar como essas alterações ocorreram e levantar hipóteses sobre as possibilidades dessas alterações serem governadas pelas modificações sofridas no plano da forma arquitetônica da proposta de redação, compararemos a composição de quatro propostas de redação do Enem. A primeira é a de 1998, ano de seu surgimento. As outras são as de 2001, 2009 e 2013, respectivamente. A de 2001 exemplifica bem a forma de composição desse gênero. A de 2009 e 2013 foram elaboradas em um momento em que o gênero havia passado por mudanças em seu plano arquitetônico.

Em sua primeira versão, a proposta de redação do Enem ocupava a terceira página do exame, que era composto por 63 questões propostas aos estudantes de forma aleatória, sem seguir uma ordem de divisão por áreas do conhecimento. Ela trazia, dentro de uma caixa de texto retangular, um trecho da música *O que é o que é* de Gonzaguinha. Imediatamente abaixo, fornecia a seguinte orientação aos estudantes:

> Redija um texto dissertativo, sobre o tema "**Viver e Aprender**", no qual você exponha suas idéias de forma clara, coerente e em conformidade com a norma culta da língua, sem se remeter a nenhuma expressão do texto motivador "O Que É O Que É" .
> Dê um título à sua redação, que deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha anexa ao Cartão-Resposta. Você poderá utilizar a última página deste Caderno de Questões para rascunho. (INEP, 1998 - Grifos no original)

Se a primeira versão da proposta de redação contava com apenas um texto motivador, a versão de 2001 trazia cinco textos motivadores. Um texto em quadrinhos, retirado do *Jornal do Brasil*, um texto informativo sobre a destruição das florestas no mundo, retirado do site da *Greenpeace,* outro texto informativo, retirado do site do WWF-Brasil[1], um trecho do livro *História da América através de textos* e o trecho de uma carta enviada à seção *Correio* da revista *Galileu* em junho de 2001. Em seguida, no mesmo modelo da orientação acima, era solicitado do aluno que, com base na leitura dos quadrinhos e dos textos, redigisse um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema *Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?* Por fim, foram acrescentadas cinco instruções topicalizadas que o aluno deveria observar para a escrita de seu texto.

Na versão de 2009, quando o Enem passou a ter 180 questões e a redação passou a ser realizada no segundo dia do exame, a proposta de redação era composta por quatro textos motivadores. O primeiro texto era formado por dois artigos do Estatuto do idoso, o segundo era uma foto de um casal de idosos, o terceiro era o trecho de uma reportagem sobre envelhecimento, e o quarto era o trecho de um poema. Diferentemente das outras versões, a orientação para que o candidato redigisse um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema *valorização do idoso* foi dada na primeira parte da proposta de redação, antes da apresentação dos textos motivadores.

Verificamos que a *relativa* estabilidade do gênero *proposta de redação* no Enem está, principalmente, no fato de que todos os textos que formam esse gênero solicitam dos alunos a escrita de um texto dissertativo-argumentativo sobre alguma temática social. Linguisticamente, todos os enunciados que se dirigem diretamente aos estudantes começam com o verbo *redigir* no imperativo. Além disso, todos os textos desse gênero são formados pela compilação de outros textos retirados de diversos campos de atuação humana.

Caso interessante é o da proposta de redação de 2001. Como nas outras propostas, os textos que se juntam e dão vida à proposta perdem o vínculo imediato com a realidade concreta em que circulam. O que nos chama a atenção, porém,

1. Conforme informações do próprio site, O WWF-Brasil é uma ONG brasileira, participante de uma rede internacional e comprometida com a conservação da natureza dentro do contexto social e econômico brasileiro. Informação disponível em www.wwf.org.br.

é que, nessa proposta, dois dos textos que lhe dão a vida são também formados pelo recorte de outros textos, que circularam em campos ainda mais anteriores de atuação humana. O primeiro é o trecho do livro *História da América através dos textos*, que já traz em sua composição o recorte de outro texto, uma carta atribuída ao chefe Seatlle, da tribo Suquamish. O segundo é o recorte da Seção *Correio*, da Revista *Galileu* em junho de 2001, que também é formado pelo recorte de outra carta, dessa vez um leitor que, por sua vez recorta, em sua carta, o trecho de uma fala do ex-presidente dos Estados Unidos, George Bush. Na proposta de redação, esses dois recortes de textos apresentam-se da seguinte maneira:

> *De uma coisa temos certeza: a terra não pertence ao homem branco; o homem branco é que pertence à terra. Disso temos certeza. Todas as coisas estão relacionadas como o sangue que une uma família. Tudo está associado. O que fere a terra, fere também os filhos da terra. O homem não tece a teia da vida; é antes um de seus fios. O que quer que faça a essa teia, faz a si próprio.*
>
> Trecho de uma das várias versões de carta atribuída ao chefe Seattle, da tribo Suquamish. A carta teria sido endereçada ao presidente norte-americano, Franklin Pierce, em 1854, a propósito de uma oferta de compra do território da tribo feita pelo governo dos Estados Unidos.
> PINSKY, Jaime e outros (Org.). *História da América através de textos.* 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.
>
> *Estou indignado com a frase do presidente dos Estados Unidos, George Bush.*
> "Somos os maiores poluidores do mundo, mas se for preciso poluiremos mais para evitar uma recessão na economia americana".
> R. K., Ourinhos, SP. (Carta enviada à seção ***Correio*** da ***Revista Galileu***. Ano 10, junho de 2001). (INEP, 2001 - Grifos no original)

Na distinção que Bakhtin faz entre *gêneros primários* e *gêneros secundários*, o gênero em análise apresenta marcas estruturais daqueles que se enquadram na segunda categoria. Ao que nos parece, ele atende às características desses gêneros, quando Bakhtin afirma que

> os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo com a realidade concreta e os enunciados reais alheios. (BAKHTIN, 2011, p. 263)

Formados por esse processo de incorporação e reelaboração de textos que formam outros gêneros, observamos que uma das mudanças das propostas de redação de 2001 e 2009, em relação à de 1998, é que elas apresentam, expressivamente, mais textos motivadores que a primeira. Além disso, as duas últimas propostas são também compostas por cinco instruções topicalizadas, que serviram para orientar os estudantes no momento da escrita, que a primeira não trazia. Apresentamos as instruções da proposta de 2009:

- Seu texto tem de ser escrito **à tinta**, na **folha de redação,** que se encontra no final deste caderno.
- Desenvolva seu texto em prosa: não redija narração, nem poema.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O texto deve ter, no máximo, **30 linhas**.
- O **Rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado, no final deste caderno. (INEP, 2009 - Grifos no original)

Em 2013, a proposta de redação do Enem era composta por quatro textos motivadores. Dois eram textos verbais. Destes, um trazia informações sobre o objetivo da implantação da *lei seca*, o outro apresentava a ideia desenvolvida por uma agência de comunicação de Belo Horizonte para conscientizar os consumidores de bebida alcoólica sobre a não combinação entre direção e álcool. Os outros dois

textos recortados para a proposta da redação eram textos que misturavam a linguagem verbal e a linguagem não verbal. Um deles também tentava alertar para o perigo de dirigir alcoolizado, o outro apresentava os benefícios da lei seca em números percentuais.

Em comparação com as outras propostas, essa proposta, além das instruções topicalizadas que as anteriores também tinham, apresentava cinco erros que o aluno não podia cometer, sob pena de ter sua redação zerada. Esse enunciado foi disposto da seguinte forma:

> Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
> • tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "insuficiente".
> • fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo. • apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
> • apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto. (INEP, 2013 - Grifos no original)

Essas mudanças na composição dos textos são ocasionadas devido a acontecimentos relacionados à arquitetônica do gênero. Por exemplo, a respeito dessa última instrução apresentada na proposta de 2013, a de que receberá nota zero o candidato que *apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto*, é importante lembrarmo-nos da polêmica que, em 2012, envolveu o sistema de correção de provas do Enem. Naquele ano, um dos candidatos inseriu uma receita de macarrão instantâneo em sua redação sobre *O movimento imigratório para o Brasil no século XXI* e, ainda assim, obteve a nota 560. Considerando que essa instrução não aparecia nas propostas anteriores, é bem provável que o motivo de seu surgimento seja essa polêmica envolvendo a recepção e resposta dada pelo candidato que, deliberadamente, apresentou parte do texto desconectada com o tema proposto.

Defendemos, portanto, que a *proposta de redação* no Enem constitui um gênero textual surgido em uma determinada época no contexto da Educação brasileira. Vejamos agora alguns aspectos envolvidos na recepção desse gênero que determinam a composição dos textos dissertativos que o próprio gênero exige num momento de compreensão ativa e responsiva por parte dos estudantes.

A recepção do gênero por alunos de Ensino Médio

Analisaremos algumas redações de alunos do Ensino Médio de uma escola estadual do interior do Ceará. Esses textos foram coletados no primeiro dia de um minicurso com foco na produção de texto dissertativo argumentativo realizado em maio de 2014. É importante ressaltarmos que, por enquanto, o nosso interesse nesses textos é apenas analisar o processo de aproveitamento de informações dos textos motivadores para verificarmos como eles determinaram a escrita das dissertações.

Como já expusemos anteriormente, a proposta de redação de 2013 era formada por quatro textos motivadores, sendo dois verbais e dois verbo-visuais. Dois desses textos traziam cinco informações estatísticas, bem objetivas portanto, acerca da lei seca. Uma dessas informações estatísticas estava disposta no texto verbal, e as outras quatro formavam o quadro verbo-visual. Dada a natureza deste trabalho, iremos nos deter apenas à análise do recorte e aproveitamento dessas informações estatísticas pelos estudantes em seus textos. O objetivo é demonstrar se os alunos interpretaram e usaram a seu favor essas informações estatísticas dispostas nos textos motivadores. E, se usaram-nas, de qual texto retiraram essas informações: do verbal, predominantemente? Do verbo-visual, predominantemente? Ou dos dois?

Das doze redações que analisamos, observamos que apenas seis fazem alusão a essas informações estatísticas presentes nos textos motivadores. De modo geral, os trechos das redações em que o aluno disserta fazendo alusão a esses dados estatísticos dialogam, principalmente, com o trecho do primeiro texto motivador, um texto estritamente verbal. A seguir, explicitaremos o trecho do texto motivador e os trechos das redações dos estudantes.

> De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet),a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por **30% dos acidentes de trânsito**. [INEP, 2013 - grifos nossos]

> O objetivo dessa Lei Seca é alertar a sociedade em relação ao álcool, que causa **muitos acidentes** nas ruas por motoristas irresponsáveis que bebem ao volante e mata milhares de pessoas [Trecho da redação 1 - grifos nossos]

> Podemos afirmar que no nosso país o **alto nível de acidentes** acontece no trânsito, em boa parte desses acidentes as vítimas sofrem pequenos ferimentos ou em estado grave e em muitas vezes levam a óbito. [Trecho da redação 3 - grifos nossos]

> No Brasil, **vários números** apontam que muitas pessoas estão morrendo através do alcoolismo no trânsito. [Trecho da redação 4 - grifos nossos]

> No Brasil, de acordo com a Abramet, **30% dos acidentes** de trânsito é causado por motoristas alcoolizados. [Trecho da redação 5 - grifos nossos]

Acerca do recorte das informações estatísticas que formavam um quadro verbo-visual na proposta da redação, observamos que, das doze redações analisadas, somente três aludem a esses dados do quadro de estatísticas, intitulado *Lei seca em números*. Os dados podem ser relatados assim: Diminuição em 13% no atendimento hospitalar na cidade do Rio de Janeiro, conforme dados da secretaria de saúde daquele município, 97% da população aprovou o uso dos bafômetros, conforme pesquisa do Instituto Brasileiro de Pesquisa Social, redução em 27% nas vítimas de acidentes no grande Rio, segundo dados do Instituto de Segurança Pública e redução em 6,2% na média nacional de vítimas fatais em acidentes de trânsito, segundo dados do DataSUS. Destacamos os trechos das redações em que observamos a retomada dessas informações.

> Desde sua aplicação a lei seca mostrou **bons resultados** na punição de motoristas infratores. Já que **o índice de violência no trânsito teve uma decaída**. [Trecho da redação 2 - grifos nossos]

> Em várias cidades do Brasil, **o índice de atendimento hospitalar está crescendo muito** [Trecho da redação 4 - Grifos nossos]

> Inúmeras pesquisas, feitas por várias instituições, comprovam que **o índice de acidentes provocados por motoristas alcoolizados baixou significativamente desde que a lei seca foi aprovada**. E as pessoas estão cada

> vez mais conscientes sobre o risco que é beber e dirigir. Tanto que **97% das pessoas aprovam o uso de bafômetro**. [Trecho da redação 5 - Grifos nossos]

A análise desses trechos mostra-nos, primeiramente, que dadas as informações estatísticas nos textos de apoio, com as respectivas fontes, apenas na metade das redações analisadas foram utilizadas essas informações como um mecanismo de argumentação dos estudantes. Dos que usaram-nas, a maioria deteve-se à informação estatística presente no texto verbal, sendo que apenas três utilizaram as informações do texto do quadro de estatísticas. Destes três, um errou totalmente na interpretação da informação, que mostrava que, ao contrário do que ele argumentou, os índices de atendimento hospitalar estavam diminuindo em 13% na cidade do Rio de Janeiro.

Além disso, dentre aqueles que usaram a informação estatística do texto verbal, apenas um indicou a fonte da pesquisa e argumentou precisamente com o percentual dado. Os outros, ao invés de usar com precisão a informação citada no texto de apoio, reelaboraram-na em sentenças como *vários números* ou *alto nível de acidentes*.

Considerações finais

Parece que mesmo em meio às atuais discussões sobre o Ensino de Língua Portuguesa pautado nos gêneros do discurso, alguns não têm recebido a atenção merecida em sala de aula. Seria esse o caso da proposta de redação no Enem? Por reconhecermos o caráter embrionário desta pesquisa, não nos arriscaremos em respostas categóricas, mas somos fortemente persuadidos a responder afirmativamente, conforme os resultados da análise apontam.

Se assim for, dentre os motivos que podem estar na base da falta de atenção a esses tipos de textos em sala de aula pode estar o fato de eles não serem reconhecidos como textos que formam um gênero. A escola precisa, portanto, pautar parte do ensino de produção textual ao estudo da proposta de redação no Enem para que, dentre outras coisas, o aluno aprenda a lidar com os diversos tipos de texto que são recortados para a formação desse gênero.

Referências

BAKHTIN, M. M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: _____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRAIT, B. PISTORI, M.H.C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo, **Alfa**, São Paulo, 56 (2): 371-401, 2012.

INSTITUTO BRASILIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Base de dados do Enem.** Rio de Janeiro, 2015. Disponível em http://ces.ibge.gov.br/pt/base-de-dados/metadados/inep/exame-nacional-do-ensino-medio-enem. Acesso em julho de 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Provas do Enem -1998**. Brasília, 1998. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/1998/1998_amarela.pdf. Acesso em julho de 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Provas do Enem -2001.** Brasília, 2001. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2001/2001_amarela.pdf. Acesso em julho de 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Provas do Enem – 2009**. Braília, 2009. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/dia2_caderno7.pdf. Acesso em julho de 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Provas do Enem 2013**. Brasília, 2013. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_dom_cinza.pdf. Acesso em julho de 2015.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina V. Américo e Sheila C. Grilo. São Paulo: Contexto, 2012.

RESUMO

Este artigo reflete sobre o ensino de Análise Linguística (AL) atualmente, buscando verificar em que medida propostas teóricas da perspectiva sociointeracionista da linguagem – principalmente as de Geraldi (1997) e Travaglia (2009) – estão sendo colocadas em prática nas aulas de Língua Portuguesa (LP) do ensino médio (EM). Para isso, selecionou-se um professor do Colégio de Aplicação (CAp) da UFPE, que possui conhecimento dessas propostas, e uma turma do EM por ele assumida: o 2º ano A. Pretende-se, dessa forma, compreender como a abordagem de objetos de ensino-aprendizagem de AL, mais especificamente do gênero resenha, tem sido feita em tempos de transição no ensino de LP.

Palavras-chave: Ensino, Análise linguística, Gênero resenha.

ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO: OBSERVAÇÃO DE UMA PRÁTICA DOCENTE COM O GÊNERO RESENHA

Bruna Bandeira (UFPE)[1]

Situando a questão

Este artigo pretende refletir sobre o atual ensino de Análise Linguística (AL), buscando verificar em que medida propostas teóricas da perspectiva sociointeracionista da linguagem estão sendo colocadas em prática nas aulas de Língua Portuguesa (LP) do ensino médio (EM). Para isso, foi selecionado um professor do Colégio de Aplicação (CAp) da UFPE – com formação em Letras pela UFPE, Mestrado na mesma instituição e doutorando da Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 –, que possui conhecimento dessas propostas, e uma turma do EM por ele assumida: o 2º ano A.

As aulas de LP desse docente foram observadas no período entre 08/04/15 e 15/05/15 – como requisito da disciplina Estágio Curricular IV (graduação em Letras – Língua Portuguesa), cursada sob a supervisão do professor Clécio Bunzen – e aconteciam duas vezes por semana, nas quartas e sextas-feiras, das 9h20 às 11h. Ao todo, portanto, foram observadas 22 horas-aula, cujas anotações constituem o *corpus* de análise deste trabalho.

1. Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Este artigo foi inicialmente redigido para a disciplina de Linguística Aplicada, cursada em 2015.1, sob orientação da Profa. Dra. Beth Marcuschi.

Assim, pretende-se compreender como a abordagem de objetos de ensino -aprendizagem de AL – mais especificamente do gênero resenha, que estava sendo trabalhado durante o período de observação – tem sido feita em tempos de transição no ensino de LP.

Sabe-se que, desde os anos 1960, estudos da Sociolinguística, da Linguística Textual, da Teoria da Enunciação e/ou da Análise do Discurso, além das mais diferentes teorias sobre gêneros, somente para citar algumas áreas da Linguística, têm contribuído para uma mudança na concepção do ensino de LP. Na prática pedagógica, no entanto, esses estudos seguem muito lentamente para uma alternativa satisfatória no que tange ao ensino de AL, que dificilmente ultrapassa os limites da teoria gramatical. Os próprios professores parecem se sentir inseguros com relação ao lugar que esse eixo deve ocupar em suas aulas, conforme esclarece Lobato:

> A gramática tradicional passou a ser condenada como preconceituosa e acientífica, até pelos próprios autores de gramáticas pedagógicas tradicionais, o que levou professores de língua à insegurança em relação ao que ensinam, sem que outras alternativas lhes fossem dadas. (LOBATO, 1978 *apud* PIETRI, 2012)

Acredita-se que análises como a esboçada neste artigo possam ser um norte a guiar professores que sentem essa necessidade de mudança e, no entanto, não possuem respaldo teórico nem exemplo prático suficiente para embasar seu trabalho.

Considera-se também que o ensino de AL merece maior atenção por parte dos pesquisadores, e não são muitas as investigações nesse sentido. A escolha pelo EM deve-se ao fato de ser este um nível de ensino em que, da forma como está organizado hoje, pressupõe-se que os alunos possuem maior capacidade de abstração e, por isso, estariam aptos a compreender novas abordagens acerca das relações de sentido e função que existem entre as estruturas da LP. Além disso, comparando-se ao ensino fundamental, ainda são poucas as pesquisas voltadas para o EM.

O que dizem os teóricos...

Sabe-se que hoje a influência da teoria de gêneros discursivos de Bakhtin ([1979] (1992)) e a busca pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos têm resultado em propostas de abordagem sociointeracionista facilmente perceptíveis em práticas voltadas para os eixos de leitura e produção textual. Com relação ao eixo de AL, entretanto, tais propostas parecem ser mais difíceis de serem postas em prática tanto por conta de um sistema de ensino fortemente enraizado em tradições seculares de "primazia da gramática" normativa sobre os "estudos do texto", como postula Soares (2002), quanto por conta de uma carência de programas de ensino de LP e de sequências didáticas de AL que incluam as novas perspectivas sobre língua e linguagem tão amplamente estudadas na academia, como esclarece Cereja (2002)[2].

Propostas concretas de ensino de AL sob a perspectiva sociointeracionista não têm, portanto, surgido com tanta profusão. Em livros didáticos (LDs), por exemplo, há o predomínio de uma abordagem tradicional, como mostrou a análise realizada por Rojo e Batista (2003) em LDs de português como língua materna no ensino fundamental. Quanto ao eixo de AL, os autores afirmam: "A prioridade para a norma e a forma também é vista nos trabalhos de reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão [...]" (ROJO E BATISTA, 2003 *apud* ROJO, 2013).

Muito provavelmente essa conclusão pode ser estendida à maioria dos LDs voltados para o ensino médio. No máximo, é possível observar neles o primeiro tipo de exercício da gramática reflexiva de Travaglia (2009), aquela que surge da reflexão com base tanto no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua que o aluno já domina (para tornar esse domínio consciente) quanto no trabalho com os conhecimentos linguísticos que ele ainda não domina (para levá-lo à aqui-

2. Ao comentar sobre o trabalho de alguns linguistas que se orientam pela dimensão semântica e/ou discursiva da língua, a exemplo de Mário Perini, Maria Helena Moura Neves, Rodolfo Ilari, Luiz Carlos Travaglia, Carlos Franchi, Esmeralda V. Negrão e Ana L. Müller, Cereja afirma: "O problema é que, se reunidas, essas propostas não chegam a constituir um programa de ensino de Língua Portuguesa, nem uma seqüência didática, até porque esse não é o propósito dos pesquisadores que as formulam" (CEREJA, 2002, p. 155).

sição de novas habilidades). Para esse fim, o autor postula que haveria dois tipos de exercício: o primeiro leva o aluno a explicitar fatos da estrutura e do funcionamento da língua (em vez de dar a teoria gramatical pronta, construindo atividades que o levam a redescobrir o que as ciências linguísticas já deram a conhecer) e o segundo foca nos efeitos de sentido que os elementos da língua são capazes de produzir na interlocução (fazendo uma reflexão mais voltada à semântica e à pragmática). Em outras palavras, no máximo o aluno é levado a construir um conceito, que depois lhe é apresentado ao modo tradicional.

As críticas ao tradicional ensino de AL são diversas. Fundamentalmente, o que está por trás de todas elas é que esse modelo vem se centrando, em grande parte, no entendimento da nomenclatura e da classificação gramatical como eixo principal. As próprias Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) reconhecem a necessidade de mudança.

> As transformações dos estudos da língua e da linguagem, no Brasil e no exterior, assim como dos estudos especificamente vinculados ao processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna provocaram, nos últimos anos, a reflexão e o debate acerca da necessária revisão dos objetos de ensino em nossas salas de aula. (OCEM, 2006, p. 19)

Mas até agora o que se vê na maioria das escolas não é exatamente uma mudança da prática pedagógica no ensino de LP, e sim alterações pontuais na abordagem de alguns assuntos gramaticais, que passam a ser vistos sob a influência da Pragmática, da Linguística Textual e da Teoria da Enunciação e/ou Análise do Discurso. É comum, assim, cair-se no uso do "texto como pretexto":

> Enquanto para os PCN o texto deveria ser tomado como o objeto básico de ensino e como unidade de sentido, em muitas escolas o que se notava, e ainda se nota hoje, é o uso do texto como mero pretexto para o tradicional ensino da gramática da frase. [...] O texto, como unidade de sentido ou como discurso, é completamente esquecido. (CEREJA, 2002, p. 156)

Reconhece-se que estamos vivendo uma época de transição no ensino de AL e que a transposição de teorias científicas para a sala de aula não deve se dar de forma mecânica nem direta. Mas Bonini (2002), por exemplo, radicaliza a crítica

à lentidão da chegada dessas mudanças à sala de aula, afirmando que a chamada *virada pragmática no ensino de língua materna* "não aconteceu e está ainda longe de acontecer, pois [...] o ensino continua, em sua maior parte, prescritivista e centrado em regras, e as explicações do senso comum para o fracasso deste ensino continuam em vigor" (BONINI, 2002, p. 26).

Se, por um lado, a necessidade de mudança no ensino de LP é consensual entre teóricos, por outro, há divergências quanto ao modo como elas devem ser conduzidas, e isso justamente porque, como dito, estamos vivendo uma época de transição. No entanto, alguns linguistas já vêm apontando caminhos de abordagem da perspectiva sociointeracionista em sala de aula, elaborando propostas teóricas de ensino de AL nesse sentido, a exemplo de Geraldi (1997) e Travaglia (2009), autores com diversos pontos convergentes.

Enquanto o primeiro propõe que se parta das "atividades epilinguísticas" para o ensino de AL, o segundo fala da importância de se dar espaço às "gramáticas de uso e reflexiva" no ensino de língua materna. Enquanto Geraldi fala das "atividades metalinguísticas" como ponto de apoio para a reflexão sobre as atividades epilinguísticas e ampliação do conhecimento destas, Travaglia propõe que as "gramáticas teórica e normativa" sejam usadas apenas como suporte para desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Ou seja, nenhum dos dois descarta os ensinos descritivo e prescritivo da língua, ou "a gramática (tradicional ou não)" nos dizeres de Geraldi. Eles apenas acham que estes devem ser usados como "auxílio" (Travaglia) ou "fonte de procura de outras reflexões" (Geraldi), e não como fins em si mesmos.

Ambos concordam também que, ao usar a linguagem, se reflete consciente ou inconscientemente sobre ela. O que seria então o "ensino produtivo" de Travaglia se não um ensino baseado na "construção (e não na reprodução) do conhecimento", como diz Geraldi?

> Para realmente ensinar a pensar sobre a língua, para realmente desenvolver a capacidade de análise e consequentemente desenvolver a capacidade de pensar cientificamente os fatos linguísticos ou não, talvez seja mais produtivo levar o aluno a praticar a reflexão e análise de pontos da língua em vez de apresentar resultados prontos de estudos linguísticos. (TRAVAGLIA, 2009, p. 221)

As palavras acima caberiam perfeitamente para resumir o que Geraldi defende sobre o ensino construtivo buscando diferenciar o conteúdo de ensino do produto da pesquisa científica. Para ele, o produto da ciência não é jamais algo pronto e acabado – pelo contrário: está continuamente em processo de revisão e redescoberta –, e o ato de ensinar, como vem sendo feito (dando resultados prontos, e não ensinando a pensar), acaba por fetichizar seu objeto de ensino, a ciência, cristalizando como verdade absoluta tudo que ela se coloca como hipótese.

... E como aconteceu na prática

Tendo em conta o referencial teórico acima explorado, passemos à análise da prática docente. No 2º ano A do CAp – UFPE, o trabalho com o gênero resenha em sala de aula[3] iniciou-se com dois textos: *Mia, o costureiro*, de José Castello, publicado no suplemento *Prosa*, de *O Globo*[4]; e *Eça em seu tempo*, de Henrique Marques Samyn, publicado na revista *Rascunho*[5]. Após uma leitura individual e silenciosa dos alunos, o professor dirigiu perguntas voltadas à fruição da turma, como "Qual dos dois textos vocês mais gostaram? Por quê?", "O que chamou mais a atenção de vocês?", "Qual dos dois despertou maior interesse em ler os autores de que falam (Mia Couto e Eça de Queiroz, respectivamente)? Por quê?". Aproveitou para fazer circular em sala o livro *Contos do nascer da terra*, de Mia Couto, assunto da primeira resenha, enquanto discutiam.

Logo depois, perguntou a que gênero pertenciam aqueles textos, e os alunos prontamente identificaram que se tratava de resenhas. O professor, porém, não confirmou essa classificação. Em vez disso, assumiu uma postura investigativa e, por meio de uma série de perguntas – "Os dois podem ser considerados rese-

3. Para casa, o professor já havia solicitado que os alunos fossem pensando na resenha que escreveriam sobre o livro que estavam lendo, *O primo Basílio*, de Eça de Queiroz. A data de entrega dessa atividade, no entanto, foi marcada para depois da sequência didática sobre o gênero resenha a ser analisada neste artigo.

4. Disponível no link http://blogs.oglobo.globo.com/jose-castello/post/mia-costureiro-541861.html, acessado em 10/08/2015.

5. Disponível no link http://rascunho.gazetadopovo.com.br/eca-em-seu-tempo/, acessado em 10/08/2015.

nha?", "Por quê?", "Eles avaliam as obras de que falam?", "Lançam juízos de valor?" –, fez os alunos chegarem às suas próprias conclusões. Indagou então a respeito dos veículos em que foram publicados e do possível público leitor. Os estudantes perceberam que a revista *Rascunho* era dirigida a leitores mais especializados de literatura, enquanto o jornal *O Globo* se voltava a um público mais heterogêneo.

Passaram, então, alunos e professor, a se debruçar mais atentamente sobre a primeira resenha, procedendo a uma leitura coletiva, por vezes interrompida para comentários e perguntas – do tipo "O que significa a *porta de entrada pessoal* do leitor de um texto?", "O que parece insólito, não casual, no texto miacoutiano?", "O que significa a expressão *ato contínuo*?", "Qual canção popular também constrói essa imagem da lua flutuando no firmamento?" –, que geravam discussões. Para relembrar uma figura de linguagem provavelmente já conhecida da turma, o professor explica que José Castello "está parafraseando" Mia Couto, já que narra o conto *A menina sem palavra* usando suas próprias expressões e poucas vezes recorrendo a citações do escritor moçambicano.

Quando comenta que o texto revela o final do conto resenhado ("comete um *spoiler*", para usar a linguagem dos alunos), pergunta se isso é bom. A turma começa a discutir até que uma aluna comenta que o texto é bom pela forma, e não pelo que conta. O professor reflete sobre a importância da "suspensão da linguagem", que deixa lacunas a serem preenchidas pelo leitor, a exemplo dos famosos contos de Edgar Allan Poe. Assim, conduz a discussão – iniciada pela aluna, que chamou a atenção para a "forma" do texto – a reflexões sobre o jogo de linguagem tanto em Mia Couto[6] quanto em José Castello. A certa altura, questiona "A intenção de José Castello é divulgar o conto?". Os alunos respondem que não, que sua intenção é divulgar o autor. O professor aproveita essa deixa para lembrar – sempre em forma de perguntas – outra figura de linguagem: a metonímia (o autor pela obra).

Antes de seguirem para a leitura coletiva do segundo texto, o professor distribui uma ficha com um verbete definidor de "resenha" retirado do *Dicionário de*

6. Vale ressaltar que o professor tem propriedade para falar de Mia Couto, dado que é especializado em literatura africana de língua portuguesa e sua tese, a ser defendida, intitula-se *Mia Couto et la répresentation des valeurs esthétiques*.

gêneros textuais, de Sérgio Roberto Costa[7], e pede que os alunos o leiam. Como essa primeira aula se aproxima do fim, passa um exercício para casa: encontrar o que nos dois textos correspondeu à definição do verbete e o que ficou faltando, ressaltando que esse verbete é um parâmetro e não deve ser tomado como um "engessamento" do gênero.

Na aula seguinte, o professor seguiu fazendo uma leitura coletiva, chamando um aluno por parágrafo para ler a segunda resenha, ao mesmo tempo em que fez circular cuidadosamente o livro resenhado e recém-adquirido por ele, *Eça de Queiroz: uma biografia*. Como na aula anterior havia comentado que se tratava de uma edição especial e nesta que não havia resistido e dividido a compra do livro em várias vezes no cartão de crédito, os alunos perguntaram quanto havia custado. O professor fica constrangido em dizer o preço, mas aproveita a oportunidade para, além de incentivar a leitura, refletir sobre o valor pessoal que uma obra desperta no leitor – "Muitas vezes, comprar um livro é um juízo de valor" – e sobre a função do gênero resenha: "As resenhas têm uma função comercial e são dirigidas a pessoas seletas socioculturalmente, e não necessariamente economicamente. É possível consumir uma obra sem comprá-la, as bibliotecas e algumas livrarias estão aí para isso".

Antes de tentar iniciar a discussão sobre o texto, pergunta se há e quais são as palavras desconhecidas dos alunos, que começam a apontá-las ("apensa", "*sic*", "exaspero", "idiossincrasia"). Após esclarecer o significado dessas palavras dentro do contexto em que foram empregadas, o professor provoca: "A biografia resenhada por Samyn é do tipo fofoca?". Os alunos começam a discutir e percebem que o autor dá alguns dados da vida de Eça de Queiroz não propriamente ligados à sua produção literária, porém não concordam com o termo *fofoca*. O professor aproveita então para falar de um tipo de biografia, a intelectual, que explora alguns aspectos extraliterários, mas somente os relevantes para compreender a produção intelectual do biografado. Passa depois o exercício que deveria ter sido feito em casa na aula anterior, já que os alunos confessaram que não haviam respondido por conta do feriado de Páscoa. A aula termina sem entrar propriamente

7. Costa, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 160-1.

na discussão do texto porque, além desse tempo usado para a realização da "tarefa de casa", alguns minutos foram cedidos a alunos de duas chapas concorrentes ao grêmio estudantil do Colégio, que apresentaram e discutiram suas propostas com a turma.

Na aula seguinte, o professor começa relembrando alguns aspectos comparativos entre as duas resenhas – "A de José Castillo atrai mais o leitor, e a de Samyn é mais técnica por conta do público-alvo" –, escreve no quadro "enredo x modo" e pergunta: "A resenha que fala de Mia Couto privilegia mais o modo ou o enredo?". Os alunos ficam na dúvida, e ele esclarece: "O enredo. A autor, como já vimos, parafraseia Mia Couto. A resenha que privilegia o modo pede um leitor mais experimentado". Enfim, socializa a atividade que relaciona os textos ao verbete "resenha". Após a contribuição de vários alunos, questiona: "Para resumir, o que é essencial uma resenha ter?". A turma chega à conclusão de que é a opinião, o juízo de valor sobre o produto resenhado. Para fazer uma verificação desse dado, o docente questiona onde há valoração na primeira resenha lida. Alguns alunos timidamente realçam o trecho "vibrante conto do moçambicano". O professor pergunta a que classe gramatical pertence a palavra que valora o conto, e os alunos rapidamente reconhecem que se trata de adjetivo. Ele então volta a atenção para o título da resenha e explica o elogio embutido em *costureiro*, dada a etimologia da palavra *texto*, que vem de *tecido*. Questiona se há outros trechos de valoração mais explícitos, e um aluno destaca: "Um grande manto de sonhos encobre nossa realidade e Mia Couto, com a postura de um costureiro, se encarrega de cosê-lo". O professor pede que outro aluno releia o verbete e faz novas perguntas sobre a primeira resenha: "Fala da organização da obra?", "Diz se tem ilustrações?", "Fala de alguma característica especial?". Os alunos começam a reler alguns trechos da resenha até que o professor faz o seguinte comentário: "Fiquem bem atentos porque o que estamos fazendo aqui é como se estivéssemos abrindo um relógio para entender como funciona". Daí parte para a análise das informações paratextuais: o número de páginas do livro, a editora, o preço, etc. Pergunta se algum aluno tem algo a acrescentar sobre a primeira resenha e parte para a segunda.

"O texto começa onde?". Alguns alunos estranham a pergunta, porém um número menor deles percebe do que o docente está falando: "na figura". "Na caricatura", emenda o professor, "Qual a função dessa linguagem?". Como a turma não

responde, ele relembra as seis principais – referencial ou denotativa, expressiva ou emotiva, apelativa ou conativa, poética, fática e metalinguística – e diz que a caricatura em questão tem a função fática, de iniciar o canal de comunicação, já que a imagem é "mais imediata que a palavra", ou seja, é lida primeiro. Pede então que os alunos analisem a imagem, e eles destacam o monóculo, o bigode grande e alongado e a roupa usada por Eça de Queiroz. "Como essa imagem dialoga com o título (*Eça em seu tempo*)?". Os alunos, satisfeitos, comentam que todos esses elementos são típicos do século XIX. Em seguida pede a um aluno para reler o primeiro parágrafo e fala de *lead* alertando que "resenha é um gênero jornalístico". Pergunta se há nele juízos de valor, ao que os estudantes respondem destacando alguns adjetivos: "ampla pesquisa", "títulos imprescindíveis", "valioso *Dicionário de Eça de Queiroz*". Destaca, por fim, que o primeiro parágrafo discorre sobre o autor, ou melhor, sobre seu *ethos*, sua qualificação para falar sobre o que fala, mostrando que se trata de um argumento de autoridade.

Na aula posterior, a quarta em que estão trabalhando com as duas resenhas e o verbete, o professor acelera um pouco o ritmo. Retoma ao adjetivo questionando qual a classe de palavras mais comum na emissão de opinião e pede que os alunos busquem exemplos na resenha de Samyn. Chama a atenção para o adjetivo *patente* no trecho "A elevada qualidade do trabalho realizado por Campos Matos fica patente [...]" e pergunta o que significa. Os alunos dão alguns sinônimos ("evidente", "claro"), e ele comenta que essa palavra costuma ser confundida com *latente*, que quer dizer o oposto, ou seja, *escondido*. Depois questiona como classificar morfossintaticamente a expressão "argumentando com base em documentos assinados pelos pais de Eça e pelo próprio escritor, entre outros registros". Os alunos ficam calados, e ele reflete: "A classificação não é questão de taxonomia, ela dá sentido ao texto. Aliás, por meio do sentido é que devemos chegar à classificação, e não o contrário". Uma aluna finalmente fala que se trata de um advérbio de modo, ele então emenda dizendo que esse "adjunto adverbial de modo" serve para fundamentar a argumentação de Henrique Samyn, que defende que Campos Matos se mune de diversas fontes seguras para defender seu ponto de vista (no caso, de que não há dúvida de que Póvoa de Varzim seja o verdadeiro local de nascimento de Eça de Queiroz).

Segue com esse raciocínio mostrando como as classificações dão sentido ao texto. Pergunta, assim, por exemplo, onde está o juízo de valor, linguisticamente falando, no trecho "Não menos interessantes são as muitas páginas que tratam da relação entre Eça de Queiroz e Emília de Castro [...]". Quando os alunos identificam o adjetivo *interessantes*, ele começa a refletir sobre a sua "impalidez" graças ao fato de ter caído no lugar-comum e fundamenta seu argumento: Leyla Perrone-Moisés, na obra *Altas literaturas*, postula que esse adjetivo se tornou neutro. Os alunos começam a discordar dizendo que Samyn não quis usá-lo como um adjetivo neutro, e sim avaliativo. Daí o professor diferencia o efeito (recepção) da intencionalidade discursiva (emissão) do autor. Em seguida, destaca o uso do advérbio *detalhadamente* em "A correspondência redigida por Emília registra detalhadamente impressões provocadas por obras [...]" para mostrar que o registro não foi leviano, ou seja, trata-se de um advérbio que reforça o cuidado do autor com a pesquisa. Mostra depois como o argumento de Samyn é construído através de redundância, pois mais adiante repete essa mesma ideia ao usar o adjetivo *minuciosa* em "o volume assinado por Campos Matos dedica largo espaço à análise minuciosa de aspectos da trajetória profissional do escritor [...]". Resume esse tipo de estratégia argumentativa: "O autor faz um discurso espiralar, fala a mesma coisa com palavras e exemplos diferentes para convencer seu leitor". E arremata ainda a reflexão sobre as classes gramaticais em análise: "Os adjetivos e advérbios são aqui legitimadores e estão a serviço do gênero resenha".

Ainda nessa aula, o professor passou uma atividade em dupla: uma ficha retirada da seção *Diferenciando o resumo da resenha na mídia*, do livro *Resenha*[8], de Anna Rachel Machado, Eliane Lousada e Lília Santos. Trata-se de um material bastante rico, com bons textos retirados da mídia, cuja temática desperta interesse no público adolescente, e com exercícios simples e esclarecedores sobre a diferença entre sumário/resumo e resenha.

Na aula seguinte, o professor faz uma correção coletiva desse exercício, sempre intercalada com comentários e discussões. Fala, por exemplo, do subgênero

8. MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLE, Lília Santos. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

resenha acadêmica e explica que este contém menos avaliações do autor e mais resumo da obra. Repete, sempre ao final da leitura dos textos, a pergunta "Contém avaliação da obra?". Após um aluno ler o texto *Tudo de bom*, uma resenha do CD *To the 5 boroughs*, de Beastie Boys, questiona se a turma teve vontade de ouvi-lo e comenta que é esta a função da resenha: despertar a curiosidade e o desejo no interlocutor. Um aluno comenta que eles até agora só têm lido resenhas positivas, mas que existem as negativas também. O docente elogia a observação desse aluno e instiga a reflexão perguntando que efeito a resenha negativa provoca. A turma começa a discutir, e ele então diz que esse tipo de resenha é estratégico porque falar mal também atrai a curiosidade para a obra resenhada. Aproveita e pega uma edição de *Harry Potter* de um aluno e comenta segurando o livro: "Ruth Rocha afirmou que isto não era literatura". Instaura-se uma polêmica na turma. Um aluno comenta ironicamente: "E ela [Ruth Rocha] é literatura?". O professor alerta: "Cuidado com os argumentos. Vocês estão cometendo a falácia do *ad hominem*[9], atacando a pessoa em vez do comentário que ela fez".

Seguem corrigindo os exercícios observando sempre se os textos contêm elementos avaliativos e valorativos. Ao final chegam a uma conclusão simples e didáticapara diferenciar os dois gêneros em análise: "resenha = resumo + avaliação/apreciação/opinião". Mesmo após esse esclarecimento, o texto 3 – uma série de sinopses de programas televisivos em canais pagos – suscita dúvida nos alunos, e o professor esclarece que ele não tem opinião explícita, marcada, apesar de o título "Fique de olho" ser um elemento valorativo, mas não suficiente para classificá-lo como resenha. Trata-se de um tipo especial de resumo, a sinopse. Fala do conceito de *sumarização* e aproveita para fazer uma análise etimológica da palavra: vem de *sumo*, mesmo radical de *resumo*, portanto *sumarizar* significa "tirar o sumo, o essencial".

9. Em aulas anteriores às observadas, o professor já havia trabalhado com alguns tipos de argumentação e, em outras observadas antes de ele entrar em resenha, havia relembrado dois tipos de argumento: *ad hominem* e *ad auctoritatem*. Nesta ocasião, encontrou a oportunidade ideal para mostrar na prática como ocorrem falácias relacionadas a esses argumentos.

Partiu então para outra ficha, *Procedimentos para resumir*, retirada do livro *Resumo*[10], de Anna Rachel Machado, Eliane Lousada e Lília Santos. Lê e comenta com os alunos que os procedimentos para sumarizar não são uniformes, e sim dependentes do contexto. Quando as autoras, durante a explicação, dão o exemplo a), em que excluem as circunstâncias que envolvem o fato, o professor explica que alguns advérbios podem, sim, ser essenciais dependendo da intencionalidade do autor. E, quando as autoras colocam que é possível reformular as informações, utilizando termos mais genéricos, pergunta qual a categoria semântica usada para resumir uma lista de palavras com significados próximos: hiperônimo. Depois passa os exercícios dessa ficha para os alunos responderem em sala e diz que, nesta aula, não terão tempo de começar a produção da resenha conforme planejado. No grupo do Facebook da turma, o professor havia solicitado que os alunos trouxessem um produto cultural ("um livro lido, um CD escutado ou um filme assistido") com os aparatos que o acompanham (capa, quarta-capa, encarte, etc.) para escreverem uma resenha. Justifica-se dizendo que o ritmo da aula não permitiu entrar nessa atividade naquele dia.

Na aula seguinte, a última sobre o gênero resenha, o professor inicia corrigindo o exercício. Chama a atenção para a diferença entre explicação (paráfrase) e justificativa (argumentação) e lembra que o exercício é uma abstração, sendo o contexto sempre importante para a seleção das informações que entrarão na resenha. Um aluno questiona se, na letra f) – "O Iluminismo ataca as injustiças, a intolerância religiosa e os privilégios típicos do Antigo Regime" –, ele não poderia cortar as palavras *intolerância* e *privilégios*, já que *injustiças* estaria englobando -as. Começam a discutir sobre o sentido dessas palavras e suas implicações. A certa altura, o professor lança mão da relação entre termos e/ou orações para defender seu ponto de vista de que se trata de palavras que, no contexto, estão significando coisas diferentes. Assim, mostra que, na letra c) – "Não corra tanto com seu carro, pois, quando se corre muito, não é possível ver a paisagem e, além disso, o número

10. MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLE, Lília Santos. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

de acidentes fatais aumenta com a velocidade" –, estabelece-se uma relação tanto entre os fatores "perder a paisagem" e "aumentar o número de acidentes fatais" quanto entre esses fatores e a advertência de que "o motorista não deve correr". No primeiro caso, trata-se de uma relação de parataxe (os dois fatores entre si no mesmo nível), enquanto no segundo estabelece-se uma relação de hipotaxe, já que os dois fatores servem de premissa para a defesa de que o motorista não deve correr. O professor compara então essa situação com a da letra f), em que "injustiças", "intolerâncias" e "privilégios" estão no mesmo nível paratático. Finalmente o aluno se convence. O final dessa aula é usado para os estudantes começarem a escrever a resenha do produto cultural escolhido por eles.

Algumas observações sobre a prática

Percebe-se que o professor observado consegue de fato partir do texto – não como "mero pretexto" – para trabalhar o eixo de análise linguística. Na verdade, ele não faz uma nítida divisão entre os eixos de ensino nas suas aulas, explorando simultaneamente leitura, produção textual, oralidade, literatura e AL[11]. A escolha da resenha *Mia, o costureiro*, de José Castello, provavelmente se deu pela afinidade do docente com o autor resenhado[12]. Já a seleção de *Eça em seu tempo*, de Henrique Marques Samyn, justifica-se pela leitura que os alunos estavam fazendo de *O primo Basílio*, obra que inclusive seria depois resenhada por eles próprios. Vale salientar que se trata de resenhas com estilos e funções distintos, o que foi enriquecedor para exemplificar a possível variação do gênero em análise.

Para trabalhar a estrutura da resenha, o professor optou por partir de textos-modelo e proporcionar algumas reflexões, a fim de fazer os alunos chegarem às suas próprias conclusões sobre as características formais do gênero, em vez de mostrá-las logo de início, como é comum ocorrer no ensino tradicional. Essas

11. Como o foco de análise deste artigo é análise linguística, não discorreremos sobre os demais eixos. Por ora resta-nos comentar que também foram trabalhados e bem articulados durante o período de observação, à exceção da oralidade, que, como tivemos conhecimento, fora bem explorada antes do início de nossa presença em sala por meio do gênero debate oral.

12. Ver nota 6.

características foram tomadas apenas como norte, e não como regras a serem seguidas, tanto para a classificação quanto para a produção de textos do gênero.

Alguns conteúdos de AL foram surgindo naturalmente durante a leitura coletiva e as discussões que ela suscitava, portanto de forma contextualizada. Foram os casos, por exemplo, da exploração de conteúdos de base: lexical, quando o professor questionou sobre palavras desconhecidas dos alunos e explicou seus significados no contexto ou quando trabalhou com etimologias de palavras como *texto* e *sumarização*; morfológica, quando trabalhou as classes gramaticais adjetivo e advérbio; sintática, quando falou em relações de parataxe e hipotaxe; semântica, quando chamou a atenção para as figuras de linguagem como paráfrase e metonímia e quando lembrou de hiperônimo; pragmática, quando relembrou as seis principais funções da linguagem; e até estilística, quando comparou as duas resenhas ou quando falou do uso da redundância como estratégia argumentativa na segunda. Além disso, o professor apoiou-se no resumo para trabalhar com a resenha e, sempre que possível, procurou levar informações de outros gêneros e subgêneros, como a resenha acadêmica, a biografia intelectual, a sinopse e a caricatura.

A função e o sentido desses termos e expressões vinham sempre em primeiro plano, o que pode ser confirmado pela seguinte fala do docente: "A classificação não é questão de taxonomia, ela dá sentido ao texto. Aliás, por meio do sentido é que devemos chegar à classificação, e não o contrário". O adjetivo, por exemplo, foi explorado como recurso que carrega a valoração e a opinião do autor na resenha e o advérbio como forma de reforçar a sua argumentação, sendo, portanto, estruturas "legitimadoras a serviço do gênero resenha".

O mesmo ocorreu com o próprio gênero trabalhado, cuja função assumia um papel de destaque nas aulas. Observe-se que o professor conduziu suas perguntas a fim de fazer os alunos perceberem que a primeira resenha lida tinha por finalidade divulgar o autor Mia Couto através de um de seus contos, enquanto a segunda tinha a intenção de divulgar a obra resenhada, *Eça de Queiroz: uma biografia*. Ele também explorou a função comercial das resenhas quando questionado sobre o preço do livro que acabara de adquirir, sem perder a oportunidade de incentivar o consumo, não necessariamente econômico, de livros entre os alunos. Além disso, perguntando sobre o efeito que a leitura de resenhas tinha causado nos alunos, lembrou a função de despertar a curiosidade e o desejo no interlocutor.

A preocupação do docente em mostrar que toda e qualquer classificação e critérios dela decorrentes são relativos ficou patente. Quando trabalhou com o verbete definidor de resenha, por exemplo, teve o cuidado de, antes mesmo de lê-lo, esclarecer que ele deveria ser tomado como um parâmetro pelos alunos, e não como um "engessamento" do gênero. A própria atividade colocou em confronto os critérios apontados pelo autor do verbete com as características das resenhas lidas, fazendo os alunos perceberem na prática o alerta do professor e concluírem sobre a variedade que pode haver entre textos de um mesmo gênero.

A importância dada ao contexto também ficou evidente em várias ocasiões, mostrando que o docente estava atento às diversas situações de interação em que os textos trabalhados poderiam circular. Fez questão, por exemplo, de falar que a resenha era um gênero tipicamente jornalístico e, em diversas aulas, mostrou a dependência do contexto para procedimentos como resumir e usar ou não um advérbio ou adjetivo dependendo da intencionalidade do autor.

Por fim, vale destacar que o professor possuía uma prática pedagógica diferenciada, ao fazer os alunos refletirem, debaterem, questionarem, enfim agirem criticamente diante dos objetos de ensino-aprendizagem que lhes eram apresentados. Essa prática fazia os alunos se sentirem ativos e conscientes do seu processo de aprendizagem. Dois exemplos ilustram bem esse aspecto. Ao levar os alunos a irem observando os traços da caricatura de Eça de Queiroz que abria a resenha sobre uma biografia dele, os alunos demonstraram satisfação ao conseguir relacioná-los com o título do texto, o que provavelmente não teria ocorrido não fossem as perguntas guiadas pelo professor. Outro momento ilustrativo foi quando o docente recorreu à explicação de relação paratática e hipotática para mostrar que palavras tomadas como sinônimas por um aluno ao responder um exercício não estavam colocadas dessa forma, e sim como termos independentes. O aluno se convenceu do ponto de vista do professor, não porque este usou termos difíceis que ele não conhecia, e sim porque soube usar esses termos para mostrar como eles interferiam no sentido construído. O aluno compreendeu as relações de coordenação e subordinação na prática, sem precisar recorrer, por exemplo, a uma lista de conjunções nem decorar, sem necessariamente entender, nomenclaturas de orações coordenadas e subordinadas.

Considerações finais

Considerando que estamos vivendo uma fase de transição no ensino de língua portuguesa e que há uma carência de modelos de práticas pedagógicas que apontem para a perspectiva sociointeracionista no tratamento da análise linguística, acredita-se que as aulas aqui analisadas possam servir de parâmetro por terem evidenciado tanto um trabalho com o texto enquanto unidade de sentido e discurso quanto uma preocupação com as funções e os contextos de emprego das estruturas de LP exploradas.

Os exercícios utilizados em sala ultrapassaram aquele modelo do primeiro tipo da gramática reflexiva de Travaglia (2009), chegando de fato a se configurarem como atividades que levaram em conta os efeitos de sentido que os elementos da língua são capazes de produzir na interlocução, procedendo a uma reflexão mais voltada à semântica e à pragmática. Como demonstrado, "a gramática (tradicional ou não)", nos dizeres de Geraldi (1997), foi usada como "fonte de procura de outras reflexões", e não como fim em si mesma.

As aulas, enfim, ensinavam o aluno a pensar, levavam-no a refletir e analisar fatos da sua língua materna, em vez de apresentar-lhe resultados prontos de estudos linguísticos, indo na contramão da tendência normativo-prescritivista apontada por Bonini:

> Uma tentativa de se datar as práticas efetivas em sala de aula, muito provavelmente, mostrará que somente na segunda metade dos anos 80 a teoria do texto começou a ser conhecida pelos professores e que a concepção interacionista, apenas no fim dos anos 90. Há que se acrescentar ainda que, pela maior parte dos que tiveram acesso à teoria do texto, houve a assimilação dentro de uma moldura normativo-prescritivista [...] (BONINI, 2002, p. 28)

O professor observado possui quinze anos de experiência em salas de aula do ensino fundamental e médio, tendo se graduado em Letras em 1997, portanto, fim dos anos 1990, coincidindo, de acordo com a periodização acima, com a chegada da concepção interacionista às escolas. No entanto, há de se ressaltar, ele pode ser considerado um exemplo de docente com formação privilegiada, tendo ele próprio estudado no Colégio de Aplicação da UFPE durante a educação básica e,

como já mencionado, se especializado em instituições de ótima reputação, como a UFPE e a Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

Sabe-se, portanto, que não é fácil proceder como esse docente, dada uma série de fatores sempre recorrentes quando o assunto é prática pedagógica no Brasil, como má qualidade da formação inicial e continuada dos professores; falta de recursos e problemas estruturais nas escolas; existência de material didático de qualidade de forma diluída, exigindo um trabalho intenso de pesquisa; sobrecarga na jornada de trabalho; cultura tradicional em grande parte das instituições de ensino; etc. Some-se a isso o risco de agir de maneira diferente e o bom-senso que o professor precisa assumir para equilibrar, por exemplo, o momento em que deve dar a descrição do gênero ou das estruturas da língua e aquele em que deixará o aluno descobrir sozinho as características formais; o quanto trabalhará com a metalinguagem ou as gramáticas teórica e normativa para dar apoio às reflexões mais elaboradas; até que ponto desenvolver habilidades comunicativas nos alunos sem perder o foco nos objetivos das aulas etc.

As dificuldades são muitas, contudo, à parte esses fatores, acredita-se que a vontade do docente é o principal insumo para transformar sua prática. O que este artigo quis fazer foi apenas apontar possíveis caminhos a serem percorridos por esses professores que desejam realizar um ensino diferente, um ensino que forme comunicadores competentes e que leve de fato em consideração as perspectivas sociointeracionistas tão estudadas e difundidas na academia.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1992.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, jan./jun. 2002.

CEREJA, W. R. Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação. In: HENRIQUES, C. C.; PEREIRA, M. T. G. (Orgs.). **Língua e transdisciplinaridade:** rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contexto, 2002, p. 153-160.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PIETRI, Émerson de. Os estudos de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: I. SIGNORINI e R. S. FIAD (Orgs.). **Ensino de língua:** das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012, p. 18-37.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: L. P. da MOITA LOPES. **Linguística aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013, p. 163-195.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 155-177.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RESUMO

O presente artigo *Carta Aberta: uma proposta de produção textual para o ensino médio* é parte de um relato de experiência desenvolvido em uma turma de 3ª série do Ensino Médio regular noturno da E.E.E.F.M. José Miguel Leão, localizada em São José da Mata – Campina Grande – PB. O principal objetivo da proposta foi trabalhar a produção textual do gênero Carta Aberta a partir de atividades sequenciadas e articuladas (Sequência didática), elevando esse gênero a objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa e aperfeiçoando as práticas de escrita dos alunos envolvidos na pesquisa. Esse trabalho, que teve como principal amparo teórico os estudos sobre gêneros textuais de Marcuschi (2008) e Sequência Didática de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), tomou como corpus para a análise dos dados a descrição e discussão das etapas constituintes da sequência didática aplicada em sala de aula, no intuito de demonstrar que a aprendizagem da escrita não é algo que ocorra espontaneamente, mas sim através de uma proposta de intervenção baseada em atividades sistemáticas e planejadas. Nesse sentido, o estudo contribuiu para constatar que é possível se ensinar e/ou aperfeiçoar a escrita dos estudantes do ensino médio utilizando a transposição dos gêneros textuais para a sala de aula.

Palavras-chave: Gênero textual, Sequência didática, Carta aberta.

CARTA ABERTA: UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O ENSINO MÉDIO

Claudiane Maciel da Rocha Martins (UEPB)

Introdução

Como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica, deparo-me diariamente com a dificuldade e até uma certa resistência dos estudantes do ensino médio, principalmente os da 3ª série, em escrever textos. Essa realidade, levou-me a buscar alternativas no sentido de amenizar essa deficiência e resistência dos alunos. Para isso, busquei fugir do tradicional ensino da redação escolar baseado exclusivamente na produção escrita das tipologias textuais (narração, descrição e dissertação) que, de certa maneira, atende apenas ao objetivo único da escola, tornando muitas vezes a atividade de produção textual uma tarefa pouco significativa para o aluno, uma vez que a redação acaba sendo produzida da e para a própria escola (MARCUSCHI, 2007, p.66). Reforçando ainda essa ideia Marcuschi (op.cit.) destaca que "na escola, a demanda do texto a ser redigido pelo aprendiz não costuma vir de uma prática social externa, mas responde a um objetivo interno à instituição e, por isso mesmo, está sempre relacionada ao seu propósito pedagógico".

Fugindo então a essa perspectiva escolar, desenvolvi em uma das minhas turmas da 3ª série do ensino médio regular noturno da E.E.E.F.M. José Miguel Leão, localizada em São José da Mata – Campina Grande – PB o projeto "**Carta Aberta: uma proposta de produção textual para o ensino médio**", visando trabalhar

a produção textual do gênero Carta Aberta a partir de atividades sequenciadas e articuladas (Sequência Didática), elevando esse gênero a objeto de estudo nas minhas aulas de Língua Portuguesa e aperfeiçoando as práticas de escrita dos alunos envolvidos. Além disso, tive a preocupação de, ao propor essas atividades em sala de aula, evidenciar que a produção textual exige, dentre outros aspetos, que se tenha em mente, por exemplo, para quem, quando, sobre o que, com que objetivo se escreve, etc. Isto é, procurei trabalhar a produção textual a partir da perspectiva da teoria dos gêneros textuais. Dessa forma, o presente trabalho teve como principal amparo teórico os estudos sobre Gêneros textuais de Marcuschi (2008), Schneuwly e Dolz (2004) e outros estudiosos que apresentam uma proposta de ensino-aprendizagem da produção textual a partir do trabalho com os gêneros em sala de aula.

A metodologia utilizada baseou-se na proposta de sequência didática difundida aqui no Brasil por Schneuwly e Dolz (2004), a qual parte de um conjunto de atividades articuladas e planejadas sistematicamente, objetivando ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto. A análise do corpus, portanto, consistiu na descrição e análise das etapas constituintes da sequência didática aplicada em sala de aula e o corpus foi formado basicamente pelas produções textuais e as atividades produzidas pelos aprendizes.

A título de organização, dividi o presente artigo em quatro momentos: no primeiro, destaquei os tópicos teóricos que embasaram o estudo, como os trabalhos de Marcuschi (2008) sobre gêneros textuais na escola, a proposta de sequência didática de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) e o gênero Carta Aberta; no segundo, expliquei a metodologia utilizada no trabalho; em seguida, descrevi e discuti a análise dos dados, que consistiu na descrição e discussão das atividades propostas em sala de aula e, por último, no quarto momento, apresentei as considerações finais a respeito da pesquisa e dos resultados alcançados, destacando as contribuições dessa tanto para a minha prática como professora da educação básica quanto para o aperfeiçoamento da escrita dos meus alunos.

Tópicos teóricos

Gênero textual e sequências tipológicas

"A moda das tipologias cedeu lugar à dos gêneros". É assim que Bernard Schneuwly inicia seu artigo intitulado "Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas" em seu livro Gêneros orais e escritos na escola (2004). Realmente, parece que tudo que se tinha para dizer sobre gêneros textuais já foi dito. Inúmeros autores já realizaram diferentes pesquisas sobre o tema. Os próprios PCNs já se tornaram referências exaustivas sobre o assunto. Portanto, o que há de novo sobre os gêneros textuais? Na verdade, o tema não é novo. Segundo Marcuschi (2008, p. 147), o estudo dos gêneros data de pelo menos vinte e cinco séculos e aqui no Ocidente teve início a partir dos trabalhos de Platão acerca dos gêneros literários. Aliás, ainda para esse autor, o estudo dos gêneros textuais achava-se centrado inicialmente na literatura.

Se o assunto não é recente, o seu processo de didatização para as aulas de produção e leitura de textos ainda acarreta discussões atuais e relevantes. Como se sabe, a escola, durante muito tempo, centralizou as aulas de produção textual, a redação escolar, no trabalho com as sequências tipológicas (narração, descrição e dissertação). Essa centralização desconsiderou a função sociocomunicativa do texto porque buscava apenas reconhecer e avaliar as capacidades de escrita de seus alunos.

Embora as sequências textuais constituam os gêneros, já que "todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas" (MARCUSCHI, 2008, p.180), o trabalho com a escrita em sala de aula não deve ficar restrito às sequências tipológicas, pois socialmente o contato é com gêneros e não com os tipos textuais. Por outro lado, vale destacar que a relação entre sequências e gêneros textuais também não seria dicotômica, mas de complementaridade. Como enfatiza Marcuschi (2008, p. 156) "isto serve para comprovar que os gêneros não são opostos a tipos e que ambos não formam uma dicotomia e sim são complementares e integrados. Não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento". Assim, o que distinguiria o gênero das sequências seria basicamente o aspecto funcional e social do primeiro. Esse aspecto, contudo, é o que torna relevante o gênero na escola,

pois, para Morais (2011, p.45), "a noção de prática social se constitui como um dos primeiros argumentos favoráveis a se trazer os gêneros textuais para a prática de leitura e escrita na sala de aula", já que não se escreve ou se fala através de sequências tipológicas, mas sim através dos gêneros.

Outro aspecto que merece ser mencionado em relação à dedicação da escola ao trabalho com os tipos textuais, é o que Marcuschi (2007, p. 64) destaca ao lembrar que, quando professores e alunos se envolvem em uma atividade de escrita, muitas vezes visam apenas à construção de uma aprendizagem específica, ou simplesmente ao cumprimento de uma atividade prevista. Dito de outra maneira, "na escola, a demanda do texto a ser redigido pelo aprendiz não costuma vir de uma prática social externa, mas responde a um objetivo interno à instituição e, por isso mesmo, está sempre relacionada ao seu propósito pedagógico" (MARCUSCHI, 2007, p. 63). Esse fato evidencia que a atividade de produção textual na escola está ainda distante de um trabalho ideal e eficaz na abordagem dos gêneros, pois o contexto sociocultural, ou seja, a valorização dos contextos de uso e de circulação desses nem sempre são considerados durante o processo da transposição didática dos gêneros.

O processo da transposição didática, que transforma em objetos de ensino os saberes socialmente elaborados, é um processo próprio do contexto escolar. Entretanto, no caso do trabalho com a produção textual escrita, é imprescindível assegurar que o texto escrito seja tomado como objeto de ensino e aprendizagem tendo a

> preocupação em ensinar as características textuais e discursivas de diferentes gêneros e não apenas requer a sua elaboração e o seu uso descontextualizados; há uma compreensão de que a atividade escrita precisa fazer sentido para o aluno e não constituir-se em um mero exercício vazio de significado (MARCUSCHI, 2007, p. 71).

Ou seja, mesmo diante do processo de transposição didática, "é importante que, de alguma forma, se tente recuperar ou construir o contexto onde o gênero circula, atribuindo a ele uma função comunicativa dentro desse contexto" (MORAIS, 2011, p.55).

Diante das reflexões feitas até aqui, ainda se torna oportuno apontar o que se entende por gêneros textuais, apesar da ampla discussão sobre esse tema, para realizar um trabalho exitoso com os mesmos nas aulas de produção textual na

escola. Tomando como suporte teórico para essa conceituação os estudos de Marcuschi (2008), Schneuwly e Dolz (2004) e Bakhtin (2011) que, de certa maneira, corroboram com a mesma visão sociocomunicativa dos gêneros, ou seja, preocupam-se em estudar os gêneros a partir dos seus usos em sociedade, pode-se defini-los como "um texto concreto, situado histórico e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, 'relativamente estável' do ponto de vista estilístico e composicional, servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos como forma de ação social" (MARCUSCHI, 2008, p.198). Portanto, diante dessa definição, entende-se que o trabalho com gêneros favorece mais ao ensino da escrita e leitura que o trabalho exclusivo focado nas sequências textuais.

Sequência didática

A metodologia para o ensino em sala de aula dos gêneros textuais baseada na aplicação de sequências didáticas foi proposta pelos autores Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004). Esse procedimento, segundo os autores citados acima, compreende "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (2004, p. 82). Considerando, então, o caráter articulado dessas atividades, a sequência didática proporciona ao aluno a realização de atividades as quais almejam a produção, oral ou escrita, de um determinado gênero. Com isso, podemos destacar que o trabalho em sala de aula voltado para a execução de sequências didáticas concebe a produção textual um processo e não apenas um produto final, já que, durante a efetivação das tarefas, os estudantes obterão um controle maior sobre sua própria aprendizagem e saberão o que fizeram, por que fizeram e como fizeram (MARCUSCHI, 2008, p. 216), já que a avaliação dessa proposta é do tipo formativa, isto é, objetiva reconhecer as reais dificuldades dos alunos e avaliar as capacidades já adquiridas pelos mesmos durante o processo da produção escrita.

Sendo assim, Dolz, Noverraz e Schneuwly (op.cit) reforçam esse princípio das sequências didáticas, nomeado por eles de modularidade. Ou seja, a modularidade inscreve as sequências didáticas "numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes" (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 93).

Já do ponto de vista teórico, Marcuschi (2008, p. 217) lembra que a proposta de trabalho com sequências didáticas concebe a língua como um conjunto de práticas sociais e vê os gêneros textuais nesta mesma linha, tratando esses últimos como formas históricas com uma relativa estabilidade e que circulam na sociedade para consumo dos falantes e leitores em geral. Diante dessa visão, aponta ainda esse autor, a seleção dos gêneros estudados na escola deve estar atenta para esse lado da vida diária dos gêneros.

Abaixo serão descritas as quatro etapas que compõem uma sequência didática segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Contudo, faz-se necessário frisarmos que, conforme lembram esses autores, "as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo. Para o professor, a responsabilidade é efetuar escolhas, e em diferentes níveis" (2004, p. 107):

> 1. A apresentação da situação
> Nessa etapa, ocorre a contextualização da proposta. Definem-se a modalidade do gênero que será trabalhada: oral ou escrita, qual gênero textual será abordado, para quem ele será produzido, a forma que terá a produção: se para rádio, televisão, papel, jornal, etc. e a apresentação de exemplos do gênero que será detalhado.
> 2. A primeira produção
> Nessa fase, deve ocorrer a tentativa de os alunos produzirem a primeira versão do gênero escolhido. Essa produção é de extrema importância para o êxito da proposta, já que irá regular a sequência didática, isto é, é através da primeira produção que tanto professor quanto alunos reconhecerão as dificuldades e as capacidades já adquiridas para a produção do gênero.
> 3. Os módulos
> Nesse momento da sequência didática, o professor elabora atividades, que normalmente partem das mais complexas às mais simples e, no final, retornam às mais complexas, buscando trabalhar as dificuldades reais apresentadas pelos alunos durante a primeira produção. É interessante oportunizar aos estudantes nessa fase o contato com atividades diversificadas que abordem problemas de níveis diferentes, como, por exemplo, observar e analisar textos, reorganizar o conteúdo de um texto, inserir uma parte que falta num dado texto etc.

4. A produção final

Nessa etapa, a sequência didática é concluída através da produção final do gênero textual estudado. O professor realiza agora uma avaliação formativa e também somativa do desempenho do aluno. No primeiro caso, analisa os progressos do aluno durante a realização das tarefas e, no segundo caso, elabora critérios objetivos para a avaliação da produção final, atribuindo uma nota ou conceito a mesma.

O gênero textual: carta aberta

Considerando que, em situações do dia a dia, raramente os estudantes são desafiados a produzirem textos escritos de caráter argumentativo, exceto no caso dos estudantes da 3ª série do ensino médio que necessitam, na maioria das vezes, de produzir um texto dissertativo-argumentativo em concursos de vestibulares ou no ENEM para ingressarem no ensino superior, é na escola o lugar normalmente que esses alunos entram em contato com o texto argumentativo escrito, aprendendo a reconhecer suas características estruturais e também produzindo -o de modo eficiente (ABAURRE e ABAURRE, 2012, p.19).

Sendo, portanto, a escola esse "lugar privilegiado", faz-se necessário que ela desenvolva a competência dos estudantes para a leitura e escrita desse e de outros tipos textuais. Contudo, o trabalho com a produção textual escrita na escola não deve se restringir à sua famosa tríade de sequências textuais (narração, descrição e dissertação), sendo a dissertação usada muitas vezes na escola como sinônima da argumentação. Ao contrário, as sequências textuais, conforme já foi ressaltado, devem ser produzidas a partir dos gêneros textuais. A escola necessita oportunizar aos alunos o contato com os gêneros textuais, os quais se realizam em sequências tipológicas diversificadas (MARCUSCHI, 2008, p. 160).

Nesse sentido, o gênero textual Carta Aberta, além de seu caráter argumentativo predominante, ou seja, a predominância da sequência argumentativa na sua constituição, é um gênero que apresenta um importante valor social, uma vez que, a partir da sua produção, o autor se posiciona criticamente sobre algum fato ou acontecimento social que o aflige ou que atinge um determinado grupo social, colaborando assim para a sua formação cidadã.

Ainda nesse sentido, a Carta Aberta é um gênero em que o autor do texto dirige-se publicamente (através dos órgãos de imprensa) a um interlocutor com o objetivo de defender um ponto de vista e, se for o caso, convencer esse interlocutor a mudar de opinião sobre alguma questão polêmica ou levá-lo a agir de uma determinada maneira. Os interlocutores da Carta Aberta costumam ser pessoas públicas. O contexto de circulação geralmente são espaços públicos como jornais, revistas e sites. E, como as demais cartas, a Carta Aberta apresenta uma estrutura mais ou menos fixa com: um título, em que se identifica o destinatário; o (s) remetente (s); a denúncia de um problema e eventualmente a reivindicação de medidas que solucionem o problema, assinatura (s), data, local etc.

Dessa forma, o trabalho em sala de aula com esse gênero, de certa maneira, dar poder de atuação aos estudantes, pois lhes mostra que são capazes de atuar socialmente, já que, ao produzirem seus textos, empregam argumentos disponíveis para efetivar o processo de convencimento e persuasão do outro.

Metodologia

Nesse trabalho, desenvolvi uma metodologia baseada na aplicação de uma sequência didática, conforme o modelo de sequência sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no intuito de trabalhar a produção textual em sala de aula a partir do gênero Carta Aberta. Esse estudo foi realizado em uma das minhas turmas da 3ª série do ensino médio regular noturno da E.E.E.F.M. José Miguel Leão, localizada em São José da Mata – Campina Grande – PB, durante o 1º semestre de 2015.

A turma investigada era formada basicamente por alunos que trabalhavam durante o dia, estavam fora da faixa etária considerada ideal pela escola e apresentavam dificuldades significativas e até certa resistência em relação à escrita, embora, durante conversas informais com alguns alunos, percebia o reconhecimento por parte desses da importância de se aprender a língua escrita.

As atividades desenvolvidas foram realizadas evidenciando as quatro etapas da sequência didática, a saber:

Na **apresentação da situação**, foi proposto o projeto de produção escrita do gênero textual Carta Aberta à turma, definindo que o texto produzido, além da

forma escrita, seria publicado no mural da escola e no grupo da turma das redes sociais, no caso, no Facebook. A partir daí, os alunos passariam a ter contato em sala de aula com vários textos pertencentes ao gênero Carta Aberta, realizando leituras e análises dos mesmos, passando, assim, para o segundo momento da sequência que foi a **primeira produção** do gênero Carta Aberta. Realizada essa primeira produção, iniciei a terceira etapa da proposta: **a elaboração dos módulos**. Tomei como parâmetro para essa elaboração, as dificuldades apresentadas pelos meus alunos ao produzirem a produção inicial do gênero sugerido. Finalizando a intervenção didática, solicitei à turma que reavaliasse a produção inicial da Carta Aberta produzida a partir das atividades realizadas em sala de aula acerca do gênero estudado e, em seguida, reescrevesse esse primeiro texto, o que se configurou na **produção final** dos alunos.

Discussão e resultados

Nesse estudo, tomei como corpus para a análise dos dados, a descrição e discussão das etapas que constituíram a sequência didática aplicada por mim em sala de aula durante o 1º semestre de 2015. A turma investigada de 3ª série do ensino médio regular noturno foi selecionada devido às deficiências e à desmotivação dos alunos em relação à escrita.

O trabalho centrado no estudo do gênero textual Carta Aberta foi escolhido basicamente por dois motivos: primeiro, porque transformar os gêneros textuais em objeto de ensino-aprendizagem é dar um novo sentido às aulas de produção textual escrita. É fazer o aluno perceber que no seu dia a dia, em diferentes esferas sociais das quais participa, a comunicação ocorre através de diferentes gêneros. Além disso, o trabalho com gêneros, de certa maneira, constrói no aluno uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, já que os gêneros estão presentes, não só no contexto escolar, mas também nas diferentes esferas da comunicação humana.

Segundo, porque o gênero Carta Aberta, ao contrário dos gêneros que são aprendidos espontaneamente, exige um processo de aprendizagem mais formal, que envolve não só a produção dos aspectos linguístico-textuais escritos desse gênero, mas também a consideração de suas funções discursivas e comunicativas.

Por outro lado, a Carta Aberta é um gênero distante da realidade dos alunos pesquisados, porém é um gênero importante socialmente no sentido de promover a consciência cidadã dos estudantes.

Feitas essas ressalvas, descreverei e discutirei a seguir cada etapa que formou a sequência didática aplicada:

Iniciando a sequência com o que Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) chamam de Apresentação da situação, expus o projeto didático à turma de proposta de produção textual escrita do gênero Carta Aberta. Sem maiores transtornos, fui exibindo aos alunos o que era o gênero Carta Aberta, a quem normalmente esse texto se dirigia, o veículo em que era publicada, quem produzia esse gênero (papel social do produtor), com qual objetivo, sua forma de realização (texto escrito), seus contextos de uso etc.

Como já era do meu conhecimento, os alunos envolvidos na pesquisa não reconheciam o gênero escolhido. Embora muitos autores defendam que é necessário que a escolha do gênero se adapte às necessidades dos alunos, esse desconhecimento acerca do gênero carta aberta acarretou na verdade um efeito contrário, pois oportunizou aos estudantes a possibilidade de vivenciar situações de escrita diferentes das que estavam acostumados como, por exemplo, apenas a produção das sequências tipológicas.

Ainda durante esse momento inicial, levei para a sala de aula dois textos pertencentes ao gênero Carta Aberta. Li os textos e discuti com a turma alguns aspectos de sua organização como: autores das cartas, o problema que motivou a produção dos textos, o possível destinatário, os argumentos utilizados, a sequência tipológica argumentativa predominante, etc. Ressalto aqui que os alunos não apresentaram dificuldades significativas durante a identificação feita oralmente desses aspectos nas cartas lidas.

No segundo momento da intervenção, denominado de A Primeira Produção, propus aos alunos a produção inicial de uma Carta Aberta. Ao sugerir essa primeira atividade escrita, percebi uma visível apreensão por parte dos aprendizes. A dificuldade em escrever textos foi de imediato mencionada. Procurei tranquilizá-los, lembrando-lhes que essa primeira produção não seria avaliada de maneira somativa, apenas serviria para regular as atividades que seriam propostas posteriormente.

Considerando que não seria viável para a turma reconstruir, ao máximo, os parâmetros do contexto de produção e circulação do gênero escolhido, como lembra (Morais, 2011), precisei dar ao gênero Carta Aberta um novo contexto de produção e circulação, que seria a sua publicação no grupo da turma do Facebook para que a atividade de produção textual proposta fosse realmente eficaz e significativa na aprendizagem desse gênero. Vale destacar que essa adaptação ocorreu devido às limitações físicas, estruturais e financeiras da escola, já que não seria possível publicar os textos dos alunos nos espaços em que normalmente as cartas abertas são publicadas. Entretanto, apesar de o grupo da turma ser um espaço restrito, dependendo do compartilhamento dos textos pelos usuários, a carta produzida teria uma divulgação considerável.

A proposta para a elaboração dessa primeira produção partiu da exposição de problemas enfrentados nas comunidades de cada estudante. A partir do problema detectado, o aluno teria que escolher um destinatário específico para a sua carta. Apenas a título de exemplificação, abaixo segue uma carta produzida por um aluno durante essa segunda etapa da proposta:

A seca no Brasil, a muitos anos atrás não vivemos uma seca tão rigoroza como estamos vivendo neste últimos anos, portanto ao nosso ver, como fazer se nós brasileiros desperdiça mais e mais água, o rezervatório que fornece água para nós só está com 19% e é preciso se não chuver até o mês de dezembro não terá água para a população de todo Brasil, é um assunto que esta atingindo empresas já estão se preparando e uma desta empressas já esta construindo uma (Sisterna) que foi gasto 2 milhões de reais, mais este reservatório poder fornecer água para uma família por cerca de 20 anos, é um exemplo para outras empressas implantem esse mesmo projeto.

Local: São José da Mata *Data: 03/05/2015*

Vocativo: Para Sociedade

Atenciosamente, *Aluna do 3º ano*

O terceiro momento, chamado de Módulos, teve como base para a sua elaboração a identificação das capacidades já adquiridas pelos alunos bem como as dificuldades apresentadas por esses em relação à escrita inicial da Carta Aberta. Um dos problemas mais visíveis nas cartas produzidas estavam relacionados à construção composicional desse gênero. Apesar de durante a primeira etapa da

sequência os alunos identificarem os elementos característicos da Carta Aberta de modo satisfatório, ao produzirem-na, apresentaram dificuldades significativas em relação ao: objetivo da Carta Aberta de buscar influenciar um determinado destinatário a mudar de opinião; a escolher um destinatário adequado para o texto produzido; a detectar um problema relevante que mereça a produção e publicação da carta; a usar argumentos convincentes, etc. Visando amenizar essas dificuldades, apresentei aos alunos mais um texto pertencente ao gênero Carta Aberta e, em dupla, propus atividades voltadas à identificação desses aspectos composicionais do gênero.

Em um momento posterior, trabalhei com a turma a sequência tipológica argumentativa predominante na Carta Aberta, já que os aprendizes também mostraram dificuldades em apresentar em seus textos uma argumentação consistente com exposição de fatos, reflexão a respeito de uma determinada questão, apresentação de justificativas, avaliação, uso dos operadores argumentativos de maneira adequada, etc. Diante dessas dificuldades apresentadas pelos alunos, solicitei também aos mesmos pesquisas sobre o tema/conteúdo dos textos produzidos durante a escrita inicial, visto que para argumentar de maneira convincente acerca de um determinado assunto, é necessário conhecê-lo. Os estudantes tiveram que realizar as pesquisas em casa devido à ausência de laboratório de informática na escola bem como de uma biblioteca com acervo adequado e disponível.

As questões de gramática e sintaxe não foram diretamente trabalhadas por mim durante a realização dos módulos, uma vez que o estudo gramatical não era o foco da proposta. Entretanto, a ortografia foi tratada de maneira paralela ao trabalho realizado na sequência, isto é, realizei, sempre que oportuno, observações pontuais sobre questões ortográficas tendo em vista a futura reescrita dos textos, já que a totalidade da turma apresentava consideráveis problemas ortográficos. Contudo, enfatizo que o trabalho realizado com a ortografia não se sobrepôs às atividades voltadas para o estudo do gênero. Além disso, em nenhum momento da intervenção, a competência textual dos alunos foi confundida com a competência ortográfica.

Finalizando a sequência, propus à turma a revisão dos textos escritos anteriormente bem como a reescrita final dos mesmos. Destaquei que a atividade de reescrita deveria partir dos conhecimentos adquiridos e das tarefas realizadas

durante as aulas anteriores. Presenciei uma inquietação dos estudantes diante dessa última atividade, embora, em comentários realizados pelos alunos, também observei que muitos já possuíam uma linguagem técnica e um vocabulário específico para falar sobre o gênero Carta Aberta, o que me levou a acreditar e depois a confirmar que os aprendizes possuíam agora um certo domínio do gênero estudado.

Os estudantes precisaram elaborar uma Carta Aberta acerca de um problema evidenciado em sua comunidade para ser publicada na página da turma do Facebook. Essa proposta foi a mesma desenvolvida durante a escrita inicial.

É imprescindível defender que, conforme destaca Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), mesmo um trabalho centrado na produção de gêneros reais, como a Carta Aberta, pode ser visto, em sentido amplo, como uma simulação, pois a recepção dos alunos visa à aprendizagem do gênero. No caso dessa proposta, a simulação, ou adaptação, fica por conta de que os destinatários das cartas produzidas podem não chegar a ter conhecimento das mesmas, já que a página da turma no Facebook é restrita a seus membros. Porém, os problemas levantados pelos alunos são reais, pois foram e ainda são vivenciados por eles.

Além disso, a avaliação da produção final dos textos obedeceu aos princípios das avaliações formativa, os quais já mencionei anteriormente, e somativa. No caso da somativa, busquei utilizar, na medida do possível, a objetividade, como propõem Abaurre e Abaurre (2012), para a elaboração dos critérios de correção da produção textual escrita. Segundo as autoras, uma avaliação objetiva de um texto escrito exige do professor a não centralização da correção em aspectos gramaticais, a atribuição de uma nota ou conceito a esse texto, a adoção de critérios de avaliação previamente definidos com a turma, a não interferência de fatores subjetivos, entre outros.

Nesse sentido, discuti e elaborei com a turma os critérios que iríamos utilizar para avaliar os textos produzidos, a saber:

- A opinião defendida no texto está clara?
- Os argumentos usados são convincentes e não-generalizantes?
- As orientações estabelecidas no início da produção do texto foram seguidas?
- Foi estabelecido um diálogo com o destinatário?

- O destinatário escolhido possui autoridade para discutir ou solucionar o problema?
- O grau de formalidade da linguagem foi respeitado?
- Há no texto os elementos constituintes da carta aberta: local, data, título, expressão de despedida, assinatura, vocativo presente no título etc.

Novamente, apenas a título de exemplificação, seguem abaixo duas das cartas reescritas pelos alunos:

Carta aberta aos Senadores e Deputados

Campina Grande/PB, 13 de julho de 2015

Excelentíssimos senhores deputados e senadores,

Em virtude do uso de celulares em sala de aula, nós alunos da escola José Miguel Leão, situada no distrito de São José da Mata – PB, reivindicamos a revisão da lei que é contra o uso do celular em sala de aula. Assim decidimos escrever-lhes para enfatizar a necessidade de novas leis a fim de reverter esse quadro.

Uma pesquisa divulgada no site Universia Brasil, em 14 de fevereiro de 2013, revela que o uso do celular em sala de aula é benéfico e que cada vez mais os professores têm descoberto maneiras de utilizá-lo como aliado do aprendizado.

É um recurso de linguagem, pois permite o uso de aplicativos de tradução, permitindo realizar exercícios mais dinâmicos e práticos. Além disso, é possível aproveitar recursos diferenciados com esse aparelho como: ler trechos de livros. Nós alunos podemos utilizar os celulares para compartilhar esse e outros recursos, gravar conversas e vídeos e postarmos em sites. Inclusive, serve como ferramenta de incentivo na participação das aulas, especialmente no caso de alunos mais tímidos. Além de continuar a discussão após a aula, podemos interagir em fóruns organizados pelos professores etc.
Por isso, pedimos aos senhores, excelentíssimos deputados e senadores, que implantem novas ou melhore as leis já existentes para que o celular venha a ser usado em sala de aula.

Atenciosamente,

Aluna do 3º ano

Sítio Tambor, 02 de junho de 2015

Carta aberta à Empresa Idalino Transporte

Prezado Senhor,

Eu, Júnior Barros, morador do Sítio Tambor há mais de 15 anos, tenho acompanhado a dificuldade da comunidade por transporte público.

Quando a Empresa Idalino Transporte colocou ônibus pra circular na comunidade foi de grande alegria pra todos os moradores. Tudo estava muito bem. Mas nos últimos meses a empresa vem falhando quanto ao cumprimento dos horários, deixando os trabalhadores esperando e muitas vezes não tem ônibus.

Portanto, venho sugerir que a empresa coloque mais ônibus para suprir as necessidades dos usuários, ou não podendo aumentar a frota, que abra espaço pra outras empresas entrarem, pois com a falta do cumprimento de horários de transporte os trabalhadores são prejudicados.
Sem mais, agradeço desde já a atenção e coloco-me a disposição da empresa para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Moradores do Sítio Tambor

Considerações finais

Mesmo reconhecendo as limitações impostas muitas vezes pelo processo de didatização sofrido pelos gêneros textuais, as atividades propostas na sequência didática aplicada por mim em sala de aula visaram atribuir sentido à produção textual escrita dos alunos envolvidos na pesquisa, fugindo do trabalho descontextualizado e pouco significativo da produção exclusiva das sequências tipológicas apreciadas pela escola (narração, descrição e dissertação). Assim, o elemento-chave para esse trabalho passou a ser o gênero, no caso, a carta aberta.

O trabalho com esse gênero a partir da metodologia da sequência didática proporcionou aos estudantes a possibilidade de compreender que a escrita é uma

habilidade que se aprende e não dom com que alguns já nascem. Isso ficou comprovado nas versões finais dos textos produzidos, pois, mesmo que a totalidade da turma não tenha chegado a uma versão final satisfatória do texto, houve progressos relevantes na escrita dos alunos envolvidos nesse trabalho. Assim, o projeto mostrou que seguindo esse caminho calcado no ensino-aprendizagem dos gêneros a partir da sequência didática, os estudantes passaram a compreender as suas limitações iniciais em relação à escrita de determinado gênero buscando superá-las, conseguiram se autoavaliarem a respeito dessas limitações e atribuíram sentido aos textos que produziram, conseguindo reconhecer, inclusive, a função social desses textos produzidos.

Por outro, como professora da educação básica, esse trabalho sistemático e articulado com a produção textual escrita em sala de aula me possibilitou ver que é possível e necessário ensinar os alunos do ensino médio a escreverem. Além disso, colaborou para reforçar a função social da escola e, principalmente, a minha como professora de Língua Portuguesa, que é de inserir o estudante no mundo letrado, já que vivemos numa sociedade em que a centralização na escrita é notória em absolutamente quase todos os espaços sociais. Nesse sentido, a escola necessita, através do trabalho com os gêneros textuais, "ampliar o letramento dos alunos, proporcionando-lhes as condições para que se insiram, com autonomia, em eventos de letramento os mais diversos, que implicam gêneros textuais variados, numa perspectiva de formação cidadã" (MENDONÇA, 2005).

Referências

ABAURRE, Maria Luiza M. e ABAURRE, Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas:** analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne (Orgs.). **Diversidade textual:** os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENDONÇA, Márcia. **Projetos temáticos:** integrando leitura, produção de texto e análise linguística na formação para a cidadania. Construir notícias, Recife, ano 4, nº 21, p. 49-53, março/abril 2005.

MORAIS, Margareth Andrade. Gêneros textuais nos livros didáticos: uma abordagem teórico-metodológica. In: SANTOS, Leonor. (Org.). **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português:** uma análise de manuais do ensino fundamental. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011./Livro eletrônico – modo de acesso: www.leonorwerneck.com/

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

RESUMO

Nas últimas décadas, muitos foram os enfoques dados ao ensino da língua materna. Diante de tantas perspectivas está a concepção de que o ensino de Língua Portuguesa através dos gêneros textuais possibilita ao estudante participar de forma efetiva nas práticas sociais. Para isso, novas concepções de texto, gênero e língua precisaram ser (re)elaboradas como também compreendidas. Diante do pressuposto de que o professor de língua precisa estar apropriado das teorias e das tendências pedagógicas vigentes, assim como articular teoria e prática em sala de aula, percebemos a necessidade em realizar um trabalho de pesquisa com professores do 3º ao 5º ano da rede pública do município de Águas Belas - PE, pois, em uma breve observação desse grupo, foi perceptível o quanto os mesmos, graduados e pós-graduados, estão alheios a conceitos tão básicos para o ensino de língua, como também as metodologias atuais. Entendendo que a classe docente que participará da pesquisa, atende aos requisitos básicos para atuar em salas de aula como licenciatura plena, por exemplo, é importante analisar e confrontar se tais profissionais que atuam no ensino fundamental I estão de fato imbuídos dos conhecimentos necessários para o ensino de língua, e se tais conhecimentos estão em consonância com as concepções atuais. Fomos embasados teoricamente em autores como Bazerman (2005), Miller (2012), Marcuschi (2008) e Bezerra (2006). Aplicamos questionários para os professores que levaram em consideração os nossos objetivos de pesquisa. Percebemos, de maneira geral, que muitos dos professores não têm consolidado os conceitos de língua, texto e gênero e necessitam sim de formações a esse respeito. Desse modo, discutimos o que seria relevante em tais formações continuadas.

Palavras-chave: Língua, Texto, Gênero, Ensino.

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO E GÊNERO NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA PROFESSORES DO QUALIESCOLA/IQE

Anajulia Cardoso de Souza (UPE)
Renato Lira Pimentel (UFPE)

Introdução

Nas últimas décadas, muitos foram os enfoques dados ao ensino da língua materna. Diante de tantas perspectivas está a concepção de que o ensino de Língua Portuguesa através dos gêneros textuais possibilita ao aluno participar de forma efetiva nas práticas sociais. Para isso, novas concepções de texto, gênero e língua precisaram ser (re)elaboradas como também compreendidas, para então subsidiar o trabalho do professor em sala de aula.

Diante do pressuposto de que o professor de língua precisa estar apropriado das teorias e das tendências pedagógicas vigentes, assim como articular teoria e prática em sua prática de ensino, percebemos a necessidade em realizar um trabalho de pesquisa com professores do 3º ao 5º ano da rede pública do município de Águas Belas - PE, pois, em uma breve observação desse grupo, foi perceptível o quanto os mesmos, graduados e pós-graduados, estão alheios a conceitos tão básicos para o ensino de língua, como também as metodologias atuais.

Entendendo que a classe docente que participará da pesquisa atende aos requisitos básicos para atuar em salas de aula como licenciatura plena, por exemplo, é importante analisar e confrontar se tais profissionais que atuam no ensino fundamental I estão de fato imbuídos dos conhecimentos necessários para o ensino de língua, e se tais conhecimentos estão em consonância com as concepções atuais. Considerando também se sua formação acadêmica lhe respalda

para o trabalho do ensino de língua materna e caso a pesquisa revele que não houve essa preparação acadêmica de forma efetivada, observar-se-á as principais dificuldades encontradas pelo professor em trabalhar de acordo com as novas propostas de ensino.

Os professores do município participam mensalmente de formações nas quais recebem orientações sobre como lecionar Língua Portuguesa através de textos, uma vez que esses devem ser a unidade básica de ensino dessa disciplina. No entanto, é necessário que o trabalho seja realizado com uma grande diversidade de textos a fim de viabilizar o acesso do aluno aos diferentes gêneros que circulam socialmente.

Sendo esta fala coerente com os PCNs, que são um dos recursos que fundamentarão esta pesquisa, vale ressaltar a proposta dos pesquisadores suíços, Schneuwly e Dolz, pois os mesmos desenvolveram uma tabela capaz de agrupar diferentes gêneros aos tipos textuais, visando desenvolver no aluno habilidades comuns a alguns gêneros uma vez que apresentam o mesmo tipo textual dominante. É frente a essas orientações que se constatará a atuação do professor de língua materna.

Desse modo, esta pesquisa distribuirá seus movimentos retóricos da seguinte maneira: primeiramente discutiremos sobre o ensino de Língua Portuguesa apresentando as concepções de língua e suas respectivas práticas pedagógicas ao longo do tempo; posteriormente abordaremos os conceitos de alfabetização, letramento e as dimensões da linguagem, assim como a compreensão de ter o texto como unidade de ensino no processo de ensino aprendizagem. Finalizaremos apresentando a postura do professor participante de Formações continuadas, desde sua afinidade com os conceitos vivenciados nos encontros, até as práticas de ensino como resultado dessa apropriação.

Concepções envolvidas no ensino de língua materna

Diante da necessidade de uma educação linguística e de principalmente saber como fazê-la, nos apoiamos em Travaglia quando diz que, “a língua é necessária e fundamental para o entendimento entre os seres humanos (com todas as consequências que daí advém, inclusive a paz) e a manutenção da humanidade, em todos os sentidos deste termo” (TRAVAGLIA, 2003, p.11). Nessa mesma

linha de estudo, não poderíamos deixar de trazer os conceitos de Possenti sobre o ensino de português na escola. Para o autor, "no caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola" (POSSENTI, 2009, p. 32). De fato, como mudar as práticas se não são mudadas se quer as concepções? Embora os estudos apontem o ensino de língua através dos gêneros, ainda há uma distância enorme entre a pesquisa que mostra essa prática exitosa e o que de fato está sendo feito em sala de aula.

Pensemos, então, em um panorama dos conceitos de língua que determinam as práticas de ensino em cada momento da história.

A primeira, das três concepções de linguagem que vem permeando a história dos estudos linguísticos é a teoria de que a língua é tão somente expressão do pensamento, ou seja, acredita-se que quem fala e/ou escreve bem é um individuo que organiza bem seu pensamento. Trata-se de uma criação individual apoiada na enunciação monológica, esse pensamento defende que a enunciação se forma no psiquismo de indivíduo, exteriorizando-se, objetivamente, com ajuda de signos exteriores, no caso, os signos linguísticos.

Já na década de 1970 ocorreu uma transformação de conceito que por sua vez modificou também as práticas escolares. Nesse período, a linguagem deixa de ser concebida apenas como expressão do pensamento e passa a ser vista também como um instrumento de comunicação. Com isso, surgem os elementos da comunicação que passam a ser levados em consideração no ensino de Língua Portuguesa. Nesse momento, o foco é a mensagem proferida pelos interlocutores que precisa ser compreendida. No entanto, tal mensagem, encontra-se em uma "moldura" chamada gênero textual. De certa forma, é a partir desse momento que se toma como objeto de estudo o gênero, pois o aluno precisaria aprender suas características, identificá-lo nos diferentes textos e reproduzi-lo na escrita.

Pouco tempo depois, Mikhail Bakhtin apresentou uma nova concepção de linguagem, a enunciativa-discursiva, que considera o discurso uma prática social, um reflexo das relações humanas. Nesta concepção, a linguagem se faz pela interação. O contexto de produção, as diferentes situações de comunicação, as interpretações e as intenções de quem produz o texto, seja oral ou escrito, passaram a ser peças-chave.

Nessa perspectiva, o aluno passa a ser um sujeito ativo, deixando de ser um mero reprodutor de modelos, ou seja, um ser passivo no momento de ler e

escutar. Ao invés de exercícios contínuos de descrição gramatical privilegiando somente a forma das palavras ou a sintaxe da língua, estuda-se a língua em situações concretas de interação.

Essa concepção de linguagem "(...) implica numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais", segundo Geraldi (2002, p. 43).

Sendo essa tese a que vigora até hoje, os PCNs, documentos que regem a educação no nosso país, apresentam a seguinte afirmação: "É por meio dela [da linguagem] que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha e constrói visões de mundo, produz conhecimento (...)" (BRASIL, 1997, p. 23).

Diante dessa perspectiva, o ensino precisa ser pautado pelo respeito às diversidades, proporcionando aos alunos diferentes situações de comunicação onde possa haver o desenvolvimento efetivo de sua capacidade de se expressar verbalmente na fala ou na escrita. Com isso os PCNs mostram que "de nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se produzir as formas de expressão próprias de sua comunidade"(BRASIL, 1997, p. 49).

A escolha clara e consciente de uma concepção de linguagem por parte do professor é indispensável no ato de planejar atividades de análise linguística, escrita e práticas de leitura, caso contrário, o professor acaba adotando posturas que divergem de suas práticas em sala de aula.

Ensino de língua e gêneros textuais

Essa preocupação não mais poderia existir, uma vez que o ensino de Língua Portuguesa mudou de foco com a chegada dos PCNs, pois com a publicação desses documentos, o cenário educacional ganhou um olhar diferenciado, legitimando uma prática de ensino de língua pautada pelo ensino dos gêneros textuais.

Entendendo que a unidade básica do ensino de LP é o texto, o qual, logicamente, se materializa em um gênero, os PCNs o apontam como objeto de ensino de LP. O objetivo do ensino de língua materna por sua vez é tornar os alunos proficientes leitores e produtores, logo, atividades significativas de produção tex-

tual precisam ser desenvolvidas em sala de aula, para que o texto deixe de ser um mero pretexto para se trabalhar à análise linguística. Com isso, o texto passa a ser visto como um ato de comunicação onde o aluno tem a oportunidade de interagir com o meio social no qual o seu texto irá circular.

Considerando que os alunos precisam se preparar para compreender a dinâmica dos diferentes gêneros que circulam na sociedade, interagindo com os mesmos, seja com aqueles já familiarizados, seja com os que não lhes é familiar, o papel do professor é o de promover oportunidades onde aconteça o aprendizado de forma igualitária aos mais variados letramentos.

Nessa perspectiva, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz apresentam uma alternativa para o trabalho com os gêneros em sala de aula, a sequência didática. De forma bem simplificada, a sequência didática é definida como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual", segundo os pesquisadores suíços de didática das línguas Schneuwly e Dolz (2004, p.97).

Porém, uma das dificuldades encontradas no âmbito escolar é o desdobramento do gênero. O fato do instrumento de comunicação passar a ser objeto de ensino-aprendizagem ainda é encarado com grande resistência, ora pela ausência de conhecimento (falta de formação continuada, capacitações entre outros), ora pela concepção de linguagem que diverge da vivida atualmente.

Na medida em que existe o uso regularmente do gênero, há também a reflexão acerca de suas formas e usos. Sendo assim, o gênero funciona como um "megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes". (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 75).

De acordo com essa perspectiva, não há tão somente uma melhora na competência linguístico-discursiva dos alunos como também ela cria e aponta formas de participação social pelas práticas de linguagem que neles se internalizam.

Dimensões da linguagem e letramento(s)

A concepção que o professor tem de sua língua, ou do que é, afinal de contas, a linguagem humana, determina, em larga medida, a maneira como esse professor se comporta em sala de aula, que conteúdos privilegia no ensino, como vê seus alunos enquanto usuários da língua, se leva em consideração as varieda-

des linguísticas trazidas para o ambiente escolar e de que forma encara leitura e produção de textos, entre outras coisas. Sendo assim, seria bastante superficial analisar a língua, independentemente do gênero que se apresente, a partir de uma única perspectiva. Assim, apresentaremos algumas considerações sobre as dimensões da linguagem e do conceito de letramento que são trazidas para os professores no material pelo qual são feitas as formações continuadas.

É justamente por entender que a língua se apoia também em fatores extra-linguísticos em sua construção que há sempre uma preocupação no momento de elaborar uma aula de língua. Por isso, algo bastante comum de se ouvir em reuniões para planejamento escolar é o "aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos". Mas que conhecimentos são esses? Quais são as abordagens realizadas pelo professor diante de um texto?

Entendendo que a linguagem é o resultado de uma ação concretizada em processos reais de expressão e comunicação dos quais os indivíduos participam na sua prática social, toda a informação (falada ou escrita) que o ser humano pretende passar, como também a própria comunicação que tenta estabelecer com seus interlocutores, está sempre imbuída de muitos significados, esses, por sua vez, são inerentes à comunidade local.

Diante de uma cultura grafocêntrica, a apropriação do sistema de escrita torna-se cada vez mais necessário. Embora essa não seja uma tarefa fácil. Mas, uma vez dominando esse sistema, novos obstáculos surgirão, pois é assim que se dá o processo de ensino-aprendizagem. Conseguir usar todas as letras do nosso alfabeto para formar palavras, com sílabas simples e complexas, de forma mecânica, não significa estar apto a produzir textos, nem, tampouco, interpretá-los.

Definindo texto como uma unidade de sentido e que se manifesta linguisticamente, onde sua produção se dá por alguém numa determinada situação (contexto), com determinada finalidade, logo percebemos que ele é mais do que um conjunto de frases. Para isso, algumas habilidades precisam ser desenvolvidas nos educandos para que os mesmos consigam conceber um texto como tal.

A primeira delas é utilizar os conhecimentos prévios dos estudantes fazendo-os inferir informações sobre o que vai ler. Para isso, estratégias como: ler o título, observar o suporte onde o texto veicula e a linguagem não verbal, se houver, faz com que os estudantes levantem hipóteses sobre o que o texto traz, todavia tais hipóteses serão confirmadas ou não após a leitura. A essa competência de

compreender a intenção do locutor é o que chamamos de dimensão pragmática, o sujeito faz uso do que já sabe para atribuir sentido ao texto.

Uma segunda dimensão presente na língua diz respeito ao conhecimento da sintaxe, ou seja, a composição e organização das frases no texto, a gramática, esta por sua vez está mais ligada ao grau de instrução do leitor, pois Como toda língua apresenta regras em sua estrutura, com a Língua Portuguesa não podia ser diferente. A LP apresenta particularidades desde a composição de uma palavra até a composição de um texto. Sendo assim, o fato de juntarmos letras aleatoriamente, não faz da sequência "pbreo", por exemplo, uma palavra. Para que se torne uma palavra pertencente ao nosso código linguístico, é necessário que as letras sejam estruturadas segundo uma certa ordem, qual seja, "pobre". Da mesma forma, uma série de palavras só se constitui como uma frase quando as palavras são relacionadas de certo modo, desempenhando cada uma delas diferentes funções. Por isso reconhecemos como frase a sentença "Ela é uma menina pobre." e não a sentença "é uma pobre Ela menina.".

Bastante complexa, só na LP temos regras que regem maneiras diferentes para escrever a mesma palavra, como é o caso do "porquê". Essas diferentes construções estão diretamente ligadas ao sentido que a palavra desempenha no texto. Esta por sua vez é a terceira dimensão da linguagem, a semântica.

A partir da compreensão dessas três dimensões, o professor passa a usar diferentes estratégias de leitura com os alunos, deixando de privilegiar a dimensão gramatical. Além de uma leitura dinâmica, uma vez que vários questionamentos são realizados antes dela, pois hipóteses serão levantadas sobre o texto a ser lido, é um momento em que toda a turma participa fazendo inferências sobre o que vai ler, o professor por sua vez tanto faz uso das três dimensões como também trabalha objetivando o letramento dos seus alunos.

Antes, condições como grafar o próprio nome, escrever um bilhete simples e ler, mesmo de forma mecânica, eram vistas como suficientes para considerar uma pessoa como alfabetizada. Hoje, o domínio mecânico sobre o sistema linguístico, ler e escrever, deixou de ser visto como suficiente para responder adequadamente as demandas da sociedade. Fazer uma leitura decodificando sons e letras, sem atribuir sentido ao que está lendo não garante a este "leitor" condições para interagir com os diferentes gêneros de textos que circulam socialmente.

Foi pensando na necessidade de desenvolver essa competência nos usuários da língua, fazendo com que participem de forma significativa das práticas de leitura e escrita, que surgiu o termo LETRAMENTO. Este por sua vez, é um termo razoavelmente novo e surgiu da palavra inglesa "literacy" que significa letrado. Letrado então, não é aquele que sabe ler e escrever apenas, mas o que faz uso competente dessa prática em sua vida. No entanto, os termos alfabetização e letramento são frequentemente confundidos.

O termo letramento surgiu para nomear aquele que faz uso da leitura e da escrita, atendendo as exigências da sociedade. O alfabetizado por sua vez, é o individuo que possui apenas o conhecimento técnico da leitura e da escrita. Portanto, letrar é mais que alfabetizar, é ter o conhecimento do código linguístico e usá-lo nas práticas sociais.

Considerações sobre os modelos teóricos dos professores

Diante de uma perspectiva de ensino voltada para o letramento, onde o estudante precisa usar a língua nas diferentes práticas sociais e não apenas tê-la como um código, dominando-o de maneira mecânica, o professor de língua precisa está imbuído das teorias e de estratégias de escrita e de leitura, já citadas, que buscam atender essa perspectiva. Verificaremos a partir de agora como se organizam esses momentos com a classe docente da rede municipal de ensino da cidade de Águas Belas/PE.

Contextualizando o nosso trabalho

Entre as várias reivindicações dos educadores, uma delas é a necessidade de Formações Continuadas. Os profissionais, independentemente de sua área de atuação, precisam renovar-se, atualizar-se em seus conhecimentos gerais e/ou específicos. Em Águas Belas-PE, com a chegada do Programa Qualiescola, os professores da rede municipal estão tendo esse momento de atualização dos conhecimentos, pois, assim como um salário digno, o professor também merece outro investimento, qual seja, o de sua formação profissional.

O Instituto Qualidade no Ensino, entre outros programas, disponibiliza o Programa Qualiescola, esse abrange todas as áreas do conhecimento, mas no

município só desenvolve trabalhos referente às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Ele foi implantado pela Secretaria de Educação da cidade para atender as turmas do 3º ao 9º ano, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino na rede pública municipal, pretendendo assim garantir a aprendizagem dos alunos. O Qualiescola se divide em Quali I para atender as turmas do 3º ao 5º ano e Quali II para atender as turmas do 6º ao 9º ano.

O IQE, como é conhecido no município, além das formações, realiza aplicações de provas diagnósticas periodicamente com os alunos. Nelas, descritores elaborados pelo próprio IQE, porém semelhantes aos do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e do SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco), são analisados, e junto com os Professores-Formadores são realizados planejamentos em que as habilidades de menor rendimento sejam mais enfatizadas e, consequentemente, desenvolvidas nos educandos. Para isso, encontros mensais são promovidos pelos Professores-Formadores.

Além dos planejamentos e das devolutivas, os encontros têm como maior prioridade a qualificação do profissional em sala de aula. Para isso o Quali I e o Quali II possuem Formadores distintos, ou seja, Formadores específicos para cada área de conhecimento e para cada Quali. Com seis cadernos, nomeados de Conceito e Ação, onde cada um possui três unidades, o Quali I de LP, no qual faço parte, redireciona os professores a momentos de estudo e reflexão sobre a língua para então uma prática de ensino que esteja dentro da perspectiva atual.

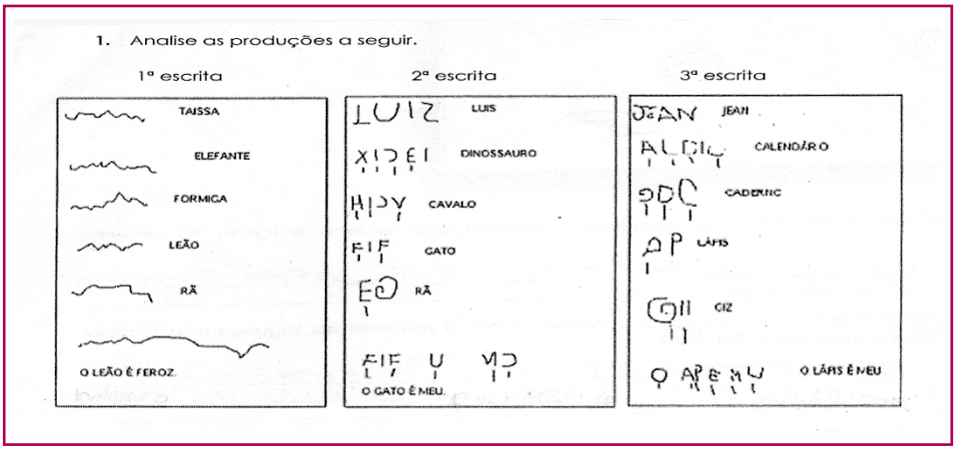
O Quali I acompanha um público de cento e sete professores, esses são divididos entre quatro Professores-Formadores. Este trabalho, por sua vez, é resultado do acompanhamento de um grupo de 22 professores.

É importante ressaltar que os professores participantes da pesquisa, em sua maioria, já possuem ensino superior e especialização, os demais se encontram cursando a especialização. Levanto esta informação para percebermos a fragilidade de algumas academias em não contemplar em suas grades curriculares disciplinas ou até mesmo conteúdos necessários para o ensino de língua.

Discutindo sobre as formações e modelos teóricos dos professores

Desde a primeira Formação percebemos nos professores a carência de conhecimentos específicos ao ensino de LP. Alguns até "justificaram" dizendo: "Fiz história, não estudei nada disso". Outros, no entanto, fizeram pedagogia e psicopedagogia e mal reconhecem as hipóteses de escrita.

Figura 1: Exemplar de questionário 1

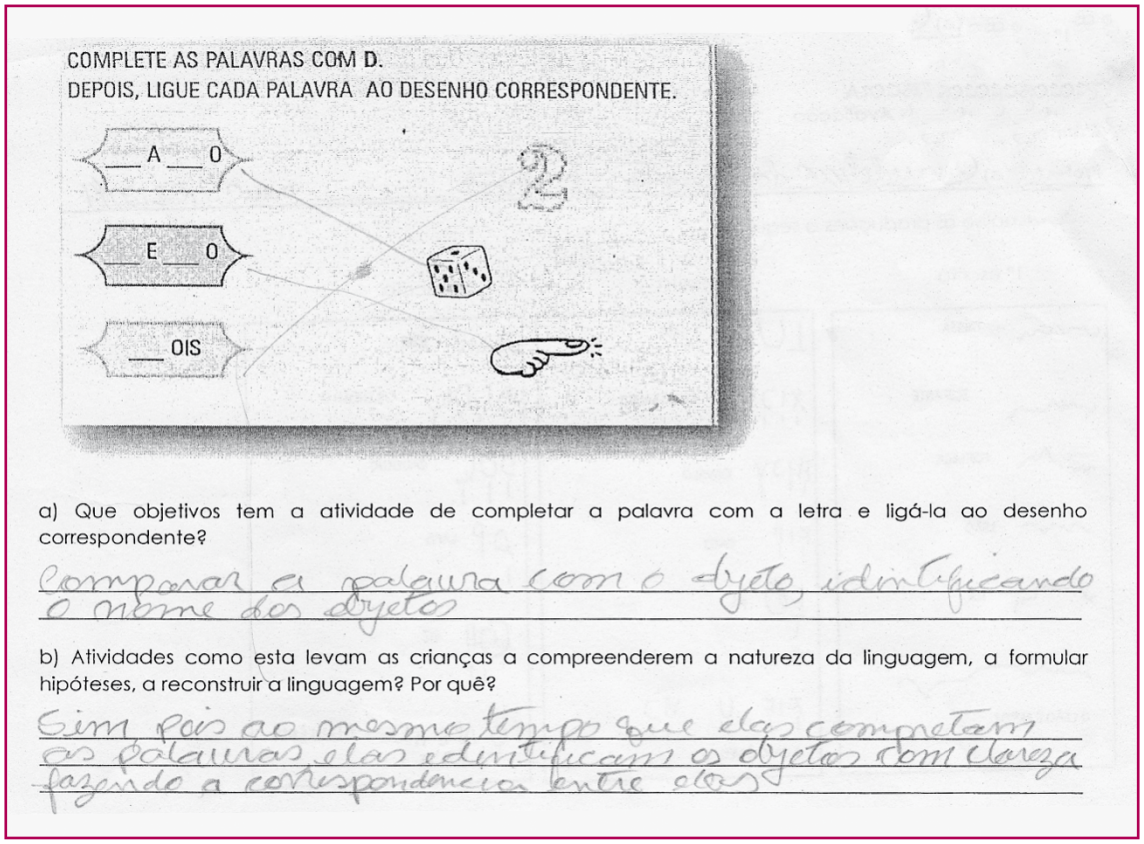


Fonte: Questionário aplicado pelos autores

Sabendo que o 3º ano é o último ano do ciclo de alfabetização, o professor precisa conhecer, por exemplo, as hipóteses de escrita que fazem parte do processo de alfabetização. Neste caso, porém, é perceptível a confusão que o professor faz, misturando as hipóteses de escrita com a classificação silábica.

É importante que o professor tenha o conhecimento sobre o processo de construção da escrita não só para identificar as hipóteses como também no momento de elaborar atividades que promovam a reflexão sobre o nosso sistema de escrita, lançando novos desafios para os aprendizes, pois só com atividades que permitam as crianças formularem hipóteses sobre a língua é que podemos auxiliá-las a reconstruir a linguagem. No entanto, mesmo contando com o título que o professor já possui e com os estudos dos Cadernos nas Formações, não conseguimos mudar muita coisa.

Figura 2: Exemplar de questionário 2


COMPLETE AS PALAVRAS COM D.
DEPOIS, LIGUE CADA PALAVRA AO DESENHO CORRESPONDENTE.

__A__O

__E__O

__OIS

a) Que objetivos tem a atividade de completar a palavra com a letra e ligá-la ao desenho correspondente?

Comparar a palavra com o dyeto, identificando o nome dos dyetos

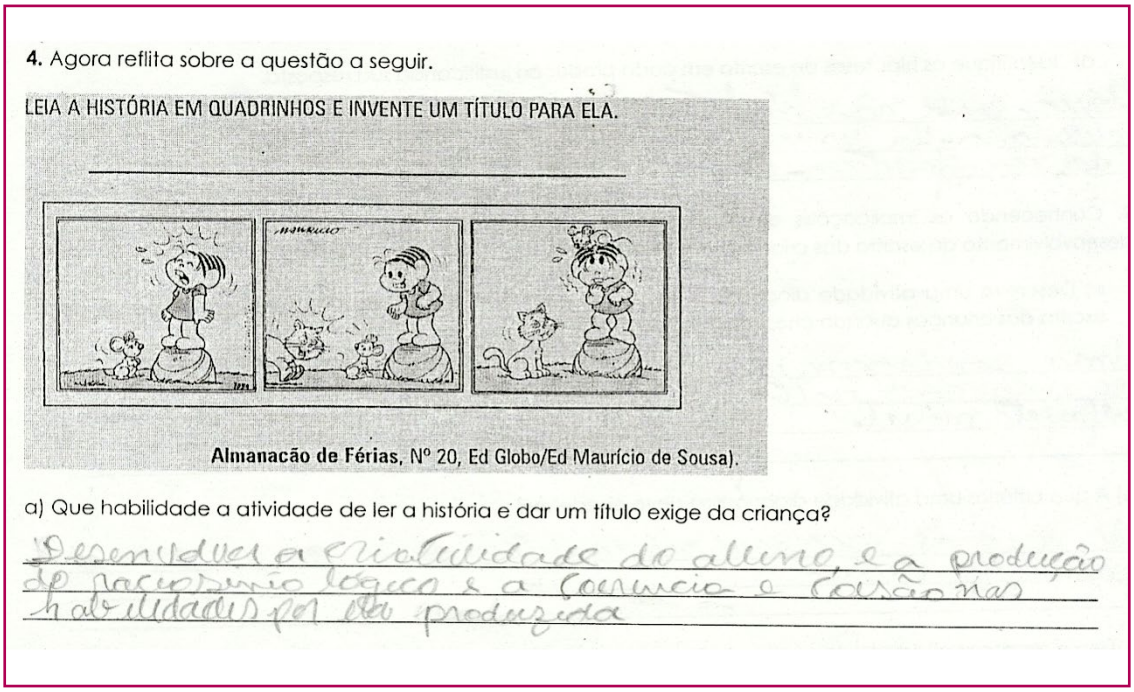
b) Atividades como esta levam as crianças a compreenderem a natureza da linguagem, a formular hipóteses, a reconstruir a linguagem? Por quê?

Sim pois ao mesmo tempo que elas completam as palavras elas identificam os dyetos com clareza fazendo a correspondencia entre elas

Fonte: Questionário aplicado pelos autores

É evidente que o professor entende que a atividade acima é adequada para o processo de alfabetização, uma vez que sua resposta é afirmativa e sua justificativa revela que, para ele, atividades dessa natureza são significativas e ajudam os alunos na reconstrução da linguagem. Em outra proposta de atividade, na qual, de fato, há uma reflexão sobre a língua, em que os alunos são estimulados a testar suas hipóteses de escrita, observemos na figura 4, então, a posição do professor.

Figura 3: Exemplar de questionário 3



Fonte: Questionário aplicado pelos autores

Apesar da proposta parecer "útil" para o professor, o mesmo não consegue, se quer, organizar sua resposta. É notório que atividades tradicionais como a anterior são mais aceitáveis e mais "adequadas" para o alfabetizador. Mesmo depois de Formações específicas, em que não só teorias como também propostas de atividades e maneiras como conduzi-las foram vivenciadas, ainda não foi internalizado pelos educadores que se aprende escrever escrevendo.

Assim como os diferentes métodos para alfabetizar causam vários questionamentos e discussões entre os professores, os termos alfabetização e letramento, já tratados neste trabalho, são comumente confundidos. Os professores ainda entendem letramento como "desenvolver a leitura e a escrita", somente, sendo esta, porém, a concepção de alfabetização. Entender que o letramento não é algo à parte, separado do processo de alfabetização, mas que faz parte desse processo, ou pelo menos precisa fazer, ainda não está claro para os educadores nem na teoria nem na prática.

Nos plantões pedagógicos realizados, onde é possível acompanhar de perto as práticas pedagógicas dos professores, é visível a ênfase dada ao domínio da leitura e da escrita de maneira mecânica. No entanto, atividades significativas

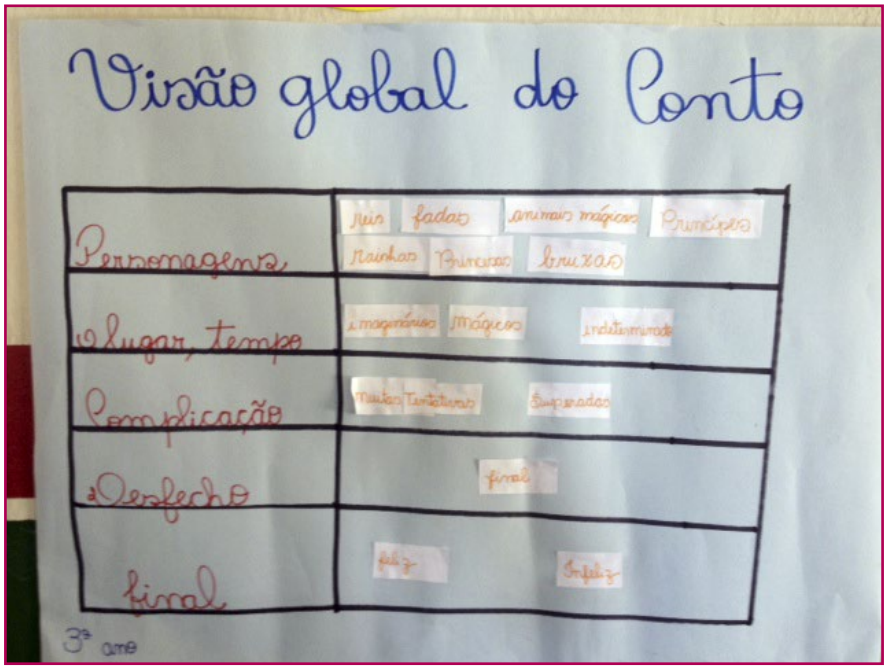
em que o estudante perceba que ele pode usar a escrita para participar das práticas sociais não são contempladas como se sugere nas Formações.

Entendendo que para participar ativamente das práticas sociais é necessário ter acesso ao maior número possível de textos, ou seja, gêneros textuais, e sabendo também que os PCNs colocam que a unidade básica de ensino de língua deve ser o texto, logo o professor em sala de aula não pode fugir dessa realidade. No entanto, o texto em sala de aula ainda é objeto apenas para leitura e compreensão. Tal postura pode ser explicada pela falta de conhecimento ou de interesse do próprio professor, esse, se quer compreende que todo texto é necessariamente um gênero textual. Como é possível um professor de língua materna estar tão alheio a conhecimentos tão necessários ao exercício de sua função, mesmo após vários momentos de estudo?

Os conhecimentos ainda não internalizados pelo professor e\ou não exteriorizados por ele em suas aulas de língua refletem diretamente na aprendizagem dos alunos. Como já foi mencionado, o Programa realiza uma avaliação diagnóstica a cada seis meses, um dos descritores é: utiliza indicadores de suporte, de características gráficas e de conhecimentos do gênero para atribuir sentido ao texto e à intencionalidade do autor. Nas últimas avaliações, analisando o relatório de incidências das questões, foi observado que questões referentes a essa habilidade apresentaram o maior número de respostas erradas. Isso nos faz refletir sobre as possíveis práticas pedagógicas em sala de aula. Como desenvolver nos estudantes as habilidade necessárias a atribuição de sentido sobre o gênero se o próprio professor não as dominam?

Em uma das Formações, foi pedido que se trabalhasse o gênero conto, assim como a estrutura da narrativa. Agora observe, na figura 5, a imagem de um cartaz em uma determinada sala.

Figura 4: Cartaz elaborado para aula do professor X



Fonte: Cartaz produzido pelo professor X

Mesmo com o material em mãos, onde se mostra claramente a estrutura da narrativa, a professora aderiu uma classificação "própria". Onde algumas partes da narrativa são suprimidas, como é o caso do desenvolvimento que devia aparecer após o conflito e não apareceu, e outras são duplicadas, como é o caso da situação inicial que aparece dividida em personagens e lugar, e o desfecho que por sua vez também é dividido em desfecho e final.

Os professores que fazem parte do Programa teriam condições de trabalhar as características da narrativa em sala de aula tranquilamente, pois além das orientações dadas nas Formações os professores recebem as sequências didáticas *versão do professor*, elas trazem orientações específicas sobre o gênero textual e os recursos linguísticos referentes a tipologia textual do gênero a ser trabalhado. Todavia é necessário que seja feita pelo menos a leitura das orientações.

Embora com orientações importantes para um ensino significativo de Língua Portuguesa, subsidiando o professor em sua prática de ensino, a sequência didática é apenas um dos recursos para ser trabalhado em sala de aula. As orientações, no entanto, podem ajudar os professores a selecionarem vários outros recursos que também precisam ser utilizados em sala de aula, objetivando desen-

volver nos alunos as habilidades propostas pelo plano de ensino como vivenciar os conteúdos propostos.

Se não é feita a leitura prévia do material a ser aplicado em sala de aula, o que dizer dos estudos dos Cadernos? É perceptível na classe docente o descaso, desde as práticas de ensino propostas pelo Programa e que contemplam as atuais perspectivas de ensino, até a apropriação das teorias que as regem. Como já foi mencionado neste capítulo, os professores não se mostram preparados para a função que exercem.

Ainda sobre conhecimentos necessários para o ensino de língua, se faz necessário mostrar o quanto eles desconhecem também os pressupostos para o ensino de Língua Portuguesa. Mesmo depois de várias Formações, inclusive uma oficina específica, cujo título da pauta foi: *"Pressupostos para o ensino de Língua Portuguesa"*. Nessa Oficina, além de enfatizar o texto como unidade de ensino, as três dimensões da linguagem foram minuciosamente apresentadas e trabalhadas com os educadores. O objetivo da apropriação das dimensões da linguagem (semântica, pragmática e gramatica) é o melhor aproveitamento do texto nas práticas de ensino.

Não se trata de ensinar as dimensões da linguagem às crianças, assim como não lhes é ensinado os conceitos de gênero ou de texto. O que se quer é a qualificação do profissional para um trabalho exitoso com o texto em sala de aula. Conhecer as dimensões da linguagem implica em posturas ou direcionamentos diferentes perante o texto. Os procedimentos de interpretação, considerando o texto verbal e não-verbal, a análise linguística e o contexto de produção são elementos fundamentais para a construção de sentido do texto. No entanto, compreendendo que até então se trata de conhecimentos específicos da área de Letras, além dos próprios professores relatarem que tais conhecimentos não tinham sido abordados em suas graduações.

A dificuldade para a apropriação destes foi enorme. Consequentemente, essa dificuldade impede que todas as orientações sejam efetivadas. Em plantões recentes perguntamos se os professores lembravam-se dos conceitos das três dimensões da linguagem, eles silenciaram. Por não presenciar uma prática de ensino que explorasse as dimensões em um texto, resolvemos pesquisar o porquê dessa negligência. E mais uma vez foi diagnosticado que o professor não se apropriou dos subsídios teóricos trabalhados nas Formações.

As Formações continuarão e com elas a expectativa que os estudos e as SDs venham subsidiar qualitativamente o trabalho dos educadores em sala de aula. A necessidade de se apropriar dos pressupostos para o ensino de LP existe e é evidente. Todavia, apontaremos a seguir alguns entraves para a concretização desse trabalho após um ano de Programa no município.

Considerações finais

Percebemos através desta pesquisa a fragilidade do Programa no município. Fragilidade por depender, principalmente, da cooperação dos professores para o sucesso de sua proposta.

As Formações para a classe docente é o maior investimento ofertado pelo Programa. O que implica em dizer que, acredita-se, piamente, que um profissional preparado será capaz de realizar um trabalho exitoso em sala de aula, ou seja, contribuindo de forma significativa para uma participação efetiva dos estudantes em práticas sociais.

Todavia, o descaso sobre os conteúdos estudados, nomeados de pressupostos para o ensino de LP, foi observado em diferentes momentos. Questionário aplicado, plantões pedagógicos e discussões nas Formações foram os momentos em que foi possível constatar o quanto os educadores ainda estão despreparados no que diz respeito ao ensino de língua através do texto.

Visto que o trabalho com o gênero de texto é uma proposta que independe do tipo de programa a ser adotado, sendo que o texto como unidade de ensino é proposta dos PCNs, o professor precisa adequar-se a essa situação.

Observando que os cursos de pedagogia não possuem em sua grade curricular disciplinas e/ou conteúdos específicos para o ensino de LP a exemplo das três dimensões da linguagem para o trabalho com o texto. E o curso de Letras, pressupondo que contemplaria os conteúdos necessários para o ensino de LP, não traz conhecimento algum sobre a aquisição da escrita. Logo, os momentos direcionados para assimilações de conteúdos ora negligenciados pelas academias poderiam ter sido mais aproveitados.

Outros fatores também contribuíram para que os encontros não tivessem sido tão produtivos. A “obrigação” de adotar a metodologia do programa na sala de aula foi o primeiro incômodo para o professor, que via o momento da Forma-

ção como "local adequado" para externar sua insatisfação, tirando assim a atenção dos conteúdos e das metodologias tratadas.

Mesmo sabendo da necessidade dos estudos dos cadernos e das oficinas realizadas para um trabalho proveitoso com as SDs e/ou outros recursos, como também conscientes que não dominam os conteúdos expostos, os docentes ainda resistem às novas metodologias.

Entendendo que a proposta de ensino trazida pelo programa ao município sugere mudanças na postura dos educadores, os profissionais precisam se apropriar das estratégias de ensino com os gêneros. Com isso, poderá desenvolver nos discentes competências comunicativas necessárias à participação significativa nas práticas sociais. Portanto, espera-se que as dificuldades encontradas até o momento não continuem nos próximos 2 anos, período restante do programa no município.

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília, MEC, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2002.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____.Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001** (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2ª Ed. – São Paulo, Global, 2004.

_____. **Alfabetização e Letramento.** 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

RESUMO

Neste trabalho, apresentaremos um estudo sobre a estruturação composicional do gênero auto de depoimento, uma das peças que integram o inquérito policial. Trata-se de um recorte de pesquisa que aborda a sequência narrativa em autos de depoimento. Para o momento, serão apresentados resultados preliminares da análise de um auto de depoimento retirado de um inquérito de natureza criminal de violência contra a mulher, com foco nos aspectos composicionais do texto, mais precisamente na configuração do plano de texto e na sequência textual dominante. Tendo por objetivo a elaboração de sequências didáticas, a proposta parte de um *corpus* de documentos de inquirição, na busca de uma melhor compreensão das práticas de ensino fundamentadas na materialidade e nos usos da língua. A metodologia adota num enfoque multidisciplinar, apoiado na linguística de texto, nos estudos da enunciação e do discurso, numa interface com a Educação, através da didática de línguas.

Palavras-chave: Estruturação composicional, Plano de texto, Gêneros jurídicos, Entrevista, Auto de inquirição.

ESTRUTURAÇÃO COMPOSICIONAL EM AUTOS DE DEPOIMENTO DE INQUÉRITO POLICIAL: UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO DOS GÊNEROS JURÍDICOS

Valter Régis de Souza Cardoso (UFRN)
Marília Silva Lemos Cardoso (UFRN)

Introdução

Neste trabalho, apresentar um estudo sobre a estruturação composicional do gênero auto de depoimento, uma das peças que integram o inquérito policial. Segundo o Código de Processo Penal (CPP), Art. 4°, o inquérito policial é todo o procedimento policial destinado a reunir elementos necessários à apuração da prática de uma infração penal e sua autoria. Trata-se de um documento que tem dupla finalidade, apurar a autoria do crime e apurar a sua materialidade. Por sua vez, o auto de depoimento busca diferenciar a coleta de informações entre o suspeito, que responde ao auto de qualificação e interrogatório, e as "testemunhas", as quais são convocadas para prestar esclarecimentos em termos chamados de depoimento ou de declarações.

Trata-se de um recorte de pesquisa de mestrado que aborda a sequência narrativa em autos de depoimento. Para o momento, serão apresentados resultados preliminares da análise de um auto de depoimento retirado de um inquérito de natureza criminal de violência contra a mulher, com foco nos aspectos composicionais do texto, mais precisamente na configuração do plano de texto e na sequência textual dominante. A partir disso, será apresentada uma proposta para o ensino da entrevista, procedimento que compõe basicamente o gênero

auto de depoimento. Pretende-se com isso, não só trazer para o aluno o conhecimento de um novo gênero e de como esse se estrutura, como também mostrar-lhes que, na verdade, o auto de depoimento é composto por um procedimento bastante conhecido por eles mesmos, uma vez que, em seus próprios livros didáticos, a entrevista aparece muitas vezes como tema de unidades (divisão didática e temática do livro) e propõe leituras (de entrevistas), exercícios e até mesmo oficinas de elaboração e de projetos de "jornal e/ou revista da escola".

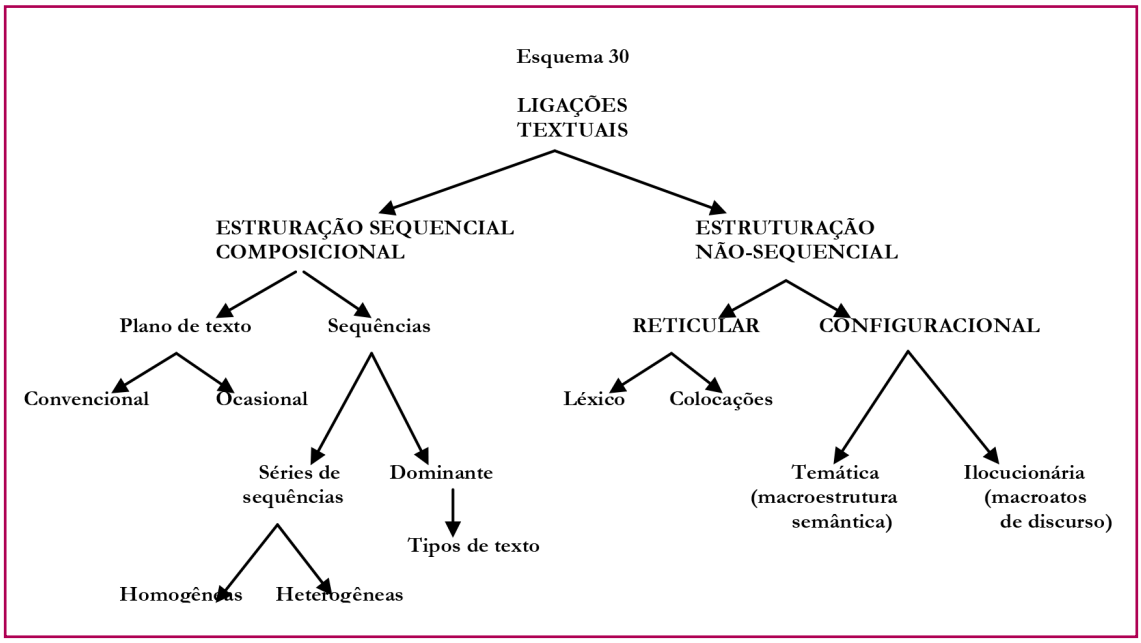
Nossa fundamentação teórica parte dos pressupostos gerais da linguística textual a partir de autores como Koch (2004), Koch e Elias (2012; 2013), Marcuschi (2008) entre outros, e mais precisamente na Análise Textual dos Discursos (ATD) proposta por Adam (2011) no que se refere ao plano de texto e a sequência textual e nosso *corpus* foi coletado do grupo de pesquisa da Análise Textual dos Discursos (ATD) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Esta proposta apoia-se nas orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e no texto *Procedimentos de Ensino: Escolher e Decidir*, de Alda Luiza Carlini (2004). No que se refere às e elucidações sobre inquérito policial e auto de depoimento utilizamos Nucci (2014).

Nosso trabalho estrutura-se da seguinte forma: abordamos inicialmente a estruturação composicional do texto, dos planos de texto e das sequências textuais. Em seguida, falamos um pouco sobre o inquérito policial e sobre gênero auto de depoimento, elucidando a sua finalidade. Por último, apresentamos a nossa proposta para o ensino da entrevista.

Estruturação composicional do texto

De acordo com Adam (2011, p. 255 - 256), "[...] um texto pode ser constituído de trechos sucessivos que formam subconjuntos em seu interior. O reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis.". Para compreender melhor essa ideia de estruturação do texto proposta por Adam (2011), vejamos o seu esquema 30 sobre as ligações textuais.

Esquema 1



Fonte: (ADAM, 2011, p. 257), adaptado

A partir desse esquema, visualizamos uma representação gráfica de como se dispõem as partes ou "trechos" que organizam e estruturam o texto. O esquema constitui-se de dois polos principais: **Estruturação sequencial composicional**, e **Estruturação não sequencial**. No primeiro, temos assim, o "plano de texto", que pode classificar-se como "Convencional" ou "Ocasional". Temos também as "sequências", que podem constituir no texto uma "Série de sequências" "Homogêneas" ou "Heterogêneas", a ainda "Dominante", o que configura o "Tipo de texto". No segundo polo, observamos que em relação à "Estruturação não sequencial", temos "Reticular" (relacionada ao léxico e às colocações), e "Configuracional", que pode ser "Temática" (macroestrutura semântica), e "Ilocucionária" (macroatos de discurso).

É especificamente no polo de composição sequencial composicional que o nosso trabalho se situa, uma vez que tratamos dos planos de texto e das sequências.

Os planos de texto

Os planos de texto correspondem, de acordo com Adam (2011, p. 257), "[...] ao que a retórica colocava na ***disposição***, parte da arte de escrever da arte oratória que regrava a ordenação dos argumentos tirados da *invenção*." (grifos do autor). Para Adam, esse modelo retórico, porém, não contempla a diversidade de planos de texto que podem existir.

Diante disso, ele fala na existência de um plano de texto **convencional** e de um plano de texto **ocasional**. Assim, como já sugerem as suas classificações, os planos de texto convencionais dizem respeito àqueles que já seguem um determinado modelo fixado pelo histórico de um gênero ou subgênero do discurso. Já os ocasionais referem-se àqueles que surgem de determinadas mudanças que são realizadas a partir de um gênero ou subgênero que já possui uma determinada formatação, mas que naquele momento, por algum motivo, não foi seguida.

De acordo com essas classificações, percebemos que alguns textos não possuem uma organização rígida, mas flexível. Nesse sentido, os planos de texto mostram sua importância como "o principal fator unificador da estrutura composicional.". Eles possibilitam a construção e a reconstrução da organização global de um texto, a partir da prescrição de um determinado gênero. Assim como os gêneros, os planos de texto estão disponíveis na nossa memória coletiva.

As sequências textuais

Segundo Adam (2011, p. 205), as sequências são "[...] unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições". Cada macroproposição constitui seu sentido em relação às outras, no que chama de "unidade hierárquica da sequência". E diz que nesse aspecto, uma sequência pode ser considerada uma estrutura, uma vez que compõe uma rede relacional hierárquica ao tornar-se uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem, e também por ser uma entidade relativamente autônoma por possuir uma organização interna própria e ao mesmo tempo estar relacionada ao todo do qual faz parte, o texto, criando assim, uma relação de dependência-independência com esse.

Ainda em relação a essas macroproposições, segundo Adam (2011, p. 205) "[...] as macroproposições que entram na composição de uma sequência dependem de combinações pré-formatadas de proposições. Essas diferentes combinações são denominadas "narrativa", "argumentativa", "explicativa", "dialogal" e "descritiva"".

Adam (2011) propõe um estudo articulado entre texto e discurso, o qual pode ser sintetizado em um esquema proposto por ele, no qual encontramos dois títulos indicadores do que ele aborda. Primeiramente, no quadro do esquema como um todo, aparece o título "Níveis ou planos de análise do discurso". Dentro do quadro maior encontramos um menor que se refere a "Níveis ou planos da análise textual". Nos níveis ou planos da análise do discurso, temos respectivamente a seguinte sequência, na qual cada elemento corresponde a um nível: Ação de linguagem (visada, objetivos), Interação social (N1), Formação sociodiscursiva (N2), Interdiscurso (N3) (socioletos, intertextos), Gêneros. Após essa sequenciação, temos na perspectiva do texto as seguintes categorias: Textura (N4) (proposições enunciadas e períodos), Estrutura composicional (N5) (sequências e planos de texto), Semântica (N6) (representação discursiva), Enunciação (N7) (responsabilidade enunciativa) e coesão polifônica, Atos de discurso (N8) (ilocucionários) e orientação argumentativa.

Nosso trabalho está inserido na perspectiva dos níveis ou planos da análise textual, mais precisamente no nível 5 (N5), o qual corresponde à estrutura composicional, sequências e planos de texto.

Inquérito policial: auto de depoimento

De acordo com Guilherme de Souza NUCCI (2014) em seu livro *Manual de processo e execução penal,* o inquérito policial, como é conhecido na doutrina jurídica, é o material que reúne as diligências realizadas pelo Delegado de Polícia de carreira com o objetivo de levantar indícios de autoria e prova de materialidade delitiva, ou seja, é uma parte do processo no qual a autoridade policial, representada pela pessoa do Delegado de polícia, faz o levantamento de toda materialidade do ocorrido, a fim de reunir elementos que caracterizem uma infração penal, já que uma petição inicial (denúncia ou queixa) não é o suficiente

para se instaurar um processo penal, os interessados nessa instauração precisam de uma prova pré-constituída.

O inquérito policial é um documento que reúne uma grande quantidade de outros documentos. Nele há um levantamento de informação das partes envolvidas no processo, quais sejam a vítima, a testemunha e o indiciado. Esse documento é constituído por documentos como boletim de ocorrência, boletim de vida pregressa, boletim individual e boletim de atendimento de urgência, além de outros documentos como, cópias de documentos pessoais em anexo das partes envolvidas, termo de declaração (vítima), auto de qualificação e interrogatório (indiciado) e o auto de depoimento (testemunha) entre outros.

O auto de depoimento, nosso objeto de análise, é uma peça do inquérito policial e do processo, no qual a testemunha faz seu relato respondendo a algumas perguntas. Todo esse relato é registrado pelo escrivão, e no final, a testemunha toma conhecimento de suas declarações através da leitura feita por ele, e depois disso o auto de depoimento é assinado pela testemunha, Delegado de Polícia e pelo escrivão.

A estrutura composicional do gênero auto de depoimento (considerado no estudo na perspectiva dos gêneros textuais) é padronizada e segue um modelo estabelecido pelo Código de Processo Penal (CPP), que no artigo 203 descreve que

> A testemunha fará, sob palavra de honra, a promessa de dizer a verdade do que souber e lhe for perguntado, devendo declarar seu nome, sua idade, seu estado e sua residência, sua profissão, lugar onde exerce sua atividade, se é parente, e em que grau, de alguma das partes, ou quais suas relações com qualquer delas, e relatar o que souber, explicando sempre as razões de sua ciência ou as circunstâncias pelas quais possa avaliar-se de sua credibilidade.

Como podemos observar, o início do documento é composto por informações pessoais, como nome, idade, local onde o(a) depoente mora, a profissão que exerce e onde exerce, o grau de parentesco com a parte envolvida (que pode ser a vítima ou o indiciado) ou até mesmo que relação o(a) depoente tem com a parte envolvida, para só depois iniciar o relato propriamente dito.

É importante salientar que todo esse processo (a produção desse documento) é feito em um formato semelhante a um procedimento de entrevista, ou seja,

é apenas diante de perguntas feitas pelo Delegado de Polícia que a testemunha informa seus dados pessoais especificados no art. 203, bem como faz o seu relato.

Uma proposta de ensino: o estudo da entrevista

Apoiados no texto *Procedimentos de Ensino: Escolher e Decidir,* de Alda Luiza Carlini (2004), elaboramos uma proposta para o ensino de língua portuguesa por intermédio do estudo da entrevista com base no gênero auto de depoimento. Nessa proposta pretendemos explorar a modalidade oral e escrita da língua.

A escolha do gênero auto de depoimento, tido como de uso restrito à esfera jurídica, justifica-se justamente pelo propósito de se levar ao aluno um texto que não faça parte de seu cotidiano, principalmente escolar, a fim de que se possa mostrar-lhe sua estruturação, sua situação de uso e sua funcionalidade. Espera-se com isso que o aluno compreenda que não há nada de extraordinário nesse gênero abordado. Pelo contrário: verá que se trata de um gênero composto pelo procedimento de perguntas e resposta, entrevista.

Seguindo a ideia de se trabalhar um gênero que não é comum no dia a dia do aluno e que por isso, num primeiro momento, pode soar como algo "estranho", "difícil", e etc., surge a ideia de focar na entrevista, procedimento que basicamente compõe o auto de depoimento, como forma de mostrar para o aluno que o gênero possivelmente tido como "estranho", "difícil", na verdade, é composto por um procedimento simples de perguntas e respostas, o qual todos utilizamos comumente no dia a dia.

Ao falarmos em proposta de ensino de língua materna, não podemos deixar de atentar para o que nos orientam os PCN de Língua Portuguesa. E em relação ao que nos interessa nesse trabalho, no tópico "**conceitos e procedimentos subjacentes às práticas de linguagem**" (BRASIL, 1998, p.53), nos é sugerido uma seleção de gêneros a partir dos quais tanto se pode trabalhar o gênero em si, como os mais diversos conteúdos que forem pertinentes de serem abordados através dele. Essa seleção de gêneros é justificada pelo fato de a escola não ter condições de trabalhar com todos em virtude do seu número ser ilimitado. Assim, o documento explicita que o critério de escolha dos gêneros a serem trabalhados na escola é priorizar aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação so-

cial, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar.

De acordo com esse critério, encontramos a entrevista na relação dos "**gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos**" (BRASIL, 1998, p. 54), nas duas modalidades da língua, oral e escrita, no grupo dos gêneros de imprensa. Dessa forma, nossa proposta de ensino está também respaldada nas orientações dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa.

Carlini (2004) inicia seu texto discorrendo sobre alguns pontos essenciais ao se falar em ensino-aprendizagem. Ela começa por questionar sobre o que constitui exatamente a figura do professor, o que para ela é:

> [...] alguém que se encontra com seus alunos com uma finalidade específica. É um profissional que atua em educação de modo intencional, isto é, orientados por objetivos de ensino, quer seja para trabalhar um conteúdo específico ao longo de uma série ou de um nível de ensino [...] (p. 25).

Nessa definição, Carlini (2004, p. 26) marca bem o papel do fazer intencional e dos objetivos que devem sempre nortear as atividades propostas pelo professor. E por objetivos de ensino entende que *"expressam as transformações que o professor pretende realizar em e com seus alunos"*. Para se atingir tais transformações, o professor precisa ter muito claro em sua mente alguns pontos primordiais como: o que caracteriza o seu fazer; o que constituem seus objetivos para os conteúdos de ensino; e também o que esses conteúdos de ensino devem contemplar. Para a aoutora, os conteúdos precisam ultrapassar os limites do livro didático, e alcançar as necessidades efetivas dos alunos para que assim, eles possam vê-los como significativos para suas vidas e não suponham estar estudando algo que de nada irá lhes servir. De acordo com ela, os conteúdos *"correspondem ao conjunto de fatos, informações, experiências, regras, princípios e generalizações produzidos e acumulados pela humanidade. Numa palavra, conhecimentos."* (idem – grifo da autora).

Após essas considerações iniciais, a autora questiona, então, como nós, professores, devemos fazer para criar situações de efetiva aprendizagem em que os conteúdos tenham significação na vida prática do aluno. E ainda, como fazemos para saber se estamos conduzindo esses conteúdos de forma adequada. O seu texto está direcionado às respostas desses questionamentos. Respaldamo-nos em suas

propostas de ensino a fim de mostrar como o professor pode trabalhar a entrevista, numa perspectiva de situações reais do cotidiano, a partir do gênero auto de depoimento, explorando tanto a oralidade quanto a escrita. Para tanto, descrevemos abaixo a proposta da autora e em seguida como a nossa proposta é concebida.

A autora afirma que é necessário dominar os procedimentos de ensino para que o professor possa fazer a mediação entre o conhecimento, que não está pronto e acabado, e o aluno. Ela chama de procedimentos de ensino "as ações do professor e do aluno, no processo ensino-aprendizagem" (p. 28). Ou seja, o que o professor espera que o seu aluno faça, e o que ele próprio como professor atribui a si mesmo como tarefa.

Dessa forma, Carlini (2004) descreve os diferentes procedimentos de ensino, sob os enfoques dos objetivos de ensino, das atribuições que acarretam ao professor e do papel pretendido para os alunos. Esses procedimentos de ensino são organizados internamente de acordo com "Descrição do procedimento de ensino", "Objetivos de ensino" que o procedimento possibilita atingir, com maior frequência; "Atribuições do professor" na preparação e no desenvolvimento da atividade, "Papel do aluno": atribuições e habilidades a serem mobilizadas. Nossa proposta de ensino apresenta-se como uma adaptação desses itens.

O procedimento de ensino, os objetivos e as atribuições do professor aqui adotados para se trabalhar a entrevista a partir do gênero auto de depoimento será, primeiramente, o procedimento de apresentação do colega, passará por exposição e culminará na dramatização de uma situação de prestação de depoimento.

Descrição

A apresentação do colega consiste em uma dinâmica em que os alunos, em duplas, conversam durante um período de tempo estipulado pelo professor (5 a 10min.). Nesse período de tempo (mesmo que os alunos envolvidos previamente já se conheçam) os alunos fazem perguntas pessoais como: qual o nome completo do colega; qual a idade; nome completo dos pais; se possui irmão e qual a idade e os nome deles (se tiver); onde reside(m) (um ponto de referência) e outras perguntas de natureza pessoal. Esse procedimento é interessante para conhecer uma pessoa através de outra, ou seja, através do colega com que formou a dupla.

Esse procedimento geralmente é utilizado quando se inicia um ano letivo e surge a necessidade de professor(es) e alunos se apresentarem entre si e para toda a turma. É uma forma diferente do modelo tradicional que consiste em o professor perguntar para cada aluno o seu nome e, às vezes, sua idade, de modo que rapidamente esses dados são logo esquecidos por todos. A apresentação do colega também é interessante para elucidar o procedimento de entrevista. Por isso é o nosso primeiro procedimento adotado.

Procedimentos de ensino

- Apresentação do colega. Os alunos de organizarão em duplas e terão um período de 5 a 10min. para conversarem entre si para e, em seguida, apresentarem um ao outro, seguindo sempre as orientações do professor;
- Conversa informal com os alunos acerca do ato de descrever, testemunhar ou presenciar um evento de natureza criminal e, com essa conversa, espera-se que os alunos citem exemplos sobre o assunto;
- Explicações gerais sobre o inquérito policial, as peças que o compõem e o que é necessário para iniciá-lo, bem como sua importância na composição de um processo penal;
- Distribuição de um impresso do gênero auto de depoimento (com os devidos dados pessoais apagados, por uma questão de ética). Em posse do impresso e sob orientação do professor, os alunos farão uma leitura silenciosa e, em seguida, coletiva, de modo que, nessa segunda, percebam que as informações que compõem o gênero foram construídas sob o procedimento de perguntas e respostas, ou seja, em forma de entrevista;
- Mapeamento/divisão do texto em partes, pelos alunos, de modo que percebam como o texto se configura e, também, percebam que o relato em si constitui a maior parte do gênero. Com o foco no "relato" propriamente dito, os alunos serão orientados a atentar para os verbos, a fim de que constatem a predominância de verbos e seu tempo,

no caso, o pretérito. Feito isso, os alunos compreenderão que o relato é predominantemente composto pela sequência textual narrativa;
- Divisão da turma em grupos de três componentes para atender a uma proposta de encenar uma situação de depoente em uma delegacia de polícia, de modo que os papeis se dividam entre testemunha, delegada(o) de polícia e escrivã(o);
- Dramatização: exposição oral e escrita do auto de depoimento criado.

Todos esses procedimentos oferecem oportunidades para os alunos perceberem como internamente se organiza o gênero auto de depoimento e que o procedimento de entrevista está além dos gêneros de domínio da imprensa e/ou literários. Tais procedimentos também, oferecem oportunidade para os alunos realizarem aprendizagens de caráter **conceitual** no que se refere à aquisição e atualização de informações, esclarecimento de dúvidas e elaboração de sínteses; **procedimental** no que se refere a ouvir e perguntar, anotar, elaborar esquemas e **atitudinal** que diz respeito à atenção.

Objetivos de ensino

Os procedimentos foram criados com base nos objetivos de propiciar aos alunos condições de:

- Compreender de forma ampla e geral o gênero auto de depoimento, qual a sua finalidade, como é apresentado o seu plano de texto, ou seja, a sua estruturação, bem como a sequência textual predominante;
- Sintetizar o assunto estudado por meio uma produção textual escrita, em um primeiro momento identificando os aspectos essenciais do que foi exposto, no caso, as partes principais que compõem o gênero e sua sequência dominante. Em um segundo momento, essa síntese será feita através de uma breve exposição oral em uma dramatização.

Atribuições do professor

Para propor e desenvolver essas atividades o professor precisa:

- Conhecer bem o gênero que pretende trabalhar, de modo a ter clareza sobre sua estrutura composicional e de seu processo de produção no que diz respeito ao procedimento utilizado na obtenção dos dados do mesmo (no caso do auto de depoimento, perguntas e respostas);
- Definir claramente os objetivos de ensino da aula, considerando as características e necessidades dos alunos, bem como seu contexto social;
- Planejar com muita atenção a sequência das ideias a serem apresentadas aos alunos e, também, se preparar para as perguntas e os exemplos a serem utilizados (para orientar os alunos), bem como para as possíveis perguntas que poderão surgir da parte deles;
- Preparar outros recursos básicos, como imagens, impressos (com as devidas supressões de informações pessoais – se for o caso), recortes de outras entrevistas, *slides*, lembrando-se de que devem conter apenas os elementos mínimos necessários para ilustrar e complementar a exposição oral;
- Reservar os equipamentos necessários ou verificar sua presença e a forma de utilização no espaço onde será realizada a aula.

Vejamos agora um mapeamento do gênero auto de depoimento. Para entendermos melhor como o gênero estudado se estrutura, dividimos em partes a fim de elucidarmos sua organização e distribuição no espaço de uma folha. Através de orientações, pretendemos fazer com que os alunos percebam como o texto se estrutura. Após a visualização das partes do texto, focaremos no relato. A partir do qual, será feito o estudo dos verbos para chegarmos à sequência dominante e assim pretendemos cumprir nossos objetivos.

Dados da instituição	**SECRETARIA DE ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE** **SECRETARIA DE SEGURANÇA E DE DEFESA SOCIAL** **DELEGACIA ESPECIALIZADA EM ATENDIMENTO À MULHER-DEAM/ZS**
Identificação do documento e da testemunha	**TERMO DE DEPOIMENTO PRESTADO POR Mxxxxx Cxxxxx Gxxxxx Sxxxxx, portador(a) do RG n. xxx,xxx,xxx SSP/RN, expedida no dia 18/01/2010, 3º via, CPF n. xxx.xxx.xxx-xx, na forma abaixo:**
Data da elaboração do documento; os presentes no momento e dados gerais da testemunha	Aos 17 (dezessete) dias do mês de abril do ano de dois mil e doze (2012), nesta delegacia de polícia, onde presente se encontrava a Bela. Axxxxx Txxxxx Mxxxxx, Delegada de Polícia, comigo, Escrivã do seu cargo, compareceu a pessoa de **Mxxxxx Cxxxxx Gxxxxx Sxxxxx, brasileiro, solteira, auxiliar de produção (desempregada), natural de Maxaranguape/RN, nascido(a) aos 03/11/1976, filha(o) de Mxxxxx Fxxxxx Sxxxxx e Mxxxxx Cxxxxx Gxxxxx Sxxxxx, residente na Rua Cafarnaum, xxxx, Planalto, próximo a Igreja Assembleia de Deus, telefone xxxx-xxxx. Afirma concluiu o Ensino Fundamental.**
	Inquirido a cerca dos fatos que deram origem ao presente feito. Aos costumes, nada disse.
Elucidação do compromisso da testemunha com a verdade	Testemunha compromissada na forma da Lei de dizer a verdade sobre o que sabe, sob pena do crime de falso testemunho.
Relato	Inquirido(a) pela Autoridade Policial, passou a **RESPONDER QUE**: conhece a vítima J. G. S. há cerca de 07 (sete) anos; Que a vítima namorou com W. durante 08 (oito) anos; Que, certa vez, VÍTIMA ligou para a DEPOENTE chorando e dizendo que estava na praia, um amigo falou com ela e, por tal motivo, W. brigou e agrediu fisicamente em cima das pedras, segurando-a com força e sacudindo a mesma, Que, na época em que namoravam, a VÍTIMA desconfiava que W. vendia drogas, mas quando perguntada, o mesmo negava; Que, inclusive após algum tempo, W. foi preso por tráfico de drogas; Que a VÍTIMA visitava W. na cadeia, mas dizia a DEPOENTE que só ia porque sentia pena dele, pois não gostava mais do mesmo; Que a VÍTIMA mostrou a DEPOENTE mensagens de texto e de voz enviada por W. com ameaças do tipo "Cachorra, você vai me pagar! Você me traiu!"; Que W. deve dinheiro a VITIMA, contudo diz a mesma que não vai pagar, que ela se vire para pagar; Que a VÍTIMA está namorando e W. não se conforma, faz ameaças dizendo: "Se eu te pegar com ele, vai se pior! Eu vou te pegar!";

	Que W. costuma abordar os amigos da VÍTIMA, para saber informações da mesma, bem como fala com os amigos dele ficarem ligando para a VÍTIMA; Que a VÍTIMA está com muito medo e não sai de casa; Que os pais da VÍTIMA são pessoas idosas e, inclusive, o pai da VÍTIMA passou mal por causa desses fatos; Que W. já foi à casa da VÍTIMA, procurá-la; Que, atualmente, W. está cumprindo pena no regime semi-aberto.
Encerramento do relato e apontamento pra as assinaturas das partes	E nada mais disse, deu-se por findo o presente termo que depois de lido e achado conforme, vai devidamente assinado pela autoridade, pela testemunha e por mim _____, Escrivã de Polícia, que o digitei.
Assinaturas	AUTORIDADE: _____ DEPOENTE: _____ ESCRIVÃ: _____

Conclusão

Nossa proposta mostra-se como uma mescla e uma adaptação de uma série de outras propostas. Com ela, esperamos contribuir para atividade do professor em sua profissão. O aluno, em toda sua vida escolar, conhece muitos textos de gêneros diferentes, tanto de imprensa (notícia, carta de leitor, entrevista, charge etc.) quanto literários (sonetos, contos, novelas, romances etc.) então, porque não acrescentar a essa lista os gêneros da esfera jurídica? Por isso, nossa proposta é aproximar o aluno de um gênero desconhecido e mostrar que esse é composto por um procedimento comum em seu cotidiano, no caso, a entrevista. Acrescentamos ainda, que por se tratar de uma proposta de ensino, essa proposta é passível de modificações e adaptações de acordo com a necessidade e a realidade do contexto em que se pretende aplicá-la.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística textual***:* introdução à análise textual dos discursos. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues *et al*. 2.ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Decreto-Lei 3.689, de 3 de outubro de 1941**. Código de Processo Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689compilado.htm>. Acesso em: 17 jul. 2014.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília : MEC/SEF, 1998.

CARLINI, Alda Luiza. Procedimentos de Ensino: Escolher e Decidir in: SCARPATO, Maria (org.). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2004, pp 25-83

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilhaça. **Introdução à linguística textual***:* trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de processo penal e execução penal**. 11º ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

RESUMO

Esta pesquisa busca responder a seguinte questão: como ensinar gêneros conservando a sua complexidade e o seu *status* como algo mais do que simples traços retóricos tipificados? Para isso, tem como objetivo geral analisar uma experiência de ensino com o gênero anúncio, que circula no *Facebook*, a partir de uma perspectiva sociorretórica de gênero, em atividades que o explorem em seus aspectos retóricos, linguísticos e sociais dentro do contexto digital em que circula. Utilizamos como referencial teórico os estudos retóricos de gênero, representado por Miller (2012), e os estudos em inglês para fins específicos, representados por Swales (2009) e Bathia (2009); também estudos atuais sobre tecnologia e ensino. A pesquisa, de natureza qualitativa, atribui ênfase à pesquisa-ação, pois aplicamos oficinas pedagógicas em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Garanhuns/PE. As oficinas foram efetuadas, sobretudo, por intermédio de um grupo criado no *Facebook*, que constituiu nosso *lócus* de ensino e *corpus* de análise dos resultados. Analisamos maneiras de trabalhar o gênero anúncio em seu contexto de uso, ressignificando as funcionalidades digitais para tal fim. Os resultados revelaram que trabalhar gêneros do meio digital em sua complexidade requer uma prática que o explore em situações de uso, não limitando o ensino aos aspectos retóricos e linguísticos do gênero, mas incorporando elementos de caráter social e ideológico e a situação de circulação do mesmo. Conclui-se que, desse modo, os estudantes adquirem condições necessárias para identificar e compreender o gênero em sua conjuntura.

Palavras-chave: Análise de gêneros, Facebook, Língua portuguesa.

FACEBOOK E ENSINO DE GÊNEROS: UMA EXPERIÊNCIA COM O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO EM SEU CONTEXTO DE USO

Laene Alves Pacheco Vaz (UPE)

Introdução

Por muito tempo o ensino de Língua Portuguesa limitou-se ao ensino do texto como pretexto para o aprendizado de regras de gramática, contudo, avanços nos estudos linguísticos lançaram teorias sobre a aprendizagem da linguagem mediante o ensino de gêneros textuais, os quais adquiriram amplo espaço nas salas de aula após as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborado com o intuito de renovar metodologicamente o ensino de português.

Contudo, o ensino de gêneros é, por vezes, abordado em sala de aula e em livros didáticos como pretexto para leitura e ensino de gramática, ou até mesmo são simulados didaticamente, ou seja, são explorados os seus aspectos internos sem que haja referência alguma aos fatores externos do gênero. À vista do exposto, a referida pesquisa, que é parte de um projeto de mestrado, apresenta uma maneira de dinamizar as aulas de português a partir do ensino de gêneros textuais, de modo a considerar os aspectos internos e externos do gênero, seu contexto de uso e sua função na sociedade atual.

No âmbito teórico o problema da pesquisa encontra respaldo nos Estudos Retóricos de Gêneros (ERG), tradição de ensino marcada por uma abordagem dos gêneros contextualizada. Embora não tenham surgido de um imperativo

pedagógico, os ERG sugerem que os gêneros, para serem compreendidos como artefatos retóricos e sociais em uma perspectiva pedagógica, não podem ser explicados nem adquiridos apenas por meios textuais ou linguísticos, nem podem ser abstraídos de seu contexto de uso para fins pedagógicos.

Partindo do princípio de que os gêneros não existem isoladamente e que sãomarcados por sua interação com outros gêneros e com interlocutores em determinadas situações, acreditamos, com base nos ERG, que para que o estudante compreenda gêneros como artefatos sociais ele precisa conhecer as relações que os gêneros estabelecem dentro do contexto em que estão inseridos. Esta é a condição necessária para que o gênero seja reconhecido e compreendido como artefato social complexo e dinâmico, o que consiste em um desafio, inclusive para os professores de português.

Nessa perspectiva sociorretórica de gênero, a presente pesquisa representa uma tentativa de responder a seguinte questão: como ensinar gêneros conservando a sua complexidade e o seu status como algo mais do que simples traços retóricos tipificados? Portanto, é esse o nosso alvo de intervenção. Assim sendo, nosso principal objetivo consistiu em explorar as potencialidades didáticas do *Facebook* para o ensino e análise do gênero anúncio publicitário, de modo a considerar os aspectos retóricos, textuais, linguísticos e sociais do referido gênero dentro de seu contexto real de uso, como uma possibilidade para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

Procedimentos e opções metodológicas

Nesta seção nos propomos a narrar o itinerário metodológico que guiou nossa pesquisa. Em termos de caracterização, a referida pesquisa insere-se na perspectiva *qualitativa*, uma vez que os dados foram obtidos mediante o contato direto e interativo da pesquisadora com o objeto de estudo, bem como foram descritos e interpretados detalhadamente nos resultados.

Dentre as variadas formas de pesquisas *qualitativas*, o referido estudo atribui ênfase a *pesquisa-ação*, por suas possibilidades de aplicação, inclusive no âmbito escolar. Thiollent (1985) descreve *pesquisa-ação* como um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou mesmo com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisa-

dores e os participantes representativos do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Em suma, buscamos analisar, investigar, explicar e avaliar as possibilidades de ensino e análise de gêneros através da rede social digital *Facebook*, aproveitando, destarte, o fascínio que o referido *site* exerce sobre os adolescentes e jovens, sobretudo em idade escolar para dinamizar as aulas de Língua Portuguesa.

Para trabalhar o gênero dentro do próprio contexto de circulação nós criamos um grupo virtual na própria plataforma, sendo este um dos recursos favorecidos pelo *Facebook*. Nos grupos a interação é mais direcionada e consistente o que possibilitou seu uso de forma didática, de modo a potencializar o ensino e análise de gêneros.

É oportuno notar que ao abrirmos a nossa página no *Facebook* somos bombardeados por anúncios de diferentes empresas, as quais circulam entre os perfis dos usuários sob o rótulo de *amigos*. Diante dessa invasão no referido *site* e por ser o gênero anúncio constituído de mensagens repletas de conotações linguísticas, icônicas e ideológicas, ocorreu-nos pensar tal gênero como um importante recurso a ser utilizado em atividades de leitura, compreensão e análise linguística, contribuindo, assim, para o desenvolvimento crítico e discursivo dos estudantes.

Assim sendo, planejamos oito oficinas pedagógicas, com atividades baseadas nas seguintes abordagens: ERG, conforme exposto no problema de pesquisa e os estudos de gênero em inglês para fins específicos (*English for Specific Purposes* - ESP). Sendo esta uma área que estabelece ligação entre as tradições linguística e retórica em questões de método de estudo e ensino de gêneros aplicados. Embora não seja um processo linear, tal orientação tende, em geral, a partir do contexto para o texto.

Convém salientar que no referido artigo não vamos nos estender sobre a maneira como as oficinas pedagógicas procederam em termos de metodologia com o ensino dos aspectos retóricos, linguísticos e sociais do gênero, vamos nos delimitar a explicar como o gênero foi explorado dentro de seu contexto de uso, a partir da experiência vivenciada no contexto escolar.

A proposta de ensino que vem sendo aqui desenhada foi realizada em uma escola da rede pública municipal, localizada na cidade de Garanhuns/PE. As oficinas pedagógicas ocorreram na Sala de Informática da referida escola, com estudantes de faixa etária entre 13 a 17 anos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II.

Considerações sobre os estudos retóricos de gênero

Sobre os Estudos Retóricos de Gênero – ERG, Bawarshi e Reiff (2003) observam que os gêneros desempenham um papel relevante no processo de estruturação social, de modo a considerar nesse processo as ações e as relações propiciadas pelos gêneros para a realização e reprodução social, ou seja, os gêneros sustentam e refletem hierarquias. Conforme os ERG os gêneros não funcionam isoladamente, mas sim em relação a outros gêneros, por isso não devem ser abstraídos de seu contexto de uso para serem ensinados explicitamente no contexto da sala de aula.

Seguindo a perspectiva da nova retórica Carolyn Miller (2012) concebe gênero como ação retórica tipificada baseada em situações recorrentes e socialmente definidas. Se gênero representa ação, ele tem que envolver *situação* e *motivo*, pois a ação humana só é interpretável num contexto de situação e por meio de atribuições de motivos.

A autora defende que a compreensão de gênero retórico baseia-se na prática retórica, compreensão que não se presta a taxonomia, uma vez que os gêneros mudam, evoluem e decaem. Desse modo, os gêneros estão intimamente relacionados às características e necessidades da sociedade, até mesmo em virtude das necessidades oriundas das novas situações comunicativas advindas do uso intensivo da tecnologia, representada, inclusive, pelas redes sociais. Tal perspectiva sugere que aprender um gênero não se limita a aprender um padrão de formas ou um método para realizar propósitos próprios: aprender um gênero é aprender quais propósitos se podem ter através de um gênero – e isso para a autora em referência é o mais importante.

Estudos de gênero em inglês para fins específicos

Os estudos de gênero em Inglês para Fins Específicos (*English for Specific Purposes* - ESP), é uma área que estabelece uma "ligação entre as tradições linguísticas e retórica", propõem que o gênero é uma classe de eventos comunicativos (linguísticos e retóricos tipificados), cujos membros da comunidade discursiva partilham certo conjunto de propósitos comunicativos para atender e atingir objetivos compartilhados. As abordagens em ESP remontam aos estudos linguísticos dos registros em uma língua, a fim de identificarem recorrência em traços linguísticos de determinado registro para tornarem-se foco de instrução linguística (BAWARSHI; REIFF, 2003).

Vijay Bathia (2009), um dos representantes de ESP, define gêneros como *eventos comunicativos* caracterizados por um conjunto de propósitos comunicativos que são identificados e compreendidos pela comunidade em que ocorrem. São construtos altamente estruturados e convencionados, apesar disso, possuem, embora pouco, espaço para que seus membros contribuam individualmente em sua construção, a fim de que expressem *intenções particulares* ao lado dos propósitos socialmente reconhecidos.

Para o referido autor o *propósito comunicativo* é o traço marcante para a identificação do gênero, o qual possui uma integridade própria que combina fatores textuais, discursivos e contextuais, o que conduz o trabalho com gêneros a concentrar-se no uso da língua em detrimento da superfície do texto.

Educação e tecnologia

Na contemporaneidade é fácil perceber a marcante presença da tecnologia na sociedade, baseada nos avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs. Como características de tais mídias destacamos a *linguagem digital, possibilidades de interação síncrona e assíncrona na comunicação, circulação de variados gêneros*, inclusive emergentes, entre outros aspectos inerentes ao meio digital. A evolução tecnológica fez emergir um novo espaço para a prática de leitura e de escrita, local onde a linguagem flui e as relações sociais digitais se estabelecem.

O uso das TICs, cada vez mais intenso por adolescentes em idade escolar, impõe à educação contemporânea novos desafios e nos impele a refletir e redefinir papéis e práticas docentes. Concordamos com Soto (2009, p. 17) quando ele afirma que "ensinar e aprender são atividades complexas e que exigem um esforço de sintonia, com o outro e com o tempo em que vivemos", assim sendo, as (novas) tecnologias que medeiam estes processos também não podem passar desproblematizadas.

Diante dessa nova perspectiva a escola precisa desenvolver atividades que possibilitem a *inclusão digital*. No entanto, não basta ao estudante o simples acesso às TICs. Para Pereira (2011) incluir digitalmente implica em fomentar o uso das TICs de maneira eficiente e consciente, cujo usuário seja capaz de dominar os recursos que as TICs oferecem em benefício próprio, principalmente na busca e apreensão de conhecimentos e nas novas formas de interação, minimizando assim a *exclusão digital*.

Soares argumenta que a tela do computador, como novo espaço de escrita e traz significativas mudanças nas formas de interação. Tais mudanças configuram-se no "*letramento digital*, isto é, um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela" (SOARES, 2002; p. 151). Rojo (2012) amplia o referido termo e apresenta a expressão *multiletramentos*, tendo em vista que os textos contemporâneos, inclusive das mídias digitais, são compostos de variadas linguagens e exigem capacidades e práticas de compreensão e de produção de cada uma delas para fazer significar.

Os gêneros digitais

O surgimento e a propagação das novas TICs alteraram consideravelmente as atividades comunicativas e interativas entre as pessoas e entre a organização dos gêneros textuais, com destaque nos ambientes virtuais advindos da Internet. Esse ambiente discursivo possibilitou o surgimento de novos usos da linguagem e de relação com os gêneros, inclusive por meio de práticas de leitura e de escrita inusitadas.

A esse respeito Marcuschi (2010) esclarece que a Internet "transmuta de maneira bastante complexa gêneros existentes e desenvolve alguns realmente novos e mescla vários outros" (MARCUSCHI, 2010, p. 22), os quais se desenvolvem mediante os usos que os homens fazem das mídias digitais. Tais gêneros, além de serem caracterizados pelo ambiente eletrônico em que emergem e pelo livre acesso que proporcionam, caracterizam-se também pela sua forma *hipertextual* e *multimodal*, aspectos de sua funcionalidade intensificados pela mídia digital.

As redes sociais

A expansão e popularização da Internet propiciou o surgimento de redes sociais digitais – dispositivo que permite ao usuário apresentar-se virtualmente por meio de um perfil, fazer amigos e interagir com eles por meio de recursos oferecidos pela própria plataforma. Hoje em dia essas redes fazem parte do cotidiano de muitas pessoas, inclusive de estudantes. Recuero (2009) elucida que "uma rede social é definida como um conjunto de dois elementos: *atores* (pessoas, instituições ou grupos; os nós das redes) e suas *conexões* (interações ou lações sociais)" (RECUERO, 2009, p. 24).

O *Facebook*, *site* que potencializa a formação de redes sociais digitais, possibilita a criação de perfis, favorece a ligação com outros perfis, mediante a qualidade de "amigo" e a interação entre os usuários da rede por meio de vários gêneros, troca de mensagens, publicações, entre outros recursos fornecidos pelo próprio *site*. Importante mencionar que para tais interações não há fronteiras, pois para criar, manter e interagir através do *site* basta estar conectado à Internet.

A linguagem publicitária

Como nosso objetivo foi trabalhar o gênero anúncio publicitário através das abordagens sociorretóricas convém discutir aspectos relacionados à linguagem publicitária. Assim sendo, insta esclarecer que a *publicidade* é uma das diversas forças de comunicação, a qual utiliza de técnicas específicas para promover lucratividade em atividades comerciais, além de tentar conduzir o consumidor à

ação de comprar o produto ou a aderir a uma ideia ou marca. É, inclusive, uma das interfaces da comunicação de massa.

O acesso livre a todo tipo de informação gerou, entre as pessoas, uma grande interatividade, o consumo cresceu assustadoramente devido à facilidade de compra e venda na Internet. Pode-se dizer que "a publicidade encontrou na internet um estratagema ideal para a divulgação de produtos e propagação de seu "estilo de vida" capitalista" (CARVALHO *apud* XAVIER, 2011, p. 192).

Para Carvalho (2014) os principais aspectos linguísticos que compõem as mensagens nos anúncios organizam-se sob três aspectos: *itens léxico-semânticos* e suas formas de uso; *relações frasais* estabelecidas no texto e *modos discursivos* que organizam a mensagem. Esses recursos, no texto, servem ao propósito de conquistar o público-alvo por meio de três maneiras distintas entre si: ordenar (fazendo agir); persuadir (fazendo crer) e seduzir (buscando o prazer).

No tocante ao ensino, o estudo da publicidade é uma maneira de mostrar aos estudantes a língua em ação na sociedade, além de revelar valores e atitudes culturais de sua época e desenvolver a criticidade dos estudantes.

Análise e discussão dos resultados

Esta seção volta-se para a análise e a descrição das atividades que foram realizadas durante as oficinas pedagógicas que tiveram como objetivo principal trabalhar o gênero anúncio publicitário dentro do contexto em que circula, ou seja, no próprio *Facebook*. Importante mencionar que as oficinas foram vivenciadas na Sala de Informática da escola campo de pesquisa e consistiram em aulas presenciais, sobretudo. Utilizamos a ferramenta *PowerPoint Online*, mediante o auxílio de *Datashow* para o ensino explícito do gênero, o qual foi explorado em seus aspectos linguísticos, retóricos e ideológicos dentro de seu contexto de uso, para isso usamos computadores com acesso a Internet, tanto para a pesquisadora como para os estudantes.

Como pode ser verificado na figura abaixo o *PowerPoint Online* foi utilizado através do grupo, após publicação dos *slides*, tendo em vista que, o ato de clicar no *link* direcionou os agentes da pesquisa ao *hipertexto*. Desse modo, favoreceu o

acesso à página da empresa que divulgou o anúncio em análise e *aumentou* o leque de conhecimentos dos estudantes, pois tiveram ciência que estudavam *hipertextos*.

Figura 1: Utilizando o *PowerPoint* através do grupo virtual



Fonte: Esta pesquisa, 2015

Cada oficina acontecia em dois momentos, no entanto, de maneira integrada. No primeiro momento, com o uso do *Datashow* e no segundo realizando tarefas mediante os recursos *Word* e *PowerPoint*. O trabalho com os gêneros em seu contexto de uso favoreceu a leitura não linear conduzida pelos *hipertextos* e a participação atenta dos estudantes, conforme está representado na figura 2.

Figura 2: Estudo e análise de gênero no *Facebook*



Fonte: Esta pesquisa, 2015

Dado o exposto, fica claro, portanto, que o gênero foi explorado didaticamente dentro de seu contexto real de uso, com ênfase na explicação dos aspectos estruturais e sociais do gênero, no intuito de possibilitar a identificação e a localização

dos gêneros em seus ambientes de circulação. Também possibilitou a identificação das ações que os gêneros ajudam a produzir, de modo a ampliar a análise do sistema formal da língua para a análise do entorno social e contextual do gênero.

No processo de ensino-aprendizagem o gênero anúncio foi contemplado como ação social e retórica, ressaltando, inclusive o seu proposito comunicativo que consiste em persuadir o consumidor em potencial, ou seja, convencê-lo a aderir o que está sendo anunciado.

Vale salientar que nosso propósito não foi trabalhar o gênero anúncio com fins em si mesmo, mas em relação com os outros gêneros aos quais estabelece relação, de modo a considerar a sua complexidade e o seu *status*, bem como os seus traços formais e funcionais em termos de análise linguística através dos recursos disponibilizados pelo *Facebook*. A figura abaixo demonstra a análise de práticas discursivas a partir das postagens dos anúncios pelas empresas, isto é, mostra a relação do gênero anúncio com outros gêneros, sendo estes próprios da plataforma digital e produzidos por internautas usuários da rede virtual.

Figura 3: Análise de práticas discursivas no *Facebook*



Fonte: Esta pesquisa, 2015

Analisar o gênero no meio digital fomentou discussões acerca da interação entre os internautas e da postura das empresas mediante as ferramentas *"curtir"*, *"comentar"* e *"compartilhar"*, próprias da plataforma. Esses momentos foram fundamentais para que os estudantes visualizassem práticas efetivas com a linguagem, percebendo que a interação comunicativa acontece através de gêneros, os quais consistem em ações retóricas tipificadas produzidas com um propósito comunicativo reconhecido socialmente.

As atividades publicadas pelos discentes no grupo eram, geralmente, respondidas no próprio grupo, através do recurso "*comentar*", ou em *Word* ou *PowerPoint*, conforme pode ser verificado na figura a seguir:

Figura 4: Atividade respondida no grupo pelos estudantes



Fonte: Esta pesquisa, 2015

É importante lembrar que as atividades respondidas no grupo foram visualizadas por todos os membros, bem como foram comentadas pelo mediador durante as aulas, de modo a descentralizar práticas de correção tradicionais.

Considerações finais

Mediante as oficinas que foram desenvolvidas concluímos que os gêneros publicitários que circulam no *Facebook* podem ser ensinados de modo a conservar a sua complexidade e o seu *status* como algo mais do que simples traços retóricos tipificados, pois, o referido *site* possui recursos que podem ser customizados para o ensino de gêneros em aulas de português, no nível fundamental II de ensino, sobretudo por considerar os aspectos retóricos, textuais, linguísticos e sociais do gênero dentro de seu contexto real de uso.

A referida proposta de ensino, mediante o acesso ao contexto de uso autêntico do gênero, também apresentou implicações para a educação retórica, pois seu

estudo potencializou a aprendizagem de gênero e das situações em que surgem, bem como a aquisição de habilidades e competências tecnológicas, adquiridas em práticas reais de uso. Todas as atividades que foram realizadas em documentos como *Word* e *PowerPoint* foram publicadas no grupo pelos próprios estudantes. É relevante mencionar que todas as atividades publicadas foram visualizadas por todos os envolvidos no processo, descentralizando a maneira tradicional de correção de atividades.

Consideramos que o *Facebook* é uma ferramenta que pode e deve ser utilizada para o ensino e análise de gênero, tendo em vista os recursos que a própria rede digital oferece e que as abordagens em ERG e ESP podem ser adaptadas ao nível fundamental II de ensino, com enfoque dado a leitura e compreensão do gênero anúncio e, consequentemente, de outros gêneros que circulam na mídia digital.

Referências

BATHIA, Vijay K. *A análise de gêneros hoje*. In: BEZERRA, Benedito G.; BIASI-RODRIGUES, Bernardete; CAVALCANTE, Mônica M. (orgs.). Gêneros e sequências textuais. Recife: EDUPE, 2009.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

CARVALHO, Nelly; LINS, Rebeca; WANDERLEY, Rita de Kássia. Inovação publicitária nas redes sociais. In: XAVIER, Antonio Carlos. *Hipertexto e Cibercultura*: links com literatura, publicidade, plágios e redes sociais. São Paulo: Respel, 2011. p. 187-210.

CARVALHO, Nelly M. *O texto publicitário na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010. 15 - 80.

MILLER, Carolyn R. Gênero como ação social. In: _____. *Gênero textual, agência e tecnologia*. Tradução de Angela Paiva Dionisio; Judith Chambliss Hoffnagel. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla Viana & RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento Digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2011. p. 13-24.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009. ROJO, Roxane Helena Rodrigues; Mouro Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita*: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade. Campinas. V. 23, n. 81, dez. 2002, p. 143-160. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
SOTO, Ucy. Ensinar e aprender línguas com o uso de (novas) tecnologias: novos cenários, velhas histórias? In: SOTO, U. et al. *Novas tecnologias em sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas*. São Carlos, SP: Claraluz, 2009. (p. 11-24).
THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez,1985.

RESUMO

Este trabalho busca compreender como os gêneros textuais são trabalhados no ensino a partir da análise feita em Livros Didáticos de Língua Portuguesa. Para tanto, atualizamos a discussão teórica sobre gêneros textuais e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa através da literatura de referência na área. Este estudo fundamentou-se nas propostas de Marcuschi (2008), Sheneulwly e Dolz (2004) e Bronckart (1999), dentre outros, cuja preocupação se volta para a importância da utilização dos gêneros textuais em sala de aula com a finalidade de reportar o aluno ao seu cotidiano, mostrando a funcionalidade da língua. Buscamos, ainda, para nortear nossa compreensão do objeto e ressaltar a importância dessa temática, situar a discussão nas políticas públicas que têm consequências diretas na sala de aula, nomeadamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no recorte específico sobre o trabalho com gêneros textuais. Como recurso para a análise, foram utilizadas duas coleções de livros didáticos pertencentes ao catálogo de uma mesma editora, comparando suas abordagens teórico-metodológicas no que diz respeito ao tratamento dado aos gêneros textuais. Como procedimento de análise, fizemos o levantamento qualitativo dos gêneros abordados em cada obra. Destacamos a relevância desse tipo de abordagem, com o propósito de estimular e desenvolver a participação do aluno-leitor nas práticas comunicativas na sociedade, a fim de contribuir com novas investigações sobre o uso dos Gêneros Textuais como ferramenta pedagógica.

Palavras-chave: Gêneros textuais, Livro didático, Ensino de língua portuguesa.

GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Karla Bertotti (UNICAP)[1]

Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), doravante PCN, documento formulado pelo Governo federal, apresentam uma proposta curricular educacional norteadora do trabalho docente que deveria ser seguido pelo professor no seu trabalho pedagógico.

Os PCN têm sido recorrentemente o tema de discussões sobre as práticas de ensino e aprendizagem por diversos educadores e pesquisadores que se preocupam com a situação da educação no Brasil. Enfatizando-se o ensino e a aprendizagem que estão centrados na teoria dos gêneros textuais tal como descritos nos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, e como estes são abordados pelos Livros Didáticos (doravante LD) destinados tanto às escolas públicas, como às particulares.

Os PCN de Língua Portuguesa tentam traduzir os avanços de pesquisa acumulados nas últimas décadas do século XX, nomeadamente as discussões introduzidas na academia, desde a entrada da Linguística no currículo dos cursos de Letras (em 1962) e do surgimento da Pós-graduação na área de Linguagem no país (décadas de 80 e 90).

Em sua produção, os PCN mobilizaram diversos especialistas e a década de noventa assistiu a um grande debate sobre reforma curricular, tanto na esfera

1. Doutoranda do Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

acadêmica quanto na esfera governamental. No contexto dessa reforma, outra política que nos interessa destacar é o Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD), herdeiro de políticas de avaliação anteriores, compra e distribuição de LD no país, o PNLD passa a ser referência inclusive na produção do LD, pois o maior comprador do mercado editorial brasileiro, o Governo Federal, passa a lançar editais que regularão uma fatia significativa da comercialização de LD (da órbita de 70%).

Nesse contexto, este trabalho busca analisar duas coleções de livros didáticos pertencentes ao catálogo de uma mesma editora, comparando suas abordagens teórico-metodológicas no que diz respeito ao tratamento dado aos gêneros textuais.

A partir disso, fizemos um recorte temático para o trabalho com gêneros textuais e debruçamo-nos sobre nosso *corpus* com as seguintes questões: Como é trabalhada a questão dos gêneros textuais nas duas coleções? O foco é o mesmo? O trabalho com o texto e sua interpretação é igual ou distinto? A gramática interage com o gênero trabalhado ou é apresentada de forma descontextualizada? A produção textual é uma mera reprodução dos textos apresentados ou busca uma forma de fazer o aluno aplicar o conhecimento através do gênero trabalhado?

Nos limites dessa abordagem, o objetivo geral deste trabalho é compreender o uso das teorias dos gêneros textuais e das orientações dadas pelos PCN através dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (doravante LDLP), como fator de vinculação escolar com as práticas sociais. Como objetivos decorrentes desse, elegemos como específicos: expor a discussão acerca dos gêneros textuais e suas implicações para o ensino de língua materna, através da bibliografia de referência; investigar o tratamento dado aos gêneros textuais nas duas coleções selecionadas; e, por fim, identificar a proposta de cada coleção ao trabalhar o mesmo gênero textual em seu LD.

Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa

A sociedade moderna exige uma escola dinâmica e estreitamente relacionada às funções sociais, a fim de que os alunos dominem as diversas práticas discursivas presentes no mundo contemporâneo. Desse modo, a escola passa a direcionar suas atividades, para a construção do conhecimento e das compe-

tências do educando formando um cidadão atuante que atende às demandas da nova sociedade vigente.

A escola, muitas vezes, se afasta da função de formar sujeitos aptos para intervir criticamente na realidade, tornando-se pouco interessante para o aluno. Além disso, por conta da exacerbação de métodos tradicionais, ela acaba dando importância ao que nem sempre é relevante para a aprendizagem do aluno, transmitindo, muitas vezes, conhecimentos de forma enfadonha, levando mais em conta a memorização do que o raciocínio e a criatividade.

> A escola é utilizada muito mais para fazer comunicados do que para fazer comunicação e este papel é desempenhado tanto mais eficazmente, quanto mais o que se pretende com a ação escolar é formar o espírito ilustrado, não o espírito criador. Cedo ela se transforma numa instituição ritualista, onde o cumprimento de certas formalidades legais tem valor em si mesmo (ROMANELLI, 1978, p.23).

Como a prática pedagógica deve ser contextualizada, não é possível formular receitas prontas para serem aplicadas a qualquer grupo de alunos. O professor, diante de cada situação, precisará refletir, encontrar suas próprias soluções e tomar decisões relativas ao encaminhamento mais adequado, isto é, trabalhar, em sala, com as expectativas dos alunos.

A prática do professor reflete sua leitura de mundo. Afinal, somente um crítico forma outro crítico. De acordo com Silva (2002,p.236)

> Não se pode culpar o professor, mas tentar, junto com este, modificar esta situação que provavelmente está relacionada com seu próprio processo de aprendizagem, investigando-a com o intuito de possibilitar novas perspectivas na prática pedagógica.

Desta forma, o professor deve realizar a sua leitura de mundo, isto é, uma leitura da realidade vivida, e convidar os alunos a vivenciar com ele esta nova situação, levando o aprendiz a participar ativamente da sua aprendizagem. As relações de troca entre professor e alunos possibilitarão a construção do mundo da leitura (SILVA, 2002, p. 236).

O ser humano é eternamente mutável e, por isso, está em constante evolução, nos níveis biológico, social, mental, psicológico e espiritual. Ao olhar a história, é possível perceber-se o esforço do homem no sentido de se comunicar

através das mais variadas linguagens existentes, na tentativa de acompanhar a mutação inerente ao seu ser, que leva a essa evolução.

A educação, preocupada em também acompanhar essa evolução do ser, torna-se um sistema em constante transformação, pois é algo que provém do homem e destina-se a servi-lo. Portanto, é imprescindível que também seja mutável. Essa mutabilidade, necessária à sua evolução, é um dos fatores que desencadeiam e alimentam o surgimento das várias propostas pedagógicas do sistema educacional.

Um dos documentos oficiais que atualmente regem o sistema educacional brasileiro é os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL,1998), produzido pelo governo federal para orientar os trabalhos dos ensinos fundamental e médio. Um outro, o Programa Nacional do Livro didático – PNLD (BRASIL, 2008), seleciona e encaminha os livros didáticos a serem utilizados nas escolas. Assentado, basicamente, nos pressupostos teóricos interacionistas desses dois documentos, o ensino de língua materna também vem procurando se adequar numa tentativa de acompanhar todo esse processo evolutivo.

No Brasil, desde os anos 90, proposta interacionista vem sendo adotada na educação. Suas principais características são a reflexão e a construção do conhecimento. Dentro desse propósito e como conteúdo integrante da disciplina de Língua Portuguesa, está contemplada a leitura - seu aprendizado e desenvolvimento - tendo como objetivo maior a formação do homem crítico.

Na busca de contribuir com a construção desse cidadão crítico, é que aparece, na escola, o livro didático, como um recurso auxiliar – muitas vezes único – destinado a colaborar com a tarefa do professor, figura imprescindível no processo de ensino e aprendizagem. Os PCN recomendam que os livros didáticos de Língua Portuguesa contemplem uma grande diversidade de gêneros textuais, inclusive a canção, a fim de enriquecer e oferecer ao aluno as mais diversas experiências de leituras e vivências do mundo. Por isso, a preocupação dos autores desses livros em inserir variados gêneros textuais em suas produções tem aumentado consideravelmente. A referência a gêneros textuais remete diretamente a textos orais ou escritos concretizados em eventos comunicativos, estabelecendo as diferentes práticas discursivas que fazem parte de nossa vida nos diferentes âmbitos sociais a que estamos inseridos. Desse modo, remete-se a Bakhtin, que aponta os gêneros textuais como componentes culturais e históricos, con-

figurações repetitivas e expressivas de interagir em conjunto, que ordenam e estabilizam nossas relações na sociedade. Bakhtin (1992), ao tratar dos três fatores constituintes do enunciado, conteúdo temático, construção composicional e estilo do enunciado, menciona o querer dizer do locutor e destaca os gêneros do discurso, como a unidade da interação verbal. Para esse autor, o querer dizer de cada locutor se estabelece, principalmente, pela escolha de um gênero do discurso. Esta escolha é determinada em função da especificidade de um dado campo discursivo definido em função do tema e dos parceiros da interação. Segundo Bakhtin (1992), para a efetiva comunicação, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso. Em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão, através de gêneros do discurso tanto oral como escrito. Na prática, usamo-los com segurança e destreza, embora possamos ignorar sua existência teórica.

Para Koch (2002), é através da competência discursiva que os falantes/ouvintes identificam o que é adequado ou inadequado em cada uma de suas práticas sociais. Para a autora é essa competência que permite ao falante a escolha de determinados gêneros de textos[2], mesmo de forma inconsciente, como de estratégias de construção e interpretação de um texto. Dessa forma, os gêneros textuais podem ser considerados a artefatos que viabilizam as várias práticas sociais de uso da linguagem, articulados de tal forma que são necessários à vida em sociedade. Os gêneros são, portanto, a efetiva realização da linguagem oral ou escrita.

Segundo Bazerman (2005), todo sujeito, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolvendo habilidades comunicativas e compreendendo melhor o mundo com o qual está se comunicando. Assim, cada pessoa se torna apta a participar ativamente dentro dos espaços discursivos em que se inserem, comunicando e compreendendo melhor as situações comunicativas.

Segundo Bronckart (1999), os conhecimentos construídos sobre os gêneros estão sempre correlacionados às representações que temos sobre as situações sociais diversas em que atuamos. Desta forma, o conhecimento sobre o funcio-

2. Por não ser relevante para nossa pesquisa, tratamos aqui Gênero Textual - distinção terminológica textual e discurso.

namento da linguagem em diferentes situações de comunicação é o que possibilita aos aprendizes o entendimento do texto como construção social, adquirindo legitimação na relação entre texto e contexto de produção e distribuição.

A língua, sob o ponto de vista de sua efetivação, reflete, por meio dos gêneros (evento sociocomunicativo), os padrões de cultura e interação da comunidade em se que está inserida (BONINI, 2001). Em outras palavras, os gêneros refletem as inúmeras atividades sociais que estão no mundo. Quando conhecemos um gênero, conhecemos uma forma de realizar, linguisticamente, objetivos específicos em situações particulares (MARCUSCHI, 2002). Consequentemente, o conhecimento em termos de saber utilizar os diferentes gêneros textuais é uma ferramenta imprescindível de socialização para a inserção dos indivíduos nas práticas sociais, tendo a escola um papel importante nesse processo.

Bronckart (1999) destaca que a apropriação dos gêneros é um processo fundamental de socialização para a inclusão funcional dos indivíduos nas atividades comunicativas, uma vez que é através desse processo de apropriação que os indivíduos se tornam capazes de refletirem e agirem produtivamente e positivamente na sociedade.

Marcuschi, a exemplo de Bakhtin (1992), define os gêneros textuais como formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Para este autor, "Gêneros textuais são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos" (MARCUSCHI,2002, p. 25).

Tal como foi posta a concepção de gêneros textuais por esses teóricos, os gêneros se constituem como ferramentas que permitem e tornam possível a compreensão dos processos de produção comunicativa, que se estabelecem dentro da sociedade.

Com base nessas questões, como também na proposta de ensino e aprendizagem sob a visão da teoria dos gêneros textuais incorporada aos PCN's, a prática de ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais se mostra uma importante ferramenta para a construção de conhecimentos relativos às manifestações reais da linguagem em nossas relações nas atividades sociais.

É nesse sentido que os PCN de Língua Portuguesa do ensino fundamental reiteram a função da escola de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos linguísticos construídos acerca dos gêneros ao longo de

seu processo de socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os, continuamente, nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam (PCN-EF, 1998), implicando formar o leitor e o produtor de texto.

A Pesquisa bibliográfica foi o nosso viés da coleta dos nossos dados, debruçando-nos em duas coleções escolhidas de forma aleatória destinadas ao mesmo ciclo e também de uma mesma editora, articulando a análise que faremos dos LD à proposta específica de cada autor, quanto ao trabalho com os gêneros textuais em suas obras.

Constituição do *corpus*

Para esta análise foram selecionadas duas coleções de uma mesma editora, a primeira - fora selecionada pelo PNLD 2008 - Português – uma proposta para o letramento de Magda Soares. 6° ao 9° ano – editora Moderna (doravante COLEÇÃO A) e a segunda coleção – não consta na lista dos livros aprovados pelo PNLD 2008 – Português –leitura.produção.gramática de Leila Lauar sarmento . 6° ao 9° ano – editora Moderna. (doravante COLEÇÃO B)

Com o propósito de atingir o objetivo desta pesquisa, que é compreender o uso das teorias dos gêneros textuais e das orientações dadas pelos PCN – fatos discutidos na Seção 1 deste artigo – através dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, como fator de vinculação escolar com as práticas sociais e o papel do professor como elemento chave deste processo; levamos em consideração algumas questões ligadas à teoria dos Gêneros Textuais classificados por Marchuschi (2002) como: “Uma oportunidade de se lida com a linguagem em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia”

Ou ainda, pautado no que os PCN se referem

> Um dos objetivos dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do ensino fundamental é trabalhar o conhecimento necessário sobre as diferentes formas de realização da linguagem na sociedade, a fim de que o sujeito envolvido no processo de aprendizagem possa se comunicar produtivamente nos grupos sociais de que participa. Por isso, sugere-se aos professores que ensinem seus alunos a utilizar-se da linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder a

> diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (PCN-EF, 1999).

No encaminhamento desses critérios, seguiremos os seguintes aspectos:

- Como se baseia a estrutura do LD analisado;
- Qual o direcionamento metodológico dado ensino e aprendizagem de língua materna a partir dos Gêneros Textuais;
- A formulação e intencionalidade de cada autor ao trabalhar o mesmo gênero textual em seu LD.

Visão geral das coleções

Coleção 1

Português – uma proposta para o letramento de Magda Soares é uma coleção constituída de quatro volumes destinada aos alunos do 6° ao 9° ano do EF, a divisão dos capítulos de cada volume mostra os princípios norteadores da coleção, além de apresentar toda a estrutura do LD e sua bibliografia.

A obra demonstra preocupar-se em mostrar como trabalhar e qual a finalidade do seu LD, sendo este um suporte e não um fim pedagógico em sala, existe uma atenção clara não só com a escrita, mas também com a oralidade como podemos pontuar através do trecho retirado do seu guia ao professor:

> "ÁREAS E ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM
> São as seguintes as áreas em que se distribuem as atividades,
> LEITURA:
> Preparação para a leitura,
> Leitura Oral,
> Leitura Silenciosa,
> Interpretação Oral,
> Interpretação escrita,
> Sugestões de Leitura.
> PRODUÇÃO DE TEXTO

LINGUAGEM ORAL
LÍNGUA ORAL - LÍNGUA ESCRITA
VOCABULÁRIO
REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA" (SOARES,2009, 9º ano,p. 12)

Além da preocupação com a oralidade, vejamos o que a autora propõe a cerca do estudo com os gêneros:

> É grande a diversidade com os gêneros, o que obriga a uma seleção daqueles que devem ser priorizados no ensino do Português, na escola. Na seleção dos textos para a leitura, unidade do ensino nesta coleção, priorizam-se os gêneros mais frequentes ou mais necessários nas práticas sociais de leitura; para as atividades de produção de texto usou-se o mesmo critério, agora aplicado à escrita, priorizando-se os gêneros mais frequentes ou mais necessários nas práticas sociais de escrita. (SOARES,2009, 9º ano,p. 12)

Percebe-se no decorrer da obra, que a autora priorizou, no que se refere à oralidade temas ligados a situações de interação oral mais elaboradas como debates, seminários, entrevistas, depoimentos, atividades, que demandam um mínimo de informação anterior (competência).

A coleção 1 (doravante C1) divide cada livro em 4 capítulos e esses capítulos rodam e trabalham o mesmo tema, embora trabalhe com diversos gêneros, como podemos verificar, no mesmo capítulo ela pode tanto iniciar com um poema, ou mesmo outro gênero, partindo para notícia, reportagem, crônica, reportagem, conto entre outros e sempre se preocupando em trazer a funcionalidade do gênero além de trabalhá-lo enquanto texto escrito ou oral.

Percebemos claramente ao manusear a C1 seus objetivos quanto ao ensino de língua materna, fundamentando-se sempre nas concepções do Letramento, criando situações em que o aluno tenha oportunidade de refletir sobre textos que se remetem a situações do dia a dia, desenvolvendo habilidades de interação social através da dos gêneros que sua coleção aborda.

Coleção 2

Português: leitura, Produção, Gramática de Leila Lauar Sarmento é uma coleção constituída de quatro volumes destinada aos alunos do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental. Cada LD é formado por quatro unidades temáticas compostas por dois capítulos.

Na Coleção 2 (doravante C2), cada unidade é iniciada sempre com um texto visual, normalmente uma obra artística, e logo em seguida a autora trabalha em cada capítulo dois ou até mesmo três textos, mudando o gênero textual de uma unidade para outra. O trabalho voltado à parte gramatical e à produção textual estão identificadas por meio seções especificadas, o que deixa claro quando termina uma parte e quando começa a outra.

Salta aos olhos a diversidade de gêneros selecionados pela autora para sua proposta didática. Percebe-se que o trabalho de compreensão textual é bastante numeroso, porém é feito inúmeras vezes como decodificação ou de cópia, compreender seria uma extração de conteúdos.

Em alguns casos ainda a compreensão de um gênero mistura-se com outros mostrando que não há uma uniformidade, como também percebemos exercícios genéricos que podem ser respondidos sem necessariamente estarem acoplados ao texto exposto, como explica Marcuschi, “Perguntas Vale-tudo: Indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta”. (Marcuschi, 2001,p.53)

Universo da pesquisa

A fim de melhor exemplificar a pesquisa realizada, resolvemos fazer um recorte do material selecionado, no intuito de ilustrar de forma mais eficaz nosso objetivo. Escolhemos da coleção mencionada o 4° Ciclo, por ser o último do Ensino Fundamental e deste, o 9° ano por ser o ano de transição entre o Ensino Fundamental e o Médio.

Através da análise dos livros, pode-se perceber as teorias que norteiam o trabalho do professor e as concepções de linguagem e ensino de língua que estão sendo a base das aulas de língua portuguesa. Isso porque o LD ganhou espaço

nas salas de aula e hoje cabe a ele um papel que anteriormente cabia ao professor. De auxiliador, o livro passou a ser o principal recurso utilizado em sala de aula. Acredita-se que essa realidade não tende a mudar nos próximos anos, Por isso é tão importante repensar e entender a atitude e a prática do professor hoje em sala de aula. Sua identidade está cada vez mais exposta e a sociedade cobra, um docente atualizado e apropriado às exigências atuais.

Os PCN estão nas escolas e à disposição dos docentes desde os anos noventa, mas somente agora tanto os professores como os livros didáticos tentam trabalhar de forma contextualizada.

A partir da preocupação com a contextualização que hoje encontramos nos LD, fez-se necessário partir para uma nova realidade nos LDLP. Desta feita, passaram a incorporar em seu acervo textual diversos gêneros a serem trabalhados na escola com o intuito de trazer a realidade e os diversos textos que circulam na sociedade. Segundo Marchuschi(2008), "a vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros" (p.163).

Livros didáticos analisados

Para melhor demonstrar, antes de iniciarmos a análise, como os LD selecionados trabalham esses conteúdos primordiais para o ensino de Língua portuguesa, apresentamos através das tabelas abaixo, por nós elaboradas - referente aos quatros grandes eixos da base curricular: leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos - como estão estruturados esses eixos em cada obra, a saber:

Tabela 1: Eixos e seções do LD1

1. Leitura	- Preparação para leitura - Leitura silenciosa
2. Escrita	- Interpretação escrita - Produção de texto
3. Oralidade	- Interpretação oral
4. Conhecimentos linguísticos	- Vocabulário - Reflexão sobre a língua

Tabela 2: Eixos e seções do LD2

1. Leitura	- Leitura
2. Escrita	- Análise da leitura - Oficina de produção - Você é o autor
3. Oralidade	- Discussão do tema
4. Conhecimentos linguísticos	- Palavras e significados - Linguagem e Interação - Sentidos da linguagem - Fatos da língua

Livro didático 1

O quarto volume da coleção *Português – Uma proposta para o Letramento Gramática de Magda Soares* destinada ao nono ano do Ensino Fundamental divide-se em quatro unidades temáticas (1ª UD – tema: Somos Sós no Universo, 2ª UD – tema: Tempo Você, 3ª UD – tema: O Homem Lobo do Homem, 4ª UD – tema: A Língua que Eu Falo), derivando dessas unidades um conjunto de cinco ou mais subunidades, apoiadas por gêneros e tipos textuais.Os textos apresentados em cada unidade estruturam-se num eixo de leitura, produção de texto, linguagem oral e reflexões sobre a língua portuguesa.

Os textos literários, jornalísticos e publicitários são trabalhados de forma abrangente pela autora. Percebe-se uma preocupação específica quanto ao trabalho com os gêneros textuais, buscando através das atividades propostas, estabelecer diferentes estratégias cognitivas, a fim de que o aluno consiga apropriar-se das características dos gêneros e dos tipos textuais, reconhecendo sua finalidade.

Dentro de cada unidade há divisões que são focadas a partir de um gênero e/ou tipo textual a ser trabalhado. Esse gênero e/ ou tipo textual aparece de forma explícito sendo o título pertencente a cada subdivisão da unidade.

Na primeira unidade aparecem quatro gêneros: artigo de jornal, reportagem, entrevista e poema. Na Unidade seguinte, são trabalhados dois gêneros a saber: texto informativo e crônica. Já na terceira Unidade, fábula, conto, texto argumentativo, poema e Crônica. Na quarta Unidade, a autora trabalha com crônica, reportagem, entrevista e poema. Percebemos que existe sempre a mesma

proposta quanto ao trabalho de cada subdivisão dentro dos capítulos, sugerindo uma preparação para a leitura, em seguida *leitura silenciosa*, que fará o aluno ter contato direto com o texto através do qual serão trabalhadas a interpretação escrita, a produção de texto, e em seguida as questões referentes ao estudo da língua, língua oral, língua escrita, assim como aspectos semânticos.

A proposta de desenvolvimento de usos da língua está ancorada num trabalho consistente de reflexão e de construção de conhecimentos sobre a língua. A abordagem da leitura, dos conhecimentos linguísticos e da produção de textos é realizada de maneira articulada e equilibrada, sem que se privilegie uma habilidade em detrimento das outras.

A seleção de textos contempla variedade de autores, de tipos e gêneros de texto, e é voltada para o desenvolvimento de habilidades de leitura, análise linguística e produção de diversificados gêneros e tipos textuais. A presença de textos com registros e variedades diferentes ressalta o caráter heterogêneo da língua. Há uma presença significativa de textos literários, que representam a maioria dos textos do volume. O contexto social também é bastante diversificado predominando textos da imprensa, literatura, ciência e música.

O volume apresenta uma temática única em cada unidade, a obra expõe os conteúdos de forma harmônica, deixando que o desenvolvimento do trabalho possa ser bem construído pelo docente. Os assuntos se misturam no intuito de trabalhar a língua como um todo, retirando aquele formato tradicional: texto, interpretação, gramática e produção.

Apesar dessa proposta, a autora não deixa de trabalhar os aspectos como leitura, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de compreensão do aluno, pois apresenta estratégias cognitivas, tais como formulação de possíveis hipóteses assim como reavivar conhecimentos adquiridos anteriormente. Além do texto e de sua análise, autora trabalha claramente com a proposta de oralidade, proporcionada por atividades que visão não só a produção como também a compreensão de diversos gêneros textuais apresentados em sua obra, mostrando sempre a relação existente entre a língua oral e a escrita, autora para tanto trabalha os gêneros entrevista, discussões em grupos, debates, júris simulados assim como a própria leitura oral.

A reflexão sobre a língua está constantemente presente, quando a autora propõe o trabalho com os conhecimentos linguísticos, possibilitando uma com-

preensão das questões linguísticas nas devidas situações de oralidade e escrita, também com das variedades da língua. Para tanto, a autora trabalha com a parte teórica, porém sempre mostrando e abordando os aspectos semânticos, mas nunca com uma sistematização dos conteúdos seguidos pelos moldes da gramática tradicional. Os conhecimentos linguísticos trabalhados levam o discente a exercitar algumas de suas competências tais como a observação, a análise, a comparação a transformação e a produção.

Quanto à seção Produção de Texto, essa aparece de forma clara e bem delimitada, mas sempre articulada com as atividades de leitura e interpretação. A autora propõe a produção do texto,mas sugere algumas formas de compor : inicialmente sugere sempre que o aluno organize suas ideias, depois apresenta algumas formas possíveis para a produção e por fim, sugere a interação desse aluno com o restante do grupo, sejam os colegas ou mesmo o professor. A proposta de se trabalhar em grupo, caracterizando bem essa interação, está sempre presente em suas propostas de produção textual.

Segundo o Guia de Livros Didáticos PNLD 2008, a obra de Magda Soares desenvolve como projeto pedagógico:

> Trabalhar a língua como instrumento de interlocução, como prática social de interação, com propostas que contextualizam as atividades de ensino em situações de uso, com finalidades específicas, interlocutores reais e textos de circulação no meio social. A obra assume o letramento como finalidade principal do ensino da língua: o aluno deve não apenas saber ler e escrever, mas ser proficiente no uso social da língua, falando ou escrevendo. (Guia de Livros Didáticos PNLD 2008, p.70)

Livro didático 2

O quarto volume da coleção *Português – Leitura. Produção. Gramática* de Leila Lauar Sarmento destinada ao nono ano do Ensino Fundamental divide-se em quatro Unidades temáticas e cada uma delas é dividida em dois capítulos, esses giram sempre em torno do tema central da Unidade ao qual pertencem; todas elas apresentam atividades de leitura, produção de texto e conhecimentos linguísticos.

A parte consagrada à leitura constitui-se de dois ou três textos motivadores seguidos imediatamente de exercícios de vocabulário e perguntas sobre o texto.

Após esse trabalho aparece a seção "Oficina de Produção" a qual oferece duas ou mais propostas, normalmente fazendo referência aos gêneros ou ao tema trabalhado nos textos iniciais. A parte voltada para os conhecimentos linguísticos contempla o que tem sido considerado tradicionalmente como programa de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no que se refere à descrição da língua (classe de palavras, termos da oração, estrutura do período composto, figuras de linguagem) e aos aspectos normativos (ortografia, regência , concordância, construções sintáticas).

Este volume está voltado para o desenvolvimento de habilidades de leitura, redação, assim como para a descrição gramatical do Português. Seus pressupostos teórico-metodológicos baseiam-se em concepções tradicionais de língua, gramática e texto.

A sua seleção textual é bastante diversificada, a autora trabalha em sua obra diversos gêneros textuais, conforme foi visto na tabela quantitativa, Enfatizando alguns em detrimento de outros, percebemos ainda que alguns gêneros são meramente ilustrativos, aparecendo apenas para analise gramatical e não com sua função real. Temos no volume textos em prosa de autores consagrados e de autores menos conhecidos. Há também poemas de Carlos Drummond, entre outros. Aparecem peças publicitárias e diversas tirinhas de Jim Davis, Hagar; assim como textos jornalísticos de diversas revistas assim como também de jornais de grande circulação. Há em todo início do primeiro capítulo de cada unidade textos não-verbais como pinturas de William Holman Hunt, Jan havicksz Steen, George Groz e o cartum de Maurício Rett.

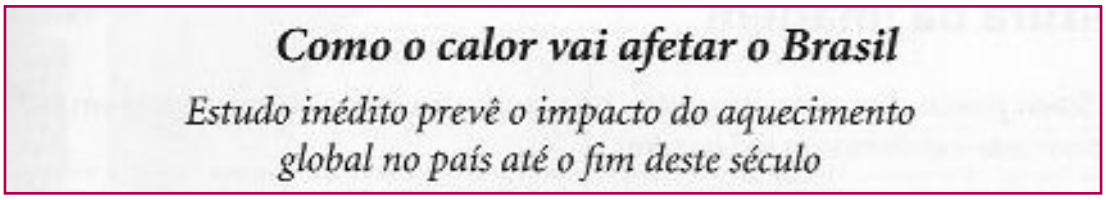
As atividades de leitura abordam o vocabulário e o estudo de textos. A exploração do vocabulário e o estudo de textos. O estudo do vocabulário é oferecido pelo livro a partir de atividades orientadas que levam o aluno a deduzir, pelo contexto, o significado de algumas palavras.

As atividades de compreensão trabalham ideias desenvolvidas no texto e aspectos relativos à sua estrutura, intenção do autor, mas grande parte das atividades exige do aluno apenas releitura de linhas do texto e localização de informações. Considerando-se a predominância de textos literários, constata-se ao longo do volume analisado que tais textos ora se restringem a atividades estruturais, de interpretação, ora apenas para estudo de conteúdos gramaticais.

Os textos para discussões de ideias, que servem como complementares ao texto inicial de cada capítulo, têm como objetivo o trabalho com a intertextuali-

dade, apresentando ideias semelhantes ou, às vezes, divergentes do texto principal, e trazem uma série de perguntas que devem ser respondidas pelos alunos, de modo que expressem seus pontos de vista sobre o tema ora abordado, conforme observado nos exemplos a seguir:

Imagem 1

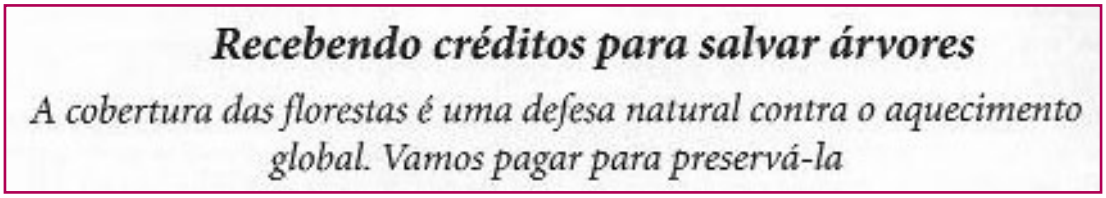


Como o calor vai afetar o Brasil

Estudo inédito prevê o impacto do aquecimento global no país até o fim deste século

Fonte: Sarmento, 2009, 9º ano, p. 98

Imagem 2



Recebendo créditos para salvar árvores

A cobertura das florestas é uma defesa natural contra o aquecimento global. Vamos pagar para preservá-la

Fonte: Sarmento, 2009, 9º ano, p. 103

A produção de texto é trabalhada, em alguns momentos, em articulação com o tipo do texto principal, ou trata de um gênero que possa ser vinculado ao seu tema. Há sempre duas propostas de redação, o que poderá levar o aluno a produzir textos de tipos e gêneros diferentes. Essa seção inicia-se sempre com o título *Oficina de redação* com um texto motivador, apresentando o gênero a ser trabalhado – que nem sempre apresenta articulação com o gênero nem com o tema anteriormente desenvolvido no capítulo – Após a leitura interpretação e trabalho com o gênero oral proposto (vale ressaltar que a autora só trabalha o conceito e a exploração do gênero quando este aparece pela primeira vez em seu LD, se esse mesmo gênero aparecer posteriormente, ela o trabalha apenas como proposta para interpretação e não e não explora de forma mais consistente as característica do gênero apresentado.

Logo em seguida, aparece a primeira proposta de produção textual com o item *Você é o autor*. Nesse momento a autora tem sempre a preocupação em

trazer para o aluno ou um pequeno texto ou mesmo uma imagem, em seguida propõe passos de argumentos ou mesmo de emprego de alguns conhecimentos linguísticos, afim de auxiliar a redação. E, por fim, sugere a reescritura textual a partir de um *box* intitulado *Avalie e reescreva*.

Já a segunda proposta é sempre mais direta e enxuta, sem muita motivação aparente, nunca aparece nesse segundo momento, nem textos, nem imagens, pressupõe-se que o aluno já tenha adquirido a competência necessária para desenvolver o gênero solicitado.

Os conhecimentos linguísticos são abordados ao longo do volume analisado: aparecem nas partes *Palavras e significados, Linguagem e Interação, fatos da língua* e Gramática. Para essa abordagem, porém, a seção privilegiada é a de *Gramática*. Essa seção se baseia na tradição gramatical normativa e seus principais conteúdos são refrente à sintaxe – da oração, de concordância, de regência e de colocação. O trabalho realizado no volume tende a se mostrar adequada, embora se deva ressalvar a falta de articulação entre a exploração dos conhecimentos linguísticos e a leitura e a produção de textos, assim como o pouco incentivo dado à reflexão (a ênfase tende a recair nos exercícios de reconhecimento e memorização). A seção destinada a esses conhecimentos traz uma situação, explicitada num pequeno texto, em fragmentos, poemas, quadrinho ou peças publicitárias que serão fonte de apresentação do conteúdo teórico a ser trabalhado. O trabalho se orienta a partir da exposição e memorização da nomenclatura de definições e classificações.

Constata-se uma desarticulação entre o que se procura ensinar de gramática e as atividades de leitura e escrita devido à descontextualização desse trabalho e ao grau de abstração com que são tratadas em relação ao conhecimento linguístico do aluno e ao uso efetivo da língua.

A obra propõe atividades orais nos momentos de compreensão, na leitura e no estabelecimento da intertextualidade, mas não faz um trabalho efetivo que caracterize a escrita e a linguagem oral quanto aos seus usos nas diferentes situações de interação linguística.

Considerações finais

Sob a visão da teoria dos gêneros textuais incorporada aos PCN, a prática de ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais se mostra uma importante ferramenta para a construção de conhecimentos relativos às manifestações reais da linguagem em nossas relações nas atividades sociais.

É nesse sentido que os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental reiteram a função da escola de promover condições para que os alunos reflitam sobre conhecimentos linguísticos construídos acerca dos gêneros ao longo de seu processo de socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os, continuamente, nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam.

Esta pesquisa possibilitou identificar como é feito o trabalho com os gêneros textuais nos livros didáticos para o ensino de Língua Portuguesa como uma referência que pode passar a formar parte da "base de conhecimento" para o trabalho do (a) professor(a) como profissional. Não se propõe uma "receita" para analisar os livros, e sim uma referência a mais dentre outras. O estudo fundamentou-se na concepção dialógica da linguagem, proposta por Bakthin(1992), Geraldi, (2003); Koch (2002); e na abordagem do interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1999), os quais defendem a ação dialógica da linguagem, e, mais especificamente, os estudos de Marcuschi (2001; 2008) sobre os gêneros textuais.

Tal como proposto por esses teóricos em sua concepção de gêneros textuais, os gêneros se constituem ferramentas que permitem e tornam possível a compreensão dos processos de produção comunicativa que se estabelecem dentro da sociedade.

Convém destacar não ter sido objeto de nossa investigação o livro didático como um todo, mas sim a abordagem dada por ele no que tange ao ensino de língua materna através dos gêneros textuais e que efeito essa abordagem produziria na prática social do aluno.

Como procedimento de análise identificamos que o LD1 propõe-se a trabalhar com um número reduzido de gêneros – referindo-se a ocorrências encontradas-, diferentemente do LD2, cuja proposta apresenta uma ocorrência de um maior número de gêneros. Vale salientar que não se defende aqui que um não é

melhor que o outro em função do número de ocorrências, mas sim apresentam propostas diferentes de trabalho. Identificamos as seções que abordavam os gêneros e conseguimos verificar claramente a distinção de trabalho entre os dois LD, a partir da descrição de como cada LD está estruturado, baseando-se nos quatros grandes eixos da base curricular: leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos. Ao nos debruçarmos sobre o nosso *corpus*, encontramos já uma distinção clara na proposta de trabalho em cada uma das obras.

O LD1 divide suas Unidades por gênero/ tipos textuais e nessa perspectiva desenvolve os quatro eixos da base curricular. Diferentemente, O LD2 divide suas Unidades e Capítulos por temas e, a partir do tema, trabalha diversos gêneros, inclusive numa mesma unidade ou Capítulo.

Os resultados da análise do LD1 demonstraram de imediato uma convergência de todos os eixos com o gênero estudado, tanto na análise interpretativa, quanto na produção textual e abordagem dos conhecimentos linguísticos, apresentando-nos uma gramática de uso. Vale salientar que o título de cada capítulo remete sempre ao gênero/ tipo textual a ser trabalhado naquele momento.

Em seguida, ainda com relação ao LD1, conseguimos identificar que a abordagem do gênero é feita de forma distinta do LD2, o qual parte de um tema específico abordado e dentro de cada tema trabalha mais de um gênero, sendo este um dos motivos para encontramos uma quantidade muito maior na apresentação dos gêneros. Os dois LD apresentam um trabalho significativo com os gêneros, embora de forma bastante distinta. O LD1 apresenta uma proposta condizente com o que é solicitado nos critérios de avaliação do PNLD trabalhando o gênero em todos os eixos, conseguindo didatizá-lo, isto é, fazendo com que o aluno não só entenda a sua função, mas também possa ser capaz de produzi-lo.

O LD2 também trabalha os quatro eixos básicos, porém não vemos uma convergência com o estudo do gênero. A obra desenvolve o gênero tanto em sua essência e funcionalidade, como também como pretexto para uma análise interpretativa ou, ainda, como base para um trabalho gramatical. Existe também uma proposta de didatização, quando o LD2, em sua seção de produção textual, inicia o trabalho com um texto motivador, e logo após mostra as características essenciais àquele gênero montando, em seguida, um roteiro de produção sugerindo ao aluno a forma de construir o texto. Porém, a forma é mecânica e não reflexiva

como é visto no LD1, no qual percebemos a preocupação com a construção do texto no desenrolar da Unidade, passo a passo, sugerindo a produção apenas no fim da unidade e não a cada trabalho com um gênero, como é feito no LD2.

Desta forma, levando-se em consideração a concepção teórica de gêneros textuais que conduziu a discussão do nosso trabalho, o uso de gêneros textuais, como ferramentas norteadoras de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, possibilitará aos professores levar para a sala de aula não só atividades gramaticais com a língua e a linguagem por si mesmas, mas como meios de mostrar as diferentes práticas sociais.

A leitura, a construção e a desconstrução dos textos dos mais variados gêneros textuais em sala de aula contribui para a reflexão das várias atividades sociais em que estamos inseridos, possibilitando, assim, aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, a ampliação de seus conhecimentos sobre as diferentes formas de realização da linguagem.

A prática de ensino nas escolas por meio do trabalho com gêneros textuais, portanto, fornece aos alunos os conhecimentos linguísticos e textuais necessários para atuar reflexivamente em diferentes atividades comunicativas, uma vez que os alunos estarão praticando e refletindo em sala de aula com base em textos que circulam na sociedade.

Quanto maior for a vivência dessas práticas comunicativas na sala de aula maior será a capacidade do aluno de refletir sobre suas produções textuais em contextos reais de comunicação e, consequentemente, sobre valores ideológicos que as perpassam, o que também contribui, de forma eficaz, tanto para a capacitação dos professores de Língua Portuguesa como para a melhoria do Ensino Fundamental, e, portanto, para o aperfeiçoamento do exercício da cidadania dos sujeitos além do contexto escolar.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** 2. ed. São Paulo:Martins Fontes, 1992.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BONINI, Adair. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. (**Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 2001).

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD**: Língua Portuguesa. Ministério da educação. Brasília: MEC, 2008.
BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino fundamental– Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.
BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
GERALDI, J. **Portos de Passagem**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
KOCH, I. **Gêneros do Discurso.** São Paulo: Cortez, 2002.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 3..ed. São Paulo, Cortez: 2001.
_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.,MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
_____. **A produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3.ed.. São Paulo: Parábola Editoria, 2008.
ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**: 1930-1973**.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1978.
SARMENTO, Leila Lauar. **Português**: leitura, produção, gramática/6º ao 9º ano. 3ed. São Paulo: Moderna, 2009.
SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. Roxane Rojo e Gláis Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
SILVA, Rosane Rosálie Nascimento e. *Professor Leitor e o Processo de Ensino* In: G.L. Guimarães e T. Leal (Orgs.) **Formação de Professores.** Recife-PE: Bagaço, 2002.
SOARES, Magda. **Português**: uma proposta para o letramento/ 6º ao 9º ano. 1ed. São Paulo: Moderna, 2002.

RESUMO

O presente trabalho apresenta reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa com ênfase nos gêneros textuais. Para tanto, foram consultados Bakhtin (2003), Costa Val (2006), Dolz (2004), Marcuschi (2007) e Rojo (2006), os quais evidenciam os estudos sobre Gêneros Textuais e acrescentam a respeito do ensino de Língua Portuguesa com enfoque nos contextos interacionais que o educando se insere por meio da leitura e produção de textos. No que tange ao trabalho com gêneros textuais, grande parte de nossas escolas evidenciam apenas uma de suas dimensões, isto é, a construção composicional, o que de certo modo, dificulta o desenvolvimento dos educandos quanto às habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, partilhamos da compreensão de que o ensino de Língua Portuguesa precisa ocorrer mediante práticas situadas. Por isso, o foco deste trabalho consiste no esclarecimento acerca das teorias dos gêneros textuais, bem como de sua implicação para o ensino de Língua Portuguesa, o que impulsiona uma reflexão acerca de práticas pedagógicas que não correspondem à perspectiva dos gêneros textuais. Assim, buscamos evidenciar a importância de práticas de ensino que permitam ao educando enxergar a língua para além de sua sistematização. O trabalho divide-se em duas etapas: a primeira consiste em uma breve discussão acerca das teorias dos gêneros textuais, com o embasamento teórico supracitado; no segundo momento, apresentamos uma atividade aplicada com uma turma de 6ºano contemplando a perspectiva dos gêneros textuais.

Palavras-chave: Ensino, Gêneros textuais, Língua portuguesa.

GÊNEROS TEXTUAIS: ALTERNATIVAS QUE FACILITAM O PROCESSO DE LETRAMENTO[1]

Danielle dos S. M. Coppi[2] (PROFLETRAS-UEPB)

Introdução

Falar sobre gêneros textuais atualmente é muito comum na esfera linguística, vários professores de Língua Portuguesa enfatizam a importância do ensino nesta perspectiva.

Os documentos oficias como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) evidenciam um ensino voltado para esta temática, assim como o instrumento de trabalho de professores e alunos, isto é, o livro didático, já apresenta os gêneros textuais como conteúdos a serem desenvolvidos. Nesta direção, vale ressaltar a importância do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), cuja função é avaliar e distribuir livros didáticos para as escolas públicas brasileiras.

No entanto, há uma problemática relacionada a esta perspectiva, pois no processo de transposição dos gêneros para esfera escolar, muitas vezes, o ensino fica reduzido à estruturação apenas, perdendo o caráter social, componente fundamental para fazer significar a aprendizagem dos educandos.

1. O presente artigo se vincula à pesquisa intitulada ***Letramento: uma concepção social da escrita e o professor como agente letrador***, realizada no curso de mestrado profissional (PROFLETRAS-UEPB), sob supervisão da Prof.a Dr.a Maria de Fátima de Souza Aquino.

2. Mestranda em Linguagens e Letramentos (dsmcoppi@gmail.com) - PROFLETRAS-UEPB.

Os gêneros, quando considerados como constituintes sociais, funcionam como instrumentos muito importantes para desenvolver nos alunos habilidades de leitura e escrita, assim como organizar a linguagem da sociedade em geral.

Nesta pesquisa, evidenciamos a perspectiva bakhtiniana sobre gêneros discursivos, destacamos a contribuição dos gêneros textuais no processo de ensino aprendizagem de língua materna, assim como apresentamos o procedimento sequência didática como uma excelente proposta para se trabalhar os gêneros de forma que não percam o caráter social, focando nas necessidades do educando enquanto usuário da língua.

Para tanto, foram consultados Bakhtin (2003), o qual evidencia os gêneros discursivos, além de Dolz (2004), Marcuschi (2007), entre outros autores, que acrescentam a respeito do ensino de Língua Portuguesa com enfoque na perspectiva sociointeracionista da língua.

Vale ressaltar que tomamos como ponto de partida reflexões acerca dos conceitos de gênero textuais, para em seguida, com base na realidade dos educandos, selecionarmos um gênero específico a ser trabalhado através do procedimento sequência didática. Desta forma, optamos por trabalhar com o gênero textual "Fábula", o qual é muito pertinente quando se pretende desenvolver metodologias de ensino voltadas ao letramento escolar.

Gêneros discursivos na visão de Bakhtin

Segundo Bakhtin (2003) todos os campos de atividade humana fazem uso da linguagem. Então, como há uma variedade de campos (profissional, cotidiano, científico), apropriamo-nos da linguagem de maneira diversificada para interagirmos socialmente de acordo com a situação comunicativa, ou seja, procuramos nos adequar linguisticamente ao meio em que estamos inseridos. Para tanto, tomamos como instrumentos os "gêneros do discurso". Vale ressaltar que este processo de modificação dos enunciados não ocorre aleatoriamente, mas obedece às condições e finalidades de cada campo. A esse respeito Bakhtin (2003, 261-262) afirma:

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego

> da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. [...]

Bakhtin (2003) enfatiza as três dimensões dos gêneros do discurso: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O conteúdo temático seria o assunto/objeto do enunciado, a construção composicional são os elementos das estruturas textuais que caracterizam um determinado gênero e o estilo refere-se a questões individuais de seleção como, por exemplo, vocabulário e preferências gramaticais.

De acordo com a visão bakhtiniana, vale ressaltar que, além dessas três dimensões, faz-se necessário evidenciar o extralinguístico, pois não há como pensar em tema, estilo e construção composicional sem pensar no contexto de produção e recepção dos enunciados, uma vez que a linguagem se desenvolve através da interação. Segundo Bakhtin(2003, p.261-262):

> [...] Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional- estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Desta forma, percebemos que há uma multiplicidade de fatores que envolvem o estudo dos gêneros. Enquanto professores de Língua Portuguesa, partilhamos experiências complexas no processo de ensino/aprendizagem da escrita, uma vez que boa parte dos professores focaliza seu trabalho na perspectiva do ensino de uma "norma padrão", o que de certo modo, não contempla o essencial para o letramento formal, isto é, o contexto interacional em que um determinado texto circulará.

A perspectiva do ensino da norma padrão nos leva a refletir acerca de propostas de produção textual em que o educando escreve seus textos para um mesmo interlocutor, como se não existisse situações múltiplas de comunicação.

Gêneros textuais e o ensino de língua portuguesa

As pesquisas acerca dos gêneros textuais impulsionam uma nova proposta para o ensino de Língua Materna que difere do tradicionalismo, o qual evidenciava o ensino da gramática e dos gêneros literários. Nesse contexto, as escolas, seguindo a ideia dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), começam a direcionar o trabalho de Língua Portuguesa para uma perspectiva textual, sabendo que cada texto se realiza por meio de um determinado gênero e que o conhecimento acerca do funcionamento dos gêneros refletirá em um trabalho eficiente para com os discentes no que tange à compreensão ou produção de textos.

Neste sentido, na medida em que os educandos se apropriam do universo de um determinado gênero, isto é, considera o contexto em que o mesmo se situa, a intencionalidade, a relação entre produtor/receptor etc, certamente demonstrarão mais facilidade para produzir ou interpretar qualquer texto que contemple o gênero estudado, como atesta Marcuschi (2007, p. 32-33):

> Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido, é esta ideia básica que se acha no centro dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos [...].

Um dos problemas percebidos quanto ao processo de ensino/aprendizagem é que alguns professores prezam somente pela forma estrutural do gênero, desconsiderando as outras dimensões de suma importância já mencionadas segundo Bakhtin (2003).

Há casos em que evidenciam a homogeneidade tipológica, embora saibamos que os gêneros textuais são tipologicamente heterogêneos. Marcuschi (2007) destaca as diferenças entre "tipo textual e gênero textual", o autor afirma que os tipos textuais são contáveis, por exemplo, narração e dissertação, diferente dos gêneros, que acompanham a vida em sociedade, isto é, com o avanço tecnológico surgiram novos gêneros, outros caíram em desuso, atualmente não utilizamos, por exemplo, o gênero carta pessoal com a mesma intensidade de antigamente. Em suma, os tipos textuais estão relacionados aos aspectos formais do texto, enquanto os gêneros aos aspectos funcionais.

Reconhecendo a importância dos gêneros textuais no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa é necessário que a escola busque sistematizar tal ensino, visando atender às expectativas sociais referentes a leitura e escrita dos educandos.

Nesta direção, cabe ao professor, trabalhar na perspectiva dos gêneros textuais, evidenciando seus aspectos mais amplos, o que envolve, além da formalidade, a funcionalidade do gênero. Segundo Bezerra (2003, p. 41):

> No afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos. É justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função e, consequentemente, o texto seja visto como formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita).

Assim, percebemos a inserção dos gêneros textuais em contexto escolar, bem como nos materiais didáticos, porém a problemática consiste em como tais gêneros são trabalhados. Nesse sentido, faz-se necessário que o educador compreenda a leitura e a escrita como instrumentos para dialogar com o mundo, o que o impulsionará a abranger em suas práticas de ensino muito mais que fatores estritamente linguísticos.

Sequência didática

Para corroborar com o estudo dos gêneros numa perspectiva social, podemos utilizar o procedimento denominado sequência didática. Trata-se de uma excelente proposta metodológica que objetiva trabalhar as habilidades dos discentes referentes à leitura e à escrita dos variados gêneros textuais com base nas necessidades dos educandos.

O trabalho com sequência didática colabora com a corrente sociointeracionista, uma vez que nesse processo a função ativa do educando é de suma importância para a realização da aprendizagem, ou seja, é com base no trabalho do aluno e através das orientações do professor que a sequência se realiza. Percebemos, então, que esse procedimento difere da corrente tradicional em que o conhecimento do professor era transmitido para o aluno.

Os documentos oficiais ressaltam que a escola deve trabalhar com os gêneros públicos e não privados (artigo de opinião, carta ao leitor, anúncio publicitário, entre outros), pois devido ao convívio em sociedade, os discentes já demonstram o domínio dos gêneros privados, sendo, portanto, papel da escola permitir ao educando a aprendizagem referente aos gêneros formais públicos, o que colaborará com a ascendência do educando enquanto agente social. De acordo com Dolz et al(2004, p. 97-98):

> Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

O esquema da sequência didática apresenta-se de maneira linear, sendo necessária a realização coerente das atividades de cada etapa com vistas a um resultado promissor. Vale ressaltar que o processo se desenvolve a partir da necessidade do educando, o que permite certa dinamicidade, ou seja, não deve funcionar como um modelo que possa ser utilizado em qualquer escola e para alunos de um modo generalizado.

A estrutura de base de uma sequência didática pode seguir a seguinte linearidade: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Na apresentação da situação o professor deve situar o trabalho que será realizado, contextualizar a situação comunicativa, aproveitando o conhecimento prévio do aluno acerca de um determinado gênero. É interessante que neste primeiro momento o docente ofereça oportunidades aos alunos de estarem em contato com diversos textos pertencentes ao gênero em estudo.

Na produção inicial, o educando contribui com o processo através do seu texto, iniciando desta forma, o desenvolvimento da habilidade escrita. Nesta primeira produção, o professor não deve orientar muito, pois seu objetivo é diagnosticar os problemas de escrita do aluno a partir da análise do seu texto, ou seja, a produção inicial servirá de base para o desenrolar do processo.

Os módulos contribuem para sanar possíveis problemas que foram percebidos através da produção inicial. São organizados para uma turma específica, ou seja, não há como padronizar um modelo, pois parte da necessidade da turma ou de alunos em particular. O educando poderá fazer possíveis reescritas da produção inicial, acrescentando os conhecimentos adquiridos ao longo dos módulos, o que resultará numa produção final adequada ao contexto comunicativo em questão.

A produção final é justamente a culminância do processo. É neste momento que o professor observa a progressão que o aluno teve ao longo dos módulos. É importante que a produção final não signifique para o aluno como algo acabado, o ideal é que o professor disponha de estratégias para que o texto final seja lido por outras pessoas, através de publicações ou de outras formas, pois, como bem sabemos, a língua é viva e dinâmica, e o professor de língua materna deve trabalhar seguindo este viés.

O trabalho com sequência didática é muito importante para o processo de ensino/ aprendizagem, desde que sejam levadas em consideração as necessidades dos alunos. Vale destacar que este procedimento contribui grandiosamente para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita dos educandos. Se o professor realizar adequadamente todas as etapas, verá o progresso do educando sobre o gênero trabalhado; e, uma vez dominando o gênero, o discente dominará qualquer situação comunicativa em que o mesmo seja pertinente.

Aspectos metodológicos

Um dos principais problemas referentes à ineficácia do ensino em nosso país gira em torno do processo de leitura/escrita do educando. Nessa perspectiva, o Governo Federal já demonstra, através de programas educacionais, que é preciso investir na formação docente com o intuito de preparar os professores para realizar metodologias de ensino que propiciem ao educando o domínio da leitura/escrita dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente. Como exemplo de programas que comungam com esta perspectiva, podemos citar o Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC), que visa alfabetizar coerentemente as crianças matriculadas no Ensino Fundamental (primeiro segmento) até o8 anos de idade.

Os documentos oficiais também sinalizam a necessidade de nortear o ensino de Língua Portuguesa com base na perspectiva dos gêneros textuais, entretanto,

grande parte dos professores da referida disciplina, ainda permanece utilizando metodologias tradicionais de ensino, pautadas apenas na Gramática Normativa, as quais evidenciam somente a sistematização da língua, ou seja, não tomam como referência os textos que circulam na sociedade.

Nesse contexto, reconhecendo tal problemática educacional, partilhamos da compreensão de que é preciso despertar o interesse dos educandos para a leitura e a escrita.

Decidimos então, desenvolver um projeto de letramento na perspectiva dos gêneros textuais com os alunos da turma do 6ºano A (composta por 20 discentes) da Escola Estadual de Ensino Fundamental Antenor Navarro, no município de Guarabira.

Como este projeto foi desenvolvido com alunos do 6º ano (Ensino Fundamental II), optamos pelo trabalho com o "Gênero Fábula", o qual é muito pertinente, devido à faixa etária dos educandos, como também da contribuição deste gênero com valores éticos, os quais são enfatizados nos ensinamentos oriundos dos textos estudados.

Destacamos como objetivo geral de nosso projeto: proporcionar aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II reflexões acerca das concepções de gêneros textuais, bem como o contato dos mesmos com textos pertencentes ao "Gênero Fábula", estimulando a leitura e a escrita, o que possibilita além do desenvolvimento da competência linguística do discente o resgate de valores éticos que precisam ser evidenciados no que tange ao preparo do educando para a vida.

E como objetivos específicos elencamos os seguintes pontos:

I. Incentivar o hábito de leitura e escrita através do contato com textos pertencentes ao "Gênero Fábula";
II. Parafrasear textos oralmente e por escrito, concordando ou não com o posicionamento do autor;
III. Compreender a moral implícita no texto;
IV. Relacionar os ensinamentos das fábulas com a vivência;
V. Reescrever fábulas na formatação de histórias em quadrinhos, bem como de outros gêneros textuais;
VI. Dramatizar os textos estudados.

As metodologias desenvolvidas neste projeto comungam com os ideais de Dolz (2004) no que se refere ao sociointeracionismo. Nesse contexto, o professor não exerce a função de transmitir conhecimentos, mas colabora com o processo de construção da aprendizagem do educando.

Análise do projeto

O projeto "Estudando o gênero fábula" permitiu-nos refletir acerca das dificuldades dos nossos educandos quanto ao processo de leitura e escrita, assim como nos impulsionou a ressignificar algumas práticas de ensino, de forma a contribuir com o desenvolvimento do referido projeto.

As aulas tornaram-se mais dinâmicas e participativas, devido ao fato do aproveitamento do conhecimento prévio do educando sobre o gênero textual estudado.

Tornou-se perceptível a satisfação dos alunos ao trabalharem em sala de aula com outros recursos, como data show e som, por exemplo, principalmente para analisarem os vídeos de fábulas que eles já haviam lido, mas que neste novo formato traziam características diferentes, as quais logo eram apontadas.

Com relação às atividades aplicadas de produção de textos seguindo o viés da reescrita, não podemos negar os obstáculos encontrados para acompanhar individualmente cada educando; algumas vezes, foi necessário extrapolar o horário das aulas para conseguir finalizar as atividades, assim é essencial que não façamos julgamentos precipitados sobre o desenvolvimento do educando, é preciso antes refletir sobre a nossa participação neste processo.

Foram bastante proveitosas as atividades de reescrita dos textos, pois seguindo o procedimento da sequência didática, tomávamos as inadequações de escrita como base para a continuidade do projeto e não como sinal de fracasso. Vale destacar que não foi possível trabalhar com todos os problemas de escrita dos educandos, assim enfatizamos principalmente as transcrições de oralidade para escrita, bem frequentes em turmas de 6º ano.

Uma das atividades que os discentes desenvolveram com bastante entusiasmo foi a reescrita de algumas fábulas no formato de histórias em quadrinhos. Neste momento, foi possível observar que eles já conhecem muito sobre o referido gênero e que esta intersecção entre linguagem verbal e não verbal desperta ainda mais a criatividade dos educandos.

Após as aulas expositivas, os debates e as atividades de leitura e produção textual, os alunos realizaram dramatizações das Fábulas estudadas para que de maneira lúdica fossem demonstrados os conhecimentos adquiridos, com ênfase nos ensinamentos oriundos destes textos para a vida.

Além disto, foi confeccionado um mural na sala de aula com todas as atividades escritas dos educandos, o que para eles foi motivo de satisfação.

Os resultados foram bem positivos, pois todos da turma (alguns em maior, outros em menor grau) envolveram-se nas atividades propostas e principalmente, demostraram um bom nível de compreensão acerca das fábulas estudadas e da necessidade que tinham em ampliar seus horizontes linguísticos com a prática da leitura e da escrita. Um ponto negativo a ser destacado é que a escola pouco contribuiu com os recursos utilizados para realização desse projeto.

Analisando o desenvolvimento do projeto mencionado, percebemos claramente a relevância do ensino de Língua Portuguesa pautado na perspectiva dos gêneros textuais.

E como nesse cenário o professor deve exercer a função de agente de letramento, faz-se necessário a busca constante por estratégias de ensino que permitam ao educando perceber o caráter utilitário da leitura e da escrita nas atividades realizadas na escola, assim como nos diversos domínios sociais.

Na perspectiva do Letramento, o educando lê e escreve para atingir objetivos que ultrapassam a competência para codificar ou decodificar o sistema da língua, para tanto, é necessário o conhecimento acerca da diversidade de gêneros que circundam socialmente. De acordo com Costa Val (2006, p. 21):

> Saber reconhecer diferentes gêneros textuais e identificar suas características gerais favorece bastante o trabalho de compreensão, porque orienta adequadamente as expectativas do leitor diante do texto. O professor contribui para isso quando propõe, antes da leitura, perguntas que suscitam a elaboração de hipóteses interpretativas, que serão verificadas (confirmadas ou não) durante e depois da leitura: "de que assunto trata esse texto?", "é uma história?", "é uma notícia?", "é triste?", "é engraçado?", "o que vai acontecer?". Até o leitor iniciante pode tentar adivinhar o que o texto diz, pela suposição de que alguma coisa está escrita, pelo conhecimento do seu suporte (livro de história, jornal, revista, folheto, quadro de avisos etc.) e de seu gênero, pelo conhecimento de suas funções (informar, divertir etc.), pelo título, pelas ilustrações.

Atividades desse tipo são comuns nos livros didáticos atuais e contribuem bastante com o desenvolvimento do letramento do educando, na medida em que o impulsiona a refletir acerca de um texto antes mesmo de lê-lo efetivamente. No decorrer desse processo, o conhecimento prévio do educando é evidenciado, pois o mesmo, embasado no seu conhecimento de mundo, realiza hipóteses, comparações etc.

Desta forma, para que a leitura e a escrita sejam consideradas pelos educandos, como práticas prazerosas, é primordial que o professor sempre busque orientá-los acerca do objetivo de tal atividade. Conforme Costa Val (2006, p. 22):

> É importante compreender que uma palavra qualquer, como por exemplo, um nome próprio, pode ser um texto, se for usada numa determinada situação para produzir um sentido. Com essa compreensão, pode-se propor às crianças produzir textos escritos desde os primeiros dias de aula. Por exemplo: copiar o próprio nome ganha razão de ser quando se conjuga à confecção de um crachá que será efetivamente usado e permitirá aos colegas memorizarem a escrita dos nomes um dos outros. Distinguir e aprender a traçar as letras e a memorizar a ordem alfabética, constituem um aprendizado cuja utilidade se manifesta na organização de agenda de telefones dos alunos da turma, ou de um caderno de controle de empréstimo e devolução de livros de história, ou de listas de alunos escalados para realizar determinadas tarefas.

Logo, não se trata de fazer uma revolução nas práticas de ensino, mas de torná-las significativas para os educandos, pois como nos mostra Rojo (2006, p. 28):

> Assim, a alfabetização não deixa de ser um momento dos letramentos em que a escola leva o aluno a conhecer e dominar as relações entre os fonemas e as letras que constituem o alfabeto. Mas para quê? Não meramente para conhecê-las e decodifica-las somente, mas para utilizar a escrita em práticas letradas concretas e de circulação social.

Percebemos então que o trabalho com gêneros associado ao procedimento sequência didática reflete em uma pedagogia de ensino que contempla a dinamicidade da língua e corrobora com o desempenho dos discentes quanto às habilidades de leitura e escrita. Entretanto, para sua efetivação, é essencial que o educador focalize seu trabalho no preparo do educando para vida, o que requer esforço e reciprocidade entre os envolvidos no processo.

Considerações finais

Com base na reflexão feita ao longo deste artigo, concluímos que a escola, enquanto principal agência de letramento tem um objetivo a cumprir, isto é, colaborar com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do educando, que são necessárias para sua interação em sociedade, nesse contexto, o professor, como agente letrador, deve sempre buscar melhores alternativas para que isso se concretize.

O estudo acerca das teorias que enfatizam os gêneros textuais, bem como a análise de atividades aplicadas que são revestidas de tais teorias, contribuem com o trabalho do professor de Língua Portuguesa, à medida que trata acerca de um dos desafios de sua prática escolar, isto é, o processo de ensino e aprendizagem de leitura e produção textual.

Para tanto, é fundamental que o docente esteja em constante processo de formação, pois desta forma, compreenderá cada vez mais a realidade que o cerca e os desafios que envolvem a questão de letramento formal.

Sabemos de todos os problemas que envolvem a educação do nosso país. Entretanto, será bem mais significativo para nós e para toda sociedade que, ao invés de apontarmos tais problemas, possamos ressaltar possibilidades de práticas de ensino construtivas em nossas escolas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, Maria auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contestos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, Joaquim et al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (*Orgs*.). **Práticas de leitura e escrita. Brasília**: Ministério da Educação, 2006.

RESUMO

A concepção de Língua segundo uma constituição social (BAKHTIN, 2003), agregou-lhe particularidades que ampliam toda forma de construir o discurso do mundo, visto que o social também é o reconhecimento das partes, das culturas, da história e das axiologias próprias de cada contemporaneidade. Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa não encontra hoje condições de perpetuar molduras estruturais fixas e descontextualizadas, longe da funcionalidade discursiva que organiza e impulsiona os sujeitos dentro das práticas comunicativas. Desse modo, o sujeito-aprediz não apenas aprende uma língua com a finalidade de ler e escrever, mas de fazer uso desta de acordo com um propósito socialmente validado e pessoalmente objetivado. A isso, objetivamos discutir como os gêneros textuais têm sido postos nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de permitir ao sujeito essa dinamicidade e proatividade dentro das práticas sócio-intarativas de comunicação, sendo capaz de reconhecer todos os não ditos, mas intencionados do ato comunicativo que se materializam mediante uma forma relativamente estável (os gêneros) (SWALES apud BAWARSHI, 2013). Para alcançar o objetivo pretendido, buscamos analisar as propostas contidas no Guia do Livro Didático do Plano Nacional do Livro Didático 2014 (PNLD) anos finais, no que compete a sessão de Língua Portuguesa e uma coletânea do material didático do 6º ao 9º ano, fazendo justamente esse confronto entre base teórica orientadora dos PNLDs e o que de fato é condensado nos compêndios, a fim de evidenciar de que maneira os gêneros textuais são apresentados mediante uma proposta didática dando ao aluno condições de sucesso (ou não) dentro das diferentes ações de interatividade discursiva, sejam elas da modalidade Escrita ou Oral.

Palavras-chave: Gêneros textuais, Livro didático, PNLD, Letramento.

GÊNEROS TEXTUAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA?

Ana Cláudia Soares de Paiva[1] (UNICAP)
Emanuel Artur de Albuquerque[2] (UNICAP)

Introdução

Nos estudos desenvolvidos dentro da linguística, Désirée Motta discute, que os gêneros são explorados desde a antiguidade, no entanto o que se tem vivido de efervescência em torno dos gêneros nas últimas décadas, acontece devido a ressignificação trazida pela linguística aplicada na década de 80 do século XX. Autores como Miller, Bakhtin, Kress e outros ampliaram o foco de uma abordagem sobre gênero. Nesse processo de ressignificação, algumas abordagens foram desenvolvidas, a fim de atender o que se pesquisava em cada época. A isso, Bathia (BATHIA apud MOTTA, 2008. P.341) identifica três fases cronológicas nos estudos do texto escrito. A primeira segundo ele data as décadas de 60 e 70 e a virada dos anos 80, cujos estudos primavam pela textualização e léxico-gramatical; a segunda, do período de 80 e 90 centrava-se no estudo da organização textual e macroestrutural do texto para as regularizações

1. Mestranda do curso de Ciência da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Professora efetiva nos municípios de Escada e Primavera.

2. Mestrando do curso de Ciência da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Professor efetivo nos municípios de Bom Jardim e Salgadinho.

do discurso, e a terceira, dos anos 90 a 2000, cujo foco recai na consideração dos múltiplos olhares do gênero discursivo, enaltecendo os aspectos da contextualização discursiva e os aspectos externos da construção discursiva.

Uma segunda fase dos estudos dos gêneros, surge dos gêneros institucionalizados, de modo mais específico do espaço escolar. A isso, três escolas ganham força. A primeira é a escola britânica do ESP de Swales e Bathia; a segunda é a escola Americana da nova retórica ou sócio-retórica de Miller e Bazerman e a terceira é a escola sistêmico-funcional de Sidney representada por Halliday e Hassan.

A essas escolas, podemos acrescentar uma quarta, chamada de escola suíça representada por Bronckart, Schnewly e Dolz, a qual tem servido de embasamento para muitos trabalhos sobre gênero do discurso no Brasil.

Segundo Motta, os estudos de gênero no Brasil começaram de maneira tímida com alguns professores e alunos de pós-graduação da UFSC, que posteriormente foi se ampliando e ganhando espaço nas investigações científicas Nacionais. Na metade da década de 90, do século XX, essa concepção de ensino, pautado nos gêneros, se amplia no país e passa a ser uma das ideias piloto no processo criativo dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN, 1998), o qual tem por principal objetivo orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Posteriormente, essa importância de métodos que buscam um ensino interdisciplinar e resultante de prática social é ratificada com a criação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como também passou a constituir o princípio orientador dos materiais didáticos como se é possível visualizar no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e nos compêndios didáticos que têm feito parte das aulas de Língua Portuguesa nos dias atuais. Com a criação de tais documentos, o ensino de língua(gem) passou-se a ser efetivado sob uma concepção discursiva agregadora de significados e impossível de ser estudada por um estudo fragmentado, mediante um olhar restritivo de um objeto que se pode ser compactado.

Como já foi apresentado anteriormente, algumas abordagens foram se instalando sobre a concepção de gênero, no entanto, dois pontos são comuns entre as correntes: primeiro que os gêneros são usos da linguagem associados a atividades sociais, e segundo, que os gêneros são ações discursivas recorrentes e por isso, têm algum grau de estabilidade de forma, de conteúdo e de estilo.

As quatro escolas já apresentadas, apresentam grandes influências nos estudos de gênero no Brasil. Nos anos 2000, vários enfoques foram postos em estudo, inclusive a perspectiva crítica do discurso de Fairclough, o qual busca agregar ao estudo dos gêneros o fator ideológico das ações sociodiscursivas. A ampliação dos enfoques acerca dos gêneros coloca em questão a consideração das condições de produção, distribuição e consumo do texto, o momento histórico, a finalidade, a organização econômica dos grupos sociais, ideologia e etc. Os gêneros têm permitido um estudo funcional e dinâmico das práticas linguareiras.

Principais contribuições das teorias de gênero no ensino de língua portuguesa

O ensino de Língua teve por muito tempo estruturado mediante bases que primavam pela difusão do eixo duro da língua, ou seja, um ensino centrado na transposição e domínio de normas, as quais buscavam dar conta da totalidade linguística de uma dada língua. No entanto, estudos linguísticos que discutiam a interferência do social, do histórico, da cultura, dentre outros aspectos promoveram o alargamento das bases constituintes do ensino e da própria concepção de Língua. É tomando por base essa compreensão acerca da Língua, mediante uma constituição retórica em que "os seres humanos atuam na realidade social e também que a construam, usando a linguagem simbolicamente para estabelecer identificação e induzir cooperação" (BAWARSHI, 2013), que buscaremos refletir o papel e as contribuições dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade.

Conforme discuti Swales (SWALES apud BAWARSHI, 2013), um fator preponderante de se trabalhar com gêneros em sala de aula está relacionado com a observância dos aspectos contextuais, os quais integram cada comunidade de falantes e que estão presentes em cada discurso. O autor também afirma, que os gêneros são construídos com propósitos comunicativos muito bem delimitados, os quais são identificados pela comunidade discursiva, onde esse discurso coabita. Desse modo portanto, trabalhar com gêneros do discurso nas aulas de LP, implica no reconhecimento e participação dos aspectos sociais, culturais,

históricos-contextuais na produção de um ato comunicativo, o qual imbui na construção linguareira uma ampla significação que só é compreensível a partir do reconhecimento de todos esses fatores que contribuem na totalização de um dito. Ou seja, buscar estabelecer a compreensão do propósito que se presta um gênero mediante um olhar restritivo, isolado das partes, que integram o todo desse dito, não permitirá ao sujeito compreender o objetivo desse evento, e nem tão pouco estará permitindo a esse indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade crítico-reflexiva, uma vez que a língua(gem) acontece mediante colaboração e interação com diferentes semioses e com todos os entornos que emergem um dito comunicativo, em que cuja língua(gem) acontece mediante o molduramento particular das mais plurais produções discursivas, caracterizando-a portanto de maneira dinâmica, incompleta e nova, visto que não se é possível repetir a mesma situação comunicativa e nem portanto termos grupos de falantes que tenham uma experiência única com a língua, com a sociedade. Desse modo, pela diversidade que é característica constituinte dos indivíduos, teremos sempre uma língua que é plural e impossível de ser ensinada e compreendida de modo segmentado.

Como se é possível perceber, umas das contribuições trazida pelos gêneros do discurso para o espaço escolar, é a possibilidade de se estudar a língua a partir das relações usuais concretas que marcam o dia-a-dia das práticas comunicativas sociais. Ao se perceber que os sujeitos utilizam formas relativamente estáveis para estabelecer interação comunicativa, percebe-se como a língua presta-se a múltiplos papeis. A isso, a necessidade de um ensino que propicie ao aluno o conhecimento e entendimento da dinamicidade e pluralidade de modos que língua é usada nas trocas sociais, a fim de que esse sujeito -aprendiz adquira as competências necessárias para transitar e interagir com as diferentes comunidades discursivas de modo ativo**.** Desse modo, percebe-se como o sujeito passa a interagir de maneira mais fluída com a Língua, porque entende que esta não é um bloco de normas, mas uma ferramenta constituinte das práticas, as quais estão inseridos, ou seja, a funcionalidade da língua é entendível, mediante a exposição de tipificações que realizam os mais diversos propósitos sociocomunicativos.

Um ensino fundamentado nos gêneros, reformula as práticas de leitura e escrita de todos os níveis e modalidades de ensino, visto que a preocupação atual não centra-se mais no processo de decodificação e leitura, mas na capacidade de formar indivíduos com competências linguístico-discursivas que lhe dê autonomia para receber e produzir textos que atendam a situação emergente do seu convívio concreto, bem como permite a interação com tipificações que não são da comunidade discursiva que se insere o aluno, permitindo a este o alargamento de sua compreensão e a preparação para interagir com as formulações mais diversas de uso da linguagem, nas mais diferentes situações de recorrência comunicativa.

Qual a preocupação de uma concepção de ensino pautada na concepção de Letramentos?

Segundo Street (2014), a forma de composição comunicativa é dinâmica, agregadora de aspectos da sociedade globalizada e das "multis" semioses que povoam as práticas comunicativas, através dos mais diversos suportes. A essa constatação, vê-se que o sujeito está inserido e interagindo com diferentes letramentos sociais, uns socialmente mais prestigiados que outros, os quais são dominados dentro do processo sociocultural em que vive o indivíduo, dessa forma dois fatores são importantes no processo de letramento escolar. O primeiro está relacionado ao conhecimento multicultural que constitui o aluno, o qual fará toda a diferença diante da aquisição sistematizada de um novo letramento e, segundo, que não basta apenas proporcionar ao aluno a percepção de letramentos múltiplos, mas de permitir ao sujeito-aprendiz uma formação para o multiletramento, o que de acordo com Swales (SWALES apud BAWARSHI, 2013) é o que permitirá o sucesso do sujeito dentro da conjuntura interativa social, visto que o aluno apresenta o domínio alargado da sua concepção leitora, bem como sabedor da melhor forma de se fazer compreendido discursivamente dentro das múltiplas recorrências e esferas da comunicação. Ainda no que se refere a pedagogização do letramento[3] (Street, 2014) escolar, Rojo discute:

3. Termo utilizado por Street em seu livro **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no

> O conceito de letramento abre o horizonte para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilitando investigar a relação entre práticas não escolares e o aprendizado de leitura escrita. Se este é um fenômeno social, devemos trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considerar que a vivência e a participação em atos de letramento podem alterar as condições de alfabetização. (ROJO, 2012, p.. 36)

É mediante este panorama de formação leitora, que chamamos atenção para uma prática que vise para uma formação letrada do indivíduo. Segundo Rojo, é preciso desenvolver no outro-aprendiz a capacidade de refletir sobre o que está posto no discurso, na organização social, na forma como nos estruturamos socialmente, nas novas tecnologias, nas diferentes semioses, enfim ser capaz de considerar o todo que comunica e que nos comunica diariamente. Acerca dessa reformulação da prática alfabética enrijecida para práticas letradas Rojo afirma:

> É de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas da aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita. (ROJO, 2012, p. 36)

Mediante a compreensão de que não construímos sentidos isolados, Rojo, discute que o letramento não se constitui no singular, mas no plural, letramentos, ou letramento múltiplos, e que se faz necessário que nossas instituições escolares priorizem práticas de formação multiletradas, ou seja, práticas educativas que deem condições aos indivíduos de interagirem com as mais variadas práticas culturais e serem capazes de entender os deferentes modos e funcionalidades que a linguagem pode exercer de acordo com a comunidade de falantes, da cultura, da tecnologia, da história, entre outros. Acerca de uma formação multi, Rojo apresenta afirma:

---

desenvolvimento, na etnografia e na educação, para caracterizar o letramento sistematizado proporcionado pelo ambiente escolar.

> Nesse sentido, em sala de aula, os professores devem partir dos letramentos que os leitores já possuem, sem menosprezá-los ou criticá-los, e apresentar e ampliar outros que vão sendo adquiridos e potencializados à medida que os alunos interagem com as obras disponibilizadas em ambiente virtual. Os professores devem promover os multiletramentos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e instrucionais. (ROJO, 2012, p. 102)

É a partir desse reconhecimento de que é preciso formar sujeitos que sejam capazes de desenvolver um papel social consciente acerca da amplitude de significados que a linguagem pode condensar nos mais diferentes discursos, organizados a partir da interação com diferentes semioses e circuláveis nos diversos meios que constituem as práticas sociais, que procuramos identificar no Guia do Livro Didático do PNLD (2014) anos finais, como estar caracterizado a valorização do ensino a partir dos diferentes gêneros, visando uma formação proativa e multiletrada.

Ao se tecer as observações acerca do que está sendo proposto pelo último Guia do PNLD, é possível perceber uma preocupação acerca do letramento, visto que a diretriz enfatiza que os conteúdos tratados nesses anos estão interligados e dependentes com propostas anteriores, requerendo que o ensino esteja pautado na recuperação e ampliação das formulações cognitivas dos alunos, onde estes estarão continuamente ampliando seus conhecimentos sobre a ampla funcionalidade que a língua(gem) desempenha e, desse modo, desenvolvendo uma proposta de ensino de língua materna que propõe o dilatamento dessas fronteiras dos letramentos particulares, sócias e escolares, a fim de possibilitar um melhor mover social. A esse aspecto, é possível observar o fragmento abaixo:

> O ensino de Língua Portuguesa nos quatro anos finais do ensino fundamental apresenta características próprias, devidas tanto ao perfil escolar do alunado desse nível quanto às demandas sociais que a ele se apresentam. Cujas práticas de leitura e escrita apresentam padrões linguísticos e textuais que, por sua vez, demandam novos tipos de reflexão sobre o funcionamento e as propriedades da linguagem em uso, assim como a sistematização dos conhecimentos linguísticos correlatos mais relevantes. (2014, p. 68).

Na observância da sessão de Língua Portuguesa do último Guia do PNLD, é clara a imbricação dessas diretrizes com o que propõe as discursões linguísticas contemporâneas. Vê-se que há uma política educacional voltada para que o ensino de Língua Materna propicie ao aluno o desenvolvimento aplicável das competências leitoras, produtivas e orais através das mais diversas tipificações que circundam as práticas comunicativas "a proficiência em leitura e escrita, no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social" (2014,70). Tudo isso, com o propósito de permitir ao aluno deste nível de ensino a ativação de uma postura reflexiva, que reconhece que a linguagem por seus aspectos socioculturais, funciona de modo dinâmico, não absorvíveis e não contemplados em uma forma de ensino encapsulado.

É comprovável também dois fatores extremamente significativos nas diretrizes de seleção dos conteúdos de LP dos anos finais. O primeiro é a concepção social e participativa de língua que perpassa a constituição do PNLD, e segundo, uma grande atenção no desenvolvimento de um aluno que seja capaz de agir proativamente dentro de sua língua materna. Na observância dessa composição linguístico-social e de um sujeito agente, é possível ver na conjuntura do PNLD, um pouco do que Fairclough (2001) trata na Análise Crítica do Discurso, ao dizer que os indivíduos constituem a linguagem e são constituídos por elas, como também agem, modificam-se e modificam o seu entorno por meio desta.

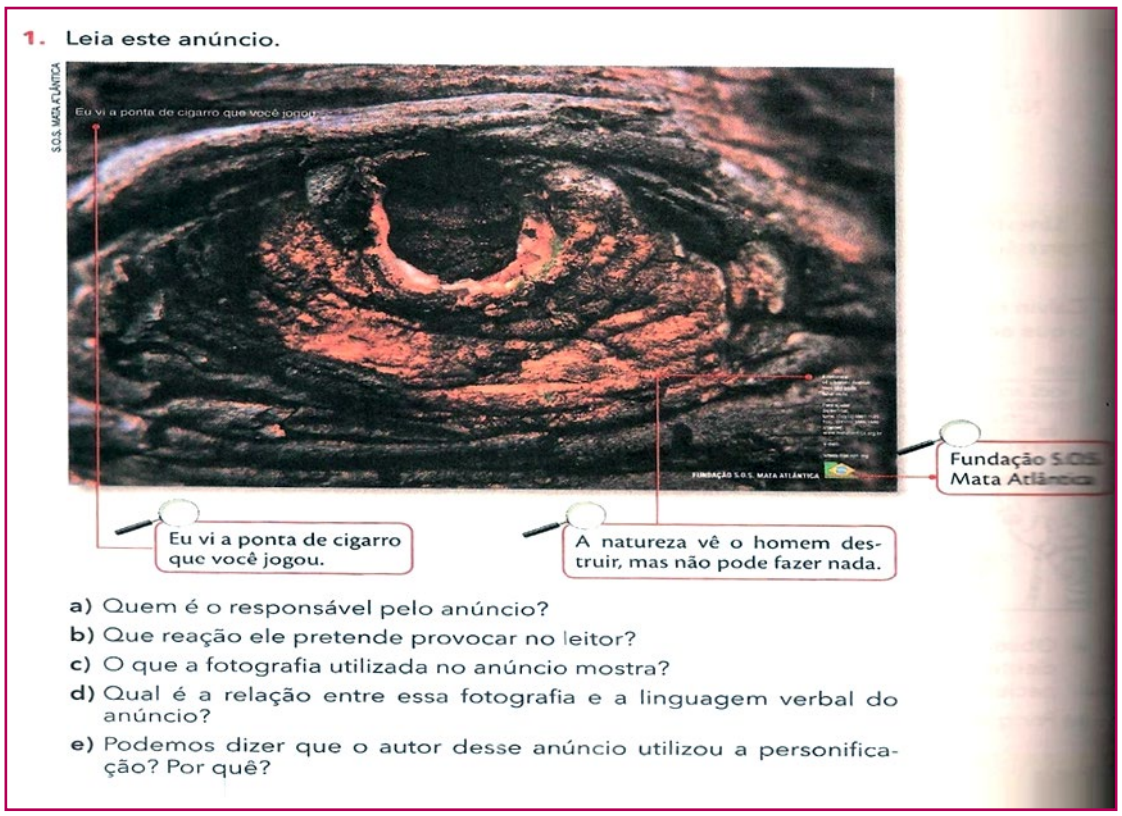
Os desafios de uma formação para ao letramento

Como se vem discutindo, o sujeito adquire diferentes letramentos ao longo de sua vida. No entanto, neste artigo, estamos priorizando a pedagogização do letramento de Língua Materna. Diante do que foi posto, percebe-se que muito se caminhou nas discursões teóricas acerca de como interagimos com a linguagem. No entanto, o grande desafio ainda está centrado nas atualizações dessa nova concepção de ensino, visto que é muito arraigado na cultura do ensino de línguas um ensino pautado em concepções estruturais descontextualizadas e sem uma funcionalidade usual, reconhecível e aplicável no mundo concreto das práticas comunicativas.

Já vimos anteriormente com algumas menções do PNLD, que há toda uma política, a qual apresenta uma preocupação com a construção de matérias didáticos que busquem estabelecer um elo entre algumas práticas, as quais não fazem partem do repertório deste aluno, bem como sistematizam outras tantas que já fazem partem de seu meio sociocomunicativo, a fim de promover ao educando o desenvolvimento de suas habilidades de produção, leitura, oralidade criticidade interpretativa acerca das formas combinatórias de uso da linguagem dentro das mais diversas práticas comunicativas.

Com o propósito de se analisar a efetiva proposta dos PNLDs, teceremos a partir de agora alguns apontamentos, tendo por base uma coletânea do 6º ao 9º de Língua Portuguesa, intitulada de **Singular e Plural** referente a proposta didática dos anos de 2014 a 2016, na qual buscaremos observar de que maneira a didatização de algumas práticas, foram postas e como estas contribuem na formação proativa desse indivíduo.

Na introdução de nossas análises chamamos atenção para a conceituação teórica de Língua que encontramos presente nesta coletânea. Veja o quadro abaixo retirado do livro 7º ano do Ensino Fundamental.



Diante da observância de toda coletânea, vê-se a diversidade de tipificações recorrida, bem como a recorrência por modelos que agregam uma diversidade de semioses. Nesses tantos gêneros utilizados, percebemos como o processo de didatização reduziu e em alguns casos ignorou a funcionalidade destes modelos dentro da dinâmica da conjuntura sociocomunicativa. No exemplo III, retiramos um fragmento do livro do 7º ano. Neste recorte, é possível observar que o gênero é recorrido com o objetivo de perceber o nível interpretativo do aluno, visto que são postos alguns questionamentos acerca da interação das linguagens que integram o gênero, bem como a compreensão acerca da mensagem veiculada. No entanto, é notório quantos constituintes são ignorados, os quais ajudariam significativamente no processo de compreensão crítica do aluno. Dentre tantos, podemos chamar atenção para as finalidades do anúncio, os tipos de linguagens utilizadas, o propósito que se quer alcançar e a maior interação entre o posto e as condições geradoras e motivadoras do dito.

Considerações finais

Temos visto atualmente a inserção de diferentes tipificações dentro da proposta de pedagogização do letramento escolar de língua materna, no entanto, podemos perceber que esses gêneros passaram a povoar os livros didáticos sem a exploração necessária, povoaram, mas mantiveram o enfoque fechado do domínio padrão do estruturalismo. Desse modo, portanto, o ensino segundo uma concepção de letramento por meio dos gêneros não é ainda uma prática efetiva dentro dos espaços de aula dos anos finais, pois como se é possível observar dentro da coletânea elencada há uma tentativa de aplicabilidade, no entanto, muito restrita e ainda muito alicerçada em uma concepção reducionista.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAWARSHI, Anis S. **Gênero:** história, pesquisa, ensino/Anis S. Bawarshi, Mary Jo Reiff; tradução Benedito Bezerra _ [et.al]. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Análise Crítica de gêneros:** contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. D.E.L.T.A., 24:2, 2008 (341-383).

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social:** Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: editora universidade de Brasília, 2001.
MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.
ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola /** Roxane Rojo, Eduardo Moura [org.]. - São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação / Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RESUMO

Este artigo apresenta o relato de uma prática pedagógica vivenciada no ensino de Língua Portuguesa escrita para uma turma de 15 alunos composta, exclusivamente, de alunos surdos. O objetivo, então, foi ministrar o ensino dessa língua, como segunda língua, para esses alunos, através dos gêneros textuais (a autobiografia, a fábula, a receita culinária, piadas e outros mais) respeitando as necessidades especiais da turma e, consequentemente, analisando como se efetiva a compreensão dos sentidos e significados na apropriação dos conhecimentos linguísticos por eles. Antes de iniciar essa experiência, vivi outras duas, como professora de Língua Portuguesa escrita para alunos surdos em turmas compostas de surdos e ouvintes de curso superior e de curso subsequente. Assim, provocada pelo tema, participei de curso básico em Libras e comecei a planejar aulas e realizar pesquisas sobre como promover o ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos. Para isso, busquei fundamentar-me nos teóricos Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin e outros. Com esse objetivo da pesquisa e da prática, procurei mediar os conhecimentos de Língua Portuguesa escrita para alunos surdos, promovendo uma aprendizagem efetivamente significativa (Ausubel), para obter os resultados efetivos e eficazes na aprendizagem. É preciso que a escola se adeque ao ensino bilíngue, a uma convivência de, pelo menos, duas comunidades linguísticas dividindo o mesmo espaço físico; uma vez que é um dado real: alunos surdos fazendo parte do corpo discente das escolas regulares.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa, Gêneros textuais, Surdos.

LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS: PROPOSTAS DE ATIVIDADES A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Antônia Aparecida Barros Alencar Correia[1] (IF Sertão-PE)
aparecida.barros@ifsertao-pe.edu.br

Introdução

O presente trabalho é o resultado de uma experiência de prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, ministrada em um curso específico para alunos surdos, oferecido pelo Instituto Federal de Educação do Sertão Pernambucano, *Campus* Salgueiro; cidade localizada no sertão central de Pernambuco. O curso foi oferecido em parceria com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que tem como meta a interiorização, a expansão e democratização na oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores.

O IF Salgueiro, agora em 2015, apresenta no seu quadro discente 11 alunos surdos que vêm apresentando dificuldades em acompanharem os conteúdos mi-

1. Graduada em Letras - Português - Inglês pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina - FAFOPA, Especialista em Ensino de Língua Portuguesa, pela Faculdade de Formação de Professores de Petrolina - FFPP, Mestra em Educação pela Universidad de La Empresa - UDE, Doutoranda em Educação pela Universidad de Integración de las Americas - UNIDA. Professora de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - *Campus* Salgueiro.

nistrados, sejam esses nos cursos regulares ou não. E percebeu-se que o problema primordial é que esses alunos não dominam a Língua Portuguesa escrita. Desse modo, idealizou-se e montou-se um curso do ensino de Língua Portuguesa escrita, como segunda Língua, para uma turma composta, exclusivamente, de alunos com tal especificidade: a surdez. Fossem eles pertencentes aos cursos regulares ou aos demais cursos.

Esta turma composta de 15 alunos surdos, escolhida sob a recomendação da coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs, do *Campus*, em razões do conhecimento prévio que a mesma tem desses alunos, apresentou uma heterogeneidade em relação ao grau de instrução educacional oficial que portava. Existiam, na turma, alunos de Ensino Fundamental I e II, de Ensino Médio, de Ensino Superior, outros fazendo Pós-Graduação, como também, alunos sem comprovação de escolaridade. Percebeu-se, então, o grande desafio de ministrar um curso de Língua Portuguesa para esses alunos, para essa turma. Desafio esse pautado em minha inexperiência na área; contudo, estimulado pela minha grande vontade para vencer mais esse obstáculo na minha carreira de 30 anos de sala de aula.

Nesse meu caminhar de professora, tenho cultivado a essência de não cair na mesmice e de não me perceber pronta para o exercício do magistério. Isso me faz estudar, pesquisar, testar e sempre repensar minha prática pedagógica. Já havia vivido a experiência de trabalhar com alunos de necessidades específicas na busca da inclusão. No entanto, foi nessa turma, que percebi que vinha praticando uma inclusão coercitiva, uma inclusão segregadora. Meio paradoxal sim, incluir, separando. Então, entendi que não eram esses tipos de inclusão que deveria praticar. Fui, de forma leiga, buscando a inclusão compartilhada, integralizadora; e isso foi gratificante para eles, que se sentiram protagonistas do processo do ensino e da aprendizagem. Mas para mim foi, simplesmente apaixonante! Pois senti toda a emoção do meu início de caminhar profissional!

Dessa combinação, eles, os surdos protagonistas no processo educativo e eu, professora, desafiada a aprender, a propor um ensino e um aprendizado pautados em atividades que levassem em consideração, primeiramente, a cultura dos surdos, e, assim aos poucos mostrando a minha cultura: de ouvinte. Então, pus-me a construir o material através dos gêneros textuais. Assim, o IF Salgueiro, juntamente com o Pronatec, além de interiorizar e expandir diversos cursos

incluirá, deveras, esse alunado levando à integralização numa vivência real de transversalidade com as demais políticas públicas ofertando ações voltadas a pessoas com necessidades específicas. A Instituição, também, compreendeu que deve trabalhar com toda a instituição sob a perspectiva de fazer valer os direitos humanos em todos os segmentos; e, assim, tentar ser uma escola que desenvolva um ensino bilíngue para essa clientela, em que a Língua Portuguesa escrita, para os surdos, seja uma segunda Língua (LP2) e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) a primeira (L1).

A Língua Brasileira de Sinais é uma língua como outra qualquer. É a forma de linguagem utilizada pela comunidade surda do Brasil e expressada na modalidade visual-espacial como também facial e corporal para demonstrarem a gramática dessa língua.

> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (§ único. Lei Nº 10.436 de 24 de Abril de 2002).

Foi consciente da existência dessa língua e respeitando essa comunidade que se tentou aplicar uma metodologia própria para esses alunos, propondo atividades através de alguns dos inúmeros gêneros textuais do nosso cotidiano.

Breve trajetória do surdo na educação

A trajetória do surdo na educação é repleta de muito sofrimento e misticismo. Em cada época, via-se o surdo sob uma perspectiva diferente. Sempre foi preciso muita luta para que eles fossem percebidos como seres humanos capazes de aprender. Diante desse cenário, faz-se necessário, relembrarmos, um pouco, como eram vistos até então em um contexto mais amplo.

Consoante o autor Goldfeld (2002, p.27), "na antiguidade os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonados ou

sacrificados". O autor ainda enfatiza que, os surdos eram percebidos como serem incapazes, como serem primitivos. Não lhes cabia a educação, condenando-os a serem marginalizados, ou seja, excluídos da sociedade. Somente a partir do século XVI é que se percebem algumas mudanças em relação às pessoas surdas. E, assim, sob esse novo prisma, o pesquisador Costa (2010, p.21) nos descreve o surdo deste modo:

> O sujeito surdo passa a ser olhado como apto à linguagem, capaz de comunicar-se, de pensar, de expressar sentimentos, um ser moral, não é mais considerado um ser rudimentar, a posição-sujeito surdo é tornada humana. Faz-se presente, por meio desse deslocamento, a força da ideologia e sua formação que acontece no processo de historicidade e leva a sociedade a ter novas concepções sobre antigas questões que sempre foram postas à humanidade, a presença do sujeito surdo.

Para essa percepção humanizada do surdo, contou-se com o pioneirismo relevante da contribuição de Girolamo Cardoso (1579) que defendia o surdo como um ser capaz de ser educado, de ser instruído; como também, do monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584). Ponce de Leon foi o primeiro professor de alunos surdos os quais eram pertencentes a famílias nobres espanholas. Contudo, a educação desenvolvida pelo monge baseou-se na tentativa de oralizar os surdos, desenvolvendo assim uma metodologia própria para educá-los; dentre elas a datilologia, ou seja, o alfabeto manual (um sistema de representação das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos). Enfatiza-se que é um alfabeto respaldado em língua oral. Não se nega a eficácia dele para se entender melhor a comunidade surda, contudo baseia-se na cultura dos ouvintes. Por tudo isso, ressalva-se que, comparar o alfabeto manual (datilologia) com língua visual-motora (no Brasil: LIBRAS) é um equívoco, uma vez que na realidade aquele é a anotação das letras das línguas orais por meio das mãos; diferentemente deste, que tem todas as características de uma de língua, contudo baseada em língua espaço-visual.

Então, por muito tempo, coube aos professores utilizarem a escola como espaço de oralização dos surdos, numa concepção de educação clínico-terapêutica. O currículo escolar era "ensaiado" para desenvolver as habilidades orais dos surdos. O auge dessa concepção foi em 1880, que no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão, proibiu o uso da Língua de Sinais. Mesmo

com toda essa pressão, a concepção oralista para surdos fracassou, pois esses não avançavam no domínio da leitura e da escrita. Poucos surdos apresentavam êxito na aprendizagem da modalidade oral da língua do seu país. Assim, retroagiu-se a proibição da Língua de Sinais e recomeçou a ensinar os surdos por meio dessa ou, pelo menos, ficou determinado isso.

Dessa forma, a escola, mesmo que timidamente, tentou ser um espaço em que se desenvolvia um ensino bilíngue para essa clientela, em que a Língua Portuguesa escrita ou oral ficasse como uma segunda Língua (L2), uma língua não nativa, usada para fins comunicativos em determinado contextos; e a Língua Brasileira de Sinais = LIBRAS, como a primeira (L1), a língua materna, a língua que se adquire e se usa em interações espontâneas, confortavelmente, sem preocupação sistemática.

Em consonância com as políticas públicas inclusivas brasileiras, a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 oficializa a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - para os usuários da comunidade surda e dispõe sobre a utilização da mesma nos diversos espaços da sociedade. A Língua Portuguesa deve ser ensinada, juntamente, com LIBRAS; contudo como segunda língua, caracterizando assim, mais uma vez a necessidade de um ensino bilíngue.

O pesquisador Bakhtin (2000) fala que a sociedade, a língua e as interações verbais são as estruturas para a construção de uma "dialogia". E essa dialogia é a cerne da formação da consciência humana. O autor adverte que para conseguir esse feito é preciso que locutor e ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística e partilhem de situações sociais em que utilizem o mesmo sistema linguístico. Então, não é suficiente que tenhamos a educação do aluno surdo baseada na tradução de LIBRAS para a Língua Portuguesa. Enfatizamos, pois, que se faz necessário que a escola assuma a posição de uma escola bilíngue em que LIBRAS seja para o aluno surdo a língua materna (L1) e, a Língua Portuguesa escrita, seja a segunda língua (L2); desse modo, o aluno poderá agir e interagir nos dois códigos linguísticos, pois se sentirá partícipe do processo educativo e conhecedor, de fato, dos sentidos e significados do léxico de ambas as línguas.

O estudioso Lev S. Vygotsky diz que a escrita precisa estar associada ao desenvolvimento cultural da criança, assim sendo, não deve continuar sendo vista como uma atividade automática, restrita a uma habilidade motora. Vygotsky acrescenta (1994, p. 140) que a linguagem escrita "é um sistema particular de

símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança". E ainda diz o seguinte sobre a escrita:

> Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (VYGOTSKY, 1994, p. 140).

Consoante as pesquisas desse estudioso, fica evidente que a escrita para ouvintes se relaciona com a oralidade; enquanto que para os surdos acontece de maneira diferenciada. Essa diferenciação é fortemente marcada pela particularidade da língua materna de cada um desses sujeitos. Partindo desse cômputo de que os surdos recorrem aos aspectos visuais para o acesso à escrita, o ato de ensinar deve se voltar para exploração de procedimentos didáticos em que se tenha a presença do uso social da escrita.

Baseando-se nesses pressupostos, procurou-se desenvolver para essa turma, formada exclusivamente de alunos surdos, atividades do ensino da Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, através dos gêneros textuais: a autobiografia, a fábula, a receita culinária, as piadas e outros mais; respeitando as necessidades especiais da turma e, consequentemente, analisando como se efetiva a compreensão dos sentidos e significados na apropriação dos conhecimentos linguísticos por eles demonstrados em relação aos gêneros escolhidos. Levando-se em consideração que os surdos recorrem aos aspectos visuais para o acesso à escrita, o ato de ensinar deve se voltar para exploração de procedimentos didáticos em que se tenha a presença do uso social da escrita. Questionou-se, então: como esses gêneros textuais na modalidade escrita, podem construir um trabalho de ensino e aprendizagem de LP2 voltado para o uso social da escrita pelos surdos? Para essa indagação, é preciso que se façam alguns esclarecimentos em relação aos gêneros textuais como ferramentas de trabalho.

Gêneros textuais como propostas de atividades para o ensino de língua portuguesa escrita para surdos

A trajetória do surdo na educação vem sendo marcada por muitos desafios, muitas lutas. Desafio maior está em adquirir seus direitos no campo educacional, uma vez que os profissionais e as metodologias presentes em sala de aula são incapazes ou ineficazes, pois levam em consideração a cultura do ouvinte.

É urgente que se ofereça propostas de atividades para o ensino de LP2 contextualizadas e significativas para a aprendizagem do aluno surdo. Pensou-se, então, no ensino através dos gêneros textuais, os quais cumprem o papel de contextualização, uma vez que estão conectados diretamente a tudo que envolve a língua, isso quer dizer que é compatível para ensinar Língua Portuguesa, já que se trata de todo texto que circula na sociedade com função e forma própria. Assim se trabalhará LP2, através da leitura, que é um relevante requisito, para que o aluno surdo aprenda, de fato a escrita, uma vez que a interpretação e a produção de textos são dificuldades inerentes não só a alunos surdos, como também a alunos ouvintes, sendo em maior grau para aqueles do que para estes.

Já se sabe que o objetivo de qualquer língua é tornar o aluno leitor e produtor de textos, compreendendo a função social. Parafraseando Paulo Freire, deve-se oferecer uma educação libertadora, e isso só ocorrerá se houver um ensino voltado para LP2 que promova o desenvolvimento individual e social na prática de uma inclusão sem segregação, mas sim, uma inclusão, integralizadora "A leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como segunda língua para o surdo, tendo em vista que constitui uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita." (SALLES, 2004b, p. 20). Cabe enfatizar que a leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como segunda língua para surdos, já que constitui uma fase relevante para o domínio da escrita. Aqui, sempre que possível, o docente deve considerara importância da LIBRAS como uma ferramenta essencial no ensino do português. Ao levar o aprendiz à língua de ouvintes, é interessante que o contextualize valendo-se da sua língua materna (L1). Qualquer que seja a situação didática proposta, deve ser apresentada para o aluno surdo na LIBRAS. Pois é através dela que se faz a leitura do mundo, construindo os sentidos e significados, para, somente, depois

se passar à leitura do texto em língua portuguesa. É mister que não esqueçamos que a língua de sinais deverá ser sempre apresentada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de língua portuguesa, o que coloca o processo ensino e o processo aprendizagem numa perspectiva bilíngue.

A proposta de se trabalhar o ensino de LP2 escrita, para surdos, através dos gêneros, é importante na aprendizagem do português, visto que há muitas diferenças em relação a LIBRAS. Contudo, partindo do texto, eles podem compreender a função social da língua e vivenciá-la em seus diversos contextos. É através dos gêneros textuais que podemos trabalhar o texto em sua totalidade. Só há sentido para o surdo o texto se ele o conseguir interpretar.

A pesquisadora ANTUNES (2007, p. 138) nos diz:

> A proposta, portanto, é que o texto seja analisado: no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, na sua distribuição de informação, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua coerência e, *por causa disso tudo*, só por causa disso, repito, os itens da gramática comparecem.

Assim, pergunta-se: qual o sentido de estarem ensinando verbos, pronomes, conectivos e outros aspectos de uma segunda língua de maneira descontextualizada? Se para o aluno surdo o imprescindível é compreender o que está sendo dito, ou seja, interpretar. Um bom começo será trabalhando os sentidos e significados das palavras que compõem o texto. Desse modo eles farão analogia aos sentidos da língua nativa ou aprenderão novos usos.

O texto deve ser o ponto de partida para qualquer disciplina. A dificuldade do aluno surdo é a Língua Portuguesa, então se ele não domina a LP2 como poderá ter acesso aos outros conhecimentos sem uma base sólida na disciplina que é ministrada a aula? É um mito se pensar que a leitura e a interpretação só são necessárias nas aulas de Línguas, essencialmente, de Língua Portuguesa. As outras áreas do conhecimento também precisam de leitura e de interpretação para a compreensão.

Bakhtin (2011, p. 262) tutela que "cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente* estáveis

de enunciados, os quais denominamos de *gêneros de discurso*" (grifos do autor). Isso nos leva a crer que só se aprende uma língua fazendo uso das estruturas de enunciados completos, munidos de sentido amplo, e não se atendo apenas a palavras e frases soltas, pois essas só têm sentido inseridas em um contexto.

Ainda Bakhtin (2011, p. 283) afirma que se não existissem os gêneros "e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria impossível". Sendo assim, percebe-se a necessidade de organização de um ensino de língua apoiado na utilização de gêneros textuais, pois, para cada tipo de situação sóciocomunicativa é necessário conhecer o gênero adequado, ou seja, uma adaptação do uso da linguagem.

Marcuschi (2010, p.21) mostra os gêneros textuais como fenômenos históricos, intrinsecamente ligados à vida cultural e social. Eles contribuem para a consolidação das atividades comunicativas do cotidiano, já que são utilizados nas múltiplas ações humanas. Assim sendo, em cada período histórico, à medida que a dinâmica social vai se alterando, aparecem novos gêneros textuais. Hoje, por exemplo, o e-mail é um gênero bastante utilizado em nosso meio social, e surgiu por meio da cultura eletrônica, substituindo as cartas e os bilhetes, e os surdos têm demonstrado eficiência na utilização de alguns dos gêneros das novas tecnologias. Assim, um ensino de Língua Portuguesa significativo para o aluno, surdo ou ouvinte, deve partir dos gêneros textuais, os quais têm uma funcionalidade na sociedade que podem ser vivenciadas pelo aluno na completude de sua compreensão.

Metodologia e análise dos dados

Conforme a lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, o aluno surdo precisa da Língua Portuguesa, como segunda língua, para uso social e oficial, na modalidade escrita, e o professor, sensível (nem sempre!) às necessidades desse, tenta trabalhá-la com a ajuda do profissional da sala de recursos e do intérprete para melhorar essa realidade (quando existem!). Até porque muitos professores ainda estão em fase de adaptação a essa nova modalidade de ensino. Então, como desafio, buscou-se trabalhar a LP2 através dos gêneros textuais, os quais possibili-

tam ao aluno surdo exercer sua participação social enquanto cidadão de direito. Ainda é uma luta para que esses estudantes se sintam, efetivamente, envolvidos em uma prática prazerosa e não com sofrimento. Constata-se que mesmo buscando trabalhar em uma proposta bilíngue, a escola para surdos trata a língua portuguesa como língua oficial, como primeira língua; ou seja, língua materna, em todas as disciplinas, desconsiderando o que de fato é: LIBRAS é a primeira língua dos surdos, isto é, a língua nativa.

Para Vygotsky, na teoria sócio-histórica, as interações sociais entre os seres humanos acontecem por meio da mediação pela/na linguagem. Assim, essa corrente teórica mostra a relevância de enfatizar a necessidade do aluno surdo em adquirir desde cedo a LIBRAS (L1), uma vez que o domínio dessa língua garante seu desenvolvimento cognitivo. Como também, a língua de sinais lhe servirá de elemento de inserção no processo de aprendizagem das mais diversas competências e habilidades exigidas no dia a dia, para a comunicação, de fato, nas interações sociais em sua comunidade cultural e linguística. Assim sendo haverá uma expansão na aprendizagem de novas culturas, como a da comunidade ouvinte, na qual ele poderá se apropriar da linguagem escrita; sem desmerecer nem uma nem outra, mas percebê-las como culturas diferentes.

O ensino através dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente não só ampliam a competência linguística e discursiva dos alunos, como também lhes mostram as diversas possibilidades de participação social que eles, como cidadãos, têm direito. Desse modo, as atividades foram planejadas, levando em consideração os gêneros presentes na vida do aluno, a partir das experiências observadas pela professora, como mediadora de conhecimentos.

De início, buscou-se utilizar o código para a interação da melhor maneira que acreditava que eles e a mestra (insegura, mas otimista!) conseguiriam dominar: a linguagem mista (verbal e não verbal) priorizando esta em detrimento daquela. Assim, a professora iniciou uma conversa informal para trabalhar o ensino da LP2 apresentando imagens reais no *datashow* de alguns dados da vida dela, ou seja, o gênero textual proposto a ser trabalhado: a autobiografia.

Acreditou-se que esses alunos, heterogêneos quanto ao nível de escolarização, contudo homogêneos no aspecto da surdez, teriam um domínio da Língua de Sinais, fator relevante no processo de ensino e de aprendizagem de uma se-

gunda língua para eles; e, através da LIBRAS haveriam trocas simbólicas entre aluno-surdo & aluno-surdo; aluno-surdo & intérprete; aluno-surdo &intérprete & professor-ouvinte. O que na verdade não ocorreu inicialmente com o grupo. A justificativa para isso é que 03 dos alunos não dominavam a língua de sinais, a língua materna, a que os possibilitaria expressar suas emoções e pensamentos, assim como interagir com os demais, surdos ou ouvintes, que também dominam a LIBRAS. Todos esses alunos vivem em grupo familiar composto de ouvintes, isto é, são filhos de pais ouvintes. Apenas 01 aluna tem contato diário com um membro familiar surdo, o esposo. Dentre essas famílias, a maioria não domina a LIBRAS e insistem na oralização desses e, em um caso específico, mesmo a contragosto da filha surda, o uso de aparelho auditivo, pois ela já é oralizada. O que não ocorreu ainda por resistência da aluna.

Nesse contexto escolar, a maioria dos alunos apresentou uma boa participação nas atividades. Outros estavam um pouco distraídos durante as aulas, por não conseguirem se expressar bem na língua de sinais. Entre os alunos, havia duas alunas, uma que fazia pós-graduação em LIBRAS e outra sem nível de escolaridade comprovado, contudo oralizada. Essas duas alunas conseguiam escrever bons textos em língua portuguesa escrita, sem necessariamente, lançar mão de palavras só do universo dos surdos ou recorrendo ao dicionário Português-LIBRAS (Capovilla). Assim, aos poucos, foi-se construindo um ambiente bilíngue, sempre levando como primeira língua a LIBRAS. E isso só foi possível, pela competência e habilidade da intérprete que mediava toda a comunicação entre alunos surdos & professora ouvinte.

Na sequência, serão descritos alguns dos desenvolvimentos das propostas aplicadas para a análise e discussão dos dados. A sucessão é cronológica. Nas transcrições de cada situação didática, utilizou-se: **P** para professor, **I** para intérprete (presença imprescindível para o desenvolvimento do trabalho proposto, uma vez que a docente apresenta pouco domínio da datilologia e de alguns sinais em LIBRAS) e **A1, A2, A3, A4,** sucessivamente, para os alunos surdos participantes da pesquisa.

Sugestões de propostas trabalhadas com alunos surdos

Num primeiro momento, a professora de modo informal e auxílio da intérprete, perguntou aos alunos se eles sabiam o nome do curso e qual era o objetivo desse. A docente iniciou com as seguintes considerações, conforme a transcrição:

Sequência didática 1

P: Vocês sabem o nome deste curso?
A1: Português.
P: Português como segunda língua para surdos.
A2: Como assim, segunda língua?
P: Têm inglês e espanhol na escola. Quem já estudou alguma delas?
A3: Eu já estudei inglês.
A4: Eu já estudei espanhol.
A5: Não estudei nenhuma. Português já é difícil... imagina essas outras?
P: Quem sabe LIBRAS aqui?
A1 a 11: Eu sei...
A12 a 14: Sei não...
P: Então: LIBRAS é a língua nativa de vocês, ou seja, a primeira língua. A que vocês deveriam ter aprendido desde pequeno. Essas outras serão, segunda, terceira, quarta língua, sucessivamente. Então, aqui, vamos trabalhar a LIBRAS como primeira língua, por isso temos a intérprete; e a Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, por isso têm a mim. (a professora faz uma apresentação rápida do que seja a Língua Brasileira de Sinais com auxílio da intérprete).
A8: Mas se minha língua é LIBRAS pra que eu tenho que aprender português?
P: Porque é um conhecimento a mais e porque o Estado reconhece a LIBRAS como primeira língua de vocês, contudo exige que na escrita oficial e social vocês utilizem a Língua Portuguesa. E, aqui, faremos uma troca: vocês aprenderão LP2 e eu aprenderei LIBRAS. Ok?
A1: [Zangado] Mas você não vai corrigir o que eu escrevo porque é diferente da sua maneira de escrever!

P: Então você quer entrar neste curso e sair dele sem adquirir nenhum conhecimento diferente? Eu quero muito aprender LIBRAS para me comunicar com vocês sem precisar da intérprete.
A1: [Calado e pensativo]
P: E você? (apontando para A4).
A4: Eu não. [sorri] quero aprender também mais coisas.
P:[volta-se para o A1] Você quando vai conversar, paquerar, namorar, se a pessoa for ouvinte você desiste?
A1:[sorrindo intimidado, mas brincando corajoso!] Não!
P: Então. Aprendendo a Língua Portuguesa você terá mais um recurso, uma estratégia para interagir com esta pessoa.
P, A1 a A14 e I: [todos riram e concordaram].
P: [Entusiasmada] Estou tão feliz por estar interagindo com vocês que qualquer dia vou trazer uma música para dançarmos... [Ela percebeu que mesmo lutando para respeitar a cultura, o mundo do surdo, não conseguia se desapegar dos hábitos dos ouvintes e ficou meio envergonhada pelo que disse.)
A1: Pode trazer, professora, a gente dança!
P: [Sentindo-se mais à vontade...] Perguntou: Como que vocês dançam se não escutam a música?!
A1: [Rindo] Traga um som bem alto, que a gente sente as vibrações e acompanha o ritmo do corpo do parceiro!
P: [Encantada com as descobertas que estava vivendo e os preconceitos sendo desconstruídos...]
A7: [...]

Essa atitude inicial da docente se deu em função de uma tentativa de contextualizar experiências diárias com o tipo de gênero textual bilhete, bate papo, mensagens no *WhatsApp*, no *Face* e outros mais. Tratava-se, no momento, de uma atividade escolar, contudo a professora demonstrava as efetivas situações de uso dos gêneros, como: interagir com pessoas de aspectos diferentes, destacando que o gênero em questão se faz presente na vida diária das pessoas, inclusive, de aspectos, de culturas e de interesses diferentes.

Na sequência, consciente de que o aluno surdo possui uma língua de aspecto visual-espacial, a professora recorreu ao recurso do *datashow* para apresentar algumas das características dela através de um gênero direcionado com a seguinte contextualização:

Sequência didática 2

Observem estas figuras e respondam as cinco perguntas conforme as imagens.

1. Como sou?

Figura 1 - Antônia Aparecida Barros Alencar Correia (Foz do Iguaçu-Brasil, 2014)



Figura 2 - Antônia Aparecida Barros Alencar Correia (Recife - Brasil, 2014)



Fonte: arquivo pessoal

2. O que não gosto de fazer?

Figura 3 - Problemas de relacionamento. Fonte: http://goo.gl/XLrq7m



Figura 4 –Acordar cedo. Fonte: http://goo.gl/p36DdC



3. Uma qualidade minha:

Figura 5 - Acredite em si



Fonte: http://www.personalsafetyaust.com/images/clip_image002_001.jpg

4. Um defeito meu:

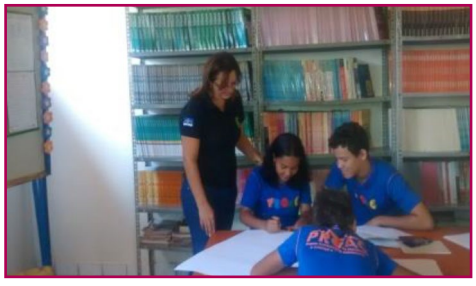
Figura 6 - Ansiedade



Fonte: https://meurelicarioblog.files.wordpress.com/2014/01/ansiedade2.jpg?w=205&h=120

5. Minha profissão é:

Figura 7 - Antônia Aparecida Barros Alencar Correia (Salgueiro – Brasil, 2014)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 8 - Antônia AparecidaBarros Alencar Correia (Assunción- Paraguay, 2014)



Fonte: arquivo pessoal

6. Recorrendo à linguagem não verbal, preencha o formulário seguinte com as perguntas anteriormente trabalhadas. Em seguida, apresente para turma.

1. Quem sou eu?
2. O que eu mais gosto de fazer?
3. O que não gosto de fazer?
4. Uma qualidade minha?
5. Um defeito meu?
6. Qual profissão desejo exercer ou já exerço?

Dando seguimento a sequência didática, a professora conhecendo um pouco mais as características de cada um, sentiu-se mais à vontade e, baseando-se em Platão & Fiorin (1996), explicou o que era texto. Ressaltou que um mesmo texto pode ter várias leituras, mas o leitor não pode atribuir o sentido que bem entender ao mesmo, porque esse traz marcas linguísticas /visuais que orientam as coerentes interpretações. Então, instigou a turma com:

Vocês, provavelmente, estão acostumados a verem a palavra **texto**. E agora já sabem qual o conceito dessa palavra. Então, imaginem as duas situações seguintes:
a) Você foi visitar um amigo que está hospitalizado e, pelos corredores, você vê placas com a palavra **Silêncio.**

b) Você está andando por uma rua, a pé, e vê um pedaço de papel jogado no chão, onde está escrito **Casa.**
Em qual das situações uma única palavra pode constituir um texto? Por quê?

E assim, a docente foi inserindo os conteúdos sistemáticos, de maneira contextualizada, através dos gêneros textuais usuais (placas, panfletos) e, os alunos foram se sentindo à vontade para interagirem, mesmo com muitas restrições entre as duas línguas usadas no ambiente: LIBRAS (L1) x LP2, ou seja, no ambiente, propositalmente, bilíngue.

Nas sequências didáticas seguintes, sempre que possível, a professora procurou enfocar questões político-sociais, uma vez que não se concebe uma educação neutra e, inspirada em Paulo Freire, a mestra é consciente de que a educação deve ser libertadora. Assim sendo, no encontro seguinte, ela passou o vídeo motivacional O sapinho (https://www.youtube.com/watch?v=8lwkLfI6wqE)

Após a explanação do vídeo, houve a discussão. E para surpresa da turma um dos sapos protagonista era surdo. Os alunos se identificaram com o personagem. E ficaram muito felizes, pois a surdez do sapinho não era um defeito nesse contexto, mas uma característica positiva, uma vez que o levou a conquistar o objetivo dele. O sapo surdo não foi influenciado, desestimulado, pelo que os outros sapos diziam. Essa discussão foi riquíssima e cada aluno quis se expressar de uma forma ou de outra. A mestra se sentiu maravilhada com a verdadeira inclusão-interativa que conseguiram e ficou ouvindo-os atentamente... Conhecendo cada vez mais aquele universo até então obscuro e amedrontador! Assim eles gesticulavam, riam, faziam muitas expressões fisionômicas... a docente, com muitas limitações, apesar da ajuda da intérprete, tentava acompanhar o contexto...

A10: Professora, eu gosto muito de cozinhar e um dia fui cozinhar onde só tinha ouvintes e eu não entendia nada. Foi uma confusão! Mas com muita confusão saiu a comida.
A6: (a única aluna surda a entender 100% leitura labial.) Professora, quando eu era pequena eu brigava muito por bonecas com minhas co-

legas ouvintes. Aí eu entendia o que elas diziam e elas diziam: como é que ela não fala e entende o que a gente diz? E eu na minha...
A13:(Não sabia LIBRAS) Professora, eu estudava na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (**APAE**), e o povo dizia que lá só tem doente mental. Eu não sou doente mental! Lá tem uns doidinhos, mas têm também outros sem ser doidinhos.
A3: [...]

Essa interação permitiu perceber que o ensino e a aprendizagem de língua deve ser num enfoque sociointeracionista, tornando a situação de aprendizagem dinâmica, além de ser baseada na dialogia e nas trocas sociais. A inclusão dos alunos com deficiência auditiva no ensino regular - amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96 de 20/12/96) – exige-se, cada vez mais, aprimoramento no sistema educacional. Os desafios são grandes – principalmente, no que se refere à sala de aula - muitos professores, inclusive a desta pesquisa, ainda estão em fase de adaptação a essa nova modalidade de ensino.

A referida professora continuou ouvindo muitas outras histórias de vidas que foram narradas, instigadas pelo filme motivacional O Sapinho. Ela percebeu que esse filme criou um contexto que desenvolve o ensino e a aprendizagem conforme a teoria de Ausubel, ou seja, a aprendizagem significativa, aquela que amplia, que reconfigura ideias já existentes na estrutura mental do aluno e, com isso, o aluno será capaz de relacionar e acessar novos conteúdos.

Pensado para o contexto escolar, o filme O Sapinho, na perspectiva de Ausubel, despertou em cada aluno a sua história de vida como sujeito e ressaltou o papel dos docentes na proposição de situações didáticas que favoreçam a aprendizagem. O estudioso nos ensina que para a aprendizagem significativa ocorrer é preciso que o conteúdo a ser ensinado seja instigante e o aluno esteja disposto a se relacionar com esse material de maneira consistente e não arbitrária. Como também, o assunto a ser trabalhado deve ter características socioculturais reais, sem se transformar em um objeto irreal ou artificial de significado social. O ideal é quando ocorre uma relação dos conhecimentos apresentados aos do indivíduo, como o filme utilizado fez acontecer.

Desse modo, o aluno na construção da aprendizagem tem o poder de ampliar, avaliar, atualizar e reconfigurar a informação anterior, transformando-a em nova.

A professora muito feliz e cada vez mais sensibilizada com as histórias de vida dos alunos, apaixonou-se literalmente por esse mundo, pela LIBRAS, pela cultura dos surdos e continua buscando a inclusão integralizadora desses alunos nesta nova etapa de sua carreira profissional.

Considerações finais

O trabalho realizado objetivou apresentar propostas de atividades para o ensino de Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, através dos gêneros textuais para os alunos surdos impulsionado por inquietações provocadas por questões referentes às metodologias e à aprendizagem para esses alunos. Para o desenvolvimento deste, fez-se levantamento de pesquisas bibliográficas para conceituar e fundamentar o tema e, em seguida, análise de relato e de experiências vivenciadas pelos envolvidos na pesquisa, a citar: 14 alunos surdos, uma intérprete e uma professora ouvinte.

Consoante com os dados e as teorias apresentados, observou-se que a dificuldade maior da inclusão educacional dos alunos com surdez é a metodologia utilizada pelo professor. Diante dessa realidade, as propostas de atividades com os gêneros textuais vêm contribuir para um ensino contextualizado e eficaz para esses alunos.

Ao analisar as estratégias utilizadas pela professora de Língua Portuguesa, percebeu-se que, apesar da docente não possuir especialização em educação especial, ela utiliza estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos surdos, priorizando um ensino contextualizado, impulsionado pelos gêneros textuais para trabalhar a leitura, a interpretação e os outros aspectos presentes nos textos. A docente também faz uso de recursos visuais, como *datashow*, figuras, desenhos e sinais, para contribuir com a construção da interação da turma.

Durante todo o curso, houve à disposição os serviços de uma intérprete que acompanhou as aulas da turma interpretando e traduzindo do Português para Libras e vice-versa. Percebeu-se, assim, que o curso buscou promover uma metodologia bilinguística, isto é, o uso das duas línguas: a LIBRAS1 e a LP2, demonstrando assim respeito aos cidadãos surdos e à cultura desses.

Assim sendo, verificou-se a precisão de como os gêneros textuais podem auxiliar na aquisição da segunda língua para surdos, na modalidade escrita da LP, na interpretação e na leitura. Constatou-se, desse modo, que o ensino de Língua Portuguesa, através dos gêneros textuais, é mais significativo por que, além de contextualizar o ensino, permite ao aluno vivenciar cada texto de acordo com sua função social.

Almeja-se que as sugestões de propostas de atividades apresentadas aqui, através dos gêneros textuais para o ensino e a aprendizagem de LP2 escrita para alunos surdos venham a ser, de fato, um indicativo, uma colaboração para a inclusão integralizadora dos estudantes surdos nas escolas brasileiras.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português** – encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Muito além da Gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

AUSUBEL D. **Psicologia Educativa**. México: Trillas, 1976.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico.** São Paulo: Editora Edições Loyola, 2004.

BAKHTIN, MikailMikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo:Editora Hucitec, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.098,** de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Decreto no. 5626**, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos:** Caminhos para uma Prática Pedagógica. Vol. 1. Brasília: SEESP, 2004.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 45 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P.; Macedo, D. **Alfabetização - leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio deJaneiro: Paz e Terra, 1990.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2ª Ed. São Paulo: Plexus, 2002.
LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Trad: Maria da Pena Villalobos. 11ª Ed, São Paulo: Ícone, 2010. p. 21-38.
MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.
_____. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação.** In: KARWOSKI, Beatriz Gaydeczka; BRITO, KarimSiebeneicher (Org.). **Gêneros Textuais reflexões & Ensino**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 17-31.
MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Estrangeira**,6ºaos 9º anos,Brasília:MEC, 1998-1997 b.
MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares**: Estratégias para aeducação de alunos com necessidadeseducacionais especiais.Brasília: MEC, 1999.
OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.
SALLES, H. M. M. L. *et al*. **Ensino de língua portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2004. v. 1.
_____. Heloisa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de Português para Surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Vol.2 Brasília: Programa de Apoio à Educação dos surdos, 2004b.
VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Trad: José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 5ª Ed, São Paulo: Martins Fontes, 1994.
_____. **Pensamento e Linguagem**. Trad: Jefferson Luiz Camargo. 4ª Ed, São Paulo: Martins Fontes, 2008.
_____. **Fundamientos de Defectologia**. Ciudad de La Habana: Editotial Pueblo y Educación, 1989.

Textos on-line

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos**. Secretaria do Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2006b. Disponível em: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Fernandes_praticas_letramentos+surdos_2006.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2015.
FERNANDES, Sueli. **Letramentos na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** 2006c. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp27/06.pdf. Acesso em: 21 de jul. 2015.
Dissertação de mestrado, Campinas: UNICAMP/Faculdade de Educação, 2000.Perlin, G. T. T. **Histórias de vida surda: identidades em questão.**

RESUMO

O estudo busca examinar os significados provenientes da relação entre a linguagem verbal e a linguagem visual nos gêneros textuais em livros didáticos de alfabetização. Para a realização do estudo, utilizamos como referencial teórico para os conceitos de língua, texto, gênero e discurso a perspectiva da Linguística Textual e dos estudos retóricos e sociológicos de gêneros, em especial Marcuschi (2008), Bazerman (2011), Miller (2012), Bathia (2004) e Swales (1990; 2004). Em seguida, nos respaldamos na semiótica para a contextualização da relação entre texto verbal e texto visual, especialmente nos aportes teóricos de Peirce (2012) e Santaella (2012). Finalizamos com considerações sobre a trajetória do livro didático e os gêneros verbo-visuais (BEZERRA, 2006; VAL, 2008). Nossa inquietude parte da indagação: os textos verbo-visuais apresentados pelos livros didáticos são adequados para a alfabetização do ponto de vista da relação entre palavra e imagem? Para a investigação, selecionamos um corpus constituído de três coleções pertencentes ao ciclo de alfabetização do PNLD/2013, que destacam a diversidade de gêneros textuais. Os procedimentos metodológicos incluíram delinear um quadro geral dos gêneros encontrados na seção de leitura dos referidos livros, bem como um segundo quadro que enfatiza os gêneros verbo-visuais. Esses últimos foram posteriormente analisados segundo categorias relativas às relações semânticas de a) dominância; b) redundância; c) complementaridade; e d) discrepância ou contradição (SANTAELLA, 2012). Os resultados obtidos sinalizam que há nessas obras uma diversidade de gêneros cuja complexidade aumenta gradativamente, considerando o nível de proficiência da leitura. A análise dos gêneros verbo-visuais revela traços tanto de redundância quanto de complementaridade. Conclui-se pela necessidade de uma investigação contínua e ampliada sobre como o livro didático, na contemporaneidade, tem combinado os elementos verbais e imagéticos nos diversos gêneros que mobiliza para o ensino da língua materna na alfabetização e nos níveis subsequentes.

Palavras-chave: Linguagem verbo-visual, Gêneros textuais, Livro didático.

LINGUAGEM VERBO-VISUAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO[1]

Erika Maria da Rocha Colaço (UNICAP)[2]
Benedito Gomes Bezerra (UNICAP/UPE)[3]

Introdução

O mundo ocidental presenciou, no século XX, um ascendente progresso científico. A História indica que as intervenções humanas foram marcantes na criação de tecnologias de comunicação e isso resultou em mudanças profundas na vida da sociedade. A revolução industrial, a divulgação de diversos documentos realizada pela imprensa, o acesso às redes mundiais de computadores, os recursos tecnológicos são alguns aspectos que contribuíram para essa guinada. No que concerne especificamente à linguagem, duas ciências foram beneficiadas em termos epistemológicos, quais sejam: a Linguística, compreendida como o "estudo científico que visa descrever ou explicar a linguagem verbal humana" (ORLANDI, 1999, p. 9), e a Semiótica, vista como a "ciência geral de todas as linguagens"

1. Trabalho decorrente de dissertação de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

2. Mestranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). E-mail: erikarochacol@gmail.com.

3. Doutor em Linguística. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (UNICAP) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (UPE). E-mail: beneditobezerra@yahoo.com.br.

(SANTAELLA, 2005, p. 10). Diante dessa diversidade de inovações científicas, não se ignora que as formas de comunicação tradicionais tenham sido modificadas.

Assim, no campo aplicado das ciências da linguagem, entende-se que há uma urgência de um ensino da Língua Portuguesa contextualizado de acordo com essas exigências sociais, nos diversos níveis de ensino. Deste modo, compreendemos que a alfabetização, particularmente, para estar em sintonia com os estudos contemporâneos da linguagem, precisa ser realizada numa perspectiva sócio interacionista. A língua, o discurso, os gêneros e o texto, devem ser trabalhados de modo a levar em conta, desde a mais tenra idade do aluno, as frequentes combinações, na interação social, entre a linguagem verbal e a linguagem visual como modos semióticos mobilizados para auxiliar na compreensão das inúmeras informações veiculadas na sociedade.

Dionísio (2011, p. 149) justifica a necessidade de se considerar, no ensino, a combinação entre o texto verbal e o imagético: "Todo professor tem convicção de que imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal". Conscientes do papel do livro didático na mediação do trabalho do professor, indagamos: os textos verbo-visuais, embora bastante comuns nos livros didáticos de alfabetização, são adequados para a alfabetização do ponto de vista da relação entre palavra e imagem?

Diante desse questionamento, o estudo busca examinar os significados provenientes da relação entre a linguagem verbal e a linguagem visual nos gêneros textuais em livros didáticos pertencentes ao ciclo de alfabetização. Para alcançar esse objetivo, iniciamos o trabalho com a apresentação dos conceitos de língua, discurso, gênero e texto, na perspectiva da Linguística Textual e dos estudos retóricos e sociológicos dos gêneros. Para tais conceitos, adotamos particularmente as perspectivas defendidas por autores como Marcuschi (2008), Bazerman (2011), Miller (2012), Bathia (2004) e Swales (1990; 2004). Em um segundo momento, procuramos discutir a relação entre texto verbal e texto visual fundamentados especialmente nos aportes teóricos da semiótica de Peirce (2012) e Santaella (2012). Finalmente, apresentamos os resultados da análise empreendida sobre o uso dos gêneros verbo-visuais no livro didático, cuja concepção teórica também nos respaldamos em Bezerra (2006) e Val (2008).

Concepções de língua, discurso, texto, gênero e suporte

Diante da diversidade de concepções teóricas correntes nos estudos contemporâneos de língua e linguagem, achamos por bem apresentar as perspectivas que adotamos no que diz respeito a esses quatro conceitos centrais tanto para a reflexão sobre a temática como para a aplicação dessa reflexão ao ensino.

Assumindo o ponto de vista da Linguística Textual, compreendemos a língua em conformidade com uma perspectiva sociointeracionista e sociocognitiva. Nessa perspectiva, de acordo com Marcuschi (2008, p. 60), a língua é vista como "uma atividade sociohistórica, uma atividade cognitiva e uma atividade sociointerativa". Aqui ainda é fundamental perceber, como deixa claro o pesquisador, que essa perspectiva não deixa de contemplar a língua em seu aspecto "sistemático", mas opta por observá-la centralmente "em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo".

Portanto, embora reconheçamos a existência da língua como sistema de formas e de regularidades, reputamos como de importância fundamental a perspectiva sociointeracionista que relaciona os aspectos históricos e sociais com os discursivos na explicação dos fenômenos linguísticos. Marcuschi (2008, p. 61) apresenta diversos aspectos dessa concepção de língua:

> Tomo a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura.
> A língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa.
> A língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores / leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples.

Se a língua é definida muito mais como atividade histórica, social e cognitiva, o discurso, por sua vez, se coloca numa relação com o texto enquanto instâncias de atualização da língua. Embora o discurso possa ser concebido numa dimensão mais abstrata e ideológica em relação ao texto, a tendência atual da Linguística Textual é não dicotomizar os conceitos, preferindo enxergar uma

relação de continuidade entre ambos, o que não equivale a confundir as noções (a propósito disso, ver, por exemplo, Cavalcante e Custódio Filho, 2010). Nessa articulação entre o plano discursivo e textual, entende-se que o discurso não se instancia sem o texto bem como o texto não pode ser compreendido à parte de suas implicações discursivas.

Portanto, apenas a materialidade linguística evidenciada pela combinação de fonemas, morfemas, palavras e orações em si não pode ser compreendida como texto. O texto é mais que seu conteúdo linguístico, como se depreende da afirmação de Antunes (2010, p. 31), quando destaca que "todo texto é expressão de uma atividade social. Além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano".

Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 75-76) frisa que, para ser denominado texto, o enunciado precisa fazer sentido como evento comunicativo e não apenas como uma sequência de orações concatenadas: "o texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos". Em suma, a concepção de texto adotada é aquela defendida por Robert de Beaugrande, segundo a qual "o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas" (BEAUGRANDE, 1997, p. 10).

A relação entre discurso e texto se dá mais propriamente através da concepção de gênero. O gênero é visto aqui como essa categoria de mediação entre o discurso e o texto e que, consequentemente, não pode ser adequadamente compreendida à parte de qualquer um dos conceitos. De acordo com Bazerman (2011), há aproximadamente dois séculos, que a palavra "gênero" tem apresentado uma relevância sobretudo na arte e na crítica artística. Inicialmente, o termo surgiu na língua inglesa para se referir a um tipo de pintura de cenas artísticas, por influência da academia francesa e, posteriormente, foi inserido na área de literatura e outras artes.

Para a compreensão teórica dos gêneros, os estudos da linguística e da retórica realizaram uma imensa contribuição, o que permitiu aos pesquisadores da área discutir uma variedade de gêneros que circulam na sociedade. Com trabalhos mais específicos na área da Linguística Textual e da Linguística Aplicada, os gêneros passaram a ser definidos a partir de suas especificidades em um

contexto de práticas comunicativas, acadêmicas, profissionais e pedagógicas, em especial na relação com o ensino da leitura e da escrita.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 155), os gêneros nos chegam pelos "textos que encontramos em nossa vida diária". Os gêneros levam à produção e recepção de textos "que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas".

Na concepção de Bazerman (2011, p. 23), os gêneros

> [...] não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

Assim, o autor caracteriza os gêneros como fenômeno psicossocial que permite à sociedade organizar suas atividades diárias. Tal é a força do gênero. A análise do referido conceito evidencia a importância do trabalho do professor (ou antes, dos autores dos livros didáticos) na seleção dos gêneros que deverão ser trabalhados em sala de aula com os alunos. A preocupação com a aprendizagem orienta a construção da produção textual que será produzida bem como os seus efeitos sociais que os gêneros produzem através dos textos partilhados numa dimensão de ação comunicativa.

Carolyn Miller (2012) assevera que a teoria retórica dos gêneros não dispõe de uma definição contundente acerca dos gêneros. Ela frisa que os gêneros retóricos têm sido definidos pelas semelhanças de estratégias ou de formas nos discursos, o que tem causado problemas para defini-los. A autora destaca ainda que a definição é fundamental tanto para a linguagem quanto para a aprendizagem.

O conceito de Miller (2012) sobre os gêneros baseia-se na noção de ações sociais e de recorrência. O gênero constitui uma "ação retórica tipificada". Na sua concepção, "se o gênero representa ação, ele tem que envolver situação e motivo, uma vez que a ação humana, seja simbólica ou não, só é interpretável num contexto de situação e através da distribuição de motivos". Assim, "motivo" e "situação" se fundem e tem um caráter de uma "resposta" retórica a "demandas"

percebidas pelo produtor do texto. Tanto Bazerman (2011) como Miller (2012) trabalham os gêneros na perspectiva de ações sociais recorrentes, para as quais os gêneros constituem respostas socialmente tipificadas.

Na proposta sociorretórica de John M. Swales (1990, 2004), os gêneros textuais são analisados nos contextos acadêmico e profissional, na perspectiva dos estudos de Inglês para Fins Específicos (ESP, do termo original *English for Specific Purposes*). Na abordagem de Swales (1990), os estudos de gêneros se fundamentam em três conceitos chaves e inter-relacionados: comunidade_discursiva, entendidas como "redes sociorretóricas que se formam a fim de atuar juntas em favor de um conjunto de objetivos comuns", propósito comunicativo e o próprio conceito de gênero. A abordagem propõe que "o gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros partilham certo conjunto de propósitos comunicativos". Segundo Bawarshi e Reiff (2013, p.65), a definição de gêneros por Swales os trata prioritariamente como "ações linguísticas e retóricas que envolvem o uso da linguagem para comunicar algo a alguém, em algum momento, em algum contexto e para algum propósito".

Para Bathia (2009), o interesse em gêneros textuais não se restringe mais a um grupo seleto de pesquisadores, mas atualmente há um interesse geral pelo tema da parte de uma variedade de especialistas. O tema ganhou ascensão a partir dos estudos aplicados sobre a escrita especialmente. Contudo, apesar das diversas perspectivas teóricas empregadas em sua descrição, as variadas abordagens mostram aspectos comuns no que concerne aos traços que os caracterizam: a ênfase do conhecimento convencionado, que confere "integridade" ao gênero; a versatilidade na descrição dos gêneros, que podem ser enfocados de maneira mais geral ou mais específica, com consequências para a identificação de seus propósitos comunicativos; e a tendência para inovação, aspecto que ressalta a dinamicidade dos gêneros.

Desse modo, de acordo com Bhatia (2009, p. 160-161), os gêneros são definidos essencialmente em termos de uso da linguagem em contextos comunicativos convencionados. Há três aspectos convencionais inter-relacionados em destaque, quais sejam: a) a recorrência de situações retóricas, relacionada ao contexto sócio-cultural e situado em culturas disciplinares específicas; b) os propósitos comunicativos compartilhados, imbricados no contexto retórico relevante; e c) as regularidades e organização estrutural, que delineiam textualmente o cons-

truto genérico. Os três aspectos têm sua importância para os propósitos de estudo de gêneros.

Por último, quanto ao Bezerra (2006) alerta que nas discussões recentes ("mas não só nelas') sobre os gêneros e seus suportes há ainda uma lacuna em pesquisas que esclareçam sobre as definições entre essas relações. Há uma confusão frequente entre os conceitos e uma ausência de consenso entre os estudiosos. Conforme o professor ressalta, "as ciências da linguagem paradoxalmente têm ignorado o papel do suporte na comunicação escrita" (p. 20). Concordando com o autor, consideramos a necessidade de nomear os gêneros e os suportes para esclarecer essa relação. Na sequência de sua tese, Bezerra apresenta o conceito de suporte respaldado na teorização de Marcuschi (2003), que "relaciona a noção de suporte com a ideia de um *portador de texto*". Nas palavras de Bezerra, "o suporte se apresenta como uma coisa, uma superfície ou um objeto, físico ou virtual, que permite a manifestação concreta e visível do texto" (BEZERRA, 2006, p. 21).

Nesta pesquisa, o livro didático é tomado como um suporte para a veiculação de uma diversidade de gêneros textuais, em conformidade com a discussão efetuada por Bezerra (2006), ainda que estejamos cientes de que tal definição não é consensual sobre o livro didático, assim como não é consensual a visão sobre a relação gênero – suporte em diversos outros casos que se poderiam citar[4].

Esclarecidas as perspectivas que embasam nosso olhar sobre língua, discurso, texto, gênero e suporte, passamos a considerar a relação entre texto verbal e texto visual da perspectiva da semiótica.

A relação entre texto verbal e texto visual

Em estudo sobre a Linguística, Orlandi (1999, p. 9), considera que este campo do saber "definiu-se com bastante sucesso entre as Ciências Humanas como o estudo científico que visa descrever ou explicar a linguagem verbal humana". Em seguida, Orlandi chama a atenção para a importância da linguagem verbal: "os

4. A propósito da dificuldade de delimitação e distinção de diversos conceitos relacionados com gênero, ver também Bezerra (2014).

signos da linguagem verbal têm uma importância tão grande para a humanidade que mereceram uma ciência só para si: a Linguística" (1999, p. 11).

No contexto da linguagem verbal, Marcuschi (2012) esclarece que ficou estabelecida a percepção de que "o texto é a unidade linguisticamente mais alta". Falando especificamente da Linguística de Texto, Marcuschi (2012, p. 33) propõe que esta

> seja vista mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais [...]. Em suma, a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas.

No entanto, percebe-se que, embora o texto verbal tenha sido tradicionalmente o objeto de estudo privilegiado da Linguística, as informações que circulam nos meios sociais são frequentemente apresentadas de forma híbrida do ponto de vista semiótico. Assim, torna-se premente o reconhecimento não só da linguagem verbal, mas também da linguagem não verbal para compreender os significados do texto. Antunes (2010, p. 31) explica que "compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas".

O "complexo universo de ações humanas" de que falava Marcuschi (2012), assim como essa convergência de ações de que fala Antunes (2010) com base em Beaugrande (1997), têm como uma de suas consequências que, numa visão de prática, os textos apresentados, por exemplo, nas obras analisadas por este trabalho se materializam na relação com diversos gêneros textuais que se apoiam numa interação entre linguagens: a linguagem verbal e a linguagem visual. Essa relação entre palavra e imagem recebe destaque nas palavras de Santaella (2012, p. 106), autora segundo a qual, "não se pode esquecer que o livro foi o primeiro meio a dar acolhida aos intercâmbios de palavra e imagem".

Visto que a linguagem verbal aparece em diversas situações rodeadas de imagens, Santaella nos indica com propriedade a distinção, do ponto de vista da Semiótica, entre as linguagens verbal e visual:

> As imagens representam essencialmente o que é da ordem do visual. Já a língua descreve as impressões de todas as percepções; não apenas visuais, mais também acústicas, olfativas, térmicas ou táteis. Tanto a imagem quanto a língua podem representar algo concreto. Mas o abstrato só pode ser representado de maneira indireta por imagens, como nos emblemas. Já a língua pode representar tanto o concreto quanto o abstrato (SANTAELLA, 2012, p. 108).

Diante de tais representações, Orlandi acrescenta a necessidade do ensino da língua materna ir além da linguagem verbal:

> Há, além dos signos da linguagem verbal, muitas outras espécies de signos que povoam de linguagens a vida do homem: a pintura, a mímica, o código de trânsito, a moda, as linguagens artificiais, etc. Os signos, em geral, tanto os das linguagens não-verbais quanto os da linguagem verbal, são objetos de uma ciência geral dos signos: a semiologia (ORLANDI,1999, p. 11).

É por vivermos numa sociedade inserida num contexto imagético, que precisamos aprofundar o nosso olhar para a leitura não somente de palavras, mas de signos, imagens, rotas, mapas, ícones, fotografias, quadros que circulam e representam vários sentidos nas diversas esferas sociais, e assim se justifica a necessidade de realização de estudos baseados no diálogo entre linguística e semiótica.

Para atrair as crianças, os livros didáticos, sobretudo nas séries iniciais, especialmente no ciclo de alfabetização, apresentam uma diversidade de imagens, tais como: obras de arte, símbolos do trânsito, mapas, roteiros, planta baixa, fotografia, capas de livros e outras. A análise dessas imagens exige um conhecimento específico para compreender o significado de cada texto. Se o professor não dominar esses significados e os trabalhar com os alunos, muitas dessas imagens podem passar despercebidas em seu potencial de sentidos.

Contudo, para perceber o texto imagético com eficácia, temos que educar o nosso modo de enxergar. Olhar com o sentido apurado para compreender o significado da imagem. Esse processo de olhar no sentido de compreender a imagem requer construção. E somente através de uma preparação pelo viés educacional pode se garantir a visibilidade na perspectiva imagética e constitui uma complexidade. Por essa razão, o ensino da leitura imagética como uma espécie de "alfabetização" é descrita e pressuposta por Santaella:

> A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos especiais de representar a realidade (SANTAELLA, 2012, p. 13).

Uma das possibilidades teóricas para auxiliar na compreensão de leitura imagética reside na semiótica, campo que tem como objeto de estudos os signos em sentido mais geral, conforme define Santaella (2005, p. 19): "A semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido". Consideramos, portanto, que a semiótica, aliada a aportes da linguística, apresenta um significativo potencial para iluminar a compreensão das relações entre texto imagético e texto verbal no livro didático de língua portuguesa para a alfabetização.

Parâmetros para avaliação do texto verbo-visual no livro didático de língua portuguesa para a alfabetização

Nas últimas décadas os livros didáticos têm sido um recurso permanente nas salas de aula em todo o território nacional. Conforme Val, "o livro didático está presente cotidianamente na sala de aula e constitui um dos elementos básicos da organização do trabalho docente" (2008, p. 53). Desde sua criação, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem servido como instrumento de avaliação da qualidade das obras distribuídas aos docentes de escolas públicas no Brasil. No que concerne à alfabetização, existem os critérios relativos ao processo de letramento, que é visto como contínuo, amplo e complexo, em um contexto no qual se deseja oferecer condições de permanência da criança na escola e garantir a progressão dos seus estudos. Nesse sentido, o Guia do PNLD 2013 enfatiza:

> O letramento e a alfabetização têm se revelado como demandas nucleares, o que lhes tem conferido o papel de *eixos orientadores*, tanto das reorganizações curriculares para o primeiro segmento, quanto da formação docente continuada, ou mesmo de avaliações oficiais de rendimento, como a Provinha Brasil (BRASIL, 2012, p. 10).

Para atender aos requisitos do Guia do PNLD, e em conformidade com a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Língua Portuguesa, os livros didáticos devem ser constituídos por uma diversidade de gêneros textuais, dos quais também se exige o conhecimento nas avaliações externas a que são submetidas as escolas públicas das redes oficiais de ensino. Assim, notamos que os diversos gêneros mobilizados nos livros se mostram graficamente bem providos de imagens.

Santaella (2012) tece algumas considerações a respeito da relação entre imagens e texto tal como se mostra nos livros ilustrados. A pesquisadora assevera que foi a partir do advento da fotografia, mais precisamente em meados do século XIX, que palavra e imagem inter-relacionadas começaram a circular nas diversas esferas da sociedade. No entanto, essa relação ficou estabelecida principalmente com a propagação de jornais, revistas e publicidade impressa e de rua.

A autora nos faz saber que, com o aparecimento das tecnologias, a combinação entre imagem e texto formou uma mistura permanente e cada vez mais sofisticada. E, através do surgimento das mídias digitais, essa combinação está se tornando tão sólida que resultou numa exacerbação. Apesar desse processo de associação da imagem ao texto, cada vez mais apresentada de forma requintada, Santaella nos adverte, conforme anteriormente posto: "não se pode esquecer que o livro foi o primeiro meio a dar acolhida aos intercâmbios de palavra e imagem" (2012, p. 106).

Em seguida, a autora ressalta que a enciclopédia e os livros ilustrados adotaram a imagem e texto de forma gradativa gerando uma nova possibilidade na construção do conhecimento e isso gerou benefícios para a aprendizagem sob o ponto de vista de duas vertentes:

> De um lado, a função cognitiva, explicativa, técnica, pragmática, enfim racional. De outro lado, a função mágica, simbólica, enigmática, sugestiva, enfim imaginária. Essas duas vertentes continuam a agir até hoje,

> mas outras se adicionaram, tornando bastante complexas as relações possíveis entre a imagem e o texto verbal. (SANTAELLA, 2012, p. 107).

Em análise mais detalhada sobre as relações entre a imagem e o texto, Santaella classifica essas relações como: sintáticas (do lugar ocupado pela imagem e pelo texto no plano gráfico), semânticas (das trocas possíveis de significados entre imagem e texto) e pragmáticas (dos efeitos que a imagem e texto produzem no receptor). Nesse trabalho, levamos em conta a relação entre imagem e texto na perspectiva semântica, assim constituída conforme Santaella (2012, p. 113-115):

> *a) Dominância***:** pode significar dominância da imagem, como nos livros de pinturas. A imagem é superior ao texto e, portanto, o domina, já que ela é mais informativa do que ele. Nesse caso, há uma sobrevalorização da imagem frente ao texto: a imagem é considerada mais informativa do que o texto. Mas a dominância pode também significar dominância do texto sobre a imagem, como nas ilustrações de uma novela.
> b) *Redundância*: é a contraparte extrema da dominância. No contexto de uma imagem, uma mensagem verbal é redundante quando ela apenas repete o que o leitor já está vendo. De outro lado, a imagem pode ser meramente uma ilustração que nada acrescenta ao que o texto diz, sendo, portanto redundante.
> c) *Complementaridade*: se dá quando imagem e texto têm a mesma importância. A imagem é, nesse caso, integrada ao texto. A relação texto- imagem se encontra aí entre a redundância e a informatividade. Trata-se da equivalência entre o texto e a imagem, que costuma ser descrita como determinação recíproca.
> *d) Discrepância* ou *contradição*: são formas de combinação equivocadas ou desviantes entre texto e imagem. O texto e a imagem não combinam. Essa relação de discrepância ou até mesmo de contradição entre imagem e palavra não é redundante nem informativa. Ambos os conteúdos se encontram colocados incoerentemente lado a lado ou até se contradizem. O texto e a imagem são justapostos com negligência...

Essa perspectiva semiótica, acerca da relação semântica entre palavra e imagem, aliada aos pressupostos teóricos da Linguística Textual, é imprescin-

dível para a realização das análises das obras, uma vez que consideramos a necessidade de realização de alfabetização textual e imagética no ensino de língua materna no ciclo de alfabetização em um movimento de continuidade para as séries subsequentes.

Um olhar sobre o texto verbo-visual no livro didático de alfabetização

O estudo foi realizado através de uma análise documental de abordagem qualitativa com aspectos quantitativos. O primeiro passo foi a seleção das obras. A escolha foi focada a partir do Guia de 2013, destinado à utilização nas escolas em 2013, 2014 e 2015. As obras são pertencentes ao ciclo de alfabetização e os critérios de seleção foram a diversidade textual e a articulação entre os eixos da Língua Portuguesa sinalizada pela resenha do Guia do PNLD. Assim o corpus ficou constituído por três coleções: *Coleção plural: letramento e alfabetização*; *Projeto descobrir*: *Língua Portuguesa e Letramento e Alfabetização.*

Após a seleção das obras, foi realizado um levantamento quantitativo dos gêneros textuais presentes nos livros somente na respectiva seção destinada à leitura. Os dados apresentados a seguir tornam visível os gêneros de maior relevância para os autores. No todo, percebe-se a predileção dos autores de livros didáticos para alfabetização pelos gêneros poema, que se destaca em relação aos demais, seguido do conto, da fotografia e da fábula.

Tabela 1: Gêneros presentes no livro didático de alfabetização

Gêneros	**Coleção 1** ***Letramento e alfabetização***	**Coleção 2** ***Projeto Descobrir***	**Coleção 3** ***Coleção Plural***	**Total**
Bilhete	2	2	2	6
Capa de livro	2	2	2	6
Cartão postal	2	1	1	4

Conto	4	4	5	13
Fábula	2	4	3	9
Fotografia	2	5	3	10
HQ	6	4	5	15
Poema	7	15	6	28

Fonte: Elaboração dos autores

Em seguida, partiu-se para a análise das imagens sob os fundamentos da teoria de imagem e texto na concepção das relações semânticas de Santaella (2012). Como o estudo representa um recorte de um trabalho maior, selecionamos para ilustrar a análise apenas um texto verbo-visual que mostra *redundância* e outro que apresenta a combinação de texto e imagem em termos de *complementaridade*. Na análise das imagens, procurou-se destacar a contribuição de textos nos quais a palavra e a imagem se combinam de diferentes formas para a alfabetização em língua materna. Como os poemas foram mais recorrentes nos livros em apreço, esse foi o gênero selecionado para análise.

Examinando o material didático em apreço, selecionamos dois poemas da seção destinada à leitura percebe-se claramente que o Exemplo 1, apresenta traços de *redundância*, pois não auxilia a compreensão do texto. A imagem parece ser acrescentada apenas para ilustrar, reproduzir imageticamente, as ideias contidas no texto verbal. De acordo com Santaella (2012), "do ponto de vista da semântica, a relação entre texto e imagem investiga a contribuição dos elementos verbais imagéticos para a combinação de uma mensagem complexa" (2012, p. 112). Assim no Exemplo 1, a imagem parece não auxiliar na transmissão da mensagem, o que nada acrescenta, de modo que se ela fosse retirada não haveria nenhuma perda comunicativa. A imagem funciona como algo ocasional, um mero acessório. No entanto, atesta Santaella, mesmo nesses casos, a combinação entre texto e imagem pode ajudar na memorização dos discentes.

Figura 1: Poema "A alface aérea"



Circulação do texto

1. Com o professor, organizem um varal de poemas. Ele será composto com as produções de sua turma.
2. Em um varal, prendam os poemas com as ilustrações.
3. O varal deve ser colocado em um espaço que permita a visitação: pode ser em um lugar de sua escola ou da comunidade, como biblioteca, creche, livraria ou feira de livros.

ENTRE NA RODA

...DE POEMAS

A alface aérea

Este fato amalucado
ocorreu no mês passado:
uma alface bem verdinha,
já lavada pra salada
e que estava repousada
sobre a mesa da cozinha,
de repente se mexeu,
suas folhas agitou
e a seguir se debateu,
bateu folhas e voou.

Ricardo da Cunha Lima. *De cabeça pra baixo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

Fonte: Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira. Letramento e Alfabetização. 2 ed. São Paulo: IBEP, 2011

Figura 2: Poema "As tias"



Hora da leitura

Vamos ler mais um poema criado a partir de nomes?

As tias

A tia Catarina
cata a linha.
A tia Teresa
bota a mesa.
A tia Ceição
amassa o pão.
A tia Lela
espia da janela.
A tia Dora
só namora.
A tia Cema
teima que teima.
A tia Maria
dorme de dia.
A tia Tininha
faz rosquinha.
A tia Marta
corta a bata.
A tia Salima
fecha a rima.

(Elias José. *Namoradinho de portão*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002. p. 37. Coleção Girassol.)

Fonte: Albuquerque, Eliana Garcia Farias de. Projeto Descobrir: Língua Portuguesa. 2ed. São Paulo: Saraiva, 2011

Quanto ao Exemplo 2, percebemos que apresenta uma relação de *complementaridade* entre texto e imagem, pois nesse caso as imagens que circulam o texto verbal ajudam o leitor a procurar as informações referidas por este no decorrer da leitura, de modo que se produz uma combinação harmoniosa entre as palavras e as imagens.

Na situação de complementaridade, há uma integridade semântica, pois, a imagem e o texto tem a mesma importância. Santaella frisa que "texto e imagem são complementares em muitos aspectos. Aquilo que falta à imagem pode ser complementado através do texto verbal" (2012, p. 114). Logo, se o aluno for capaz de ler o texto e relacionar com as imagens ele já estará inserido no processo de leitura verbal e imagética inserido no processo interativo de leitura e compreensão.

Essa análise ilustrativa indica que, para facilitar essas questões de leitura, o professor poderá atuar ativamente na seleção de recursos didáticos que favoreçam a prática de alfabetização nessa perspectiva.

Considerações finais

No que se refere à diversidade de gêneros textuais, nos livros didáticos do ciclo de alfabetização, esta é um fato inquestionável. Os resultados apontam para o cumprimento satisfatório da proposta indicada nas resenhas do Guia do PNLD/2013. Observamos ainda que os textos vão ascendendo em um aprofundamento gradativo que vai sendo considerado de acordo com o ano de estudos e segue uma trajetória de textos do mais simples ao mais complexo.

Contudo, no aspecto da relação entre a linguagem verbo-visual apresentados nos livros didáticos e sua adequação para alfabetização do ponto de vista da relação entre a palavra e a imagem, há ainda poucas contribuições para o letramento visual dos estudantes, pois observamos traços tanto de redundância quanto de complementaridade. Isso nos revela o desafio a ser enfrentado nas formas de letramento. E nos impulsiona para uma contínua reflexão sobre a inserção de leituras que combinem o letramento em gêneros que lancem mão do verbal e do visual, pois, no mundo contemporâneo, esses elementos devem ser mobilizados para o ensino da língua materna na alfabetização e nos níveis subsequentes.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Garcia Farias de. **Projeto Descobrir:** Língua Portuguesa.-2ed.-São Paulo: Saraiva 2011.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BARWASHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero:** história, teoria, pesquisa, ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANCO, Maria da Graça. **Coleção Plural:** Letramento e Alfabetização. 1.ed._São Paulo: Saraiva , 2011.

BEAUGRANDE, Robert Alain de. **New foundations for a science of text and discourse:** cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society. Norwood, Ablex, 1997.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. UFPE: Recife, 2006.

_____. **Equívocos no discurso sobre gêneros**. Conferência apresentada no V Encontro Acadêmico Gêneros na Linguística e na Literatura, em Recife/PE, de 17 a 19 de setembro de 2014. Inédito.

BHATIA, Vijay K. A análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, Benedito G.; BIASI-RODRIGUES, Bernardete; CAVALCANTE, Mônica M. (Orgs.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: EDUPE, 2009. p. 159-195.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa. Brasília, 2012.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**, Teresina, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Gêneros textuais e multimodalidade.** In: KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz & BRITO, Karim Siebeneicher. (orgs).**Gêneros textuais:** reflexões e ensino.-4ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2011.p.137-152.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia:** estudos. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ORLANDI, Eni. **O que é linguística?** São Paulo: Brasiliense, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **Leitura de imagens.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

_____; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira. **Letramento e Alfabetização**.2. ed.._São Paulo:IBEP,2011.

VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (orgs.). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa:** letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008.

RESUMO

O oral se ensina? Sim. Esta é uma exigência feita pelos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa que asseveram a relevância do oral nos conteúdos programáticos dos livros didáticos, bem como nas práticas docentes (BRASIL, 1998; PNLD, 2014). No entanto, será que os livros didáticos asseguram, em suas estratégias didáticas, a ampliação e a consolidação da competência comunicativa dos alunos? Diante deste questionamento, este artigo discute os modelos de ensino dos gêneros orais presentes na coleção "Português Linguagens", com vistas a compreender as propostas didáticas para o ensino da oralidade. Os dados foram tratados sob o prisma prevalentemente qualitativo, com emprego de elementos da técnica da análise de conteúdo categorial (BARDIN, 1997). A investigação aportou-se teoricamente em Schneuwly e Dolz (2004); Marcuschi (2008); Cavalcante e Melo (2006), dentre outros autores que compreendem a oralidade enquanto objeto de ensino-aprendizagem. De acordo com o tratamento dado à oralidade, foram identificados nos manuais didáticos três modelos de ensino: Espontâneo - trata o oral como uma habilidade natural, espontânea e informal (presente em todos os volumes); Intermediário – trata apenas da superfície estrutural dos gêneros orais (apenas 1 atividade no volume do 6º ano); e Reflexivo – estuda de maneira aprofundada os elementos que contribuem para a compreensão e produção dos gêneros orais (apenas 5 atividades distribuídas nos volumes do 7º, 8º e 9º anos). Assim, mesmo com a existência de propostas voltadas ao ensino dos gêneros orais, a coleção analisada não apresenta um direcionamento específico para o estudo sistemático do oral que possibilite aos alunos refletirem sobre os variados usos da oralidade, nas mais diferentes instâncias de produção, assim como desenvolverem e aprofundarem as competências comunicativas necessárias a ampliação de seu domínio discursivo e a sua participação nas mais diversas práticas sociais.

Palavras-chave: Livro didático de língua portuguesa, Gêneros orais, Ensino.

MODELOS DE ENSINO DO ORAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES ACERCA DAS PROPOSTAS DIDÁTICAS

Fabrini Katrine da Silva Bilro (UPE)
Débora Amorim Gomes da Costa Maciel (UPE)

Introdução

É possível ensinar o oral? Este questionamento é respondido pelos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998; PNLD, 2014), os quais asseveram a relevância do oral nos conteúdos programáticos dos livros didáticos, bem como nas práticas docentes. Posicionamento também defendido por Marchuschi (2005), para o qual a organização didática do oral, como objeto de ensino-aprendizagem, deve ser estruturada a partir das características que envolvem a produção e a compreensão de gêneros orais específicos (públicos formais), de modo a englobar elementos relacionados à esfera social de produção e de realização desses gêneros, à organização dos turnos conversacionais, à compreensão das regras de convívio social, ao trato das relações entre o oral e a escrita, às variações que sofre a língua em função dos diferentes níveis de usos, bem como à reflexão sobre o que fazemos quando usamos a língua na modalidade oral. A proposta geral não é ensinar o aluno a falar, mas promover atividades que os ajudem a identificar o que se faz quando se produz um gênero oral, sensibilizando-o para os fenômenos específicos da realização linguística oral.

Neste contexto, de ensino do oral como objeto específico e autônomo, o livro didático apresenta-se como um importante instrumento de auxílio à prática docente e que em suas "situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos" (BRASIL, 1998, p.19).

Inserida na perspectiva de ensino que defende o oral como objeto ensinável, esta pesquisa dispõe-se a analisar as propostas didáticas para o ensino do oral presentes em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, buscando compreender se os modelos de ensino dos gêneros orais propostos contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Na busca de atender aos objetivos traçados, debruçamo-nos sobre a análise das propostas didáticas para o ensino do oral, presentes na coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa "Português Linguagens", da Editora Saraiva, destinada ao 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que, de acordo com dados do FNDE/PNLD 2014, esta coleção foi a mais adotada pelas escolas públicas de todo o país. Dado que mostra a abrangência desse instrumento didático e, consequentemente, a responsabilidade que assume de propor um trabalho sério, comprometido com a melhoria da Educação Básica em nosso país.

Ao longo da investigação, foi adotada uma análise de caráter documental, tendo em vista a natureza dos dados de investigação ter sido os livros didáticos. Os dados coletados foram submetidos a um tratamento, prevalentemente, qualitativo. Para o tratamento das informações, empregaremos a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1997), em busca de observar as propostas didáticas para o ensino dos gêneros orais.

Inicialmente, o artigo tece algumas considerações a respeito do que dizem os teóricos e os documentos oficiais sobre a importância do trato com os gêneros orais na escola e que competências discursivas devem ser desenvolvidas nesse ambiente. Em seguida, analisam-se as propostas didáticas direcionadas ao estudo e à produção dos gêneros orais formais e públicos em uma das coleções aprovadas pelo PNLD 2014. Por fim, verifica-se se os modelos de ensino dos gêneros orais propostos contribuem para o desenvolvimento das competências discursivas exigidas pela sociedade no processo de interação e participação social.

Nessa dinâmica, ressalta-se a relevância deste trabalho ao lançar um olhar investigativo e sistemático sobre o que está sendo proposto para a formação comunicativa do cidadão e da cidadã, através do ensino dos gêneros orais formais nos livros didáticos e, por consequência, nas escolas públicas brasileiras.

Gêneros textuais: reflexões teóricas sobre o trato com a oralidade

As diversas atividades humanas estão diretamente ligadas ao uso da linguagem em suas variadas formas que se organizam e se materializam por meio dos gêneros textuais: "formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos ***(orais e escritos)*** situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos" (MARCUSCHI, 2007, p.25, ***grifos nossos***). Devido a diversidade das esferas comunicativas nas quais os indivíduos estão inseridos, os gêneros textuais são considerados por Schneuwly e Dolz (2004) como "mega-instrumentos" heterogêneos e flexíveis, historicamente construídos em resposta às demandas e às atividades sócio-culturais.

A partir desta perspectiva, no processo de ensino-aprendizagem, o trato com os gêneros textuais torna-se primordial para o efetivo desenvolvimento linguístico-social dos educandos. Pois, além de auxiliarem o trabalho docente, constituem um ponto de referência para a atividade escolar do aluno, servindo para abordar as diferentes práticas de linguagem e a heterogeneidade textual, ou seja, contribui para a análise das condições sociais de produção e recepção de textos, oferecendo um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das sequências que o compõem, das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), assim como de suas funções sociais.

Apesar do conceito de gênero englobar as linguagens escrita e oral, o estudo dos gêneros textuais, especialmente no ambiente escolar, foi por muito tempo, e ainda é, associado ao estudo exclusivo de textos escritos, considerados por muitos superior à linguagem oral, por representarem a variedade correta/padrão. Atrelado a isso, há a crença de que o trabalho com os gêneros orais se restringe à vocalização de palavras em situações "informais", sem a necessidade de um planejamento e de um trabalho específico, e que, por isso, sempre ocorreu du-

rante as aulas (não só de Português, mas de todas as disciplinas) já que alunos e professores utilizam constantemente a oralidade para interagir entre si e com os demais colegas.

Devido a esses fatores, os gêneros orais foram deixados à margem por representarem o lugar do relaxamento, dos erros e da informalidade. Um equívoco, já que assim como no universo da escrita existem situações discursivas que variam do informal (como a produção de um bilhete) ao formal (produção de um artigo científico); na linguagem oral "Existe uma gama quase infinita de variedades de oral mais ou menos espontâneo, mais ou menos improvisado, mais ou menos preparado" (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.131), ou seja, não existe "o oral", mas "os orais": cotidianos, formais públicos e escritos oralizados; uns mais informais, outros mais restritos e normatizados, mas todos construídos a partir de um "modelo" idealizado e aceito socialmente, de acordo com as situações de uso e necessidades dos falantes. O que é reforçado por Marcuschi, para o qual

> assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita e vice-versa. (MARCUSCHI, 2008, p.35)

Considerando que "a apropriação dos gêneros ***(orais ou escritos)*** é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas" (BRONCKART, 1999, p.103, ***grifos nossos***) e que o estudo dos gêneros orais é tão importante quanto o estudo dos gêneros escritos, alguns teóricos apresentam análises que mostram a importância da realização de um trabalho efetivo com os gêneros orais no ambiente escolar, com o objetivo de formar sujeitos capazes de "posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas" (BRASIL, 1998, p.7).

Dentre esses autores, estão Schneuwly e Dolz (2004) que consideram a oralidade como realidade multiforme, englobando não apenas aspectos fônicos, fonológicos, de entoação, mas também explorando lugares mais amplos do oral, como a própria materialidade do texto oral, seu enunciador, seu lugar de enun-

ciação social. Cavalcante e Melo (2006) reforçam que o ensino da oralidade deve ocorrer através do trato com gêneros orais específicos, sobretudo gêneros da esfera pública formal, pontuando que, nesse processo, a reflexão sobre os critérios extralinguísticos, paralinguísicos/cinésicos e linguísticos, inerentes a esses gêneros, pode contribuir decisivamente para a sua análise, avaliação e produção. Costa-Val e Marcuschi (2005) chamam a atenção para que as propostas didáticas priorizem as práticas de uso da linguagem nas diversas esferas sociais, por meio da proposição de atividades contextualizadas de compreensão e produção de textos orais e escritos. E Marcuschi (2007), o qual propõe que a organização didática do oral, como objeto de ensino-aprendizagem, deve ser estruturada a partir das características que envolvem a produção e a compreensão de gêneros orais específicos (públicos formais), de modo a englobar elementos relacionados à esfera social de produção e de realização desses gêneros, a organização dos turnos conversacionais, a compreensão das regras de convívio social, o trato das relações entre o oral e a escrita, as variações que sofre a língua em função dos diferentes níveis de usos, bem como a reflexão sobre o que fazemos quando usamos a língua na modalidade oral.

Oralidade e ensino: o que dizem os PCN de língua portuguesa e o PNLD

Ao longo dos anos, alguns estudos mostraram a importância da realização de um trabalho efetivo com a linguagem oral no ambiente escolar. Porém, apenas com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - de Língua Portuguesa (importante documento, criado com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino e servir de diretrizes curriculares para os profissionais ligados à educação do Brasil, de modo a garantir uma formação básica comum em todas as regiões brasileiras) essa linguagem passou a ganhar destaque entre os profissionais da área, pelo fato desse documento ter inserido a oralidade como um dos eixos básicos de ensino de língua materna. O que fez com que o oral passasse a ser considerado, ainda que por poucos, como objeto de ensino-aprendizagem, possibilitando aos indivíduos "ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania." (BRASIL, 1998, p.70).

Conhecimentos estes que na prática se materializam em habilidades, as quais são exigidas pela sociedade, mas não são apreendidas no cotidiano por fazerem parte do universo formal da língua. Entre elas estão:

> escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção; [...] saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas ***(especialmente as formais públicas)***; saber coordenar ***e planejar*** satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. (BRASIL, 1998, p.31, ***grifos nossos***)

Diante desta necessidade, os PCN de Língua Portuguesa apontam a escola como instituição responsável pela promoção da apropriação desse conhecimento, visto que o domínio da linguagem, oral ou escrita, como atividade discursiva, cognitiva e social é condição para uma efetiva inserção do sujeito na sociedade. Isso porque

> pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações. (BRASIL, 1998, p.20)

Ou seja, de maneira inconsciente, mas não aleatória, os sujeitos escolhem elementos necessários para atender as suas intenções comunicativas e efetivar seus discursos nos diversos contextos em que estão inseridos. Mas, para isso, precisam ser auxiliados no processo de desenvolvimento dessas habilidades. Sendo assim, os PCN de Língua Portuguesa (1998) apontam que é tarefa da escola:

- promover situações didáticas que levem os alunos a pensar sobre a linguagem (oral) para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos;
- planejar atividades de interação nas quais as competências comunicativas sejam construídas e/ou tematizadas, garantindo uma aprendizagem efetiva;

- trabalhar vários gêneros (principalmente os formais públicos) que desenvolvam as diversas capacidades e favoreçam a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas e a construção de modelos apropriados ao uso da linguagem em situações previstas.

Trata-se de apresentar situações que façam sentido para os indivíduos, pois

> É nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala (BRASIL, 1998, p.34).

Dessa maneira, fica claro que a escola deve tomar para si a responsabilidade de ampliar o domínio discursivo dos sujeitos, tornando-os usuários competentes da linguagem e capazes de "utilizar as diferentes linguagens [...] como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias [...] em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação" (BRASIL, 1998, p.7 e 8).

Além de influenciar as reformulações curriculares das redes de educação e os avanços nas discussões acadêmicas a respeito do ensino de língua no país, os PCN contribuíram para o surgimento de outros documentos que auxiliam o trabalho docente. Um deles é o Guia de Livros Didáticos – PNLD 2014 – (publicação do Ministério da Educação que objetiva colaborar para que as escolas e os professores promovam uma escolha qualificada do livro didático das séries finais do Ensino Fundamental) este documento afirma que esse nível de ensino deve colaborar de forma significativa para a formação do jovem cidadão, desenvolvendo a sua proficiência em usos menos cotidianos da oralidade, por meio da consolidação de competências e de habilidades associadas à utilização da linguagem oral em situações formais públicas. Garantindo, assim, aos indivíduos o domínio oral suficiente para as demandas básicas do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania. Além disso, reforça a proposta dos PCN de Língua Portuguesa a respeito do trato com os gêneros orais na Educação Básica ao sugerir que "as atividades [...] de produção e de compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem desses

anos de escolarização e, por conseguinte, na proposta pedagógica das coleções de Português a eles destinadas." (BRASIL, 2013, p.16).

Então, acreditando-se que no ambiente escolar o livro didático de Língua Portuguesa constitui-se como um dos principais instrumentos mediadores do processo de ensino-aprendizagem e que as situações didáticas têm como objetivo formar sujeitos capazes de participar ativamente no mundo que os cerca por meio da linguagem, no próximo tópico analisaremos, com base nas teorias acima apontadas, as propostas didáticas direcionadas ao estudo e à produção dos gêneros orais na coleção selecionada, com vistas a compreender se os modelos de ensino propostos contribuem para o desenvolvimento das competências discursivas exigidas pela sociedade no processo de interação e participação social.

Gêneros orais no livro didático de língua portuguesa: uma análise das propostas didáticas

Descrição da coleção

No PNLD 2014 foram aprovadas 12 coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental. Dentre estas, todas "propõem", mesmo que indiretamente, um trabalho efetivo com a oralidade (PNLD, 2014). Para a realização desta pesquisa, selecionou-se apenas uma das coleções – Português Linguagens – da Editora Saraiva, devido ao fato da mesma ter sido uma das mais escolhidas pelos docentes não só no PNLD 2014, mas também nas edições anteriores.

A coleção observada (7ª edição 2012) é composta por quatro volumes: 6º, 7º, 8º e 9º anos, os quais se organizam em quatro unidades temáticas (cada uma com quatro capítulos, sendo o último - intitulado "Intervalo"- destinado a realização de um projeto). Nesta edição, a editora acrescentou à coleção um material complementar: DVDs pedagógicos que se dispõem a trabalhar de maneira interativa os quatro eixos de ensino, especialmente a oralidade. É importante salientar que, devido ao fato de ser um material complementar sugerido, os DVDs pedagógicos nem sempre são utilizados pelos docentes nem disponibilizados pela editora.

Por exemplo, a coleção utilizada para esta pesquisa não veio acompanhada desse material.

Assim, de acordo com a resenha apresentada pelo PNLD 2014 a respeito da coleção, as propostas voltadas para a oralidade, embora pouco numerosas, abrangem diversos aspectos dos processos de produção e escuta de gêneros orais públicos e formais. As atividades explicam as funções e os contextos de uso do gênero em foco, oferecem modelos – no livro do aluno e no DVD –, fornecem subsídios temáticos, sugerem recursos linguísticos adequados para a introdução e para o encadeamento das falas, apontam elementos pertinentes ao momento da apresentação, como volume da voz, entonação, ritmo, postura; além disso, orientam quanto à organização do evento e ao papel dos participantes, valorizam a escuta atenta e apresentam critérios de avaliação.

Análise das propostas didáticas

A partir da análise das propostas direcionadas ao trato com os gêneros orais, identificou-se modelos variados de ensino, que englobam desde o tratamento da oralidade como simples elemento de interação até o estudo do oral como objeto de ensino-aprendizagem. Devido ao pouco espaço, decidimos elencar para análise apenas alguns exemplos mais significativos de propostas envolvendo os gêneros orais presentes na coleção observada.

De acordo com o encaminhamento das propostas didáticas, identificamos três modelos de ensino da oralidade, a saber: modelo espontâneo, modelo intermediário e modelo reflexivo.

Modelo espontâneo

As propostas que se encaixam nesse modelo propõem um trabalho que se baseia, apenas, na criatividade e espontaneidade. Isto é, acredita-se que o fato dos indivíduos falarem ou interagirem com os textos orais os instrumentaliza para a produção e a compreensão dos mesmos.

A maioria dessas propostas visam principalmente:

a) à produção de comentários orais, onde a fala é colocada como meio de "livre expressão" ou como elemento de interação professor/aluno/aluno, como nos exemplos abaixo:

Ex.1: *Você deve ter muitos colegas na escola, na vizinhança, no bairro. E amigo? Você tem muitos? Entre eles, há algum que admire por um motivo especial? Conte para os colegas. (V6, p.136)*
Ex.2: *Converse com os colegas e tente descobrir o que significa cada uma das palavras faladas por Mafalda. (V.6, p.26)*

Esse tipo de atividade (exemplos 1 e 2) não exige nem desenvolve nenhuma habilidade específica dos alunos, sendo necessária apenas a exposição de uma impressão pessoal, pois não é o texto oral que está em análise, mas o conteúdo temático proposto (MAGALHÃES, 2008).

À medida em que o nível/ano dos volumes vai aumentando, aparecem algumas propostas de comentários que levam o aluno a posicionar-se de maneira crítico-reflexiva, abrindo espaço para tomadas de posição, argumentações e justificativas, como pode ser visto nos exemplos abaixo:

Ex3: *Você acha que as escolas de samba devem permitir em suas alas a presença de pessoas não vinculadas à escola? Por quê? (V.8, p.55)*
Ex4: *Imagine que uma ONG voltada ao apoio a crianças carentes convidasse você para participar dela. Que contribuições você daria? Que argumentos você usaria para convencer outros jovens a participar do mesmo trabalho? (V.9, p.197)*

Por meio dessas atividades, percebe-se que é possível desenvolver competências importantes e necessárias à formação de sujeitos capazes de se colocarem diante das situações sociais e de defenderem seus pontos de vista por meio de argumentos. Porém, mesmo dando voz aos indivíduos, elas não apresentam um trabalho sistemático, comprometido com o desenvolvimento das habilidades necessárias para o domínio do oral formal público. Pois, não estabelecem ne-

nhuma diferença entre as diversas possibilidades de uso do oral, restringindo-o, novamente, a exposição de impressões pessoais.

b) e a oralização de textos escritos:

Ex.5: *Escolha um **conto maravilhoso** em um dos livros sugeridos no início da unidade ou em outro que você tenha em casa ou que possa retirar na biblioteca da escola ou de sua cidade. Leia-o com atenção e memorize-o. No dia combinado com o professor, conte-o a seus colegas. (V. 6, p.60)*
Ex.6: *Com dois colegas, leiam o texto todo. Um de vocês deve ler a narração feita por Atena, outro a ameaça da Medusa, e o outro a única frase de Perseu. Na parte mais longa, a que está a voz da narradora, a entonação deve ser apropriada a cada momento da narrativa: pausada na apresentação das personagens, e fatos; ansiosa e exaltada no momento do combate; e mostrar encantamento na descrição do nascimento de Pégaso. Quando a leitura estiver boa, apresentem-na à classe. (V.7, p.15)*

Atividades como estas são bastante comuns nos livros didáticos. Elas apresentam a oralidade como simples representação do texto escrito, como pode ser visto no exemplo 5. Algumas procuram trabalhar, mesmo que indiretamente, os elementos prosódicos (entonação, gestos, postura etc.), no entanto, não apresentam informações sobre o uso e a função desses elementos (exemplo 6). É como se esse conhecimento fosse "natural", algo que os alunos desenvolvem apenas através da prática da interação e da oralização dos textos, os quais são tomados apenas como objetos de uso, mas não de ensino. Isso porque, "A situação de comunicação é vista como geradora automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado" (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.67).

É importante destacar que não estamos afirmando que essas propostas não contribuem para a compreensão dos gêneros orais, pois "Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos ***e os textos***, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento" (BRASIL, 1998, p.24, ***grifos nossos***). Porém, por si sós elas não são capazes de desenvolver as capacidades linguísticas envolvidas no processo de produção dos gêneros orais formais, visto que a elaboração do conhecimento ocorre de maneira espontânea.

Dessa maneira, fica claro que nas propostas didáticas que se encaixam no modelo espontâneo, a oralidade é tratada como algo natural, que se restringe a esfera cotidiana e que, por isso, não é passível de ser estudada nem compreendida.

Modelo intermediário

As propostas didáticas que se situam no nível intermediário são aquelas que se dispõem a realizar um trabalho efetivo com os gêneros orais, mas o faz de maneira superficial e incompleta. Isso por não abordarem todos os elementos envolvidos na compreensão e na construção dos gêneros. Vejamos:

> Ex7: *Para fazer uma boa exposição oral, é necessário que você a prepare cuidadosamente, o que implica adotar procedimentos quanto a conteúdo, postura e voz, linguagem, relacionamento com o público e uso de recursos audiovisuais, entre outros.[São dadas informações sobre cada um desses elementos]* ***Agora é a sua vez:*** *Com a orientação do professor, reúna-se em grupo e, com os colegas, escolham um tema que em sua escola, cidade ou região tem sido motivo de preocupação das pessoas.[...] Em grupo, pesquisem o assunto escolhido e iniciem a preparação da exposição oral. Reúnam o material pesquisado e, posteriormente, selecionem para a apresentação o que acharem mais interessante. Disponham as informações em uma sequência que possibilite sua segmentação em partes. Entre as partes, deve haver coesão, isto é, conexão de ideias, e cada participante do grupo deve ficar responsável por uma parte. Discutam sobre a necessidade e a possibilidade de utilização de recursos audiovisuais. No dia combinado, façam para a classe a exposição oral do assunto pesquisado, empregando as orientações dadas neste capítulo. (V6, p.244-245)*

É possível observar que esta proposta, diferente das analisadas anteriormente, possibilita um trabalho mais aprofundado com os gêneros orais, à medida em que traz importantes informações e orientações a respeito dos elementos que compõem a exposição oral e dos procedimentos necessários para a sua produção, como: a importância do conteúdo, a sequência textual (introdução, desenvolvi-

mento e conclusão), a necessidade de um roteiro prévio que oriente a apresentação, o tipo de linguagem adequada, a função dos interlocutores envolvidos, a contribuição dos recursos audiovisuais e dos aspectos prosódicos (tom de voz) e cinésicos (postura, gestos etc.).

Observemos que, apesar de abordar elementos essenciais à produção da exposição oral, sobretudo os estruturais, esse modelo de ensino não apresenta nenhum exemplo para visualização desses elementos na prática, nem discute o conceito e a função do gênero ensinado. O que gera uma lacuna no processo de compreensão do gênero e, consequentemente, no desenvolvimento de capacidades discursivas necessárias a atuação social dos alunos. Pois segundo os PCN, "Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública" (BRASIL, 1998, p.25).

Modelo reflexivo

Mesmo que em um número bastante reduzido – apenas cinco, ao longo dos quatro volumes – encontrou-se na coleção analisada propostas didáticas que promovem um ensino reflexivo dos gêneros orais, por meio da análise de suas propriedades, de suas características e dos seus processos de compreensão e produção. São elas: **Discussão em Grupo** (V.7, p.149-151), **Debate Deliberativo** (V.7, p.169-171), **Entrevista Oral** (V.7, p.201-205), **Seminário** (V.8, p.236-241) e **Debate Regrado Público** (V.9, p.130-136).

Dentre estas propostas, uma das mais significativas foi o estudo e a produção do gênero Debate Regrado Público:

> Ex 8: *O debate regrado é um gênero argumentativo oral, o que significa que ele só se realiza em uma situação concreta de fala e interação entre pessoas.[Em seguida, é realizada a análise de um exemplo de debate transcrito, a partir dos questionamentos: Em que situações e em que esferas sociais você acha que o debate regrado é praticado? Em que suportes ele pode ser veiculado? Como você acha que deve ser organizado um debate?][...]Num debate, quando expomos nossas opiniões, precisamos fundamentá-las com argu-*

mentos, isto é com motivos ou razões.[Volta a contextualizar com o exemplo analisado] [...] Ao argumentar, os debatedores expõem seu ponto de vista a respeito do tema. Por isso é natural que sejam empregadas expressões como ***eu acho que****,* ***na minha opinião****,* ***a meu ver****, etc. Como o debate regrado público é um texto falado, a linguagem geralmente apresenta marcas de oralidade, como* ***né****,* ***compreendeu****,* ***tá****,* ***então****, etc. Além disso, ela pode revelar maior ou menor grau de formalismo, dependendo da situação em que se dá o debate: onde ele está sendo realizado, quem está participando dele, a faixa etária e o nível cultural dos participantes, o tipo de relacionamento existente entre eles, etc.[...]Com a orientação do professor, participe com os colegas de um debate regrado sobre o tema:* ***Televisão: deformadora de costumes ou espelho de uma sociedade doente?****[É fornecido um texto informativo sobre o assunto do debate]* ***Preparando e realizando o debate:*** *Ao debater, fundamente suas opiniões com bons argumentos, com motivos e explicações. Quanto mais claros e precisos forem seus argumentos, mais facilidade você terá para convencer seus interlocutores.[...] 1.Todos os participantes têm o direito de: falar e ouvir livremente[...];expressar suas ideias com liberdade e ter seu ponto de vista respeitado[...];estar em igualdade de condições uns com os outros.2. O debate é uma exposição de pontos de vista sobre determinado assunto. Nele, não se julgam pessoas, e sim ideias; por isso, a discussão nunca deve ser levada para o plano pessoal.3.Quando um participante apresenta um contra-argumento ao ponto de vista do outro, pode haver réplica[...].4. Durante o debate, deve-se anotar o nome da pessoa que fala e os argumentos apresentados por ela e, posteriormente, ao retomar ou combater algum argumento, consultar as anotações feitas. 5. É essencial respeitar as regras estabelecidas[...].6. Deve-se expor a ideia principal logo no início da fala para não perder tempo[...]. [Logo após são dadas instruções para avaliar o debate produzido pela turma].(V. 9, p.130-136)*

Por meio da análise dessa proposta, percebe-se que logo no início é apresentado o conceito e a função do gênero debate, possibilitando ao aluno o conhecimento do objeto a ser estudado, bem como o contexto em que ele se concretiza. Elementos como organização textual, adequação da linguagem e presença de co-

nectivos são abordados a partir de questionamentos que fazem com que o aluno acione seus conhecimentos prévios e os relacionem com o exemplo de debate regrado transcrito. Essa prática leva os estudantes a observarem os aspectos que constituem o gênero em realidades concretas, tornando mais fácil sua adequação às situações reais de uso da linguagem. Pois, os textos são enfocados "em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais" (ROJO in Dolz e Schneuwly, 2004, p.10). Ainda são oferecidas fontes que contribuem para a composição temática do texto e orientações a respeito da postura que deve ser assumida pelos interlocutores (aspectos prosódicos e cinésicos). Além disso, é sugerida uma atividade de avaliação, em que os alunos terão a oportunidade de refletirem a respeito das suas produções, tendo a liberdade de ressaltar os pontos positivos e corrigir as falhas existentes.

Assim, através desse modelo de ensino, que leva "o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona nas práticas de linguagem de referência [...] ***e visa ao*** domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem" (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.68, ***grifos nossos***) é possível desenvolver capacidades linguísticas próprias da comunicação oral, as quais os deixarão preparados para agirem ativamente nas situações reais da vida pública. Pois, incentiva os alunos a discutirem, defenderem seus pontos de vista e aceitarem o dos outros, argumentarem, selecionarem o estilo adequado a cada contexto etc.

No quadro a seguir, podemos sintetizar e ter uma visão ampla a respeito da presença dos modelos de ensino identificados a partir da análise das propostas didáticas para o ensino dos gêneros orais ao longo da coleção analisada.

Quadro 1: Modelos de ensino da oralidade

Volume	Modelo espontâneo	Modelo intermediário	Modelo reflexivo
6ºano	X	X	
7º ano	X		X
8º ano	X		X
9º ano	X		X

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir da análise da tabela, percebe-se que ao longo dos quatro volumes aparecem propostas situadas nos três modelos de ensino: modelo espontâneo, modelo e modelo reflexivo. No entanto, observa-se que as propostas são distribuídas de forma desigual, visto que em nenhum dos volumes é proposto um trabalho progressivo com a oralidade. Apesar de todos os volumes apresentarem propostas de ensino voltadas ao modelo espontâneo, verifica-se que o mesmo não acontece com as propostas voltadas aos modelos intermediário e reflexivo. Por exemplo, no livro do 6º ano, as atividades limitam-se aos modelos espontâneo e intermediário, enquanto nos demais anos, as propostas pulam do modelo espontâneo ao reflexivo.

Considerações finais

A partir do estudo de alguns teóricos e de documentos oficiais (PCN e PNLD), buscou-se, neste artigo, analisar as propostas didáticas direcionadas ao estudo da oralidade presentes na coleção "Português Linguagens", aprovada pelo PNLD 2014, a fim de verificar se os modelos de ensino dos gêneros orais propostos contribuem para o desenvolvimento das competências discursivas exigidas pela sociedade no processo de interação e participação social.

Por meio da análise da coleção, constatou-se a existência de poucas atividades envolvendo a linguagem oral, cuja exploração abrange, principalmente, o tratamento superficial da oralidade enquanto simples meio de "livre expressão". Apesar disso, também foram identificadas algumas propostas que, mesmo em um número reduzido, trabalham os gêneros orais como objetos de ensino aprendizagem.

De acordo com o encaminhamento e as competências que poderiam ser desenvolvidas por meio das propostas voltadas ao trato com a oralidade, foram identificados, nos manuais didáticos, três modelos de ensino, a saber: modelo espontâneo - apresenta o oral como uma habilidade natural, espontânea e informal; modelo intermediário – trata apenas da superfície estrutural dos gêneros orais; e modelo reflexivo – estuda de maneira aprofundada os elementos que contribuem para a compreensão e produção dos gêneros orais.

Atividades situadas no modelo espontâneo são as que aparecem em maior número em todos os volumes da coleção, especialmente no do 6º ano, manual em que são trabalhados apenas aspectos superficiais dos gêneros orais, visto que não há nenhuma proposta voltada para o estudo efetivo e reflexivo da oralidade. É como se esses manuais "acreditassem" que nesse nível de ensino os indivíduos não conseguem desenvolver habilidades complexas, relacionadas ao uso do oral. Assim, a oralidade é tratada como simples ferramenta de mediação e interação, sem a existência de um direcionamento que possibilite ao aluno perceber e compreender sistematicamente as características presentes no gênero em questão, já que o texto é tomado como objeto de uso, mas não de ensino, prevalecendo a utilização da linguagem em situações cotidianas privadas.

É também no volume do 6º ano que se encontra a única atividade situada no modelo intermediário, que apesar de propor o estudo de um gênero oral formal público – a exposição oral -, não oferece subsídios necessários para uma efetiva compreensão da função e das diversas esferas de uso do oral, restringindo-se ao estudo de aspectos voltados apenas a estrutura dos textos. O que limita ainda mais o desenvolvimento dos estudantes que se encontram nesta série, pois a construção do conhecimento "reduz-se a uma aprendizagem por associação, desvalorizando-se, assim, o papel ativo e transformador do sujeito." (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.38), bem como do contexto no qual a ação discursiva se realiza.

Ao longo dos quatro volumes, também foram encontradas propostas que trabalham de maneira reflexiva e sistemática os gêneros orais (modelo reflexivo), e que, por isso, são capazes de desenvolver competências discursivas necessárias aos indivíduos para uma verdadeira atuação na sociedade como cidadãos. Porém, as mesmas aparecem em um número reduzido, apenas cinco em toda a coleção, chegando até a não aparecer no volume do 6º ano. O que restringe as oportunidades dos estudantes de terem contato com os gêneros orais e, assim, de desenvolverem as competências comunicativas voltadas ao uso do oral. Com isso, nota-se o baixo investimento da coleção analisada no trato com a oralidade, já que não há um direcionamento teórico específico para o tratamento dos gêneros orais como objetos dignos de serem estudados e compreendidos durante todos os quatro anos finais do Ensino Fundamental.

Então, pode-se compreender que, mesmo com a existência de vários estudos e documentos oficiais que mostram a importância de um trabalho efetivo com os gêneros orais no âmbito escolar, durante toda a educação básica, a coleção analisada ainda apresenta de maneira superficial propostas voltadas para o ensino da oralidade que possibilitem aos alunos refletirem sobre os variados usos da oralidade, nas mais diferentes instâncias de produção, assim como desenvolverem e aprofundarem as competências comunicativas necessárias a ampliação de seu domínio discursivo e a sua participação nas mais diversas práticas sociais.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdos**. Lisboa: Edições 70, 1997.

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

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014**: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CAVALCANTE, Mariane C. B.; MELO, Cristina T.V. de. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola editoria, 2006. P. 181-198.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português:** linguagens, vol. 6º, 7º, 8º, 9º anos. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por uma pedagogia do oral. In.: **Signum**: Estudos da linguagem. Londrina, n. 11/2, p. 137-153, dez. 2008.

MARCUSCHI, L.A. & DIONÍSIO A.P. (Orgs). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Rojane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de analisar como a noção de gênero é abordada nos enunciados do SAEPE, ou seja, como é a composição e aplicação dos itens referentes aos descritores D12 (Identificar o gênero do texto) e o D13 (Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais) contidos no tópico *Implicações do suporte, do gênero e/ou do Enunciador na compreensão do Texto* da Matriz de Referência de Língua Portuguesa. A justificativa deste trabalho está na importância do estudo de gêneros dentro da sala de aula versus SAEPE como ação social. Metodologicamente, procedeu-se a uma análise qualitativa onde foram analisados e aplicados itens referentes aos descritores D12 e D13, com gabarito comentado e aplicação de questionário a professores das séries finais avaliadas pelo SAEPE. A análise dos dados ancora-se em documentos norteadores da formação docente, e com teóricos que discutem e problematizam o estudo de gêneros como ação social (BAZERMAN, 2011; MILLER, 2009; MARCUSCHI, 2008). A pesquisa confirma que a noção de gêneros contida nos enunciados do SAEPE corrobora com as ideias de teóricos como Bazerman (2011) e Miller (2009) quanto a ação social, e se distancia das ideias apresentadas por Marcuschi (2008) frente à composição do D12 na Matriz de Referência. Revela, também uma compreensão de que há uma real deficiência por parte dos docentes no trabalho com gêneros textuais em sala versus SAEPE.

Palavras-chave: Gênero, Ação social, SAEPE.

NOÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS: ABORDAGEM NOS ENUNCIADOS DO SAEPE *VERSUS* SALA DE AULA

Girlândia Cavalcanti Gomes Bezerra Silva (UPE)
Maria Ladjane dos Santos Pereira (UPE)

Os gêneros são coleções percebidas de enunciados. Os enunciados são delimitados, têm começo e fim, ocupam lugar definido no tempo e no espaço e são percebidos como portadores de algum sentido.
(BAZERMAN, 2011)

Considerações iniciais

O sistema de Avaliação de Pernambuco (SAEPE) monitora as habilidades dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática da educação básica. Seus resultados oferecem subsídios necessários para a tomada de decisões pedagógicas no ambiente escolar e a formulação de políticas públicas para promover a melhoria do ensino e o desenvolvimento da aprendizagem.

Sendo a avaliação uma prática social, este artigo discorre a importância da análise de como a noção de gênero é abordada nos enunciados do SAEPE nas avaliações de LP, visto que "gêneros são categorias de reconhecimento psicossocial e categorias de enunciados" (BAZERMAN, 2011). A proposta nele estabelecida é uma discussão da aplicação dos descritores D12 (Identificar o gênero do texto) e D13 (Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais) nos itens da avaliação do SAEPE que nos subsidiará na confirmação ou não se o gênero é abordado como prática social ou se é resultado de uma mera didatização.

Parte-se da hipótese de que a abordagem de gênero na composição dos enunciados do SAEPE *versus* sala de aula precisam instigar professores a vivenciá-los como prática social, visto que os gêneros "são os textos da vida diária, apresentam padrões sociocomunicativos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados. São formas textuais socialmente situadas". (MARCUSCHI, 2011). Assim surge a indagação: se a avaliação do SAEPE foca a materialização das habilidades e competências dos educandos ao longo das práticas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa referente a aprendizagem de gêneros textuais (nosso foco), como elucidar a composição de itens que exigem do aluno apenas a classificação do gênero?

Será focalizada a definição de gênero segundo a concepção de Bazerman (2007; 2011); adotada a posição de Miller (1984, apud Marcuschi 2008, p. 149), do "gênero como forma de ação social" e a abordagem de gêneros textuais no ensino de Língua de Marcuschi (2008). Outras contribuições não mencionadas aqui, nem por isso menos importantes, também servirão de subsídios a fim de que se justifique a análise feita neste artigo.

Na sequência, apresentam-se os procedimentos para a constituição do *corpus*, uma vez que o objeto de estudo será formado por seis itens oriundos de avaliações do SAEPE de Língua Portuguesa aplicadas na educação básica, onde dois serão analisados neste artigo. Os itens serão aplicados com um grupo composto de dez estudantes do nono ano de uma escola municipal da cidade de Belo Jardim, tendo foco a análise dos descritores D12 e D13 que compõem o tópico *Implicações do suporte, do gênero e/ou do Enunciador na compreensão do Texto*, além do diálogo com educadores, das séries avaliadas pelo SAEPE (3º, 9º do EF e 3º ano do EM), quanto a aplicação do tópico e descritores mencionados anteriormente.

Análise de gêneros numa perspectiva de prática social

> Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar (BAZERMAN, 2011, p. 23).

O conceito de gêneros ou os vários conceitos apresentados por Bazerman (2011) supracitados remetem a uma reflexão acerca de como os gêneros são compreendidos. E diante desta abordagem pode-se indagar: será que os gêneros vivenciados em sala de aula são vistos como formas de vida? São, de fato, *frames* para a ação social? Diante da relevância destes questionamentos, a concepção de Bazerman (2011) irá corroborar com a necessidade de trabalhar gêneros dentro de uma perspectiva de prática social, onde o agente transforma sua vida à medida que os vivencia e passa a utilizá-los como ferramenta de compreensão social.

Dessa forma, esquivar-se de trabalhar gênero em sala de aula pode ser visto como anulação de possibilidades de transformação sócio educacional. Não é mencionada aqui a importância do ensino de gênero como mera didatização, mas como necessidade real de interação. Não se pretende analisar sua aplicação dentro de uma perspectiva simplória de abordagem apenas como recurso avaliativo do SAEPE, mas como estratégia pedagógica significativa da aprendizagem, pois "os gêneros, da forma como são percebidos e usados pelos indivíduos, tornam-se parte de suas relações sociais padronizadas, de sua paisagem comunicativa e de sua organização cognitiva." (BAZERMAN, 2011, p.28)

Os professores precisam compreender "o que acontece com o gênero, porque o gênero é o que é, perceber os múltiplos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem mais eficazes" (BAZERMAN, 2011, p.29), ou seja, dentro desta visão há uma elucidação de como escolher os gêneros a serem lidos, compreendidos e produzidos pelos alunos. Cabendo ao professor facilitar a vivência destes gêneros no ambiente escolar, garantindo o diálogo com as experiências prévias e futuras do educando no que concerne ao ensino e aprendizagem de gêneros, mesmo não sendo da perspectiva sociorretórica, base da pesquisa, a "atenção maior para o ensino e sim para a compreensão do funcionamento social e histórico, bem como sua relação com o poder." (MARCUSCHI, 2008, p. 153)

Diante disso, qual é o lugar do gênero na sala de aula quando o foco é a Avaliação do SAEPE? Bazerman (2011, p. 25) remete a um importante pressuposto de que a literatura "quando destacada das circunstâncias mais imediatas da vida, o caráter social do gênero torna-se menos visível." Analisando esta afirmativa, confronta-se essa afirmação com a abordagem dos tipos de gêneros que são apresentados na avaliação de LP do SAEPE. No que concerne ao tópico *Implicações*

do suporte, do gênero e/ou do Enunciador na compreensão do Texto os gêneros, em sua maioria, fogem da esfera literária. Seria esta a razão de que a noção de gênero adotada no SAEPE está vinculada às relações sociais e não às formas de análises textuais onde os textos não discorrem de configurações sociais reconhecíveis? Retomaremos este questionamento ao longo deste artigo. "Portanto, quais gêneros funcionam em uma sala de aula vai depender de uma negociação entre as instituições, o professor e os alunos" (BAZERMAN, 2011, p. 33).

Miller (1984, apud BAZERMAN, 2011, p. 27) define gênero como "ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes". E esta definição possibilita a compreensão de que o indivíduo "com o passar do tempo e com as repetições, os padrões e as expectativas socialmente compartilhados emergem para guiar todos na interpretação de circunstâncias e enunciados." (BAZERMAN, 2011, p. 27)

> O que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou um método para realizar nossos propósitos. Aprendemos, e isto é o mais importante, quais propósitos podemos ter [...]; para os alunos, os gêneros servem de chave para entender como participar das ações de uma comunidade. (MILLER, 1984 apud MILLER, 2009, p. 45)

Essa convicção supracitada da autora evidencia o caráter social do gênero e instiga a prática eficaz de sua aplicação. Pode-se observar a importância dada por Miller (2009) à funcionalidade do gênero, pois à medida que o aluno identifica função, consequentemente deixa implícita a caracterização do mesmo além de garantir a aplicabilidade em seu construto social.

Uma das preocupações deste artigo é analisar a aplicação dos descritores D12 (Identificar o gênero do texto) e D13 (Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais) na avaliação do SAEPE, como ambos tratam da classificação e função dos gêneros, vejamos, portanto, o que nos diz Marcuschi (2008, p. 159) a esse respeito:

> Os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua classificação. Por isso é muito difícil fazer uma classificação de gêneros. Aliás, quanto a isso, hoje não é mais uma preocupação dos estudiosos fazer tipologias. A tendência hoje é explicar como eles se constituem e circulam socialmente.

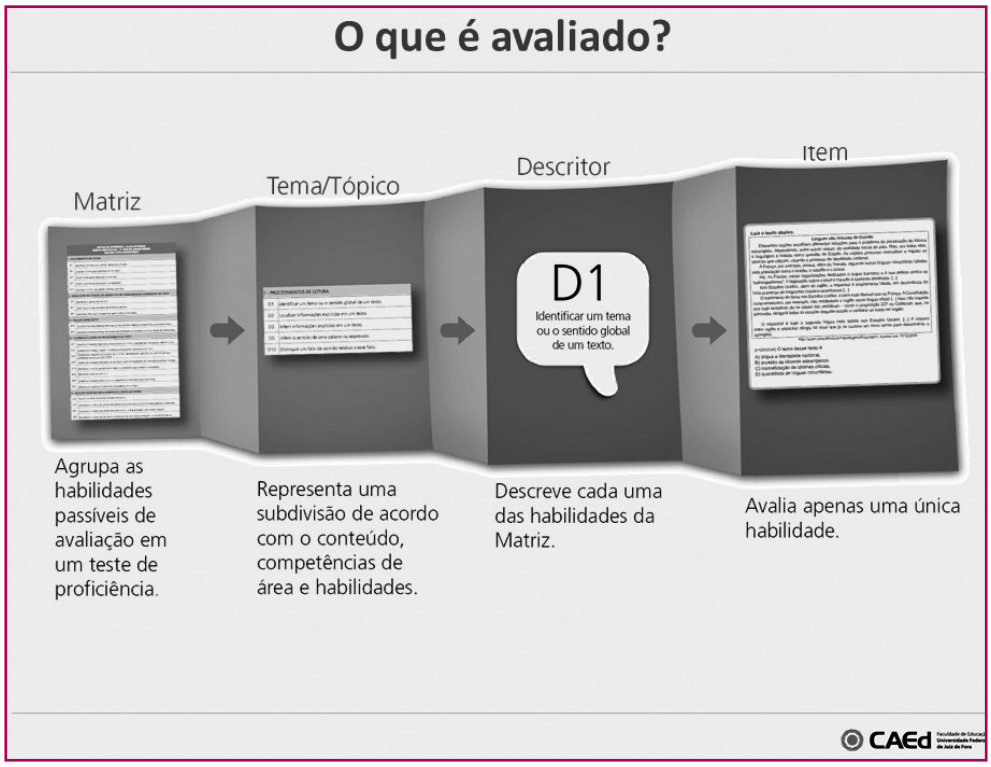
Pode-se observar que, conforme o autor, há uma complexidade em nomear os gêneros, ou seja, classificá-los. Visão esta que dialoga com a hipótese apresentada neste artigo. A ideia de Marcuschi (2008) permite fazer uma análise mais detalhada a respeito da aplicação do descritor D12 e D13, visto que "as distinções entre um gênero e outro não são predominantemente linguísticas e sim funcionais." (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

Compreendendo o SAEPE

> No que concerne à avaliação, vale a pena voltar a considerar a perspectiva de uma avaliação global, atenta a cada momento do processo e a cada movimento que se pode detectar. Nessa perspectiva, a avaliação não se reduz a um evento – o dia da prova – com data marcada e conteúdo bem delimitado, como se fosse possível impor limites para o desdobramento dos conceitos. Vale a pena, ainda, ter em conta que a avaliação não se justifica por si mesma, mas deve estar a serviço da aprendizagem. Assim, se se faz a avaliação, a quantas anda o andamento do processo de aprendizagem coordenado pelo professor. (PERNAMBUCO, 2009, p. 86)

A abordagem acerca da avaliação supracitada retirada da Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco parte do pressuposto de que avaliar tem a configuração de processo e deve ter caráter de contribuição na análise dos dados e consequentemente pontuando as intervenções necessárias para a garantia de uma educação de qualidade. Dentro desta concepção, fica evidente que o SAEPE sendo uma avaliação de larga escala não deve estar desconectada com a prática desenvolvida pelo professor, ou seja, as avaliações internas tem o caráter também de diagnóstico e devem estar bem próximas a avaliação externa. Até mesmo porque ambas possuem a mesma fonte de conteúdo: o currículo. Para a melhor compreensão do SAEPE que tem sua trajetória iniciada no ano 2000, vejamos sua composição representada no gráfico:

Figura 1



Disponível em: <http://www.saepe.caedufjf.net/oficinas/2013-2/> Acessado em: 13 de junho de 2015

Como podemos observar no gráfico a composição do SAEPE parte da Matriz de Referência que agrupa as habilidades e competências a serem trabalhadas, sendo apresentadas em tópicos e descritores que resultam na elaboração do item.

Neste artigo o nosso foco é a análise do tópico II *Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto* que aborda os descritores D12 (Identificar o gênero do texto) e o D13 (Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais). Além dos elementos mencionados na composição do SAEPE também há os padrões de desempenho dos estudantes (Elementar I, Elementar II, Básico e Desejável).

A composição dos cadernos para a avaliação viabilizam a utilização da Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a Teoria de Resposta ao Item (TRI). A TCT é muito utilizada na correção das avaliações internas, já a TRI, dotada de recursos tecnológicos, assegura os resultados das provas externas, tendo o foco na atribuição da proficiência dos estudantes, no entanto, a Escala de Proficiência é um importante instrumento pedagógico para a interpretação dos resultados.

O resultado do SAEPE é enviado às escolas com o objetivo de contribuir com o trabalho docente frente aos desafios da aprendizagem de cada estudante, subsidiando futuras intervenções.

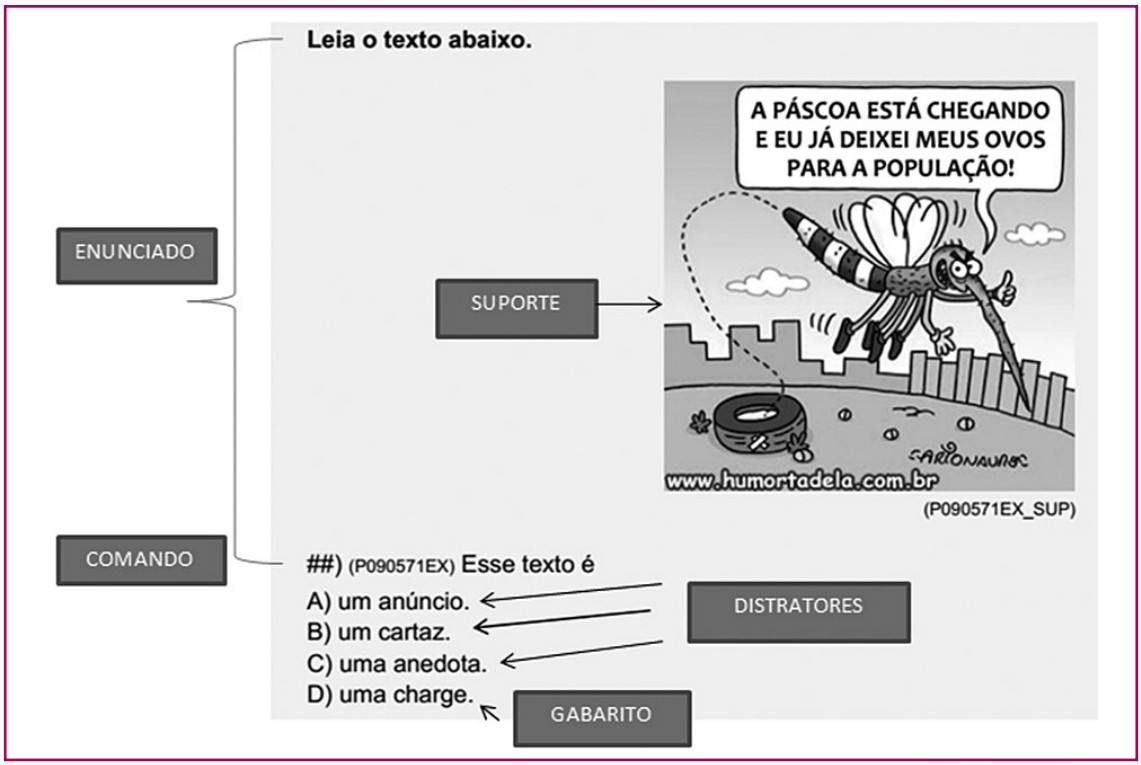
Encaminhamentos metodológicos e análise

Para o presente artigo, a coleta de dados foi feita mediante a análise de aplicação de seis itens, oriundos de avaliações do SAEPE de Língua Portuguesa pertencentes ao tópico *Implicações do suporte, do gênero e/ou do Enunciador na compreensão do Texto* que apresentam os descritores D12 e D13, com um grupo de dez estudantes do nono ano de uma escola municipal da cidade de Belo Jardim, no interior pernambucano, havendo resolução comentada após a aplicação e depoimentos de três professores, que lecionam em séries finais avaliadas pelo SAEPE, acerca do trabalho realizado com gêneros textuais em sala *versus* SAEPE. Professores estes, pertencentes à mesma escola.

Para a coleta de dados, além da aplicação dos itens referentes a Avaliações do SAEPE foi elaborado um questionário para aplicação junto aos professores e estudantes. Buscou-se compreender o que os professores e estudantes pensam sobre a aprendizagem de gêneros na sala de aula *versus* SAEPE.

Como afirmou Marcuschi (2008, p. 59) "os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a *funções, propósitos, ações* e *conteúdos*". Dessa forma, analisemos dois dos itens aplicados aos estudantes que contemplam os descritores D12 (Identificar o gênero do texto) e D13 (Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais), respectivamente:

Figura 2



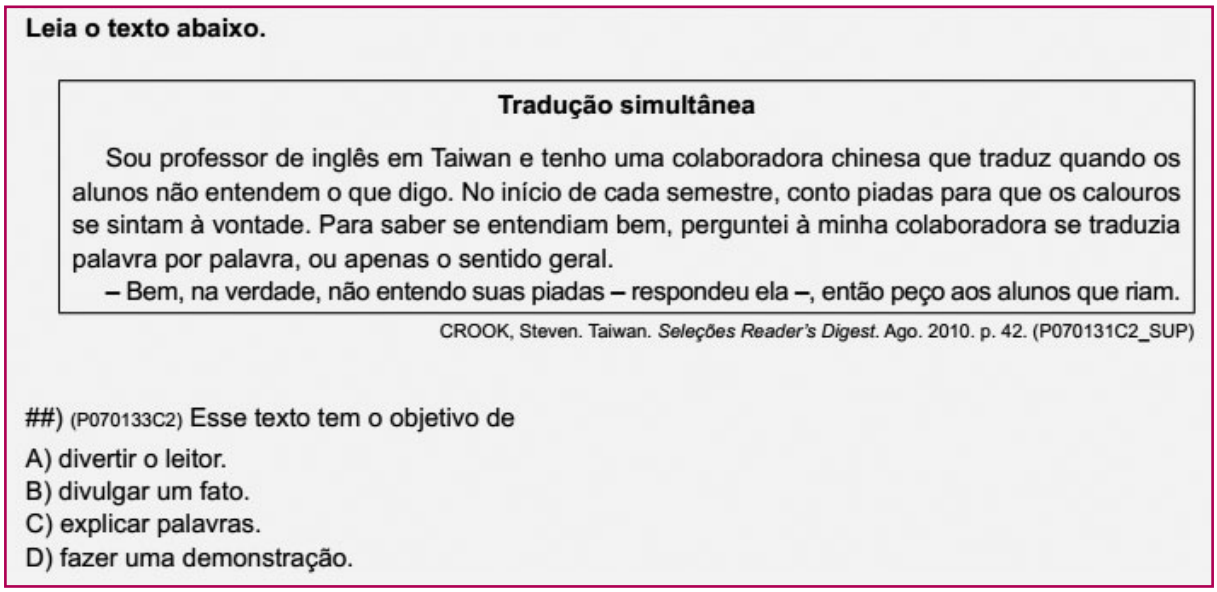
Disponível em: <http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/08/SAEPE-RP-LP-9EF-WEB.pdf> Acessado em: 13 de junho de 2015

Esse item avalia a habilidade de identificar o gênero do texto correspondendo ao D12. Foi constatado 50% de acertos quando aplicado ao grupo de dez alunos. Na resolução comentada foi discutido com os estudantes as competências e habilidades exigidas para que eles chegassem ao gabarito (D).

Para realizar essa tarefa eles conseguiram por meio de leitura do texto, identificar as características de uma charge, observando suas particularidades como a crítica a uma situação cotidiana, geralmente contemporânea e que apresenta uma linguagem multimodal, promovendo uma sofisticada compreensão semântica do suporte estudado. Além disso, pode-se compreender que 50% dos educandos são capazes de realizar requintadas inferências que são definidas por Marcuschi (2002 apud ARAÚJO 2014, p. 130) como " processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da situação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica". Dentro desta concepção o estudante utiliza seu conhecimento de mundo e elabora conclu-

sões, acrescenta Araújo (2014). A seguir segue a análise de mais um item aplicado, agora que corresponde ao descritor D13.

Figura 3



Leia o texto abaixo.

Tradução simultânea

Sou professor de inglês em Taiwan e tenho uma colaboradora chinesa que traduz quando os alunos não entendem o que digo. No início de cada semestre, conto piadas para que os calouros se sintam à vontade. Para saber se entendiam bem, perguntei à minha colaboradora se traduzia palavra por palavra, ou apenas o sentido geral.

– Bem, na verdade, não entendo suas piadas – respondeu ela –, então peço aos alunos que riam.

CROOK, Steven. Taiwan. *Seleções Reader's Digest*. Ago. 2010. p. 42. (P070131C2_SUP)

##) (P070133C2) Esse texto tem o objetivo de

A) divertir o leitor.
B) divulgar um fato.
C) explicar palavras.
D) fazer uma demonstração.

Disponível em: <http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/08/SAEPE-RP-LP-9EF-WEB.pdf> Acessado em: 13 de junho de 2015

Nesse caso, o item avalia a habilidade dos estudantes identificarem a finalidade de textos de diferentes gêneros. Quando aplicados apresentaram 40% de acertos dos estudantes concernente a este item que particularmente, busca-se avaliar a percepção do objetivo enunciativo de uma anedota (A) de curta extensão, texto que circula na esfera escolar e tem uma função muito específica: divertir o leitor.

A habilidade pretendida só é possível ser vivenciada se os estudantes conjugaram todos os elementos constitutivos do texto (estrutura, linguagem, tipologia, referência bibliográfica), principalmente o traço de humor, parafraseando a análise do SAEPE.

Diante da análise apresentada neste artigo a partir destes dois itens, pode-se observar o baixo percentual de acertos dos estudantes, despertando, assim uma reflexão sobre a abordagem de gêneros nos enunciados do SAEPE versus sala de aula. Na resolução comentada, alunos quando questionados sobre as

características dos gêneros apresentados eles afirmaram conhecer um número limitado de gêneros sendo os mais comuns os multimodais como tirinhas, charges e cartazes (gêneros citados por eles). Nos itens em que abordavam a identificação do gênero com linguagem verbal apenas, a dificuldade era ainda maior, pois exigiam habilidades distintas de leitura não desenvolvidas pela maioria dos alunos analisados.

Cabe ser feito um paralelo às matrizes do SAEPE e do SAEB referente ao tópico *Implicações do suporte, do gênero e/ou do Enunciador na compreensão do Texto*. Vejamos o que difere:

Matriz de Referência do SAEB de Língua Portuguesa - 9º Ano do Ensino Fundamental

II- IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO
D5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)
D12 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

Matriz de Referência do SAEPE de Língua Portuguesa - 9º Ano do Ensino Fundamental

II- IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO
D12 Identificar o gênero do texto
D13 Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais

Em análise, podemos destacar que há uma distinção entre as matrizes supracitadas. Sabe-se que a Matriz do SAEB é base de fundamentação para construção da Matriz do SAEPE, porém quando observado neste tópico a contemplação por parte do SAEPE do descritor D12 com a descrição de identificação do gênero que não consta de forma explícita no SAEB, instiga a reflexão do porquê desta escolha.

Pode-se inferir que o D12 do SAEB e D13 do SAEPE já contemplam a habilidade de identificação, classificação do gênero, pois para identificar a finalidade de diferentes gêneros, necessita-se a priori da classificação do mesmo estando implícito esta habilidade, não sendo necessário um descritor específico para este fim.

Gênero: o que dizem os professores

> A competência de identificar gênero, função ou destinatário de um texto envolve habilidades cujo desenvolvimento permite ao leitor uma participação mais ativa em situações sociais diversas, nas quais o texto escrito é utilizado com funções comunicativas reais. Essas habilidades vão desde a identificação da finalidade com que um texto foi produzido até a percepção de a quem ele se dirige. O nível de complexidade que esta competência pode apresentar dependerá da familiaridade do leitor com o gênero textual, portanto, quanto mais amplo for o repertório de gêneros de que o estudante dispuser, maiores suas possibilidades de perceber a finalidade dos textos que lê. É importante destacar que o repertório de gêneros textuais se amplia à medida que os estudantes têm possibilidades de participar de situações variadas, nas quais a leitura e a escrita tenham funções reais e atendam a propósitos comunicativos concretos. (PERNAMBUCO, 2013, p. 32)

A competência supracitada concernente ao estudo de gêneros apresentada pelo SAEPE norteia nossa proposta de constatar juntamente com o professor como isso acontece nas aulas de Língua Portuguesa.

Diante da importância de trabalhar gênero em sala de aula estando o ensino de gêneros textuais atrelado ao SAEPE ou não, vale ressaltar a importância de compreender a concepção do professor frente a este desafio.

Os professores que participaram da pesquisa acreditam que o ensino de gêneros contribui para o desenvolvimento do estudante no que concerne a apli-

cabilidade na vida diária. Porém em sua maioria, afirmam desconhecer a Matriz de Referência que rege a composição dos itens do SAEPE, executando assim o ensino e aprendizagem de gêneros textuais como atividade secundária. Os professores mencionaram não ter uma familiaridade com a avaliação de larga escala, que já é aplicada desde o ano de 2000, e também com os descritores, vale salientar.

Quando questionados sobre a Matriz de Referência eles disseram que não receberam e não sabem do que se trata. Em seguida outro questionamento surge sobre a compreensão do professor da importância da avaliação como instrumento que viabiliza uma reflexão acerca das habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, foco maior na abordagem de gêneros textuais do SAEPE *versus* sala de aula. Para melhor entendimento, segue a sequência de depoimentos:

> **P1:** Não conheço a Matriz de Referência do SAEPE, o que sigo como orientação para minha prática em sala de aula é o currículo enviado pela Secretaria de Educação Municipal, se ele está coerente ou não com o SAEPE não sei dizer. Abordo gêneros textuais em sala porque está na moda falar de gêneros e contextualização, mas viso mesmo é trabalhar com gramática, foi assim que aprendi e é isso que consta nos conteúdos exigidos pela Secretaria.
> Como trabalhar com uma diversidade de gêneros se não tem suporte para isso? Utilizo apenas os gêneros do livro didático, fazendo uma breve menção. D12 e D13? O que é isso?

> **P2:** Os gêneros que trabalho são os que apresentam linguagem verbal e não verbal. As aulas ficam interessantes. Em sua maioria, analiso junto aos estudantes tirinhas retiradas em jornais ou do próprio livro deles. Sei que no SAEPE exigem a interpretação deste tipo de gênero, mas desconheço os descritores. Não tive formação para tal. Busco na internet algumas charges, mas para imprimir não tenho como, falta recurso e assim minha aula se resume ao livro para a compreensão e produção do gênero.

> **P3:** Minhas avaliações são todas contextualizadas, mas essa história de trabalhar com gêneros. Sei fazer isso direito não. Além de não ter contato com a prova do SAEPE, desconheço o que é solicitado nela. É tudo muito escondido, não aparecemos nem na sala no dia de aplicação. Como saber se o que estou fazendo em sala vai ajudar meu aluno na resolução, pois desconheço a Matriz de Referência, descritores. Assim fica difícil trabalhar o lado social do gênero.

Diante dos três depoimentos supracitados é possível perceber que o trabalho com gênero se limita a uma didatização, quando abordado, fugindo completamente da concepção de ação social defendida por Bazerman (2011). As três professoras desconhecem a Matriz de Referência, consequentemente os descritores D12 e D13 pertinentes ao tópico *Implicações do suporte, do gênero e/ou do Enunciador na compreensão do Texto*. Sendo assim, não puderam discorrer a respeito da abordagem de gêneros nos enunciados do SAEPE. O que fica explícito é que a vivência de gênero como ação social em sala de aula *versus* SAEPE é praticamente inexistente.

Considerações finais

Neste estudo, buscou-se elucidar a *priori* a noção de gêneros abordada nos enunciados do SAEPE, visto a importância do gênero como ação social. Porém no decorrer da pesquisa, podem-se observar fatores relevantes na análise do *corpus* e pesquisa teórica que sugerem a continuidade ao estudo, transformando este artigo no ponto inicial de uma análise mais ampla e necessária da aplicabilidade de gêneros textuais em sala de aula.

Partiu-se neste artigo do pressuposto de que "gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para aprendizagem" (BAZERMAN, 2011, p. 23). No entanto, o que foi visto pela coleta de dados é que professores trabalham gêneros textuais de maneira secundária, quase inexistente, sem entender sua completude, impossibilitando assim, aos estudantes um contato transformador no que concerne a proposta de trabalho com gênero textual.

O SAEPE (2013) ratifica a importância de destacar que o repertório de gêneros textuais se amplia à medida que é possibilitado aos estudantes participar de situações variadas, nas quais a leitura e a escrita tenham funções reais e atendam a propósitos comunicativos concretos, ou seja, a importância do gênero dentro de sala de aula acentua o seu papel social, visto que os estudantes quando interagem com o gênero compreendem, vivenciam e transformam o seu meio.

Assim, este artigo confirma que a noção de gêneros contida nos enunciados do SAEPE corroboram com as ideias de Bazerman (2011) e Miller (2009) quanto a ação social, porém se distancia ao enfatizar a classificação de gêneros como ponto fundamental de verificação da aprendizagem relativa a gêneros. Como diz Marcuschi (2008, p. 159) "A tendência hoje é explicar como eles se constituem e circulam socialmente". Ou seja, focar na classificação seria um erro, e compreende-se neste artigo que o descritor D12 da Matriz de Referência do SAEPE já está implícito no D13, sendo desnecessária sua composição na Matriz de Referência do SAEPE.

Esta pesquisa possibilitou um olhar atento às questões do trabalho com gêneros proposto pelo SAEPE. Ficou evidente que professores precisam ser formados dentro desta perspectiva, a começar com o estudo da Matriz de Referência e Base Comum Curricular de LP que rege o ensino aprendizagem da educação básica. A partir disso haverá transformação do seu fazer pedagógico. Nesse sentido, é possível que em análises futuras, haja um aprofundamento nas contribuições concernentes ao estudo de gêneros aplicados em sala de aula versus SAEPE.

Referências

ARAÚJO, D. L. **Enunciado de atividades e tarefas escolares:** modos de fazer**.** Olinda: Livro Rápido, 2014.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** Org. Ã. Paiva Dionísio e J. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Gênero, Agência e Escrita.** Org. Ã. Paiva Dionísio e J. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo, In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

MILLER, C. R. **Gênero Textual, Agência e Tecnologia.** Org. Ã. Paiva Dionísio e J. Hoffnagel. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco:** Língua Portuguesa. Recife: SE, 2009.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **SAEPE.** Juiz de Fora, UFJF, CAEd, 2013.

RESUMO

Esse trabalho busca analisar os textos de opinião de alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental. O interesse por essa temática surgiu ao observarmos a dificuldade apresentada por esses alunos quando solicitados a assumirem posicionamentos e argumentarem acerca dos seus pontos de vista na sala de aula, tanto no aspecto oral quanto no escrito. A pesquisa está fundamentada em estudos de autores como Geraldi (2002), Marcuschi (2002), Schneuwly e Doltz (2004), Koch (2011), no tocante ao estudo de argumentação, gêneros textuais e sequências didáticas. Tomamos como corpus de análise, 05 (cinco) textos de alunos do 6º Ano, de uma escola pública localizada na cidade de Alagoa Nova, PB, elaborados a partir de uma atividade proposta para a sala de aula, após a leitura e a discussão de vários textos de opinião. No material coletado, foi possível perceber a falta de articulação entre a posição do autor/aluno e seu argumento, além do uso inadequado dos elementos de coesão. Detectados os problemas, propomos uma sequência didática que permitisse o desenvolvimento das habilidades no uso da linguagem e a reflexão acerca da eficácia comunicativa do texto argumentativo. Com essa pesquisa, buscamos apontar caminhos para que o professor de língua materna possa oferecer condições para o desenvolvimento das competências discursivas dos seus alunos.

Palavras-chave: Texto de opinião, Leitura, Produção textual.

O ATO DE ARGUMENTAR: UMA ANÁLISE SOBRE A PRODUÇÂO DE TEXTOS DE OPINIÂO NO 6º ANO

Jasilene Lucena Cavalcanti

Introdução

Frequentemente a atividade discursiva no Ensino Fundamental limita-se aos textos narrativos e descritivos, ficando os argumentativos para o final do Ensino Fundamental e Ensino Médio, principalmente. Sabemos que argumentar requer um esforço maior do que narrar e descrever, pois exige do aluno colocar-se como responsável pelo que diz, o que, talvez, nos leve a considerar os gêneros argumentativos muito complexos para alunos mais jovens. Não devemos nos esquecer, entretanto, que desde o momento em que nascemos, convivemos em sociedade e usamos estratégias argumentativas tentando nos impor nos nossos espaços sociais. Ainda cedo, nos deparamos com incontáveis situações sociais em que somos desafiados a nos posicionar, convencer ou nos defender dos argumentos dos outros.

Tendo como objetivo desenvolver a competência linguística e discursiva dos alunos, é essencial que a escola, desde cedo, ofereça atividades de leitura e produção de textos sobre os gêneros do tipo argumentativo, pois, ao fazê-lo, estará indicando inúmeras formas de participação social que esses alunos podem assumir, como cidadãos, através do uso da linguagem. Conforme Leitão (2001, p.119) "acredita-se que, já em fases iniciais da escolarização, é possível intervir pedagogicamente de um modo que favoreça a formação de bons produtores de textos argumentativos".

O ensino de Língua Portuguesa objetiva habilitar o aluno a empregar a língua adequadamente nas diversas situações de interação social, porém é fato que a escola tem fracassado nesse intento: cada vez mais os alunos estão saindo da escola sem conseguir ler, compreender e produzir textos orais e escritos com proficiência, e quando são convocados a produzirem textos nos quais devem se posicionar diante de um tema, a situação é ainda mais complicada, pois claramente não sabem como fazê-lo. E essa situação, bastante preocupante, se repete ano após ano. Mas, onde está a dificuldade? De quem é a culpa? O que fazer? Como fazer?

É papel do professor de Língua Portuguesa apresentar atividades que permitam ao aluno ampliar as possibilidades de usos da língua oral e escrita, na perspectiva de formar pessoas criticamente preparadas para a sociedade.

> "É preciso que as aulas e suas sequências sejam capazes, por um lado, de considerar o saber do próprio aluno (porque ele é já falante da língua) e por outro lado criar as condições mais favoráveis para o exercício da língua (principalmente em sua modalidade escrita)" (GERALDI, 1996, p. 76).

O homem, como ser dotado de vontade e de razão, está constantemente tentando influenciar ou sendo influenciado pelo comportamento, opiniões e ideias dos outros (Koch, 2011). Sendo assim, é importante que se trabalhe desde cedo com textos de opinião na sala de aula, com leituras e principalmente com produção textual. Faz-se necessário orientar o aluno acerca das características específicas desse gênero, guiando-o nas atividades de produção textual naquilo que ele já consegue fazer como falante da língua.

A sala de aula deve se constituir num espaço de interação entre alunos e professor. Nessa perspectiva, cabe à escola oferecer condições para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, e aqui se inclui o ensino dos textos considerados mais complexos, os textos argumentativos.

Diante disso, é objetivo dessa pesquisa analisar o nível de compreensão da leitura e da escrita de textos de opinião dos alunos de uma turma do 6º Ano de uma escola pública em Alagoa Nova, PB.

Estudiosos como Geraldi (1996), Rojo (2000), Marcuschi (2002), Koch (2011), Leitão (2001), entre outros, desenvolveram importantes trabalhos nessa área, os quais irão constituir a base de nossa pesquisa, fortalecendo a nossa investigação.

Fundamentação teórica

A linguagem se constitui como fundamental na interação do homem com o meio. Através dela interagimos com o mundo; seu domínio é, portanto, imprescindível para a participação efetiva no meio social.

> Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 1996, p. 3)

Conceber a linguagem como forma de interação exige uma atitude na sala de aula que oportunize a formação de alunos criticamente aptos para lidar com o uso da língua. A língua é, em todas as atividades humanas, um dos principais instrumentos que favorece as interações sociais e essas se caracterizam, fundamentalmente, pela argumentatividade. Quando interagimos através da linguagem, pretendemos atuar sobre o outro de determinada maneira e obter dele determinadas reações.

> A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. (KOCH, 2011 p. 17)

No contexto escolar, não se pode perder de vista a linguagem como ação, "... como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos." (Geraldi, 1996, p.3). Dessa forma, no ensino de linguagem, é clara a necessidade de por o aluno em contato com práticas sociais efetivas. "Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los" (PCN, 1996).

Nesse sentido, é de grande importância o trabalho em sala de aula com os gêneros textuais, pois são instrumentos de comunicação indispensáveis, e como tais, todas as pessoas usam-nos para se comunicar. "Fruto de trabalho coletivo, os gêne-

ros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia". (Marcuschi, 2002, p.19). E "Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual." (Marcuschi, 2002, p. 21)

Tornar-se professor é ser convocado a lidar constantemente com desafios, principalmente diante de um ensino baseado unicamente num acúmulo de informações sem qualquer relação com o dia a dia do aluno. Mudar essa situação torna-se uma necessidade. Assim, os gêneros textuais oferecem uma oportunidade de transpor esses desafios, já que tendem a valorizar os atos sociais em que os atos linguísticos estão presentes; e através dos textos opinativos o aluno tem a possibilidade de desenvolver a capacidade reflexiva sobre o que acontece na sociedade, posicionando-se criticamente nas mais variadas situações sociais.

Para isso, cabe ao professor, como mediador da aprendizagem, favorecer situações que permitam ao seu aluno o desenvolvimento da competência discursiva nos mais variados contextos sociais, oferecendo o convívio com a diversidade de textos, ampliando as possibilidades de usos da língua oral e escrita.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas nas aulas de Língua Portuguesa é o momento de produção de texto. É preciso deixar claro para o aluno as condições de produção de textos na escola: qual a finalidade da escrita, qual o provável (ou prováveis) receptor (es) para seu texto, qual o gênero textual em que o texto circulará, não esquecendo que o trabalho com leitura não pode estar desvinculado do trabalho com produção de textos; dessa forma, para se chegar ao texto de opinião escrito, é necessária a leitura de muitos textos de opinião.

Se o objetivo da disciplina de Língua Portuguesa é oferecer ao aluno possibilidades para desenvolver competências discursivas a serem utilizadas em situações comunicativas dentro e fora do contexto escolar, o professor deve orientar seu aluno acerca das características específicas de cada gênero, guiando-o nas atividades de produção textual naquilo que ele já consegue fazer como falante da língua. Acreditamos que atividades sistematizadas e bem orientadas favorecem o desenvolvimento das competências linguísticas do aluno quanto à leitura e produção de textos de opinião.

Assim como acontece com outros gêneros textuais, escrever um texto de opinião é uma habilidade que se aprende e que vai sendo aprimorada com atividades contínuas. Facilmente identificamos que grande parte dos textos de opinião elaborados pelos alunos não apresenta todos os elementos constitutivos de um texto

argumentativo, ou a elaboração dos argumentos é realizada de maneira incompreensível, apresentando problemas de coerência e de coesão. A produção desse gênero textual exige que o escritor instaure adequadamente marcas linguísticas a partir de condições enunciativas específicas: o que se quer expressar? Quais as intenções do autor? Quais são os marcadores linguísticos adequados para expressar a defesa do ponto de vista? Quais são os conectivos adequados para expressar as intenções do autor? Nesse momento, o papel do professor é de grande importância; cabe a ele oferecer atividades de produção textual a partir das quais o aluno possa se familiarizar com a estrutura e as marcas linguísticas desses textos a fim de produzir textos eficazes.

O trabalho com os gêneros textuais só é produtivo quando o professor permite ao aluno o contato com a diversidade de gêneros e propõe situações de leitura e produção de textos com objetivos claros, enfatizando os processos de interação. Acreditamos que atividades sistematizadas, bem orientadas e frequentes favorecem o desenvolvimento das competências linguísticas do aluno quanto à produção de textos de opinião. Cabe ao professor oferecer ao aluno condições adequadas de produção textual, orientando-o no exercício de um trabalho linguístico que tenha sentido, e isso só é possível com condições de produção claras e definidas. O aluno precisa sentir que realmente escreve para um leitor.

Metodologia

Para elaboração desse artigo, foram analisados cinco textos de alunos do 6º Ano A do Colégio Municipal Prof.ª Violeta Costa de Souza, no município de Alagoa Nova, PB.

Esses textos fazem parte de uma sequência didática focada em atividades de leitura e escrita de textos argumentativos, proposta para ser desenvolvida durante 10 (dez) aulas, e que tem como tema "Meio ambiente: responsabilidade de todos".

Na primeira etapa da atividade, a professora trouxe para a sala de aula vários textos sobre o tema (textos publicitários, histórias em quadrinhos, notícias), orientando os alunos para a leitura e a discussão, estimulando-os a participarem com suas opiniões.

Nessas atividades com leitura e discussão dos textos, os alunos deveriam identificar os pontos de vista defendidos pelos autores e os argumentos utiliza-

dos para isso. Foi solicitado, também, que os alunos identificassem as palavras e expressões usadas pelos autores na articulação dos textos, o que estabelece uma relação lógica entre os argumentos apresentados. Essa atividade foi realizada coletivamente, uma vez que o conteúdo era novo para a turma.

Após a leitura e a discussão de vários textos de gêneros textuais diversificados, do tipo argumentativo, foi solicitada à turma a escrita de um texto a partir do questionamento: "Você acha importante preservar o planeta atualmente ou isso poderá ser feito pelas futuras gerações?"

Para a produção textual, os alunos foram orientados a refletir sobre o assunto, tomando como base os textos lidos anteriormente, a posicionar-se a favor de uma das afirmações contidas no questionamento e a enumerar as razões que sustentem sua opinião e convençam os seus leitores de que seu ponto de vista é o mais adequado.

Essa primeira produção teve como finalidade verificar o nível de compreensão e de escrita dos alunos quanto aos textos opinativos.

Análise

Nosso estudo será feito a partir de 05 (cinco) textos produzidos durante uma atividade proposta, uma sequência didática, para ser desenvolvida em 10 (dez) aulas, o que não significa que esse tempo seja suficiente para que alunos do 6º Ano dominem o conhecimento acerca dos textos de opinião. Não devemos esquecer que durante todos os anos escolares, nós, professores de Língua Portuguesa, devemos trabalhar continuamente com o objetivo de aprimorar a escrita de nossos alunos.

Na primeira etapa da atividade, a leitura e discussão oral dos textos oferecidos aos alunos, observamos que, inicialmente, os alunos não conseguiam perceber o posicionamento do autor diante das situações presentes nos textos nem as razões/argumentos utilizados para fortalecer essas posições. Aos poucos, porém, à medida que mais textos eram lidos e discutidos, a turma foi demonstrando conhecimento e dominando algumas estratégias para identificar os argumentos utilizados nos textos estudados.

Percebemos, também, que aos poucos, com a familiaridade que a turma ia adquirindo com os gêneros textuais do tipo argumentativo, se tornava mais desenvolta em relação às participações orais.

Sabemos que defender um ponto de vista oralmente pode ser simples porque, à medida que falamos podemos nos corrigir; além disso, dispomos de vários recursos – gestos, tom de voz – capazes de tornar nosso pensamento mais claro.

No entanto, para defender um ponto de vista por escrito, precisamos organizar melhor os argumentos que irão sustentar a nossa tese, assim como precisamos conhecer e dominar as estratégias que caracterizam os textos argumentativos.

Dessa forma, por percebermos a dificuldade que os alunos estavam demonstrando na etapa seguinte da atividade, a produção textual, pedimos que eles escolhessem um dos "lados" do questionamento apresentado e listassem apenas duas razões para estarem naquele "lado".

Na primeira produção, observamos que a palavra **porque** foi a mais utilizada para articular os textos. Percebemos, também, que os alunos não seguiram a orientação recebida, de listar dois argumentos que fortalecessem a sua posição. Em geral, os textos foram curtos, não apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão.

Embora esse trabalho com textos de opinião nessa turma de 6º Ano esteja iniciando, fica claro o longo caminho que iremos percorrer. Será necessário um trabalho constante com leitura e com escrita e reescrita de textos, o que não deve se constituir num obstáculo; deve, antes, se tornar um desafio para estimular esses alunos acerca da importância de desenvolverem competências para a prática social do discurso.

Em seguida, foi feita a revisão das produções, assinalando-se o que precisava ser melhorado. Durante essa etapa, percebemos a importância de um trabalho contínuo com a leitura e a discussão antes da produção textual, concluindo o quanto é eficaz um trabalho sistemático de leitura, discussão e produção de textos.

Os textos revistos e assinalados foram entregues aos alunos para a segunda produção textual, a reescrita, que está em andamento.

Argumentos e as palavras/expressões utilizadas pelos alunos:

"Você acha importante preservar o planeta atualmente ou isso poderá ser feito pelas futuras gerações?"

Texto 1
Porque a gente pode ficar sem água, sem alimento e sem outras coisas importantes para a sobrevivência.

Texto 2
Porque senão nós morremos e aí não tem planeta pra ninguém.

Texto 3
As futuras gerações é que tem que cuidar do planeta, já que elas é que vão morar nele, não é?

Texto 4
É importante preservar o planeta, só que muita gente não tá nem aí, então fica muita responsabilidade pra uma parte da população, e isso não tá certo.

Texto 5
Todo mundo precisa preservar o planeta, porque todo mundo mora nele. Se a gente não preservar, as futuras gerações não vão ter como morar e se as futuras gerações não preservarem, as outras futuras gerações também não vão morar no planeta, então todo mundo precisa preservar o planeta.

Considerações finais

O ensino de Língua Portuguesa, quanto ao estudo de textos nos anos iniciais da segunda fase do Ensino Fundamental, tem enfatizado as narrações e descrições, deixando os gêneros do argumentar para mais adiante. Sabemos, no entanto, que argumentar faz parte da vida do homem desde a mais tenra idade, quando este busca convencer os que estão a sua volta, tentando impor a sua vontade. Sabemos, também, que a sociedade tem exigido pessoas mais críticas e conscientes do seu papel de cidadão, sendo um dos objetivos do ensino fundamental "que os alunos sejam capazes de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais" (PCN, 1996).

É, pois, nessa direção que deve seguir a escola: ensinar as características dos gêneros mais complexos, que são os gêneros textuais do tipo argumentativo; levar

seus alunos a entender, dominar e produzir textos com intenções que vão além do narrar e do descrever.

Isso é possível com o comprometimento do professor com a aprendizagem eficaz do seu aluno, ao criar condições e oferecer oportunidades para que esse aluno desenvolva a sua capacidade reflexiva acerca dos acontecimentos a sua volta.

Assim, trabalhar com sequências didáticas, oferecer continuamente atividades de leitura, escrita e reescrita de textos argumentativos são oportunidades através das quais o professor de língua materna permite ao seu aluno ampliar as possibilidades de usos da língua oral e escrita.

Referências

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

DE CHIARO, S.; LEITÃO, S. **O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 2001.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto em sala de aula.** São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Linguagem e Ensino**: exercícios de militância e divulgação. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. *et al*. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRASIL. PCN. Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1996..

PERELMAN, Chaim. **Tratado da argumentação**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. BRASIL.

ROJO, Roxane (org*).* **A Prática de Linguagem em Sala de Aula**: Praticando os PCN's. São Paulo: Campinas: Mercado das Letras, 2000.

RESUMO

Neste trabalho, propomos a elaboração de uma sequência didática para ser usada, preferencialmente, no 3º ano do ensino médio. A proposta é que nesta sequência didática, através da análise e compreensão de textos escritos, as práticas de leitura, escrita, oralidade e gramática sejam compreendidas como necessárias ao processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa em sala de aula. Objetivamos também, da forma como a sequência didática está elaborada, que os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais passem a fazer parte da prática pedagógica do professor e da formação do aluno ao estudar língua portuguesa. Fundamentamos nossa proposta / pesquisa em Antunes (2003, 2007, 2010), Meurer; Bonini e Roth (2005) Marcuschi (2008), Oliveira (2010), Koch e Elias (2011), Koch (2011), Santos (2012) e Cereja e Magalhães (2013). Por fins didáticos e metodológicos, dividimos este artigo, além de introdução e conclusão, em três partes: pressupostos teóricos; estudo dos textos que serviram de *corpus,* evidenciando, em cada um dos três textos, a intenção comunicativa, o público alvo, o estilo, a esfera de circulação, o suporte e o gênero textual; e uma proposta de sequência didática como parte final deste trabalho. Nas considerações finais, retomamos nossos objetivos iniciais - referentes ao propósito da sequência didática - para salientar que tais objetivos podem ser atingidos se a sequência for executada e adequada à realidade de cada escola, de cada comunidade escolar e de cada sala de aula no tocante, principalmente, à escolha dos textos e dos gêneros textuais mais usados no dia a dia da escola e da comunidade que cerca/usa a escola.

Palavras-chave: Ensino de língua, Sequência didática, Sala de aula.

O ESTUDO DO TEXTO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Francisco Geonilson Cunha Fonseca (UFRN)
José Iranilson da Silva (UFRN)

Introdução

Propomos neste trabalho a elaboração de uma sequência didática para ser usada no 3º ano do ensino médio, pois, dada a suposta maturidade intelectual já alcançada nos anos de estudos anteriores, julgamos tratar-se de público adequado. Tal sequência tem o intuito de incentivar a análise textual em sala de aula e é resultado de nossa prática docente em escolas estaduais do estado do Rio Grande de Norte. Os trabalhos de Antunes (2003, 2007, 2010), Meurer; Bonini e Roth (2005) Oliveira (2010), Koch e Elias (2011), Koch (2011), Santos (2012) e Cereja e Magalhães (2013), servirão de base teórica para o desenvolvimento deste estudo, pois são trabalhos onde encontramos a prática de análise de textos, orientação de como o professor trabalhar em sala de aula com gênero textual, conceito de gênero textual e indicações de como ler e compreender os sentidos de um texto.

Para compor esta sequência, escolhemos três textos que servirão de *corpus* para nossas análises e ajudarão no entendimento da intenção do texto, público alvo, estilo, esfera de circulação, suporte e gênero. Os textos são:

1. Folder do banco HSBC denominado “Seu futuro tranquilo começa aqui – Imóveis e Veículos”;

2. Folder da UFRN intitulado "Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Natal - Brasil"; e
3. Folder da Casa do Pão de Queijo com título "Nossos Produtos – Pão de queijo".

A sequência didática foi preparada de forma que as práticas de leitura, oralidade, gramática e escrita sejam praticadas pelos alunos e que os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais sejam percebidos no decorrer do trabalho em sala de aula.

Pressupostos teóricos

O ensino de língua portuguesa no Brasil, embora já se perceba certa evolução no trato e análise de textos em sala de aula no que tange às práticas de leitura, oralidade, gramática e escrita, bem como, ao desenvolvimento e compreensão dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, ainda é preponderante o privilégio dado apenas a uma modalidade da língua/gramática: a gramática normativa. O trabalho com o texto em sala de aula, como disse Santos (2012, p.16), "[...] pressupõe um trabalho que congregue as três práticas de linguagem apresentadas nos Parâmetros: prática de leitura de textos orais/escritos, prática de produção de textos orais/escritos [e] prática de análise linguística". Nesse sentido, a sequência didática proposta aqui é elaborada de forma a atender as três práticas de linguagem apresentadas nos Parâmetros, listadas acima por Santos (2012), e motivar o processo ensino/aprendizagem em que

> o aluno passe da condição de aprendiz passivo para a de alguém que constrói seu próprio conhecimento – com a ajuda do professor, é claro -, por observar o funcionamento da estrutura da língua nos mais diversos gêneros textuais, lidos e produzidos por ele. (SANTOS, 2012, p.16-17)

O aluno, desse ponto de vista, como diz Antunes (2003, p. 43) ao citar Kato (1986) é sujeito da aprendizagem "[...] é ele quem realiza, na interação com o objeto da aprendizagem, a atividade estruturadora da qual resulta o conhecimento [...]", isto é, participa do processo de construção de seu próprio aprendizado tal qual acontece na vida, em que o conhecimento se constrói pela ação do indivíduo

na sociedade, por suas ações de linguagem e por todas as interações socioculturais.

Por esse caminho, nas atividades de leitura e confecção de sentido do texto, graças à recorrência "a grandes sistemas de conhecimento" (KOCH e ELIAS, 2011, p. 38), várias estratégias cognitivas são colocadas em ação: o leitor – sujeito ativo na produção de sentido do texto – vai elaborando, mediante as pistas textuais, linguísticas e discursivas, várias hipóteses de interpretação do que foi dito (escrito ou falado). Isso permite que se conheça (ou se descubra) o objetivo do texto produzido (convencimento, declaração, ordem, etc.), quem são seus enunciadores e coenunciadores, e quais conhecimentos em relação ao assunto são compartilhados.

Quanto à prática de escrita,

> Todos nós escrevemos mal se nos faltam ideias ou informações sobre o que falar. Por isso, é relevante o cuidado da escola em promover leituras, consultas, debates, discussões sobre temas diferentes, respondendo, assim, à necessidade de deixar os alunos em condições de terem o que dizer. (ANTUNES, 2007, p.47)

Para dar condições aos alunos de terem e de saberem o que dizer quando praticam a escrita, o trabalho com textos em sala de aula necessita ajudar no desenvolvimento das habilidades necessárias para escrita, leitura, oralidade e compreensão linguístico-gramatical. Para isso, o aluno e o professor precisam compreender que "O texto é considerado elemento de interação, marcado pela coesão entre seus elementos e pela sua coerência interna/externa." (SANTOS, 2012, p. 17).

Outro fato tão importante quanto ao mencionado acima para as práticas de escrita, leitura, oralidade e compreensão linguístico-gramatical, é o conhecimento do que é gênero textual, pois o conhecimento de gênero textual pode favorecer ao usuário da língua ter conhecimentos prévios do objetivo do texto, o que ele quer atingir / convencer, em que situações pode ser usado etc. "Os gêneros textuais são textos empiricamente realizados, encontrados na sociedade de forma materializada (tais como artigo, entrevista, notícia, receita culinária, romance, crônica [, folder] e tantos outros, situados no tempo e no espaço (BEZERRA, 2010, p. 227). São construídos para atender a propósitos de comunicação.

Faz-se mister também que o professor defina uma concepção de língua para nortear o seu processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, pois

> Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, consequentemente, se decide. (ANTUNES, 2003, p. 39).

É por isso que a língua deve ser tomada "[...] como um conjunto de atividades sociais e históricas e não como um sistema apenas. Com ela guiamos o sentido e construímos o mundo [...] pelo esforço dos falantes" (MARCUSCHI, 2008, p. 229), mas isso não significa que todos compreendem do mesmo modo os mesmos textos, uma vez que "Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho" (MARCUSCHI, 2008, p. 229 - 230) e pressupõe, portanto, diferentes sentidos para leitores diferentes.

Santos (2012, p. 15) ao citar Souza (1986) diz que

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998b) de Língua Portuguesa apresentam propostas de organização dos conteúdos e delimitação dos objetivos que visam à formação dos alunos como coautores do conhecimento, não somente reproduzindo terminologia gramatical – tal qual se vê no ensino mais tradicional -, mas principalmente fazendo com que os alunos reflitam sobre sua língua [...].

E, nesse sentido, é preciso também que o professor repense alguns conceitos, como o conceito de texto, passando a entendê-lo como "[...] um todo significativo, identificando a que gênero pertence e, também, que tipologia textual predomina na sua construção." (SANTOS, 2012, p. 25). Esse entendimento de como se constitui um texto ajuda no processo ensino aprendizagem quando se trata de promover interação entre as práticas de leitura, escrita, oralidade, gramática e análise linguístico-textual com o desenvolvimento e mudança da atitude social do aluno, mediada pela linguagem, concernente aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, não apenas do ponto de vista conceitual, mas do ponto de vista prático: a interferência crítica do aluno (e do professor) procurando responder, segundo Zabala (1998, p. 31), "[...] 'o que se deve saber?', 'o que se deve saber fazer?' e 'como se deve ser?', com o fim de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais.". Ou seja, conceito, procedimento e atitude.

Texto: aspectos e fatores a serem percebidos/analisados

> Que o ensino deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto. (MARCUSCHI, 2008, P. 51).

Por esse prisma, o texto como unidade de ensino pressupõe a percepção de diversos aspectos inerentes a ele próprio. Na nossa proposta, incitamos evidenciar na análise e estudo do texto os aspectos referentes à **intenção comunicativa; o público-alvo; o estilo; a esfera de circulação; o suporte e o gênero textual/discursivo.**

O nosso estudo é feito a partir de três textos que, embora possam ter um público específico, podem circular por diversos grupos sociais na medida em que são feitos para atingir – ser lidos – o maior número possível de pessoas. O estudo do texto feito nos moldes que propomos abaixo, além da compreensão de que texto é construído para atender uma demanda da vida em sociedade, desenvolve o senso crítico do aluno quanto aos objetivos de comunicação de cada texto e ajuda a entender que o que define o texto é um conjunto de fatores que vão desde o suporte até a constituição do próprio gênero.

Texto (1):

Folder do banco HSBC denominado "Seu futuro tranquilo começa aqui – Imóveis e Veículos"**.**

Intenção comunicativa: o folheto do banco HSBC, a fim de alcançar sua meta, apresenta como intenção comunicativa um processo de convencimento para quem quer comprar a casa própria ou o veículo novo. Para tanto, na capa do folheto há a fotografia de uma família feliz exibindo sorrisos e, ao fundo, uma bela casa como representação do sonho conquistado. Além disso, frases como 'já imaginou", "diferentes opções", faça uma simulação", o HSBC tem a linha de crédito ideal para você", estimulam o desejo pela aquisição do bem e despertam a necessidade de consumo.

Público-alvo: há vários indícios no texto que denunciam que o público-alvo são clientes e ou próspects que ainda não tem a casa própria e ou que desejam trocar de carro ou comprar um carro novo e que estão empregados ou que geram renda para aquisição do bem. Exemplo: na capa aparece a fotografia de uma família – casal jovem - com dois filhos, entre 4 a 8 anos de idade; o vocabulário empregado como "composição de renda", "até 30 anos para pagar", "parcelamento em até 60 vezes", "em caso de desemprego"; uma linguagem de fácil entendimento e até mesmo uma simulação com valores e parcelas; etc....

Estilo: o vocabulário empregado respeita a norma culta da língua, com riqueza de palavras, mas de fácil leitura. Mesmo com o uso formal, o texto toma algumas liberdades aproximando-se de uma conversa informal "já imaginou"; "Então aproveite". A riqueza de cores, a organização, o bom objeto da impressão cumprem sua função, trazendo uma visualização agradável, fatores que auxiliam no convencimento e para a chamada de atenção do público alvo.

Esfera de circulação: é encontrado nas agências do banco HSBC expostos no balcão ou mesa gerencial.

Suporte: O folder, levando em consideração a multimodalidade e a diversidade de gênero, é classificado como um suporte textual. Logo, não se caracteriza como gênero do discurso.

Gênero discursivo: devido a multimodalidade presente no texto, bem como sua intenção comunicativa de venda dos serviços e produtos, podemos classificar o gênero como propaganda.

Texto (2):

Folder da UFRN intitulado "Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Natal - Brasil"

Intenção comunicativa: a intenção do texto é informar aos seus leitores da história de tradição que a UFRN tem alcançado destacando também os esforços empreendidos para que se chegasse ao bom conceito atual. Como se trata de um texto publicitário traz informações acerca de todos os cursos e

modalidades que são oferecidos pela instituição. O texto atinge seu objetivo, pois é coerente ao público de destino.
Público-alvo: público em geral, pois é publicidade. Contudo, em virtude de seu conteúdo e sua área de circulação, o público que terá mais acesso e que acaba, por isso, sendo o alvo, são estudantes – acadêmicos – ou interessados na academia, professores, pesquisadores e outros afins.
Estilo: faz uso de vocabulário formal; a extensão das frases é curta – própria de textos postados em folderes; os assuntos estão destacados nas cores amarelo dourado e verde, caixa alta, tamanho 20, pois chamam a atenção. O folder é repleto de fotografias de estudantes e de locais internos da instituição, geralmente com azul celeste destacando o fundo das imagens. Percebe-se também o uso de linguagem verbal e não verbal.
Esfera de circulação: a esfera de circulação é a acadêmica. O local mais provável de ser encontrado é na UFRN, uma vez que o texto é dirigido a todos que frequentam ou visitam esta universidade.
Suporte: Folder
Gênero discursivo: é um texto publicitário em que predomina a informação.

Texto (3):

Folder da Casa do Pão de Queijo com título "Nossos Produtos – Pão de queijo".

Intenção comunicativa: Divulgação para venda dos produtos oferecidos pela Casa do Pão de Queijo. O texto tem intenção persuasiva: venda. É bem sucedido e atinge seu resultado, pois a capa é feita da fotografia de um pão de queijo que, de imediato, instiga o desejo de comê-lo e, portanto, de consumo. É próprio da propaganda, isto é, o texto tem finalidade de despertar o desejo de posse e consumo.
Público-alvo: consumidores em geral, já clientes e ainda não clientes, desse comércio. Tal conclusão é possível por ser um texto de circulação pública, distribuídos nos sinais de trânsito, na própria loja e dentro de jornais e revistas de circulação local.
Estilo: a linguagem verbal e não verbal está presente em todo o texto: na capa, nas folhas internas e na contracapa. É um texto multimodal. O conte-

údo é feito de listas de produtos por tipo, isto é, tipos de pão de queijo, tipos de sanduíches, tipos de doces, tipos de bebidas frias e outros.
Esfera de circulação: o local mais provável de circulação deste texto é no interior da Casa do Pão de Queijo, dentro de jornais de circulação local e nos sinais de trânsito. Dessa forma, a esfera de circulação é pública.
Suporte: folder
O gênero discursivo: trata-se de uma propaganda.

Proposta de uma sequência didática para o ensino de língua portuguesa

A seguir, elaboramos uma proposta de sequência didática capaz de fazer com que professores percebam e pratiquem o ensino de língua portuguesa tendo os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais como parte de sua prática pedagógica, bem como, alunos, treinem, nas aulas de português, conceitos, procedimentos e atitudes alinhados às práticas de leitura, escrita, oralidade e gramática, tendo como objeto de estudo o texto. Ademais, cabe, ainda, ressaltar, que toda sequência didática parte de um tema gerador, de um tópico e um subtópico que darão motivo à discussão proposta em sala de aula.

A sequência didática

Tema gerador: A intenção comunicativa do texto.
Tópico: Folder.
Subtópico: Textos e práticas sociais.
Conteúdos conceituais:

1. Definição de texto;
2. Marcas linguísticas que evidenciam a intenção comunicativa;
3. Definição de suporte textual;
4. Conceituação e entendimento de prática social;
5. Operadores discursivos: conjunções, preposições e expressões denotativas;
6. Modalizadores: advérbios, locuções adverbiais.

Conteúdos procedimentais:

1. Ler adequadamente textos diversos;
2. Manifestar-se de forma clara e concisa, oral ou escrito;
3. Saber posicionar-se através / sobre os textos lidos;
4. Discutir textos a partir da orientação do professor;
5. Dominar a produção de textos como forma de posicionar-se socialmente.

Conteúdos atitudinais:

1. Respeitar ideais divergentes e formas de expressão diferentes;
2. Escutar opiniões dos colegas e poder por eles ser ouvido;
3. Trabalhar cooperativamente na construção de atividades coletivas.

Objetivos:

1. Leitura: Reconhecer através da leitura o gênero lido/usado e a intenção comunicativa do texto lido;
2. Oralidade: Aprender a defender seu ponto de vista e dar opinião por meio de argumentos;
3. Gramática: Identificar que elementos linguísticos entram no posicionamento do sujeito na construção da intenção;
4. Escrita: Exercitar a escrita na produção de um dos três gêneros analisados: propaganda, publicidade ou cardápio.

Sequência de atividades previstas:

Apresentação da atividade de ensino:

1. O professor apresenta o conteúdo e os objetivos da unidade;
2. Faz-se a leitura do título do texto e problematiza;
3. Entrega aos alunos o texto para leitura e discussão;
4. Elenca no quadro os principais pontos argumentativos levantados;
5. Pede aos alunos que copiem esses tópicos elencados;
6. Apresenta outros textos do mesmo gênero;
7. Pede a primeira produção escrita para revisão
8. Discute os pontos a melhorar;
9. Produção do texto final;
10. Avaliação do aprendizado.

Considerações finais

Ao iniciar esse trabalho, falamos que nosso objetivo era propor a elaboração de uma sequência didática capaz de trabalhar os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, bem como, promover o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, oralidade e gramática, através da prática de análise de textos e compreensão de gênero textual/discursivo em sala de aula, preferencialmente, no 3º ano do ensino médio pela maturidade intelectual já supostamente adquirida. Entendemos que diante dos pressupostos teóricos apresentados, da análise dos textos feita quanto aos aspectos e fatores da intenção comunicativa, público-alvo, estilo, esfera de circulação, suporte e gênero textual/discursivo e do modelo de sequência didática aqui postulada, nosso objetivo foi atingido, cabendo, agora, ao professor de língua portuguesa executar, assim como nós temos feito em nossa prática pedagógica nas escolas que trabalhamos, adequando esta proposta de sequência didática à realidade de cada escola, de cada comunidade escolar e de cada sala de aula no tocante, principalmente, à escolha dos textos e dos gêneros textuais mais usados no dia a dia da escola e da comunidade que cerca/usa a escola.

Além disso, cabe dizer, ainda, que não é um modelo enrijecido e cristalizado, sem possibilidades de mudança, mas que é, sim, uma proposta e como toda proposta pode ser modificada à necessidade do professor e do aluno. Salientamos que temos conseguindo êxito usando o modelo proposto e que esta sequência didática é resultado de nossa prática docente em escolas estaduais do estado do Rio Grande Norte.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro & interação**.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos.** 4ª ed. – São Paulo: Atual. 2013.

KOCH, Ingedoren Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
KOCH, Ingedoren Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3ªed. 5ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2011.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
MEURER, J. L.; BONINI, Adair; ROTH, Désirée Motta- (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
SANTOS, Leonor Werneck. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.
ZABALA, Antoni. **Como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RESUMO

Este trabalho, recorte de uma pesquisa de Mestrado que está em desenvolvimento, se insere no campo da Linguística Aplicada (LA) e investiga as contribuições do gênero entrevista para a construção identitária do profissional de Comunicação Social, a partir da participação em um programa de entrevistas. O Programa Xeque-Mate, que faz parte da grade da TV Universitária (TVU), é produzido por alunos de todas as habilitações do curso de Comunicação Social da UFRN (Jornalismo, Rádio e TV e Publicidade e Propaganda) e é um espaço para que eles cresçam profissionalmente. O comunicador deve ser um pesquisador dos fatos sociais, das surpresas do cotidiano, e o gênero entrevista permite que haja um maior contato com a dinâmica das mais diversas esferas da sociedade, representadas pelos entrevistados. O programa é produzido em uma disciplina optativa da grade do curso, ofertada todos os semestres. Consideramos que a noção de gênero discursivo como mediador do processo de ensino-aprendizagem é importante para um bom andamento da aula, para isso nos apropriamos das reflexões acerca dos gêneros discursivos proposta por Bakhtin (2011); consideramos também a importância da noção de identidade, estudada a partir da visão dos Estudos Culturais (HALL, 2011, 2015). Os resultados preliminares apontam para a importância da participação em um programa de entrevistas na formação do profissional de Comunicação Social, uma vez que o aluno lida com o entrevistado, lida com o público, lida com a câmera, lida com o estúdio, além de outros elementos importantes no exercício da profissão do comunicador.

Palavras-chave: Gênero entrevista, Programa xeque-mate, Linguagem, Identidade.

O GÊNERO ENTREVISTA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFISSIONAL DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Cíntia Daniele Oliveira do Nascimento (UFRN)[1]
Marília Varella Bezerra de Faria (PPGEL/UFRN)[2]

Introdução

O meu interesse pelo estudo dos gêneros discursivos teve início nas pesquisas realizadas ainda enquanto bolsista de Iniciação à Docência (PIBID) e de Iniciação Científica, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde cursei a licenciatura em Letras Língua Portuguesa (2011-2014). Enquanto mestranda, tal interesse continua, porém, anteriormente as pesquisas eram voltadas para o estudo dos gêneros discursivos no contexto da sala de aula da educação básica e nos livros didáticos; hoje, a pesquisa concentra-se nas contribuições que o gênero entrevista pode oferecer ao profissional da Comunicação Social, ainda na sua formação universitária, ou seja, como o contato com determinado gênero discursivo durante a graduação, o gênero entrevista, contribui para a construção identitária do profissional de Comunicação Social.

O estudo dos gêneros discursivos tem sido enfatizado bastante nos Estudos da Linguagem, por se tratar de um campo que abrange os textos que utilizamos diariamente como meio de comunicação, sejam textos escritos, orais ou multisse-

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL/UFRN).

2. Professora do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL/UFRN).

mióticos. Desse modo, fazemos uso das palavras de Bakhtin (2011, p. 262), "cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso". Os gêneros discursivos estão diretamente relacionados a diferentes situações sociais, são enunciados produzidos em todos os campos da atividade humana e estão inteiramente ligados ao uso da linguagem.

Bakhtin apresenta a linguagem como uma atividade sociointeracional, havendo uma estreita relação entre os tipos de enunciados (gêneros) e suas funções na interação socioverbal, para ele, todas as formas de atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem. A linguagem é social, ideológica, viva e transita no nosso território e no território dos outros. O sujeito que produz os discursos é um homem essencialmente social, historicamente concreto e definido. É por isso que nos interessamos em trabalhar com sujeitos reais, pertencentes à determinada esfera da sociedade.

A linguagem é produzida na relação com o outro, com o mundo da vida (mundo concreto), através do enunciado, afinal "cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados" (Bakhtin, 2011, p. 272). Os centros de valores constroem-se na relação (interrelação) que se estabelece entre o eu e o tu (interlocutores no mundo da vida). Respaldados nas obras do Círculo de Bakhtin, entendemos o enunciado como unidade da comunicação discursiva, essencial para o funcionamento da língua, para o estabelecimento de diálogos, para a interlocução.

Este trabalho está inserido na área da Linguística Aplicada, que toma a linguagem em diversos contextos como foco de suas pesquisas e da produção de conhecimento. Temos como objetivo, portanto, investigar o gênero entrevista e as suas contribuições para a construção identitária do profissional de Comunicação Social. Ao final, apresentaremos resultados preliminares, com base nos primeiros dados gerados durante a execução dessa pesquisa.

Linguística aplicada

As pesquisas da Linguística Aplicada (LA) na contemporaneidade têm se voltado para os problemas do mundo real. A LA se interessava, inicialmente, pela área de ensino/aprendizagem de línguas, abarcando o ensino de línguas estran-

geiras, a questão da tradução. Ela era entendida, portanto, como aplicação de Linguística. Chega um momento em que a Linguística Aplicada deixa de se interessar apenas pelas questões de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e de tradução e começa a pesquisar o contexto de ensino e aprendizagem de língua materna, o campo dos letramentos e de outras disciplinas do currículo, além de outros contextos institucionais. É assim que a LA aumenta seus tópicos de investigação.

Nesse sentido, fazer pesquisa em Linguística Aplicada é uma forma de fazer pesquisa sobre a vida social, sobre as práticas discursivas da contemporaneidade. Para entender a noção de prática discursiva fazemos uso das palavras de Oliveira (2009, p. 3), "Concretamente, diríamos que hoje a noção de prática discursiva pode referir-se a qualquer atividade discursiva que, independentemente da vertente teórica, implique uma imprescindível relação com a realidade concreta na qual essas práticas emergem".

A área da Linguística Aplicada tem repensado continuamente seu campo de atuação, reafirmando o seu interesse em ampliar os estudos teóricos para outras áreas das Ciências Sociais e das Humanidades, caracterizando-se como uma LA indisciplinar, antidisciplinar, transgressiva, como afirma Moita Lopes (2009). O compromisso dos pesquisadores da LA juntamente com o das outras áreas permite analisar o sujeito social na sua heteroegeneidade, fluidez e mutações. A presente pesquisa, por exemplo, transita entre a Linguística Aplicada, os Estudos Culturais e os Estudos da Mídia, e busca obter resultados relevantes para todas essas áreas, de modo a contribuir para as mais diversas pesquisas já existentes que envolvem tais áreas.

A pesquisa que abrange essa multiplicidade de áreas torna-se um desafio, pois é necessário construir pontes entre os conteúdos das mais diversas áreas de conhecimento. O estudo da construção identitária dos alunos participantes do Programa Xeque-Mate, envolve, por exemplo, a concepção de identidade dos Estudos Culturais, noções advindas dos Estudos da Mídia, além da concepção de Linguagem inerente à Linguística Aplicada.

Programa Xeque-Mate

O Programa Xeque-Mate é um programa de televisão veiculado pela TV Universitária (TVU), em forma de entrevista, produzido pelos alunos do curso de Comunicação Social da UFRN. Nele, os alunos desenvolvem atividades como a entrevista coletiva, a produção de matérias e a assessoria de comunicação, sendo o espaço ideal para exercitar a capacitação profissional e vivenciar o trabalho do jornalista num estúdio de TV aberta. A TVU foi a primeira emissora a ser implantada no Rio Grande do Norte, e uma das poucas a ter canal aberto. O grande diferencial da emissora é ser um laboratório para os alunos do curso de Comunicação Social, pois os alunos têm acesso ao funcionamento de uma TV antes mesmo de entrar no mercado de trabalho, o que contribui bastante para a formação do profissional na UFRN.

A participação no programa traz uma grande contribuição para a formação discente, uma vez que não existem muitas disciplinas práticas ao longo do curso, além disso, possibilita a integração entre as três habilitações. Um dos principais objetivos do programa é, portanto, simular o exercício profissional do jornalista, do radialista e do publicitário, fazendo com que o aluno conheça a realidade da profissão que eles escolheram.

A produção do programa é feita a partir da participação de alunos que se matriculam semestre após semestre na disciplina, além disso, existem benefícios e recursos proporcionados pelo fato do programa ser um projeto de extensão. Os alunos são divididos em equipes nas quais as tarefas são definidas e executadas. As equipes são Produção, Reportagem, Assessoria e Edição, e contam com a presença de alunos bolsistas que auxiliam o desenvolvimento das atividades. A equipe escolhida por cada aluno leva em conta as suas habilidades e os seus interesses, mas também existe a questão da necessidade de determinados alunos em equipes que não estão bem assistidas, e então o professor indica alguns alunos para estas equipes menos procuradas. Outra questão a ser considerada é a procura por equipes nas quais os alunos poderão executar atividades inovadoras, que não estão contempladas nas disciplinas obrigatórias do curso; por exemplo, os alunos de Rádio e TV não têm a disciplina de Assessoria de Comunicação como obrigatória, então, a equipe de Assessoria no Xeque-Mate permite que eles conheçam essa área e se apropriem de conhecimentos que eles não tinham anteriormente.

Para ir ao ar, o programa precisa de um professor, que é o apresentador do programa, e de alunos escolhidos com antecedência, que são os entrevistadores. Desde o início, o Xeque-Mate traz entrevistados representativos, como por exemplo a deputada federal Fátima Bezerra. Além de entrevistados do campo da política, o programa já recebeu nomes importantes dos mais diversos campos do conhecimento, sejam médicos, professores, artistas, entre outros. O processo de escolha dos entrevistados é feito por todos os estudantes, auxiliados pelo professor da disciplina e o diretor do programa, além disso, a equipe aceita sugestões de entrevistados por parte dos telespectadores e dos profissionais da TVU. Sobre o entrevistado, Silva (2009, p. 166) discorre

> Dessa forma, o "fio condutor" na entrevista é o entrevistado e seu discurso, em outras palavras, o que interessa, de fato, nesse gênero, é o entrevistado, cujo discurso, através do enquadramento feito pelo autor, é "encharcado" de valoração, é desacreditado, é contestado ou enaltecido. Essa valoração dada ao entrevistado concretiza-se através de seu papel social, que é validado pelas opiniões sociais, e pelos já ditos sobre esse objeto (entrevistado).

As etapas que antecedem a gravação do programa são de fundamental importância para que ele vá ao ar. É necessário elaborar uma pauta baseada em pesquisas e entrevistas, fazer uma pré-entrevista com o entrevistado, para colher informações que serão úteis para subsidiar as perguntas que serão feitas durante o programa, e para conhecer o perfil do entrevistado, além disso, é interessante pesquisar fotografias, imagens e objetos que serão mostrados no programa. Com todas essas informações em mãos, é feita a pauta geral do programa, os alunos discutem e preparam-se para o tenso momento da gravação do programa.

Gênero discursivo entrevista

Compreendemos que as atividades humanas cada vez mais têm se constituído por meio dos usos dos gêneros discursivos em diferentes esferas comunicativas. Estudar a temática dos gêneros discursivos exige, sobretudo, os espaços para os possíveis silêncios e as diferentes vozes sociais e os seus limites no discurso, fundamentados em uma noção de sujeito, uma concepção de linguagem como atividade interativa e à forma como o discurso vai se constituindo no contexto do enunciado.

O trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula possibilita entender que ele tem contribuições para o desenvolvimento das mais diversas atividades linguísticas orais e escritas, que são construções sociais; assim sendo, o trabalho com os gêneros é capaz de conduzir o aluno a compreender que em cada esfera comunicativa o seu uso apresenta características específicas nas situações concretas de sala de aula. No Programa Xeque-Mate, por exemplo, o gênero entrevista, característico da esfera jornalística, ganha destaque, uma vez que é o eixo norteador do programa.

O gênero entrevista "remete a diferentes gêneros com o mesmo nome, e diferentes conceitos existentes sobre o gênero entrevista na esfera do jornalismo", conforme Silva (2009, p. 15). Isso acontece uma vez que o gênero varia de acordo com o seu propósito comunicativo. A entrevista que faz parte da nossa pesquisa é a entrevista televisiva, face a face, em que o entrevistado e os entrevistadores são os constituintes da cena. Ainda sobre essa questão, Silva (2009, p. 59) diz o seguinte

> A primeira questão a ser abordada é a definição do termo 'entrevista', que pode designar diversas interações sociais e suas respectivas finalidades interativas, caracterizando gêneros diferentes, todavia reunidos sob a mesma terminologia. Nas interações humanas, há entrevistas com vistas à seleção de candidatos a emprego, para diagnósticos psicológicos ou clínicos ou, ainda, como instrumento metodológico de pesquisa. O termo 'entrevista' circula em esferas discursivas como a do trabalho, a acadêmica e a jornalística, podendo se referir a gêneros diferenciados, mas que recebem a mesma nomeação.

Para compreender os gêneros discursivos é necessário compreender o funcionamento das esferas das atividades humanas. Para compreender o gênero entrevista é preciso, portanto, conhecer a esfera jornalística, a função do jornalista, como ele exerce sua função, ou seja, as características da referida esfera. Bakhtin (2011, p. 388) discorre sobre a temática

> O jornalista é acima de tudo um contemporâneo. É obrigado a sê-lo. Vive na esfera de questões que podem ser resolvidas em sua atualidade (ou ao menos num tempo próximo). Participa de um diálogo que pode ser terminado e até concluído, que pode passar à ação, pode tornar-se força empírica. É propriamente nessa esfera que é possível a "palavra própria". Fora dessa esfera a "palavra própria" não é própria (o indivíduo está sempre acima de si mesmo); a "palavra própria" não pode ser a última palavra.

Conhecendo as características do gênero discursivo, e a forma como ele se apresenta nas mais diversas esferas da sociedade, podemos analisar a funcionalidade do gênero, em uma situação real, na esfera jornalística. Como já vem sendo apresentado desde o início deste artigo, objetivamos discutir as contribuições que a participação em um programa de entrevistas traz para o exercício profissional do jornalista, radialista e publicitário, e vamos desenvolver essa discussão a partir de agora.

Processo de construção da identidade do profissional de comunicação social

Nas pesquisas iniciais que estamos realizando, percebemos que a construção da identidade do profissional de Comunicação Social é iniciada na universidade, por meio das disciplinas obrigatórias e optativas presentes na grade curricular, mas, sobretudo, em disciplinas práticas, é o caso da disciplina optativa Tópicos Avançados em TV, que propõe a produção de um programa de TV, no caso, o Programa Xeque-Mate. É nesta disciplina, participando da produção do Programa Xeque-Mate, que os alunos, muitas vezes, têm suas primeiras experiências práticas em um estúdio de TV aberta.

Durante a participação na disciplina e no programa, os alunos ganham experiência na área, e afirmam sua identidade quanto profissional de Comunicação Social. A temática da identidade bastante nos interessa, por possuir uma definição de natureza multi e transdisciplinar. Sobre identidade, com base nos estudos de Hall, Diniz (2013, p. 21) afirma

> Em Identidade Cultural e Diáspora (HALL, 1996), o teórico defende a tese de que a identidade é constituída por meio da representação. Assim, nós, sujeitos, não refletimos apenas o que já existe: o que dizemos também nos constitui e nos permite, por conseguinte, apresentar um posicionamento. Nesse mesmo ensaio, associa os discursos do cinema caribenho e do cinema negro britânico, ambos emergentes, a uma nova identidade a partir do tempo pós-colonial.

Em se tratando dos estudos identitários, vemos que Enne (2010) afirma "Identidade, na sua dimensão social, é um conceito que necessita de outro para ser referendado, ou seja, não se constrói identidade para si e por si. É preciso interagir para que ela faça sentido. Dessa forma, a ideia de identidade remete, ne-

cessariamente, aos processos de interação entre indivíduos numa sociedade" (p. 69/70). A identidade do aluno participante do programa é construída, portanto, por meio das ações desenvolvidas durante a produção do programa, das relações estabelecidas entre os sujeitos, segundo Faraco (2009, p. 21) "viver é agir e agir em relação a tudo o que não é eu, em relação ao outro". Tais ações fazem com que eles tornem-se, futuramente, profissionais mais qualificados, prontos para o exercício profissional de um Comunicador Social.

O discurso do estudante, futuro profissional, vai se construindo a medida que ele tem acesso às práticas discursivas acadêmicas. É no contato com a "televisão de verdade" que eles desconstroem mitos acerca da profissão e conhecem a realidade que enfrentarão no mercado de trabalho. É uma experiência riquíssima para o aluno que se interessa e se envolve com a dinâmica da disciplina e do programa. Certamente, não é uma disciplina qualquer para o histórico dos estudantes, é uma disciplina que abre muitas portas para aqueles que se engajam, de acordo com palavras dos próprios alunos. Foi no Xeque-Mate que muitos profissionais bastante conhecidos no cenário jornalístico norte-riograndense iniciaram suas carreiras, inclusive tornando-se correspondentes internacionais de grandes emissoras; isso mostra a importância da participação no programa para a construção da identidade do profissional de Comunicação Social.

O estudante está envolvido num trabalho de incorporar elementos daquela realidade, construindo-se como alguém na universidade e no mercado de trabalho. Trata-se de um trabalho laborioso, por parte do estudante, de construção de uma identidade acadêmica e profissional. Tais práticas envolvem identidades em contínua construção.

Resultados preliminares

Sabendo que todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem, que se concretiza em forma de enunciados, podemos analisar como o gênero entrevista, pertencente à esfera jornalística, interfere na construção identitária do profissional de Comunicação Social.

Para construir os primeiros dados da pesquisa aqui apresentada foi feita uma entrevista com dois alunos de Comunicação Social, que cursaram a disciplina aqui discutida, e participaram da dinâmica do Programa Xeque-Mate ainda quando

estudantes. Em um ambiente informal e descontraído a entrevista foi feita, foram feitas seis perguntas a eles, que foram respondidas em aproximadamente duas horas. Após o momento de entrevista, fez-se necessário fazer uma análise diante das respostas obtidas pela pesquisadora com os dois alunos escolhidos.

A partir das vozes advindas dos entrevistados, podemos destacar a importância do diálogo, dos enunciados alheios, não são apenas as vozes dos sujeitos de pesquisa que aparecem, mas o pesquisador também se posiciona, conforme Bakhtin (2011), "Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante" (p. 271).

As entrevistas feitas com os dois alunos do curso de Comunicação Social faz-nos refletir sobre a importância da participação no Programa Xeque-Mate para a formação do profissional desta área. Em linhas gerais, traçamos um perfil dos dois alunos, um dos entrevistados concluiu o curso em 2012, o outro em 2013, ambos habilitados em Rádio e TV, um do sexo masculino e o outro do sexo feminino.

Diante das respostas dos alunos, depreendemos que, para um dos entrevistados, a participação no programa se dá pela curiosidade, por querer conhecer um pouco mais da produção e do funcionamento de uma "TV de verdade"; o outro entrevistado afirmou que nunca gostou muito de trabalhar com TV, mas segundo ele, no Rio Grande do Norte, esse é um dos ramos que abre mais portas para a atuação do profissional de Comunicação Social. Segundo os dois entrevistados, a participação no Programa Xeque-Mate foi a primeira experiência prática na TV, experiência esta que é muito importante para que outras portas sejam abertas na carreira do profissional de Comunicação Social. Por se tratar da primeira experiência em TV, os alunos não conheciam a dinâmica de funcionamento, nem dos bastidores da TV, nem do Programa Xeque-Mate, "a noção era o que a gente via na TVU", falou um deles.

O Programa Xeque-Mate é organizado pelos alunos, com a supervisão de um professor e dos técnicos da TV Universitária, e para que as atividades sejam bem desenvolvidas, os alunos são divididos em equipes nas quais as tarefas são definidas e executadas. As equipes são Produção, Reportagem, Assessoria e Edição, e contam com a presença de alunos bolsistas que auxiliam o desenvolvimento das atividades. De acordo com os entrevistados, a equipe escolhida leva em conta as

habilidades e os interesses do aluno, mas também existe a questão da necessidade de determinados alunos em equipes que não estão bem assistidas, e então o professor indica alguns alunos para estas equipes menos procuradas. Outra questão a ser considerada é a procura por equipes nas quais os alunos poderão executar atividades inovadoras, que não estão contempladas nas disciplinas obrigatórias do curso; por exemplo, os alunos de Rádio e TV não têm a disciplina de Assessoria de Comunicação como obrigatória, então, a equipe de Assessoria no Xeque-Mate permite que eles conheçam essa área e se apropriem de conhecimentos que eles não tinham anteriormente.

É durante a participação no programa que o futuro profissional de Comunicação tem acesso à dinâmica da profissão, uma vez que não há muitas disciplinas práticas durante o curso, e que existe dificuldade em relação aos estágios. De acordo com os entrevistados, a grade curricular tem muita deficiência, que muitas vezes é suprida apenas com disciplinas optativas, projetos de extensão, o que é o caso do Xeque-Mate, entre outras atividades ofertadas pelo departamento. Em relação aos estágios, os alunos relataram que é mais difícil conseguir estágios na área de Rádio e TV, uma vez que as emissoras interessam-se mais por estagiários de Jornalismo. Além disso, nas respostas também constatamos que tanto a universidade quanto o mercado de trabalho não distinguem corretamente as funções desempenhadas pelos radialistas e pelos jornalistas, "nem o mercado entende direitinho como absorver o pessoal, nem a universidade entende como passar esse pessoal pro mercado. Então eu vejo muito essa dificuldade", disse um dos alunos.

A partir dos resultados aqui apresentados a pesquisa está sendo realizada. Esse momento inicial de entrevistas foi caracterizado como um piloto de análise, para avaliar as condições reais para o desenvolvimento da pesquisa. As próximas etapas farão com que a pesquisa ganhe maiores proporções e que os resultados avancem. O fazer pesquisa em Linguística Aplicada envolve situações reais, com sujeitos históricos e situados, e é exatamente essa a nossa proposta enquanto pesquisadores.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DINIZ, M. R. M. **(Santa) Rita de Cássia na boca do povo de Santa Cruz/RN**: identidades culturais em construção. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

ENNE, A. L. S. Redes de memória e história na Baixada Fluminense: práticas discursivas, processos de configuração e reconfiguração das identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.) **Para além da identidade**: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada interdisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.) **Linguística Aplicada** - Um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, M. B. F. O círculo de Bakhtin e sua contribuição ao estudo das práticas discursivas. In: **Revista Eutomia**, n.2., 2009. (disponível online).

SILVA, N. R. **O gênero entrevista pingue-pongue**: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir o estudo do gênero Reportagem na sala de aula do ensino fundamental como instrumento didático para as práticas de leitura crítica e análise linguística além de propor ações didáticas do uso do gênero nas aulas de língua portuguesa. O estudo se fundamenta na Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003), na perspectiva do gênero como ação social (MILLER, 2009) e na perspectiva de propósito comunicativo de (SWALES, 1990). O objeto da pesquisa dar-se por três reportagens de mesma temática respectivamente do Jornal do Commercio, Diário de Pernambuco e Folha de Pernambuco. Apesar dos PCN's focar no ensino de diferentes gêneros discursivos e na análise crítica deles ainda se percebe a falta de informação e formação dos professores para o trabalho com eles. Dessa forma, propomos uma ação didática que contemple a compreensão do funcionamento das relações sociais nos contextos sociodiscursivos além de buscar uma prática de leitura crítica que vise a interpretação crítica discursiva, a compreensão dos mecanismos textuais e linguísticos do gênero, como também a inserção dos alunos em processos sociais e discursivos.

Palavras-chave: Gêneros discursivos, Reportagem, Análise crítica, Ação didática.

O GÊNERO REPORTAGEM NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE AÇÃO DIDÁTICA

Augusto César da Silva Freire (UPE)[1]

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa através dos Gêneros Textuais tem tomado uma posição de destaque, desde os PCN's o ensino de língua tem centrado em uma representação dialógica, social e interacional da linguagem, assim os gêneros discursivos se apresentam como fios condutores dessa estratégia de leitura que buscam tal entendimento.

A partir desse ponto buscamos um gênero discursivo que além de trazer uma forma de ação social que julgamos de relevante importância dada à influência dos veículos midiáticos nos dias atuais, tratasse de um gênero ligado às práticas sociais do educando do nono ano do ensino fundamental, visto que eles, além de se enxergarem nas reportagens desses jornais, (do corpus da pesquisa), já se compõe de uma maturidade escolar na aquisição de tais aspectos sócio discursivos e reconhecimento das relações de poder entranhados nos textos dos mais diversificados meios comunicativos.

A reportagem se constitui como um gênero jornalístico opinativo em que se percebe uma polifonia com propósito comunicativo de informar a respeito de um determinado assunto, essa informação deve ser produzida seguindo um le-

1. Mestrando em Letras pela Universidade de Pernambuco - UPE, Garanhuns. augustofreire2@yahoo.com

vantamento de dados, entrevistas com especialistas, ou seja, há a necessidade de uma investigação, a presença de outras vozes parece dar o efeito de que a opinião expressada não é do jornalista ou do jornal, porém de toda forma esse gênero é assinado por um repórter e carrega vários elementos da ideologia de quem escreve assim a escolha desse gênero se justifica por esses elementos.

Existe nesse trabalho a busca da discursão e análise do gênero discursivo Reportagem como instrumento didático para a prática de leitura crítica bem como, uma análise linguística dos aspectos discursivos, a compreensão do funcionamento das relações sociais nos contextos sociodiscursivos, dos mecanismos textuais e linguísticos do gênero conseguindo resgatar a compreensão do modo como o gênero se constitui na nossa prática social bem como o propósito comunicativo que orienta o uso do mesmo gênero, além da inserção dos educandos em processos sociais e discursivos.

Assim, o trabalho objetiva lançar ações didáticas sob uma perspectiva da análise crítica do discurso que visem garantir todos os objetivos aqui mencionados capazes de estabelecer uma relação linguística do gênero discursivo com o educando e com a ação social determinada em cada especificidade.

Análise crítica do discurso

Resgatando as concepções de Bakhtin sobre gênero discursivo partiremos da ideia de que é uma produção oral ou escrita, identificada pelos participantes da situação comunicativa com base em seu propósito comunicativo, condições de produção, circulação e estilo, marcada pelo dialogismo.

As discussões mais recentes acerca dos gêneros discursivos têm se estabilizados na ideia da linguagem como prática social, assim, a análise crítica do discurso se apresenta como uma proposta teórica-metodológica para tal fim. A ACD constitui-se como um método de análise do discurso que procura desvendar os processos de construção, distribuição e consumo dos textos presentes na sociedade, analisando-os de maneira crítica observando as questões sociais impregnadas na constituição de identidades e as relações de poder presentes no discurso. Dessa feita Faiclough apresenta a ideia de discurso como prática social por entender que é o modo de ação pelo qual as pessoas agem sobre o mundo, sendo assim, o discurso se torna uma representação social. No dizer de Fairclough (2001, p.91)

> O discurso é moldado e restringido pela estrutura social de uma forma mais ampla e em todos os níveis, ou seja, pela classe, pelas relações sociais, pelas relações específicas em instituições particulares como o Direito, a Educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva quanto não-discursiva.

A partir desse ponto Fairclough (2001) apresenta o tríplice efeito constitutivos do discurso: cria, reforça ou reconstitui as identidades sociais, estabelece relações sociais, e produz e reproduz conhecimentos e crenças por meio de diferentes modos de representação da realidade.

A fim de análise do texto Fairclough (2001) desenvolve uma abordagem tridimensional dos eventos discursivos: o texto, a prática discursiva e a prática social, sendo texto a descrição do léxico, a prática discursiva a busca pela interpretação do texto pelos agentes nas circunstâncias sociais e a prática social compreende-se a explicação para o evento discursivo retomando as ideias de ideologia e hegemonia, respectivamente de Althusser e Gramsci.



Gênero como ação social

A nossa pesquisa se situa na noção de gênero como ação social, ou seja, na que emerge das práticas sociais por se constituir de funções comunicativas dos atores sociais, assim tomamos por base teórica os estudos de Carolyn Miller e Charles Bazermam representantes da escola americana.

Os Estudos Retóricos de Gênero têm o foco voltado para a observação das implicações que os fatores sociais têm sobre a produção dos gêneros e como a produção textual interfere nas relações sociais das atividades humanas. Os ERG se concentram como os gêneros capacitam os usuários a realizar retórica e lin-

guisticamente ações simbólicas situadas desempenham ações e relações sociais e moldam realidades sociais (BAWARSHI & REIFF, 2014 p.81).

As considerações de Bazerman (2006) compreendem os gêneros como interação e afirma que os instrumentos conceituais e analíticos são necessários na análise dos textos produzidos na sociedade, ou seja, os fatos são representados nos textos e os textos são geradores de outras ações sociais.

Entender os gêneros discursivos e seu funcionamento está intimamente ligado em conhecer os conceitos básicos de fatos sociais e situação e, por conseguinte produzir textos compreensíveis.

Miller desenvolveu suas pesquisas acerca de gêneros a partir da década de 80 e trouxe significativas impressões acerca da ação do gênero na sociedade, pois articulou a compreensão de gêneros aos usos que se faz da linguagem, entendendo o gênero como ação social dentro de um contexto de situação e interação comunicativa.

Para ela os gêneros são tipificações socialmente derivadas, intersubjetivas e retóricas que nos ajudam a reconhecer e a agir em situações recorrentes (MILLER,2009, p.34).

Dessa feita, para Miller (2009) saber agir socialmente e observar os usos linguísticos recorrentes nas situações sociodiscursivas podem ajudar o falante a utilizar a linguagem da melhor forma a fim de chegar aos propósitos comunicativos de cada ação.

Todas essas contribuições a partir dos estudos retóricos determinaram o conceito dos artefatos culturais que auxiliam na efetivação das atividades sociointerativas e nos posiciona na ideia de que por meio do gênero nos comunicamos e nos posicionamos adequadamente quanto as necessidades sociais. Assim a escolha da teoria de gênero baseado nos estudos retóricos enxergando o gênero como ação social nos permite analisar o uso que os atores sociais fazem da língua em suas produções discursivas sobretudo na reportagem.

Propósito comunicativo de Swales

Swales, em 1990, propõe uma noção de gênero que é visto não como texto, mas como eventos sociais ou comunicativos e evidencia a relevância do propósito comunicativo como aquele que molda o gênero, determinando, inclusive, sua

estrutura interna e impondo limites relacionados às possibilidades de ocorrências linguísticas e retóricas.

Sem dúvida, é o trabalho com os gêneros discursivos que permite diversas formas de interação no processo de ensino e aprendizagem, entre essas formas interacionais, o contato com a língua, a compreensão do sistema linguístico e suas variações além da capacidade de análise, entre outras**.** Assim, gênero são veículos comunicativos para a realização de objetivos.

Swales (1990) propõe que o gênero é constituído a partir de um conjunto de movimentos retóricos oriundos de ações discursivas específicas.

Assim, o propósito comunicativo de Swales (1990) auxilia na prática da análise do gênero em questão pelo fato da atividade social inerente a sociedade analisada, pois para Swales gêneros são ações linguísticas e retóricas que envolvem o uso da linguagem para comunicar algo a alguém, em algum momento, em algum contexto e para algum propósito.

A análise crítica do gênero reportagem

Nossa proposta nasce da necessidade de levar o gênero discursivo para a sala de aula discutindo práticas de leitura e análise linguística que se perceba que o gênero é um artefato cultural, ideológico. Analisar gênero é como aprender a habitar mundos internacionalmente produzidos. Propomos a uma sala do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública a leitura de três reportagens de três diferentes jornais de grande circulação no estado de Pernambuco: Diário de Pernambuco, Jornal do Commercio e a Folha de Pernambuco, com a mesma temática: *a Greve dos professores estaduais*, correspondentes ao mesmo período de circulação. É proposta uma leitura observando-se as características do gênero, das vozes no texto, da disposição das fotos e do tamanho da reportagem.

A leitura crítica impõe ao educando um processo de observação de minúcias da produção do gênero desde o título da reportagem bem como do espaço e localização ofertados pelo veículo de comunicação. Segue o objetivo da análise: buscar uma compreensão dos mecanismos textuais e linguísticos que permeia o gênero discursivo em destaque. O uso de recursos estilísticos, bem como da posição das vozes cria um ambiente de completa insensatez da ação dos professores. Vejamos o exemplo 1:

Figura 1: Reportagem do Diário de Pernambuco 13/04/2015

Paralisação »

Professores entram em greve nesta segunda-feira

Publicação: 13/04/2015 07:29 Atualização: 13/04/2015 08:19

Cerca de 650 mil estudantes da rede estadual ficarão sem aula por tempo indeterminado a partir desta segunda-feira (13). Os professores do estado decidiram entrar em greve em assembleia realizada no Clube Português na sexta-feira passada (10). A rede tem 49.816 docentes, entre ativos e aposentados, e a categoria cobra o cumprimento da Lei do Piso Salarial, que garante o reajuste de 13,01% a todos os professores e não só aos profissionais com nível médio, o antigo magistério, como define o projeto aprovado pela Assembleia Legislativa no dia 31.



Os professores do estado decidiram entrar em greve em assembleia realizada no Clube Português na sexta-feira passada

No projeto 79/2015, aprovado pelos deputados estaduais, o reajuste de 13,01% foi dado apenas aos professores com nível médio. O profissional com licenciatura plena e 10 anos de serviço recebeu 0,89% de aumento. "Não aceitamos a forma como o reajuste foi dado à categoria e vamos continuar mobilizados", afirmou o presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (Sintepe), Fernando Melo. Segundo ele, o projeto aprovado na Alepe deixa 45.750 professores fora de qualquer reajuste salarial.

Saiba mais...

- Professores da rede estadual deflagram greve em Pernambuco
- Professores da rede estadual de ensino fazem assembleia e greve pode ser deflagrada
- Professores estaduais fazem paralisação de advertência
- Professores estaduais fazem mobilização nas escolas
- Assembleia aprova reajuste de professores e categoria mantém paralisação
- Professores não deflagram greve e anunciam novas paralisações nos dias 8 e 9
- Estudantes fazem passeata em defesa dos professores em greve
- Professores decidem hoje se mantêm paralisação
- Tribunal de Justiça determina fim da greve dos professores e volta imediata às aulas
- Secretaria diz que 49% das escolas estaduais funcionaram esta manhã
- Greve dos professores tem 70% de adesão, diz sindicato, mas governo discorda

O governo informou que não vai negociar com os professores até que a paralisação seja suspensa. "Mesmo antes da primeira negociação, o Sintepe, em atitude inusitada, já havia decretado estado de greve e paralisações, o que não alterou o propósito do governo de continuar dialogando. Após a terceira negociação, o Sintepe rompeu o diálogo e decretou greve, por tempo indeterminado, prejudicando o ano letivo dos alunos da rede pública", respondeu a assessoria da administração estadual, por nota.

Na segunda-feira, representantes do sindicato participam de reunião com o Ministério Público. Professores em greve iniciarão visitas às 1.049 escolas da rede na quarta-feira. "Mais importante do que entrar em greve é mostrar a todos a situação dos professores do estado", disse o professor Edinaldo Silva, 52, da Escola Francisco de Paula Correia Araújo, em Camaragibe. Os educadores fazem nova assembleia no dia 17, às 9h.

Saiba Mais:

49.816 professores, entre ativos e aposentados

650 mil estudantes

1.049 escolas

R$ 1.917,78 é o salário dos professores, tanto os que têm magistério como os que têm nível superior*

O que foi decidido pelo governo e aprovado na Alepe: reajuste de 13,01% para os professores com nível médio, o antigo magistério, e 0,89% de aumento para os profissionais com licenciatura plena e 10 anos de serviço

O que o Sintepe pede: reajuste de 13,01% a todos os professores e não apenas aos profissionais com nível médio

* Equiparação aconteceu após a aprovação, no último dia 31, do projeto de lei 79/2015

Confira, na íntegra, nota oficial do Governo do Estado:

O Governo do Estado de Pernambuco reafirma o compromisso de pagar o Piso Salarial dos professores, com a aprovação da Lei 15.465 de 08 de abril de 2015, conforme determinação do Ministério da Educação (MEC).

Com o cumprimento do Piso Nacional, retroativo a janeiro, o Governo do Estado, através das secretarias de Administração (SAD) e Educação (SEE), iniciou negociação com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (Sintepe), com vistas a estabelecer percentual de reajuste para os professores com nível superior e que será aplicado a todos os níveis da carreira.

Fonte: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vidaurbana/2015/04/13/interna_vidaurbana,571044/professores-entram-em-greve-nesta-segunda-feira.shtml acessado: 10/06/2015

O gênero a priori cumpre o seu propósito comunicativo de informar, porém há no decorrer da reportagem um recorte da nota oficial do Governo de Pernambuco e após esse recorte o jornal publica na íntegra a mesma nota oficial do governo, dessa feita há uma reiteração da voz do governo que claramente lança a responsabilidade dos efeitos negativos da paralização aos professores, promovendo uma pressão popular contra os educadores que aderiram ao movimento paredista.

Fairclough (2001) defende o discurso como prática política e ideológica. Como prática política, o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas em que existem tais relações. Como prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados de mundo nas mais diversas posições das relações de poder. Fairclough (2003) defende o seguinte ponto de vista:

> As ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (Fairclough, 2003, p.117)

A disposição das vozes permite uma análise crítica observando o mecanismo da intertextualidade que sugere credibilidade ou de certa forma um descrédito há alguma instituição arrolada na reportagem.

Os elementos imagéticos na Reportagem são utilizados a fim de chamar atenção do leitor garantindo assim uma unidade dos profissionais, assim como uma decisão pela paralização de uma grande parte dos profissionais. A disposição das vozes e o tamanho dado a elas surge como um outro fator de análise que sugere uma posição política do veículo de comunicação.

Também fora analisado os propósitos sociodiscursivos que orientam o uso do gênero tais como a polifonia, os recursos estilísticos que garantem um interesse do leitor bem como o tamanho e disposição dos elementos textuais.

A segunda reportagem fora extraída do Jornal do Commercio publicado no dia 13/04/2015. Observemos o exemplo 2:

Figura 2: Reportagem do Jornal do Commercio 13/04/2015

EDUCAÇÃO

Com professores em greve, deputado quer que governo discuta carreira da Educação

Proposta foi adiada para atender a um pedido de Teresa Leitão (PT), que não acha momento oportuno

Publicado em 13/04/2015, às 17h24

Tweet 0 Curtir 0 g+1 0

Do JC Online



Eduíno Brito (PHS) diz que plano de carreira da Educação está defasado e propõe rediscussão em tempo de greve

Foto: reprodução/Facebook

No primeiro dia de greve dos professores da rede estadual, nesta segunda-feira (13), o deputado estadual Eduíno Brito (PHS) propôs uma indicação ao Governo de Pernambuco que instale uma comissão temporária para discutir a reformulação do plano de cargos e carreiras da Educação no Estado. A proposta foi retirada de pauta para atender a um pedido da deputada Teresa Leitão (PT), mas deve ser reapresentada ainda nesta semana.

Pelo pedido de Eduíno, a comissão seria formada por representantes das secretarias estaduais de Fazenda, Administração e Educação, de deputados que componham a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa de Pernambuco (Alepe), e de representantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (Sintepe) e da Ordem dos Professores de Pernambuco (OPP). Por se tratar de uma indicação, caberia ao governo decidir se acata e como.

LEIA TAMBÉM

Professores da rede de ensino estadual decretam greve por tempo indeterminado

Sintepe e Secretaria de Educação ainda não sabem quantos professores aderiram à greve da categoria

De acordo com Eduíno, o Plano Nacional de Educação (PNE) determina a revisão dos planos de carreira dos professores de todo o país até meados de 2016. "Meu objetivo é fazer uma discussão ampla sobre uma reestruturação do plano. Ele já está defasado. E a gente quer discutir com todas as entidades envolvidas na educação em Pernambuco", explica.

Para Teresa Leitão, o momento pode não ser o mais oportuno porque o Sintepe trabalha uma pauta específica durante a greve e o gesto pode ser visto como uma interferência da Alepe no sindicato. Além disso, ela lembra que há uma disputa de base sindical entre o Sintepe e a OPP. Em contrapartida, a deputada propõe que se abra uma negociação sobre o reajuste dos professores.

Decretada na última sexta (10), a greve dos docentes pede que o reajuste de 13% do piso salarial do magistério seja dado para todos os professores. Recentemente, o Governo de Pernambuco deu aumento para uma parcela dos professores para se adequar à Lei Nacional e promete discutir os demais salários no meio do ano.

http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/politica/pernambuco/noticia/2015/04/13/com-professores-em-greve-deputado-quer-que-governo-discuta-carreira- da-educacao-176556.php acessado: 10/06/2015

Neste exemplo, o título da reportagem “Com professores em greve, deputado quer que governo discuta carreira da Educação”, o discurso tem o foco na relevância de o governo rever a política de valorização do profissional em educação. Mais uma vez os mecanismos textuais, linguísticos e imagéticos sugerem uma análise diferente do senso comum. É possível perceber que a imagem do deputado indica uma credibilidade ao discurso, pois a figura parlamentar, apesar de indicar uma personagem de posicionamento oposicionista partidário ao governo do estado, estabiliza o pleito dos profissionais da educação.

Observa-se ainda que não há a presença da voz do governo, percebe-se que essa ausência determina uma credibilidade ao movimento amparado pela fala do deputado.

Ao passo que a leitura crítica vai se organizando, o educando compreende como uma leitura mais aguçada faz a diferença em qualquer gênero discursivo, neste momento as questões de análise linguísticas se tornam mais coerentes e visivelmente mais fáceis de percepção. As metáforas observadas garantem uma aquiescência com interpretação dos aspectos discursivos e os propósitos comunicativos que cada gênero promove dentro da sua especificidade.

A partir disso é notória a visualização por parte do educando das relações de poder dos discursos apresentados e dos posicionamentos políticos assumidos e legitimados na construção das reportagens. O debate torna-se intenso e perspicaz garantindo a compreensão dos mecanismos linguísticos que sugerem uma defesa ou ataque a cada personagem ou instituição presente na narrativa.

Observemos a terceira Reportagem:

Figura 3: Folha de Pernambuco:14/04/2015

Número de escolas afetadas pela greve dos professores da rede estadual aumenta

Paralisação parcial chegou a 31%. Governo pede ilegalidade da greve

14/04/2015 16:58 - Do FolhaPE, com informações de Raquelle Wacemberg, da Folha de Pernambuco

A- A A+

Felipe Ribeiro/Folha de Pernambuco



Atividades normais foram mantidas em 48% das escolas

Conforme levantamento da Secretaria de Educação de Pernambuco, divulgado na tarde desta se terça-feira (14), 21% (220) das escolas tiveram as aulas paralisadas totalmente neste segundo dia de greve dos professores da rede estadual. O número é ligeiramente menor que o da última segunda (13), quando 22% das unidades foram totalmente afetadas. Já a paralisação parcial, que foi de 23%, no primeiro dia, chegou a 31% (319), nesta terça. O quantitativo de escolas que mantiveram as atividades normalmente caiu de 55% para 48% (506).

Na última segunda-feira, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (Sintepe) contestou os números e afirmou que a adesão foi de 70%. A classe trabalhadora decidiu cruzar os braços por ser contrária ao reajuste salarial de 13,01% enviado pelo Executivo e aprovado pela Assembleia Legislativa, já que o aumento do piso beneficia apenas os profissionais da base da carreira, o que equivale a 10% da categoria.

Pedido de ilegalidade

Diante deste cenário, a Procuradoria-Geral do Estado protocolou no fim da tarde desta terça-feira, junto ao Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE), o pedido de ilegalidade da greve dos docentes da rede estadual. O pedido será analisado pelo desembargador Jovaldo Nunes, que deve divulgar uma decisão nesta quarta-feira (15).

A gestão estadual publicou uma portaria no Diário Oficial do Estado desta terça-feira (14), através da qual determina "a apuração da frequência dos servidores que não comparecerem" às unidades de trabalho e alerta que haverá desconto das faltas na remuneração. Outra medida da portaria explica que "os servidores lotados nas escolas de referência que aderirem à paralisação poderão ser removidos para posterior localização em outra unidade de trabalho, sendo aberto processo para a substituição destes", e que "os servidores contratados temporariamente que aderirem à paralisação poderão ter os seus contratos de trabalho rescindidos".

O dia de paralisação

Na Escola de Referência em Ensino Médio Porto Digital, no Bairro do Recife, as 11 turmas estavam cheias de alunos nesta terça. Dos 18 professores, apenas seis aderiram à greve na unidade. Por outro lado, no Ginásio Pernambucano, no bairro de Santo Amaro, a paralisação teve adesão de mais de 90%. Segundo o Sintepe, mesmo com as medidas da administração estadual para impactar o movimento, a mobilização deve continuar por tempo indeterminado.

No Diário Oficial do Estado desta terça, foi publicada uma portaria que determinou, entre outros pontos, descontos no salário dos professores que não mantiverem a frequência nos postos de trabalho. Servidores contratados temporariamente que aderirem à paralisação também estarão sujeitos a terem os contratos rescindidos.

http://www.folhape.com.br/cms/opencms/folhape/pt/cotidiano/noticias/arqs/2015/04/0195.html. Acessado 10/06/2015

Continuando a análise crítica, após a leitura de cada texto se faz importante desenvolver um debate observando o propósito comunicativo de cada reportagem. O último gênero discursivo observado é a reportagem da Folha de Pernambuco do dia 14 de abril de 2015, o repórter faz uso de um verbo que carrega um efeito de sentido negativo (verbo afetar).

Esse mecanismo linguístico interessante para propor uma análise linguística que identifique conceitos e práticas da ação verbal. A análise da prática social, esta objetiva particularizar "a natureza da prática social da qual a prática discursiva é uma parte, constituindo a base para explicar por que a prática discursiva é como é; e os efeitos da prática discursiva sobre a prática social" (FAIRCLOUGH, 2003, p. 289). Ela está relacionada aos aspectos ideológicos e hegemônicos presentes no material analisado.

É pertinente observar a conexões textuais e os processos de intertextualidade inseridos no texto além de enxergar as práticas sociais que podem emanar dos educandos a fim de resistir as formas de manipulação e dominação.

O habitat do gênero deve ser sentido, deve ser vivenciado pois os gêneros são um constituinte específicos e importante estrutura comunicativa da sociedade.

A inserção dos alunos em processos sociais deve ser o objetivo final dessas atividades, para que se perceba o real uso da linguagem no nosso dia a dia.

Considerações finais

O uso didático do gênero reportagem com base na perspectiva discursiva crítica cria uma relação com as práticas sociais dos educandos implicando em uma importante ação didática capaz de desenvolver uma consciência linguística crítica em suas práticas sociais.

Com relação à prática social, a análise procurou compreender o propósito comunicativo das reportagens bem como inserir os educandos em uma prática discursiva refutando a prática deslocada da vida social, buscando os objetivos já mencionados neste trabalho.

Os resultados alcançados com a análise do gênero reportagem permeiam a prática social do uso dos gêneros discursivos nas aulas de língua portuguesa, oportunizando ao educando uma visão crítica do uso da linguagem e a prática social ao qual estamos inseridos a fim de nos tornamos próprio daquilo que usamos.

É interessante pontuar a percepção dos educandos quanto ao uso dos gêneros no nosso dia-a-dia, e o quanto eles interferem diretamente nas nossas ações discursivas, além da visualização dos fatores sócio-históricosculturais que rodeiam o texto e garantem novos primas de observação daquilo que está posto e tão próximo a nós.

Conceber o gênero como ação social nos lança na busca por vários outros objetivos que não foram elencados neste trabalho, contudo é proposital a fim de que se perceba a infinitude das práticas sociais arraigadas no processo criativo interacional da linguagem.

Outros objetivos devem ser lançados com a discussão também de outros gêneros que estalam aos nossos olhos e situações comunicativas.

Referências

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2006.

MILLER, C. Gênero como ação social. In: _____. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009, p.21-41.

ARAÚJO, A.D. O gênero resenha acadêmica: organização retórica e sinalização lexical. In: BIASI-RODRIGUES, B. ; ARAÚJO, J.C.; SOUZA, S.C. (orgs.) **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Tradução de Izabel Magalhães. Editora: Universidade de Brasília, 2003.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RESUMO

Este trabalho objetiva relatar uma investigação, em fase de conclusão, a respeito do processo de ensino-aprendizagem do gênero debate mediado por Sequências Didáticas na Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa que está sendo realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Paraíba (Campus IV), filiada ao projeto "Ensino de Leitura e de Produção de Gêneros do Discurso: perspectiva semântico-discursiva, a partir de Sequências Didáticas (ELPGD)". A investigação é natureza aplicada e de cunho intervencionista, fundamentada nos estudos de Dolz et al. (2013), com a concepção do gênero como instrumento de ensino-aprendizagem para uso nas práticas sociais de linguagem. Abordamos, no contexto de sala de aula, o ensino do gênero debate objetivando trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos ao usarem o referido gênero, uma a uma; tendo em vista um ensino significativo para o aluno e que ultrapasse o uso da oralidade de forma generalizada, conforme defendem Schneuwly e Dolz (2013). A pesquisa-ação, de cunho intervencionista, foi realizada em nossa própria sala de aula (8º ano do ensino fundamental, em uma escola pública da rede estadual de ensino, em Santa Rita-PB). A intervenção realizada, confirmando os estudos de Dolz et al. (2013), proporcionou o desenvolvimento de várias habilidades sociodiscursivas importantes para a interação social.

Palavras-chave: Ensino, Debate, Sequência didática, Interacionismo.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO GÊNERO DEBATE MEDIADO PELAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Gracilene Barros da Silva (UFPB)
Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB/PROLING/PROFLETRAS)

Introdução

Este trabalho tem por objetivo relatar uma investigação, em fase de conclusão, a respeito do processo de ensino-aprendizagem do gênero debate mediado por Sequências Didáticas na Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa que está sendo realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Paraíba (Campus IV), filiada ao projeto "Ensino de Leitura e de Produção de Gêneros do Discurso: perspectiva semântico-discursiva, a partir de Sequências Didáticas (ELPGD)". A investigação é natureza aplicada e de cunho intervencionista, fundamentada nos estudos de Dolz et al. (2013), com a concepção do gênero como instrumento de ensino-aprendizagem para uso nas práticas sociais de linguagem.

Assim, abordamos uma proposta de trabalho, referente ao ensino do gênero debate, a partir de uma visão Sociointeracionista apresentando o procedimento da sequência didática nas perspectivas de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2013), tendo em vista um ensino significativo para o aluno, de modo que possibilite a aprendizagem da oralidade para que essa seja usada de acordo com as especificidades das atividades humanas. Nesse sentido, aprender o gênero debate vai além de realizar discussões sobre quaisquer que sejam os temas, e sim, possibilitar o desenvolvimento de diversas habilidades que podem auxiliar no desenvolvimento geral do aluno, desenvolvendo capacidades linguísticas (técnicas de retomada

de discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivas (capacidade crítica), sociais (escuta e respeito pelo outro) e individuais (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade), conforme nos apontam Schneuwly e Dolz (2013).

Vale salientar que, a execução deste projeto também nos possibilita investigar nossa própria sala de aula, consequentemente, nossa ação pedagógica, concedendo-nos a oportunidade de rever nossa prática, de maneira teoricamente orientada. Assim, trabalhamos o gênero debate de opinião de fundo controverso com o foco no processo de ensino-aprendizagem.

Para expormos melhor o nosso trabalho, este artigo está organizado em três capítulos. O primeiro, o ensino dos gêneros Orais, no qual é discutida a importância dos gêneros orais no ambiente escolar nas perspectivas de Dolz et al (2013a), Marcuschi (2008) e os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (BRASIL, 1998). No segundo, fazemos referência ao debate como objeto de ensino-aprendizagem, a partir dos estudos de Dolz et al. (2013b). E no terceiro, a metodologia, que faz uma breve descrição e análise do gênero debate trabalhado por meio das sequências didáticas, em nossa própria sala.

O ensino dos gêneros orais

Para Dolz et al. (2013), são várias as práticas de linguagem que envolvem os gêneros orais em sua heterogeneidade, e como acontece com os gêneros escritos, são eles que fazem a mediação da atividade de linguagem entre os locutores e interlocutores. Marcuschi (2008) afirma que os gêneros não são fáceis de manipular, principalmente os gêneros formais públicos, devido às regras externas que lhes estão impostas. Porém Dolz et al.(2013) destacam a importância dos gêneros orais formais públicos tanto aqueles que têm a finalidade de desenvolver a aprendizagem escolar quanto os que têm a finalidade de desenvolver as capacidades sociolinguísticas para atividades sociais da vida pública.

Segundo os referidos autores, os gêneros orais formais públicos que servem à aprendizagem são a exposição, a entrevista, a discussão em grupo, entre outros, já que possibilitam o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociolinguísticas que os alunos precisam para participarem das práticas sociolinguísticas da esfera escolar. Já os gêneros formais públicos que preparam para a vida

formal pública, no sentido lato do termo, são o debate, a negociação, o testemunho diante uma instância oficial, o teatro, entre outros. Para os referidos autores, esses gêneros possibilitam o funcionamento de linguagem nas práticas sociais que exigem o domínio de capacidades sociolinguísticas específicas da atividade ao qual correspondem, para que, de fato, ocorra a interação.

Partindo desses pressupostos, compreendemos que os gêneros discursivos estão dentro de nossas vidas, ou seja, em todas as esferas da atividade humana, numa perspectiva bakhtiniana. Portanto, em todas as práticas sociais de linguagem fazemos uso dos gêneros para interagir; nesse sentido, tantos os gêneros orais quantos os escritos mediam nossas interações nas diversas atividades da nossa vida social, sem haver, em relação às modalidades de uso, gêneros ou modalidades de menor importância, conforme Marcuschi (2008). Nesse sentido, os gêneros que devemos usar são os que possibilitam a interação numa dada situação sociocomunicativa. Sendo assim, o que nos apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) sobre o ensino dos gêneros orais?

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998) a escola deve ser responsável pelo ensino da oralidade formal, de modo que possibilite ao aluno usá-la além dos muros da instituição de ensino, ou seja, nas várias situações de linguagem fora do ambiente escolar na busca de serviços, nas tarefas profissionais, nos encontros institucionalizados, na defesa de seus direitos e opiniões. Situações nas quais, segundo o referido documento, os alunos serão avaliados, aceitos ou discriminados. Nesse sentido, espera-se que a instituição de ensino prepare os alunos para usar a oralidade em diversas situações concretas formais públicas de forma competente:

> cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL,1998, p.25)

Apesar dos PCN (1998) apresentarem a responsabilidade da escola em relação ao ensino dos gêneros orais, Marcuschi (2008) chama a atenção para o fato de que o ensino dos gêneros orais está acontecendo de forma tímida e lenta nas escolas. Isso nos leva a entender que os gêneros orais não têm recebido a atenção necessária na esfera escolar. Diferentemente do que destacam Dolz et al. (2013a, p.147), "o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores", a escola não está cumprindo seu papel em preparar os alunos para usar os gêneros orais públicos. Encontramos nos PCN (BRASIL, 1998) que o ensino da oralidade a partir dos gêneros orais mais formais desenvolve capacidades que o sujeito precisa para poder interagir na sociedade em geral, preparando-o para participar da vida cidadã de forma ativa.

> Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso aos usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exigem controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo. (BRASIL, 1998, p.67)

O que vemos de forma clara nos PCN (BRASIL,1998) é que o ensino da oralidade não deve se limitar ao sentido geral da fala, mas deve ser trabalhado para uso das práticas sociais de linguagem em que o sujeito se insere. Isto significa, nas perspectivas de Dolz et al. (2013), preparar os alunos para o domínio dos gêneros orais de acordo com suas especificidades, para que esses sejam usados nos mais diversos campos sociais possíveis, conforme seja necessário.

Nesse sentido, segundo Schneuwly (2013), trabalhar os gêneros orais pode dar acesso ao aluno a uma enorme variedade de atividades de linguagem de diferentes campos sociais, possibilitando o desenvolvimento das capacidades linguísticas através de diferentes caminhos, segundo as personalidades e necessidades dos alunos, preparando-os para as mais diversas práticas da oralidade na sociedade. Nessas perspectivas, escolhemos trabalhar em sala de aula o gênero debate, o qual faremos uma melhor exposição na sessão seguinte.

O ensino do gênero debate

Em nossa proposta de ensino, partimos da concepção de ensinar o gênero debate para uso nas práticas sociais de linguagem, nas perspectivas de Dolz et al. (2013), ou seja, o debate deve proporcionar o desenvolvimento de habilidades linguística-discursivas capacitando os alunos para interagir em diversas atividades de linguagem nas variadas esferas sociais. Mas, onde é comum o uso do gênero debate? São diversas as situações formais públicas nas quais o gênero debate é usado, talvez uma das mais conhecidas sejam as de programas televisivos, entre eles, o debate entre candidatos no período eleitoral, ou em situações comunicativas nos tribunais, nas quais o referido gênero é usado para sancionar condutas repreensíveis, entre outras. Nesse sentido, o debate, por ser um gênero formal, tem seu funcionamento em situações comunicativas mais socialmente desenvolvidas. Ainda assim, é um gênero relativamente definido na mente das pessoas; isso significa que as pessoas têm certo conhecimento sobre o qual podem se apoiar em uma situação de uso desse gênero, como afirmam Dolz et al. (2013b).

Dolz et al. (2013b) mencionam três tipos de debate, tendo em vista o gênero como objeto de ensino: o debate deliberativo – no qual os debatedores apresentam escolhas ou interesses opostos e argumentam em torno de uma decisão a ser tomada; o de solução de problemas – no qual há uma oposição inicial de ordem dos saberes, não saberes e saberes parciais, nesse tipo, os debatedores argumentam apresentando os saberes em busca de chegar (de forma coletiva) a solução de um problema; e o debate de fundo controverso – no qual há oposições de ideias, não objetivando uma tomada de decisão e sim através da argumentação convencer ou persuadir o outro. Nesse último tipo de debate, são apresentadas diferentes facetas do mesmo assunto, podendo, inclusive, o debatedor convencer o outro, ou modificar sua própria opinião; esse é o debate que escolhemos para trabalharmos em sala de aula.

Segundo Dolz et al (2013b) para que seja possível argumentar, no gênero debate de fundo controverso, faz-se necessário trazer ao tema em discussão aspectos e pontos de vistas opostos, os quais são as condições mínimas para desenvolver as capacidades argumentativas dos interlocutores.

Ainda, conforme Dolz et al. (2013b), para a realização do debate faz-se necessária a criação de um espaço de discussão no qual os enunciadores assumam

responsabilidades discursivas através de atitudes abertas, marcadas pelas modalizações[1] no ato da enunciação. Nesse espaço de discussão vários aspectos da problemática, presente no tema abordado, devem ser discutidos.

No que se refere, especificamente, ao debate de opinião de fundo controverso, os referidos autores salientam que esse tipo de debate pressupõe: um tema realmente controverso, no qual seja clara a possibilidade de oposição de opiniões; conhecimentos suficientes sobre o tema por parte dos interlocutores, para que sejam capazes de construir através de argumentos a controvérsia sugerida pelo tema; as capacidades linguísticas necessárias para reformular uma tomada de posição apoiada por argumentos.

Dolz et al. (2013b) defendem também que o debate deve possuir implicações reais para a vida. Por isso, os referidos autores definem algumas dimensões que devem ser levadas em conta na escolha de um tema para o referido tipo de debate: uma dimensão psicológica, que leva em conta os interesses, motivações e afetos dos interlocutores; uma dimensão cognitiva, que diz respeito à complexidade do tema e ao repertório dos interactantes; uma dimensão social, que concerne à espessura social do tema, polêmicas, contexto, aspectos éticos; entre outras.

Para Dolz et al. (2013b), debater não é desdobrar habilidades de linguagem a respeito de qualquer tema, e sim, construir uma questão controversa no interior da problemática sugerida pelo tema, construindo por meio da linguagem intervenções, que ganhem o estatuto de argumentos de diversos tipos.

Vale salientar que o debate, como afirmam Dolz et al. (2013b), mantém uma relação com a escrita, no que concerne à documentação a ser utilizada no funcionamento do referido gênero, ou seja, os interlocutores podem fazer uso de anotações, gráficos ou algumas citações que poderão ser consultadas na situação comunicativa na qual se realiza o debate.

A partir desses saberes sobre o referido gênero, compreende-se que o debate é um todo organizado, bem definido, adequado a uma situação comunicativa, e assim como todos os gêneros, tem uma padronização que possibilita seu funcionamento em consonância com sua finalidade. Visando trabalhar o debate de fundo controverso a partir de uma perspectiva sociointeracionista, escolhemos o proce-

1. Nesse contexto, o termo modalizações refere-se aos recursos linguísticos utilizados no ato da comunicação.

dimento das sequências didáticas apresentado pelos estudiosos de Genebra, Dolz, Schneuwly e Noverraz (2013) para ensinar o gênero. No próximo item, descreveremos como realizamos o procedimento.

Metodologia

O projeto de natureza aplicada e de caráter intervencionista foi realizado em ambiente de ensino-aprendizagem de produção textual oral com foco no próprio processo de ensino-aprendizagem, tratando-se assim, de uma investigação sobre a produção oral do gênero debate de opinião de fundo controverso de alunos do 8º ano do ensino fundamental (na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Honorina Santiago, em Santa Rita/PB) mediada pelas sequências didáticas aplicadas pela professora da turma, que também é a pesquisadora. Nesse sentido, o caráter da intervenção didático-pedagógica no processo de produção oral, teve como um dos objetivos possibilitar avanços na qualidade da produção oral dos alunos no referido gênero, e consequentemente, desenvolver saberes técnicos e linguístico-discursivos através das sequências didáticas para os alunos apropriarem-se do gênero debate e usá-lo de forma competente, visando uma interação eficaz.

A sequência didática é apresentada por Dolz et al. (2013c) através do seguinte esquema:

Esquema 1



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2013c, p. 83

Com base no esquema acima, realizamos os seguintes procedimentos, divididos em 6 fases, das quais as últimas ainda estão em andamento.

1. Na primeira fase. Os alunos foram comunicados de que iriam produzir um debate de opinião de fundo controverso referente a um tema social, o qual seria escolhido por eles, de acordo com seus interesses e relevância para a vida social. O tema escolhido pelos alunos, por meio de votação, entre três temas foi: *"A Redução da Maioridade Penal de 18 para 16 Anos"*. Ainda nessa fase, foi apresentado um exemplar do gênero, sobre o qual foram discutidas suas características e função social;
2. Na segunda fase, foi realizada, pelos alunos, a primeira produção oral do gênero debate, a qual foi gravada para descrição e análise, por parte da professora-pesquisadora. A descrição e a análise foram efetuadas com o intuito de identificar que características sociodiscursivas do gênero debate os alunos já dominavam, bem como detectar os problemas presentes na respectiva produção, a fim de nortear o que deveria ser trabalhado, através dos módulos, em sala de aula. Em outras palavras, a análise da primeira produção serviu de base para o planejamento dos módulos, cujos conteúdos estariam relacionados aos possíveis problemas e dificuldades apresentados pelos alunos na referida produção;
3. Na terceira fase, foi realizada a intervenção no processo de ensino-aprendizagem do gênero debate por meio de módulos, com aplicação de exercícios múltiplos, objetivando instrumentalizar os alunos para solucionar os problemas detectados na primeira produção. Nessa fase, foram aplicados 4 módulos. Ainda nessa fase, os alunos foram informados de que, ao final dos módulos, realizariam uma segunda produção do gênero debate;
4. Na quarta fase, os alunos realizaram a produção oral final do gênero debate, a qual foi gravada para descrição e análise, da mesma forma como ocorreu na primeira produção, com a finalidade de identificar que características sociodiscursivas do gênero debate os alunos desenvolveram com habilidade após a aplicação dos módulos. Essa produção será comparada com a primeira produção, para consequentemente, dar continuidade ao trabalho com as possíveis dificuldades que ainda poderão apresentar no uso do gênero;

5. Na quinta fase (em andamento), está sendo comparada a descrição da produção final com a descrição da produção inicial, com a finalidade de verificar se os objetivos de aprendizagem do gênero debate, mediado pela proposta de intervenção, foram alcançados, ou seja, compararemos as duas produções realizadas (produção inicial e produção final) a fim de verificar se a intervenção que realizamos por meio dos módulos trouxe avanços para a produção do gênero debate, em sala de aula. Essa última fase ainda nos permitirá verificar se o processo de ensino e aprendizagem de produção textual oral do gênero em estudo instrumentalizou os alunos envolvidos na pesquisa, ou seja, se o ensino do debate mediado pelas sequências didáticas tornou os alunos produtores do gênero de forma competente;
6. Na última fase (em andamento), realizaremos a descrição final do processo de produção oral do gênero em foco, com destaque para a aprendizagem das suas caraterísticas sociocomunicativas, refletindo sobre o ensino do gênero debate como instrumento linguístico e social para uso nas práticas sociais de linguagem.

É importante ressaltar que a Sequência Didática adota uma perspectiva de avaliação formativa, tira o foco do produto final (o texto) para o próprio processo (a produção), levando o aluno a lidar melhor com suas dificuldades, a partir dos seus próprios avanços na produção. Assim, a avaliação deixa de ser uma ferramenta punitiva ou classificatória, para ser diagnóstica e formativa, permitindo, entre outras coisas, a reflexão sobre: a) as ações realizadas ao longo de processo de aprendizagem, b) a relação entre os sujeitos envolvidos ao longo do processo e c) o desenvolvimento das competências linguístico-discursivas trabalhadas.

Vale salientar que, a parte prática desse projeto, o processo de ensino do gênero debate por meio das sequências, teve duração de um bimestre. Adotou-se como critério estabelecido para a avaliação somativa o desempenho dos alunos em todas as atividades realizadas, tanto orais como escritas, através de múltiplos exercícios e anotações realizadas pela professora.

É importante destacar que foi realizada uma reunião com os responsáveis pelos alunos para exposição do projeto, os quais, depois dos devidos esclarecimentos, assinaram um Termo de Assentamento, consentindo que a professora pesquisadora pudesse fazer uso dos resultados obtidos na realização do projeto

em trabalhos científicos, conforme solicitado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, ao qual foi submetido e aprovado o projeto "O Ensino do Gênero Debate Mediado Pelas Sequências Didáticas".

A produção oral do gênero debate, em sala de aula, ocorreu com a divisão dos alunos em três grupos: dois grupos de debatedores com cinco participantes cada um, e um grupo maior formando a plateia (cerca de trinta alunos), a qual pôde intervir no debate em um momento específico para as intervenções da plateia. As produções orais, como já dissemos, serviram de documentos para análise e observações da referida professora-pesquisadora, durante a coleta de dados e durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Os alunos que compuseram os dois grupos para a realização do debate, um contra *"A redução da maioridade penal de 18 para 16 anos",* e outro a favor, foram selecionados a partir do interesse em participar manifestado pelos respectivos alunos. O debate foi composto de: mediador, debatedores e plateia. Para assistir ao debate (final) foram chamados dois professores de outras disciplinas, direção da escola, coordenação e alunos (representantes) convidados de outras turmas da escola (dois alunos de três 8º anos, 2 alunos de dois 9º anos).

Análise

A análise da aplicação dessa proposta de ensino, trabalhar o debate por meio das sequências didáticas, ainda está em andamento e a coleta dos dados foi realizada por meio das gravações das duas produções do debate de opinião de fundo controverso, a produção inicial e a produção final realizada pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Vários problemas foram identificados na primeira produção, entre eles, o fato de os alunos apresentaram dificuldades em usar o gênero para interagir de maneira satisfatória: devido a pouca interatividade entre os debatedores, o debate teve duração de apenas 20 minutos. Já é possível perceber, mesmo sem a conclusão da análise da última produção, que este problema foi minimizado, após a aplicação dos módulos, visto que os alunos tiveram uma interação de maior qualidade e já que a duração do debate, na última produção, foi de 1 hora.

Na primeira produção do debate, muitos debatedores apresentam sua opinião com dificuldade em organizar sua fala, um dos fatos que dificultou a inte-

ração, a plateia apresentou dificuldades para formular perguntas, e os debatedores apresentaram dificuldades em respondê-la de forma convincente, como deveriam, se fizessem bom uso do gênero. Os exemplos a seguir ilustram essas e outras dificuldades mapeadas na análise da produção inicial (destacamos que usamos nomes fictícios para preservar as identidades dos alunos). Para fazer a transcrição de trechos do debate "A Redução da Maioridade Penal de 18 para 16 Anos" usamos as normas para transcrição extraídas de Castilho e Preti (1986) apud Koch (2012) e designamos os interlocutores de P, para um interlocutor da plateia, e A e F, para os debatedores.

Trecho 01 - 1ª produção

A*: bom dia a todos é eu irei falar que no Brasil não adianta mudar a lei da maioridade penal nós devemos mudar as leis do Brasil numa numa lei só se diminuirmos apenas uma lei essa lei vai pode diminuir um pouco mas não vai ser uma diminuição tão completa como se a gente fosse aumentar as leis do Brasil pra umas leis prioritária é só isso que eu quero falar*

Trecho 02 - 1ª produção

P: *o que vocês acham que deveriam fazer pra diminuir a criminalidade?*
F: *mais polícia e mais cadeia pronto*

É possível percebermos que, no trecho 01, o debatedor A apresentou sua opinião sem muita coerência na organização de seus argumentos e sem deixar claro o que estava defendendo, consequentemente, dificultando a possibilidade de interação. Já o debatedor F, no trecho 02, quando indagado pela plateia, não apresentou uma resposta com informação suficiente de modo que valorizasse o questionamento feito para apresentar uma boa discussão e para promover interação. Ambos debatedores, em situações diferentes do debate, apresentaram seus argumentos de forma muito sintética, com baixa informatividade, além de não usarem nenhuma estratégia de reformulação ou argumentação para uma melhor interação com a plateia.

Na segunda produção do debate, os mesmos debatedores apresentaram uma melhor exposição e um melhor desempenho ao formularem suas opiniões, tendo em vista que procederam de forma diferente em situações semelhantes às anteriormente apresentadas, como podemos ver nos trechos retirados das falas dos mesmos debatedores citados nos exemplos anteriores.

Trecho 03 - 2ª produção

A*: Bom dia meu nome é Armando sou contra a redução da maioridade penal porque os jovens ainda não estão preparados para irem para um presídio onde estão localizados os maiores criminosos do Brasil é... por isso um jovem de 12 anos se ele for pra um presídio é muito provável que ele pode ficar mais... aprender mais sobre o crime que foi que causou a ida dele para o presídio fazendo com que ele fique um criminoso mais maior- e mais perigoso para a sociedade porque os jovens de 12 a 17 anos eles sofrem muita muita influência é... sobre sobre sua cabeça pois estão em fase de crescimento quero citar algumas razões ditas por um psicólogos mas antes quero citar um sociólogo falecido em 1997 Herbet de Souza se "não vejo na criança uma criança é porque alguém a violentou antes e o que vejo é o que sobrou de tudo que lhe foi tirado" a primeira razão pelos psicólogos contra a redução da maioridade penal é "a adolescência é uma das fases do desenvolvimento do indivíduo e pelo um período de grandes formações deve ser pensada pela perspectiva educativa" no lugar da gente criar uma lei que vá que vá prender os jovens nós poderíamos poderíamos criar mais escolas e mais escolas para a educação para que a educação venha tirar os pensamentos de roubos e crimes das crianças dessas cabeças dos dos jovens eh...*

Trecho 04 - 2ª produção

P: *Se o jovem de 16 e 17 anos não for punido ao cometer um crime você não acha que isso não faria ele compreender que isso não é errado? Você acha isso certo ele não ser punido?*

F: *brigado não esse jovem não pensaria que não estava errado já que aos 12 anos a partir do momento que eles cometem um crime eles podem ir para o reformatório ou escola para ele tentar mudar isso é uma atitude e ele seria penalizado de uma maneira que ele não poderia ir para a prisão ele é punido sim eu acho que esses jovens não iria pensar que ah eu cometi um crime agora eu posso cometer outros porque não sou de maior eu não acho que ele não está sendo penalizado.*

É possível percebermos que após a aplicação dos módulos a interação acontece de forma satisfatória: os alunos debatedores fazem uso do gênero para realmente apresentarem suas opiniões de forma convincentes. O debatedor A, na segunda produção do debate (trecho 03), usa estratégias como a inserção para apresentar sua opinião, provocando a reflexão do ouvinte. O debatedor cita, em seus argumentos, as contribuições de fontes da área da psicologia e sociologia, uma argumentação por autoridade.

Já no que se refere ao debatedor F (Trecho 04), ao ouvir uma pergunta da plateia, na segunda produção do debate, reformulou a pergunta feita pra em seguida apresentar sua opinião. Dessa forma, o aluno debatedor promove uma interação mais eficaz, além de apresentar uma resposta mais detalhada, de forma mais convincente, considerando que é uma das características peculiares do gênero o convencimento.

Em resumo, a partir de uma breve análise da primeira produção do debate (como já dissemos anteriormente, as análises ainda não foram concluídas), já foi possível verificar que poucos recursos linguístico-discursivos e argumentativos foram usados na formulação e defesa dos pontos de vista dos debatedores, podendo ser esse um dos motivos que ocasionou uma interação insatisfatória. No segundo debate, na versão final, a partir dessa breve análise, percebemos, nas falas dos interlocutores, a utilização de diferentes recursos linguístico-discursivos, tais como a remissão à palavra do outro, perguntas mais bem elaboradas por parte da plateia, respostas mais convincentes apresentadas pelos debatedores, uso dos argumentos por autoridade, entre outros recursos que demonstram um melhor uso do gênero debate de opinião de fundo controverso.

Considerações finais

Por meio desta investigação, procuramos refletir sobre a importância do trabalho com os gêneros orais em sala de aula, não apenas visando o uso do gênero no ambiente escolar, naquele momento imediato, mas também o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas importantes para interação social em diversas práticas sociais de linguagem.

A investigação realizada já nos permitiu verificar que o ensino mediado pelas sequências didáticas foi de suma importância para a aprendizagem do gênero de forma significativa para os alunos. A análise que estamos realizando no *corpus* têm demonstrado que os alunos superaram grande parte das dificuldades apresentadas na primeira produção inicial, com a inserção de argumentos, apresentação de um maior nível de informatividade, além da utilização de estratégias de reformulação e de inserção próprias do gênero investigado.

Obviamente que somente com a continuidade da análise poderemos apresentar dados mais significativos a respeito da investigação realizada. Convém ressaltar, no entanto, que os próprios alunos manifestaram essa percepção, na sala de aula, quando discutimos com eles sobre os resultados da pesquisa realizada: os alunos debatedores além de afirmarem que se sentiram mais seguros, na segunda produção do gênero, acrescentaram que foi uma experiência significativa não somente para sua vida escolar.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental: 1998.

CASTILHO, A. T. & D. PRETI. A Linguagem falada culta na cidade de São Paulo, v.II: Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1986, pp. 9-10. In: KOCH, Ingedore Grunfiel Villaça. **A Inter-ação pela Linguagem.** ed 11 São Paulo: Contexto, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O Oral Como Texto: Como Construir um Objeto de Ensino. In: **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. / Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013a – (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de. Relato da Elaboração de Uma Sequência: O Debate Público. In: **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** / Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013b– (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle & SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. / Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013c – (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e Ficcionalização: Um Caminho Para o Ensino da Linguagem Oral. In: **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. / Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013 – (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

RESUMO

Compreendendo o livro didático como sendo, muitas vezes, o único material legitimado e utilizado pela escola, e fora dela, para as práticas de leitura, a pesquisa aqui empreendida tomou como objeto de estudo os livros didáticos de Português da Coleção *Viver, Aprender* destinados a EJA – Educação de Jovens e Adultos – do segundo segmento. Pressupúnhamos, assim como os estudiosos das práticas de leitura, que a toda obra subjaz um leitor imaginário e enseja um protocolo de leitura. Sendo assim, tomamos como base teórica o que eles nos mostraram ao tentarem reconstruir a história das práticas de leitura. Desse modo, verificamos quais os textos/gêneros textuais que a referida coleção contemplava, assim como as esferas de produção/circulação às quais eles pertenciam. Também verificamos sobre quais desses textos incidiam as atividades de leitura. Nesse sentido, foi possível perceber que a coleção contempla os textos de diversas esferas de produção/circulação, embora haja uma ênfase sobre aqueles de cunho literário, incidindo também sobre eles a maior parte das atividades de leitura/compreensão textual, o que pareceu justificar a proliferação de textos didáticos também presentes na coleção e marcados por uma abordagem caracterizada pela explicitação de conteúdos relacionados aos aspectos gramaticais e/ou de natureza composicional do gênero. Em face disso, entendemos que a coleção analisada enseja um modelo de leitura que nos remete aos primórdios da escolarização da leitura, à forma como foram se configurando os livros didáticos de português ao longo do tempo, e às práticas de leitura em que os textos tomados como referência para o seu ensino eram os de natureza literária, por serem considerados os "modelos" a serem imitados.

Palavras-chave: Livro didático de língua portuguesa, Práticas de leitura, Educação de jovens e adultos.

O QUE NOS REVELA A COLETÂNEA DE TEXTOS PRESENTE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA COLEÇÃO VIVER, APRENDER?

Sulanita Bandeira da Cruz Santos (UFPE)[1]

Introdução

Ao lançarmos nosso olhar sobre a história da educação ao longo do tempo, perceberemos que, no que tange à Educação de Jovens e Adultos, se observada pelo viés mais restritivo do fenômeno educativo, esta parece ter sido relegada a um segundo plano, ou seja, destituída de grande interesse sob o ponto de vista de uma formulação política e pedagógica, tal como nos deixam perceber Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.58). Contudo, não podemos negar que, ainda segundo esses autores, se a observarmos sob perspectiva mais ampla e sistêmica, poderemos visualizá-la sob outro enfoque: "como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas onde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento" (idem, p.58-59). É sob esta perspectiva que compreendemos o PNLD EJA – Programa Nacional do Livro de Didático de Educação de Jovens e adultos, programa governamental e de âmbito federal, criado só *recentemente*, e responsável pela avaliação, compra e distribuição gratuita de livros didáticos (doravante LDs) para os alunos das escolas públicas brasileiras.

1. Doutora em Educação pela UFPE, professora da FOCCA - Faculdade de Olinda, coordenadora de tutoria do curso de Letras/EAD/UFRPE.

Neste sentido, acreditamos que, em parte, isso revela uma despreocupação com esse segmento de ensino, ao mesmo tempo em que mostra, também, uma preocupação em proporcionar também aos jovens e adultos os LDs, principalmente se consideramos que "o LD é, ainda hoje, a principal ferramenta de professores e alunos, e ainda é o principal referencial educativo (BITTENCOURT, apud TORKARNIA 2013)". E no que concerne ao exercício das práticas de leitura, são, ainda, os livros didáticos que ocupam o segundo lugar dentre os mais lidos pelos brasileiros, logo depois da Bíblia, segundo levantamento realizado pelo Instituto Pró-Livro[2].

Nesta perspectiva, pesquisa, como a de Bittencourt (2008), por exemplo, tem apontado para o registro de leituras mediadas pelos LD. Igualmente, Lajolo (1999) tem feito referências às pesquisas desenvolvidas pelo Projeto de Memória de Leitura (PML), no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, que sinalizam também para o papel desempenhado pelo LD no cenário da história das práticas de leitura no Brasil. Essa relevância do LD na história das práticas de leitura no Brasil, no entanto, nos apontava, do mesmo modo, para que nos reportássemos para história da leitura, posto que a possibilidade de construí-la se encontra respaldada na recorrência aos diversos elementos, entre eles "o retorno ao próprio impresso, por existir nele os vestígios da leitura que seu editor supõe existir nele e os limites de sua possível recepção" e a isso subjaz também um leitor imaginário, ou seja, uma imagem de quem seja esse leitor (CHARTIER, 2001a, p.96).

Foi pensando, assim, que, ao nos propormos analisar os livros didáticos de português (doravante LDP) da Coleção *Viver/Aprender*, destinados ao segundo segmento da EJA, elegemos como objetivos: verificar quais os textos/gêneros textuais que a referida coleção contemplava, assim como as esferas de produção/circulação às quais eles pertenciam; e identificar sobre quais desses textos incidiam as atividades de leitura. Assim sendo, traremos algumas reflexões no que diz respeito à história da leitura, ao livro didático, situando-o dentro do contexto das práticas de leitura, ao percurso investigativo em seguida e, por fim, a análise dos LDP da coleção aqui já nomeada.

2. Informação disponível <http://www.ebc.com.br/educacao/2013/02/livro-didatico-ocupa-segundo-lugar-dentre-os-mais-lidos-no-brasil>

Refletindo sobre a história/práticas de leitura

Chartier (2001a) nos faz lembrar de que examinar as condições possíveis para uma história das práticas de leitura implica deparar-se com uma gama de vestígios diversos e uma complexidade de interpretação dos indícios indiretos. Essa posição também nos é reiterada por Belo (2002, p.54) quando ele afirma que "não existe nenhuma solução para o problema da escassez de testemunhos diretos das práticas de leitura. A partir do momento em que se considerou insuficiente saber "quem" lia e o "que" e que o interesse se deslocou para compreender "como" se lia, estava criada a dificuldade".

Contudo, mesmo diante das dificuldades encontradas com as quais os estudiosos das práticas de leitura tiveram que lidar, alguns dados emergiram dos estudos por eles efetuados. Neste sentido, por exemplo, no que se refere às sociedades Europeias até meados do século XVIII, destacou-se, de acordo com Chartier (2001a), inicialmente, uma prática de leitura na qual o leitor se confrontava com número muito reduzido livros: a Bíblia, as obras de piedade, o almanaque.

E no que tange à realidade brasileira, quando nos remetemos aos marcos da escolarização, vamos nos deparar, inicialmente, com as escolas jesuíticas, que se caracterizavam por uma educação voltada para a formação de clérigo e leigos com ênfase no ensino focado na língua latina e literatura clássica, destituído dos saberes da ciência, considerados profanos pelos religiosos. Era natural que fosse assim, tendo em vista que as escolas aqui fundadas não se destinavam a todos, ou seja, ao povo em geral, mas a uma elite. E a serviço da elite, impregna-se de características peculiares ao público para a qual se destinava. Para isso, segundo Alves (2005), os jesuítas dividiam o ensino-aprendizagem em dois momentos considerados significativos: o primeiro, que correspondia a *prelection*, que trazia como centro a figura e a ação do professor. Era entendido como uma explicação do que o aluno deveria estudar e esta explicação poderia ser precedida de uma recitação de cor de um texto latino em prosa ou em verso. Ainda de acordo com o referido autor, quase sempre, as atividades de ensino tinham como eixo norteador a leitura de um texto, que podia advir sobre uma carta, um documento, um trecho de uma obra clássica. Seguida à realização da leitura, poderia, concomitantemente, seguir o resumo dos textos lidos e, na etapa seguinte, o professor dava continuidade com a leitura de um texto de sua particular elaboração. O segundo momento a desta-

car referia-se ao da *composição*, no qual, "usando um modelo – uma carta, um documento ou um extrato "expurgado" da literatura greco-romana – o jovem nele se aprofundava pelo estudo. O modelo deveria ser "contemplado", "admirado" e "assimilado", para possibilitar, na sequência, a sua "reprodução" por meio de uma composição pessoal" (ALVES, 2005, p. 624).

Dentro dessa perspectiva, é importante frisar que a finalidade dessas escolas visava à formação de homens eruditos, cujos estudos podiam ter continuidade na Universidade de Coimbra, para aqueles que não desejassem seguir a carreira eclesiástica. Restava, então, à massa da população, aliada à catequese dos jesuítas, cujo objetivo principal disseminado por eles fazia referência à salvação das almas, escolas voltadas para os saberes elementares, escolas de "ler e escrever" [3], que foram inicialmente destinadas às crianças indígenas (com o objetivo de, simultaneamente, influenciar os adultos) e, posteriormente, estendidas aos filhos dos colonos. Desse modo, o marco inicial da escolarização privilegiava as crianças e foi pontuada pela atuação dos jesuítas. Contudo, o crescimento da população e a mudança da corte portuguesa aqui para o Brasil fez emergir a necessidade de se ampliar a oferta da escolarização. É nesse sentido que vamos assistir, no período Imperial, a iniciativas que pudessem dar conta dessa ampliação. Mas a necessidade de ampliação da escolarização fez vislumbrar também, e é o que vamos assistir até meados do século XIX, uma carência de material impresso e impressos de caráter pedagógico para atender a essa necessidade.

Neste sentido, de acordo com Pfromm Neto e*t al* (1974, p 159), "Textos manuscritos, elaborados pelos próprios professores, cartas, ofícios e documentos de cartórios faziam as vezes de material de aprendizagem de leitura e escrita". Ainda dentro desse patamar, com base em pesquisas realizadas nos inventários de Diamantina, Minas Gerais, datados de 1832, Batista e Galvão (2009a) chamam a atenção para o material de leitura destinado à leitura e à instrução por meio da leitura: tabelas, translados, compêndios de Doutrina Cristã, ditos de gramática, exemplares da Constituição do Império e compêndios de Aritmética. De acordo com esses autores, foi só a partir da segunda metade do século XIX que começaram a surgir,

3. Designação usada por Paiva (2003).

com certa frequência no país, os livros de leitura direcionados especificamente aos anos iniciais da escolarização.

Nesse contexto, Pfromm Neto *et al* (1974) ainda chamam a atenção para o conjunto de textos didáticos que veio a ser publicado pela Livraria Francisco Alves já no final do século XIX: eram os *Livros de Leitura* de Felisberto Carvalho, cujos temas giravam em torno de várias áreas de conhecimento e contavam ainda com exercícios de elocução, de redação, de invenção, de recitação e os exercícios de ditado que versavam sobre a moral, civismo, honra familiar, respeito ao próximo e etc.

As *seletas* ou *antologias* destacam-se também como livros que foram elaborados e publicados com objetivo de servirem de apoio à leitura corrente, embora visassem também o ensino de conteúdos morais e conhecimentos gerais, de acordo com Galvão (2009, p.110). Sendo assim, parece estar claro que a todos esses livros subjaz a ideia de que à leitura se atrela à necessidade de que os livros dados a ler fossem supridos de valores instrutivos a serem apreendidos. Galvão e Batista (1998, p.28-29) reiteram que "inicialmente, formar leitores parece ter significado não propriamente desenvolver as competências e usos da leitura, mas antes ensinar outras coisas *através*[4] da leitura escolar. É o que sugere a análise dos livros destinados ao ensino da leitura mais utilizados no Brasil no século XIX e nas décadas iniciais do século XX". Neste sentido proposto pelos autores, parece existir aqui uma herança do que foi o ensino da leitura legado pelos jesuítas: a leitura destinada a ensinar as noções de civilidade e, de igual modo, destituída do prazer. Assim vamos observar, na década de 30, por exemplo, uma ênfase na prática da leitura em voz alta e, em muitas escolas, o banimento da leitura de revistas, de histórias em quadrinhos e dos livros que fossem julgados prejudiciais à formação do aluno, de acordo com Galvão e Batista (1998).

Conquanto, não possamos aqui, nos alongarmos quanto ao recorte que nos forneça uma visão mais apurada sobre como os livros didáticos destinados à leitura foram, ao longo do tempo, se configurando, entendemos que, "pode-se, em linhas gerais, considerar as seis décadas do século XX como o período predominantemente representado na coleção de livros de leitura" (BATISTA; GALVÃO, 2009b, p.79) caracterizados pelo formato que expusemos. No entanto, não gos-

4. Grifo dos autores.

taríamos de deixar de chamar a atenção para a existência de outros livros, que também eram utilizados pelo ensino elementar. Neste sentido, alguns manuais portugueses e brasileiros, do tipo enciclopédico, destinados ao ensino primário, foram citados por Pfromm Neto *et al*, com base em Arroyo (1968), quais sejam, por exemplo, *Enciclopédia das Escolas,* de José Maria Latino Coelho (Lisboa, 1857), a *Enciclopédia Popular*, de João José de Souza Teles (Lisboa, 1857) entre outros.

Diante do recorte que fizemos até aqui, foi possível perceber que, de modo geral, a evolução do material utilizado para o ensino da leitura se caracterizou pela utilização de textos manuscritos, livros religiosos, documentos de cartórios, entre outros, até que chegássemos aos livros elaborados especificamente para essa finalidade, mas que eram destinados aos quatro anos iniciais da escolarização, embora em pesquisa realizada sobre os livros escolares de leitura que circulavam no período Imperial, Galvão (2009, p.107) ressalte a dificuldade "em apreender e estabelecer modelos, tipos e gêneros de livros no século XIX diz respeito à própria indefinição que, muitas vezes marcava a produção de livros quanto à sua destinação". Em outras palavras, ainda segundo a autora, não havia definição precisa se o livro era direcionado ao uso escolar, e na escola, estava direcionado e/ ou era adequado ao ensino primário e/ou secundário e isso refletia o pequeno grau de institucionalização da educação brasileira no período já mencionado, o que nos faz crer, também, que sinaliza para a importância do livro utilizado como recurso para a efetivação das práticas de leitura. É sobre o livro didático, mas numa perspectiva mais atual, que passaremos a refletir.

O livro didático: algumas reflexões

O livro didático tem despontado como objeto de destaque nas políticas públicas, em que se considerem, principalmente, os programas criados para avalia-lo, que abarcam todos os níveis de ensino, a exemplo do Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD), que compreende os livros didáticos do Fundamental I e II, até o PNLD EJA, destinados a todos os níveis de ensino na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Vale ressaltar que o PNLD, como responsável pela avaliação dos LDs, estabeleceu critérios básicos sobre os quais eles deveriam ser avaliados. Assim sendo, inicialmente, a avaliação foi pautada por critérios de ordem conceitual, os livros não podiam conter erro induzir ao erro, e de ordem

política, deveriam ser isentos de preconceito, discriminação, proselitismo político e religioso. Posteriormente, o critério de ordem metodológica também foi acrescentado, ou seja, as obras deveriam propiciar situações de ensino e aprendizagens adequados, coerentes e que envolvessem o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2005).

No que se refere ao LDP, o PNLD estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas, e que se tornaram possíveis devido à movimentação no campo da reflexão sobre a concepção do seja ensinar a língua materna (RANGEL, 2005), resultado da mudança da concepção de língua, antes vista como sistema (e que permeou até os anos 60, do século XX), como instrumento de comunicação (que compreendeu o período dos anos 60 a 80) e agora compreendida como enunciação, discurso, interação. Essa concepção de língua corroborou para dar ênfase à utilização de textos como objeto de ensino, ideia também preconizada pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998), tomado como referência para a produção de livros didáticos. Por esse viés, os mais diversos gêneros deviam ser tomados como objeto de ensino, fato endossado também pelos "**estudos críticos do letramento** e os **estudos sobre gênero do discurso**[5]**,** nos anos 90, que enfocavam a relação entre os textos e seu funcionamento em práticas sociais situadas, contribuem também para esse processo (BUNZEN, 2005, p.45)".

Mas essa defesa em relação ao uso da diversidade de textos, tomados agora como objeto para o ensino de Língua Portuguesa e disseminada pelos PCNs, implica também valorizar os conhecimentos textuais com os quais os alunos já têm familiaridade ao chegarem à escola, além de promover um deslocamento na concepção de aluno, antes visto como aquele que não detinha o domínio da língua, por não conhecer a sua gramática e os textos do cânone literário, para aquele que caminha por linguagens diversas e com elas é capaz de estabelecer diferentes relações (TABOSA, 2013). Resta saber, então, como o aluno é concebido, então, ao levarmos em consideração os textos presentes nos LDP destinados à EJA, diante da mudança aqui referida no que tange ao ensino de língua, já que "a própria circunscrição e seleção dos textos feita por autores e editores já delimita um con-

5. Grifos do autor.

junto de possibilidades de leituras e de práticas de letramento possíveis e outro conjunto que não o é (ROJO, 2010, p.41)".

É, pois, dentro desta perspectiva que situamos nossa pesquisa, que tem objeto de estudos os LDP da Coleção *Viver, Aprender*. Nesse caso, não nos interessa aqui uma discussão pautada na dicotomia sobre a qual alguns pesquisadores têm se posicionado: contra ou favor do livro didático? O livro didático substitui o professor? Emudece-o? Neste sentido, compactuamos com o que nos é proposto por Val e Marcuschi (2005, p.08): "O que nos mobiliza é a convicção de que, no contexto atual, o livro didático certamente ocupa um lugar de destaque na definição das políticas públicas em educação, além de integrar a cultura escolar brasileira".

Ainda por este viés, vale salientar que compreendemos o livro didático assim como o define Batista (2009, p.41) "aquele *livro* ou *impresso empregado* pela *escola*, para o desenvolvimento *de um processo de ensino ou de formação*[6]"; opinião para a qual também corrobora Soares (1996, p.55) que, ao lançar um olhar sobre o livro didático, numa perspectiva sócio-histórica, enxerga-o "como um instrumento para assegurar a aquisição dos saberes escolares, isto é, daqueles saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade, aqueles saberes que a ninguém é permitido ignorar". Essas considerações em torno da definição do livro didático nos fazem compreendê-lo como objeto complexo e multidimensional, tal como o entende Mello (2010, p.08) e, também, Felicíssimo (2009 p. 61-62): "O LD é uma realidade complexa, um objeto que, por ser histórico, revela a história da organização do saber, da constituição das disciplinas, dos modos do homem se relacionar com o saber, das realizações políticas, econômicas e ideológicas que fundamentam a instituição escolar". E é considerando essas facetas que lhe são características que olharemos os LDP, tendo como objetivo verificar quais práticas de leitura podem estar subjacentes nesse material impresso, por entendermos que, conforme sinalizam os estudiosos da história da leitura (CHARTIER, 2001a , DARNTON, 1990), o retorno ao impresso nos fornecerá elementos para construí-la e, consequentemente situar o LD como objeto mediador dessas práticas.

6. Grifos do autor.

Diante do exposto, compreendemos que ao analisar os LDP, faz-se necessário "partir sempre das características do suporte material. Isso exige examinar o aspecto físico dos livros, a disposição do texto na página, a impressão, a encadernação, o tamanho e a extensão do livro, sua disponibilidade em determinados contextos (...) (ROCKWELL, 2001, p.15)". Considerar esses aspectos frente à análise dos livros didáticos que pretendemos empreender é fundamental, posto que, através deles, é possível encontrar um leitor desejável ou o protocolo de leitura pretendido (CHARTIER, 2001a). Portanto, é considerando as questões aqui pontuadas que nos debruçaremos para fazer a análise dos LDP da *Coleção Viver, Aprender*, mas detendo-nos, especificamente sobre o conjunto de textos que ela contempla. No entanto, antes disso, é conveniente tratarmos do percurso investigativo por nós adotado.

Percurso investigativo/procedimentos de análise

O recorte da história das práticas da leitura nos permitiu ver a relevância do papel exercido pelo LD na história destas práticas no cenário brasileiro (LAJOLO, 1999, BITTENCOURT, 2008). É dentro desse cenário que ocupa o LD, que tomaremos como objeto de estudo os LDP destinados da *Coleção Viver, Aprender*[7], aprovada pelo PNLD EJA 2011, destinada ao segundo segmento de EJA. Neste sentido, adotamos o procedimento de análise voltado tanto para as abordagens de natureza qualitativa quanto quantitativa, por entendermos que entre elas "há oposição complementar que, quando trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e mais fidedignidade interpretativa (MINAYO, 2009, p.22)".

Essa ideia da complementariedade, conforme Santos Filho (2002, p.46), já é aceita por muitos pesquisadores educacionais, posto que estes "acreditam que as várias tradições de pesquisa são igualmente legítimas e não estão em conflito necessário". Considerando esse viés, Denzin e Lincoln (2006, p.20) entendem que "a

7. Vale salientar que A coleção *Viver, Aprender* é composta de 04 volumes. Cada volume corresponde a uma série dos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, o volume 01 refere-se ao 6º ano, volume 02, ao 7º ano, vol. 03, ao 8º ano e, por fim, o vol. 04, que se destina aos alunos do 9º ano. Vale salientar que cada volume compreende os seguintes componentes curriculares: **Língua Portuguesa**, **Língua Inglesa**, **Arte** e **Literatura**, **Matemática;** Ciências humanas: **História** e **Geografia**, e **Ciências Naturais,** que correspondem às seis unidades que compõem cada um desses volumes.

pesquisa qualitativa, como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação à outra (...) nem possui um conjunto distinto de métodos ou práticas que seja inteiramente seu". É nesta perspectiva que os referidos autores destacam que a pesquisa qualitativa oportuniza aos pesquisadores "uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17)".

Em face de essas considerações, quando nos reportamos para a análise dos LDP, fizemos um levantamento de todos dos textos e das esferas de circulação/produção[8] neles presente, independente de terem sido objeto sobre os quais incidiam ou não atividades de leitura/compreensão textual. Em seguida, esse mesmo procedimento foi adotado apenas para os textos sobre os quais incidiam as atividades de leitura.

Análise dos resultados

Como já explicitamos anteriormente, na análise da coleção didática *Viver/Aprender* centraremos nosso olhar no conjunto de textos que a compõe. Sendo assim, inicialmente, para procedermos com essas análises seguimos as seguintes etapas: a) Levantamento dos textos presentes na coleção, assim como de suas esferas de produção/circulação. Acreditamos que este levantamento nos fará observar quais os gêneros/textos e esferas de produção/circulação foram contemplados pela coleção didática (vale salientar que todos os textos que compõem a coleção serão levados em consideração, independente de serem objetos sobre os quais incidem as atividades de leitura/compreensão de texto ou não); b) Verificação dos textos sobre os quais incidem as atividades de leitura/compreensão do texto.

8. Aqui assumiremos a mesma perspectiva adotada por Rojo (2010) quanto à distribuição/classificação dos textos em conformidade com suas as esferas de circulação/produção. A autora em questão toma como base os estudos de Bakhtin (2003), para quem "as esferas podem estar mais ligadas à infraestrutura social, à ideologia do cotidiano, como as esferas cotidianas íntima, familiar, do trabalho – neste caso, povoadas sobretudo de gêneros primários –, ou à superestrutura social e às ideologias oficiais ou cristalizadas – caso em que farão circular textos em gêneros secundários –, como as esfera jornalística escolar ,científica, artística, literária, publicitária, dentre outras (ROJO, 2010, p.442)". Nesta perspectiva, então, Rojo nomeia três âmbitos de letramento: o das artes, os da divulgação científica, e da cidadania.

Os textos que compõem os LDP da Coleção Viver, Aprender

Na tabela que se segue, podemos visualizar os textos que compõem a Coleção *Viver, Aprender*.

Tabela 01 - Material textual que compõe os LDP da Coleção *Viver, Aprender*[9]

Gênero/Tipo Textual	Vol. 01	Vol. 02	Vol. 03	Vol. 04	TOTAL
Anúncio	01	-			01
Artigo de opinião		01		03	04
Biografia	04	04	08	02	18
Capa de livro			01		01
Capa de revista			02		02
Carta do leitor	01	05			06
Carta pessoal (fragm)	01				01
Conto	01		05		06
Conto (fragm)	01		02		03
Crônica	02				02
Crônica (fragm)	02	01			03

9. Vale salientar que entendemos haver uma distinção entre o que seja gênero e tipo textual. Neste sentido, nos reportamos a Marcuschi (2002, p.22-23), para quem os "gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social (...). São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (...). São uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica". São exemplos de gêneros textuais: carta, bilhete, artigo, ensaio, telefonema etc. O referido autor também para a distinção entre gênero e tipos textuais. E por tipos textuais, compreende como sendo "uma seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)". São exemplos de tipos textuais: narração, descrição, dissertação, argumentação etc. Contudo, ao termos como proposta investigar quais textos compunham a Coleção Viver/Aprender, não entendemos ser relevante trazer em separado uma tabela que contemplasse a separação entre gêneros e tipos, considerando natureza do fenômeno a ser investigado. Nesta mesma perspectiva, também optamos por não apresentar também em separado os textos que se encontram fragmentados, obedecendo, assim, os créditos colocados pelos autores.

Depoimento (fragm)	02				02
Fábula (fragm.adaptado)				01	01
Foto	01	05	01		07
Glossário	02	02	01	02	07
Horóscopo	01				01
Indicação de Leitura, vídeos, música	01	01	01	01	04
Indicação de sites	01	01			02
Infográfico	01				01
Mapa		01			01
Narrativa de aventura (fragm)		01			01
Notícia	02	02			04
Notícia (fragm)	01				01
Poema	05	02	06		13
Pintura	01			04	05
Resenha de livro	01				01
Reportagem			02		02
Reportagem (fragm)			01		01
Romance (fragm)				02	02
Texto Argumentativo (fragm.)				04	04
Texto científico		02		01	03
Texto científico (fragm.)		01			01
Texto didático	35	43	31	26	135
Texto dissertativo (fragm)		01		01	02
Texto filosófico (fragm)				01	01
Texto informativo	-		01	01	02
Texto informativo (fragm)	02	01		02	05

Texto informativo (fragm. Adaptado)		01		02	03
Verbete	04	12	07		23
Verbete (fragm.)	02				02
TOTAL	75	86	69	53	283

Em conformidade com os dados evidenciados na tabela, percebemos certa variedade e a quantidade de gêneros e tipos textuais presentes na coleção, bem como estes estão distribuídos em seus quatro volumes. Mas esse dado já era previsível, se levarmos em conta que este é um dos critérios de avaliação estabelecido pelo programa que os avalia, PNLD e também fruto "**estudos críticos do letramento** e os **estudos sobre gênero do discurso**[10] (BUNZEN, 2005, p. 45)", que toma o texto e a sua diversidade nas mais variadas esferas de produção/circulação como parâmetro para o ensino de língua. Sendo assim, vejamos na tabela e no gráfico, que se seguem, a distribuição destes textos, considerando a esfera de produção/circulação deles.

Tabela 02 - Esfera de produção/circulação dos textos presentes no LDP da coleção *Viver, Aprender*[11]

Esferas de produção/ circulação	Nº total de textos	Textos correspondentes
Jornalística	21	Carta do leitor, reportagem, artigo de opinião, notícia , depoimento, horóscopo
Literária	32	Poema, crônica, conto, romance (fragmento), fábula (fragmento adaptado), narrativa de aventura (fragmento), resenha de livro.
Cotidiana	01	Carta pessoal

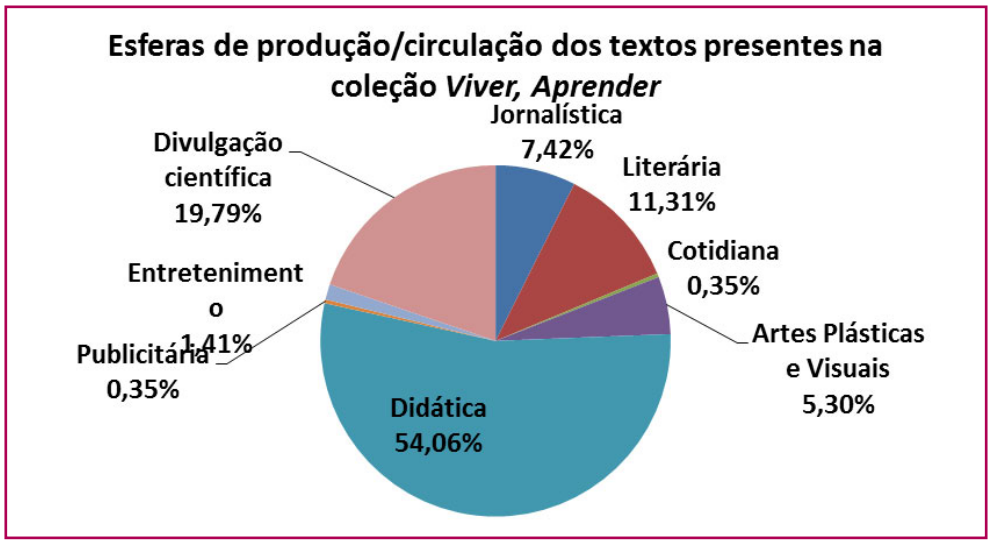
10. Grifos do autor.

11. Reiteramos o fato de que estamos obedecendo aos créditos colocados pelos autores, em que é consta a referência a esses textos informando que estes são fragmentos.

Artes plásticas e visuais	15	Foto, pintura, capas de revista, capa de livro.
Didática	153	Texto didático, indicação de sites, texto informativo, texto dissertativo, texto argumentativo
Publicitária	01	Anúncio
Entretenimento	04	Indicação de Leitura, vídeos, música
Divulgação científica	56	Biografia, infográfico, mapa, verbete, texto científico, glossário, texto filosófico.
Total de textos	283	

Fonte: Sulanita Santos, 2014

Gráfico 01: Distribuição dos textos de acordo com a esfera de produção/circulação



Fonte: Sulanita Santos, 2014

Como podemos observar, de um total de 283 textos, distribuidos ao longo da coleção, o quantitativo de textos *didáticos* se destaca[12] em detrimento da presen-

12. Estamos considerando texto didático como sendo "aquele que explicitamente visa a instruir, que tem a finalidade pedagógica, que está relacionado ao ensino das ciências, das artes, das técnicas, etc. (FIORIN, SAVIOLI, 1991, p. 406-407)". E ainda "aquele que é encomendado ou produzido pela autoria didática, quando da elaboração do livro, tendo sido produzido para um objetivo exclusivamente didático (TABOSA, 2013, p.200)".

ça dos textos de outras esferas de circulação/produção. Seguem-se a esses textos, a ênfase para aqueles relacionados aos de divulgação científica, seguido pelos de cunho literário e jornalístico. Considerando a distribuição dos textos, em que é visível o predomínio de textos didáticos, ao nos voltamos para os assuntos sobre os quais estes textos versavam, foi possível caracterizá-los da seguinte forma: a) aqueles voltados para a explicitação de determinados conteúdos de ordem gramatical; b) aqueles que contextualizam e/ou dão orientação das atividades a serem realizadas em qualquer que sejam os eixos da língua: leitura, oralidade, escrita, gramática ou produção textual; e c) os que explicitam e/ou analisam um dos textos inseridos em uma das unidades do livro e que sobre eles incidem as atividades de leitura/compreensão do texto.

Um olhar para os textos sobre os quais incidem as atividades de leitura/compreensão textual

Ainda considerando o quantitativo de textos revelados na tabela 01, resolvemos verificar sobre quais deles incidiam as atividades voltadas para a leitura/compreensão do texto. Assim sendo, ao nos debruçarmos sobre a análise destes textos, foi possível perceber, conforme já salientamos, que a coleção traz uma diversidade de textos, mas apenas sobre 50 destes textos incidem as atividades de leitura/compreensão textual, o que pode ser percebido na tabela que se segue.

Tabela 03 - Textos sobre os quais incidem atividades de leitura/compreensão textual

Vol. 01	Vol. 02	Vol. 03	Vol. 04
05 poemas	01 poema	05 poemas	02 textos científicos
02 crônicas	01 narrativa de aventura	05 contos	03 artigos de opinião
01 conto	01 texto científico	03 reportagem	01 texto filosófico
01 carta pessoal	05 cartas do leitor	01 texto informativo	02 romances (fragmento)
01 depoimento	-	-	04 pintura
01 reportagem	01 notícia	-	-

02 textos informativos	01 mapa	-	-
-	01 texto dissertativo	-	-
Total: 13	Total: 11	Total: 14	Total 12
TOTAL: 50			

Fonte: Sulanita Santos, 2014

E ao analisarmos esses textos na perspectiva da esfera de produção/circulação, compreendemos que os textos de cunho literário se sobressaem em relação aos demais, o que parece revelar a preferência e a importância dada pelos autores da coleção a esses textos. Os dados presentes na tabela seguinte nos permitem perceber essa ideia.

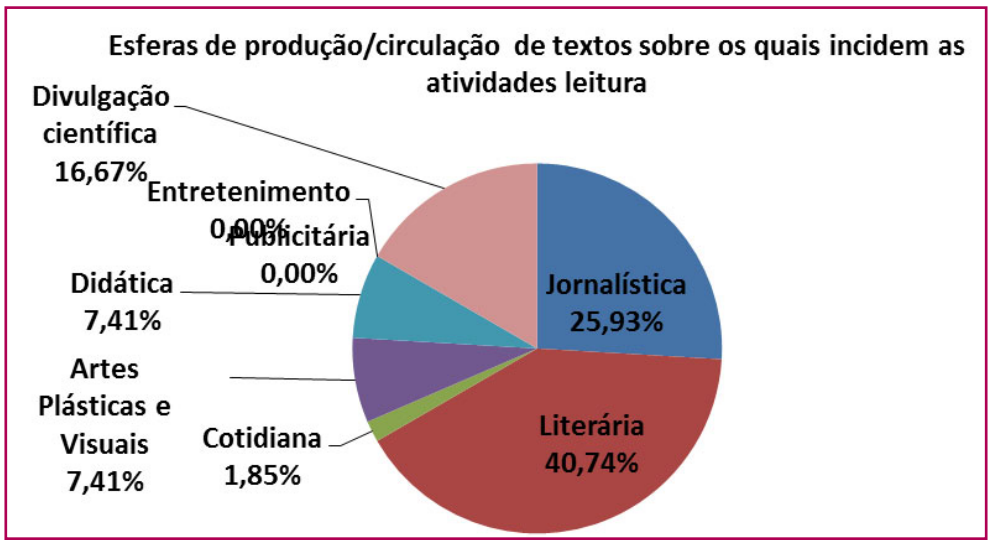
Tabela 04 - Esferas de produção/circulação de textos sobre os quais incidem as atividades de leitura/compreensão textual

Esferas de Produção/ circulação	Nº total de textos	Gêneros correspondentes
Jornalística	14	Cartas do leitor, reportagem, artigo de opinião, notícia, depoimento.
Literária	22	Poemas, romance, narrativa de aventura, conto, crônica.
Cotidiana	01	Carta pessoal
Artes Plásticas e Visuais	04	Pintura
Didática	04	Texto informativo, texto dissertativo
Publicitária	-	-
Entretenimento	-	-
Divulgação científica	05	Texto filosófico, textos científicos, científicos, mapa.
Total de textos na coleção	50	

Fonte: Sulanita Santos, 2014

Desse modo, em conformidade com o que nos mostram os dados da tabela, de um total de 50 textos destinados às atividades de leitura, 22 pertencem à esfera literária. O gráfico que se segue nos permite visualizar a dimensão da escolha dos textos de cunho literário visando o ensino do eixo da leitura/compreensão.

Gráfico 02 - Esferas de produção/circulação de textos sobre os quais incidem as atividades de leitura/compreensão textual



Fonte: Sulanita Santos, 2014

Tomando, então, o gráfico 02 como referência, compreendemos ser evidente a opção por privilegiar o trabalho com os textos literários em detrimento de textos de outras esferas no trato com o eixo de leitura/compreensão textual, o que reitera nossa percepção inicial no que diz respeito à ênfase dada a essa esfera de produção/circulação. Acreditamos que essa proeminência dada ao texto literário como objeto para o ensino da leitura contribuiu para que outros gêneros fossem relegados, a exemplo dos textos da esfera digital, por exemplo, entre outros, como já havíamos percebido em nossas primeiras análises. Isto fez com que nos reportássemos para o ensino da leitura nos primórdios de sua escolarização, na qual os clássicos eram tomados como modelos para o exercício das práticas de leitura. E, neste sentido, é pertinente chamar atenção para o fato de que ao se dar maior destaque a certa esfera de produção/circulação de determinados textos, isso nos revela um protocolo de leitura, em que se pode visualizar , de certo modo, a preferência pela realização de certas leituras e não de outras (ROJO, 2010).

Ainda retomando aos dados da tabela 04, outro dado a ser pontuado é o quantitativo de textos disseminados ao longo da coleção para um trabalho com o eixo da leitura/compreensão textual. Este parece ser incipiente, considerando que são apenas cinquenta textos a serem utilizados num período de 02 anos do Ensino Fundamental da EJA.

Considerações finais

Como já salientamos anteriormente, o LD se constitui, na maioria das vezes, como um recurso responsável pela inserção de muitos no exercício das práticas de leitura e de escrita. Neste sentido, quando nos reportamos aos LDP destinados à EJA, acreditamos que essa realidade não seja diferente, considerando as pesquisas aqui já referidas. Neste sentido, ao analisarmos a *Coleção Viver, Aprender*, percebemos que esta compreende uma gama de textos de vários gêneros e esferas de produção/circulação. No entanto, os textos que sobressaíram em termos quantitativos foram os de cunho didático, que atendiam a diversos propósitos, e os literários. E no que tange aos textos sobre os quais incidiam as atividades de leitura, também foi possível perceber que a ênfase dada aos de cunho literário. Nesta perspectiva, cogitamos se não passa por esse viés a ideia de um leitor desejado (CHARTIER, 2001a) e um *modelo de leitura,* que nos fazem remete à história das práticas de leitura, aos primeiros livros de leitura e o início de sua escolarização, em que os textos literários eram tomados como modelos, *modelos de leitura*, em função também da formação de um determinado leitor que se desejava.

E essa perspectiva levou-nos a pensar se à proliferação de textos didáticos presentes na coleção não estava subjacente a ideia de que, para a apropriação/inserção dos alunos nas práticas de leitura desses textos, era preciso muni-los teoricamente. E assim, frente à recorrência efetiva aos textos didáticos, entendemos que, de certo modo, evidencia-se aqui também um protocolo de leitura, seja mediante aqueles textos cuja abordagem residia sobre os conteúdos de ordem gramatical ou composicional dos gêneros como objeto de estudo, seja sobre aqueles que se caracterizavam por contextualizarem e/ou darem orientações para a realização das atividades, ou seja, ainda, sobre os que traziam uma explicação minuciosa de um dos textos propostos para o exercício das atividades de leitura. Compreendemos que,

por esse viés, é possível visualizar um protocolo de leitura, *modo de ler,* que por sua vez também nos remete aos primórdios da escolarização da leitura.

Referências

AGUIAR, Carolina Amaral de et al. **Contextos de vida e trabalho: Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009. 263p. (Coleção Viver, Aprender, v.1).

AGUIAR, Carolina Amaral de et al. **Por uma vida melhor: Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009. 288p. (Coleção Viver, Aprender, v.2).

AGUIAR, Carolina Amaral de et al. **Mundo em construção**: Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009. 312p. (Coleção Viver, Aprender, v.3).

AGUIAR, Carolina Amaral de et al. **Identidades**: Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009. 279p. (Coleção Viver, Aprender, v.4).

ALVES, Luiz Gilberto. Origens da Escola Moderna no Brasil: a contribuição jesuítica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n.91, vol.26, p.617-635, Maio/Ago.2005. Disponível em< http://www.cedes.unicamp.br>.

BATISTA, Antônio Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: **Livros escolares de leitura no Brasil**. BATISTA, Antônio Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009a, p.11-40.

BATISTA, Antônio Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Livros de leitura uma morfologia. In: **Livros escolares de leitura no Brasil**. BATISTA, Antônio Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009b, p.75-104.

BATISTA, Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, Maria Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. (orgs.) **Livros didáticos de Língua Portuguesa**: Letramento e Cidadania. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília; MEC/SEF, 1998.

BELO, André. **História do livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. **Livro didático de língua portuguesa**: um gênero do discurso.2005 Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: São Paulo.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTER, Roger.(org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação da Liberdade, 2001a.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: Mídia, Cultura e Revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. . A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: **O planejamento da Pesquisa Qualitativa** – teorias e abordagens. 2.ed. Porto Alegre, RS: Editora Artmed. 2006. p.15-41'.

DI PIERRO, Maria Clara: JOIA, Orlando: RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov/2001.

FELICÍSSIMO, Manuella. **Representação da leitura em manuais didáticos de língua portuguesa**. 2009. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Letras, UFMG.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francis o Platão. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1991.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. BATISTA, Antônio Gomes; A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 4, n. 24, nov./dez de 1998.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. O livro escolar de leitura na escola imperial pernambucana: tipos, gêneros e autores. In: **Livros escolares de leitura no Brasil**. BATISTA, Antônio Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p.105-120.

LAJOLO, Marisa. Projeto Memória de Leitura: pressupostos e itinerários. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, História, História da Leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

MARCUSCHI, Antônio L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A; MACHADO, A. R.; BESERRA, Maria A. (orgs). **Gêneros Textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Material Didático para Educação de Jovens e Adultos**: história, formas e conteúdos, 2010. (Tese) Doutorado.USP – Faculdade de Educação.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In*:* **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.), 28ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.9-29.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**: educação de Adultos. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003.

PFROMM NETO, Samuel et al. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor, Instituto Nacional do Livro (INL), 1974.

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno recalcado. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de Português.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROCKWELL, Elsie. La Lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.2,n.1, p-11-26, jan./jun.2001.

ROJO, Roxane. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. *Perspectiva*, Florianópolis, v.28.n.2, 433-465, jul./dez.2010. Disponível em http://www.perspectiva.ufsc.br.

SANTOS FILHO, José Camilo dos Santos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade**.** GAMBOA, Sílvio Sánchez (org.). 5a.ed. São Paulo, Cortez, 2002.

SOARES, Madga. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte.v.2.n.12 nov/dez.1996.

TABOSA, Mariana Queiroga. **Ideários de leitura e de leitor em livros didáticos de Português (1984-2007)**: escolhas textuais e valorações sociais, 2013. (Tese) Doutorado. UFMG, Faculdade de Educação.

TOKARNIA. Mariana. Livros didáticos ocupam segundo lugar entre os mais lidos no Brasil. 2013. Disponível em http://www.ebc.com.br/educacao/2013/02/livro-didatico-ocupa-segundo-lugar-dentre-os-mais-lidos-no-brasil.

VAL, Maria da Costa; MARCUSCHI, Beth;. Apresentação. In: In VAL, Maria Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. (orgs) **Livros didáticos de Língua Portuguesa**: Letramento e Cidadania. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE 200.

RESUMO

Desde o aprendizado da língua oral, quando crianças, já refletimos a respeito da língua e nos corrigimos, a partir das repetições dos adultos. Nesse sentido, a correção das produções de nossos alunos, que muitas vezes ficam à cargo somente do professor, ao qual cabe o apontamento dos "erros" dos alunos, carece de um espaço de reflexão sobre os deslizes de cada educando numa perspectiva de encontrar neles autonomia e capacidade para tal. A partir desta perspectiva, esta pesquisa busca investigar os conhecimentos mobilizados pelos alunos no momento de aplicação de uma sequência didática proposta à uma professora do quarto ano de uma escola da rede municipal de Garanhuns e analisar qual ou quais práticas pedagógicas despertam o interesse e garantem a aprendizagem dos usos e funções da escrita pelas crianças nas séries finais do ensino fundamental. Para tanto, propomos uma intervenção envolvendo uma sequência didática do gênero carta à redação, a fim de identificar os conhecimentos dos alunos referentes à apropriação deste gênero ao longo da intervenção. Tal estudo foi desenvolvido numa escola pública do município de Garanhuns/PE, com 30 alunos de um quarto ano do segundo ciclo, numa pesquisa-ação com enfoque qualitativo. Os resultados evidenciaram que os discentes investigados apropriaram-se das características do gênero carta à redação, de modo que eles vão aos poucos articulando as práticas sociais aos objetivos escolares desenvolvidos nas intervenções. Nos momentos de trabalho com significado para a criança, há um desdobramento dos usos e aplicações do que se aprende, tendo em vista que a escrita não deve constituir-se apenas como instrumento de comunicação, mas assume, ao mesmo tempo, o papel de objeto de ensino e aprendizagem, de modo que as crianças percebam-se enquanto agentes de sua própria história.

Palavras-chave: Cartas à redação, Reescrita de textos, Sequência didática.

O TRABALHO COM O GÊNERO CARTAS À REDAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aline Rafaela Lima e Silva

Introdução

A necessidade de registrar os acontecimentos do cotidiano constituiu um meio de comunicação indispensável aos nossos antepassados e aos descendentes que precisarão saber como viveu o povo anterior à nossa história atual. Com relação a isso, Antunes (2003 apud LEAL 2007, p. 30) ressalta que:

> Se prestarmos atenção à vida das pessoas nas sociedades letradas, constataremos que a escrita está presente como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades dessas pessoas – no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural. Dessa forma, toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam.

Além disso, o domínio da escrita é uma atividade que os seres humanos se apropriam no contato com a sociedade através da necessidade de expressar idéias, interagir, expor novas ideias sobre um determinado assunto, dentre outras.

Como aponta Tolchinsky (1991) a capacidade notacional é própria dos seres humanos que se utilizam de ferramentas para deixar marcas permanentes sob atos intencionais e, um deles pode ser a escrita. Sobre isso, Eleanor Gileson apud Tolchinsky (1991, p. 111) realizou um experimento com crianças:

> Deu a crianças muito pequenas – de 18 a 24 meses – lápis grossos sem ponta e enormes folhas de papel em branco. As crianças dedicaram-se entusiasticamente à tarefa de preencher as folhas; após alguns segundos pararam. Algumas começaram a procurar, do outro lado do lápis, as razões de não deixarem nenhuma marca; outras, simplesmente, abandonaram a tarefa. Esse interesse e entusiasmo pela atividade e seus resultados são expressões de uma capacidade estritamente humana, a capacidade notacional, isto é, a capacidade de utilizar ferramentas para deixar marcas permanentes de atos intencionais, uma capacidade que nenhuma outra espécie possui.

Nesse sentido, percebemos que o interesse do aluno em relação à escrita, parte tanto das interações estabelecidas entre o sujeito e os seus pares, como pela metodologia do professor no momento de planejamento das atividades envolvendo a produção de textos escritos pelas crianças. É necessário que o professor conheça bastante seus alunos para perceber e saber de que forma seria melhor trabalhar um determinado gênero discursivo.

> A elaboração textual é uma atividade cognitiva e social que impõe uma coordenação de ações e de decisões de diferentes tipos. São necessários conhecimentos quanto à situação de interação imediata, quanto às práticas culturais, quanto ao gênero textual e quanto aos aspectos linguísticos formais (LEAL, 2008, p. 27).

A interação estabelecida entre o sujeito e seus pares no instante em que eles elaboram um texto "pode levar as crianças a trocarem informações e a testá-las durante a produção do texto, como também, a partilhar estratégias para coordenar as ações" (LEAL, 2008, p. 27). Portanto, alguns estudos, tais como o de LEAL (2008) comprova que os textos produzidos em dupla são bem melhores do que os produzidos individualmente:

> Observamos, então, que a aprendizagem do aluno em relação à elaboração de um texto depende de alguns fatores, tais como: a interação professor-aluno e aluno-aluno, o planejamento da aula do professor.

Portanto, o questionamento de base desse estudo foi: Qual ou quais práticas pedagógicas despertam o interesse e garantem a aprendizagem dos usos e funções da escrita pelas crianças nas séries iniciais do ensino fundamental?

Destacamos, então, a importância de se fazer um estudo sobre como conduzir o educador em sua prática pedagógica no ensino de produção textual. Para isso, o educador não deve apenas incentivar o estudante a conhecer os diferentes usos e funções da escrita. Defendemos que é preciso fazer com que o aluno conheça e domine as características composicionais e sóciodiscursivas de alguns gêneros que circulam na sociedade. Portanto, é preciso que as crianças reconheçam os usos e funções sociais da escrita.

Diante disso, o objetivo geral deste estudo foi: investigar os conhecimentos mobilizados pelos alunos no momento de aplicação de uma sequência didática proposta à uma professora do quarto ano. Os objetivos específicos foram: propor uma sequência didática envolvendo o gênero carta à redação, a fim de perceber os conhecimentos expostos pelos alunos sobre as especificidades desse gênero, analisar a prática pedagógica da educadora na aplicação da sequência didática e analisar o que a professora pensa sobre o ensino da produção de texto.

O que são gêneros textuais e quais suas implicações para o ensino?

De acordo com Marcuschi (2008), os gêneros textuais são estudados há pelo menos vinte e cinco séculos, considerando a observação sistemática iniciada em Platão, no Ocidente. De acordo com esse autor "a expressão 'gênero' esteve na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascentismo e a Modernidade, até os primórdios do século XX" (MARCUSCHI, 2008, p. 147). Ainda na Idade Média, Aristóteles criou uma visão sobre as estratégias e as estruturas dos gêneros de forma amplamente desenvolvida.

Atualmente a noção de gênero já não mais se vincula apenas à literatura, hoje, gênero é facilmente usado para se referir a uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias (c.f. MARCUSCHI 2008). Então, vemos que toda comunicação falada ou escrita que é utilizada no cotidiano se materializa a partir de algum gênero discursivo. Nesse sentido, esse autor afirma que:

> É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística (p.154).

Portanto, Miller (1984 apud MARCUSCHI 2008, p.149) vem destacar que os gêneros são uma "forma de ação social", um "artefato cultural" considerado importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade.

Com relação ao estudo dos gêneros textuais esse autor aponta que:

> É hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas com formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos. (p.151)

Esse autor afirma ainda que "Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente os objetivos específicos em situações sociais particulares" (p.154).

Isto é, o gênero a ser utilizado pelas pessoas em alguma produção textual deve ser adequado à situação social na qual estamos inseridos. Pois, Bronkart (1999 apud MARCUSCHI 2008, p. 154) afirmou que "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas". Ou seja, "isso permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação socio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual".

Diante do exposto é importante discutir a importância do trabalho com os gêneros discursivos nas séries iniciais do ensino fundamental.

O trabalho com sequências didáticas

Muitas são as modalidades de organização dos trabalhos pedagógicos, projetos didáticos, jogos, atividades sequenciais, atividades permanentes, atividades

esporádicas, sequências didáticas (LEAL, 2008). Nesse trabalho, nos dedicaremos a essa última modalidade.

Sabendo-se que a sequência didática apresenta uma proposta sistemática e ordenada, Dolz, Noverraz e Schneuwly (1992 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 213), afirmam os efeitos dessa sistematização:

> Essa proposta apresenta a metodologia e os procedimentos para o ensino de gêneros. A proposta parte da ideia de que é possível e desejável ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita e isso pode ser feito de maneira ordenada.

Os criadores da proposta de sequência didática, a chamam de "maneira ordenada" porque os procedimentos têm um caráter modular e levam em conta tanto a oralidade quanto a escrita. A sequência é definida como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Portanto, os procedimentos envolvidos no modelo das sequências didáticas, segundo Dolz e Sheneuwly (1992) e que utilizamos como referência neste trabalho são: apresentação da situação", etapa na qual o professor decide que modalidade utilizar (se escrita ou se oral), determina o gênero a ser produzido, escolhe para quem será a produção, vê a esfera de circulação (midiática, jornalística, científica, literária) e fala-se sobre o que os alunos falarão ou escreverão. Os alunos podem ler ou ouvir textos do mesmo gênero.

A "primeira produção" tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. Neste momento destacamos dois pontos: um primeiro encontro com o gênero, realização de uma prática avaliativa formativa. "Essa etapa é crucial, pois representa a primeira atividade de produção em que o texto vai ser avaliado e revisto tantas vezes quantas necessárias e sucessivamente passando por módulos nos passos seguintes até chegar ao estágio final de elaboração" (MARCUSCHI, 2008, p. 215).

Em seguida são planejados os "módulos" a fim de ajudar os alunos a desenvolver habilidades e conhecimentos relativos ao gênero. Estes podem ser vários, até que se tenha discutido suficientemente sobre as características do gênero, esfera de circulação, destinatários, finalidade da produção, temática tratada. Além da atividade de revisão, na qual Identifica-se os problemas de produção para

superar os erros oferecendo aos sujeitos subsídios relacionados à estrutura do gênero trabalhado nesta pesquisa. Pode-se fazer atividades de observação e análise de textos, objetivando identificar se o gênero foi bem produzido.

O último momento da sequência é o da "produção final", o professor deverá fazer uma avaliação somativa e não apenas formativa e o aluno obterá um controle sobre sua própria aprendizagem, saberá o que fez, por que fez e como fez. Segundo Marcuschi (200, p. 216), o aluno:

> Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele pode ser produzido. Essa avaliação deve levar em conta tanto os progressos do aluno como tudo o que lhe falta para chegar a uma produção efetiva de seu texto segundo o gênero pretendido.

Observamos, então que a atividade modular proposta na sequência didática pode ser uma maneira de compreender melhor que o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita. Por isso, Marcuschi (2008, p. 218) afirma:

> Em suma, o que se pode dizer é que as sequências didáticas visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas.

Percebe-se que para se aprender a escrever é necessário uma prática constante. É preciso que o aluno conheça os diversos gêneros textuais para que saiba lidar com eles nas diferentes situações de comunicação. Dolz (2004, p. 96) afirma:

> Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Dessa maneira, o educador pode se organizar, também, de forma sistemática planejando sequências didáticas envolvendo alguns gêneros textuais. Assim, ele poderá trabalhar cada gênero e suas especificidades durante um determinado período. A partir da primeira produção, o professor vai replanejar sua sequência em função dos conhecimentos mostrados pelos alunos sobre o gênero

analisado. Deverá o educador corrigir, junto com o grupo, quantas vezes forem necessárias, isso ajudará os alunos a se apropriarem das especificidades de cada gênero proposto pelo professor. Salientando que cada correção deve ser utilizada para re-explicar minuciosamente o que não ficou claro.

A própria sequência didática sugere etapas de produção. Na produção final, o aluno perceberá o que aprendeu e o que ainda precisa ser aprendido, isso lhe trará uma auto-regulação. De acordo com Dolz (2004, p. 110), as finalidades gerais do processo de sequência didática são:

> Preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação; construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

Entretanto, é importante que o professor proporcione situações que permita ao aluno se perceber como um participante ativo do processo de aprendizagem. Segundo Santos (2007, p. 20):

> Um dos avanços promovidos pelas propostas quanto ao ensino da língua é, sem dúvida, o fato de a linguagem ser vista como sendo eminentemente social e com propósitos e não como algo abstrato e formal, focalizando o seu uso em um contexto particular. Outro aspecto é reconhecer que o aprendiz não é passivo e mobiliza seus conhecimentos como usuário da língua no seu processo de aprendizagem.

Então, o educador deve deixar para trás a antiga ideia de propor um texto qualquer para o aluno (re)produzir outro a partir daquele sugerido, fazendo uma espécie de cópia ou uma imitação sem nenhuma reflexão prévia sobre os aspectos sócio comunicativos (para quê, para quem, o que e como), ou sem refletir sobre o que está sendo escrito. Sobre isso, Santos (2007, p. 21) comenta que as propostas curriculares:

> Não preveem um trabalho de explicitação no ensino da língua escrita, acabam por basear a aprendizagem na imitação de modelos que, se não são mais os textos clássicos ou gêneros escolares do currículo tradicio-

> nal, são os diferentes exemplares de textos apresentados pelo professor. Embora se evoque o papel construtivo por parte do aluno e a utilização de textos reais no trabalho de produção escrita, a aprendizagem basicamente se dá a partir da produção dos tipos de texto num processo muito mais de imitação que de reflexão. O texto é tomado, então, como objeto de uso, mas não de ensino.

O professor, também, precisa internalizar sem jamais esquecer que os gêneros orais e escritos não são modelos prontos, mas são o reflexo da nossa interação, por isso, as nossas práticas de linguagem é que vão determinar os gêneros. Com isso, Santos (2007, p. 21) destaca que:

> A perspectiva de ensino da língua baseada no conceito de gênero está pautada num conceito de língua como interação, compreende a escrita como prática social e reconhece que todo texto (oral ou escrito) realiza um propósito particular em uma situação específica. A noção de gênero vem descrever a relação entre o propósito social do texto e sua estrutura linguística. De acordo com Schneuwly e Dolz (1995), o gênero funciona como um modelo comum que determina um horizonte de expectativa para os membros de uma comunidade, confrontados às mesmas práticas de linguagem.

Essa autora também tece uma crítica as propostas que veem a aprendizagem dos gêneros como algo espontâneo:

> A aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática sistemática e planejada. Em razão disso, vários pesquisadores têm defendido um ensino sistemático da produção escrita de diferentes gêneros, já a partir das séries iniciais. Não se trata apenas de permitir o acesso, o manuseio, a leitura ou a produção de diferentes tipos de textos, mas efetivar um ensino sistemático, explicitando-se "o conhecimento implícito do gênero". Essa perspectiva implica rever as propostas dos anos de 1980, assumindo um trabalho de didatização que não foi explicitado naqueles documentos.

No entanto ao se escolarizar o tratamento dado ao ensino dos gêneros a escola tenta transformar o gênero num objeto de ensino-aprendizagem, e com isso, muitas vezes, desconsidera os aspectos sóciodiscursivos e textuais e se detém aos aspectos normativos. Em relação a isto, Santos (2007, p. 23) relata:

> Não se pode ter a ilusão de que, ao se tratar dos gêneros na escola, conseguiremos reproduzir, dentro da sala de aula as práticas reais de uso destes gêneros. A situação escolar apresenta uma particularidade: nela se opera uma espécie de desdobramento que faz com que o gênero seja, além de "ferramenta" de interação social, um objeto de ensino-aprendizagem. Cope & Kalantzis (1993), discutindo essa questão, apresentam, dentre as razões para que este desdobramento ocorra, o fato de que, ao mesmo tempo em que a escola reflete o mundo extra-escolar, ela difere discursivamente deste mundo. Isto implica dizer que o conhecimento escolar é constituído por generalizações e requer muitas vezes o uso de metalinguagens. Ao afirmarem isto, os autores não estão defendendo o ensino da metalinguagem e da gramática normativa, mas argumentam que o acesso a certos domínios e discursos requer a sua explicitação. Por isso, faz-se necessário trazer para a escola explicitamente os "como" e "porquês" da linguagem.

Nesse estudo, o gênero a ser trabalhado em sala de aula foi a "carta à redação". Segundo Maciel (2007, p. 147):

> O gênero carta obedece a uma estrutura rígida, formada por três partes: a) seção de contato (local das saudações); b) núcleo da carta, onde é definida a sequência argumentativa, narrativa, descritiva, discorrendo sobre os mais diversos assuntos; c) seção de despedida. São esses elementos que contribuem para a unidade interna do texto. A carta serve para enaltecer ou criticar a revista, comentando algo que foi publicado.

Dessa forma, se o educador fizer o aluno perceber que a escrita está presente em quase tudo o que fazemos – em casa, ao sairmos depressa quando estamos sozinhos e precisamos deixar nossa mãe avisada sobre o que fomos fazer na rua; no trabalho, quando precisamos pedir um documento específico a um colega que trabalha em horário contrário ao nosso; no supermercado, quando precisamos levar uma lista para lembrarmos o que temos que comprar, etc. A todo momento precisamos nos comunicar e muitas vezes, através da escrita. Por isso, é que a escrita tem sentido. Mas, tudo isso deve ser mais vivenciado pelos alunos dentro e fora da escola. Com relação a isso, Antunes (2003 apud SILVA, 2007, p. 30) afirma:

> Se prestarmos atenção à vida das pessoas nas sociedades letradas, constataremos que a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades dessas pessoas – no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente, como registro

> do seu patrimônio científico, histórico e cultural. Dessa forma toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam.

Nós, enquanto educadores precisamos dar para nossos alunos um novo sentido à escrita. Esse sentido deve partir do propósito de que existe alguém que vai ler o que a gente escreve, por isso devemos saber o que vamos escrever para a(s) pessoa(s) que vai(ão) ler. Silva (2007, p. 30) destaca:

> Escrever constitui, então, um modo de interação social entre as pessoas. Quem escreve, escreve sabendo para que e para quem está escrevendo, isto é, tem sempre uma finalidade e um interlocutor, ainda que essa escrita destine-se a si mesmo. Em outras palavras, como esclarecem Góes e Smolka (1992), "(...) ao escrever, o sujeito enuncia o seu pensamento, com algum propósito, para si ou para o outro, configurando ou uma auto-orientação ou uma relação entre sujeitos" (p. 55).

Portanto, com a prática da escrita, o aluno vai percebendo as diferenças de interlocutor que vão aparecendo em seu meio comunicativo. A partir disso, ele vai aprendendo que tipo de palavras usar para determinado tipo de pessoa. Silva (2007, p. 31) relata:

> Se necessito comunicar-me com uma instituição e solicitar informações sobre um assunto de meu interesse, poderei produzir uma carta ou um e-mail e, ao escrever, usarei determinadas palavras e não outras, construirei as orações e os períodos de um modo e não de outro, assim como observarei o atendimento às normas gramaticais de um certo modo e não de outro, etc. Tentarei sempre adequar o texto à finalidade e ao interlocutor a que ele se destina.

Essa uma ideia diferente da que os alunos estão habituados. Pois, escrever para um professor sabendo que ele vai mais prestar atenção aos seus erros do que ao que você quis dizer, é muito desmotivador. Isso acontece sempre na escola, local que deveria ser instigador à escrita e não um inibidor. Góes e Smolka (1992 apud SILVA 2007, p. 34) vêm mostrar o que acontece nas escolas e que serve como inibição na hora de escrever:

> O propósito é o exercício; o destinatário é o professor, que vai corrigir e avaliar segundo certos critérios; a consequência é a informação sobre a qualidade do desempenho na tarefa. Empobrece-se a noção de interação e estreitam-se as possibilidades de destinação e repercussão do que foi escrito.

De acordo com Cabral (2003) o jornal é um suporte que está muito presente na sociedade e consequentemente deveria estar inserido no contexto escolar. Por isso, a escola deveria utilizar com mais frequência esse meio de comunicação, fazendo com que os alunos conheçam, utilizem e expressem suas opiniões.

Nesse sentido, com o objetivo de incentivar a utilização desse suporte no contexto escolar, optamos na nossa pesquisa pelo gênero "carta à redação", que está diariamente presente nesse portador de texto. Através da carta à redação, o sujeito pode dar sua opinião sobre as diversas temáticas que aparecem no jornal, como também fazer reclamações, levantar problemáticas, fazer elogios. Enfim, dar sua opinião e poder discuti-la.

A "carta à redação" é um gênero através do qual as pessoas podem expressar–se, levantando seus pontos de vista e argumentos. A partir dela, o leitor poderá se posicionar e interagir com o escritor da matéria e com os outros interlocutores que participaram desse processo de interação (c.f. CABRAL, 2003). Assim, percebemos que através da carta à redação as pessoas estabelecem um diálogo constante com a sociedade a partir de temas variados.

Metodologia

Esta pesquisa consistiu numa pesquisa-ação, tendo em vista a realização de uma atividade interventiva (DIONNE, 2007, p. 49). Analisamos uma turma de 4º ano constituída por 28 alunos de faixa etária entre nove e doze anos, de uma escola pública do município de Garanhuns, no ano de 2014. Uma sequência didática (cf. DOLZ E SHENEUWLY, 1992), envolvendo o gênero carta à redação, sobre a temática "Desastres ambientais provocados pela chuva no Brasil" foi elaborada em conjunto com a docente da turma analisada e aplicada por ela, a fim de que pudéssemos investigar os conhecimentos mobilizados pelos alunos na vivência desse momento.

O local da pesquisa foi uma escola municipal, localizada na cidade de Garanhuns/PE, durante seis encontros, no período de um mês.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados duas sondagens com as crianças (produção de texto inicial e final) com o objetivo de perceber os conhecimentos expostos pelos alunos sobre as especificidades do gênero carta à redação.

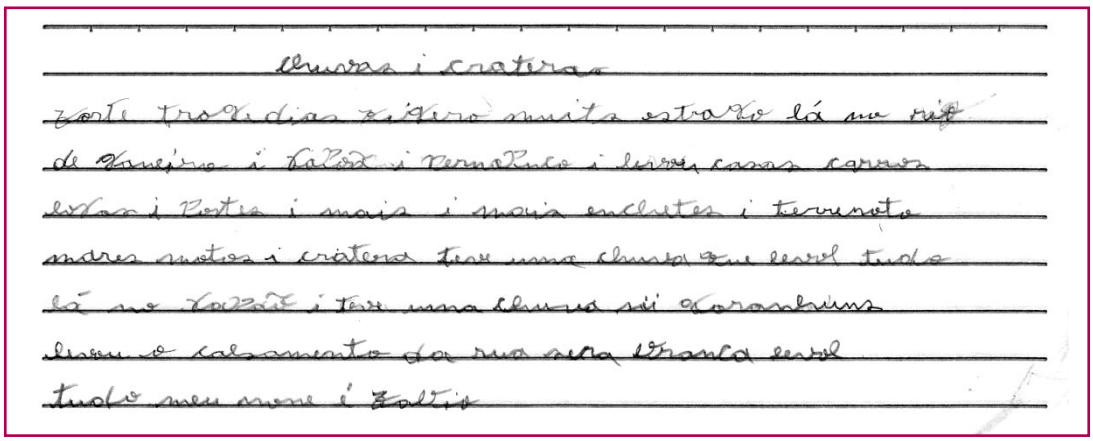
Análise dos dados

Os dados produzidos inicialmente mostraram de maneira bastante clara a necessidade de uma maior sistematização do gênero carta à redação, tanto com relação ao atendimento das características do referido gênero, bem como no que se refere ao desenvolvimento da linguagem.

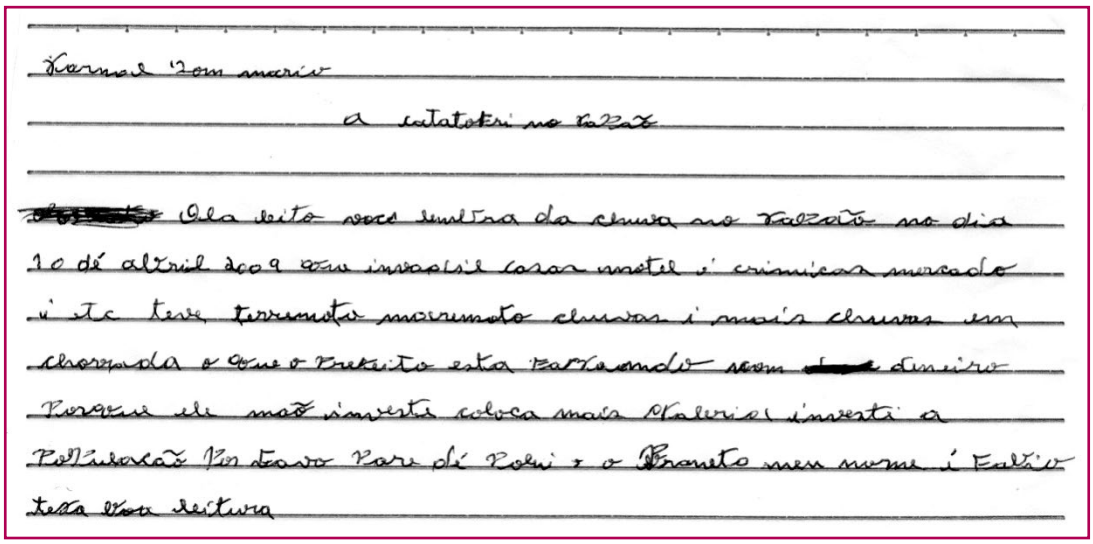
Análise das produções textuais		**Primeira produção**	**Produção final**
Adequa o texto aos propósitos da situação escrita	Não atende à solicitação	03 estudantes	03 estudantes
	Atende parcialmente	05 estudantes	04 estudantes
	Atende plenamente	-	-
Utiliza conhecimentos sobre as características do gênero solicitado	Fala sobre a temática, mas não justifica	05 estudantes	04 estudantes
	Fala sobre a temática, levantando ponto de vista	-	01 estudante
	Aponta a temática, mas não argumenta sobre ela	01 estudante	-
Não utiliza conhecimentos sobre as características do gênero solicitado	Fugiu totalmente do tema	01 estudante	02 estudantes
	Produção pouco legível, embora perceptível a apresentação do tema	01 estudante	01 estudante
	Fugiu do tema, falando de outro tipo de desastre (não ambiental ou não relacionado à chuva)	01 estudante	03 estudantes
	Produção totalmente ilegível	01 estudante	-

Destacamos aqui um dos alunos que conseguiu atender às expectativas do texto, apresentando avanços entre a produção inicial e a final.

Produção inicial



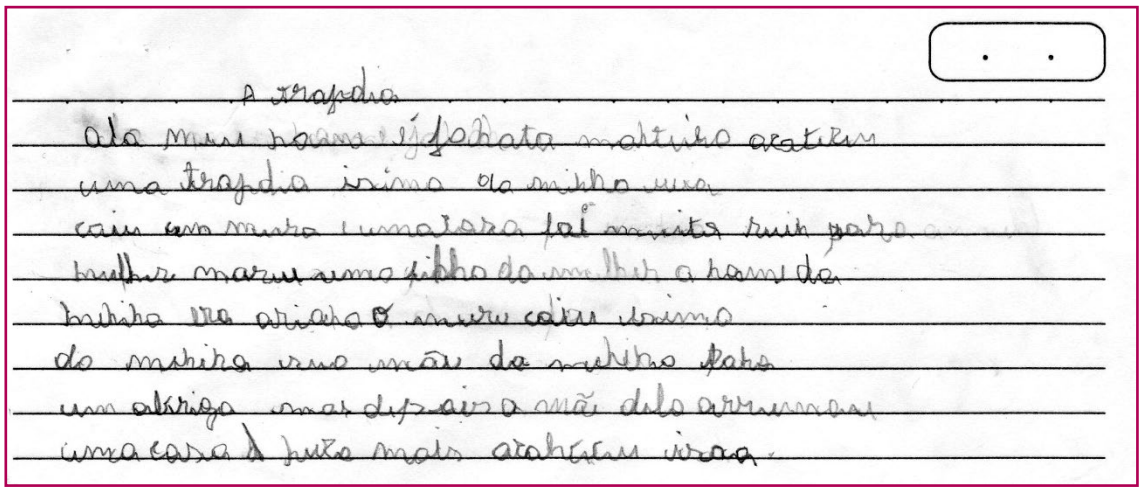
Produção final



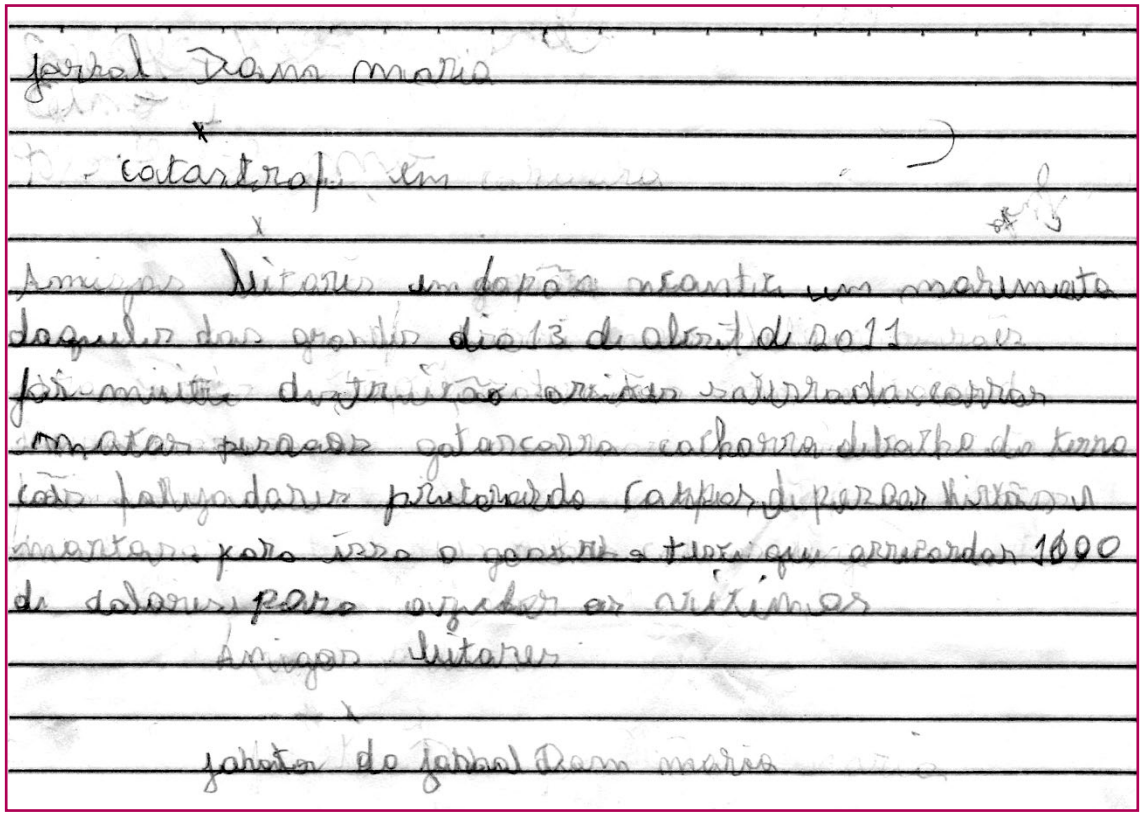
Podemos perceber na produção final que este aluno apresenta a temática, mostra o problema e, além disso, questiona o prefeito de sua localidade sobre a utilização do dinheiro público, sem esquecer de mencionar o dever da população de conservar as ruas limpas, a fim de que o lixo não impeça que as aguas das chuvas escoem para os seus devidos lugares. Dessa forma, vê-se que o educando apreendeu a ordem do argumentar característica do gênero em questão. Então, isso é um resultado relevante diante da questão do argumentar.

Outro aluno a ser destacado também consegue trazer pontos da temática, com maior propriedade em sua produção final.

Produção inicial



Produção final



No primeiro texto, o aluno ainda não havia se apropriado das características do gênero carta à redação, nos apresentando um texto de caráter mais descritivo, no entanto em sua produção ele demonstra ter se apropriado das características da carta, apresentando seu ponto de vista.

Considerações finais

Diante das discussões e dos resultados apresentados, ratificamos a assertiva da necessidade de sistematização do ensino da língua portuguesa, de modo que um gênero textual, qualquer que seja ele, carece de um ensino modular, que leve o educando a compreender de maneira eficaz cada característica do gênero em questão, bem como dos usos e funções da escrita de forma significativa.

Desse modo, o texto precisa ser visto como unidade de ensino, de modo a não querermos ensinar regras de ortografia isoladamente, ou mesmo as letras e palavras sem significado algum, mas sim, num contexto reflexivo e autônomo da língua enquanto instrumento de cidadania.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia na pesquisa escolar**. Prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. et al. Rio de Janeiro: Editora Lucena, 2002.

DIONNE, Hugues. A pesquisa-ação para o desenvolvimento local. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

DOLZ, Joaquim. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado Letras, 2004.

LEAL, Telma Ferraz. **Educação e pesquisa**. USP jan/junho 2001.

LEAL, Telma Ferraz. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no ensino fundamental. Recife, 2007: CEEL.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, Márcia. et al. **Diversidade Textual**: propostas para a sala de aula. Recife, 2008: Ministério da Educação.

MENDONÇA & MILLER (orgs.). **Vygotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, São Paulo: Junqueira e Marin, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Atuação de professores** – Propostas para ação reflexiva no Ensino Fundamental. São Paulo: JM Editora, 2003.

SANTOS, Carmi Ferraz (orgs.). **Diversidade textual**. Os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RESUMO

O presente trabalho traz reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa com ênfase nos Gêneros Textuais. Para tanto, foram consultados Bakhtin (2003), Dolz et al (2004), Marcuschi (2008), Geraldi (2002) e Rojo (2000), os quais abordam o ensino de Língua Portuguesa e enfatizam as teorias sobre o gênero do discurso e linguagem numa perspectiva sociointeracionista. Vivemos em uma sociedade, na qual, cada vez mais a leitura e a escrita vêm sendo supervalorizadas e a aquisição da língua oral e escrita nos remete à possibilidade de participação social e o exercício da cidadania. O ato de ler e escrever constitui-se um elemento inerente à condição humana, sendo assim a aquisição da leitura e da escrita implica uma questão de cidadania, à medida que se revela como forma de inclusão social, ao possibilitar-nos a capacidade criadora e o posicionamento crítico sobre mundo, no qual estamos inseridos. Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano. Por isso, o foco deste trabalho consiste na reflexão sobre a importância da abordagem dos gêneros textuais discursivos para o ensino de Língua Portuguesa. O trabalho divide-se em duas etapas: a primeira consiste em uma breve discussão acerca das teorias dos Gêneros textuais; no segundo momento, apresentamos propostas de atividades para serem aplicadas com turmas de 9° ano do Ensino Fundamental, destacando a perspectiva dos Gêneros Textuais e em específico o gênero crônica.

Palavras-chave: Gêneros textuais, Ensino, Leitura, Língua portuguesa.

OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DA LEITURA E DA PRODUÇÃO DE TEXTOS[1]

Maryngá Meireles Cardos Alves[2] (PROFLETRAS-UEPB)

Introdução

Ler e escrever são habilidades essenciais para que o cidadão não esteja condenado ao fracasso escolar e à exclusão social. Sendo assim, cabe a instituição educacional, na figura do professor pesquisar e desenvolver estratégias para facilitar este processo de ensino e aprendizagem, pois compreender e elaborar textos são atividades humanas que envolvem dimensões culturais, sociais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem.

A escola desempenha um papel de fundamental importância no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Diante de certos grupos humanos excluídos, privados, muitas vezes, da aprendizagem sistematizada e que vivem na pobreza ou com diversas deficiências de desenvolvimento, os objetivos de ensino da leitura e escrita devem adequar-se a cada situação real. Na prática, todos os falantes de uma língua aprendem, juntamente com a aquisição das regras gramaticais dessa língua, a se expressar por meio de diferentes gêneros textuais. Antes mesmo de aprendê-los na escola. À escola, cabe aproveitar esse conhecimento intuitivo, sistematizar e tornar cons-

1. O presente artigo se vincula à pesquisa intitulada ***Uma abordagem da prática de ensino da leitura e da escrita na perspectiva sociointeracionista***, realizada no curso de mestrado profissional (PROFLETRAS-UEPB), sob supervisão da Prof.ª Dr.ª Edilma de Lucena Catanduba.

2. Mestranda em Linguagens e Letramentos (maryngameireles@hotmail.com) - PROFLETRAS-UEPB.

ciente o uso dos diferentes gêneros textuais com os quais convivemos nos diversos níveis das nossas práticas sociais. A leitura e a escrita permitem o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã. O indivíduo que não conhecer e souber utilizar esses recursos da comunicação será um cidadão que vai sempre depender dos outros e terá muitas limitações em sua vida profissional.

Os gêneros textuais surgem à medida que vão aparecendo as necessidades do cotidiano e as atividades socioculturais, assim também em relação as inovações tecnológicas. Sendo caracterizados muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Por isso, se faz necessário oferecer aos alunos ferramentas para que possam analisar os textos pertencentes a determinados gêneros e conscientizar-se de sua situação de produção e das diferentes marcas linguísticas que lhe são próprias.

De acordo com Bakhtin (2003), constatamos que as possíveis leituras do texto dependerão do leitor. Sendo assim, torna-se necessário considerar no ato de ler a tríade: leitor, texto, autor. Numa perspectiva sociointeracionista, a leitura tem sido considerada a partir da concepção de linguagem como interação, oriundas, principalmente, dos estudos bakhitinianos para quem a palavra é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Dessa forma a concepção de linguagem que embasa essa perspectiva é, portanto, a de linguagem como interação entre sujeitos determinados sócio e historicamente. Sendo assim, a leitura passa a ser concebida a partir da relação entre os sujeitos leitor e autor, mediada pelo texto.

Evidentemente, do ponto de vista da aprendizagem, não se desconsideram os processos mentais que o leitor desenvolve no seu encontro com o texto. O processo interativo supõe a relação entre interlocutores construída, mediada pelo texto, que também impõe limites.

Levando em consideração essa realidade é que investigamos o processo de ensino de leitura e escrita de gênero discursivo, especialmente o gênero crônica, já que a mesma está tão vinculada ao cotidiano. As crônicas tratam da realidade com linguagem despretensiosa. É por isso que podemos dizer que se trata de um gênero miniloquente, ou seja, que fala de uma maneira suave não impositiva e mais prosaica – em contraposição à eloquência dos grandes clássicos literários.

Para esta pesquisa, tomamos como base estudos bakhtinianos sobre os gêneros do discurso assim como a linguagem numa perspectiva sociointeracionis-

ta. Apresentamos uma sequência didática inspirada nos estudos de Dolz et al (2004), que abordam o ensino de Língua Portuguesa, com enfoque nos contextos interacionais, nos quais o educando se insere.

Gêneros textuais

Como sabemos, o uso da linguagem se dá de muitas formas, pois a mesma está ligada a todos os campos da atividade humana. Ela é empregada em forma de enunciados, sendo eles orais ou escritos, proferidos pelos integrantes de determinado campo da atividade humana. Os enunciados são formados por três elementos: o conteúdo temático, ou seja, o assunto ou tópico da interação verbal; o estilo, relacionado com a seleção de recursos lexicais e estruturais, que guarda traços da posição do locutor, permitindo assim o afloramento de aspectos subjetivos; e a construção composicional que tem por meta refletir as condições específicas e as finalidades para cada esfera de atividade humana.

Tais elementos são determinados pela especificidade dos campos da comunicação. Sendo assim, é importante observarmos que cada enunciado particular é individual, mas cada campo da utilização da língua elabora seus enunciados, os quais, Bakhtin denomina de gênero do discurso.

> Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamentes estáveis de* enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Podemos perceber que os gêneros atuam como mediadores da atividade enunciativa sendo impossível a comunicação verbal sem a utilização de um gênero. Dessa forma, uma vez que, cada campo da atividade humana se integra num determinado gênero, os gêneros do discurso são infinitos.

De acordo com Bakhtin (2003), assim como são variadas as atividades humanas, variadas também são as formas de uso da língua e, por conseguinte, os gêneros do discurso, que para o autor, podem ser considerados como entidades heterogêneas, tendo em vista que englobam uma infinidade inesgotável de pos-

sibilidades de usos da língua, a qual aproxima-se à vida humana de tal maneira que uma penetra na outra. Quando alguém escolhe um gênero, nunca o fará como um fato individual, mas coletivo, pois o gênero é uma forma de inserção social e de execução de um plano comunicativo intencional. O teórico ainda afirma que os gêneros refletem as características de seu meio de produção e de circulação e muitas atividades humanas já têm estabelecido um estilo específico para cada situação de uso da língua que se configura como forma padronizada.

A esse respeito nos fala Bakhtin:

> O estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade humana e da comunicação. Cada esfera conhece seus gêneros apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos (BAKHTIN, 2003, pp. 283-284)

Para Marcuschi (2007, p.20) "Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem". De modo enfático, podemos afirmar que os gêneros são constituídos dentro de uma coletividade social a fim de atender a uma necessidade comunicativa específica.

Os gêneros do discurso são infinitos, uma vez que cada campo da atividade humana se integra num determinado gênero. Paralelo à grande variedade de gêneros do discurso, existe também uma enorme heterogeneidade oral e escrita. Por consequência, não há um plano que possa estudá-los, uma vez que se existisse, surgiriam fenômenos completamente heterogêneos.

Constatando que os gêneros textuais, tanto os informais quanto os formais são distribuídos nas modalidades oral e escrita e, em todos os contextos do cotidiano, os mesmos podem ser trabalhados em sala de aula, permitindo que o aluno possa produzir e analisar realizações linguísticas tanto orais quanto escritas e identificar seus tipos e respectivas características de forma que este exercício possa ser produtivo e promissor.

No que diz respeito aos gêneros textuais, Marcuschi afirma:

> Os gêneros textuais são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. (MARCUSCHI, 2008, p. 161).

Ensino e sequência didática

Já que o ensino de Língua Portuguesa tem como meta preparar o aluno para fazer uso da linguagem em situações e contextos diferentes com proficiência, é de fundamental importância a inserção dos gêneros nesse ensino, uma vez que eles oferecem inúmeras oportunidades para que esse uso seja simulado.

> Desde que nos constituímos como seres sociais nos achamos envolvidos numa máquina sócio-discursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que seu domínio e manipulação dependem boa parte da forma de nossa inserção e de nosso poder social. (MARCUSCHI, 2008. p. 162).

Vale salientar que o importante no estudo da língua é que o usuário saiba fazer uso da mesma em várias situações e contextos. Os gêneros textuais nos fornecem essa possibilidade, uma vez que, cada gênero é aplicado em momentos distintos em que seu uso torna-se indispensável, seja ao falar ou ao escrever.

Como a linguagem pode manifestar-se de várias formas dependendo do contexto, fazer uso de vários gêneros é incentivar os alunos a usar a linguagem de forma flexível, sabendo utilizá-la no momento certo, na hora certa. De acordo com Rojo (2000):

> [...] a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, precisa atender às demandas das transformações dos níveis de leitura e escrita, realizando uma revisão substantiva de suas práticas de ensino para que essas possibilitem o aluno a aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (PCNs de língua portuguesa *apud* ROJO, 2000. p. 45).

É de grande importância que o professor mediador de língua portuguesa revise sua prática docente aprimorando-a à medida que novas necessidades forem surgindo.

> [...] O professor, além de ser aquele que ensina conteúdos, é alguém que transmite o valor que a língua tem, demonstrando o valor que a língua tem para si. Se o professor tem uma relação prazerosa com a leitura e a escrita poderá funcionar como um mediador pra seus alunos (ROJO, 2000, p. 65).

A ideia básica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é que o trabalho com o texto deve ser feito com base nos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

Uma proposta de ensino de leitura e produção dos gêneros a partir de uma sequência didática que considera o caráter sociodiscursivo de Bakthin para os gêneros do discurso é vista como estratégia válida tanto para a produção oral como escrita de diferentes gêneros do discurso, é definida pelos autores como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (Dolz et al, 2004 p.79). As sequências didáticas são elaboradas a partir de quatro momentos:

Apresentação da situação – prepara os alunos para a produção inicial, definida pelos autores como uma primeira tentativa de produção dos gêneros que será, posteriormente, trabalhado nos módulos. Neste momento devem ser dadas indicações que estimulem a atividade do aluno para que ele saiba identificar o gênero que será trabalhado; qual o objetivo do gênero; o uso no cotidiano e como estes trabalhos serão realizados e apresentados. Neste momento, também é necessário tratar dos conteúdos dos textos que serão produzidos, e da importância desses conteúdos, com os quais os alunos irão trabalhar.

Primeira produção – representa a concretização das informações debatidas na apresentação da situação. Permitindo que os alunos descubram o que já são capazes de fazer e tenham a consciência de quais são as dificuldades encontradas ao elaborar o gênero.

Segundo Dolz et al (2004) e os demais autores, a sequência começa a definir o que é preciso ser trabalhado, com a finalidade de desenvolver a capacidade de linguagem dos alunos e, assim, deixá-los aptos para a produção final.

Módulos – as inadequações que apareceram na primeira produção serão trabalhadas com a finalidade de criar condições para que os alunos possam superar as dificuldades observadas na produção inicial. Nos módulos, a variação das atividades é importante pois propicia aos alunos a possibilidade de terem acesso, por diferentes meios, às noções e aos instrumentos necessários para se produzir um gênero.

Dolz et al (2004) relata ainda que a sequência deve ser finalizada com registro dos conhecimentos adquiridos durante o trabalho nos módulos, seja na forma sintética de lista de constatação ou de lembretes ou glossário.

Produção final - a sequência é finalizada com uma produção final, que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação formativa. Nesse procedimento, ainda segundo Dolz et al (2004) a avaliação é uma questão de comunicação e de trocas, que orienta os professores para atitudes responsáveis, humanistas e profissionais. O conjunto dessas ações se voltam para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo com os alunos, de modo que os mesmos consigam progredir nas atividades desenvolvidas, sejam elas de leitura, escrita ou reflexão linguística, sempre em torno de um gênero textual.

Aspectos metodológicos

Após algumas observações realizadas junto a outros professores de Língua Portuguesa, constatamos que os alunos dos 9° anos demonstram grandes dificuldades em identificar e produzir os gêneros textuais explorados nos livros didáticos, demonstrando desconhecimento de sua elaboração, importância e funcionalidade. Isto gerou dúvidas e inquietações quanto à forma como o livro didático está sendo trabalhado em sala de aula, já que esses alunos estão concluindo o Ensino Fundamental II.

Além do livro didática, não podendo deixar de lado um material de fácil acesso aos alunos que é o jornal, no qual as crônicas têm um espaço de destaque. Embora, que neste suporte, muitas vezes, o texto esteja apenas relacionado a um recorte político ou a uma análise da transformação social. É importante que também seja apresentado aos alunos outros tipos de temas, mais literários – as crônicas de autores como Rachel de Queiroz, Rubem Braga, Fernando Sabino, Carlos Drummond de Andrade entre outros. As crônicas conduzem o leitor a pensar sobre a vida e sobre o mundo a partir da observação de um pequeno evento do cotidiano. Eis um dos grandes motivos para levar este gênero para a sala de aula. Despertando no discente o gosto pela leitura, conduzindo-o a refletir sobre os fatos relatados nas crônicas, interagindo com os temas, fazendo com que o aluno saiu da passividade e torne-se um observador e um agente capaz de escrever de maneira coerente sobre os fatos do dia a dia.

Neste contexto, observamos que é preciso despertar o interesse dos educandos para a identificação e prática da leitura e escrita, tendo como base a prática e aplicação dos gêneros textuais. Para isso, decidimos desenvolver um projeto de letramento na perspectiva dos gêneros textuais, especialmente da crônica com os alunos dos 9° anos A e B do Ensino Fundamental II (dos turnos manhã e tarde) do Centro Educacional Dom Helder Câmara, no município de Guarabira/PB.

Destacamos como objetivo geral do projeto: Proporcionar aos alunos do 9º do Ensino Fundamental II reflexões sobre as concepções de gêneros textuais, assim como o contato dos mesmos com textos pertencentes ao gênero crônica, estimulando a leitura e a escrita do aluno possibilitando além do desenvolvimento da competência linguística o resgate de valores éticos que precisam ser evidenciados no que se refere ao preparo do educando para a vida.

E como objetivos específicos destacamos os seguintes pontos:

I. Incentivar o gosto pela leitura e escrita através do contato com textos pertencentes ao gênero crônica;
II. Identificar características do gênero proposto;
III. Escolher e pesquisar na internet temas do cotidiano para debate em sala de aula;
IV. Parafrasear textos oralmente e por escrito, concordando ou não com o posicionamento do autor;
V. Relacionar os ensinamentos e o humor crítico das crônicas com a vivência de cada um;
VI. Gerar reflexões críticas sobre os temas analisados;
VII. Ler e escrever os textos observando o uso de marcadores temporais. A ideia é que, durante a escrita, os alunos ampliem sua rede lexical de marcadores se apropriando de termos e expressões como: “quando eu fui”, “uma semana depois”, “três meses antes”, entre outras;
VIII. Relatar nos textos fatos marcantes do cotidiano dos educandos;
IX. Selecionar os textos para apresentação em sala de aula;
X. Apresentação em um sarau dos textos selecionados por cada aluno;
XI. Elaboração de um livro com os textos apresentados. O livro fará parte da lembrança de conclusão do Ensino Fundamental II entregue aos pais na colação de grau no final do ano.

Considerações finais

Ao final das reflexões feitas neste artigo, observamos que não há um trabalho efetivo com gêneros textuais em sala de aula. Ao invés disso, a prática pedagógica do ensino da língua portuguesa privilegia o aspecto temático tanto nas atividades de interpretação de texto quanto nas propostas de produção textual. Apesar de tanto os professores quanto os livros didáticos assumirem explicitamente as orientações dos PCNs, o que efetivamente ocorre é o comum equívoco de se confundir trabalho com gêneros com diversidade de gêneros abordados ilustrativamente no material didático. Dentre as prováveis causas disso, destacamos o pouco material produzido e, principalmente, divulgado sobre cada gênero e o fato de que um considerado número de professores de Língua Portuguesa não se propõe a pesquisar sobre o assunto e utilizá-lo de forma adequada na sala de aula. Em vista do exposto, é importante que, além do estímulo às pesquisas acadêmicas que estão destrinchando as características dos principais gêneros, haja um maior investimento na formação inicial e continuada de professores visando o aperfeiçoamento nos estudos da teoria e dos recursos metodológicos que levem a uma prática mais consciente com os gêneros textuais.

Referências

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DOLZ, Joaquim et al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento**.** In.Schneuwly, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In. DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). **Gêneros textuais e ensino**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ROJO, Roxane (org). **A prática de linguagem em sala de aula**: Praticando os PCNs. São Paulo: Campinas: Mercado das Letras, 2000.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência realizada com educandos da EJA. Durante muito tempo o processo de produção textual na escola foi marcado pela escrita das chamadas "redações", onde os temas propostos eram repetidos ano após ano sempre com relação a uma data comemorativa, com um fim em si mesmo, onde a produção de texto fugia do sentido do uso da língua, tornando-se algo artificial e os educandos escreviam apenas com o propósito de obter uma nota na disciplina de língua portuguesa. Assim o presente texto apresenta uma prática docente que objetiva potencializar os educandos da EJA no processo de produção textual, aperfeiçoando a linguagem oral e escrita desses alunos. Para isso utilizamos como pressuposto teórico Geraldi (2002) e os Parametros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Na realização das atividades em sala de aula procuramos possibilitar o conhecimento sobre a finalidade, a estrutura e o estilo dos gêneros textuais, mais especificamente o poema, a receita culinária e a autobiografia. A experiência foi realizada numa turma do ciclo II da EJA contando com as etapas de produção textual partindo do planejamento e escolha dos gêneros textuais pelos educandos e seguindo os estágios de elaboração textual de CALKINS (1989). Ao final das atividades foi realizada uma culminância com a apresentação dos textos pelos alunos.

Palavras-chave: Produção textual, Gêneros textuais.

PRODUÇÃO TEXTUAL COM OS EDUCANDOS DA EJA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Maria Zuleide Abrantes Soares (SEE-PB)
Janaina Pereira Daniel Farias (SEE-PB)

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados do Projeto intitulado Produção Textual com os Educandos da EJA: Limites e possibilidades, realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Borges da Fonseca, numa turma do Ciclo II da EJA, no Municipio de João Pessoa, no período de abril a outubro de 2012.

A proposta teve como objetivo potencializar os educandos da EJA no processo de produção textual. Como também, aperfeiçoar a linguagem oral e escrita, possibilitar o conhecimento sobre a finalidade, a estrutura e o estilo dos gêneros textuais, mas especificamente o poema, receita culinária e autobiografia, fazer uso da gramática, articulada com os textos e promover a melhoria da autoestima dos educandos.

Ricos em experiências vividas, estes educandos, protagonistas de histórias reais, constituem uma diversidade, com diferentes traços culturais advindos de sua história de vida e para desenvolver práticas pedagógicas significativas na EJA, exige-se uma compreensão do contexto sócio-cultural, onde estes sujeitos estão inseridos, desvelando seus saberes, sua identidade, enfim seu ser. É neste desvelamento, buscando suas raízes e suas especificidades, que poderemos desen-

volver um processo de interação, enquanto educadores com estes sujeitos, numa perspectiva de dar sentido à ação pedagógica. Portanto, o espaço escolar poderá significar possibilidades de conhecer novas pessoas, de interagir socialmente, de trocar experiências culturais e ter acessos a novos conhecimentos.

Diante do exposto, esta proposta surgiu como uma forma de enfrentamento às necessidades dos educandos da EJA, fazendo necessário que tanto a leitura de texto, como a produção textual, sejam significativas, com textos reais, que circulam na sociedade para que o educando possa fazer uso social de sua aprendizagem em leitura e escrita.

Ressignificando o ato de escrever

Escrever é um ato difícil. Há quem pense que os que gostam de escrever têm o dom das palavras. Porém, escrever não depende de dom, mas de empenho, dedicação, compromisso, seriedade, desejo e crença na possibilidade de ter algo a dizer que vale a pena. Durante muito tempo o processo de produção textual na escola, foi marcado pela escrita das chamadas"redações", onde os temas propostos eram repetidos ano após ano,com títulos infalíveis: "Minhas férias", "O dia das mães", " São João"," Minha Pátria", entre outros.

Tinham uma relação com as datas comemorativas, com um fim em si mesmo, onde a produção de textos fugia do sentido do uso da língua, tornando-se artificial, os educandos escreviam para o professor ler e dar uma nota. Qual o sentido real destes textos? Será que podemos considerá-los como texto? Eles capacitam os educandos nas suas práticas sociais? Autores como GERALDI (2002), nos chamam a atenção para a produção de texto no contexto escolar, "onde são negadas algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem- mundo" (p.126). Numa concepção interacionista de ensino- aprendizagem da língua materna, esta é considerada como sistema que tem como centro a interação verbal, a interlocução entreos sujeitos, o trabalho em sala de aula precisa valorizar o uso real da leitura e da escrita, visando à participação dos educandos nas práticas sociais.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, a finalidade do trabalho com produção de texto é formar escritores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Acrescenta ainda, que "um escritor competente é alguém que planeja o discurso e consequentemente em função de seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero" (2001, p.65).

Neste sentido, o trabalho com o projeto de produção textual com os educandos da EJA, foi na perspectiva de construir textos reais, focando mais especificamente, três gêneros textuais: poema, receita culinária e autobiografia. A escolha destes gêneros foi realizada através de uma consulta aos educandos, após a apresentação de diversos gêneros textuais.Além do mais, este projeto também trás uma perspectiva interdisciplinar envolvendo disciplinas como: Língua Portuguesa, Matemática, Sociedade e Natureza.

Para tanto é imprescindível à construção de ações pedagógicas que deverão ser resultantes, desta relação dialógica entre educando e educadores, como no caso,especifico deste projeto, a produção textual numa perspectiva de língua como um processo de interação entre os sujeitos. É importante lembrar que o texto deve serescrito para alguém ler, para ser publicado.

Desta forma, a escola para os educandos da EJA, poderá ser um caminho, uma oportunidade para refletir, rever, reavaliar os saberes adquiridos ao longo da vida e a partir deles buscar possibilidades de outros "olhares", de outros conhecimentos, os quais poderão ressignificar sua própria existência. É preciso uma escuta permanente e que seja estabelecida uma relação dialógica, onde o educador que não é dono absoluto do saberpoderá junto com os educandos, relacionar os saberes construídos historicamente pela humanidade, no sentido de torná-los protagonistas no processo de aprendizagem escolar, buscando sua autonomia.

A consolidação do processo de produção textual

Este Projeto foi realizado a partir de um processo de sensibilização com os educandos, que inicialmente foram apresentados vários gêneros textuais e discutidos com eles a finalidade de cada um. Após este momento, foi feita uma consulta junto aos educandos sobre a preferência dos gêneros textuais, para o foco deste

projeto. Os educandos escolheram três gêneros textuais: Poema, Autobiografia e Receita Culinária.

Etapas do processo

Planejamento das etapas

O projeto foi realizado numa turma do Ciclo II da EJA e constou das seguintes etapas:

1ª etapa: Pesquisa com os educandos sobre a preferência dos gêneros textuais, que anteriormente foram apresentados vários gêneros e discutido a finalidade de cada um deles.
2ª etapa: Após a definição dos três gêneros textuais pelos educandos, trabalhado um de cada vez, foi disponibilizada uma variedade de modelos de cada gênero, observando estilo, estrutura e finalidade.
3ª etapa: Em dupla os educandos começaram a construção dos textos, seguindo os estágios de elaboração textual de CALKINS (1989):

1° estágio: **Planejamento:** Escolha do tema, baseado nas experiências de vida ou observações do ambiente. Esquema dos argumentos do autor, resumindo e normatizando com escrita, organizando em blocos de assuntos. Trabalha habilidades mentais como a seleção, organização, classificação, síntese e análise.
2° estágio **Rascunho:** Primeira versão do texto. As idéias são organizadas de seqüenciada e obedecendo aos critérios de organização textual, a ortografia e aexpressão do sentido. Correções, tais como: trocas de palavras, alteração do encadeamento das frases são recursos utilizados nesta fase e ajudam a compreensão dos educandos sobre a recursividade da escrita.

3º estágio: **Reescritura:** Faz-se uma revisão do texto com a presença do autor, onde o educador interfere com sua experiência de escritor, identificando redundâncias, lacunas, contradições, repetições de termos, ambigüidades, incoerências, inadequações, palavras incompletas, etc.
4 ° estágio: **Edição ou acabamento:** Neste estágio resta trabalhar sobre a superfície lingüística e gráfica do texto. Busca-se melhorar a forma de apresentação e distribuição do texto na página, o tipo de letra, a disposição do título, as ilustrações, ou seja a melhor forma de apresentar o texto para o público.

Segundo Calkins (1989), os estágios podem ser trabalhados durante várias aulas, dependendo do tipo de texto que se produz e do ritmo de quem aprende.

Construção dos gêneros textuais

Produção textual dos poemas

A concepção sociointeracionista toma a língua como uma atividade sóciohistórica, abordagem adotada neste projeto, a qual é considerada como um "sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua" (MARCUSCHI, 2008, p.61), que tem como centro a interação verbal, a interlocução entre os sujeitos. A prática pedagógica em sala de aula precisa valorizar o uso real da leitura e da escrita,visando à participação dos alunos nas práticas sociais. A escrita, na escola, assim como nas práticas sociais fora dela, deve ter algum objetivo, alguma função e dirigir-se a algum leitor.

Neste sentido, a poema é um texto significativo, especialmente para os educandos da EJA, onde trazem na sua história de vida, muitas lutas, muitos sentimentos, tanto de perdas e de exclusão, onde poderão ser expressos através do textopoético. Sabemos também que para a construção de um texto, faz-se necessário, uma ação previamente planejada, onde a mediação do professor deve ser realizada através de situações didáticas, onde ao aluno seja disponibilizada uma

variedade de textos, para que eles leiam, folhem, analisem, observem a estrutura e se familiarize com eles.

Para tanto, realizamos várias visitas á biblioteca da escola, onde os educandos tiveram contatos com vários poemas e vários poetas, tais como: Cecília Meireles, Carlos Drumonnd de Andrade, Vinícius de Moraes, entre outros. O contato com os poemas foi muito interessante, pois alguns educandos nunca tiveram oportunidade de folhear livros de poemas. Pedi que cada um escolhesse o poema que mais gostou que lesse em voz alta e escrevesse no caderno.

A etapa da reescrita foi a mais demorada, pois tive que trabalhar com os educandos, questões como: coesão, coerência e ortografia. Isto é, demonstrado nas várias versões que realizaram, para chegarem a um texto mais organizado, tanto nas questões ortográficas, como também no estilo do gênero em questão.

Produção textual: autobiografia

Este gênero textual foi o que gerou mais expectativa da turma, pois eles se achavam incapazes de escrever sobre suas vidas. Realizei algumas Técnicas de Dinâmicas para sensibilização, onde uma delas foi iniciada com um relaxamento e foi dada a continuidade com a escolha de cada aluno de uma gravura, as quais estavam espalhadas no chão da sala, eles escolhiam a imagem que mais se sentissem tocados e identificados. Este momento foi emocionante, alguns choraram, pois começaram a lembrar fatos e acontecimentos de suas vidas, alguns dolorosos e outros alegres. Neste dia, recebemos a visita de um membro da comunidade e ex-aluno da escola, o qual participou da dinâmica, contando a história de sua vida, um exemplo de superação dos obstáculos.

Compartilhei com os educandos algumas biografias de autores brasileiros e decidimos organizar um esquema para orientar a construção do texto, onde constou: nome, onde e quando nasceu, nome dos pais, filhos, irmãos, netos, origem, infância, juventude, maturidade, profissão ou futura profissão, trabalho, dificuldades e vitórias na vida, importância do estudo e esperança no futuro.

Outra questão dialogada com eles foi sobre a publicação de seus textos e combinamos que iriam escrever o quê eles sentissem à vontade de compartilhar com as outras pessoas.

Neste gênero também foi trabalhado a perspectiva interdisciplinar: Conteúdos da Matemática, como as noções de dia, mês e ano, tanto a questão temporal, espacial equantitativa, o qual também envolve conceitos, tanto da História, como da Geografia, pois os alunos tiveram dificuldade de situar sua cidade natal ao estado correspondente. Alguns não sabiam sua data de nascimento e tivemos que recorrer ao diário declasse.

Durante á construção dos textos, percebia-se que os educandos, em alguns momentos sentiam dificuldade de recordar fatos e acontecimentos de suas vidas, especialmente na infância, onde na maioria deles, foi muito sofrida, precisaram trabalhar para ajudar no sustento da casa e não tinham muito tempo para brincar e para estudar. Outra dificuldade foi quando foram escrever sobre os seus sonhos e esperança. O sentimento de baixa auto-estima poderá ser conseqüência dos fracassos na vida deste educando, trazendo prejuízos na sua auto-imagem.

Muitas vezes, em momentos da sua vida pessoal e/ou escolar, devido a um baixo desempenho, como uma situação de reprovação, por exemplo, as pessoas ao seu redor poderão agir de forma preconceituosa e desrespeitosa, favorecendo no sujeito um sentimento de incapacidade e incompetência. Esta problemática poderá ser atenuada, se a escola for acolhedora, buscando conhecer este educando, valorizar os seus saberes e respeitar os seus valores e crenças.

Produção textual: receita culinária

As receitas culinárias compõem um tipo de gênero textual muito presente no cotidiano dos sujeitos sociais e possuem um forte apelo cultural. Para tanto foram realizadas algumas etapas para a produção deste gênero textual:

a) Leitura compartilhada de algumas receitas;
b) Pesquisa de receitas culinárias com alimentos saudáveis;
c) Conversa sobre a estrutura e o estilo do gênero textual: receita culinária;

d) Formação de duplas produtivas para a construção das receitas culinárias;
e) Reescrita do texto.

Este gênero textual foi trabalhado também a perspectiva interdisciplinar, pois foi trabalhado conteúdos da Matemática, com a questão da quantidade e das medidas dos ingredientes, como também o conteúdo das Ciências Naturais, perpassando pelo estudo dos alimentos, onde foi discutida a importância de consumir todo dia uma combinação correta de alimentos, isto é, uma alimentação balanceada, composta de alimentos que possuem as funções: energéticas, plásticas, mistas e reguladoras.

Uma questão surgida foi à importância da presença de sais minerais na alimentação para proteger os ossos, onde as crianças e os adolescentes necessitam de sais minerais para fortalecer os ossos e garantir o crescimento sadio. Enquanto que os adultos precisam dos sais minerais, para evitar doenças como artrite, osteoporose, entre outras. Esta discussão foi importante para definir os pratos que foram escolhidos pelos educandos para construção das receitas.

Neste gênero textual os educandos apresentaram uma facilidade maior em relação a poema e autobiografia. Acredito que seja consequência do processo de aprendizagem, já que eles foram aperfeiçoando sua escrita, como também a própria estrutura e estilo do gênero textual: receita culinária contribui para este avanço. Enquanto os outros gêneros textuais foram realizadas várias versões, este tivemos duas versões, para a grande maioria da turma.

Culminância do projeto: noite de autógrafo e entrega dos livros

O momento da entrega e de autógrafo dos livros construídos pelos educandos, foi muito especial, veja isto através do depoimento de alguns deles:

> "Com este projeto me senti realizado, principalmente falar sobre minha vida, de poder contar para ou outros, as dificuldades que passei na vida. É maravilhoso poder escrever, pensava que era impossível, pois não sabia ler muito

bem, nem escrever. Visitar a biblioteca foi muito bom, conhecer o que é um poema, abriu muito a minha mente. E a receita culinária, achava que era só pra mulher, o machismo, sabe professora, mas vimos que temos que aprender também, foi uma lição" (Estudante 1).

"Aprendi como fazer uma autobiografia, é emocionante, escrever sobra a nossa vida,compartilhar com os outros. Vai ficar marcado, imagine ter um livro escrito por nós, vou sempre lembrar disto, nunca vou esquecer"(Estudante 2).

"Este momento significou tudo, mexeu muito com a gente, de fazer um livro daquilo que escrevemos. Foi difícil falar da minha infância, porque foi sofrida, mas, também foi bom porque falamos sobre os nossos sonhos'(Estudante 3).

"Depois de tudo me sinto capaz, porque consegui escrever alguma coisa, que eu achava que nunca iria ter capacidade. Sempre tive vontade de escrever sobre minha vida, botar para fora, mas sabia que não ia conseguir sozinha, foi bom, ver todos os textos escritos, porque eu achava que só ia aprender a escrever o meu nome"(Estudante 4).

"Aprendi a falar da minha infância e da minha adolescência, tive mais força de vontade para estudar, é maravilhoso ver num livro o que escrevemos"(Estudante 5).

Considerações finais

Este projeto foi muito significativo para a minha prática pedagógica, pois apesar de explorar sempre a cada ano com meus alunos os gêneros textuais, faltava uma sistematização das ações e valorização de cada passo realizado na minha prática pedagógica.Um dos momentos mais rico dessa experiência é o processo de ação-reflexão-ação, ou seja, a cada passo dado, avaliar o que foi positivo e o que não foi, para redimensionar meu planejamento, pois outras idéias vão surgindo,

extrapolando o planejado e nos damos conta que a realidade é muito mais complexa do que podemos imaginar.

Neste instante lembramos Paulo Freire, que recomenda alguns saberes necessários à prática docente, os quais poderão dar significado ao ato de ensinar e de aprender. Considera o processo de dialogicidade um saber fundamental na relação *educador/educando*. Esta perspectiva vai além da relação professor/aluno, ambos são sujeitos de aprendizagem, ou seja, tanto o educando enquanto se educa ensina, tanto o educador se educa ensinando e afirma que: "Ninguém educa ninguém,ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo"(FREIRE, 1987, p.68).

Portanto, aprendi muito com meus alunos na trajetória deste projeto, especialmente na autobiografia, com suas histórias de vida, suas dificuldades esuperações. Foi muito bom compartilhar com eles, este momento de desafio, de dificuldades, mas também de avanços. É isto, que nos recompensa, enquanto educadora, enxergar brilho no olhar de cada um, de sentir-se gente, de voltar a sonhar, de ter esperança no amanhã.

Com esta experiência eles adquiriram mais autoconfiança, para seguir em frente com os desafios que encontram todos os dias nas suas vidas, no início olhavam para mim meio céticos, quando coloquei a proposta do projeto. Alguns verbalizaram: "Professora, a senhora está sonhando muito alto, nós não vamos conseguir, quem escreve livros, são pessoas com muita leitura e nós não temos"; "Nunca que vou saber fazer um poema, é coisa pra gente sabido"; "Minha vida foi muito difícil e triste, não vou conseguir, contar nada", entre outros argumentos. Mas, fui colocando para eles, que iam conseguir e busquei valorizar cada palavra, cada idéia que eles propunham, foi realmente um trabalho construído coletivamente, de perseverança e de muito zelo.

Referências

CALKINS, L.M. **A arte de ensinar a escrever.** Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1989.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** Editora Ática, São Paulo, 2002.

MEC. **Fascículo de Alfabetização e Linguagem.** Pró-Letramento. Brasília, 2008.
MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.** Brasília, 2001.
SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** Editora Contexto, São Paulo, 2003.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada àqueles que não concluíram seus estudos em idade apropriada. Os adultos retornam à escola em busca do tempo perdido, os adolescentes, por sua vez, estão nessa modalidade, muitas vezes, porque fracassaram no ensino regular por diversos motivos. Diante dessa diversidade de sujeitos, a EJA torna-se uma modalidade que requer um olhar especial, atento às necessidades de cada aluno, que são muitas, e as que mais se destacam, do ponto de vista do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, são as dificuldades com a leitura e a escrita. Nesse contexto, esta pesquisa, de natureza qualitativa, com delineamento de uma pesquisa-ação, tem como objetivo geral avaliar até que ponto a utilização de uma sequência didática (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) construída a partir do gênero textual carta aberta pode contribuir para um melhor desempenho na produção escrita dos alunos da 8ª série do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do município de Capim/PB. Observamos, nessa turma, significativa deficiência no âmbito da produção escrita da maioria dos alunos, e, por esse motivo, consideramos que essa habilidade precisaria ser melhor desenvolvida. Para amparar teoricamente este trabalho, recorremos às discussões sobre gêneros textuais propostas por Bakhtin (2011), Marcuschi (2008, 2010) e Cavalcante (2013); além dos estudos sobre sequência didática desenvolvidos por Schneuwly e Dolz (2004). Os resultados da análise apontaram, entre outras questões, que a sequência didática elaborada favoreceu o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias à construção do gênero carta aberta.

Palavras-chave: Gênero textual, Carta aberta, Sequência didática, EJA.

RESSIGNIFICANDO A PRODUÇÃO TEXTUAL NA EJA: UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO TEXTUAL CARTA ABERTA

Lidiane Moreira Silva de Brito (PROFLETRAS/UFPB)[1]
Laurênia Souto Sales (PROFLETRAS/UFPB)[2]

Introdução

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade de ensino criada com o objetivo de atender a um público diferenciado que necessita de uma atenção especial. Trata-se de adolescentes, jovens e adultos que, por algum motivo, não puderam estudar no período da vida que, normalmente, se espera de um estudante.

Assim como os demais professores das outras modalidades de ensino, o professor que atua na EJA deve se preocupar em como lidar com o trabalho com escrita em suas aulas. Podemos nos perguntar se há maneiras, mais ou menos, eficientes de se ensinar a escrever. Afinal, o que é escrever? Para quem e com quais objetivos o aluno escreve?

Segundo Geraldi (1993), existem duas concepções diferentes acerca da prática da escrita, a primeira é que o aluno escreve "para a escola". Nessa ótica, o alu-

1. Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Aluna do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da UFPB.

2. Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Docente do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da UFPB.

no produz seus textos, ou redações como é ainda é mais conhecido no ambiente escolar, apenas para o professor ler, corrigir e atribuir uma nota sem, no entanto, levar em consideração o contexto daquela produção e o seu propósito comunicativo. Outra concepção afirma que o aluno escreve "na escola". Nesta, o aluno pode expor o seu ponto de vista e colocar-se como autor. Esta é considerada a verdadeira prática de produção textual escolar.

Nas salas de aulas têm sido comum a prática de exercícios repetitivos com frases "soltas", descontextualizadas, e a produção de textos sem nenhum propósito comunicativo. Situações que tornam improdutivos os momentos de escrita na escola. Refletindo sobre a temática da produção escrita, Antunes (2003, p. 54) explica que

> Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções. (ANTUNES, 2003, p. 54)

Em outras palavras, a prática da escrita requer habilidades específicas que precisam ser desenvolvidas. Nesse processo, a escola e, por sua vez, o professor assumem papéis extremamente significativos, pois o aluno não pode ser "responsabilizado" pelo fato de não conseguir escrever. É necessário, portanto, que um contexto favorável de sala de aula seja apresentado para o desenvolvimento e aquisição da habilidade de escrita.

É papel do professor propor a introdução de novos hábitos, novas práticas educativas, que visem estimular o desempenho dos alunos, seja com relação a práticas de leitura, seja com relação a práticas de escrita. É no sentido de promover a produção de textos e não de "redações" que o professor da EJA deve planejar suas atividades, contribuindo, desse modo, com o aluno jovem e adulto no processo de assunção de uma postura crítica perante os fatos que o circundam na sociedade.

Partindo desse pressuposto, este trabalho tem como objetivo geral avaliar até que ponto a utilização de uma sequência didática (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) construída a partir do gênero textual carta aberta pode contribuir para um melhor desempenho na produção escrita dos alunos da 8ª série do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do município de Capim/PB.

Gêneros do discurso e gênero textuais: bases teóricas

Com o objetivo de apresentar as bases teóricas que subsidiam este trabalho, discorreremos sobre a teoria acerca da noção de gênero do discurso, abordada por Bakhtin (2011), e a noção de gênero textual apresentada por Marcuschi (2008).

O conceito de gêneros do discurso adotado neste trabalho parte da noção apresentada por Bakhtin (2011). Conforme o autor,

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 261)

Inspirados no autor, podemos afirmar que o homem, enquanto ser social, sente a necessidade de, a todo o momento, interagir através da linguagem com os seus pares em seus respectivos campos discursivos. Desse modo, para que haja interação entre os interlocutores de uma situação comunicacional, os indivíduos Fazem uso de diferentes possibilidades de produção de enunciados, os quais constituem os gêneros discursivos.

O homem passa por diversas transformações ao longo de sua existência, tanto físicas quanto psicológicas. Com ele, e por meio dele, a língua também sofre transformações. A assunção dessa ideia permitiu que o referido autor, dentre outros, pudesse afirmar que os gêneros discursivos não são estáticos; assim, à medida que a língua evolui, eles se adaptam as novas situações de comunicação. Tratando sobre a diversidade dos gêneros Bakhtin (2011) explica que é infinita a variedade dos gêneros do discurso, pois são inesgotáveis as possibilidades da atividade humana.

Os gêneros do discurso têm, portanto, um papel fundamental na vida humana porque sem eles não há interação. O homem vai se adaptando ao meio em que vive e com ele sua linguagem também evolui. É essa interação e a diferentes situações comunicativas que justificam a evolução da língua e o surgimento dos diferentes gêneros do discurso.

Em seus estudos sobre os gêneros do discurso, Bakhtin apresenta os conceitos de gêneros primários e secundários, e explica que este é tão somente a evolução daquele. Para o estudioso, é extremamente importante que se observe a diferença existente entre eles. Os gêneros secundários possuem natureza mais complexa que os primários. Estes integram os secundários, dito de outro modo, os gêneros secundários incorporam os primários.

Para o autor, os gêneros discursivos primários são aqueles que figuram numa esfera de comunicação mais íntima, ou seja, circulam em um contexto comunicacional mais imediato, contando inclusive com a presença física dos interlocutores como ocorre, por exemplo, com o diálogo, as cartas pessoais, os bilhetes, os convites informais, gêneros produzidos no contexto familiar, etc. Trata-se geralmente de gêneros orais, todavia, não significa afirmar que todos os gêneros da modalidade oral sejam primários.

No que se refere aos gêneros discursivos secundários, Bakhtin (2011) expõe que eles podem incorporar e reelaborar vários gêneros primários, os quais se formaram em condições de comunicação discursiva imediata. Como exemplo, podemos citar a entrevista, a assembleia, a reunião e o sermão, gêneros que circundam em âmbitos públicos, onde a atividade de comunicação pode se dá de maneira mais formal. Portanto, podemos afirmar que os gêneros secundários são constituídos a partir dos primários, porém preservam suas próprias especificidades e finalidades.

Independente das transformações que possam ocorrer, os gêneros dos discursos apresentam uma organização constituída pelos seguintes elementos: a composição, o estilo e o tema. Para o autor, esses três elementos estão indissoluvelmente relacionados ao todo do enunciado e são determinados por um campo específico da comunicação. É evidente, explica o autor, que cada enunciado particular é individual, todavia, cada esfera de utilização da língua tem seus "tipos *relativamente estáveis* de enunciados" (Bakhtin, 2011, p. 262).

É através do gênero do discurso que o tema se torna comunicável. O estilo, por sua vez, como diz Bakhtin, está indissoluvelmente relacionado ao conteúdo temático (tema) e à estrutura composicional. Diz respeito ao modo de utilização da língua. Conforme afirma o autor,

> Todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral e escrito, primários e secundários e também em qualquer campo da comunicação discursiva [...] - é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. (BAKHTIN, 2011, P. 265)

Vale salientar que todo enunciado é individual, mas nem todo gênero está propício a essa individualidade do falante, como por exemplo, os documentos oficiais, os quais devem seguir "modelos fixos" para sua elaboração.

Quanto à composição, esta diz respeito ao modo como a fala ou a escrita são organizadas, ou seja, a maneira como os campos sociais organizam os enunciados, o que torna os gêneros "relativamente estáveis". (Bakhtin, 2011). Como exemplo, o autor cita os gêneros epistolares, afirmando que todos seguem uma forma "relativamente estável," pois apresentam um lugar de onde se escreve, um vocativo, uma saudação, uma mensagem, uma saudação final e uma assinatura.

Marcuschi, por sua vez, compreende que os gêneros textuais funcionam como um sistema de controle social, pois "quando queremos exercer qualquer tipo de poder ou de influência, recorremos ao discurso" (MARCUSCHI, 2008, p. 162-163).

Fica evidente, portanto, que o ato de se comunicar não se restringe à ação de o indivíduo proferir enunciados "soltos" pelo simples fato de que ele tem a capacidade de falar/escrever, a questão é muito mais complexa. O homem, quando se comunica por meio dos diferentes gêneros discursivos, tem uma intenção comunicativa que se efetua por meio do uso funcional da língua. Esse funcionamento, segundo Marcuschi (2008, p. 163), "é mais do que tudo, um processo de integração social."

Ao tratar sobre o conceito de gênero textual, o autor introduz também o conceito de tipo textual e estabelece a diferença de sentidos entre eles, tornando mais claros os conceitos apresentados: "**tipo textual** designa uma espécie de construção teórica [...] definida pela natureza linguística de sua composição". Já o "g**ênero**

textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes" (MARCUSCHI, 2008, p 154-155).

Marcuschi (2008) explica que não há uma dicotomia entre os conceitos de gêneros e de tipo, mas complementaridade e integração. O autor acrescenta, ainda, que gênero e tipo não existem isoladamente, são formas que constituem um texto em funcionamento. No caso dos gêneros textuais, em particular, suas formas, por serem histórica e socialmente situadas, mudam, desaparecem e outras aparecem de acordo com a necessidade de uso linguístico da sociedade.

Outro conceito apresentado pelo autor, ao tratar da noção de gêneros discursivos e textuais, foi o de suporte.

Sabemos que os textos se materializam em algum gênero, seja de natureza oral ou de natureza escrita. Além disso, os gêneros textuais se constituem, em diferentes esferas discursivas, por meio de um ou mais tipos de textos. Por sua vez, esses textos circulam na meio social através de um suporte ao qual está necessariamente fixado.

A discussão sobre a noção de suporte, todavia, é complexa por causar certa confusão entre o que é gênero e o que é suporte. Marcuschi (2008) admitiu que já se equivocou, por exemplo, ao atribuir inicialmente o conceito de gênero para o *outdoor*, quando se tratava de um suporte de texto que é fixado em via pública. Nele, pode ser exposto diversos gêneros, como propagandas, convites, declarações, editais e comunicados. Para o autor, é imprescindível que a distinção entre suporte e gênero seja efetuada, pois nem sempre ela é feita com clareza.

Gêneros textuais no ensino de língua portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (1998) afirmam que os textos são organizados levando-se em consideração algumas restrições com relação à temática, à estrutura composicional e ao estilo, elementos que, por sua vez, caracterizam um ou outro gênero. Sendo assim, a noção de gênero, como parte constitutiva do texto, deve ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, a orientação é que nas atividades de ensino seja considerada

> [...] a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

> A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. (PCN'S, 1998, p. 23)

Portanto, para os PCNs (1998), o estudo dos gêneros pode favorecer o processo de aprendizado dos educandos, pois são meios facilitadores no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, justifica-se a importância de se levar os gêneros à sala de aula. Para eles, os gêneros têm sua importância porque respondem aos requisitos das situações particulares de interlocução, assegurando aos alunos o pleno exercício de sua cidadania. É necessário, pois, que os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem sejam priorizados nas práticas escolares nas aulas de língua portuguesa.

Refletindo sobre a questão do gênero como objeto de ensino na escola, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que este é um espaço que particulariza o seu uso. Os autores defendem que essa particularidade reside no fato de que o espaço escolar

> [...] torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço de como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p, 65)

Sousa e Pereira (2007) estão em concordância à assertiva dos autores supracitados quando afirmam que: "os gêneros textuais são eleitos como legítimos objetos de ensino escolar". Podemos dizer que o professor tem em mãos um importante instrumento para se trabalhar em sala de aula, pois o gênero deixou de ser um meio através do qual o homem se comunica e passou a fazer parte da realidade do processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar. Fica claro, portanto, a relevância dos gêneros textuais para o cotidiano de sala de aula, especialmente, para as aulas de língua portuguesa, pois o professor pode contribuir com o aprendizado dos alunos numa perspectiva mais interativa.

Outra estudiosa que concorda com o ensino de gênero é Bezerra (2002). Para a autora, o gênero tem assumido um importante lugar na escola, pois, ao ensiná

-lo, nas aulas de língua portuguesa, o professor necessariamente deve levar em consideração seus usos, suas funções e as situações de comunicação, procedimento que poderá produzir excelentes resultados.

Já para Antunes (2002, p, 72), os gêneros textuais são considerados "classes de exemplares concretos de texto", portanto, estão intimamente ligados à noção de letramento. Por meio dele, o homem tem a possibilidade de "passear" em vários espaços da vida social. Sobre a relação entre gênero e letramento, Bezerra (2002) acrescenta que

> qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou escrita é um evento de letramento; o que implica a existência de inúmeros gêneros textuais, culturalmente determinados, de acordo com diferentes instituições e usados em situações comunicativas reais. (BEZERRA, 2002, p. 40)

Nesse sentido, é válido ressaltar o quão essencial é o estudo dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. O seu uso cria possibilidade para que o aluno possa estar refletindo sobre as práticas de letramento nas quais ele está inserido e poderá também conhecer outros gêneros que ainda não façam parte da sua esfera social.

Para o ensino produtivo de gêneros textuais na escola, é necessário, segundo afirma Marra (2006), que sejam definidos objetivos claros,

> haja vista que não basta restringir o ensino ao cotidiano do aluno, mas deve-se sobremaneira, criar novas situações de linguagem para que o educando possa ampliar suas competências e transitar adequadamente por entre as diversas esferas sociais. A escolha do gênero deve considerar os objetivos, o lugar social e os papéis dos participantes nos processos de interlocução. (MARRA, 2006, p. 20)

É preciso, pois, ampliar as competências comunicativas dos alunos através de atividades sistemáticas que lhes proporcionem enriquecimento linguístico e cultural. Nesse sentido, o uso dos gêneros textuais voltados ao ensino é uma importante ferramenta para o professor, auxiliando-o no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, pois estes poderão verificar a língua em funcionamento.

Tratando sobre a questão dos gêneros na escola, Koch e Elias (2012) consideram que dominar um gênero textual consiste também em deter conhecimentos sobre o domínio da situação de comunicação. Esse domínio pode ocorrer através do ensino das habilidades que são exigidas para a produção de um determinado gênero. Para as autoras, o ensino dos gêneros pode atuar como

> uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrências, aos seus educandos. Isso porque a maestria textual requer – muito mais que os outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica. (KOCH e ELIAS, 2012, p. 61)

Como vimos, o pensamento de que o estudo da língua através dos gêneros textuais auxilia no processo de ensino-aprendizagem dos educandos tornou-se consenso entre os estudiosos da língua. Diante da importância assumida pelo trabalho com gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, optamos por tomar como foco de estudo nesta pesquisa o gênero carta aberta. Considerando a modalidade de ensino da EJA, consideramos que o referido gênero pode ser utilizado pelo aluno jovem e adulto para se colocar como cidadão em situações cotidianas de uso real da língua. Por isso, a decisão de trabalharmos como gênero textual carta aberta.

O gênero carta aberta tem sido classificado como um texto argumentativo; certamente por causa da natureza tipológica que nele predomina. De um modo geral, a carta aberta tem a finalidade discursiva de publicizar informações, denunciar problemas, seja de um indivíduo, seja de um grupo/comunidade, com o objetivo de buscar soluções para eles. Não é raro que o autor da carta aberta, além de denunciar o problema, também apresente uma solução. Para tanto, utiliza-se de um tom persuasivo, com vistas a sensibilizar seu interlocutor que, neste caso, pode ser uma autoridade, uma empresa, uma comunidade. Sobre a função da carta aberta, Leite (2014) informa que:

> Na esfera social, a Carta Aberta normalmente é usada para denunciar problemas de um grupo ou comunidade, propagar ideias, opiniões e reivindicar soluções para problemas. Mais do que qualquer outro gênero, a Carta Aberta procura dialogar e interagir com o leitor, que pode ser uma autoridade, uma comunidade ou um determinado indivíduo. Para isso,

> os recursos linguísticos utilizados devem situar o interlocutor a respeito do assunto ao longo do texto, solicitando fazeres, buscando sensibilizá-lo. (LEITE, 2014, p. 76)

Esse tipo de gênero pode circular em diferentes suportes como, por exemplo, panfletos, postagem, meio televisivo e radiofônico e, com o advento da era digital, na internet. A carta aberta, diferentemente da carta pessoal, por exemplo, que diz respeito a um número limitado de interlocutores, refere-se a um problema de natureza coletiva, buscando resolvê-lo; por isso, o destinatário pode ser uma determinada pessoa ou um grupo, que, por sua vez, poderá ou não responder utilizando-se do mesmo suporte.

Do ponto de vista estrutural, a carta aberta é composta por alguns elementos, a saber: o título, parte onde, na maioria das vezes, é evidenciado o destinatário; a introdução, local onde o problema é situado; o desenvolvimento, momento em que é apresentado o problema e os argumentos que sustentam o ponto de vista do emissor; a conclusão, local em que normalmente há uma solicitação para a resolução do problema apresentado; e, por fim, a despedida ou fecho.

Gêneros textuais e sequência didática

Partindo do fundamento de que os gêneros textuais, além de serem elementos das práticas sociais, são também objetos de ensino que devem ser explorados em sala de aula, especialmente nas aulas de língua portuguesa, podemos fazer o seguinte questionamento: como fazer esse trabalho em sala de aula?

Os pesquisadores Schneuwly e Dolz (2004) elaboraram uma proposta que já se comprovou ser muito eficaz, no que diz respeito ao ensino de textos advindos tanto da oralidade quanto da escrita, trata-se da sequência didática. Segundo os autores, sequência didática "é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito" (SCHNEWLY e DOLZ, p. 82), ou seja, são atividades que oferecem ao professor a possibilidade de trabalhar as dificuldades de escrita do aluno de modo mais organizado.

Os estudiosos explicam que o objetivo da sequência didática é auxiliar o educando no domínio de um gênero textual, o que lhe permite fazer uso da escrita ou da fala, de acordo com a situação de comunicação na qual está inserido em um dado momento. Para eles, esse tipo de trabalho na escola deve centrar-se em gêneros menos acessíveis, ou seja, gêneros públicos e não privados que o aluno não domina ou que ainda não lhe sejam tão familiares. Nesse contexto, as sequências didáticas servem para levar os alunos a realizarem práticas de linguagem que lhes sejam novas ou que eles não dominem.

Schneuwly e Dolz (2004) apresentam um esquema de elaboração de sequência didática que nos ajuda a compreender a proposta:

Esquema 1: Sequência didática



Fonte: (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 98)

Vejamos uma breve explanação sobre o seu funcionamento:

Apresentação da situação

Nesse momento, o gênero é apresentado aos alunos; em seguida, a tarefa que deverão executar, seja uma atividade oral ou escrita; uma ação que realmente faça sentido, que não seja somente "um fazer por fazer". O professor poderá levar diversos exemplares do gênero em questão para que os alunos se familiarizem e observem seu aspecto formal, o suporte por meio do qual é veiculado, e, até mesmo, a sua funcionalidade; todavia, sem maiores aprofundamentos.

Produção inicial

Nessa etapa, há a elaboração da chamada primeira produção ou produção inicial. Trata-se de um texto oral ou escrito que pode ser feito de maneira coletiva ou individual. É a partir dela que o professor detecta as habilidades e o que precisa ser trabalhado nas etapas seguintes. A partir deste momento, o texto será avaliado e reescrito; processo que continua à medida que os módulos vão avançando.

Os módulos

A intenção dessa etapa é desenvolver atividades em cima daquilo que foi detectado na produção inicial como sendo "problemas" a serem solucionados. Os autores não fixaram um número de módulos, pois entendem que o professor é quem deve escolher como serão feitas as atividades na tentativa de sanar ou diminuir os problemas surgidos, seguindo uma progressão do mais simples ao mais complexo.

A produção final

Nesta etapa, o aluno poderá colocar em prática aquilo que foi trabalhado nos módulos, pois ele deverá reescrever o texto produzido. O professor, por sua vez, poderá avaliar o aluno de maneira somativa, ou seja, a avaliação se dará por meio da observação do progresso realizado pelo aluno durante todo o processo.

De acordo com esse esquema, é possível trabalhar os gêneros, sejam eles orais ou escritos, como foi dito anteriormente, com mais organização, uma vez que o professor tem a possibilidade de avaliar o progresso do aluno, e este também compreende que é possível escrever/ler com mais proficiência.

Da aplicação da sequência didática à análise

Apresentação da situação

De acordo com o modelo de sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004), é na apresentação da situação que o aluno é colocado em contato com o gênero a

ser trabalhado, por meio da amostra de alguns exemplares. Observando o aspecto formal, suporte e função, por exemplo, eles se familiarizam com o gênero a ser focado. Logo em seguida, ficam sabendo qual atividade de produção deveriam executar. No nosso caso, a atividade foi uma produção escrita de uma carta aberta.

Antes de apresentar a atividade de produção escrita aos alunos, mostramos-lhes exemplares de alguns gêneros textuais, um deles foi a carta aberta. Esse gênero despertou o interesse da turma porque grande parte dos alunos não sabia que havia outros tipos de carta, além da carta pessoal.

Acreditamos que o momento político em que o Brasil se encontrava, um período de eleições[3], estimulou a escolha, pois perceberam que, a partir desse gênero, poderiam se expressar de maneira mais contundente a respeito de qualquer assunto, inclusive sobre política, gestores públicos, etc. Cotidianamente, inclusive, sempre os via discutindo política com os colegas de outra turma.

Apresentamos, então, a situação, explicando como se daria toda a proposta, organizada a partir de uma produção escrita e de módulos de ensino, ressaltando que estes iriam colaborar para resolver problemas presentes na produção inicial. A versão final do texto seria publicada em uma página do *facebook*, a fim de divulgarmos o trabalho desenvolvido por eles.

Produção inicial

A turma estava constituída por 11 alunos e todos participaram da pesquisa. Para fins deste trabalho, apresentaremos, a seguir, a análise de um dos textos produzidos pelos alunos.

A atividade de escrita proposta aos alunos foi a seguinte: "A partir das discussões realizadas em sala de aula, produza uma carta aberta na qual você exponha sua opinião e/ou reivindicações acerca de um assunto de sua escolha. Fique atento ao tipo de gênero: **CARTA ABERTA**. Escreva seu texto com, no mínimo, 15 linhas[4]."

3. Eleições para a Presidência da República, Senado e Câmara dos deputados, em outubro de 2014.

4. Optamos por determinar um número mínimo de linhas porque quando apresentamos atividades de produção escrita sem a determinação de um número mínimo, eles produzem, em média, apenas seis ou sete linhas. O papel distribuído para a realização da atividade continha linhas para facilitar a organização do texto.

Vejamos, a seguir, um exemplar da produção inicial que coletamos.

Aluna Verônica[5]

01	A revolta de uma Municipe
02	/*
03	Verônica Santos de Carvalho
04	/
05	Venho por meio desta contar um pouco da minha revolta sobre o sítio que nascir e convivir
06	durante 30 anos da minha vida. Temos aqui uma cede de associação onde funcionava como posto
07	médico ali o médico e um dentista vinham uma vez por mês infelismente não funciona mais.
08	Agora temos um pequeno posto de saúde e não está atendendo a população como devia. Seria
09	importante, se pudesse atender a esse povo carente, temos pessoas hipertença pessoas com sério
10	problemas nos dentes pois o dentista só vem uma vez por mês, isso quando vem! só são distribuída
11	no máximo de 15 a 18 fichas.
12	Senhores responssaves por este setor de atendimento nesta comunidade gostaria que se
13	possível botem médicos pelo ao menos (3) três vezes ao mês
14	Pois este Sítio na comunidade de Rio-Tinto a população é muito carente. Precisamos
15	urgentemente que os Senhores resolvam este problema o mais rapido possível trazendo médico e
16	dentista para atender essas pessoas carente.
17	Obrigado pela atenção!
18	/
19	Sítio Pacaré 03 11 2014

* Utilizaremos este símbolo para cada linha que o aluno deixou em branco no seu texto

5. Para a identificação dos alunos na transcrição das cartas, optamos pela utilização de nomes fictícios.

No que diz respeito ao conteúdo, observamos, na primeira produção da aluna Verônica, que ela se preocupou com os habitantes que residem no Sítio Pacaré, lugar que pertence ao município de Rio Tinto/PB, ou seja, pensou no bem estar de um grupo, característica apresentada pelo gênero textual carta aberta. Vejamos nas linhas 09 e 10 o registro dessa preocupação: "Agora temos um pequeno posto de saúde e não está atendendo **a população** como devia". (grifo nosso)

Verônica, na condição de cidadã, mostrou-se indignada e revoltada; encontrou, através da carta aberta, um meio de fazer uma denúncia e tecer críticas sobre a atual situação do sítio onde viveu por trinta anos. Ela fez questão de mencionar que, durante o período em que morou naquela comunidade, teve uma vida em comum com os seus membros e que, na atualidade, mesmo estando um pouco mais distante, não deixou de se preocupar e de desejar uma vida melhor para aqueles que continuaram a residir no local. Ao proceder desse modo, esse sujeito assume o ponto de vista e apresenta a tese que vai defender ao longo do texto: a ideia de que é preciso melhorar a assistência médica e odontológica oferecida aos que residem no Sítio Pacaré.

Podemos observar ainda que esse sujeito assumiu a autoria da carta, pois colocou-se como signatária ao explicitar o seu nome no início do texto, logo abaixo do título: "A revolta de uma munícipe". Outra marca de assunção da autoria diz respeito ao uso de verbos na primeira pessoa do singular e, em alguns momentos, na primeira pessoa do plural.

Do ponto de vista da estrutura composicional, é possível notar que ela seguiu a estrutura de uma das cartas apresentadas à turma: "Desabafo de uma munícipe". A escolha desse título aponta para o conteúdo que vai apresentado; notamos que Verônica introduz o assunto de maneira incisiva, muito embora ela não explicite, no próprio título, a quem direciona sua carta.

Observamos, ainda, que a aluna demonstrou ter conhecimento da estrutura de uma carta aberta, uma vez que, em seu texto, apresenta um título (linha 01); uma introdução, (linhas de 05 a 08), na qual aponta um problema de interesse coletivo: a falta de médico e dentista no Sítio Pacaré; um desenvolvimento (linhas de 09 a 13), momento em que traz os argumentos de que, na comunidade, há pessoas hipertensas e com problemas dentários e, ainda, apresenta, (linha 15), uma possível solução para o problema apresentado, que é a presença de médico e dentista

pelo menos três vezes por semana na comunidade; uma conclusão (linhas 17 e 18); além de um fecho, despedida (linha 19), e também de elementos como: lugar, data e assinatura.

É curioso verificar que, embora Verônica resida no município de Capim/PB, ela registra o Sítio Pacaré como sendo o local onde foi produzida a carta. Talvez isso tenha acontecido devido à forte ligação – emocional, familiar e de amizade – que esse sujeito mantém com o referido local e as pessoas que nele habitam. Tais procedimentos demonstram que Verônica compreendeu bem a estrutura composicional do gênero carta aberta

O estilo apresentado por Verônica pode ser percebido desde o momento em que ela busca a ampliação de seu vocabulário e faz uso do termo "munícipe". Além disso, outro aspecto a ser destacado é que esse sujeito faz a apresentação do destinatário da carta nas linhas 16 e 17, através do uso do vocativo "Senhores responssaves por este setor de atendimento nesta comunidade". Marcar o interlocutor do discurso, constitui-se em mais uma das características do gênero epistolar. Nesse momento, portanto, a aluna procura dar um tom formal a seu texto, assim como também o faz em outras partes do texto, ao usar expressões como: "Venho por meio desta", "Precisamos [...] que os Senhores resolvam este problema" e "Obrigado pela atenção!".

É válido salientar a utilização de dois termos pela aluna; são eles: "pelo ao menos" e "se possível". Ao fazer uso desses marcadores argumentativos[6], esse sujeito estabelece uma relação de gradação em seus argumentos, que ressalta o mínimo a ser feito pelos responsáveis pela área da saúde na Prefeitura de Capim: ofertar serviço de atendimento médico três dias por mês.

É importante destacar que, no parágrafo seguinte, a aluna já não demonstra interesse em negociar a possibilidade de se dar uma solução ao problema, pois, ao utilizar o advérbio "urgentemente" e, na sequência, solicitar que o problema seja resolvido "o mais rápido possível", ela ratifica o tema de sua carta e, consequentemente,

6. Concebemos, aqui, os marcadores argumentativos como operadores (só, somente, apenas, até, até mesmo etc) e conectores (mas, embora, pois, ou etc). Fazemos, assim, um recorte do conceito de operador argumentativo na perspectiva da Semântica Argumentativa, conforme os estudos de Ducrot e seus colaboradores, a exemplo do capítulo "Argumentação e topoi argumentativos", presente no livro organizado por Guimarães (1989): "História e sentido na linguagem".

revela uma posição de revolta e indignação frente à situação vivenciada por pessoas tão carentes. Tal fato, porém, não impede que esse sujeito siga **a estrutura do gênero**: no final do texto, despede-se por meio da expressão "obrigado pela atenção".

Ainda no que concerne à esfera linguística do texto de Verônica, notamos que ele apresenta algumas inadequações quanto ao uso da acentuação, da concordância, da conjugação de verbos, da pontuação e da ortografia; entretanto, tais usos não comprometeram a produção do gênero, pois como vimos, a aluna compreendeu bem a proposta de produção, conforme demonstrado ao longo desta análise.

Os módulos

Após avaliar os problemas que se fizeram presentes na produção inicial dos alunos, constatamos que seriam necessários três módulos, cada um deles com a duração mínima de três aulas, para discutirmos um pouco mais acerca do gênero carta aberta, e para explorarmos melhor os aspectos estruturais do gênero, bem como seus aspectos discursivos.

No primeiro módulo, após entregarmos um exemplar do gênero carta aberta – "Carta aberta aos dirigentes do shopping" –, fizemos uma discussão sobre a temática do texto e, em seguida, partimos para a análise da estrutura composicional e estilo do texto.

No segundo módulo, abordamos questões mais específicas nas produções dos alunos. Para tanto, entregamos trechos digitados dos textos de alguns alunos, além de uma cópia da produção inicial deles, todas sem a identificação do aluno, para que pudessem avaliar e apresentar o que considerariam desvios na caracterização do gênero.

Os alunos apresentaram questões que não se restringiram apenas a nossa proposta, mas apontaram problemas que foram desde a (não) marcação dos parágrafos no texto, o uso de pontuação inadequada até a identificação de cópias de fragmentos do texto-base (carta utilizada na "apresentação da situação"). Na medida em que eles iam apresentando os problemas, fazíamos uma análise do texto como um todo e nos detínhamos no estudo dos desvios apontados pelos alunos. Nosso foco, neste módulo, no entanto, era explorar o gênero sob os seguinte aspectos: conteúdo, estilo e construção composicional. Nesse sentido, voltamos a discutir essas questões nos textos de cada aluno.

Produção final

Após a aplicação dos módulos de ensino, solicitamos aos alunos que, com base nas orientações recebidas, reescrevessem a produção inicial, com o objetivo de solucionar problemas identificados na primeira reescrita.

Vejamos como ficou a reescrita de Verônica.

Aluna Verônica - Produção final

01	Carta aberta a prefeita de Rio-Tinto/PB
02	/
03	A revolta de uma Munícipe
04	/
05	Verônica Santos de Carvalho
06	/
07	Venho por meio desta carta contar um pouco da minha revolta sobre o sítio Pacaré onde nasci
08	e convivi durante trinta anos da minha vida.
09	Naquela comunidade havia uma sede de associação onde funcionava como posto médico. O
10	médico e um dentista iam uma vez por mês infelismente não funciona mas.
11	Agora tem um pequeno posto de saúde que não está atendendo como deveria. Seria importante
12	se pudesse atender aquele povo carente.
13	Ali tem pessoas hipertensas pessoas com sérios problemas nos dentes, pois o dentista só vai
14	uma vez por mês, isso quando vai! Só são destribuída no máximo de quinze a dezoito fichas.
15	Senhora prefeita, como responsável pelo município, gostaria que se possível contratase
16	médicos e dentistas no mínimo três vezes ao mês, pois no Sítio Pacaré a população está

17	precisando, urgentemente, que seja resolvido este problema o mais rápido possível levando
18	médicos e dentista para atender a todos.
19	/
20	Obrigada pela atenção!
21	/
22	Capim 10 de dezembro de 2014
23	/
24	Verônica Santos de Carvalho

Do ponto de vista do conteúdo, percebemos que a posição de sujeito que viveu durante anos na comunidade e que, mesmo distante, continua se preocupando com o bem estar daqueles que permaneceram no sítio ficou consolidada.

Com relação à estrutura composicional, antes de colocar o título em seu texto, a aluna menciona quem é o destinatário da carta: a prefeita de Rio Tinto ("Carta aberta a prefeita de Rio Tinto). Antes, o título não deixava entrever quem seria esse destinatário.

Nesta versão final da carta aberta, percebemos os avanços desse sujeito do ponto de vista do reconhecimento da estrutura composicional do gênero. Se antes ele já demonstrava tal conhecimento, agora, de forma ainda mais estruturada, ele apresenta todos os dados necessários à composição desse texto: título; introdução; desenvolvimento, no qual se encontram os argumentos do autor do texto, e uma solução possível para o caso; conclusão do assunto; despedida; e o registro do lugar, data e assinatura. É importante ressaltar que esta última – a assinatura - se mantém no início e no final do texto, ratificando a autoria do texto.

Em relação ao estilo adotado por Verônica, vemos que ocorreu uma mudança em relação ao emprego do vocativo utilizado para se dirigir à pessoa responsável pela situação que se apresenta no Sítio Pacaré. Nesta versão, o vocativo "senhores responsáveis por este setor de atendimento" foi substituído por "senhora prefeita" (linha 17).

Podemos dizer que, de modo geral, a produção final do texto de Verônica apresentou avanços significativos do ponto de vista do atendimento às características do gênero textual carta aberta, bem como da redefinição do uso de certos recursos linguísticos no texto em questão. Além disso, é importante destacar que o trabalho com a sequência didática, a partir das orientações de Schnewly e Dolz (2004), possibilitaram aos alunos da turma o contato com uma prática de uso real da comunicação, a qual será efetivamente concluída quando fizermos a publicação do texto na página do *facebook*, conforme havíamos assegurado na apresentação da situação. Tal fato, inclusive, motivou os alunos a colaborarem com a pesquisa.

Considerações finais

Com a pesquisa, nossa pretensão, portanto, foi refletir sobre a aplicação do instrumento didático – sequência didática –, conforme orientam Schnewly e Dolz (2004), no ensino da produção escrita, especificamente, do gênero carta aberta. Nesse sentido, após apresentarmos aos alunos o contexto a partir do qual eles iriam produzir o gênero em questão, solicitamos aos mesmos que realizassem a produção inicial e, a partir desta, elaboramos um conjunto de módulos de ensino que foram aplicados em sala de aula, antes de propormos a produção final.

A utilização do instrumento sequência didática contribuiu, portanto, satisfatoriamente para um bom desempenho dos alunos com relação à produção final do gênero carta aberta, uma vez que demos todo o subsídio necessário para que os alunos compreendessem esse gênero do ponto de vista da sua descrição e funcionalidade; fato que os fez perceber que poderiam utilizar a carta aberta para expor suas opiniões de forma pública, inclusive.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português** – encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEZERRA, Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
MARRA, C. C. **Educação de jovens e adultos e gêneros discursivos:** uma proposta de aplicação para o ensino de língua materna. Dissertação de Mestrado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.
SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

RESUMO

O presente artigo integra uma pesquisa, ainda em andamento, sobre o uso de tecnologias móveis e ferramentas digitais no ensino de língua portuguesa. Embasados teoricamente em Marcuschi (2002), Paiva (2001), Schneuwly (2004), Bazerman (2005), Paiva (2001), Rojo e Cordeiro (2004), Palloff e Pratt (2002), buscaremos apresentar resultados de uma experiência realizada em uma turma de 9º ano de uma escola da rede estadual de PE, buscando investigar o potencial pedagógico do aplicativo de telefonia móvel WhatsApp, doravante denominado *WA,* em práticas de leitura e escrita, com foco nos gêneros textuais responsáveis pela interação no aplicativo, focando os usos que se fazem dos gêneros e em como eles ajudam os indivíduos a atuar interativamente. A relevância de tal trabalho justifica-se pela necessidade de pesquisas que tratem da ressignificação pedagógica das tecnologias móveis, uma vez que a presença inegável, e muitas vezes turbulenta, dessas tecnologias em ambiente escolar, evoca a necessidade de repensar suas funcionalidades, de buscar meios que favoreçam a ressignificação dos processos de leitura e escrita e o trabalho com os gêneros virtuais, sobretudo em aulas de Língua Portuguesa (LP), uma vez que não se pode ignorar o fato de que, principalmente, os smartphones, presentes na vida de boa parte dos alunos, mas que tem seu uso desautorizado, e mesmo condenado pela escola, consistem em verdadeiros computadores portáteis e apresentam ferramentas e aplicativos com alto potencial interativo. Assim justificamos a importância de tal trabalho, pois "Tão importante quanto à tecnologia em si, é como ela está sendo usada para fins educacionais". (COSCARELLI, 1999, p.8).

Palavras-chave: Gênero digital, WhatsApp, Ensino de língua portuguesa.

SMARTPHONE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: LIDANDO COM CONJUNTOS E SISTEMAS DE GÊNEROS EM ATIVIDADES NO WHATSAPP

Vera Lúcia de Siqueira Lira (UPE)

Situando a questão

Na sociedade contemporânea, as tecnologias móveis, sobretudo os celulares e smartphones e seus aplicativos, ocasionaram mudanças substanciais nas interações virtuais, uma vez que as mesmas, mas do que nunca, são estabelecidas através de práticas de leituras e escritas digitais.

No entanto, o uso intenso dos dispositivos móveis, por parte dos alunos, instaura conflitos nas instituições de ensino, pois os professores se inquietam com a frustrante constatação de que os alunos usam durante as aulas, e com bastante frequência, o aparelho celular, principalmente interagindo via aplicativo *WA*. Mas, o que fazer diante de tal panorama? Continuar ignorando, sufocando, proibindo tal uso e direcionando ao mesmo toda a culpa do fracasso do aprendizado do educando?

Fala-se, ainda, na importância e, mesmo urgência, da inserção das novas tecnologias da informação e comunicação em práticas de ensino, bem como da necessidade de se trabalhar a língua na perspectiva dos gêneros textuais, inclusive dos digitais. Mas, ao que parece, o celular não faria parte de tais tecnologias, uma vez que em muitos casos seu uso é proibido em sala de aula.

Os meios não justificam os fins?

No Brasil, estatisticamente[1] até o mês de janeiro de 2015 havia 281,7 milhões de celulares sendo uma média de 138,3 aparelhos para cada 100 habitantes. Nessas estatísticas o número de jovens lidera o uso de tais dispositivos móveis, em sua maioria, acessando à internet e redes sociais.

Nas instituições de ensino, tais usos ocorrem muitas vezes de maneira desenfreada, ocasionando conflitos, sobretudo, com os professores em sala de aula. Buscando solucionar as "problemáticas" em decorrência do uso de tecnologias móveis em sala de aula e baseados no argumento de que, especialmente o uso do celular, tira a atenção do aluno e, consequentemente, prejudica a aprendizagem, paradoxalmente em uma sociedade tecnologizada, criam-se regras e normas que proíbem o uso dessa tecnologia na escola.

Em estados como o Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Ceará, Rio de Janeiro e São Paulo há leis que proíbem o uso do celular em instituições públicas de ensino. No entanto, não há dados posteriores a tais leis que demonstrem que tal proibição elevou o nível de atenção dos alunos e, portanto, a aprendizagem.

Por outro lado, há pesquisas que discutem e mostram as funcionalidades das redes sociais em práticas pedagógicas em diversas disciplinas. Em relação à telefonia móvel, com destaque para os *smartphones,* sabe-se que, entre outras funções apresentam uma diversidade de aplicativos e recursos como internet 3 e 4g, câmera e facilidade de acesso a redes sociais, ações que convergem para a sedução dos jovens e, por que não dizer, dos adultos também. Diante de tal panorama, os sistemas educacionais devem se propor aos seguintes questionamentos: Por que não aproveitar pedagogicamente tais recursos? E, Como ressignificar, contextualizando pedagogicamente, as tecnologias móveis dentro e fora da sala de aula?

Não se pretende contestar a importância e funcionalidade pedagógica dos demais ambientes digitais, mas levantar uma discussão acerca da imperatividade de se tomar um novo olhar acerca do aplicativo pertencente à telefonia móvel, WhatsApp, refletindo acerca da oportunidade de ressignificação do uso do celu-

1. Fonte http://www.teleco.com.br/ncel.asp. Acesso em março de 2015.

lar, principalmente porque, entre tantas outras e devido ao valor relativamente acessível, muitos alunos possuem aparelhos com sistemas compatíveis com o aplicativo, trazendo a vantagem de os alunos manusearem o próprio aparelho.

Assim, o presente trabalho busca investigar de que forma os smartphones e o aplicativo WhatsApp podem contribuir para o ensino de língua portuguesa no tocante a práticas pautadas na interatividade via leituras e escritas digitais, portanto, via gêneros textuais digitais, no mensageiro.

Para efeito de análise, coletamos exemplares de gêneros através de atividades realizadas no aplicativo durante cinco semanas. Como os propósitos da nossa pesquisa versavam sobre os gêneros textuais digitais e as possibilidades pedagógicas do aplicativo, não delimitamos as discussões para temáticas específicas, mas provocamos comentários que levassem a observação do gêneros sobre as possibilidades e limitações, na visão dos alunos, acerca dos usos do aplicativo no ensino de língua portuguesa.

Situando o WhatsApp: mobilidade e interatividade dentro e fora da escola

O Whatsapp Messenger é uma ferramenta multiplataforma criada em 2009 para *smartphones* e disponível para sistemas operacionais e dispositivos com Android, BlackBerry, iPhone, Windows Phone e Nokia. Com acesso à internet, 3G, 4G ou Wi-Fi, permite o envio e recebimento de mensagens de texto e arquivos de mídia como: imagem, voz e vídeo e criar chats em grupo.

Atualmente é o maior aplicativo de mensagens instantâneas, pois o software é de fácil uso e seu foco está no envio de mensagens e, atualmente, de ligações telefônicas. Interessante frisar que não disponibiliza anúncios ou games e que também não exige login, ou seja, senha nem identificação pessoal.

De acordo com o guia do usuário[2] o "**WhatsApp é um serviço de mensagens multiplataforma para celulares que usa a conexão de internet no telefone para conversar com outros usuários do WhatsApp.**" Considerado o melhor mensageiros de todos os tempos, o aplicativo sociointerativo possibilita,

2. Disponível em http://www.whatsapp.com/faq/pt_br/general/21073018. Acesso em 05 de janeiro de 2015.

de forma instantânea, o compartilhamento de mensagens de gêneros textuais variados, tais como ligações, convites, mensagens de agradecimento, de felicitações e memes etc.

Possibilita, também, configurar o envio de conversas e até mesmo dos arquivos do aplicativo para uma conta de e-mail. Assim como o Bate-papo ICQ (agendado)[3], os contatos devem ser inseridos e guardados permanentemente na agenda para que o participante possa interagir através do aplicativo. O que aproxima os grupos com finalidade de estudo com Aulas-chats (o chat educacional) é o propósito educacional e as eventuais regras para os participantes.

Possibilita a criação de inúmeros grupos para conversa. Os grupos podem ter mais de um administrador responsável (is) por adicionar ou remover os participantes e as conversas podem ser estabelecidas por até 100 pessoas ao mesmo tempo.

Abaixo listamos as cinco funções do **Whatsapp:**

Figura 1: Funções do aplicativo WhatsApp

Todas as mídias	Reúne áudios, vídeos e fotos trocados dentro da conversa.
Grupos em comum	Permite identificar todos os grupos dos quais o usuário e os amigos participam.
Compartilhar contato	Possibilita selecionar um contato e enviar para o amigo, bem como, enviar e-mail e endereço.
Compartilhar localização	Através do mapa em outro aplicativo, possibilita traçar uma rota com a localização do usuário de forma muito precisa.
Lista de transmissão	Favorece o compartilhamento da mesma mensagem com todos os contatos.

Fonte: Esta pesquisa, 2015

3. Sobre tipologias de chats consultar (MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C., 2010)

O uso pedagógico de smartphones

Ao inserir ferramentas tecnológicas no trabalho com gêneros na língua portuguesa, as práticas de leitura e escrita estão focadas na efetividade da ação social, uma vez que a leitura de gêneros instrumentaliza o indivíduo para agir socialmente, pois "os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas" (MARCUSCHI, 2002, p. 25). Assim, as realizações da leitura e da escrita, e sua aprendizagem na perspectiva dos gêneros, sobretudo dos digitais, vão além do foco na correção ortográfica e gramatical, pois considera a relação entre contexto e usos de variantes na escrita, bem como a relação que tal uso estabelece com o suporte.

Conectando saberes dentro e fora da sala de aula

O presente artigo traz relato de uma experiência pedagógica em uma turma de 9º ano em uma escola da rede estadual, em aulas de língua portuguesa, numa perspectiva do uso de gêneros digitais em um grupo no mensageiro WhatsApp, doravante denominado *WA*.

Tal experiência integra uma pesquisa, ainda em andamento, na qual o aplicativo *WA* constituiu o contexto de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento de ensino. Para o presente trabalho, os *smartphones* foram empregados para realizar pesquisas, e estabelecer comunicação e discussões acerca das possíveis funcionalidades pedagógicas do aplicativo.

A funcionalidade e interatividade obtida através dos gêneros envolvidos e responsáveis pela interação no grupo de pesquisa constituído no mensageiro ressalta a natureza social, histórica e cognitiva da língua em uso em aulas de língua portuguesa, uma vez que a leitura, a escrita e os gêneros digitais permearam todas as atividades de interação. Nesta perspectiva, Bazerman define gêneros na perspectiva de usos em ações sociais, quando afirma que:

> Gêneros são formas de vida, modos de ser. Eles são enquadres para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São lugares em que o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as relações comunicativas pelas quais interagimos. Os gêneros são os lugares familiares a que recorremos para realizar atos comunicativos inteligíveis

> e as placas de sinalização que usamos para explorar um ambiente desconhecido. (BAZERMAN, 2007, p.19).

Ainda acerca do ensino com foco nas funções e usos sociais dos gêneros e não simplesmente em suas propriedades estruturais, Rojo e Cordeiro (2004, p. 10-11), discorrem que na escola, a partir da concepção sócio-comunicativa dos gêneros "passa-se, então a enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte ao funcionamento".

Justifica-se, desse modo, a importância de se analisar as funcionalidades do aplicativo, na perspectiva dos usos que os alunos já fazem e verificar os principais gêneros envolvidos e responsáveis pela interação via *WA*.

Percebe-se, dessa forma, que a UNESCO, órgão das Nações Unidas para a Educação e a Ciência, vem de encontro com algumas leis que proíbem o uso de aparelhos móveis em sala de aula, ao mesmo tempo em que vai ao encontro de práticas pautadas na aprendizagem personalizada e colaborativa.

Sobre conjunto de gêneros e sistema de atividades

Bazerman (2005) considera como conjunto de gêneros os textos produzidos e usados por um sujeito no exercício de uma função dentro de um grupo, sendo a identificação do conjunto a responsável pela identificação das atividades típicas realizadas por tal sujeito.

Baseado na proposta de conjunto de gêneros, de Amy Devitt (1991) a qual tinha como foco a descrição do grupo genérico usado em trabalho por auditores fiscais, Bazerman (1994) sugere a ideia de sistemas de gêneros para "descrever a constelação de conjuntos de gêneros que coordenam e possibilitam o trabalho de múltiplos grupos no interior de sistemas de atividades mais amplos". (BAZERMAN, 1994, p. 31). Desse modo, estão as constelações estão inseridas nos conjuntos de gêneros, os quais, estão inseridos no sistema de gêneros. Sobre sistema de gêneros, Bazerman (1994) explica que

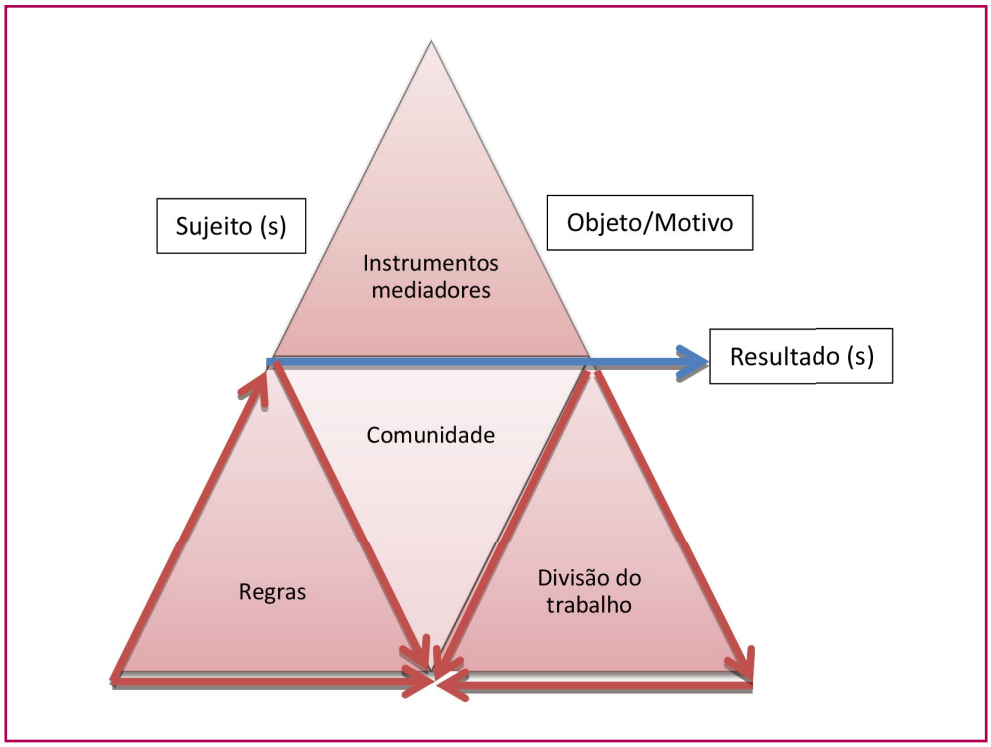
> o que temos é, em essência, uma complexa rede de gêneros inter-relacionados, em que cada participante realiza um ato ou movimento reconhecível em algum gênero reconhecível, que pode então ser seguido por certo leque de respostas genéricas adeguadas por parte dos outros (BAZERMAN, 1994, p.96-97)

Considerando a descrição que Berkenkoter e Huckin (1993, p.154) fazem acerca de gênero enquanto "formas de cognição situada", apreende-se que conjuntos e sistemas de gêneros são os veículos de distribuição e organização da cognição entre os participantes resultantes na educação do senso de tempo e oportunidade, ou seja, no discernimento de como e quando usar determinados gêneros e relacioná-los com outros para agir e interagir. Yates e Orlikowski (2002) afirmam que "o conhecimento das convenções retóricas de um gênero deve ser acompanhado do conhecimento de seu tempo e lugar no sistema e no conjunto de gêneros" (YATES e ORLIKOWSKI, 2002, p. 106).

Escolhemos tratar do sistema de gêneros, pois Bazerman tratou da descrição dos variados conjuntos de gêneros usados pelo professor e pelos alunos, em sala de aula, e conluiu que tais conjuntos de gêneros, juntos, constituem um sistema interativo que contribue para a realização, sequenciada e coordenada, das atividades do professor e do aluno.

A coerência com tal teoria se dá pois nós, pesquisadores, e os alunos, voluntários da nossa pesquisa, fizemos usos de conjuntos de gêneros para orientar nossas ações e possibilitar que as mesmas fossem executadas a contento. ressaltando que, dentro desses conjuntos, ocorreram a criação, escrita, de alguns gêneros, bem como, a reprodução, leitura, de outros.

Figura 02: Sistema de atividade



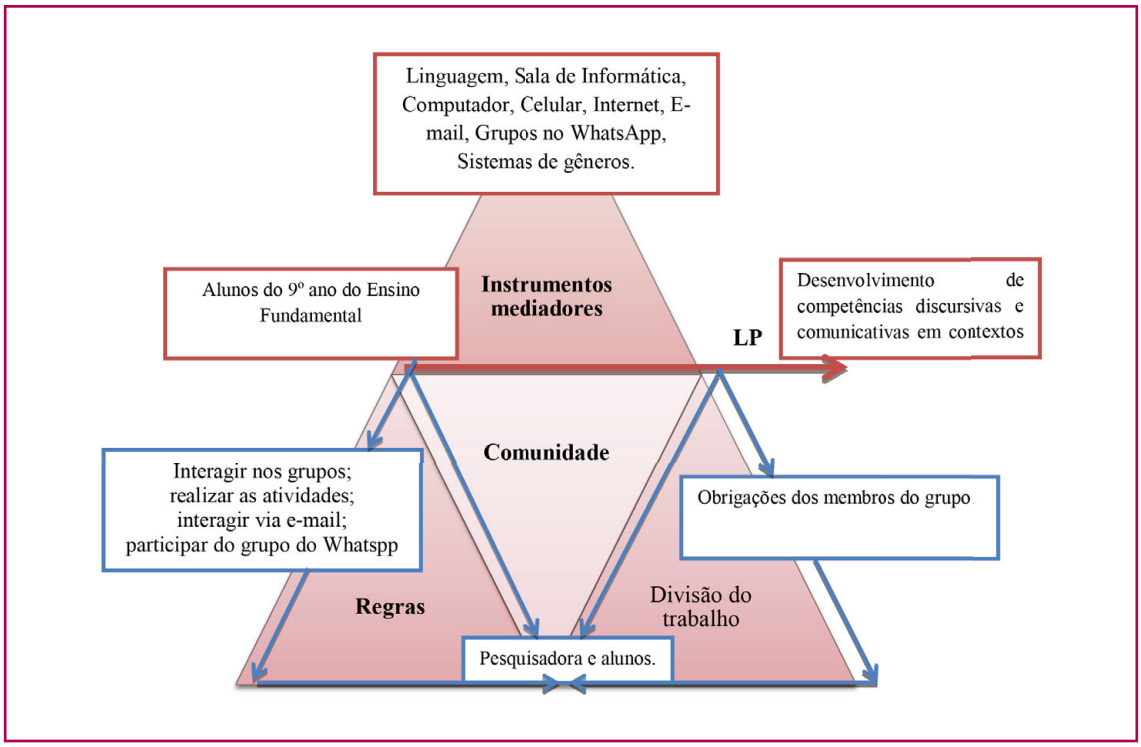
Fonte: Engeström, (1999, p. 31)

O modelo de atividade proposto por (ENGESTRÖM, 1987, p.31), compreende seis elementos: 1. os sujeitos que correspondem ao coletivo e individual da atividade através de ferramentas em um contexto social visando atender objetivos esperados; 2. o objeto, concernente ao objetivo da atividade e é responsável pelo controle dos motivos e comportamento durante sua realização; 3. as ferramentas; 4. as regras; 5. a comunidade; 6. a divisão do trabalho. Esses três últimos elementos dão suporte e fundamentam a interatividade.

O sistema de atividade será tomado como suporte para a verificação dos resultados dos trabalhos realizados dentro do contexto do grupo no WhatsApp, como foco na dinâmica dos processos interativos que se estabelecem e favorecem a construção de conhecimento.

Os sujeitos, as ferramentas, as regras, a comunidade e a divisão do trabalho compõem o sistema de atividades através de interações constantes e suscetíveis a mudanças, inclusive, em decorrência das ferramentas mediacionais usadas.

Figura 03: Sistema de atividade contextualizado com o WhatsApp



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no modelo de atividade proposto por Engeström (1987)

A partir da contextualização do sistema de atividades com o aplicativo WhatsApp e com os objetivos de nossa pesquisa, realizamos um trabalho em uma turma de 9º ano, com uso de grupos no aplicativo de mensagens instantâneas, WhatsApp. Para tal, conforme assinalado na retextualização, fizemos uma adaptação das seis características definidoras de uma comunidade discursiva, apontadas por Swales (1990) ao nosso *lócus* de observação e aos interesses de nossa pesquisa.

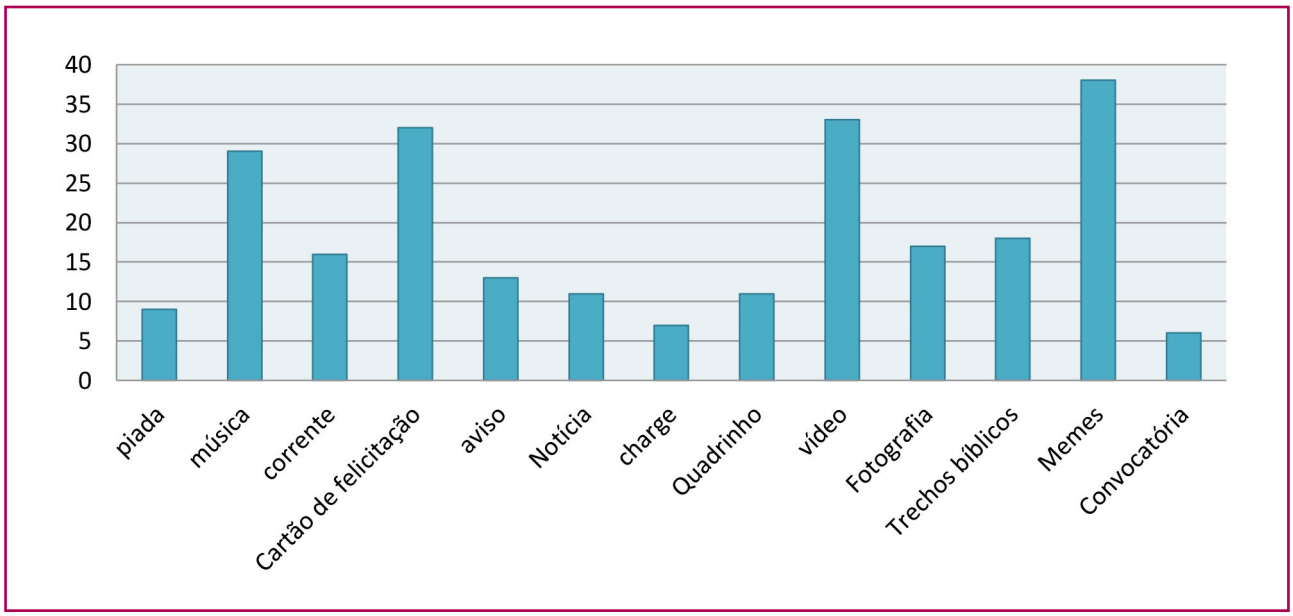
Gêneros recorrentes no WhatsApp

Sobre o ensino com foco nas funções e usos sociais dos gêneros e não simplesmente em suas propriedades estruturais, Rojo e Cordeiro (2004, p. 10-11), discorrem que na escola, a partir da concepção sócio-comunicativa dos gêneros "passa-se, então a enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte ao funcionamento".

A funcionalidade e interatividade obtida através dos gêneros envolvidos e responsáveis pela interação no grupo de pesquisa constituído no mensageiro WhatsApp ressalta a natureza social, histórica e cognitiva da língua em uso em aulas de língua portuguesa, uma vez que a leitura, a escrita e os gêneros digitais permearam todas as atividades de interação.

Justifica-se, desse modo, a importância de se analisar as funcionalidades do aplicativo, na perspectiva dos usos que os alunos já fazem e verificar os principais gêneros envolvidos e responsáveis pela interação via *WA*. No gráfico abaixo representamos os resultados de nossa análise.

Gráfico 06: Gêneros recorrentes no WhatsApp



Fonte: Esta pesquisa, 2015

Considerações finais

Dentre os gêneros observados destacam-se o envio de: Vídeos, músicas, notícia, trechos bíblicos e mensagens de fé, fotos, mensagens, informativos, Convites/Convocatórias, cartões de saudações, correntes, charge, quadrinhos, piadas, memes.

Embasamos-nos especificamente no conceito de sistemas de atividades proposto por Engeström (1993) e Cole e Engeström (1993), compreendendo a noção de contexto definido e derivado de atividades pautadas na mediação e na interatividade. Dessa forma, observamos que, conforme postulado no conceito de sistemas de atividades, nos grupos formados no aplicativo os sujeitos/agentes (alunos) e os objetivos (interatividade por meio de gêneros), atuam conjuntamente. Assim, podemos concluir que, no aplicativo WhatsApp o sistema de atividades é composto por: 1. sujeitos (alunos do 9º ano); 2. recursos mediacionais (Linguagem, Sala de Informática, Computador, Celular, Internet, E-mail, Grupos no whatsApp, e os diversos conjuntos de gêneros envolvidos nas práticas interativas) e 3. objetos/motivos (desenvolver de competências discursivas e comunicativas em contextos autênticos).

Situando, na nossa pesquisa, os elementos do sistema de atividade estiveram em interação contínua, tendo como alicerce as regras/normas (Escrever texto; realizar as atividades; interagir via e-mail; participar do grupo do Whatspp para a produção), na própria com unidade (participantes do grupo no WA) e na divisão do trabalho (Obrigações dos membros do grupo), para alcançar resultados específicos.

Para responder à terceira questão, fomos orientados pela ideia de sistemas de gêneros, proposta por Bazerman (1994) contextualizando para a descrição dos variados conjuntos de gêneros que os grupos no aplicativo comportam. Em relação ao administrador, no caso desse estudo, conjunto de gêneros do pesquisador engloba: preparar os planos dos grupos, criar os grupos no WA, enviar avisos, enviar e-mails, apresentar as propostas de discussão ao grupo, mediar às participações com eventuais respostas às perguntas dos participan-

tes, avaliar as participações e comentar as contribuições e avanços nas interações estabelecidas no aplicativo.

Em relação aos alunos, seus conjuntos de gêneros incluíram: interação via aplicativo, interação via e-mail, pesquisas na internet, respostas aos colegas, etc. Assim, os conjuntos de gêneros do pesquisador e dos alunos orientaram e possibilitaram as ações, auxiliando no compartilhamento de conhecimento dentro de um sistema de atividade.

Recorremos às seis características definidoras de comunidades discursivas apontadas por Swales (1990) e verificamos a pertinência de tal aproximação.

A espinha dorsal da mídia social em questão, o WhatsApp, é a interatividade, uma vez que ela é a responsável e motivadora, através da tecnologias dos smartphones, pela produção e circulação de diversos gêneros. Por isso, é urgente a efetivação de práticas pedagógicas que reconheçam e incentivem novas formas de aprender e ensinar baseados na interatividade e, ao mesmo tempo, na autonomia, refletida no aproveitamento de ferramentas tecnológicas, na busca crítica de informações e suas respectivas fontes.

Referências

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSCARELLI, Carla Vianna. **A nova aula de português:** o computador na sala de aula. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, 1999, 9p. Disponível em: <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/Prespnovaaula.doc>. Acesso em 08 Nov. 2014.

MARCHUSCHI, L.A. Apresentação. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. e org. de A. P. Dionísio e J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005, p. 09-13.

PAIVA, V. L. M. (org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço:** estratégias eficientes para a sala de aula on-line. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RECUERO, R. da C. **Memes e dinâmicas sociais em weblogs:** informação, capital social e interação em redes sociais na Internet. In: Encontro dos Núcleos de Pesquisa, 5, 2006, Brasília. Anais. Brasília, DF: UnB, 2006.

ROJO, R. CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 7-18.

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

RESUMO

O trabalho com a escrita, nas escolas públicas brasileiras, é, em geral, uma tarefa árdua para os professores de língua portuguesa e enfadonha para os alunos. Para os professores, a dificuldade reside no fato de terem a obrigação de contribuírem para que turmas numerosas desenvolvam adequadamente suas habilidades de escrita; para os alunos, que atualmente contam com uma diversidade de possibilidades de atividades midiáticas fora da escola, os gêneros discursivos, trabalhados em sala de aula, muitas vezes, são desinteressantes e repetitivos. A pesquisa sobre a 'Súmula do Árbitro de Futebol', gênero discursivo abordado neste trabalho, apresenta não só uma alternativa para a motivação do ensino da escrita para alunos do ensino fundamental, mas também sugestão para a necessária diversificação e ampliação de gêneros do discurso nas aulas de português, a fim de oferecer mais uma proposta didática aos professores de língua materna que tiverem acesso a este trabalho. Observaram-se a função sócio-comunicativa do gênero em tela e suas características formais; apresentando-se, por fim, uma proposta didático-metodológica para o trabalho com esse gênero em salas de aula do ensino fundamental. A pesquisa fundamentou-se teoricamente em Bakthin (2000), Dionísio (2002), Antunes (2003) Marcuschi (2003), Dolz, Noverraz, Scheneuwly (2004) Bazeman (2006) e Bronckart(2012).

Palavras-chave: Gênero discursivo, Súmula, Aluno, Sala de aula.

SÚMULA DO ÁRBITRO DE FUTEBOL: UMA PROPOSTA PARA A SALA DE AULA[1]

Sérgio Claudino de Santana (PROFLETRAS-UFPE)[2]

Introdução

Em nossa prática, como professor de língua portuguesa, percebemos que quando o se solicita a um aluno a narração de algum fato, seja por meio da oralidade, seja por meio da escrita, o estudante já tende a imaginar que a temática será sobre o seu final de semana anterior, sobre alguma história marcante de sua vida ou que poderá até inventar uma história, organizando-a sem critérios bem definidos, desde que haja o cumprimento da tarefa. Acreditamos que isso se deva ao fato de ainda ser recorrente a prática de ensino de produção de textos que não prevê adequadamente as condições de produção, nem mesmo o gênero a ser construído. Essa prática é contrária à concepção de dialogismo defendida por Bakhtin (2011, p. 282), segundo a qual a "vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso." Ou melhor, é preciso proporcionar ao estudante a possibilidade de optar por determinadas situações comunicativas que estejam ao alcance de domínios discursivos dos quais participe e dos quais poderá participar e apresentar uma realidade concreta de comuni-

1. Professor Especialista em Linguística Aplicada, docente da rede estadual de Pernambuco e da Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes e aluno do PROFLERAS\UFPE

2. Trabalho orientado pela Professora Doutora Gláucia Renata Pereira do Nascimento, docente/pesquisadora do NUCEPI (Núcleo de Pesquisas Produção e Compreensão (Inter)linguísticas) do Departamento de Letras do CAC/UFPE e do Mestrado Profissional PROFLETRAS/UFPE

cação, mesmo que fictícia, a fim de que ele saiba que gênero deve produzir. Para Schneuwly (op. cit., p 161) *apud* Bronckart (2012, p. 103) "uma situação só pode ser concebida, conhecida como situação [...] de ação de linguagem de um certo tipo, na medida em que um gênero está disponível" , ou melhor, o professor, na sala de aula, dará vida ao seu trabalho caso busque nos gêneros textuais para as suas práticas didáticas, porque os gêneros são formas de ação social. Assim, para Bronckart (2012, p. 103), a "apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas". Isto é, por meio do uso da linguagem em forma de gêneros, o agente da ação verbal sente-se um legítimo integrante do grupo social do qual faz parte.

Marcuschi (2008, p. 207) informa que, embora não seja ainda o ideal, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1988), lançados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), suscitou um avanço no estudo com os gêneros. Mas sabemos que o trabalho com gênero ainda não vem sendo realizado com a devida frequência e é escasso o trabalho com gêneros orais, que ocorre apenas de modo superficial na escola. O trabalho com a escrita é, normalmente, uma atividade complexa para os professores de língua portuguesa e, muitas vezes, enfadonha para os alunos. Para os professores, a dificuldade reside não apenas no fato de terem a obrigação de contribuírem para que turmas numerosas desenvolvam adequadamente suas habilidades da escrita. Com uma carga horária de trabalho pesada, não é fácil diversificar as atividades. Em muitas oportunidades, só chegam aos alunos atividades didáticas que têm formatos ultrapassados, dos quais os estudantes já estão saturados, porque são tarefas repetitivas e desestimulantes. Os gêneros textuais trabalhados em sala de aula, em geral, são, quase sempre, "importados" dos livros didáticos, sem trazer, ao menos, uma proposta do professor que amplie o estudo apresentado pelos livros didáticos. Observando esse aspecto, acreditamos que num trabalho com um gênero diferente, como a 'Súmula do Árbitro de Futebol', pode ser motivador para os estudantes. Só o fato de se apresentar como uma novidade, isso já poderá favorecer o interesse do aluno para a produção escrita. Outro dado que pode ser motivador é o fato de que as súmulas estão disponíveis na internet. Isso atrai estudantes do ensino básico atualmente. Além disso, súmulas de partidas de futebol polêmicas podem apresentar o registro de diálogos extremamente problemáticos, que tendem a despertar a curiosidade sobre o conteúdo desses exemplares do gênero. Os pro-

fessores cujos alunos – da geração atual – são "fãs" da simplificação, da abreviação das palavras ('vc', 'tb') e do uso de imagens (☺ / :) / ☹ / : ( ), em função do uso de *chats* da internet e, atualmente, do *WhatsApp*, sabem que esses usos podem dificultar o trabalho para desenvolver certas competências ligadas à ampliação do léxico mais formal dos jovens. O uso da súmula pode ser uma boa estratégia para levar os alunos a escreverem mais formalmente com prazer. É importante lembrar que, na internet, além das Súmulas dos árbitros, existe uma infinidade de outros gêneros que podem servir como motivação para a escrita dos alunos.

Entende-se, pois, que seria conveniente para o ambiente escolar, cotidianamente, a iniciativa do professor em buscar novas opções para ministrar a aula e, ao mesmo tempo, a preocupação da escola para disponibilizar recursos diferentes, atrativos e desafiadores, no intuito de motivar o aluno para produção textual escrita mais formal. Isso, porém, não apenas em mais uma atividade de classe ou de casa sem objetivos bem definidos, sem uma previsão das condições de produção viáveis numa determinada comunidade discursiva, mas, sobretudo, em atividades baseadas em "fatos reais", projetadas, organizadas e concretizadas pelos próprios alunos. Para Bazerman (2006, p. 33):

> Aprender a escrever é um trabalho duro, que requer o domínio de problemas de escrita cada vez mais difíceis, de modo que, se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, nós precisamos identificar os tipos de produção escrita com os quais eles vão querer trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que eles vão querer solucionar.

Assim, diante de tanta facilidade de acesso à informação e a ambientes de produção textual, escrita ou oral, com base nas ideias de Bazerman acima citadas, o docente poderia ser mais perspicaz e convocar a turma a opinar sobre que tipo de produção e que tema gostaria de estudar e aprender a produzir. Evidentemente, como especialista, seu plano de ensino já deve prever, a partir de uma diagnose, quais são as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Entretanto fazer dos aprendizes seus parceiros pode ser, mais do que adequado, motivador.

Sabe-se que o universo do esporte sempre fascinou as crianças e os jovens. Entretanto, hoje, o futebol tem "enfeitiçado", também, a população como um todo, ou seja, adulto, criança, adolescente, idoso, todos, de ambos os sexos, participam, acompanham, brincam, jogam, seja amadorística ou profissionalmente, torcem. Alguns ainda leem e escrevem sobre o tema. Podemos perceber, numa

exposição de dados realizada por Toledo (1996.p.35), que, por faixa etária, entre 15 e 17 anos, 62% possuem interesse pelo futebol, entre 18 e 29 anos 56%, entre 30 e 49 anos o interesse é de 51%, entre 50 anos em diante 55%. Por grau de instrução, 50% daqueles que têm interesse possuem o primário. O secundário, 57% e, entre aqueles que possuem grau de instrução superior, o interesse pelo futebol é de 55%. Além disso, embora saibamos que o sonho de muitos garotos brasileiros é se tornarem jogadores de futebol profissional, constata-se, também, que, devido ao crescimento do futebol feminino no Brasil, as garotas também almejam isso. Segundo dados Revista Hórus – Volume 5, número 1 – Jan-Mar, 2011, o Brasil é considerado uma potência do futebol feminino na América do Sul. Internamente, dos 26 estados, mais o Distrito Federal[3], 17 estados possuem campeonatos oficiais de futebol feminino. Dentre esses, Pernambuco está incluído, pois, além de ter o campeonato local, já sediou campeonatos nacionais e internacionais e possui uma equipe, Sport Club do Recife, que já foi campeã da Copa do Brasil Feminina. Ressalta-se também que, segundo pesquisa[4] realizada pela Sophia Mind, empresa do grupo Bolsa de Mulher, a pedido do jornal o Globo, 80% das mulheres brasileiras torcem para algum time. E aproveitando a popularização do futebol, atualmente, os documentos oficiais sobre o jogo (a Súmula do Árbitro é um deles), após a aprovação da lei nº 10.671, de 15 de maio de 2003 (Estatuto de Defesa do Torcedor)[5], **estão disponíveis para qualquer cidadão** em sites pela internet (www.cbf.com.br; www.fpf-pe.com.br), possibilitando, assim, ratificar, na escrita do árbitro, tudo aquilo a que se assistiu no dia anterior.

Portanto, pretende-se buscar, no estudo das Súmulas dos Árbitros de Futebol, alternativas concretas e acessíveis aos nossos alunos, a fim de levar os professores a refletirem sobre as vantagens de, em atividades de ensino de língua materna, criar-se um elo entre a atividade de leitura e a produção de texto, e o contexto interacional dos agentes da produção, ou seja, os alunos. Como afirma

3. Disponível em: http://www.faeso.edu.br/horus/artigos%20anteriores/2011/A%20ESTRUTURA%20D%20FUTEBOL%20FEMININO%20NO%20BRASIL.pdf> acessado em 05\01\2015.

4. Disponível em:<http://oglobo.globo.com/esportes/pesquisa-mostra-que-no-pais-do-futebol-80-das-mulheres-torcem-para-algum-time-2998020> acessado em 05\01\2015.

5. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.671.htm> acessado em 05\01\2015.

Bazerman (2006, p. 24), "não deveríamos ser displicentes na escolha dos gêneros escritos que os nossos alunos vão produzir." Ao agir assim, o aluno disporá de elementos pertinentes ao cotidiano e salutares ao gosto comum pelo futebol, o que poderá conduzi-lo a uma atividade de aprendizagem de escrita relevante e agradável. Como ratifica Bazerman (2006, p. 11):

> Eu acredito que se reconhecermos os estudantes como agentes, aprendendo a usar criativamente a escrita dentro das formas interacionais tipificadas, mas dinamicamente cambiantes que chamamos de gêneros, eles virão a entender o poder da escrita e serão motivados a fazer o trabalho árduo de aprender a escrever efetivamente.

A Súmula de Árbitro de Futebol é um gênero da ordem do narrar. Apesar de a narração se constituir, segundo Gancho (2006), como uma prática comum do homem desde o início de sua existência, é necessário utilizar, como parâmetro, diversos gêneros que contemplem sequências textuais da ordem do narrar, no intuito de proporcionar aos discentes situações interacionais discursivas da língua dessa natureza mais frequentes, o que pode deixar o momento de produção textual mais simples para a compreensão dos alunos.

Para fundamentar nosso trabalho, inicialmente, apresentaremos uma breve história da Súmula do Árbitro, assim como discorreremos sobre sua função social e sobre onde encontrar exemplares do gênero. Em seguida, daremos informações sobre suas especificidades formais para o correto preenchimento, sobre as sequências tipológicas textuais predominantes no gênero e sobre a adequação para o ensino da escrita no ensino fundamental. Por fim, apresentaremos uma proposta de atividade através de uma sequência didática.

Súmula do árbitro

Especificidades enunciativas da súmula do árbitro

A súmula, oficialmente, foi usada a partir do primeiro jogo oficial realizado no Brasil, ou seja, em 1872. Já na Copa do Mundo de 1970, o árbitro Alemão Kurt Tschencher, no jogo México x União Soviética, expôs, na súmula, os cartões aplicados durante o jogo, pois, naquele ano, foi autorizado o uso dos cartões amarelo

e vermelho, a fim de indicar uma advertência, na apresentação daquele, ou uma expulsão, na apresentação deste.

Esse documento, inicialmente, era elaborado pelo árbitro em sua casa, após os jogos, sob o olhar apenas do árbitro central da partida[6], para ser entregue no primeiro dia útil subsequente ao jogo, na entidade responsável pelo evento. Entretanto, há cerca de 12 (doze) anos, com a implementação do código do torcedor (conforme citado na introdução), o árbitro tornou--se obrigado a redigir o texto em até "4 horas" após o término da partida, ainda no campo de jogo (vestiária) e entregar ao representante da entidade. Exceção feita em casos de tumultos generalizados, já que, nessa situação, o prazo é prorrogado em até 24h, liberando-se para ser concluído em casa.

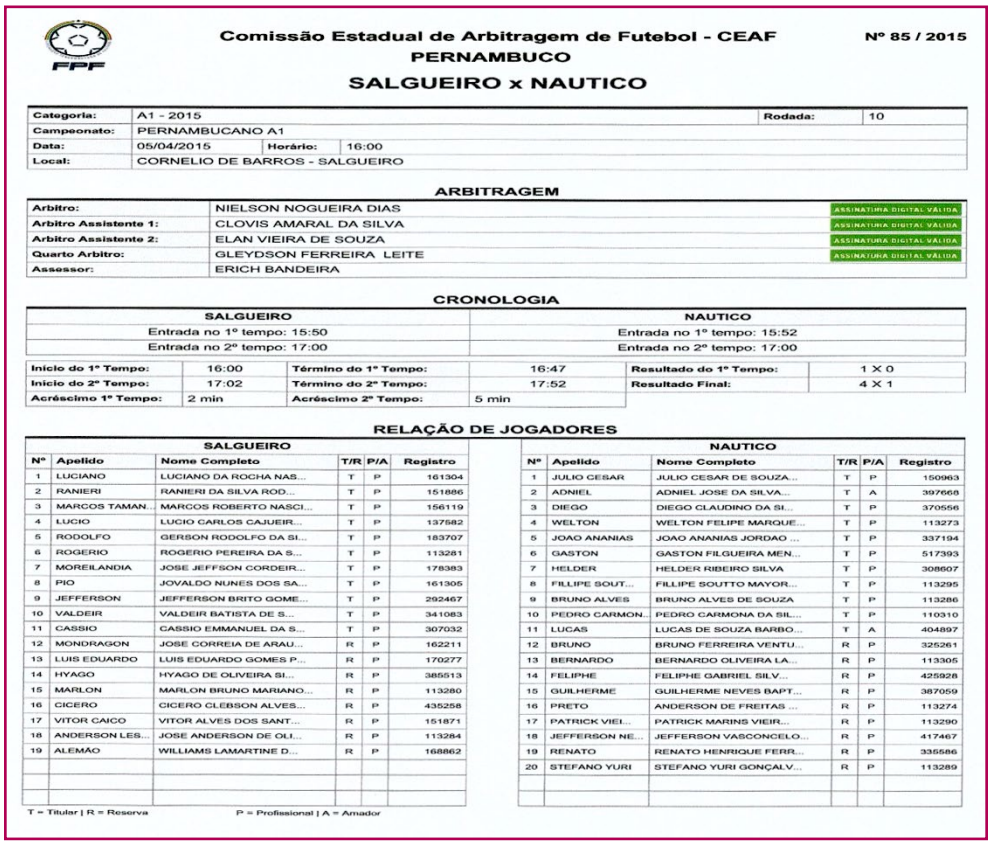
O responsável direto pelo preenchimento do documento continua sendo o árbitro central, porém serão co-responsáveis os árbitros assistentes, 4º árbitro e o representante da entidade organizadora da competição. Na elaboração deste texto, serão registradas as seguintes informações nos respectivos relatos: identificação das equipes, local, data, nomes dos árbitros do jogo, tipo de competição, relação dos jogadores, condição do gramado; conduta do público, dos dirigentes e dos jogadores, motivos de atrasos (quando houver), narração detalhada das advertências e expulsões. Posteriormente, todas as informações são escaneadas, expostas no site da entidade responsável pela organização do evento (no caso particular dos exemplares apresentados neste artigo, o órgão responsável é a Federação Pernambucana de Futebol - FPF (www.fpf-pe.com.br) e ficam acessíveis, 24h, a qualquer cidadão. Além disso, há um cargo, chamado de ouvidor. A pessoa, que exerce essa função, é responsável por receber, analisar e responder as críticas ao conteúdo escrito no documento supracitado.

O gênero do discurso em análise requisita o uso da norma padrão da língua, embora, como será verificado na análise dos documentos, haja a necessidade, em alguns pontos, de utilizar a norma não-padrão, incluindo gírias e até o vocabulário de baixo calão, quando estritamente necessário.

6. Árbitro que é responsável pela condução do jogo dentro do campo. Existem, também, dois árbitros assistentes, que auxiliam correndo pelas linhas laterais do campo de jogo e um árbitro reserva, que atua fora do campo de jogo, organiza a documentação e pode substituir o árbitro central, caso este tenha algum problema durante a partida.

Especificidade formais da súmula do árbitro

A Súmula do Árbitro é um gênero do discurso formulaico, isto é, é um formulário que deve ser preenchido pelo árbitro após uma partida de futebol. Divide-se em quatorze blocos, contidos em quatro páginas que apresentam particularidades do domínio discursivo do futebol (arbitragem do jogo). Na primeira página, há quatro blocos: o 1º bloco apresenta o nome das equipes adversárias, a espécie de competição, a categoria, o local, a data e horário do evento e a sequência dos jogos; o 2º bloco é composto pelos nomes dos árbitros; o 3º bloco é destinado aos horários de entradas das equipes no campo de jogo, horários do início e reinício do primeiro e segundo tempo da partida e os resultados do primeiro tempo e do término do jogo; e o 4º bloco apresenta a relação dos jogadores das equipes adversárias.



Comissão Estadual de Arbitragem de Futebol - CEAF — **Nº 85 / 2015**
PERNAMBUCO
SALGUEIRO x NAUTICO

Categoria:	A1 - 2015	Rodada:	10
Campeonato:	PERNAMBUCANO A1		
Data:	05/04/2015	Horário:	16:00
Local:	CORNELIO DE BARROS - SALGUEIRO		

ARBITRAGEM

Arbitro:	NIELSON NOGUEIRA DIAS	ASSINATURA DIGITAL VÁLIDA
Arbitro Assistente 1:	CLOVIS AMARAL DA SILVA	ASSINATURA DIGITAL VÁLIDA
Arbitro Assistente 2:	ELAN VIEIRA DE SOUZA	ASSINATURA DIGITAL VÁLIDA
Quarto Arbitro:	GLEYDSON FERREIRA LEITE	ASSINATURA DIGITAL VÁLIDA
Assessor:	ERICH BANDEIRA	

CRONOLOGIA

SALGUEIRO	NAUTICO
Entrada no 1º tempo: 15:50	Entrada no 1º tempo: 15:52
Entrada no 2º tempo: 17:00	Entrada no 2º tempo: 17:00

Inicio do 1º Tempo:	16:00	Término do 1º Tempo:	16:47	Resultado do 1º Tempo:	1 X 0
Inicio do 2º Tempo:	17:02	Término do 2º Tempo:	17:52	Resultado Final:	4 X 1
Acréscimo 1º Tempo:	2 min	Acréscimo 2º Tempo:	5 min		

RELAÇÃO DE JOGADORES

SALGUEIRO

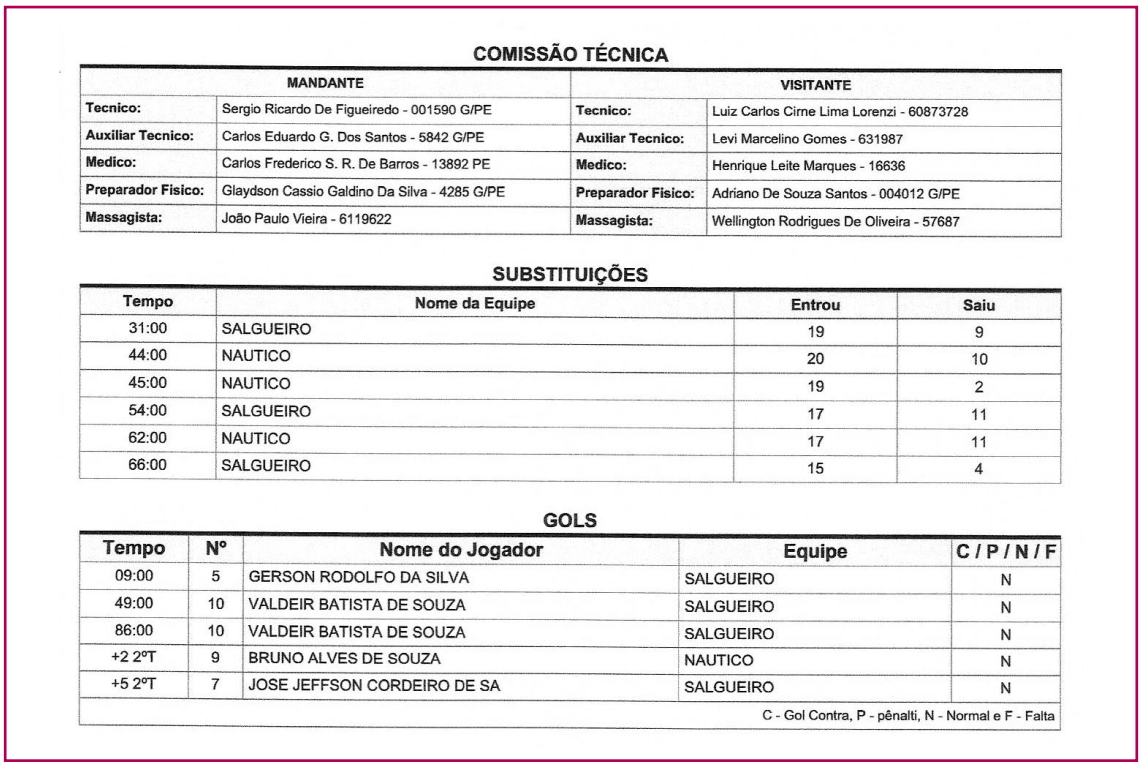
Nº	Apelido	Nome Completo	T/R	P/A	Registro
1	LUCIANO	LUCIANO DA ROCHA NAS...	T	P	161304
2	RANIERI	RANIERI DA SILVA ROD...	T	P	151886
3	MARCOS TAMAN...	MARCOS ROBERTO NASCI...	T	P	156119
4	LUCIO	LUCIO CARLOS CAJUEIR...	T	P	137582
5	RODOLFO	GERSON RODOLFO DA SI...	T	P	183707
6	ROGERIO	ROGERIO PEREIRA DA S...	T	P	113281
7	MORELANDIA	JOSE JEFFSON CORDEIR...	T	P	178383
8	PIO	JOVALDO NUNES DOS SA...	T	P	161305
9	JEFFERSON	JEFFERSON BRITO GOME...	T	P	292467
10	VALDEIR	VALDEIR BATISTA DE S...	T	P	341083
11	CASSIO	CASSIO EMMANUEL DA S...	T	P	307032
12	MONDRAGON	JOSE CORREIA DE ARAU...	R	P	162211
13	LUIS EDUARDO	LUIS EDUARDO GOMES P...	R	P	170277
14	HYAGO	HYAGO DE OLIVEIRA SI...	R	P	385513
15	MARLON	MARLON BRUNO MARIANO...	R	P	113280
16	CICERO	CICERO CLEBSON ALVES...	R	P	435258
17	VITOR CAICO	VITOR ALVES DOS SANT...	R	P	151871
18	ANDERSON LES...	JOSE ANDERSON DE OLI...	R	P	113284
19	ALEMÃO	WILLIAMS LAMARTINE D...	R	P	168862

NAUTICO

Nº	Apelido	Nome Completo	T/R	P/A	Registro
1	JULIO CESAR	JULIO CESAR DE SOUZA...	T	P	150963
2	ADNIEL	ADNIEL JOSE DA SILVA...	T	A	397668
3	DIEGO	DIEGO CLAUDINO DA SI...	T	P	370556
4	WELTON	WELTON FELIPE MARQUE...	T	P	113273
5	JOAO ANANIAS	JOAO ANANIAS JORDAO ...	T	P	337194
6	GASTON	GASTON FILGUEIRA MEN...	T	P	517393
7	HELDER	HELDER RIBEIRO SILVA	T	P	308607
8	FILLIPE SOUT...	FILLIPE SOUTTO MAYOR...	T	P	113295
9	BRUNO ALVES	BRUNO ALVES DE SOUZA	T	P	113286
10	PEDRO CARMON...	PEDRO CARMONA DA SIL...	T	P	110310
11	LUCAS	LUCAS DE SOUZA BARBO...	T	A	404897
12	BRUNO	BRUNO FERREIRA VENTU...	R	P	325261
13	BERNARDO	BERNARDO OLIVEIRA LA...	R	P	113305
14	FELIPHE	FELIPHE GABRIEL SILV...	R	P	425928
15	GUILHERME	GUILHERME NEVES BAPT...	R	P	387059
16	PRETO	ANDERSON DE FREITAS ...	R	P	113274
17	PATRICK VIEI...	PATRICK MARINS VIEIR...	R	P	113290
18	JEFFERSON NE...	JEFFERSON VASCONCELO...	R	P	417467
19	RENATO	RENATO HENRIQUE FERR...	R	P	335586
20	STEFANO YURI	STEFANO YURI GONÇALV...	R	P	113289

T = Titular | R = Reserva P = Profissional | A = Amador

Na segunda página, há três blocos: o 1º bloco é composto dos nomes dos integrantes das comissões técnicas; o 2º bloco apresenta um espaço para ser preenchido caso haja substituição durante o jogo; e o 3º bloco é composto por um espaço destinado ao movimento de gols durante o jogo.



COMISSÃO TÉCNICA

MANDANTE		VISITANTE	
Tecnico:	Sergio Ricardo De Figueiredo - 001590 G/PE	**Tecnico:**	Luiz Carlos Cirne Lima Lorenzi - 60873728
Auxiliar Tecnico:	Carlos Eduardo G. Dos Santos - 5842 G/PE	**Auxiliar Tecnico:**	Levi Marcelino Gomes - 631987
Medico:	Carlos Frederico S. R. De Barros - 13892 PE	**Medico:**	Henrique Leite Marques - 16636
Preparador Fisico:	Glaydson Cassio Galdino Da Silva - 4285 G/PE	**Preparador Fisico:**	Adriano De Souza Santos - 004012 G/PE
Massagista:	João Paulo Vieira - 6119622	**Massagista:**	Wellington Rodrigues De Oliveira - 57687

SUBSTITUIÇÕES

Tempo	Nome da Equipe	Entrou	Saiu
31:00	SALGUEIRO	19	9
44:00	NAUTICO	20	10
45:00	NAUTICO	19	2
54:00	SALGUEIRO	17	11
62:00	NAUTICO	17	11
66:00	SALGUEIRO	15	4

GOLS

Tempo	Nº	Nome do Jogador	Equipe	C / P / N / F
09:00	5	GERSON RODOLFO DA SILVA	SALGUEIRO	N
49:00	10	VALDEIR BATISTA DE SOUZA	SALGUEIRO	N
86:00	10	VALDEIR BATISTA DE SOUZA	SALGUEIRO	N
+2 2ºT	9	BRUNO ALVES DE SOUZA	NAUTICO	N
+5 2ºT	7	JOSE JEFFSON CORDEIRO DE SA	SALGUEIRO	N

C - Gol Contra, P - pênalti, N - Normal e F - Falta

Já na terceira página, há dois blocos: o 1º bloco é destinado aos relatos dos cartões amarelos e o 2º bloco é destinado aos relatos dos cartões vermelhos.



CARTÕES AMARELOS

Tempo	Nº	Nome do Jogador
51:00	6	GASTON FILGUEIRA MENDEZ - CLUBE NAUTICO CAPIBARIBE
		Descrição: Por empurrar seu adversário de maneira temerária.
55:00	10	VALDEIR BATISTA DE SOUZA - SALGUEIRO ATLETICO CLUBE
		Descrição: Por subir no alambrado para comemorar um gol.
78:00	20	STEFANO YURI GONÇALVES ALMEIDA - CLUBE NAUTICO CAPIBARIBE
		Descrição: Por calçar seu adversário de maneira temerária.
+5:00 2ºT	7	JOSE JEFFSON CORDEIRO DE SA - SALGUEIRO ATLETICO CLUBE
		Descrição: Por subir no alambrado para comemorar um gol.

EXPULSÕES

53:00	8	JOVALDO NUNES DOS SANTOS JUNIOR - SALGUEIRO ATLETICO CLUBE
Cartão Vermelho Direto		Descrição: Aos 08 (oito) minutos do segundo tempo da partida, expulsei do campo de jogo, o Sr. Jovaldo Nunes dos Santos, nº 8, da equipe do Salgueiro por desferir uma cotovelada, na disputa da bola, atingindo a cabeça de seu adversário, o Sr. Renato Henrique, nº 19, da equipe do Náutico. Foi apresentado o cartão vermelho direto, tendo o atleta expulso deixado o campo de jogo rapidamente. O Jogador atingido não necessitou de atendimento médico, permanecendo na partida.
73:00	1	JULIO CESAR DE SOUZA SANTOS - CLUBE NAUTICO CAPIBARIBE
Cartão Vermelho Direto		Descrição: Aos 28 (vinte e oito) minutos do segundo tempo, expulsei o Sr. Julio Cesar de Souza Santos, nº 1, da equipe do Náutico, por empregar linguagem grosseira e ofensiva por várias vezes, proferindo as seguintes palavras na direção do árbitro principal e do árbitro assistente nº1: Seu bandeira filha da puta. Vocês estão todos comprados. No momento das agressões verbais a partida estava paralisada. Foi apresentado o cartão vermelho direto. O atleta deixou o campo de jogo rapidamente.

Por fim, na quarta página, há cinco blocos: o 1º bloco é um espaço para relatar possíveis atrasos ou acréscimos ocorridos no jogo; o 2º bloco é reservado para relatar ocorrências principalmente fora do campo de jogo; o 3º bloco destina-se aos comentários dos assistentes do árbitro; o 4º bloco especifica informações sobre a quantidade de policiais em campo; e o 5º bloco destina-se a apresentar não só o tempo que a bola encontra-se em situação de jogo, como também o número de faltas que cada equipe pratica.

Motivo de Atraso no início e/ou reinício, e de acréscimo.

Foi respeitado 01 (um) minuto de silêncio em memória do falecimento do Sr. Carlos Augusto Amariz Gomes, ex-radialista da rádio Grande Rio de Petrolina.Motivo dos acréscimos: por substituições, paralisação da partida e retirada de jogadores do campo.

OCORRÊNCIAS / OBSERVAÇÕES

Aos 28 (vinte e oito) minutos do segundo tempo, expulsei do banco de reservas o Sr. Luis Carlos Cirne Lima Lorenzi - Técnico da equipe do Náutico por ter deixado a área técnica, dirigindo-se a presença do árbitro principal e dos demais componentes da equipe de arbitragem e ter empregado linguagem grosseira e ofensiva em direção do árbitro principal e do árbitro assistente nº 01 Sr, Clovis Amaral, com o dedo indicador em riste, afirmando o seguinte: "Vocês são uma vergonha. São todos ladrões. Isso é uma palhaçada. Você é doido." No momento do ocorrido a bola estava fora de jogo e a partida paralisada. Foi necessário a atuação de policiais militares para impedir a aproximação do componente da comissão técnica expulso da equipe de arbitragem. Aos 28 (vinte e oito) minutos do segundo tempo, expulsei do banco de reservas o Sr. Adriano de Souza Santos - Preparador Físico da equipe do Náutico por ter deixado a área técnica, dirigindo-se a presença do árbitro principal e dos demais componentes da equipe de arbitragem e ter empregado linguagem grosseira e ofensiva em direção do árbitro principal e do árbitro assistente nº 01 Sr, Clovis Amaral, com o dedo indicador em riste, afirmando o seguinte: "Vocês são um bando de ladrões. Estão todos comprados. Bando de Filho da Puta" No momento do ocorrido a bola estava fora de jogo e a partida paralisada. Foi necessário a atuação de policiais militares para impedir a aproximação do componente da comissão técnica expulso da equipe de arbitragem. Após os 28 (vinte e oito) minutos do segundo tempo, com a expulsão do atleta Julio Cesar de Souza Santos, nº 1, goleiro titular, da equipe do Náutico, o atleta João Ananias Jordão, nº 5, da equipe do Náutico, passou a atuar como goleiro, utilizando a camisa nº 1, pelo fato da referida equipe já haver efetuado as 03 (três) substituições regulamentares na partida.

RELATÓRIO DO ASSISTENTE

Nada houve de anormal.

OBSERVAÇÕES EVENTUAIS

Havia 40 (quarenta) policiais militares, comandados pelo Capitão Moura, todos do 8º BPM, do início ao término da partida.

TEMPO DE BOLA ROLANDO	NÚMERO DE FALTAS
1º TEMPO: 33:00	MANDANTE: 20
2º TEMPO: 33:00	VISITANTE: 15
TOTAL: 66:00	TOTAL: 35

Tipos textuais predominantes na súmula do árbitro

Tipos textuais	Exemplos	Traços Linguísticos
Descritivo	"SALGUEIRO x NAUTICO Categoria: A1 - 2015 Rodada: 10 Campeonato: PERNAMBUCANO A1 Data: 05/04/2015 Horário: 16:00 Local: CORNELIO DE BARROS – SALGUEIRO"	Neste gênero, também há enunciados eminentemente descritivos.
Expositivo	(a) Foi respeitado 01 (um) minuto de silêncio em memória do falecimento do Sr. Carlos Augusto Amariz Gomes, ex-radialista da rádio Grande Rio de Petrolina. Motivo dos acréscimos: por substituições, paralisação da partida e retirada de jogadores do campo. (GASTON FILGUEIRA MENDEZ - CLUBE NAUTICO CAPIBARIBE Por empurrar seu adversário de maneira temerária	Em (a), temos uma base textual explicativa, ou seja, trecho em que o autor analisa cada detalhe do fato exposto. A estrutura sintática escolhida foi a passiva analítica. Em (b), temos uma base textual analítica, entretanto a exposição dos fatos está mais concisa. Já na estrutura sintática, apresenta o sujeito, um verbo no passado e um complemento(subentendidos)
Narrativo	(a) "Aos 08 (oito) minutos do segundo tempo da partida, expulsei do campo de jogo, o Sr. Jovaldo Nunes dos Santos, nº 8, da equipe do Salgueiro por desferir uma cotovelada, na disputa da bola, atingindo a cabeça de seu adversário, o Sr. Renato Henrique, nº 19, da equipe do Náutico. Foi apresentado o cartão vermelho direto, tendo o atleta expulso deixado o campo de jogo rapidamente. O Jogador atingido não necessitou de atendimento médico, permanecendo na partida." (b) Aos 28 (vinte e oito) minutos do segundo tempo, expulsei do banco de reservas o Sr. Luis Carlos Cirne Lima Lorenzi - Técnico da equipe do Náutico por ter deixado a área técnica, dirigindo-se a presença do árbitro principal e dos demais componentes da equipe de arbitragem e ter empregado linguagem grosseira e ofensiva em direção do árbitro principal e do árbitro assistente nº 01 Sr, Clovis Amaral, com o dedo indicador em riste, afirmando o seguinte: "Vocês são uma vergonha. São todos ladrões. Isso é uma palhaçada. Você é doido." No momento do ocorrido a bola estava fora de jogo e a partida paralisada. Foi necessário a atuação de policiais militares para impedir a aproximação do componente da comissão técnica expulso da equipe de arbitragem.	Em (a) existe a preocupação narrativa a qual o verbo , no passado, apresenta um estado de transformação. O narrador personagem (o árbitro) necessita relatar detalhes da referência temporal, local e atitudes dos personagens, assim como o uso do verbo "expulsar" confere ao enunciado um indicativo de ação. A estrutura é flexível, já que se inicia com o uso da ordem indireta(expressão adverbial temporal) e, posteriormente, predomina a ordem inversa(com locuções verbais também no passado). Neste acontecimento, há uma ação praticada pelo atleta expulso que, consequentemente, gera uma outra ação do árbitro. E este minuciosamente esclarece os procedimentos. Em (b), existe também a preocupação narrativa, de uma forma mais prolixa, pois relata duas agressões morais (apenas com palavras) de dois componentes administrativos do jogo, o técnico e o preparador físico, e um relato de procedimento realizado em virtude das ações transgressoras praticadas anteriormente. Neste a estrutura é sustentada pela ordem direta(verbo simples no passado) e utilizam-se não só uma linguagem formal, mas também a vulgar.

	Aos 28 (vinte e oito) minutos do segundo tempo, expulsei do banco de reservas o Sr. Adriano de Souza Santos - Preparador Físico da equipe do Náutico por ter deixado a área técnica, dirigindo-se a presença do árbitro principal e dos demais componentes da equipe de arbitragem e ter empregado linguagem grosseira e ofensiva em direção do árbitro principal e do árbitro assistente nº 01 Sr., Clovis Amaral, com o dedo indicador em riste, afirmando o seguinte: "Vocês são um bando de ladrões. Estão todos comprados. Bando de [...]" No momento do ocorrido a bola estava fora de jogo e a partida paralisada. Foi necessário a atuação de policiais militares para impedir a aproximação do componente da comissão técnica expulso da equipe de arbitragem. Após os 28 (vinte e oito) minutos do segundo tempo, com a expulsão do atleta Julio Cesar de Souza Santos, nº 1, goleiro titular, da equipe do Náutico, o atleta João Ananias Jordão, nº 5, da equipe do Náutico, passou a atuar como goleiro, utilizando a camisa nº 1, pelo fato da referida equipe já haver efetuado as 03 (três) substituições regulamentares na partida.	
Argumentativo	"Vocês são uma vergonha. São todos ladrões. Isso é uma palhaçada. Você é doido."	Neste enunciado, há a presença predominante do verbo "ser" no presente. Trata-se de um enunciado com o objetivo de justificar um possível insucesso.

A súmula abrange uma boa diversidade de tipologias textuais: há a necessidade de identificação dos participantes e da contextualização do cenário do evento (sequência descritiva), há o cuidado com a explicação analítica dos fatos (sequência expositiva) e há, também, o cuidado com o relato de sinistros, episódios de conflito, que podem levar à advertência e à expulsão de atletas da partida (sequência narrativa); bem como, quando expõe linguagem mais vulgar, ou melhor, chula, percebe-se que há uma preocupação em se defender de um possível revés (sequência argumentativa).

Na sala de aula com a súmula do árbitro

Inicialmente, a grande quantidade de jogos de futebol presentes na nossa sociedade permitirá a consulta a esse documento de modo que haja material necessário a fim de averiguar, como assevera Bakhtin (2011), a relativa estabilidade

dos enunciados na comunicação desse gênero. Ademais, a Súmula do Árbitro possibilita para a sala de aula uma diversidade de atividades a serem trabalhadas, principalmente os blocos referentes à expulsão, visto que, nestes, haverá uma ênfase na sequência textual narrativa, como prescrevem as expectativas de aprendizagem do eixo da escrita do discurso narrativo e do discurso de relato (EA16 e o EA31), respectivamente, dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco:

> EA16 - Produzir textos narrativos de gêneros diversos que apresentem as partes estruturantes do enredo: introdução, complicação, desfecho.
> EA31 - Produzir textos com objetividade, relatando fatos ou acontecimentos vividos ou ocorridos em determinado tempo e/ou lugar, em gêneros como: relato de viagem, relato de experiência, caso, notícia, reportagem, biografia, depoimento, relatório.

Nessa última expectativa de aprendizagem, fica claro que o aluno deverá apresentar, por meio da sequência tipológica narrativa, habilidade de produção escrita em diversos gêneros da ordem do narrar. Já o EA13 (discurso narrativo) estabelecerá a preocupação com a utilização do discurso direto no momento em que for preciso inserir falas dos personagens na produção textual.

> EA13 - Utilizar o discurso direto em sequências narrativas para introduzir a fala de personagens.

Assim como, o EA15 (análise linguística), quando em determinadas expulsões, o árbitro deve redigir, fielmente, as palavras proferidas pelos infratores, sejam elas formais ou informais, vulgar ou até chula.

> EA15 - Empregar o registro linguístico (tom mais ou menos formal) adequado à determinada situação comunicativa.

Assim sendo, o professor aguçará a função de agente da ação, no seu aluno, quando lhe pedir que faça um relato dos acontecimentos do jogo do seu time de coração e, após ler e analisar na sala de aula, confrontá-lo com o texto original do árbitro do jogo. Por isso, como cita Antunes (2006 p.66):

> Vai ficar gente sem saber distinguir complemento nominal do adjunto adnominal. Mas vai ter muita gente escrevendo bem melhor, com mais clareza e precisão, dizendo as coisas com sentido e do jeito que a situação social pede que se diga. E aí teremos, de fato, autores gente que tem uma palavra a dizer e sabe como dizer.

Isto é, haverá um real significado da atividade escrita ou oral a ser produzida, já que o discente se constituirá um protagonista do texto com bastante coisa para se dizer ou se falar. Bem como ratificam Os PCNs do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (1988, p. 25-26), a "possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais." Ou melhor, para se contar uma história não é preciso apenas falar das "minhas férias" ou ler contos, notícia etc., mas sim explorar outras formas textuais que permeiam a rotina dos nossos alunos, substancialmente, os gêneros textuais do domínio discursivo do futebol.

Entende-se, pois, que tal gênero é do domínio discursivo futebolístico, pois as condutas do público, dos atletas e dos dirigentes, o atraso das equipes , a narração detalhada dos motivos que acarretaram a apresentação dos cartões amarelo e vermelho; tudo isso faz parte de características perenes desse domínio que propicia ao cidadão pernambucano, brasileiro e mundial o esclarecimento das informações inerentes àquele jogo, como também a possibilidade de se retificar equívocos, principalmente quando a narração descrita pelo árbitro está em desacordo com os fatos mostrados pela televisão.

Destarte, de acordo com Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 83) as "sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente dominàveis" , ou seja, para uma melhor apropriação do gênero Súmula do Árbitro de Futebol, usaremos o modelo de sequência didática proposto por esses autores, visto que, para a escola, a inserção de uma atividade imbricada com as práticas esportivas futebolísticas, associada ao árbitro de futebol, é um exercício incomum no ambiente da sala de aula. E por ser diferente e acoplar um esporte de grande aceitação no nosso país, é grande a possibilidade de o professor obter êxito na participação efetiva da sala. Desse modo, como analisa Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), os alunos

estarão sendo preparados para desenvolver as habilidades não só da escrita, mas também da oralidade em situações distintas e peculiares do cotidiano escolar e, sobretudo, palpando recursos precisos e competentes na prática de aquisição dessas habilidades. Além de mostrar-lhes que o processo de aprendizagem da escrita e da fala trilha caminhos de uma elaboração passo a passo e bem sólida.

Apresentação da situação

Propor a criação de um Blog da turma que contenha as súmulas e notícias elaboradas a partir do uso de sequências de vídeo de um jogo de futebol com lances de expulsão.

Produção inicial

Elaborar uma notícia sobre um determinado jogo, produzir um comentário (oral ou escrito), preencher a súmula do jogo comentado e, por fim, acessar o site e comparar o texto original com aqueles escritos pelos alunos na sala de aula.

Módulos

- Refletir a respeito do público que terá acesso à página do Blog dos jogos e a finalidade dos textos;
- Analisar as tipologias textuais predominantes nos textos produzidos;
- Analisar os elementos da narrativa presentes nos gêneros trabalhados (súmula, notícia e resenha);
- Comentar que, embora seja adequado o uso da linguagem formal, a utilização da linguagem coloquial informal bem como do vocabulário chulo também é pertinente: "Seu bandeira filha da puta. Vocês estão todos comprados.";
- Ler outras súmulas de jogos realizados, notícias e ouvir comentários sobre esses jogos;
- Explicar o uso do verbo haver no sentido de existir: *"Nada houve de anormal";*

- Explicar a concordância na ordem inversa: "Foi necessário a atuação de policiais militares para impedir a aproximação do componente da comissão técnica expulso da equipe de arbitragem";
- Trabalhar os casos de uso da vírgula e de dois pontos: "Aos 28 (vinte e oito) minutos do segundo tempo, expulsei o Sr. Julio Cesar de Souza Santos, nº 1, da equipe do Náutico, por empregar linguagem grosseira e ofensiva por várias vezes, proferindo as seguintes palavras na direção do árbitro principal e do árbitro assistente nº1: Seu bandeira[...]. Vocês estão todos comprados. No momento das agressões verbais a partida estava paralisada";
- Refletir com os alunos a respeito da linguagem ofensiva e grosseira utilizada, normalmente, pelo perdedor, contra o árbitro, para justificar um insucesso no jogo;
- Apresentar gírias dos jogadores de futebol e pesquisar outros grupos de gírias;
- Trabalhar as relações de hiperonímia e sinonímia;
- Pesquisar regras do futebol;
- Elaborar a página do Blog.

Produção final

- Produção das súmulas e notícias a partir do uso das imagens de um jogo de futebol;
- Expor as súmulas dos jogos, os vídeos e os comentários;
- Divulgação do endereço da página do blog para toda a comunidade escolar.

Considerações finais

A partir desta pesquisa, sugere-se aos colegas professores um gesto de ousadia na seleção de gêneros textuais que podem fazer parte de seus planos de ensino. Incluir a Súmula do Jogo de Futebol entre as atividades de ensino de escrita pode se tornar uma atividade legítima, interessante e original. Acreditar

na paixão do estudante brasileiro pelo futebol pode render um bom trabalho que seja capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades de escrita de alunos, sobretudo, do ensino fundamental.

Neste trabalho, buscou-se colocar em relevo o afeto, prazerosíssimo, dedicado pela população brasileira, em especial, pelos adolescentes, ao futebol, incluindo a figura do árbitro da partida, possuidor do poder supremo sobre as decisões dentro do campo de jogo. Dessa forma, é bastante coerente concatenar o esporte mais popular do país com o ensino da respectiva língua materna. Além disso, esse gênero discursivo é um documento que já está acessível pela internet e é divulgado pela mídia futebolística para qualquer cidadão que esteja *online*.

Por isso, aproveitando o interesse da população brasileira pelo futebol, o professor de Língua Portuguesa pode dispor de mais uma ferramenta didática de conteúdos relacionados à exploração do gênero, à semântica, à compreensão textual, à coerência textual, à análise linguística e, substancialmente, à produção textual para aplicar na sala de aula.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BASE CURRICULAR COMUM PARA AS REDES PÚBLICAS DE ENSINO DE PERNAMBUCO: Língua Portuguesa. Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos.** Por um interacionismo sociodiscursivo; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. – 2. Ed., 2 reimpr.- São Paulo: EDUC, 2012.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de: Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, Análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. **Matriz curricular de referência das competências básicas em Língua Portuguesa para o Estado de Pernambuco**. Recife, PE: SEDUC, 2002.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. **Parâmetro Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. Recife, PE: SEDUC, 2012.

TOLEDO, Luiz H. **Torcidas Organizadas de Futebol** . Campinas:Autores Associados, 1996.

RESUMO

O artigo versa demonstrar na estrutura textual, a semântica utilizada, na construção de mensagens para apresentação de Cursos Técnicos e Formação Superior em Escolas Particulares na cidade do Recife, que sugerem cursos de formação profissional em nível Técnico, ou Graduação, como promoção futura, para um público direcionado, com diferencial visão de equiparações salariais sugestivas, conforme valorização de certas profissões no mercado, com excelentes remunerações, ou situação financeira estável. Desse modo, pretende-se analisar que, essas possíveis interpretações são admissíveis, a partir das fáceis dos interdiscursos, nos textos das campanhas publicitárias, como visto no funcionamento Lógico e Linguístico, no interior do pensável, expressos nos discursos, com identificação de classe, e formação ideológica, tão bem estudada por Pêcheux (1997), e, destacados em sua Obra: 'Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio'. Como também, identificar na construção textual que incide no interior do campo discursivo, como se constitui esse discurso, em relação às hipóteses de dominantes e dominados, numa reconstrução textual, que possa descrever em termos de operações, com outros sentidos, na mesma estrutura de formação discursiva, como explica Maingueneau (2005), em 'Gênese dos Discursos'. E ainda, observar que as afirmações relatam além das frases, as proposições das mensagens, como ato de linguagem, com função de uma unidade, que apresentam conteúdos concretos, como as citadas em Foucault (1996), em 'A ordem do Discurso'. Assim, a pesquisa tem como objetivo, analisar a construção dos enunciados, para relacionar nas várias linhas da AD, as propostas da semântica intencional, com o alcance de enfatizar a importância da semiótica dentro das interfaces dos discursos, nos estudos da Linguística moderna.

Palavras-chave: Outdoor, Texto, Discurso, Interdiscurso.

TEXTOS EM OUTDOOR COM DISCURSO DE ESCOLAS: UM ESTUDO DO INTERDISCURSO NA SUGESTIVA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM CURSOS TÉCNICOS E SUPERIORES NO RECIFE

Heloísa Pedrosa de Araújo (UFPE)[1]

Introdução

A criação de uma propaganda, e seu desenvolvimento, passa por várias etapas, que tem seu segmento, desde o contato inicial com um possível cliente, quando do oferecimento do serviço, até o ato do fechamento do contrato com uma Agência de Publicidade, desde a opção do aceite da imagem, ao texto a ser aprovado, diante da perspectiva de sentido desejado, para oferecer seu serviço ou produto na sociedade.

O segmento acontece, desde a recepção do cliente/empresário, que chega a uma agência de publicidade, com o objetivo de anunciar seu produto ou serviço, em busca da exposição da sua marca, com diferencial mensagem no mercado, na expectativa e um retorno dos consumidores.

1. Heloísa Pedrosa de. Doutoranda em Linguística-UFPE/2015; Mestra em Ciências da Linguagem-UNICAP/2012; Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa-UFPE/2007;Graduada em Letras-FUNESO/2005; Lecionou na UFE/2008; Lecionou na FALUB/2010; Lecionou na Especialização FUNESO/2014; Leciona na Rede Estadual de Pernambuco - 2008/2015.

Com isso, o cliente/empresário requisita a confecção do seu outdoor, e daí, inicia-se todo o processo de produção, para oferecer seu produto ou serviço, com imagens e/ou linguagem direcionada a um público característico, por faixa etária, por afinidades na necessidade de consumo do produto ou serviço, ou por nova visão de valores culturais sobre o serviço ou produto ofertado, ou aderir um segmento atual da sociedade, ou outros motivos quaisquer.

O processo de redações dos conteúdos apresentados nos outdoor competem aos escritores, o uso e a escolha do vocabulário utilizado na construção do enunciado, que seguem um propósito inicial, no ato do contrato com a companhia publicitária.

Daí pode-se deduzir que, os redatores se guiam apenas pelos objetivos do cliente, o qual solicitou sua campanha, sem ter a preocupação com a correta redação final das mensagens, apenas planejam-se em atender aos empresários, para atingir a atenção dos consumidores, como seu público imediato, na tentativa do possível retorno de adeptos aos conteúdos expostos nas mensagens, na apresentação dos serviços ou dos produtos.

Então, no conteúdo visualizado, foi determinado como os corpora, alguns outdoors, de Instituições de Ensino a nível Técnico como: Escola Técnica de Enfermagem, Curso Grau Técnico, com várias modalidades de cursos Técnicos, em Escolas particulares, com mensalidades acessíveis ou não ao mercado, onde os estudantes necessitam apenas Ensino Médio.

Como continuidade à pesquisa feita, também foi selecionado, alguns outdoors de Faculdades particulares, como: Maurício de Nassau, os Cursos de MBA, da Fundação Getúlio Vargas, Joaquim Nabuco, e outras, com valores de mensalidades altas fora da realidade para alguns alunos, mas que ainda batalham financiamentos, para atingir o sonho do curso superior, pois pleiteiam ser futuros profissionais.

Diante do exposto, avaliou-se como está a disponibilidade de cursos nas Universidades Federal e Estadual de Pernambuco, com um levantamento de cursos mais procurados, para que seja feito um comparativo de vagas disponíveis, pelo quantitativo de alunos inscritos nos últimos vestibulares, para análise da concorrência por curso de preferência.

Portanto, argumenta-se a necessidade de apoio do embasamento teórico de autores, para confirmar alguns pontos, a respeito da construção dos sentidos

como, Koch (2002), e do estudo da linguística textual como, Marcuschi (2008), para se analisar a redação encontrada, se sugere duplo sentido, se usa linguagem formal, ou informal, ou deveriam ter uma redação apropriada, com linguagem selecionada, em textos que demonstrem bem os serviços ou produtos, e que se direcionem ao leitor/consumidor específico.

Como também, analisar o conteúdo discursivo dos textos publicitários, como em Pêcheux (1997), quando estuda o funcionamento Lógico e Linguístico, no interior do pensável, expressos nos discursos, com identificação de classe, e formação ideológica, no que se refere a exposição de valores, para que atenda a visão da distinção de qualidade de vida.

Ou ainda, analisar o que diz Maingueneau (2005), ao estudo de como se constitui esse discurso, em relação às hipóteses de dominantes e dominados, numa reconstrução textual, que possa descrever em termos de operações, com outros sentidos, da formação profissional adequada para cada perfil de personalidade.

E fazer referências ao estudo de Foucault (1996), num olhar que vai além das frases, as proposições das mensagens, como ato de linguagem, com função de uma unidade, que apresentam conteúdos concretos, com respeito as suas próprias aptidões no desenvolvimento das atividades profissionais.

Portanto, os objetivos finais da pesquisa é analisar a construção dos enunciados, para relacionar as leituras possíveis, nas interfaces dos discursos, dos cursos oferecidos pelas Escolas Técnicas e Faculdades particulares do Recife.

Identificação dos sentidos do texto

Nesses gêneros textuais, especificamente nas mensagens de algumas Instituições de Ensino, dentre os serviços ofertados, elas apresentam direcionamentos da linguagem, e outros argumentos utilizados, na construção do enunciado, como forma sugestiva aos leitores consumidores dos serviços, na visão de intenção comunicativa, expostas nos textos das mensagens, com a perspectiva da concepção sócio-interacionista de língua, tão bem postulada pelos autores Beaugrande e Dressler(1981), que defendem os fatores externos ao texto como: " intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a intertextualidade, a situacionalidade".

Como também, serão necessários os dois principais fatores, que ficam internos ao texto, como defende Koch(2002) afirma que "para ser um texto precisa ter propriedades ou critérios da textualidade como: a coesão, e a coerência".

Koch (2004), afirma que: a distinção entre Coerência e Coesão não pode ser estabelecida de maneira radical, pois são considerados dois fenômenos independentes, nem sempre a coesão se estabelece de forma unívoca entre elementos presentes na superfície textual. Afirma também que, a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência, pois a mesma não se encontra no texto, mas se constrói a partir dele, bem como considerar a coerência como um fenômeno semântico, por estar ligados com as macroestruturas textuais profundas.

Segundo Marcuschi (2008), "do ponto de vista do sistema linguístico, o texto foi definido de uma maneira geral, como 'uma sequência coerente de sentenças' e a coerência entra-se no aspecto da natureza fundamental da sequência e da relação entre as sentenças".

A coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, e não depende dos elementos puramente linguísticos do texto. Conclui-se que, segundo Koch (2002),

> Se, porém, é verdade que a coerência não está no texto, é verdade também que ela deve ser construída a partir dele, levando-se, pois, em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na construção do sentido (p. 53).

Xavier (2001) afirma que: "Há um conjunto de fatores que colaboram para dar uma certa lógica ao desenvolvimento do raciocínio do autor". São eles:

> **A. Elementos linguísticos**: as palavras usadas no texto, além de acionar conhecimentos arquivados na memória do leitor;
> **B. Conhecimento de mundo**: todas as experiências vividas são guardadas na nossa memória;
> **C. Conhecimento partilhado**: cada indivíduo constrói sua própria enciclopédia de conhecimentos, mais ou menos igual àqueles que vivem num mesmo ambiente social, político, econômico e cultural;
> **D. Inferências**: é o um processo de raciocínio através do qual se estabelece uma relação não explícita entre dois enunciados e deles se chega a uma conclusão (p.43).

Já na coerência textual, pode-se considerar como coerência textual, a construção de sentidos de um texto, conforme a organização de suas palavras no enunciado; que remete, na compreensão da real intenção do autor, na formação lógica e clara da mensagem; com a possibilidade de construção do sentido pelo leitor.

Juntamente com a visão da presença dos "princípios da construção dos sentidos do texto", abordado pelos autores Marcuschi(1998) e Koch(2002), vêm revelar a visão do convencimento ao leitor, da necessidade de consumo do produto ou serviço, na análise de suas produções.

A ideia da construção de sentidos do texto é individual, conforme o conhecimento anterior de vivência do leitor, pois numa situação de interação com o texto, tanto oral quanto escrito, as inferências que se faz, necessariamente será designada através de fatores cognitivos operantes na mente do leitor, quando se apropria de conhecimentos que serão desencadeados pelo texto e seu contexto, diante da percepção do leitor/consumidor do produto ora ofertado, ou do serviço em destaque.

> A coerência, portanto, longe de construir mera qualidade ou propriedade do texto, é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação, interação dada pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional. (KOCH, 2002, p. 52).

Comenta-se que, segundo Koch (2002):

> Se, porém, é verdade que a coerência não está no texto, é verdade também que ela deve ser construída a partir dele, levando-se, pois, em conta os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientar o interlocutor na construção do sentido (p. 53).

Profissões em evidência

Com visão de análise dos conteúdos dos textos dos outdoors, tem-se visualizado algumas profissões que se mostram com incentivos aos alunos, quando sugerem cursos preparatórios, ou cursos Técnicos, como são os cursos da área de saúde, como Técnico em Enfermagem, Técnico em Laboratório; e outros, como

Técnico em Contabilidade, Técnico em Edificações, onde o estudante se prepara, para assumir um estágio atual, já com perspectiva futura, de oportunidade de trabalho, e de fazer um curso superior.

Existem algumas atividades profissionais que são consideradas de necessidades básicas, como fica evidenciado, para atender à população, na referência de sociedade, que sejam: moradia (construção civil), saúde (atendimento médico, hospitais, e medicação), alimentação, e transportes. Entre outras novas profissões, com a modernidade da mídia, veículo de comunicação, e novos hábitos contemporâneos.

Então, pode-se relacionar profissões, dentro da construção civil, como foi investigado, nos quais informes, obteve-se dados de uma construtora da cidade, onde se localizou várias outros profissionais que fazem parte, da equipe da construção civil, que oferecem cursos Técnicos, e formação superior.

Cita-se que, numa construtora, o desenvolvimento das atividades do dia-a-dia, compete a profissionais diversos, como: encanador, eletricista, carpinteiro, pintor, ferreiro, gesseiro, todos esses com a exigência apenas do Ensino Fundamental II completo. Como também, os outros profissionais, como: encarregado de obra, e encarregado de manutenção, mestre de obras, e Técnico de Edificações, esses últimos, com a exigência de Ensino Médio, e por fim, o Engenheiro, responsável pela obra, com exigência formação de Ensino Superior.

Tem-se na saúde, cargos que necessitam de cursos Técnicos, como também cursos superiores. Encontra-se nos hospitais, alguns profissionais, que compõe um composto hospitalar, em serviço de limpeza, serviço de lavanderia, auxiliar de enfermagem, todos esses profissionais, com exigência de Ensino Fundamental II. Como também, recepcionistas, Técnico de enfermagem, Técnico de Farmácia, esses últimos, com exigência de Ensino Médio, e ainda, Enfermeira chefe, Médicos atendentes, Médicos cirurgiães, Nutricionistas para os enfermos, com formação superior.

E na área de informática, tem-se percebido o início de uma nova geração como os internautas, com trabalhos que utilizam a mídia eletrônica, como os profissionais: programadores, analistas de sistemas, webdesigners, com o uso de software, com muito preparo na formação superior.

Com a nova tecnologia, que invade os meios de comunicação, nas empresas, nas residências, no laser, em todas as atividades, de relações sociais, de encon-

tro de amigos, espera-se estudos com os princípios da informática, e que gerem bons retornos financeiros, para os que trabalham nessa área dos meios de comunicação com a informática, como auxílio no desenvolvimento das atividades profissionais.

Cursos técnicos com destaque na cidade

A escolaridade inicial, para formação de um jovem no mercado de trabalho, é o básico Ensino Fundamental II, dentro de sua faixa etária normal, ou fora de faixa etária, quando se encontram alguns alunos com idade avançada, para a formação escolar, como preparação para exercerem funções básicas no mercado profissional.

Além de Ensino Fundamental II, vê-se a necessidade da continuidade do estudo, com a conclusão do Ensino Médio, para que consigam uma oportunidade de trabalho mais avançada, que possam ser incentivados a fazerem cursos Técnicos profissionais, com visão de melhor remuneração salarial, e sentirem incentivados para a contínua batalha de atualização do conhecimento, nas atividades profissionais, com cursos superiores.

Algumas Escolas oferecem cursos, já com vantagens, ou motivos nos diálogos propostos, de incentivos a rendimentos extraordinários, que excedem a realidade do mercado de trabalho. Muitas apresentam sua marca, em campanhas publicitárias com referência direta à grandes ocupações que refletem lucro imediato, e como a exposição da mensagem deixa seu objetivo indiretamente, utilizado um discurso de forma comparativa a profissões em destaque na sociedade, com equiparações lucrativas, que chamam a atenção do leitor, na sua decisão de escolha do curso, como efetivação de estímulo para o estudante.

Observou-se assim, alguns outdoors com sugestões de formação técnica diversas, como Técnico bancário, Técnico em Contabilidade, Técnico em conserto de microcomputadores, Técnico em Enfermagem, Técnico de Atendente de consultório odontológico, Técnico em telefonia celular, e outros, mas com a referência no outdoor, em slogan como: 'seja um profissional show de bola'; 'Curta passar nas melhores Universidades'; 'Inovação Engenharias'.

E ainda, cursos como preparatório para vestibulares na profissão de maior rendimento salarial, e não pelo perfil profissional de cada estudante, de sua vo-

cação, mas com maior visão salarial, com ofertas: médico, advogados, ou outras profissões que sugerem bons salários. Dessa forma, procura-se uma profissão hoje em dia, que tenha um maior ganho financeiro, e não se preocupam com a vocação de cada um, com o seu perfil de gosto no desempenho de sua atividade profissional, com visão do funcionário desenvolver a vontade de ser o melhor, de atender com entusiasmo, ou do sua satisfação em desenrolar as atividades, ser um trabalho voltado para a realização profissional.

Então, cita-se em alguns casos, profissionais sem maior vocação para desempenhar determinadas atividades profissionais, mas por necessidade de sobrevivência, e por uma maior rentabilidade, ou uma estabilidade financeira. Mesmo assim, não visualizam a responsabilidade adequada, nem a vontade em desenvolver as atividades profissionais específicas em cada profissão, muitos se adaptam a um percurso profissional que não lhe convém, simplesmente se agarram nas oportunidades que surgem na procura de uma vaga no mercado de trabalho, que tenham um maior rendimento.

A formação do discurso e a ideologia

Para descrever a exposição de um discurso, precisamos primeiro definir a que se destina esse discurso, qual seu leitor de referência, e qual a ideologia que ele seguirá. Então, pode-se considerar que "A ideologia" é um conjunto de representações dominantes em uma determinada classe dentro da sociedade. Como existem várias classes, várias ideologias estão permanentemente em confronto na sociedade.

A ideologia é, pois, a visão de mundo de determinada classe, a maneira como ela representa a ordem social. Assim, a linguagem é determinada em última instância pela ideologia, pois não há uma relação direta entre as representações e a língua.

Visto que, essa determinação em última instância, Pêcheux (1990) denomina "formação ideológica" ou "condições de produção do discurso". Uma sociedade possui várias formações ideológicas, e a cada uma delas corresponde uma "formação discursiva" ("o que se pode e se deve dizer em determinada época, em determinada sociedade").

Por isso, os processos discursivos estão na fonte da produção dos sentidos e a língua é o lugar material onde se realizam os "efeitos de sentido", segundo Koch(2002).

No entanto, ao definir discurso, declara-se que o discurso é um dos aspectos da materialidade ideológica, por isso, eles só tem sentido para um sujeito quando este o reconhece com o pertencente a determinada formação discursiva.

"Os valores ideológicos de uma formação social estão representados no discurso por uma série de formações imaginárias, que designam o lugar que o destinador e o destinatário se atribuem mutuamente" (Pêcheux, 1990, p.18).

Contudo, diante da formação discursiva, de um específico grupo da sociedade, e a sequência ideológica que o transcorre, terão uma visão de aceitação ou não, que depende de determinados valores, entre os expostos nos discursos, com o seu esperado alcance de consumo.

Assim, existem fatores que unem esses dois aspectos, a visão de valores sociais, de uma determinada sociedade, e o que comanda um maior número de adeptos daquele ou de outro segmento. Segundo Fiorin (1990):

> O discurso deve ser visto como objeto linguístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção do sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que o atravessam. Esses dois pontos de vista não são excludentes nem metodologicamente heterogêneos. A pesquisa hoje precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáxicos e semânticos geradores de sentido; de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos (p.177).

Discursos de cursos técnicos e superiores

Figura 1 (Curso Grau Técnico)



Figura 2 (Escola de Enfermagem Israel)



Figura 3 (Colégio GGE)



Figura 4 (Centro Universitário Maurício de Nassau)



Figura 5 (Faculdade Nova Roma)



Análises dos discursos dos outdoors: responsabilidade, oportunidade, necessidade, orientação ou tendência?

Numa exposição de um outdoor, a mensagem será exposta para todos, numa sociedade, e cabe a cada cidadão, aceitar o teor comunicativo do que está escrito, ou não comungar dos mesmos interesses divulgados no discurso de referência. Então, cada outdoor apresentado na pesquisa teve sua indagação: Existe 'responsabilidade'? Está será uma 'oportunidade'? Estou com 'necessidade'? Seria uma boa 'orientação'? ou Devo seguir a 'tendência' da moda?

Figura 1. Nota: Sugere um Curso Técnico que se equipara com o rendimento salarial, de alto nível, como um profissional 'show de bola', a imagem leva ao pensamento de um jogador de futebol.
Figura 2. Nota: sugere um curso em que 'seu futuro começa aqui', obviamente será um profissional, com qualidade e compromisso, como marca da Escola Israel.
Figura 3. Nota: O Colégio GGE, sugere uma atualização na linguagem, internauta, próxima aos jovens, quando usa a expressão 'curta passar', assim mostra uma aprovação certa de apoio, quando expressa: ' Educação pra toda vida').
Figura 4. Nota: A Faculdade Nassau sugere cursos de engenharia, como uma 'inovação', que as outras Faculdades não têm, e que são os profissionais melhores remunerados no mercado, com seu slogan 'Centro Universitário Maurício de Nassau, fazendo parte da sua história'.
Figura 5. Nota: A Faculdade Nova Roma sugere qualidade, quando se equipara com estudos de 'disciplinas em universidades estrangeiras', como um curso de pós-graduação.

Pode-se analisar que, no processo de escrita do discurso, o redator/enunciador quer fazer o leitor/enunciatário crer na verdade do discurso. Por isso, ele tem um fazer persuasivo, em palavras selecionadas aos seus objetivos de interpretação, e o enunciatário vai à interpretação, conforme seus pontos ativos de conhecimento de mundo.

No entanto, há um contrato de verificação da verdade, entre enunciador e enunciatário. Por isso, o enunciador constrói no discurso todo um dispositivo com impressões de verdade, onde espalha marcas ou pistas que devem ser encontradas e interpretadas pelo enunciatário.

Contudo, nessas marcas estão embutidas as imagens, com as quais o enunciatário vai fazer suas análises, de aceitação ou não, dentro de suas convicções nos sistemas de crenças, as imagens recíprocas etc.

Essas são estratégias discursivas, por exemplo, que deixam implícitas e/ou explícitas de conteúdos, que constroem o sentido do texto por meio de pressupostos e de subentendidos.

Segundo Ducrot (1977; 1987), os subentendidos são um recurso utilizado para que possamos "dizer sem dizer", para que possamos afirmar algo sem assumir a responsabilidade de termos dito.

E assim, os processos discursivos estão na fonte de produção dos sentidos, e a língua é o lugar material onde se realizam os "efeitos de sentidos". Segundo Althusser(1985),

> A ideologia é a representação imaginária que interpela os sujeitos a tomarem um determinado lugar na sociedade, mas que cria a "ilusão" de liberdade do sujeito. A reprodução da ideologia é assegurada por "aparelhos ideológicos" (religioso, político, escolar, etc.) em cujo interior as classes sociais se organizam em formações ideológicas ("conjunto complexo de atitudes e representações").

Portanto, os discursos em outdoor são direcionados à divulgação para grande massa, de maneira em geral, mas os textos de cursos Técnicos e Superiores são ofertados para um público específico.

Na maioria dos textos, de escolas, os redatores já sabem qual linguagem que deve ser utilizada, e quais parâmetros convincentes, e a que comparação deve atrair um maior número de adeptos.

Então, a decisão final da aceitação, e da aprovação do serviço, será do enunciatário/leitor, futuro consumidor, diante do que a imagem do discurso proporcionou de veridicidade ao público, dentro do seu grupo, no qual participa da sociedade em que habita.

Segundo a definição d'Arqueologia do saber: "Chamaremos de discurso, um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva" (Foucault, 1977, p.335).

Conclusão

Assim, o presente trabalho tenta esclarecer, a tarefa de redigir anúncios de outdoor, que mostrem um conteúdo apropriado, com a escrita correta, sem margem para duplos sentidos, e que atendam às expectativas dos clientes/empresários, com o apoio e aprovação dos consumidores/estudantes, e que sejam convencidos da qualidade dos cursos e da necessidade do aprendizado, para atualização profissional que acompanhe o mercado de trabalho.

Portanto, espera-se que os cursos sejam bem aceitos, quando divulgados como referência de qualidade de ensino, com retorno do aprendizado apropriado, que apresentem um custo acessível a todos, como sugere suas mensagens publicitárias nos outdoors.

E ainda, pode ser evidenciado que, profissões mais lucrativas têm mais ênfase no mercado, como oferta nas Escolas Técnicas e/ou Superiores, mas , surge uma curiosidade, é que não se observa a oferta de cursos para formação de professores, ou ainda profissionais de Ensino, na área de Licenciaturas, ou semelhantes.

Com respaldo desse conhecimento, trazer o assunto em tela, e sugerir informações para uma discussão, nas observações de outros cursos sugeridos na sociedade, que são outras profissões mais valorizadas que profissionais da educação.

Então, com o corpus selecionado, na cidade do Recife, foram avaliados itens na estrutura escrita, de alguns outdoors que expressam mensagens diferenciadas nos escritos, com a intencionalidade direcionada aos objetivos pretendidos, de alcance ao público consumidor/leitor, como confirmação de qualidade.

Se existe uma opção proposital da mudança de gênero, isso implica consequentemente uma mudança de estilo, na escrita, na exposição das ideias, e das ideologias que guiou o anúncio, o propósito inicial, e o que se espera de resultado, numa campanha publicitária.

Assim, precisa-se concordar com (BRONCKART, 1999):

> "A ideologia é o sistema sempre atual de representação da sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados" (p.176).

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BARONAS, Roberto Leiser. **Análise do Discurso**: Apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

BEAUGRANDE, Robert de. **Text, Discourse, and Process.** London: Longman,1998.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. 1999.

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

_____. **Dizer e não dizer.** Princípios de Linguística Semântica. São Paulo: Cultrix, 1977.

FIORIN, J. L. Tendências da análise do discurso. **Estudos Linguísticos**, v.19, p.173-9,1990.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **A Arqueologia do Saber**. 7ª. Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitáira, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **O Texto e a construção dos sentidos**. 6ª.Ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V. & MARCUSCHI, L.A. **Processos de referenciação na produção discursiva**. Delta, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Por uma proposta para a classificação dos Gêneros Textuais.** Recife: Editora UFPE, 2005.

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** Recife: Editora UFPE, 2008.

PÊCHEUX, M. Apresentação da AAD. In: GADET, F.; HAK, H. **Por uma análise automática do discurso (Uma introdução à obra de Michel Pêcheux).** Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. São Paulo: UNICAMP, 1997.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Artigo: **A ANÁLISE DO DISCURSO: CONCEITOS E APLICAÇÕES**. Araraquara: UNESP, 1995. Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3967/3642 (acesso em 25.07.15).

XAVIER, Antonio Carlos. **Como se Faz um Texto Dissertativo:** A construção da Dissertação Argumentativa. Catanduva, SP: Editora Rêspel, 2005.

RESUMO

O livro didático é um dos instrumentos mais utilizados nas nossas salas de aula, pois é um recurso acessível tanto para os professores quanto para o alunado. Por esse motivo, a análise das atividades de produção textual escrita propostas por esse material é relevante, visto que essa reflexão contribuirá para melhorar as práticas que são realizadas na escola. O nosso recorte para esse artigo foi a análise de duas atividades de produção escrita do gênero *artigo de opinião*, encontradas em dois livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental utilizados pela rede estadual de ensino: Jornadas, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho e Português: uma língua brasileira, de Lígia Menna, Regina Figueiredo e Maria das Graças Vieira. As nossas reflexões acerca das propostas de produção contidas no livro didático (LD) foram pautadas nas concepções de formação sócio-interacionista do indivíduo (Vygotsky); da constituição e utilização da linguagem como instrumento de interação verbal (Bakhtin); da noção de gênero como ação social (Bazerman); bem como nas orientações que constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCLPs), documento oficial da rede estadual de Pernambuco. Dessa forma, nosso intuito é discutir alguns pressupostos que devem ser considerados nas atividades de produção escrita propostas pelo LD, para que o professor possa olhar para esse recurso mais criticamente, interferindo nas atividades propostas a fim de adequá-las de acordo com as suas necessidades.

Palavras-chave: Livro didático, Produção de textos escritos, Artigo de opinião.

UMA ABORDAGEM ACERCA DA PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO PROPOSTA PELO LIVRO DIDÁTICO

Cláudia Maria de Santana (UPE)[1]
Daniel Holanda da Fonsêca (UPE)[2]

Introdução

É indiscutível que a prática de produção de textos na escola é fundamental para a construção intelectual do aluno. No entanto, é importante destacar que, ainda hoje, mesmo tendo recebido um destaque maior, o ensino da escrita é um dos grandes desafios para o professor de Língua Portuguesa (LP).

Isso se dá porque, muitas vezes, esse ensino ainda é escasso, assistemático e desarticulado das situações vividas pelos educandos, por isso a deficiência no eixo *escrita* é notória. Esse déficit com relação ao ensino da escrita é fruto de algumas concepções de língua, de linguagem e de ensino-aprendizagem que foram se consolidando ao longo da história.

Durante um grande período, nossas aulas de LP estavam mais centradas na decodificação e na memorização de regras gramaticais do que no ato de escrever. Tal perspectiva, segundo Costa Val (1998, apud BUNZEN, 2006, p. 143) priorizava mais o "dar composição", do que o "ensinar composição". Durante esse período, o

1 Mestranda do Profletras - UPE - Campus Garanhuns - Professora da Rede Estadual de Ensino. claudia.melo2010@hotmail.com.

2. Mestrando do Profletras - UPE - Campus Garanhuns - Professor da Rede Estadual de Ensino e da Rede Municipal de Canhotinho/PE. soldenatura@hotmail.com.

ato de escrever estava condicionado a títulos ou figuras sugeridas e a utilização de textos que serviam de modelos.

Algumas alterações com relação a esse quadro podem ser percebidas durante as décadas de 1960 e 1970, quando a língua passou a ser concebida como instrumento de comunicação e expressão. Nesse contexto, a atividade de escrita era resultado de um processo criativo, estimulado pela leitura de textos de apoio. Segundo Bunzen (2006), essas mudanças provêm da LDB 5692/71, ao propor novos objetivos, procedimentos didáticos e métodos para o ensino de LP.

Diante desse cenário de mudanças, surge também uma preocupação com a qualidade do livro didático, visto que esse instrumento é a principal fonte de trabalho do professor, se não for, na maioria das vezes, o único subsídio de que o professor e o aluno dispõem.

Tendo em vista a importância desse recurso, nossa análise das abordagens feitas pelo LD, com relação ao eixo escrita é fundamental, uma vez que, é essencial que o professor perceba quais os aspectos que estão sendo levados em consideração por esse instrumento nas propostas de produção escrita e, o quanto é necessária a sua intervenção em algumas atividades, para que possa adequá-las a suas necessidades.

O foco dessa análise será a observação dos encaminhamentos de produção escrita do gênero *artigo de opinião* que constam em dois LD do 9º ano, adotados pela rede estadual de Pernambuco: *Jornadas*, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho e *Português: uma língua brasileira*, de Lígia Menna, Regina Figueiredo e Maria das Graças Vieira. O intuito é verificar de que modo essas atividades de produção textual escrita, propostas pelos LD, possibilitam ao estudante desenvolver competências que o ajudem a interagir em situações mediadas pela escrita.

Ao desenvolver a análise, não pretendemos condenar nem apontar receitas milagrosas para o ensino, nossa finalidade é promover uma reflexão sobre o conceito de língua e de gênero textual que permeiam as práticas de escrita nas escolas e que embasam os documentos oficiais, e consequentemente os LD.

Dessa forma, queremos demonstrar o quanto é importante que o professor perceba que as atividades propostas pelo LD não estão prontas e acabadas, mas que precisam ser adaptadas, para que o ensino da escrita não fique restrito a situações descontextualizadas, que possibilitem o uso da língua de forma efetiva, eficiente e autônoma em diversas situações de uso social.

O ensino de escrita: aportes teóricos

O ensino da língua materna é de fundamental importância para formação do indivíduo, pois trabalhar com a língua é trabalhar com a linguagem de forma direta. É conhecer suas particularidades, sua constituição, seus usos, tipos e locais de uso. É saber de suas funções e de suas aplicações segundo essas funções e de acordo com os objetivos almejados por quem produz um texto dentro de um dado contexto de produção.

Segundo Bazerman (2007, P. 110), "o desenvolvimento da linguagem está intrinsicamente ligado ao desenvolvimento do indivíduo como ser social", por isso qualquer abordagem que se faça da escrita apresentará fatores que denotam questões da identidade do estudante e de sua relação com os outros. Tal perspectiva demonstra que aprender a escrever significa aprender a sua própria identidade e a sua relação com outras pessoas.

Diante dessa concepção, nos questionamos: como a produção textual tem ocorrido na sala de aula? De que forma os livros didáticos têm contribuído para promover atividades de escrita? Essas e outras indagações surgem sempre que se analisa a escrita na escola, visto que o trabalho de forma sistemática com esse eixo ainda enfrenta muitas dificuldades.

O primeiro aspecto a ser destacado é a concepção de língua que norteia a prática pedagógica e consequentemente a escolha do livro didático. Sobre isso, Antunes (2003, apud BUNZEN, 2006, P. 140) aponta:

> [...] desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem.

Desse modo, é necessário discutir algumas concepções de língua que aparecem explicitamente ou implicitamente no discurso dos professores, dos autores do LD e também nos PCNs e PCLPs.

De acordo com Marcuschi, a concepção de língua pode ser vista de acordo com várias linhas teóricas: como um sistema de signos e sua análise desenvolvem-

se na eminência do objeto; como instrumento transmissor de informações; como atividade cognitiva, de criação e expressão do pensamento; e como uma atividade sócio-interativa situada.

Nesses estudos procuramos adotar a concepção de língua como uma atividade sócio-interativa, como um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, na qual falantes e ouvintes, escritores e leitores interagem.

Diante disso, uma prática de ensino voltada para a produção de textos não deverá estar restrita à escrita na escola e para a escola, mas deve levar em consideração o contexto de produção e de recepção. É preciso que o aluno ao produzir um texto assuma o papel de locutor, pois dessa forma terá o que dizer, para quem dizer, como dizer e que estratégias poderá usar. A respeito dessa questão Geraldi (1993, p.137), afirma que na produção de um texto é necessário que:

> Se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha a quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; se escolham as estratégias para realizar os passos anteriores.

Outro aspecto importante é que, muitas vezes, numa tentativa de diversificar as atividades de produção, professores e autores de LD solicitam que os alunos produzam uma série de gêneros, no entanto, o foco dessas atividades não é a função social do texto, mas a estrutura composicional, ficando o conceito de gênero restrito, meramente, a noção textual ou pragmática. Segundo Bazerman (2006, p. 31), "a definição de gênero como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos".

A escolha do gênero, conforme Bakhtin (1952 apud BUNZEN, 2006, P155), "é determinada em função da especificidade da esfera de produção em que ocorre a comunicação verbal, pelas necessidades de uma temática e do conjunto constituído pelos participantes".

Portanto, o trabalho com a produção escrita não deve está associado a modelos ou estruturas fixas, mas na utilização da língua escrita de forma dialógica e situada, pois, aprende-se a escrever (assim como a falar) na relação com o outro, em momentos de interação.

O eixo escrita nos documentos oficiais

O trabalho com a escrita, nas escolas brasileiras ganhou mais ênfase e apoio nos últimos anos com o avanço dos estudos linguísticos, de gênero e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, que se constituem como uma referência para as discussões curriculares da área de LP.

É inegável que o conhecimento e o domínio da linguagem são elementos significativos para a formação do indivíduo. De acordo com os PCNs (1998), interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução.

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos que por sua vez se materializam nos gêneros. Nesse sentido, os documentos apontam um trabalho voltado para a perspectiva do gênero, de tal forma que propunha até uma hierarquização baseada nos usos públicos da linguagem (BRASIL, 1998, p.24):

> Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

É importante ressaltar que o trabalho com a produção de textos escritos precisa considerar as condições de produção, a finalidade, o gênero, a circulação e o interlocutor. Portanto, a escolha do gênero não é aleatória, mas está atrelada à situação de circulação do texto, a sua função social.

O conceito de gênero aqui utilizado é aquele que se delineou a partir da teoria de Bakhtin (1992, apud ABAURRE 2012, P.16) , segundo a qual "cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso". Essa teoria deu origem ao trabalho de muitos outros autores com Bazerman (2006, p. 31), segundo o qual gêneros "são ações sociais".

Tanto os PCNs quanto os PCLPs propõem o trabalho com a escrita na perspectiva do gênero e é por esse motivo que nos propusemos a aprofundar a análise dessas propostas em relação à prática em sala de aula. Nos PCLPs (PERNAMBUCO, 2012, p.107):

> A apropriação dos gêneros textuais se dá à medida que os estudantes vivenciam situações mediadas pelo texto escrito e são levados a refletir sobre essas situações e as estruturas dos textos nelas produzidos. Os interlocutores, a intenção comunicativa, o tema a ser abordado e o suporte no qual se espera que o texto circule são fatores que determinam a organização do texto, as escolhas sintáticas e lexicais mais adequadas.

Isso demonstra que o ensino da escrita na escola não deve está restrito a definição de gênero apenas como um conjunto de traços textuais que ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção do sentido, é preciso que essas atividades estejam articuladas com situações de uso recorrentes na vida social do educando.

O livro didático e o ensino da escrita

É fato que o livro didático tem um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem, primeiro por ser um subsídio para o trabalho do professor, segundo porque devido à facilidade quanto ao acesso funciona como uma ferramenta de inclusão social dos alunos.

Sabemos que, apesar de haver vários outros recursos destinados ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, o livro didático ainda se apresenta como o principal instrumento de trabalho para a atividade docente e para a aprendizagem dos alunos. Muitas vezes esse recurso funciona como uma bússola orientando que direções o trabalho do professor deve tomar.

No que diz respeito ao trabalho com a produção escrita, é importante salientar que após a década de 1980, houve o impacto com relação a esse ensino, resultado da mudança de algumas concepções relacionadas ao estudo da variação linguística e da psicolinguística. Nesse período, o trabalho com o texto passa por um processo de ressignificação, que é exposto pelos documentos oficiais e adotados pelos LD. Diante disso, observamos o manual dos LD que analisamos para verificar as concepções de linguagem, língua, gênero que norteiam as atividades de escrita propostas no material.

Nos manuais do professor, que estão anexos nos livros didáticos *Jornadas* e *Português: uma língua brasileira*, os autores apresentam uma concepção de linguagem que rompe com as correntes que tratam a língua como um fenômeno separado do universo social e apontam a linguagem como um instrumento indispensável à aquisição e a transmissão de conhecimentos e como parte integrante da vida dos indivíduos.

No que diz respeito ao conceito de gênero, ambas as obras adotam a concepção proposta por Dolz e Schneuwly, ao definir gênero como formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais. De acordo com os autores, o gênero é um instrumento que permite exercer uma ação social sobre a realidade, por isso trabalhar com gêneros amplia a competência linguística e discursiva e propiciam formas de inserção social.

Sobre os comandos para as produções textuais, o manual do professor das obras esclarece que há preocupação com "as condições de produção – sobre o que escrever, por que escrever, com que intenção, para quem, em que circunstância e com quais escolhas e linguagem".

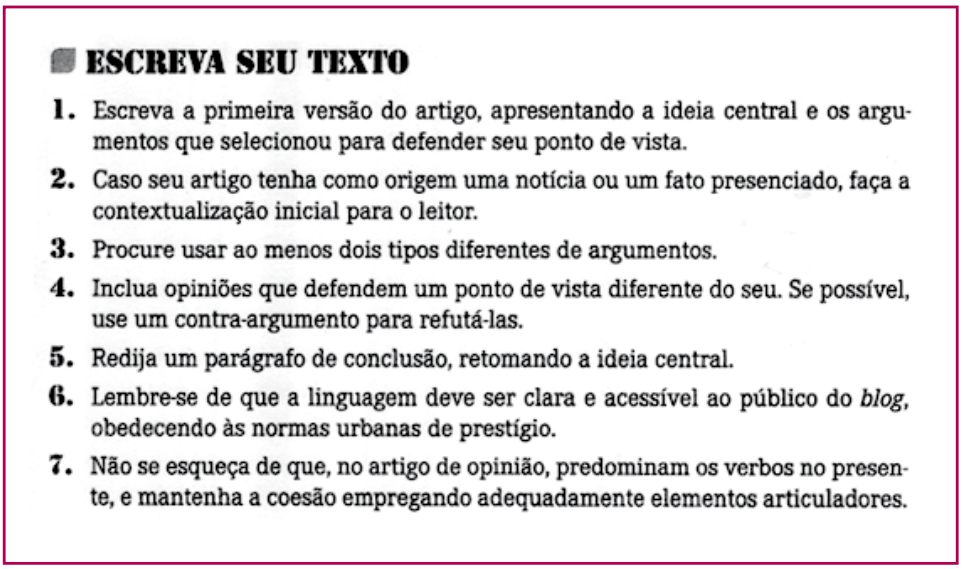
Análise de produções escritas propostas pelo LD

Iniciamos a análise observando atividades de produção escrita encontradas em dois livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental adotados por algumas escolas da rede estadual de ensino: *Português: uma língua brasileira* (LD1) *e Jornadas* (LD2), nossa intenção foi verificar se nas atividades propostas são aplicadas as concepções teóricas contidas no manual do professor.

O capítulo que analisamos aborda o gênero discursivo *artigo de opinião*, que é explorado por meio de vários textos verbais e não verbais, os quais são tratados através de questões que abordam o tema, a estrutura e os elementos da análise linguística.

Ao verificarmos os encaminhamentos da produção, percebemos que em algumas questões houve uma preocupação com a reprodução de uma estrutura fixa, centrada na concepção estruturalista da língua, como mostram os comandos abaixo:

Figura 1 - Comandos para a produção escrita - LD 1

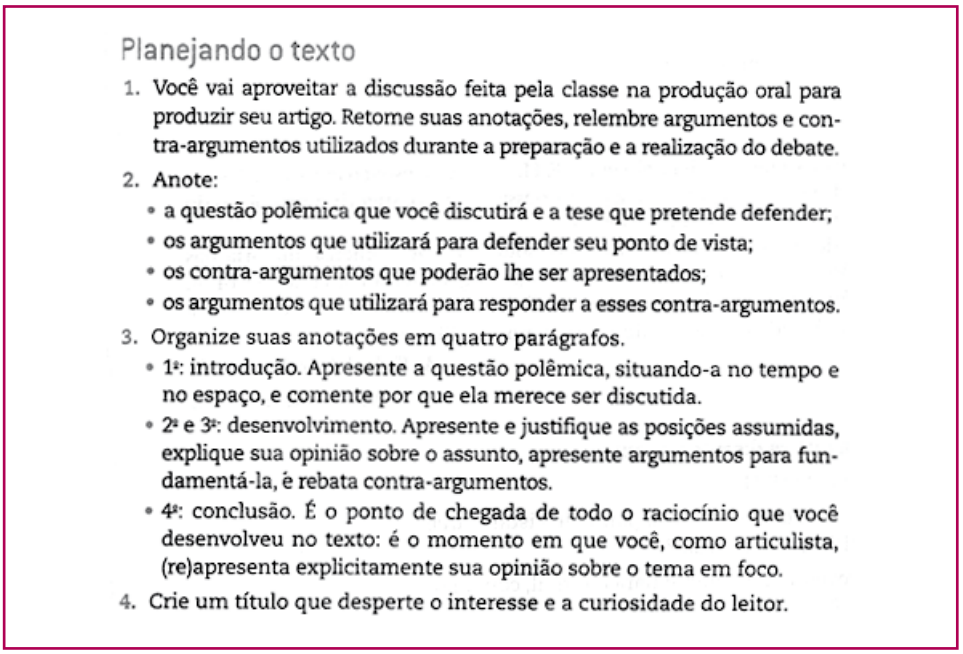


ESCREVA SEU TEXTO

1. Escreva a primeira versão do artigo, apresentando a ideia central e os argumentos que selecionou para defender seu ponto de vista.
2. Caso seu artigo tenha como origem uma notícia ou um fato presenciado, faça a contextualização inicial para o leitor.
3. Procure usar ao menos dois tipos diferentes de argumentos.
4. Inclua opiniões que defendem um ponto de vista diferente do seu. Se possível, use um contra-argumento para refutá-las.
5. Redija um parágrafo de conclusão, retomando a ideia central.
6. Lembre-se de que a linguagem deve ser clara e acessível ao público do *blog*, obedecendo às normas urbanas de prestígio.
7. Não se esqueça de que, no artigo de opinião, predominam os verbos no presente, e mantenha a coesão empregando adequadamente elementos articuladores.

Fonte: Menna, Figueiredo, Vieira, 2012, p.90

Figura 2 - Comandos para a produção escrita - LD 2



Planejando o texto

1. Você vai aproveitar a discussão feita pela classe na produção oral para produzir seu artigo. Retome suas anotações, relembre argumentos e contra-argumentos utilizados durante a preparação e a realização do debate.
2. Anote:
   - a questão polêmica que você discutirá e a tese que pretende defender;
   - os argumentos que utilizará para defender seu ponto de vista;
   - os contra-argumentos que poderão lhe ser apresentados;
   - os argumentos que utilizará para responder a esses contra-argumentos.
3. Organize suas anotações em quatro parágrafos.
   - 1º: introdução. Apresente a questão polêmica, situando-a no tempo e no espaço, e comente por que ela merece ser discutida.
   - 2º e 3º: desenvolvimento. Apresente e justifique as posições assumidas, explique sua opinião sobre o assunto, apresente argumentos para fundamentá-la, e rebata contra-argumentos.
   - 4º: conclusão. É o ponto de chegada de todo o raciocínio que você desenvolveu no texto: é o momento em que você, como articulista, (re)apresenta explicitamente sua opinião sobre o tema em foco.
4. Crie um título que desperte o interesse e a curiosidade do leitor.

Fonte: Delmanto, 2012, p. 183

É importante ressaltar, que embora os comandos para a produção escrita das obras analisadas retomem discussões que foram realizadas em sala e que abordam questões sociais relativas ao cotidiano dos educandos, ainda, há uma preocupação no que diz respeito à estrutura do texto.

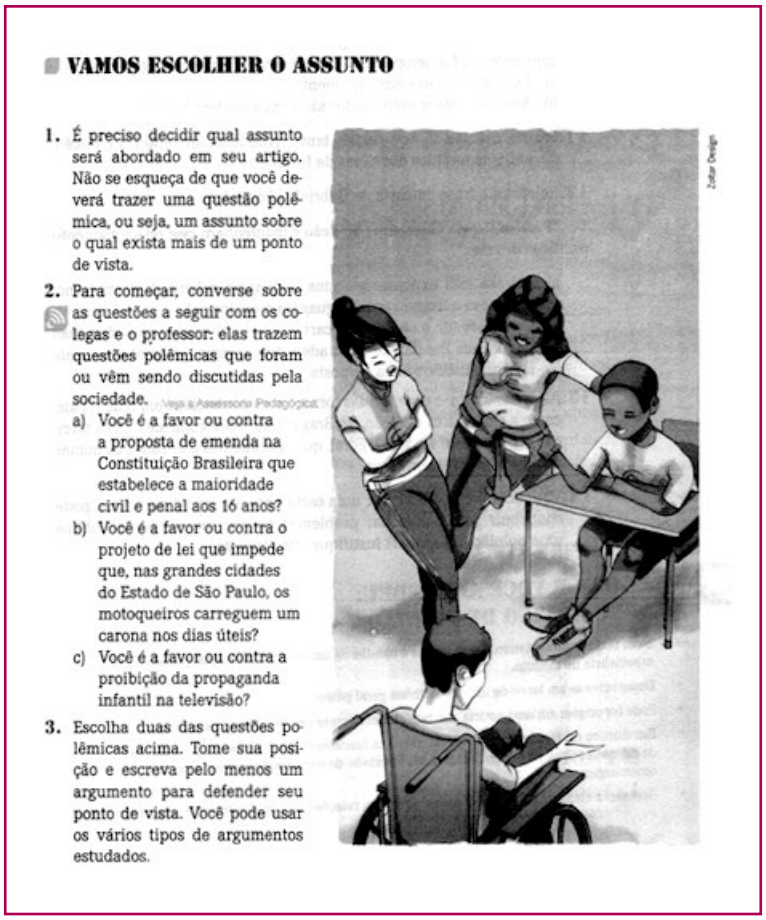
Nesse sentido, percebemos que os encaminhamentos propostos nas atividades, algumas vezes, não condizem com as concepções de linguagem e de gênero que constam nos manuais, visto que, em ambas as obras, a linguagem é vista como um instrumento indispensável para a aquisição e a transmissão do conhecimento, como parte integrante da vida dos indivíduos e o gênero como uma forma relativamente estável que permite a inserção social.

Diante disso, numa atividade de produção textual a escolha do conteúdo e do gênero a serem abordados deve surgir das necessidades dos alunos, pois ninguém deve escrever apenas para o professor ler e verificar se o texto atender a determinados modelos.

Outro aspecto que observamos é quanto aos propósitos da escrita, o aluno precisa ter conhecimento da razão pela qual ele está escrevendo, pois dessa forma ele poderá mobilizar habilidades que o conduzirão na construção do texto.

É preciso demonstrar ao aluno os objetivos das produções: ele deve saber para quê, para quem e quais os propósitos da escrita, dessa forma, ele perceberá que a escrita não é uma tarefa meramente escolar, mas que ela surge como um instrumento que contribui para nossa inserção na sociedade. No entanto, apesar dessa proposta constar em ambos os manuais, apenas uma das obras apresenta em seu comando esses indicadores.

Figura 3 - Propósitos da produção escrita - LD 1



VAMOS ESCOLHER O ASSUNTO

1. É preciso decidir qual assunto será abordado em seu artigo. Não se esqueça de que você deverá trazer uma questão polêmica, ou seja, um assunto sobre o qual exista mais de um ponto de vista.
2. Para começar, converse sobre as questões a seguir com os colegas e o professor: elas trazem questões polêmicas que foram ou vêm sendo discutidas pela sociedade.
   a) Você é a favor ou contra a proposta de emenda na Constituição Brasileira que estabelece a maioridade civil e penal aos 16 anos?
   b) Você é a favor ou contra o projeto de lei que impede que, nas grandes cidades do Estado de São Paulo, os motoqueiros carreguem um carona nos dias úteis?
   c) Você é a favor ou contra a proibição da propaganda infantil na televisão?
3. Escolha duas das questões polêmicas acima. Tome sua posição e escreva pelo menos um argumento para defender seu ponto de vista. Você pode usar os vários tipos de argumentos estudados.

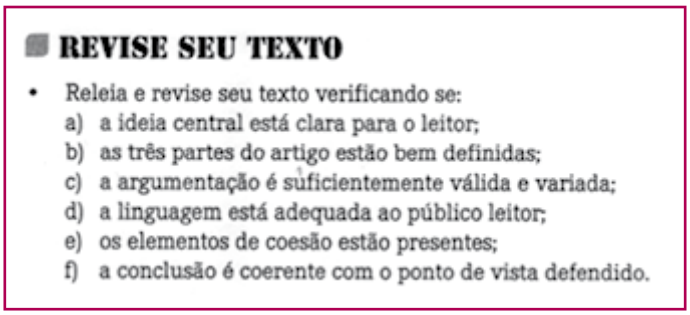
Fonte: Menna, Figueiredo, Vieira, 2012, p.89

Evidencia-se também, nas propostas analisadas, que o processo de avaliação e reescrita dos textos ficam restritos ao olhar dos educandos. Pressupõe-se, pelos comandos, que o aluno é capaz de revisar, avaliar e reescrever seu texto sem o auxílio do professor, o que é uma inverdade.

Com isso, não queremos dizer que a auto-avaliação ou a avaliação horizontal, de um colega para outro, não são importantes, o fato é que esse olhar dos aprendizes deverá vir junto ao olhar do professor para completar, ajustar e propor novas formas de dizer.

A reescrita dos textos é uma atividade processual e que exige momentos de reflexão, elaboração e reelaboração e a intervenção do professor nessa atividade é fundamental.

Figura 4 - Avaliação e reescrita - LD 1

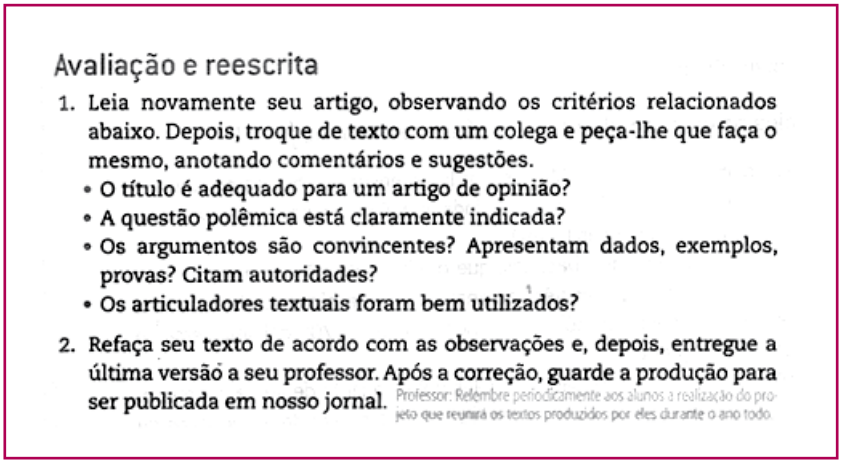


REVISE SEU TEXTO

- Releia e revise seu texto verificando se:
  a) a ideia central está clara para o leitor;
  b) as três partes do artigo estão bem definidas;
  c) a argumentação é suficientemente válida e variada;
  d) a linguagem está adequada ao público leitor;
  e) os elementos de coesão estão presentes;
  f) a conclusão é coerente com o ponto de vista defendido.

Fonte: Menna, Figueiredo, Vieira, 2012, p.90

Figura 5 - Avaliação e reescrita - LD 2



Avaliação e reescrita

1. Leia novamente seu artigo, observando os critérios relacionados abaixo. Depois, troque de texto com um colega e peça-lhe que faça o mesmo, anotando comentários e sugestões.
   - O título é adequado para um artigo de opinião?
   - A questão polêmica está claramente indicada?
   - Os argumentos são convincentes? Apresentam dados, exemplos, provas? Citam autoridades?
   - Os articuladores textuais foram bem utilizados?
2. Refaça seu texto de acordo com as observações e, depois, entregue a última versão a seu professor. Após a correção, guarde a produção para ser publicada em nosso jornal. Professor: Relembre periodicamente aos alunos a realização do projeto que reunirá os textos produzidos por eles durante o ano todo.

Fonte: Delmanto, 2012, p. 183

É importante destacar que a avaliação das redações deve contribuir para os processos de aquisição da escrita e que não deve está restrita apenas a observação de infrações, mas que o professor analise o texto como um todo, como uma unidade de sentido.

Considerações finais

Após a análise que realizamos nos LD utilizados em muitas de nossas salas de aula, percebemos o quanto é importante e necessário que haja uma mudança no processo de ensino-aprendizagem, em especial ao que se refere à produção escrita. Mudanças que exigirão do professor que reveja alguns conceitos, que

muitas vezes, não estão muito claros ou definidos, principalmente no que diz respeito à concepção de língua, de texto e de gênero adotada.

Percebemos que houve avanços nas atividades que são proposta pelo LD aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nos manuais observados constatamos que há uma preocupação com relação ao uso dos gêneros como eixos norteadores da organização das unidades didáticas, numa perspectiva interacionista e dialógica propostas por Bakhtin.

No entanto, é preciso que se tenha clareza que nem sempre as atividades propostas pelo LD correspondem aos conceitos indicados, e quando acontecem, podem não ser satisfatórios, deixando algumas lacunas que só o professor poderá sanar.

Diante disso, ressaltamos que o LD, como já foi dito, é uma importante ferramenta pedagógica, no entanto, não é esse recurso que deve ditar os procedimentos metodológicos que deverão ser utilizados na sala de aula.

No que diz respeito aos comandos da produção escrita *do artigo de opinião* dos LD analisados, percebemos que houve em alguns comandos uma perspectiva interacionista e dialógica, porém, ainda persiste nas atividades uma preocupação contundente com a estrutura do gênero, ao invés de atividades de uso significativo e social da língua.

Outro aspecto relevante nas atividades é o exercício de avaliação e reescrita, abordado como uma atividade final e que pode ser executada sem o auxílio do professor. É preciso destacar que a revisão dos textos deve ser processual, pois a escrita é um trabalho de elaboração e reelaboração e não incorporação de dicas sobre o que se deve usar ou evitar.

Portanto, é imprescindível que o professor reconheça o LD apenas como um subsídio que auxilia sua prática pedagógica, e que ao utilizá-lo procure avaliar os procedimentos adotados nas atividades propostas e realize intervenções que contribuam para tornar a escrita na escola um processo significativo, pois de acordo com Mia Couto (2005, apud ABAURRE 2012, p. 9) " a escrita não é um veículo para se chegar a uma essência. A escrita é a viagem, a descoberta de outras dimensões e mistérios que estão para além das aparências".

Referências

ABAURRE, M.L.; ABAURRE, M. B. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2012.

ANTUNES, I. Avaliação da Produção Textual no Ensino Médio. *In*: Clecio Bunzen e Márcia Mendonça (Orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo, Parábola, 2006, p. 163-180.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2006.

_____. **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo, Cortez, 2007.

BRASIL. SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**; língua portuguesa – 5ª a 8ª Séries. Brasília. SEF/MEC, 1998.

BUNZEN, C. Da Era da Composição à Era dos Gêneros: o ensino da produção de texto no Ensino Médio. *In*: ClecioBunzen e Márcia Mendonça (Orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo, Parábola, 2006, pp. 139-161.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. **Jornadas.port - Língua Portuguesa, 9º ano**. São Paulo: Saraiva, 2012.

GERALDI, J. W. Unidades Básicas do Ensino de Português. *In*: João W. Geraldi (Org.) **O Texto na Sala de Aula.** São Paulo: Ática, 2002, p. 59-79.

MARCUSCHI, L.A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENNA, Lígia; FIGUEIREDO, Regina; VIEIRA, Maria das Graças. **Português:** uma língua brasileira, 9º ano. São Paulo: Leya, 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa Para o Ensino Fundamental e Médio.** Juiz de Fora: CAED/UFJF, 2012.

RESUMO

O presente trabalho resulta de uma tentativa de articular a atividade de pesquisa com a prática do ensino de língua materna. Considerando, sob esse ponto de vista, a sala de aula como um "laboratório de pesquisa", buscou-se investigar quais eram os problemas mais recorrentes que os estudantes do terceiro ano do ensino médio dos cursos técnicos em Eletroeletrônica, Informática e Meio Ambiente do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Garanhuns –, apresentavam quando solicitados a produzir um resumo escolar a partir de um texto-base. Os fundamentos teóricos do trabalho assentam-se na análise de gênero, nos estudos sobre o texto e suas implicações para o ensino e em trabalhos específicos sobre o gênero resumo. Do ponto de vista metodológico, os dados foram levantados a partir dos resumos produzidos pelos referidos alunos, em 2015, cujas produções foram guiadas pela suposição que eles faziam do gênero, sem qualquer interferência do professor, as quais são aqui apreciadas, o que caracteriza a natureza da análise como qualitativa. Os achados revelaram que, mesmo estando a um ano para concluir o ensino médio, os estudantes demonstram sérios problemas ao produzirem o gênero, que vão desde a presença de marcas de subjetividade à mera cópia, colagem ou paráfrase do texto-fonte.

Palavras-chave: Resumo escolar, Língua materna, Ensino técnico.

A PRODUÇÃO DO GÊNERO RESUMO ESCOLAR POR ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DOS CURSOS TÉCNICOS EM ELETROELETRÔNICA, INFORMÁTICA E MEIO AMBIENTE DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO – *CAMPUS* GARANHUNS

Valfrido da Silva Nunes (UFAL)

Introdução

Este artigo surge como reflexão da minha prática de sala de aula, no Instituto Federal de Pernambuco (doravante IFPE), *Campus* Garanhuns, ao ministrar a disciplina Língua Portuguesa para grupos de adolescentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, nas áreas de Eletroeletrônica, Informática e Meio Ambiente. Uma preocupação constante, da minha parte, tem sido pensar a escrita de forma processual, de modo que o estudante possa produzir um texto, refletir sobre os problemas apresentados por ele – isso com a mediação do professor – e voltar ao texto produzido para refazê-lo, a fim de torná-lo um pouco melhor. Ao longo dos últimos cinco anos na rede federal de ensino, mais especificamente, tenho procurado embasar a minha prática em alguns referenciais teóricos que, antes de tudo, tomam a língua numa concepção sociointeracionista, já que toda fala e toda escrita são dirigidas a alguém, num contexto situado, com determinados propósitos. Nesse sentido, tenho tentado tratar questões de língua em articulação com questões de ordem social, numa perspectiva que chamo – assim como outros – de linguístico-discursiva. É nesse cenário que tenho

me interessado pelo ensino de gramática, pela leitura, pelo discurso, pelo texto e pelos gêneros.

O presente trabalho aborda particularmente o gênero *resumo escolar*[1] em contexto de sala de aula (cf. "Aspectos Metodológicos") e fundamenta-se na análise de gênero, na linguística textual e nos estudos específicos sobre o gênero em tela. A despeito do que já se tem produzido sobre o gênero em estudo, este trabalho torna-se relevante na medida em que olha para a produção de resumos em contextos da educação técnico-profissional de nível médio, dentro do sistema federal de ensino, de forma situada, já que se trata de uma modalidade de ensino relativamente recente no agreste meridional pernambucano. Fica patente, de antemão, que resumir é uma atividade complexa que não se fecha somente no gênero *resumo escolar*, mas funciona como uma estratégia da qual se vale o usuário da língua para produzir outros gêneros (uma resenha, um artigo acadêmico, um projeto de pesquisa, um prefácio, um sumário, um índice, uma sinopse, um mapa conceitual, uma apresentação em *powerpoint*, um fichamento, um infográfico etc.) ou realizar outras atividades que exigem concisão (dar um título a um texto, responder uma questão de prova coerentemente em poucas linhas, fazer anotações de aulas, selecionar palavras-chave para um *abstract*, "twittar" em 140 caracteres, enviar uma *SMS* etc.). Em termos pedagógicos, "serve ao estudante como eficiente exercício do aprendizado, e, ao professor como instrumento de avaliação altamente seletivo" (THEREZO, 2002, p. 157). Assim sendo, este artigo tem por finalidade tentar responder à seguinte questão: *quais os problemas mais recorrentes que estudantes, na fase final da educação básica, apresentam quando desafiados a produzir um resumo, a partir de um texto-base, em situação de sala de aula?* É disso que me ocuparei na análise.

Fundamentos teóricos

O primeiro pressuposto teórico que embasa as análises discutidas neste artigo é a *concepção sociointeracionista/dialógica da língua*, a partir da qual a aula

1. Quero dizer com isso que existem outros tipos de resumo: resumo científico (*abstract*), conforme mostraram Motta-Roth & Hendges (2010); resumos na mídia impressa e digital (MACHADO, 2010) e assim por diante. Este trabalho foca especificamente o *resumo escolar*.

de português é tomada como um momento de "encontro e interação". Fundamenta-se no princípio da articulação entre "língua, texto e ensino", afim de contribuir para tornar "outra escola possível" (ANTUNES, 2009). No caso deste trabalho, foca-se especificamente o trabalho com a escrita em sala de aula, a qual "como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas" (ANTUNES, 2003, p. 44). Tomar o resumo sob essa ótica significa escrever para fazer algo, guiado por objetivos claros, que vai ser lido (apreciado, questionado, elogiado) por alguém. Não se trata de "escrita para ninguém", nem de escrever por escrever, mas de uma atividade que traz um ganho para o aluno em sua vida escolar e fora dela.

O segundo pressuposto subjacente diz respeito ao *texto* como objeto de ensino, tomado como um evento comunicativo que mobiliza não só aspectos de ordem linguística, mas também de ordem cognitiva e social (BEAUGRANDE, 1997). Nessa direção, Antunes (2010) apresenta-nos alguns fundamentos necessários para a análise de textos (seja de alunos ou não), dentre os quais: o foco nos aspectos globais, o foco em aspectos de sua construção e o foco em aspectos da adequação vocabular. Os dados analisados neste trabalho, de uma forma ou de outra, tocam nesses aspectos. A noção de texto aqui defendida não o toma como mera materialidade, como se fosse "discurso congelado" (KOCH, 2009a), mas como um objeto interacional que articula aspectos externos e internos – o que BEAUGRANDE & DRESSLER (1981) chamaram de "padrões de textualidade" (*standards of textuality*). Assim,

> considerando-se que o uso da língua nas diversas formas de interação humana se dá, em princípio, através de textos, há de se convir, portanto, que não se podem descolar do texto os componentes discursivos, a fim de que possa considerá-lo como uma unidade social e contextualmente completa (SILVEIRA, 2005, p. 33).

Por outro lado, partilho da ideia de que não existe texto sem *gênero*, e esse é o terceiro pressuposto teórico do artigo. Compreendo que a noção de gênero tem se popularizado bastante, o que tem se tornado perigoso, já que não existe apenas uma concepção teórica desse conceito. Como disse Christopher Candlin, em prefácio a Bhatia (1993, p. ix), "os termos comuns e abrangentes têm uma pi-

cada nas suas caudas."[2] A posição que adoto, um tanto "eclética"[3], combina, por um lado, uma visão de gênero que emana do Inglês para Fins Específicos (ESP) e, por outro, uma concepção que provêm dos Estudos Retóricos de Gênero, em diálogo com a perspectiva sociocognitiva de Marcuschi (2008, 2010, 2011). No Brasil, essas tendências têm sido referidas, muitas vezes, como a "abordagem sociorretórica" da análise de gênero[4]. Da primeira tendência, toma-se a noção de *gênero como ação social motivada por uma situação retórica recorrente e tipificada*, nos termos de Miller (1984) e Bazerman (2006, 2007, 2009). Da segunda tradição, toma-se o conceito de *propósito comunicativo* e *organização retórica* dos gêneros, dentro de *comunidades discursivas ou profissionais*, no dizer de Swales (1990) e Bhatia (1993; 1997; 2004). Entretanto, este trabalho está mais focado em aspectos da construção do texto, dentro do gênero resumo escolar. Por enquanto, contento-me com este conceito:

> os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro (MARCUSCHI, 2011, p. 20).

Quanto ao *resumo escolar*, em especial, parto do princípio de que se trata de um gênero textual autêntico e autônomo, com alto teor de complexidade, cujas condições de produção, circulação e recepção podem ser sistematizadas da seguinte forma: (i) trata-se de um gênero produzido por alunos, em geral solicitado pelos professores das mais diversas disciplinas, como forma de verificar se houve compreensão de um texto cuja leitura foi previamente solicitada; (ii) na situação de interlocução, tem como "destinatário" o próprio professor (um leitor "crítico e

2. Tradução livre do original em inglês "Common and encompassing terms have a sting in their tails".

3. Ao que me parece, esta tem sido uma prática corrente no Brasil, o que levou Bawarshi e Reiff (2013) a cunharem a expressão "síntese brasileira de gêneros" (*Brazilian Genre Synthesis*), um conceito passível de críticas e que vem sendo discutido no âmbito acadêmico.

4. Exemplo disso são os trabalhos de Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), Silveira (2005), Nunes (2012) e muitos outros.

exigente") que potencialmente deverá ler o resumo e dar um *feedback* ao aluno, mas nada impede que possa ser compartilhado com seus pares (outros alunos); (iii) na prática de sala aula, geralmente circula em suporte típico: a folha pautada destacada do próprio caderno do aluno; (iv) tem como propósitos comunicativos principais "fornecer as ideias colocadas como sendo as mais importantes pelo autor do texto lido; mostrar uma compreensão do texto lido para ser avaliado posteriormente" (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 62). A tarefa de resumir, segundo Graeff (2001, p. 20), "implica a realização de dois tipos de operações cognitivas: a operação de selecionar as ideias essenciais e a de reformulá-las, colocando-as em texto, que é o resumo." Em seu *Dicionário de gêneros textuais*, Costa (2009) não faz menção ao *resumo escolar*, porém apresenta-nos um verbete sobre *resumo* em perspectiva abrangente, explicando que ele:

> pode ser uma apresentação abreviada de um texto ou conteúdo de um livro, peça teatral, argumento de filme, etc. Constitui, então, um gênero em que se reduz um texto qualquer, apresentando-se seu conteúdo de forma concisa e coerente, mantendo-se o tipo textual do texto principal. Também pode se referir a uma exposição (v.) sintetizada de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, das características básicas de alguma coisa, com a finalidade de transmitir uma ideia geral sobre seu sentido (COSTA, 2009, p. 179).

Em que pese o fato de o conceito carecer de maior elaboração, destaco como positivo o gesto do autor (2009, p. 179) de, ao introduzir o verbete *resumo*, colocar entre parênteses (*linkar)* uma relação de outros gêneros assemelhados a ele: "abstrato/*abstract*, ementa, recensão, release, resenha, síntese, sinopse, sumário". Esse fenômeno remete à categoria "colônia de gêneros" ou "constelação de gêneros" proposta por Bhatia (2004), ao se referir a agrupamentos de gêneros pelo propósito comunicativo, que tem sido defendida pelo linguista indiano como a forma mais coerente de se olhar para o discurso escrito no mundo da realidade, em detrimento das análises de gêneros isolados (BHATIA, 1993), que eram, em certo sentido, mais idealizadas.

Apesar de se situar numa perspectiva mais normativa, Therezo (2002, p. 165) lista algumas características do gênero resumo, que julgo interessantes: (i) ser condensação do texto base; (ii) conter, apenas, as ideias principais; (iii) não conter informações subsidiárias; (iv) não apresentar comentários pessoais do re-

sumidor; (v) manter o tipo de composição do original (dissertação, narração, descrição); (vi) ser escrito em nível padrão de linguagem; (vii) ser redigido em terceira pessoa; (viii) ser coeso, coerente, inteligível em si mesmo; (ix) ser elaborado com redação própria.

Em outra frente, Machado, Lousada & Abreu-Tardelli (2004), numa perspectiva mais descritiva, mostram que o *resumo escolar/acadêmico* em geral apresenta: (i) correção gramatical e léxico adequado à situação escolar/acadêmica; (ii) seleção das informações colocadas como as mais importantes no texto original; (iii) indicação de dados sobre o texto resumido, no mínimo autor e título; (iv) uma compreensão global do texto lido e da articulação entre suas ideias; (v) menção ao autor do texto original em diferentes partes do resumo e de diferentes formas; (vi) menção de diferentes ações (atos de fala) do autor do texto original; (vii) compreensão por si mesmo.

De modo geral, as propostas de Therezo (2002) e de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) se coadunam. Por exemplo, o que uma chama de "ser escrito em nível padrão de linguagem" as outras referem como "correção gramatical e léxico adequado à situação escolar/acadêmica"; o que é mencionado como "ser elaborado com redação própria" é retomado como "compreensão por si mesmo", e assim por diante. Entretanto, a segunda proposta parece mais adequada e, ao mesmo tempo, situada numa perspectiva mais textual-discursiva, que também leva em consideração os avanços propiciados pela análise de gênero textual/discursivo no vasto campo dos estudos da linguagem.

Aspectos metodológicos

A pesquisa foi realizada com estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Eletroeletrônica, Informática e Meio Ambiente, terceiros anos, do IFPE – *Campus* Garanhuns, nas aulas de língua portuguesa, durante o primeiro semestre de 2015. A atividade foi organizada em três momentos: (i) leitura e compreensão do texto-base[5], por parte dos estudantes, e produção inicial do re-

5. O texto que serviu de base para a produção do resumo pelos estudantes foi a reportagem intitulada *Haja kbça p/ tanta 9idade*, da jornalista Cláudia Pinho, publicada no *site* da revista *Istoé*, edição nº 1848, de 16 de março de 2005. O critério para escolha desse texto foi a temática tratada – o uso da linguagem

sumo, a partir do conhecimento que eles tinham do gênero, sem qualquer interferência do professor; (ii) leitura, por parte do docente, das produções iniciais dos alunos e análise dos principais problemas apresentados por eles ao redigirem o resumo; tais problemas foram apresentados aos referidos alunos em *powerpoint* na sala de aula (*feedback*); (iii) releitura, por parte dos discentes, do texto-base e refacção do resumo, à luz das orientações dadas pelo docente. Para este artigo, concentrar-me-ei na etapa (ii), visto que a etapa (iii) será tratada em publicação à parte. Participaram da atividade todos os alunos dos cursos supramencionados, turno matutino, totalizando um *corpus* de 45 textos manuscritos. Ao longo deste artigo, os excertos dos textos produzidos aparecerão sem identificação, por razões éticas, e aleatoriamente. Por se tratar de uma apreciação de dados, sem preocupações estatísticas, a pesquisa configura-se como de natureza qualitativa.

Resultados e discussão

Neste artigo, procurei sistematizar os problemas mais recorrentes encontrados nos textos dos alunos, a partir da seguinte categorização: 1) presença de marcas de subjetividade; 2) extrapolação ou transgressão dos sentidos pretendidos pelo autor; 3) presença de ideias secundárias; 4) presença de citação direta (citação de citação); 5) evidências de marcas da oralidade; 6) perguntas retóricas; 7) ausência de menção ao autor e título do texto resumido; 8) paráfrase do texto-base; 9) colagem do texto-fonte; 10) paráfrase da colagem do texto-matriz[6]. A ordem de apresentação dos problemas não segue critérios de relevância ou recorrência, configurando-se apenas como uma organização para fins didáticos. A sequência numérica de apresentação dos exemplos, do mesmo modo, cumpre apenas função didática. Cabe salientar, ainda, que os excertos foram transcritos *ipsis litteris*, como forma de preservar a autenticidade dos textos.

abreviada –, visto que se aproxima do público adolescente. Por falta de espaço, o texto não será anexado a este artigo, entretanto poderá ser acessado em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/3867_HAJA+KBCA+P+TANTA+9IDADE>.

6. O que estou chamando de "texto-base", "texto-fonte" ou "texto-matriz" são expressões tomadas como sinônimas para me referir ao texto "original" que foi retextualizado no resumo (no caso, a reportagem).

Um dos primeiros problemas que aparecem nos textos é a presença de *marcas de subjetividade*, entendidas como "vestígios" deixados pelo autor do resumo, ao fazer uso de categorias lexicais específicas (verbos, adjetivos, pronomes). A noção de subjetividade aqui não será tratada em sua relação com o ideológico, visto que, nesse caso, se reveste de maior complexidade – conforme as teorias do discurso têm explicado – e, além disso, foge aos propósitos deste trabalho. Tomem-se os exemplos seguintes, em que os textos encaminham-se mais para a argumentação que para a descrição/exposição:

> [1] "As abreviações a cada dia se tornam mais comuns e mais polêmicas, e *na minha opinião*, já se tornaram uma forma de linguagem onde milhares de pessoas se deparam com 'vc' e sabem que na verdade quer dizer 'você'."
>
> [2] "A quem diz: 'No meu tempo não tinha isso', como já *ouvi* muito."
>
> [3] "O texto apresentado é *claro e objetivo*. Tem como foco a questão da linguagem cifrada (...)"
>
> [4] "Mas a questão é o mundo está sempre mudando, e o que *nos resta* é *nos adaptardos* [adaptarmos], pois essas mudanças são feitas com intuito de facilitar as coisas."
>
> [5] "O texto retrata um *importante* assunto para o momento em que *vivenciamos* grandes avanços tecnológicos."

Os fragmentos acima elencados ilustram a presença de *marcas de subjetividade* no resumo, destacadas em itálico, contrariando os princípios da impessoalidade e da objetividade, que parecem ser característicos desse gênero. Em [1] tem-se uma expressão (*na minha opinião*) típica de sequências argumentativas, em que aparece o pronome possessivo de primeira pessoa (*minha*), configurando-se como uma expressão inapropriada para o resumo, que busca um certo distanciamento do resumidor diante do texto que resume. O exemplo [2] marca

a posição de um sujeito (sintático) elíptico, por meio da desinência do verbo (*ouvi*), flexionado na primeira pessoa do singular. A meu ver, tanto [1] quanto [2] parecem bastante impróprios para o gênero em foco. Os excertos seguintes são menos enfáticos; entretanto, não deixam de sinalizar a presença explícita do resumidor no texto resumido. A construção sintática de [3] aproxima-se de estruturas típicas de resenhas – argumentativas por excelência –, à medida que introduz adjetivos (*claro*, *objetivo*), para apreciar o texto lido. Outra forma de marcar a subjetividade no texto concerne à presença da primeira pessoa do plural. Embora essa seja a voz que representa um discurso coletivo, linguisticamente o enunciador inclui-se no texto, o que não é esperado em resumos. O exemplo [4] traz verbos (*resta*, *adaptardos* [adaptarmos]) acompanhados de pronomes pessoais oblíquos na primeira pessoa do plural (*nos*), o que se repete em [5] também por meio do verbo (*vivenciamos*). Finalmente, a presença do adjetivo (*importante*) confere ao texto um caráter de avaliação positiva – estratégia típica de resenhas e outros gêneros argumentativos –, como em [3].

Outro problema recorrente nos textos, e que se torna preocupante, diz respeito à *extrapolação* ou *transgressão dos sentidos pretendidos pelo autor*. A bem da verdade, sabe-se que todo texto é uma proposta de sentidos múltiplos e, portanto, é tentacular em sua recepção (KOCH, 2009b). No entanto, sabe-se também que a materialidade linguística pode restringir certas interpretações. No caso do resumo, trata-se de uma séria questão de leitura e compreensão. Só é capaz de produzir um bom resumo quem compreende globalmente o texto-fonte. Isso posto, o leitor não tem autonomia para "desviar" aquilo que o autor pretendeu dizer. Resumo não abre espaço para discordância nem para críticas, pois deve haver o que chamo de "pacto de fidelidade"[7] entre resumidor e autor do texto original. Afirmo isso concordando com Köche, Boff e Pavani (2009, p. 79), segundo as quais "o resumo consiste na redução fiel de um texto". Observe-se como isso aparece nos resumos em análise.

7. Não estou querendo dizer com isso que o leitor seja submisso ao autor, nem estou postulando que os sentidos emanam do autor e muito menos que eles estão apenas no texto. A concepção que defendo alinha-se com a perspectiva textual sociocognitiva de base interacional, que vê a construção dos sentidos numa perspectiva triádica: autor – texto – leitor, sem que haja supremacia de um sobre o outro. Não obstante, há de se convir que a nossa compreensão também é orientada pelos nossos objetivos de leitura e pelas restrições impostas pelo gênero lido (uma reportagem) e pelo gênero a ser produzido (um resumo).

[6] "Na atualidade, os jovens vem usando de uma grande praticidade, abreviar a escrita em mensagens o que é considerado prejudicial por uns pois com isso há *degradação da cultura e pode migrar para outras áreas da vida, com por exemplo, para uma redação escolar,* pode ser considerado inofensivo por outros pois alegam que não haverá prejuízo para a cultura e nem para a língua, além de ser apenas uma moda passageira."

[7] "O texto aborda a influência do meio eletrônico sobre a escrita, principalmente dos jovens *atualmente com a facilidade de adquirir um celular, computador, o famoso 'PC', ou até mesmo ter acesso no ambiente escolar, etc. (...) a geração passada que tinha uma escrita, digamos que mais formal, com a utilização da carta, como instrumento de comunicação.*"

[8] "*Mesmo com essa resintência* [resistência] *ferrenha dos ditos 'mais velhos' ou 'mainha e painho' a vivência com esse tipo de linguagem cada dia estão mais presentes tanto na tevê no tele cine e na MTV ou na Multi Show (canais voltados ao publico jovem) quanto na tevê aberta nos programas da Fátima Bernardes, Mais Você e Ratinho você observa comentários interativos do twitter com expressões abreviadas como 'gnt'; 'mt'* (...)"

Os exemplos [6], [7] e [8] mostram que o leitor/resumidor vai além do que a materialidade do texto permite enquanto interpretação para a produção do resumo, o que vejo como uma forma de *extrapolação* ou *transgressão dos sentidos pretendidos pelo autor*, uma vez que há uma quebra no chamado "pacto de fidelidade" a que me referi acima. No fragmento [6], o aluno usa uma expressão inapropriada – *deturpação da cultura* – e acrescenta uma informação que não aparece no texto-fonte: o caso das abreviações na *redação escolar.* Em [7], o aluno também "distorce" o pensamento do autor, quando começa a expor seu ponto de vista sobre fatos da atualidade (*adquirir um celular, utilização da carta*) que não aparecem no texto-matriz. O exemplo [8] chega a ser um tanto jocoso,

pois foge totalmente à argumentação do autor do texto-fonte e dá exemplos de programas midiáticos contemporâneos, por meio de uma linguagem próxima à oralidade informal. Não estou invalidando a ideia do aluno; contudo, entendo que esse procedimento foge aos propósitos do gênero que está sendo produzido.

Considerando o resumo como uma condensação das ideias centrais mínimas do texto-fonte, verifiquei que muitos estudantes têm dificuldade em localizar tais ideias e, por isso mesmo, mesclam ideias centrais com ideias periféricas no resumo, ao que estou chamando de *presença de ideias secundárias*. Os trechos abaixo ilustram o que estou afirmando.

> [9] "(...) Essa nova linguagem não ficou apenas na internet, está invadindo a televisão: *Recentemente a rede de tevê a cabo Telecine adaptou as legendas de filmes exibidos para o idioma cibernético.* (...)"

> [10] "O texto fala sobre a linguagem cibernética, *a maneira usada pelos jovens na internet para se comunicar de forma fácil e rápida entre eles, utilizando abreviações de palavras e gírias.*"

Com efeito, quem lê um resumo o faz porque deseja ter uma visão global do texto-base e, caso este lhe interesse, poderá recorrer, após ler o resumo, aos originais. Isso ocorre com o resumo científico (*abstract*), com o resumo de romances, filmes, novelas etc. Nessa ótica, o resumo deve ser o mais conciso possível para não cansar o leitor e, ao mesmo tempo, não fornecer-lhe detalhes específicos do texto-fonte. Os excertos [9] e [10] corroboram o que estou afirmando. Em [9] o aluno transcreve um exemplo dado pelo autor do texto-base (o caso da *rede de tevê a cabo Telecine*), ou seja, optou por uma ideia periférica, contribuindo para a prolixidade do resumo. Em [10] o estudante introduz um enunciado parafrástico, explicando o que é *linguagem cibernética*, o que considero desnecessário no resumo, já que se trata de uma explicação.

Na análise, constatei também que alguns estudantes recorrem ao recurso da *citação direta*[8] e o fazem com certa sensatez, colocando-as entre aspas, na

8. Não estou dizendo com isso que a citação direta não deva aparecer em resumos. Pelo que tenho visto, essa não parece uma prática tão comum, em virtude das restrições do gênero (a concisão, por exemplo).

tentativa de sinalizar para o leitor que ali aparece a "voz do outro", o que difere das atitudes plagiadoras, conforme veremos mais adiante. No entanto, penso que se o princípio da concisão deve ser respeitado, inserir citações diretas no resumo ocupará um espaço que poderia ser utilizado para se "dizer muita coisa com poucas palavras". No meu ponto de vista, portanto, a chamada citação indireta parece mais apropriada. As passagens seguintes põem em evidência o que venho discutindo.

> [11] "(...) Algumas pessoas afirmam que a exposição da linguagem cibernética ao grande público pode ser um desastre. Porém outros concordam: *'Os jovens estão crescendo nessa linguagem funcional [...] Não vejo perigo'*."

> [12] "(...) Algumas pessoas veem as abreviações linguísticas com um '*assalto à integridade do idioma'*, mas, as pessoas que estão adaptadas a usar esta linguagem diz que *'o uso das abreviações é uma questão de praticidade, não de desconhecimento'*."

Os exemplos [11] e [12] fazem *citações diretas*. Mas a questão não se esgota somente no fato de ser uma citação direta. Sabe-se que o gênero reportagem (texto-fonte lido para ser resumido) emerge de outros gêneros, tais como o depoimento, a entrevista etc. No caso em tela, as citações que aparecem nos resumos já são citadas nos originais, pois são trechos de falas de pessoas entrevistadas durante o processo de produção da reportagem pela jornalista Cláudia Pinho. Em [11], o estudante recorta parte de uma citação de Eni Orlandi, extraída da reportagem; em [12], o aluno articula duas citações: uma de Evanildo Bechara (*'assalto à integridade do idioma')* e outra de uma estudante de 17 anos, de Brasília. Ressalto que em ambos os casos os alunos usaram as aspas para "chamar a voz do outro no discurso". Todavia, sustento que a citação indireta parece ser mais apropriada, por ser potencialmente mais sucinta e, ao mesmo tempo, mais

Além do mais, vejo como problemático o uso abusivo desse recurso ou, como no caso em análise, o fato de essas citações funcionarem como ilustrações para o que vem sendo discutido no texto, o que justifica a sua eliminação sem causar problemas, pois são ideias subsidiárias.

autoral; talvez por isso, demande maior esforço e revista-se de maior complexidade, o que leva os estudantes a preteri-las.

Outro aspecto identificado nas análises relaciona-se com as *marcas da oralidade* no texto escrito. Embora tenha havido baixa ocorrência desse fenômeno, convém sublinhar que o resumo, de fato, configura-se como um gênero textual escrito formal. Em outros termos, a chamada "norma padrão" da escrita ou "norma socialmente prestigiada" deve ser respeitada, a fim de que haja a aceitabilidade do gênero na comunidade de práticas em que circula, nesse caso, a *escolar*. De fato, os gêneros escritos formais requerem maiores cuidados no que diz respeito ao léxico, às construções sintáticas, à pontuação, à ortografia[9] e até mesmo à apresentação gráfica do texto (margens, paragrafação tipográfica, translineação etc.), principalmente quando se trata dos manuscritos. A propósito disso, apresento dois exemplos.

> [13] "Mesmo com essa resintência [resistência] ferrenha dos ditos 'mais velhos' ou '*mainha* e *painho*' a vivência com esse tipo de linguagem cada dia estão mais presentes tanto na tevê (...)"

> [14] "Querendo ou não, sempre vai haver essas mudanças (...), essas mudanças são constantes, quando *você* mal se acostuma com uma mudança, já vem outras."

No primeiro caso [13], o aluno, embora use as aspas como ressalva, faz uso de uma variação típica da coloquialidade (*'mainha* e *painho')*, o que destoa do padrão formal do texto, criando um efeito de sentido jocoso, ratificado pela reação da turma quando apresentei os dados em *powerpoint*. No segundo caso [14], a menção ao pronome de segunda pessoa (*você*) dá um tom conversacional ao texto, o que não é aconselhável neste gênero. Advirto, porém, que não estou

9. A propósito disso, realizei uma pesquisa com estudantes do primeiro ano do ensino médio em rede estadual de ensino, a partir da análise de um *corpus* de cem textos, e verifiquei que, ao redigirem textos escritos formais, a maioria dos alunos apresentava problemas no trato da ortografia, não só no que diz respeito às *irregularidades* da convenção ortográfica, mas também no que se refere às *regularidades*, o que é mais grave, já que estas podem ser explicitadas e, assim, evitadas, na tentativa de ajudar os estudantes a melhorarem sua escrita. Para maiores detalhes, ver Morais & Nunes (2008) e Nunes (2009).

postulando uma visão dicotômica entre fala e escrita, as quais devem ser vistas no contínuo dos gêneros textuais, mas apenas mostrando que, a despeito das semelhanças, elas também têm suas particularidades[10].

Apesar da baixa incidência no *corpus*, foi constatada a presença de *pergunta retórica* no gênero resumo. A noção de *pergunta retórica* diz respeito a uma indagação que não tem como objetivo obter uma resposta, mas somente fazer uma provocação no leitor/ouvinte. Dito de outra maneira, esse tipo de pergunta difere, por exemplo, de uma pergunta que visa a obter uma resposta prática, tal como: "Que horas são?" E, simulando aqui uma interação face a face, alguém responderia: "São duas horas" (variante de prestígio) ou "É duas hora" (variante estigmatizada). Tome-se o exemplo seguinte.

> [15] "Existe uma discursão com relação a esta nova linguagem: '*se deve ou não usa-la em outros meios de comunicação?*' o publico é bem dividido com relação a isso (...)"

A interrogativa direta em itálico no exemplo acima [15] caracteriza-se como uma pergunta retórica. Como seu propósito visa a incitar o leitor/ouvinte à reflexão, ela se torna argumentativa por excelência. E, nesse sentido, destoa da finalidade do resumo, que é um gênero descritivo-expositivo. Desse modo, esse tipo de questionamento é muito bem aceito nos chamados gêneros argumentativos, tal como a resenha (se se quer um exemplo do domínio escolar/acadêmico).

Antes de partirmos para os três problemas finais, que considero "graves" na cultura escolar, principalmente quando se advêm de alunos que estão cursando o penúltimo ano da educação básica, ou seja, pré-universitários e futuros profissionais, apresento um problema recorrente, de natureza mais contextual, no sentido de não situar o leitor sobre o resumo: a *ausência de menção ao título e autor do texto-matriz*. A bem dizer, o resumo é um gênero que não abre espaço para que o resumidor use títulos sugestivos e criativos, como se costuma fazer na esfera literária. Aliás, ele figura sem a necessidade de título. No entanto, trata-se de um

10. Em trabalho anterior (NUNES, 2011), estudei como essas *marcas da oralidade* aparecem de forma legítima – ligadas ao estilo – em textos escritos na mídia impressa. Para isso, concentrei-me em um gênero específico do chamado *jornalismo opinativo* que permite essa variação: a *carta do leitor*.

gênero autônomo, no sentido de ser compreensível por si mesmo, sem a necessária vinculação material com o texto que lhe deu origem. Veja-se o exemplo.

> [16] "No texto em questão ao trazer para a discursão o uso da linguagem abreviada que é de maior uso por jovens com algumas adesões de pessoas mais velhas, vai mostrar opiniões e como está frequênte este uso. (...)"

O fragmento acima [16] é o parágrafo inicial de um resumo produzido por estudante. A despeito de ser um parágrafo problemático, concentro-me aqui no fato de que o aluno começa o texto logo após mencionar os seguintes dados: nome da instituição onde estuda, seu próprio nome, ano e curso, no suporte típico do manuscrito escolar: a folha pautada destacada do seu próprio caderno. O que chama a atenção é o fato de não haver quaisquer índices de referência ao título do texto resumido nem ao seu respectivo autor. A expressão inicial (*No texto em questão*) deixa entrever que para o aluno está claro que se trata da reportagem que serviu de texto-base ("*Haja kbça p/ tanta 9idade", de Cláudia Pinho*), entretanto faltou cuidar do leitor, o qual não tem a obrigação de conhecer o texto-fonte e, portanto, fica sem saber de que texto se trata. Por outro lado, compreendo que para o estudante talvez esteja óbvio que o seu interlocutor é o professor, o qual é conhecedor do texto original, infere-se. De qualquer forma, o que quero dizer como isso é que se deve dar uma atenção mínima a esse detalhe relevante (*menção ao título e autor do texto resumido*) para situar o leitor em geral.

Outro problema que constatei refere-se ao fato de o aluno não ser capaz de localizar as ideias centrais mínima do texto-fonte, como se tudo nele fosse relevante para o "resumo". Assim, ao invés de primar pela concisão, o resumidor faz uma espécie de *paráfrase* do texto-base. Abaixo está um "resumo" desse tipo.

> [17] *Se o leitor não estiver por dentro das novas atualidades, ao ler o título ficarão confuso em relação ao que esta lendo. Pois atualmente os adolescentes, internautas encontraram uma maneira mais rápida e prática de se comunicarem.*

> Essas abreviações passaram a ser vistas como uma maneira de gastar menos e falar mais em pouco tempo, podendo ser chamado de um "pol-pa tempo".
>
> Como o publico maior são os adolescentes, ate os cinemas estão adotando o novo jeito da escrita. Então os pais e os demais públicos que não estão habituados com essas abreviações é bom irem se acostumando, pois a escrita e a fala da nova geração está tomando conta de tudo.
>
> Novas maneiras de tentar entender e interagir da mesma maneira estão surgindo, os chamados tradutores. Porém nem todos concordam com a nova gráfia dos adolescentes, uns consideram isso um desrespeito ao português, já outros concordam com os jovens que isso é uma praticidade entre eles.
>
> Essa nova linguagem esta causando muita polemica. Existem aqueles que acham isso uma mudança perigosa ao português e existem aqueles que não encontram problema algum, pelo contrario acreditam que isso seja uma nova maneira de todos evoluírem de acordo com suas necessidades e época.
>
> Polêmicas parecidas com essa ocorreu com a impressão da primeira bíblia. Onde houvem quem falasse que essa impressão fosse um problema, pois muitas pessoas ficariam sem ir a igreja ouvir a pregação religiosa.

Partindo do princípio de que a *paráfrase* funciona como uma nova apresentação de um texto, geralmente expandindo-o, tornando-o mais inteligível, como um tipo de "tradução intralingual", pode-se afirmar que, seguramente, o exemplo citado [17] não chega a ser uma paráfrase nesses termos. Entretanto, o que o aluno faz é "dizer a mesma coisa com outras palavras", sem variar muito o léxico e sem ater-se ao princípio da concisão. Logo, o aluno não "imprime" a sua marca autoral no texto como deveria fazê-lo, mas "traduz" o texto-matriz parágrafo a parágrafo, linearmente, e sem fazer comentários sobre o lido, o que ratifica a sua natureza, em certo sentido, parafrástica.

O penúltimo problema verificado, e já apontado por Therezo (2002), refere-se à questão da *colagem*. Trata-se de um "exercício" de seleção de frases, palavras ou expressões do texto-fonte que são justapostas, com pouquíssimos acréscimos, para se construir o "resumo". O texto abaixo ilustra bem o que estou afirmando. Para que o leitor compreenda o que estou dizendo, transcrevi o texto-fonte e, nele, fiz as devidas marcações. Atente-se para a seguinte convenção: (i) os trechos em tachado foram eliminados do original pelo estudante; (ii) os trechos em itálico foram copiados dos originais; (iii) os trechos em negrito foram acrescentados pelo estudante.

> [18] ~~[Se o leitor já passou dos 30 ou não tem adolescentes na família,]~~ **Alguns leitores** *pode***m** *achar que há algo errado com o título acima,* **mas,** ~~[. Essa]~~ *é apenas* **uma** *forma* ~~enxuta e~~ *rápida de dizer: Haja cabeça para tanta novidade.* ~~E~~ *é assim que boa parte dos internautas se comunica. Os* ~~populares~~ *serviços de troca de mensagens* ~~instantâneas, como ICQ e MSN Messenger~~*, e* ~~os~~ *torpedos* ~~enviados por celulares~~ *trouxeram à* ~~tona uma~~ *mudança na escrita.* ~~Os internautas têm pressa, por isso acharam uma maneira rápida, econômica e eficiente de se comunicar. "É mais prático e barato do que as ligações comuns. Além do mais, dá para trocar torpedos até em sala de aula, que não atrapalha", diz a estudante Fabiana Teixeira, 17 anos, de Brasília, que envia cerca de 30 mensagens por dia.~~
>
> *É bom* ~~os~~ *pais e educadores,* ~~que se descabelam com essas abreviações da língua portuguesa~~*, irem se acostumando, pois* ~~a~~ **essa** *linguagem* ~~cifrada~~ *acaba de chegar à televisão. A rede Telecine,* ~~do sistema de tevê a cabo Net e Sky~~*, estreou o Cyber Movie, em que a legenda dos filmes é escrita no idioma cibernético.* ~~As produções são exibidas às terças-feiras à noite no canal pago Telecine Premium e devem priorizar os filmes de ação e de aventura, que têm nos adolescentes seu público mais fiel. "Reproduzimos o jeito de falar dessa geração. Acreditamos estar contribuindo para a cultura", afirma João Mesquita, diretor-geral do canal.~~ *No que depender do público-alvo, a sessão cibernética será um sucesso.* ~~"Gosto muito de filmes, e colocando minha linguagem fica mais tranquilo", diz o estudante Fernando Notlin, 17 anos, um dos quatro contratados pela empresa de tradução Drai Marc para adaptar os filmes ao idioma cifrado.~~

~~"Tivemos de encontrar um meio-termo, pois tem grupos muito radicais e não dá para entender nada do que eles falam", diz Marcelo Leite, diretor da empresa de tradução.~~ *O canal lançou mão de um dicionário virtual com o significado das abreviações* ~~e recebe sugestões de novos vocábulos. Isso porque~~ **já que** *uma mesma palavra pode ter mais de uma maneira de* ~~se~~ *abreviar,* ~~como o "por favor". Alguns usam pls (please, em inglês), outros pv e outros ainda pfvr.~~ *Os idealizadores do programa estão preparados para as críticas. A mais contundente seria sobre o desuso da língua portuguesa.* ~~"Enquanto essa grafia cifrada for usada só em ambiente de internautas, tudo bem, é mais uma modalidade gráfica de gíria. Extrapolar isso ao grande público é um assalto à integridade do idioma", diz o filólogo Evanildo Bechara, da Academia Brasileira de Letras. "Meu pai acha um absurdo o jeito como escrevo. Diz que estamos matando o português, mas já ensinei minha mãe a trocar mensagens abreviando palavras. Para mim, que adoro ler, é uma questão de praticidade, não de desconhecimento", diz Fabiana.~~

Os linguistas concordam. Para eles, a escrita cibernética é mais uma forma de comunicação. ~~"Os jovens estão crescendo nessa linguagem funcional. Se eles usam um meio eletrônico é porque querem ser rápidos. Não vejo perigo", diz a professora Eni Orlandi, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas (Unicamp). "É um código a mais para os jovens conversarem. A língua é maleável e se constrói com as necessidades da história. Não é para mim. Olho a tela do computador das minhas filhas e não entendo nada", diz Lúcia Teixeira, linguista da Universidade Federal Fluminense. Fenômeno parecido aconteceu nos primórdios do videocassete. Bastava olhar o mostrador. Se o relógio marcasse a hora certa, era sinal de que havia jovens na casa.~~

Polêmicas assim ocorreram em outros momentos ~~da história~~**.** *A mais marcante foi com a impressão da primeira Bíblia, em 1450.* ~~Houve quem dissesse que os milhares de exemplares do livro evitariam que muita gente fosse à igreja para ouvir a pregação religiosa. "Toda vez que instrumentalizam o homem, há mudanças. As novas formas vêm com as novas~~

~~tecnologias", afirma Eni. Gostando ou não de tanta rapidez, é bom se familiarizar com os novos tempos.~~ *Vc pode ser o próximo a receber uma msg dessas***.**

Diante disso, há de se convir que o "resumo" do estudante pode ser lido linearmente como um suposto texto coeso e coerente, à medida que se considere somente os trechos em itálico e negrito em [18]. No meu ponto de vista, a autoria do estudante está no fato de ele ser capaz de selecionar passagens do original e montá-las, inclusive fazendo uso de elementos coesivos (pronomes, conjunções, artigo e flexão verbal). Contudo, essa atitude encaminha-se para o *plágio*, na medida em que não vai muito além de uma mera *cópia* de fragmentos do texto original. Salta aos olhos o fato de o aluno selecionar frases de todos os parágrafos da reportagem, na tentativa de *fornecer uma visão global do texto lido*, propósito principal de um resumo bem-sucedido, o que não é o caso.

Uma atividade mais complexa envolvida na produção de "resumos" por estudantes, e já apontada por Therezo (2002), é a *paráfrase da colagem*. Já se viu em [17] que a *paráfrase* tende a dizer o que já foi dito com outras palavras, variando as escolhas sintáticas, mas conservando mais ou menos a extensão do texto-base ou expandindo-o. A *colagem*, por sua vez, foi discutida em [18] como a justaposição de frases copiadas diretamente do texto fonte, ou seja, uma ação linguageira em que o aluno plagia os originais, distanciando-se do que de fato vem a ser um resumo. Nesse prisma, a *paráfrase da colagem* reveste-se de alto teor de complexidade, pois o seu autor pretende apropriar-se do dizer do outro como se fosse seu e, além disso, demanda tempo para que seja feita com "esmero". Considerando que este é o último problema identificado nas produções dos alunos a ser discutido neste artigo, e dada a sua relevância, esclareço que o "resumo" do estudante está dividido em três parágrafos. Todavia, ocupar-me-ei somente do primeiro, pois, a meu ver, é suficiente para o que pretendo mostrar. Para fins didáticos, vou justapor o primeiro parágrafo do texto do aluno (coluna à direita) ao primeiro parágrafo do texto original (coluna à esquerda), retomando as convenções utilizadas em [18]: (i) os trechos em tachado foram eliminados do original pelo estudante; (ii) os trechos em itálico foram copiados dos originais; (iii) os trechos em negrito foram modificados/acrescentados pelo estudante. Optei por marcar também o texto original em negrito e itálico, para que o leitor possa melhor comparar os textos. Leia-se o exemplo abaixo.

[19] **TEXTO ORIGINAL – 1º parágrafo**	"RESUMO" DO ALUNO – 1º parágrafo
Se *o leitor já* **passou** *dos 30 ou não* **tem** *adolescentes na família, pode achar que há algo errado com o título* **acima**. *Essa é apenas a forma* **enxuta** *e rápida de* **dizer: Haja cabeça para tanta novidade.** *E é assim que* **boa parte dos** *internautas* **se comunica**. ~~Os~~ **populares serviços de troca de mensagens instantâneas**~~, como ICQ e MSN Messenger, e os torpedos enviados por~~ *celulares* ~~trouxeram à tona uma~~ *mudança na escrita*. ~~Os internautas têm pressa, por isso acharam uma maneira rápida, econômica e eficiente de se comunicar.~~ *"É mais prático e barato do que as ligações comuns*. ~~Além do mais, dá para trocar torpedos até em sala de aula, que não atrapalha",~~ **diz** *a estudante Fabiana Teixeira,* ~~17 anos, de Brasília, que envia cerca de 30 mensagens por dia.~~	**Caso** *o leitor já* **tenha passado** *dos 30 ou não* **tenha** *adolescentes na família, pode achar que há algo errado com o título* **do texto**. *Essa é apenas a forma* **prática** *e rápida de* **se escrever**. *E é assim que* **jovens** *internautas* **estão se comunicando**, **tal** *mudança na escrita* **se deve a** *mensagens* **via** *celular* **e mensageiros instantâneos que vêm se popularizando**. *A estudante Fabiana Teixeira* **justifica**, *"é mais prático e* **mais** *barato que ligações comuns***...**"

A primeira observação a ser fazer em [19] concerne à extensão do parágrafo-síntese, visto que ele conserva mais ou menos o mesmo tamanho do parágrafo do texto-base. Chama a atenção o "cuidado" que o resumidor tem com a sinonímia, no intuito de querer camuflar o seu resumo-plágio. E assim ele realiza engenhosamente algumas mudanças: (i) troca a conjunção subordinativa condicional (*se*) por outra de valor equivalente (*caso*); (ii) muda o tempo verbal simples (*passou*) para o composto (*tenha passado*); (iii) concorda o verbo com as exigências da conjunção (*se*/*tem*; *caso*/*tenha*); (iv) substitui a expressão dêitica (*acima*) por outra (*do texto*), até porque o resumo não tem título; (v) recorre a adjetivos semanticamente equivalentes no contexto (*enxuta*/*prática*); (vi) usa uma expressão mais generalizadora (*se escrever*) para resumir um segmento do texto (*dizer: Haja cabeça para tanta novidade*); (vii) substitui uma expressão partitiva (*boa parte dos*) por um adjetivo (*jovens*); (viii) expande (*estão se comunicando*) uma expressão mais concisa (*se comunica*); (ix) insere alguns elementos de sua autoria, tais como o uso de uma categoria encapsuladora (*tal),* um verbo (*se deve*) e um elemento conector (*via*); (x) transforma sutilmente segmentos do texto (*populares serviços de troca de*

mensagens instantâneas) em outros (*mensageiros instantâneos que vêm se popularizando*); (xi) troca um verbo indicativo de ato de fala (*diz*) por outro *(justifica*); (xii) repete uma expressão presente no original (*mais*). Os dois parágrafos restantes do resumo do aluno seguem essas mesmas estratégias.

Considerações finais

Os achados desta breve pesquisa abrem espaço para algumas reflexões. O fato de alunos do terceiro ano do ensino médio, ou seja, alunos com no mínimo onze anos de escolarização em língua materna apresentar sérios problemas na redação de resumos escolares toca em algumas questões: como tem sido conduzida a prática de resumos na esfera escolar, nas mais diferentes disciplinas? É cômodo ao professor pedir que o aluno produza um resumo em sala de aula como forma de "passatempo"? Seria esse um velho problema da "cultura escolar"? Resumos produzidos são de fato lidos? Professores das mais diferentes áreas dão *feedback* aos seus alunos? Quem solicita um resumo ensina como fazê-lo? Em termos de autocrítica, professores de língua materna têm proposto refacção de resumos?

Por outro lado, os problemas verificados apontam para outra questão que tem incomodado a escola: a falta do hábito de leitura por parte dos estudantes ou, mais que isso, a falta de técnicas e estratégias de leitura fundamentais no momento da leitura para estudo, por exemplo. O aluno decodifica o texto-base, mas tem dificuldade em localizar suas ideias centrais mínimas e em organizá-las de forma concisa, a partir das "suas próprias palavras". Falta marca autoral nos textos, pois, a meu ver, a concepção de resumo ainda está muito ligada à cópia, à colagem e até mesmo à paráfrase da colagem. Diante disso, tem-se um professor olhando para um "monte" de textos com todos esses problemas e pensando "que devo fazer agora?" É na tentativa de responder a essa questão que tratarei da refacção textual do resumo como um possível encaminhamento para mitigar o problema, em publicação à parte. Outra questão para se pensar é se a escola efetivamente está cuidando do ensino e da prática orientada/mediada de produções de textos.

Finalmente, concluo que esta amostra analisada é reveladora de quão desafiador tem se tornado o ensino do texto/gênero para uma prática de ensino realmente eficaz. A situação complexifica-se quando se leva em consideração o fato de tais estudantes frequentarem uma instituição pública considerada de qualidade, que

seleciona seus alunos por meio de vestibular, cujo quadro de docentes é composto, em sua maioria, por mestres e doutores com dedicação exclusiva à instituição. Quero deixar claro ainda que não sou partidário de uma pedagogia que culpabiliza o professor pelo baixo desempenho dos alunos. Penso que a conjuntura é muito mais abrangente. Cabe pensar: o que estes alunos leem e escrevem no dia a dia? Em que medida a família tem contribuído para o incentivo à prática da leitura e da escrita desses estudantes? Quais as agências de letramento que estes alunos frequentam? Estes alunos têm uma rotina efetiva de estudos? Como se dá o acesso desses alunos a textos de qualidade? Frequentam bibliotecas? De que forma o uso da internet tem sido útil para formar leitores e escritores proficientes?

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Escrita, gênero e interação social**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel *et al.* São Paulo: Cortez, 2007.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel e Angela Paiva Dionisio. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BEAUGRANDE, R. **New Foundation for a Science of Text and Discourse**: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society. Norwood: Ablex, 1997.

_____; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. Londres: Longman, 1981.

BHATIA, V. K. **Analysing genre:** language use in professional settings. New York: Longman, 1993.

_____. Genre analysis today. **Revue Belge de Philologie et d'Histoire**, v. 75, n. 3, p. 629-652, 1997.

_____. **Worlds of written discourse**: a genre-based view. London: Continuum, 2004.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GRAEFF, T. F. **Resumo de textos**: em busca dos blocos semânticos e das unidades semânticas básicas. Passo Fundo, RS: UPF, 2001.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009b.
KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; PAVANI, C. F. **Prática textual**: atividades de leitura e escrita. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 149-162.
_____; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.
_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.
MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
MILLER, C. Genre as social action. **Quartely Journal of Speech**. 1984. p. 151-167.
MORAIS, J. A. T.; NUNES, V. S. **Dificuldades no uso da escrita formal**: uma análise à luz da Linguística. 2008. 73 f. Monografia (Especialização em Programação do Ensino de Língua Portuguesa) – Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2008.
MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
NUNES, V. S. O domínio da ortografia como exigência da escrita formal. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E DE LITERATURA, 6., 2009, Campina Grande. **Anais**. Campina Grande: Editora Bagagem, 2009. p. 1-11.
_____. Traços da oralidade no gênero carta do leitor. In: MELO, D. W.; SANTOS, M. F. O. (Org.). **Retórica e Análise da Conversação**: um encontro possível. Maceió: EDUFAL, 2011. p. 197-211.
_____. **O gênero carta do leitor no Jornal do Commercio de Pernambuco**: uma abordagem sociorretórica. 2012. 236 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.
SILVEIRA, M. I. M. **Análise de gênero textual**: concepção sociorretórica. Maceió: EDUFAL, 2005.
SWALES, J. M. **Genre Analysis*:*** English in academic and research settings. Cambridge University Press, 1990.
THEREZO, G. P. Como fazer e como corrigir resumos. In: _____. **Como corrigir redação**. 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2002. p. 157-169.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo precípuo de refletir sobre a interferência dos gêneros discursivos na construção do ethos de violência, comparando as (des)semelhanças entre as redes sociais enfocadas. Para tanto, adotamos como referencial teórico o diálogo entre a Análise de Gênero Textual, a Análise do Discurso e pesquisas sobre redes sociais. Adotamos ethos discursivo, comunidade discursiva, suporte, gêneros de discurso e site de redes sociais como algumas categorias analíticas. Metodologicamente, realizamos uma pesquisa qualitativa e interpretativa embasada no método indutivo. O corpus é composto por 30 páginas iniciais de 3 comunidades virtuais das redes sociais mais usadas no Brasil em 2011 construídas por alunos para agredir professores. Tal investigação justifica-se pela recorrência sociotecnológica do fenômeno da ciberviolência e pelo recorrente uso das redes sociais e dos seus gêneros digitais constitutivos.

Palavras-chave: Gêneros digitais, Ethos de violência, Ciberviolência, Redes sociais.

GÊNEROS DE DISCURSO, ETHOS DE VIOLÊNCIA E COMUNIDADES VIRTUAIS: UMA ABORDAGEM SÓCIO-DISCURSIVA

Morgana Soares da Silva (UFRPE/UAG)[1]

Introdução

Neste artigo[2], partiremos de uma reflexão textual-discursiva sobre a ciber-violência contra professores em comunidades virtuais de sites de redes sociais (Doravante SRS), a fim de investigar a seguinte questão de pesquisa *Quais são as contribuições dos gêneros de discurso e do suporte para a construção do ethos de violência?* Para tanto, nosso referencial teórico será a Análise do Discurso realizada por Maingueneau (2013, 2010, 2008, 2007, 2006, 1998, 1995) em cotejo com autores da Análise de Gênero Textual (MARCUSCHI, 2008, 2002; MARCUSCHI & XAVIER, 2004), da Linguística Textual (KOCH, 2004, 2002; KOCH & ELIAS, 2006) e de pesquisas sobre virtualidade, internet e redes sociais (CASTELLS, 2005, 2003; CHARTIER, 2002, 2001, 1999; LÉVY, 1996; MARCUSCHI,2004; RECUERO, 2009; XAVIER, 2004). Entrevemos que haja uma intersecção entre a Análise do Discurso de linha francesa (Doravante ADF) desenvolvida por Maingueneau, Análise de Gênero Textual (Doravante AGT) e a Linguística Textual (Doravante

1. Doutora em Linguística pela UFPE e professora adjunta da UFRPE/UAG. E-mail: morganasoares@uag.ufrpe.br

2. Recorte de nossa tese de doutoramento intitulada *Ciberviolência, ethos e gêneros de discurso em comunidades virtuais: o professor como alvo*, pesquisa desenvolvida no PPGL/UFPE sob orientação da Profa. Dra. Virgínia Leal.

LT), na proximidade entre suas abordagens teórico-metodológicas, pois as três linhas tomam o texto ora como objeto teórico ora como objeto empírico.

Temos os objetivos de refletir sobre a interferência dos gêneros discursivos (seus contratos, cenografias, elementos e características constitutivos) na construção do ethos de estudantes e de comparar as (des)semelhanças entre as três redes sociais - o Orkut, o Facebook e o Twitter. O corpus é composto por 10 páginas inicias de cada site de rede social, num total de 30 exemplares compostos por textos e gêneros diversos. Vale destacar que o objeto de estudo deste trabalho são os textos veiculados nas diferentes comunidades virtuais que agridem professores coletadas de 25 a 29 de julho de 2011.

Gêneros de discurso e ethos: relações intrínsecas

Iniciamos esta seção com as categorias **cenas** de enunciação e cenografia, pois elas sustentam a relação intrínseca entre gêneros e ethos, pois, segundo Maingueneau (2013), o texto é um rastro do discurso e revela uma fala encenada. Percebemos que a metáfora da cena é o primórdio da teoria desenvolvida pelo autor. Segundo ele, "na análise do discurso francófona, a noção de *cena* é constantemente utilizada para se referir à maneira pela qual o discurso constrói uma representação de sua própria situação de enunciação" (MAINGUENEAU, 1998, p. 20) [Grifos nossos]. Na obra *Termos-chave da análise do discurso*, ela seria o nível mais elevado da enunciação relacionado ao tipo de discurso, conceito seguido de exemplos como a cena literária para o discurso literário e a cena científica para os gêneros científicos. Na *Análise de textos de comunicação*, a cena se subdivide em mais duas categorias: a "cena englobante" e a "cena genérica", sendo a primeira o tipo de discurso que conceituamos anteriormente e a segunda o próprio gênero de discurso. De acordo com Maingueneau (2013), ambas se juntam para construir o que ele chama de "quadro cênico do texto", que define o espaço estável construtor do sentido através do tipo de discurso, dos agrupamentos dos gêneros (MAINGUENEAU, 2008) e do próprio gênero.

Acreditamos que há proximidade entre o conceito em Maingueneau de cena englobante e a categoria nomeada por Marcuschi (2008, p. 155) como "**Domínio Discursivo**", "a *instância discursiva* (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.)". Por sua vez, o pesquisador francês descreve

o fenômeno da cenografia como uma construção discursiva realizada a partir da enunciação e que, ao mesmo tempo, a engloba (MAINGUENEAU, 2013). É o processo no qual, a partir da enunciação e da materialização do discurso, constrói-se uma cena, conceito baseado na metáfora de que a linguagem encena a realidade, que, por sua vez, interfere nos conceitos de ethos e de gênero. Dessa noção, surge o conceito de **sujeito discursivo**, diferentemente do sujeito empírico. No primeiro, ao produzir os textos, o sujeito é encenado *no* e *pelo* discurso produzido.

Neste momento da discussão, faz-se necessário questionar: O que é **gênero de discurso** para a AD realizada por Maingueneau? Qual sua relação com a concepção de gênero textual da AGT? Resultado da influência da virada pragmática, que modificou substancialmente os paradigmas e as heurísticas das pesquisas em linguagem, os trabalhos de Maingueneau tomam os gêneros de discurso a partir de critérios situacionais, como atividades ritualizadas e como dispositivos sócio-históricos possibilitadores de uma comunicação através de palavras socialmente reconhecidas. Essa perspectiva se apoia nas metáforas do contrato (do gênero), do ritual (das atividades linguageiras ritualizadas) e do jogo (com regras preestabelecidas) (MAINGUENAEU, 2008, 2006, 2013).

No âmbito da sua obra, percebemos o uso constante da expressão "Gênero de Discurso", no intuito de registrar sua filiação discursiva na abordagem dos gêneros. Acreditamos que o mesmo ocorra com os autores brasileiros da AGT. Eles optam pela adesão à expressão "Gênero Textual", a fim de registrar na nomenclatura utilizada sua filiação à Linguística Textual, que toma o texto como objeto de investigação. Embora, num primeiro momento, note-se que as abordagens sejam diferentes, constatamos que elas podem se aproximar, devido à tendência de investigação do texto como objeto empírico.

Em todas as menções aos gêneros de discurso feitas por Maingueneau, é recursiva a correlação à noção de **contrato dos gêneros**, sempre com base em Charaudeau (2006). Esses autores defendem a necessidade de os enunciadores respeitarem as regras, direitos, deveres e cooperativismo dos gêneros definidos sociohistoricamente para os gêneros. Além disso, de acordo com o autor, não respeitar uma regra do contrato do gênero, aquilo que Maingueneau (2013) chama de transgressão das regras mutuamente conhecidas, deve indicar ao destinatário a necessidade de procurar um subentendido de acordo com a situação de enunciação.

Outra categoria fundamental para nossa discussão é a de **competência genérica**. Ela é responsável pela capacidade que os usuários da língua têm de reconhecer o gênero lido ou ouvido, de se adequar às atividades ritualizadas e de respeitar as regras do contrato dos gêneros que mencionamos há pouco (MAINGUENEAU, 2013). Por sua vez, teorias enunciativas, mesmo sem nomear o fenômeno, e a LT já trataram desse fenômeno. Bakhtin (1996) abordou essa capacidade, mas não lhe deu um rótulo. Koch & Elias (2006) a nomeiam de "competência metagenérica" e relatam que ela é responsável pela interação social bem sucedida através dos gêneros, sendo fundamental na prática social. Entendemos, nas palavras dos diversos autores, a afinidade entre as noções de gênero, contrato e competência genérica. Nossa constatação não vem da mera repetição do termo "gênero", vem da observação do funcionamento discursivo. É a competência genérica que faz com que o sujeito discursivo consiga respeitar as regras do gênero, cumprir seus deveres e usufruir de seus direitos, produzindo bem e/ou lendo com sucesso um gênero e participando ativamente das atividades sociais ritualizadas. Assim, ele encena o discurso que se incorpora no texto, através de um gênero. Evidenciamos aqui nossa adesão ao pressuposto de Maingueneau (2010) de que o ethos, a imagem e representação que o locutor mostra de si no discurso, constrói-se de acordo com os gêneros do discurso.

Depois de delineada a relação intrínseca entre gênero de discurso e os conceitos correlatos anteriores, é necessário que o leitor compreenda como a internet interfere nesse processo de construção do ethos.

Em várias de suas obras, o pesquisador francês aborda o que os tradutores chamaram de ***mídium*/suporte**, utilizando as expressões como sinônimas, procedimento que adotaremos. Vale destacar que Maingueneau sempre aponta a obra de Debray – *Curso de midiologia geral* – como seu aporte teórico principal na caracterização desta categoria. Maingueneau (1998) não deixa dúvida sobre a importância de se considerar o *mídium*/suporte nas análises discursivas. Por sua vez, Marcuschi (2008, 2004), ícone das pesquisas brasileiras sobre suporte, também demonstrou essa consciência para as análises textuais. Acreditamos que ele seja fundamental tanto para o viés discursivo quanto para o textual de nossa análise, porque concordamos com Maingueneau (1998, p. 750) que "o suporte tem um papel fundamental na emergência e na estabilização do *gênero.*" (1998, p. 74). Para Maingueneau (2002, p. 71-72), "o *mídium* não é um simples 'meio' de

transmissão do discurso, mas que ele imprime um certo aspecto a seus conteúdos e comanda os usos que dele podemos fazer. [...] uma mudança importante do *mídium* modifica o *conjunto de um gênero de discurso"* [Grifos nossos]. Portanto, a interferência do *mídium* no gênero é muito mais profunda do que os pesquisadores da Semiótica e da Comunicação Social, áreas que já haviam estudado o canal e o meio pressupunham. O *mídium*/suporte interfere diretamente no aspecto dos conteúdos dos gêneros, chegando ao ponto de modificar seus usos e suas textualidades, como destacaram Chartier (2002), Maingueneau (1998), Marcuschi (2008, 2004) e Xavier (2002).

Ao analisar de forma mais detalhada a midiologia de Debray (1991), Maingueneau (2006, p. 213) consegue trazer as reflexões sobre suporte para a **esfera discursiva**, ao explicar que "trata-se, portanto, de "devolver ao ato do discurso seus materiais", de "voltar a introduzir o suporte por sob a impressão, assim como a rede por sob a mensagem e como o corpo constituído por sob o corpo textual..." [Grifos nossos]. O deslocamento das reflexões sobre o suporte nos leva do texto, abordagem de Marcuschi (2008), ao discurso, abordagem de Maingueneau (*Op. Cit.*). Na esfera discursiva, o suporte é visto não apenas como algo que transporta o gênero de discurso, mas como uma categoria que tem existência social, pois os gêneros que são levados à sociedade, ao uso efetivo, pelos suportes. Essa postura teórico-metodológica nos faz perceber que o contato social com os gêneros só acontece porque os sujeitos sociais têm acesso ao suporte, o que corrobora sua constitutividade discursiva. Acreditamos que essa cadeia existente entre discurso, texto, gênero e suporte revela nosso tratamento discursivo.

Mas discutir sobre suporte e **internet** não é fácil, o próprio Marcuschi (2008) alerta que a discussão ainda está em andamento e que a internet é um caso-limite. Embora o linguista a coloque numa seção intitulada *Exemplos de serviços em função da atividade comunicativa*, na qual trata de serviços e reconheça a vinculação desse conceito a essa categoria, faz a seguinte afirmação explicita: "Pessoalmente, trato a internet como um suporte que alberga e conduz gêneros dos mais diversos formatos. A internet contém todos os gêneros possíveis" (MARCUSCHI, 2008, p. 186), declaração que autoriza nosso posicionamento nesta pesquisa. O fato de o pesquisador brasileiro enfocar a internet permite que nos apropriemos de tal constatação e a consideremos como o suporte para gêneros, chamados por Marcuschi & Xavier (2004) de digitais. Reconhecemos a existência de perspec-

tivas que não tomam a internet como suporte, mas sim como um serviço, mas, neste trabalho, optamos por acatar somente os pesquisadores nos quais nos embasamos. Para além dessa reflexão, Marcuschi (2008, p. 186) afirma claramente que "[...] o **site** é um suporte e não um gênero" e que a **homepage** (portal, sítio, página) carrega uma série de gêneros, concepções que também adotamos aqui. Portanto, alinhados a Marcuschi (2008) e a Maingueneau (1998), concebemos a internet e/ou o site como o suporte e a homepage, a página inicial, como um aglomerado de gêneros.

Para os analistas de gêneros textuais e pesquisadores da Linguística Textual, a internet é um exemplo de **hipertexto**, conceito entendido como "uma forma hibrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adicionando e acondicionando à sua superfície outras formas de textualidade" (XAVIER, 2004, p. 171). Por sua vez, os gêneros que nela circulam fazem parte do domínio da mídia virtual e revelam um novo modo discursivo denominado "**discurso eletrônico**" (MARCUSCHI, 2004). A obra de Marcuschi & Xavier (2004) cunha a expressão **gêneros digitais**, para aqueles gêneros que circulam nesse suporte, tais como e-mail, blog, spam e fóruns, para citar apenas alguns analisados no compêndio.

Para além dessas questões, acreditamos que, ao participar de comunidades, grupos e perfis temáticos, os sujeitos não apenas se agrupam, mas sim partilham ideologias, integram **comunidades virtuais**, nos termos de Castells (2005, 2003) e Recuero (2009), filiam-se a discursos, aderem a comunidades imaginárias e a comunidades discursivas, nos termos de Maingueneau (2007, 2008). O contato com as diferentes reflexões teóricas desses autores nos possibilitou compatibilizar as três categorias. As comunidades virtuais são conceituadas por Castells (2005, p. 443) como "uma rede eletrônica autodefinida de comunicações interativas e organizadas ao redor de interesses ou fins em comum..."; portanto, a internet cria novas comunidades sociais que o autor, com base em Rheingold, chama de comunidades virtuais**.** Ao desenvolver suas reflexões, Castells (2005) explica que os vínculos cibernéticos possibilitam os vínculos sociais. A discussão travada nos fez perceber que a filiação a comunidades virtuais de SRS vai além da mera "entrada" em um grupo online, ela configura-se como uma adesão a interesses, finalidades e valores partilhados com os demais membros, constituindo-se como uma comunidade virtual.

Por sua vez, Recuero (2009) destina significativo espaço de sua obra à conceituação e à reflexão da noção de **sites redes sociais** (SRS), entendidos como "[...] não são exatamente um elemento novo, [...] Orkut, Facebook, etc. não são os únicos tipos de sites de redes sociais. Consideraremos, toda a ferramenta que for utilizada de modo a permitir que se expressem as redes sociais [...]"(RECUERO, 2009, p. 102). A pesquisadora define dois tipos de redes sociais: as emergentes, que se caracterizam pelas amplas trocas sociais, pela conversação, pela descentralização e pela criação de laços sociais dialógicos, e as de filiação ou associativas, que têm uma relação de pertencimento, criam laços sociais e são derivadas das conexões estáticas e reativas, causando impacto nas redes sociais (RECUERO, 2009).

Ao procurar na Análise do Discurso categorias que pudessem ser correlacionadas à comunidade virtual, encontramos as intituladas por Maingueneau (2013, 2007 e 2008) como **comunidades discursivas**, entendidas como redes que partilham ritos e normas, num movimento de envolvimento recíproco alicerçado por discursos produzidos por essa mesma comunidade (MAINGUENEAU, 2007, 2008). Constatamos nessa categoria discursiva semelhanças que nos permitem aproximá-la da categoria social das comunidades virtuais, pois os integrantes se ajuntam virtualmente e compartilham ideologias; por isso, podemos chamar os agrupamentos de pessoas em torno de um tema me SRS de comunidades virtuais (RECUERO, 2009) e de comunidades discursivas (MAINGUENEAU, 2013, 2008, 2007). Por sua vez, em obra de tradução anterior àquelas citadas há pouco, Maingueneau (2013) conceitua a categoria **comunidades imaginárias** como o terceiro registro de incorporação: a constituição do corpo através da comunidade imaginária daqueles que comungam e aderem ao mesmo discurso. Acreditamos que essa **adesão** tratada pelo autor nesse terceiro registro de incorporação é traço da concepção de **ethos** mobilizada.

Acreditamos que esse fenômeno discursivo vai além da conquista do auditório tratada pela literatura especializada, chegando ao processo mais profundo de adesão a discursos e a ideologias, como descreveu Maingueneau (2002, p. 100) em: "Para exercer um poder de captação, o ethos deve estar afinado com a conjuntura ideológica, [...] para que o processo de 'incorporação' permita uma identificação das leituras com esse tipo de fiador." [Grifos nossos]. Inferimos, então, que, ao se identificar com o texto materializador de determinados discursos (ADF), o leitor adere àquela conjuntura ideológica, dá corpo a um fiador (primei-

ro registro da incorporação), assimila um conjunto de esquemas que dá corpo à imagem do sujeito, ao ethos discursivo (segundo registro de incorporação) e constitui o corpo através da comunidade imaginária (MAIUNGUENEAU, 2013) formada por aqueles leitores que compartilham do mesmo discurso. Portanto, a concepção de "comunidade" do analista do discurso é próxima daquela dos estudiosos de Castells (2003).

No caso por nós observado, o discurso violento proferido contra os professores constrói um **ethos de violência** (Cf. SILVA, 2014) para os estudantes enunciadores, legitimando a agressão, num processo discursivo semelhante ao que Maingueneau (2002, p. 96) descreve em: "A fala do enunciador [...], por sua vez, atesta de algum modo a legitimidade do que é dito, isto é, confere autoridade ao dito pelo fato de encarná-lo". Defendemos que, ao falar agressivamente de e para os professores, os alunos, reunidos numa comunidade discursiva e imaginária, partilham a ideologia e o discurso violentos, encarnam em seus textos o ethos de violência, legitimam discursivamente esse processo social e agregam autoridade a esse tipo de discurso.

Mas as potencialidades da internet típicas das comunidades virtuais de SRS ora enfocadas - anonimato, pseudônimos, discussões desinibidas, número ilimitado de leitores, distanciamento espacial e regras sociais próprias - interferem na construção do tipo de ethos de estudantes tratado aqui? Responderemos a essa questão nas análises dos dados desenvolvidas na próxima seção.

A contribuição do uso dos gêneros e do mídium/suporte para o ethos de violência: uma análise de recursos textuais e discursivos

Depois de tecidos comentários acerca das categorias analíticas enfocadas, mergulharemos nas páginas iniciais das 10 comunidades do Orkut, dos 10 grupos do Facebook e dos 10 perfis temáticos do Twitter, a fim de analisá-las textual e discursivamente e de estabelecer comparações entre os SRS.

Ao manusear os exemplares dos SRS, chegamos a algumas constatações mais globais a respeito do objeto de pesquisa. Percebemos que os sujeitos alunos, fora do controle da instituição escolar, ao produzir os textos veiculados na internet, deixam um rastro do discurso que encenam e dão margem à constituição do

ethos de violência, semelhantemente à abordagem de Maingueneau. Ao encenar seu papel social de aluno, esse sujeito discursivo materializa no texto um ethos agressivo. Por isso, não nos interessa saber quem são as pessoas empíricas ou suas informações civis. Preocupa-nos como é o sujeito que elas discursivisam, o fiador que elas constroem na encenação e que deixa marcas na materialidade textual. Constatamos, então, que o **sujeito discursivo** subverte as hierarquias institucionalizadas e deslegitima a autoridade social do professor.

No bojo desse processo, verificamos que a **cena englobante** (MAINGUENEAU, 2013) e o domínio discursivo (MARCUSCHI, 2008) do corpus em análise não são constituídos de um tipo único de discurso, como acontece para alguns gêneros. A complexidade das enunciações e a riqueza dos exemplares textuais produzidos pelos sujeitos estudantes são tão grandes que não conseguimos detectar um tipo único de discurso. A cenografia engendrada revela traços do discurso midiático típico das redes sociais, do discurso escolar oriundo dos papéis sociais encenados – alunos que produzem textos sobre professores – e do discurso violento possibilitado pelo uso inadequado das potencialidades da internet típico da modernidade.

O Orkut, o Facebook e o Twitter são semelhantes no que tange ao pressuposto de que todas as páginas – as homepages – são um **aglomerado de gêneros diversos**, e não um gênero único que se utilizam do suporte da internet (MARCUSCHI, 2008, 2004); ou seja, a tecnologia digital permite que o ambiente virtual acondicione vários gêneros ao mesmo tempo. Ancorados em Marcuschi (2008, 2004), notamos que, nos exemplares do corpus, a internet é o suporte, o *locus* virtual que possibilita um ambiente de fixação dos gêneros, porque, sem a conexão à rede mundial de computadores, os textos não são acessados nem produzidos.

Mas quais são os gêneros constitutivos das páginas iniciais das comunidades virtuais observadas? Tentar responder a esse questionamento nos fez perceber diferenças significativas entre os três SRS enfocados. Ao analisar a **cena genérica** (MAINGUENEAU, 2013) em nosso corpus, constatamos os gêneros típicos de cada ambiente. Para esse segundo tipo de cena, não percebemos homogeneidade entre as redes sociais, como ocorreu com a cena englobante. Embora os três ambientes virtuais apresentem gêneros semelhantes nomeados de formas diferentes, constatamos exemplares específicos de cada um, por causa da complexidade dos textos analisados.

A fim de demonstrar as diferenças e as proximidades entre as interfaces das comunidades virtuais analisadas, construímos o seguinte quadro:

TABELA 1: Levantamento dos gêneros presentes na interface da página inicial dos SRS

	GÊNEROS PRESENTES NA PÁGINA INICIAL DO ORKUT		GÊNEROS PRESENTES NA PÁGINA INICIAL DO FACEBOOK		GÊNEROS PRESENTES NA PÁGINA INICIAL DO TWITTER	
GÊNERO 1	Perfil:	foto ou ilustração de exibição	Perfil:	foto ou ilustração de exibição	Perfil:	foto ou ilustração de exibição
		Título		Título		título + endereçamento
		Descrição		*Descrição*		descrição
		Idioma				
		Categoria		*Categoria*		
		Dono		*Administrador*		
		Tipo				
		privacidade de conteúdo		*Tipo de privacidade*		
		local				cidade e estado
		criado em				
		membros (quantidades)				
						hashtag
	Total de elementos	**11**	Total de elementos	**6**	Total de elementos	**6**
GÊNERO 2					Lista de dados numéricos automáticos do sistema (quantidade de *Tweets*, de *Seguiendo*, de *Seguidores*, de *Listas*)	
GÊNERO 3	Lista de *membros* com imagem e nome de exibição		Lista de *Membros*, composta de foto ou ilustração de exibição e nome de usuário.		Lista de imagens dos *Seguiendo*	
GÊNERO 4	Lista de tópicos de *fóruns*					
GÊNERO 5	*Enquete* com votação aberta					
GÊNERO 6	Lista de *enquetes* antigas					
GÊNERO 7	Lista de *comunidades relacionadas* com imagem, nome de exibição e número de membros				Lista de perfis similares	
GÊNERO 8			*Mural* com últimas *Mensagens* postadas e quantidade de *curtidas* realizadas.		*Tweets* com últimas mensagens postadas e *hashtag*	
GÊNERO 9			*Comentários* de mensagens postadas no mural e suas respectivas quantidades de curtidas.			
TOTAL DE GÊNEROS	**6**		**4**		**5**	

A tabela anterior oportuniza uma visão panorâmica dos gêneros constitutivos de cada ambiente virtual, explicitando as diferenças entre as redes sociais. Optamos por colocar cada diferente gênero numa linha, a fim de constatar a quantidade total de diferentes gêneros constitutivos do todo das redes sociais, a saber: 9. As células em branco demarcam a ausência do gênero tematizado na linha e revelam as seguintes (des)semelhanças entre os SRS:

1. o perfil e a lista de membros aparecem nas três redes, embora tenham variações em seus elementos constitutivos: o perfil do Orkut tem 11 elementos, o do Facebook tem 6 e o do Twitter tem 4;
2. os tópicos de fóruns e de enquetes, assim como as alternativas da segunda, só constituem a página inicial do Orkut;
3. o Orkut não revela as últimas mensagens em sua página inicial;
4. o Facebook é o único SRS a não estabelecer nós (RECUERO, 2009) com comunidades virtuais semelhantes;
5. o Facebook e o Twitter fazem um levantamento automático da repercussão das mensagens postadas, através da quantidade de curtidas e de comentários no primeiro SRS e dos *Trendings Topics* resultantes das *hashtags* no segundo.
6. os dados numéricos do total de mensagens postadas só são apresentados no Twitter;
7. a linkagem dos temas escritos na forma de *hashtag* só está disponível no Twitter.

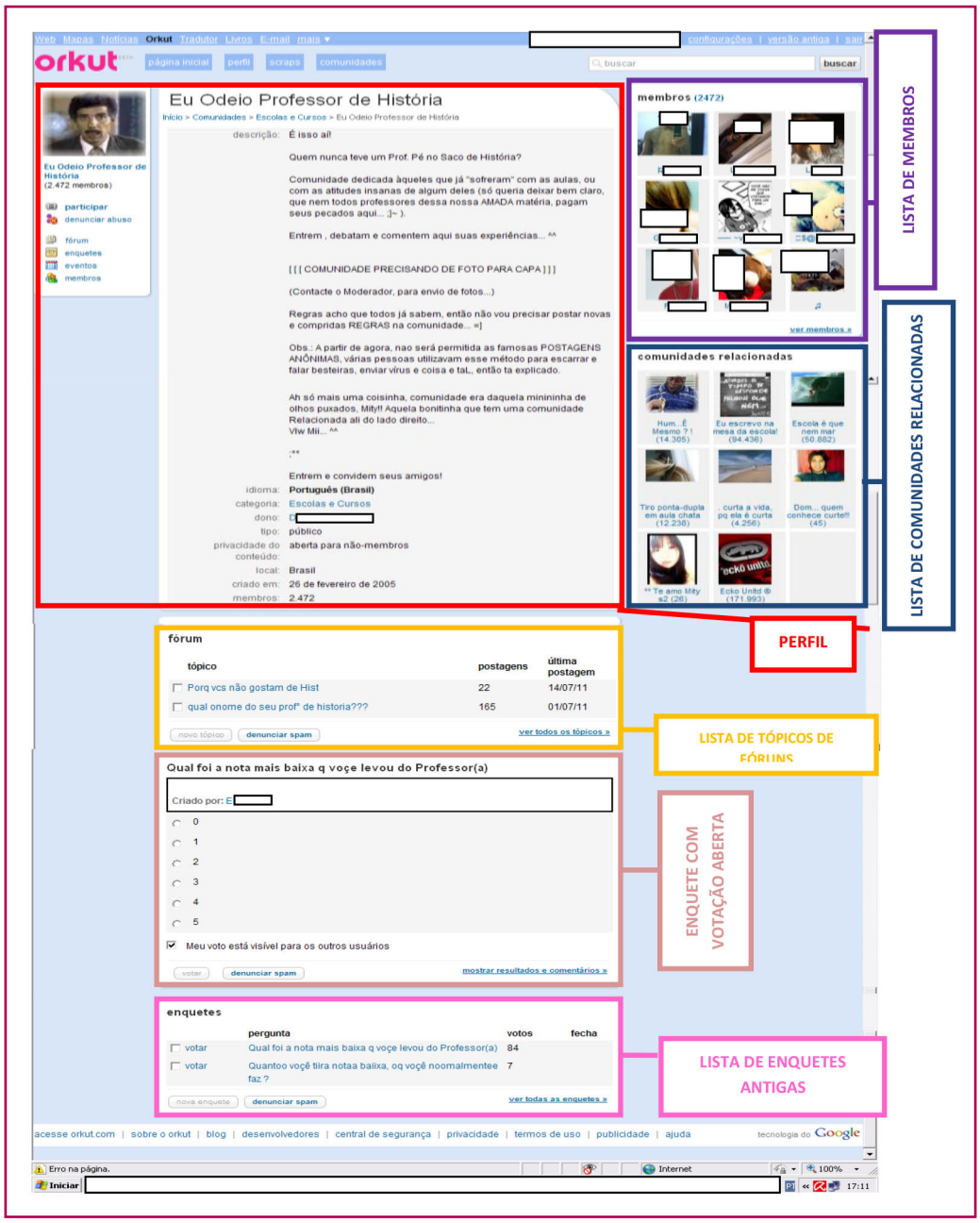
Pelos dados numéricos negritados ao final dos elementos do perfil e na última linha da tabela, pudemos também constatar que a interface do Orkut é a mais rica, por ter um total de 11 elementos compositores do perfil e 6 diferentes gêneros. Acreditamos que quanto mais gêneros e elementos constitutivos do perfil mais elementos constitutivos do ethos ficam à mostra, porque eles ampliam e aprofundam a imagem do locutor e da comunidade que se deseja mostrar. Por outro lado, embora não se destaquem na quantidade de gêneros, o Facebook e o Twitter trazem gêneros e elementos que são caros à análise da adesão dos internautas ao ethos construído na página inicial das redes sociais, como defendemos na seção anterior, tornando-os mais reveladores do que o Orkut.

Ao disponibilizar a quantidade de comentários e de curtidas dos internautas, o SRS demonstra a adesão ao discurso e ao ethos de violência, cativando, pois, ainda mais adeptos, porque, como alertou Recuero (2009) e Castells (2005), quanto mais popular for uma comunidade mais *status* terá dentro da rede. Por sua vez, defendemos que, quanto mais *status* tiver, mais adeptos a comunidade conseguirá e mais disseminará esse tipo de ethos. Funcionamento semelhante constatamos no uso de *hashtag,* elemento típico dos *tweets* do Twitter, pois a linkagem por ele possibilitada também demonstra a repercussão da comunidade que agride professores. Quanto maior for a quantidade de sujeitos que a produzem em seus *tweets* mais o tema se aproxima do topo dos TTs – *Trending Topic* (temas mais comentados) – e mais divulgada é a violência proferida.

Para compreender como as características constitutivas dos contratos genéricos dos gêneros listados na tabela anterior contribuem com a construção do ethos de violência e com a disseminação da ciberviolência contra professores, analisaremos exemplares de nosso corpus que revelam dados recorrentes no todo da amostra. A análise primeiramente se pautará em reflexões sobre a interface completa de cada SRS, da mesma forma que procedemos nas seções anteriores. No meio dessa exposição, ajustaremos a lupa analítica sobre elementos específicos dos gêneros que se revelaram significativos na constituição do fenômeno discursivo e textual objeto desta investigação, tratando das regularidades contatadas em trechos e elementos dos gêneros. Nas análises a seguir, retomaremos as (des)semelhanças elencadas há pouco e as reflexões teóricas estabelecidas na seção anterior.

Os gêneros constitutivos da página inicial do Orkut podem ser visualizados nos destaques da figura a seguir:

FIGURA 1: C5 – Página inicial do Orkut com gêneros constitutivos



Disponível em http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=1427387 . Acesso em 29 jul. 2011.

Nas páginas iniciais dos três SRS, os gêneros juntam-se para construir o ethos de violência da comunidade.

As figuras 1, 2 e 3 revelam que os gêneros textuais constitutivos dos SRS interferem diretamente na constituição do tipo de ethos constatado por esta pesquisa.

Acreditamos que as fotos/ilustrações e os nomes de exibição dos **membros da comunidade** (destaque roxo) ilustrados na Figura 1 constroem uma imagem

social dos participantes e, por conseguinte, da comunidade. A apresentação recorrente por partes do corpo em close (como o abdômen despido de R e os cabelos de G), por poses típicas dos SRS (como foto na frente do espelho de ♫) e por símbolos de identificação de tribos socioculturais (como a corrente de prata de F) são tentativas de construir uma imagem de si – um ethos - como sujeitos modernos, *sensuais*, jovens e descolados, construções discursivas compatíveis com a do sujeito aluno "agressor" e a da comunidade virtual. Acreditamos que os nomes autoatribuídos pelos membros para exibição em seu perfil e disponíveis pelo sistema num espaço reservado de C5 (como "♫" e "□$@...") são tentativas de "camuflar" seus nomes civis e preservar o anonimato, característica da internet que parece estimular a proliferação do discurso violento e das discussões desinibidas, confirmando a reflexão de Castells (2005).

A informação automática da **quantidade de membros** (destaque vermelho da Figura 1), informação significativa do perfil, nesse caso, 2.472 pessoas, ao mesmo tempo demonstra uma significativa adesão ao discurso violento e configura-se como um argumento de conquista do público, porque os internautas tendem a "dar mais valor" a comunidades com número elevado de membros, é aquele *status* descrito por Recuero (2009). Essa característica do perfil termina "agregando valor" à comunidade e funcionando como um traço de popularidade, que interfere no caráter do ethos de violência. Esses dados revelados por C5 também corroboram a característica do suporte da internet de ter um número ilimitado de leitores (MAINGUENEAU, 2013), fato que a torna um rico instrumento de disseminação do discurso violento e um potencial recurso de busca de adesão.

Como bem descreveu Maingueneau (2013), as escolhas do enunciador ficam perceptíveis no rastro discursivo que é o texto. Por sua vez, o ethos, por ser discursivo, constitui-se no texto através da incorporação. Esse processo é materializado no texto do **Perfil** presente nas três redes sociais e destacado em vermelho. Ele é um material icônico-verbal composto por informações automáticas do sistema (*idioma, dono, local, criado em, membros*) e por textos produzidos (*descrição* e foto) ou selecionados em listas já existentes (ilustração, *categoria, tipo, privacidade* do *conteúdo*). Passemos, então, à análise de alguns dos elementos desse gênero digital, dada sua contribuição para a constituição do tipo de ethos.

O ethos de violência é mostrado/construído pelas informações produzidas e selecionadas pelo dono da comunidade virtual ao montar o perfil, funcionando

como "apresentações de si". A união entre a foto/ilustração de exibição, o título da comunidade e a descrição compõem uma imagem do enunciador, que funciona como um atrativo para futuros adeptos. Ao selecionar como **foto/ilustração de exibição** uma foto do Professor Girafales, o criador do ambiente virtual já sinaliza uma imagem depreciativa dos professores tematizados por aquela comunidade virtual, porque esse personagem da série *Chaves* é tido como um professor chato, que sempre é objeto de chacota de seus alunos – Chaves, Chiquinha, Nhonho e Quico – demais personagens da série.

Associado a essa imagem social construída para o professor tematizado por C5, o dono produz a frase *Eu Odeio Professor de História* como **título da comunidade** (Figura 1). As palavras escolhidas para um elemento tão importante do perfil mostram um ethos de violência do enunciador e constroem um efeito de sentido agressivo direcionado aos professores. Sua importância está no fato de ele ser o resultado das buscas que qualquer internauta venha a fazer dentro do SRS, interferindo diretamente no discurso partilhado (CASTELLS, 2005) pelos integrantes da comunidade virtual (CASTELLS, 2005; RECUERO, 2009) e no ethos dos estudantes e na imagem da própria comunidade. O título da comunidade é, portanto, o rótulo que demarca o campo semântico dos textos e o teor ideológico que unirá a comunidade discursiva, nos termos de Maingueneau (2013, 2008, 2007). Ao entrar para uma comunidade que partilha um discurso intitulado como na Figura 1, a competência (meta)genérica (MAINGUENEAU, 2013; KOCH & ELIAS, 2006) do leitor o faz perceber que não está ali para "falar bem" de seus professores, e sim para partilhar os valores voltados ao "ódio" destinado aos professores de história, numa inversão de valores discutida em Silva (2014).

Percebemos similaridades no funcionamento dos títulos dos três SRS analisados por esta pesquisa. Em Silva (2014), analisamos mais detalhadamente os títulos de cada comunidade do corpus. Ao final da análise dos 30 títulos dos SRS enfocados, constatamos que, ao declarar seu ódio pelos professores, os enunciadores mostram uma imagem de si semelhante às considerações de Maingueneau sobre o ethos, mas ela é diferente daquela e idiossincrática ao nosso objeto de pesquisa, por utilizar a violência como instrumento de conquista de adeptos, constituindo-se, portanto, como um ethos de violência. Para tanto, ela constrói uma imagem depreciativa dos professores que são o tema do texto produzido.

Ou seja, os títulos das comunidades virtuais sinalizam a ocorrência do ethos constatado por esta pesquisa.

Para arrematar o tom violento instaurado pelo título, a **descrição do perfil** da Figura 1, elemento que acreditamos delinear os traços ideológicos e o caráter constitutivo do ethos constituído pela comunidade, traz à cena informações como "Comunidade dedicada àqueles que já "sofreram" com as aulas ou as atitudes insanas de algum deles [...] Entrem e convidem seus amigos!". Tal texto produzido pelo criador da comunidade demarca e restringe o espaço àqueles que partilham do sentimento de rejeição a alguns professores, nesse caso, de história. Essa restrição é uma confirmação de que ali se instaura uma comunidade discursiva, nos termos de Maingueneau (2013, 2008, 2007), e de que o ethos (a imagem de si) de violência nas comunidades de nosso corpus mostra um caráter específico, que serve de estratégia para conquistar a adesão, para aquele agrupamento de sujeitos. Também na descrição, encontramos um dado que reforça uma das reflexões instauradas na seção anterior, o fato de que a regras próprias das comunidades virtuais são de conhecimento tácito dos integrantes e constituem a competência metagenérica dos membros, como se constata na produção *"Regras acho que todos já sabem, então não vou precisar postar novas..."* Inspirados em Maingueneau (2013, 2010, 1998), concebemos que os diferentes gêneros dos ambientes virtuais são reconhecíveis pela **competência genérica** e pelos **contratos genéricos** advindos do uso frequente dos SRS. No exemplares analisado, é o uso constante de comunidades virtuais que desenvolve no internauta o conhecimento de que a descrição do perfil tem a função de identificar a ideologia defendida pela comunidade e que o comportamento discursivo adequado, ao entrar para o grupo, é agredir, e não elogiar o professor. Acreditamos que, com o tempo e ampliação de seu letramento digital, o leitor se apropria dos contratos dos gêneros constitutivos de cada SRS.

A Figura 1 revela claramente gêneros idiossincráticos do Orkut que acreditamos fundamentais para a constituição do ethos de violência. Os tópicos de fóruns (destaque em amarelo), as enquetes (destaque em rosa goiaba e rosa choque) e as comunidades relacionadas (destaque em azul) dão sua contribuição para a construção da imagem agressiva da comunidade virtual, também demarcando o caráter violento que constitui o tipo de ethos ora estudado.

A filiação concomitante de C5 a **comunidades relacionadas** (destaque em azul na Figura 1), chamadas *Eu escrevo na mesa da escola!, Escola é que nem mar* e *Tiro ponta-dupla em aula chata,* demonstra o estabelecimento de nós, nos termos de Recuero (2009), com outras comunidades virtuais que têm ethos semelhante, partilhando sua ideologia, em consonância com o constatado por Castells (2005). Assim, acreditamos que a prática social de filiar-se a outras comunidades virtuais e discursivas semelhantes reforça e confirma a disseminação da violência proferida e sinaliza para os membros outros espaços virtuais nos quais aquele tipo de discurso pode reverberar. Apontando seu ódio e desprezo para outros alvos, os donos de C5 revelam que a agressão não é aleatória, validando a violência da descrição do perfil (destaque em vermelho). Consideramos que essa característica do Orkut (também repetida pelo Twitter) amplia a comunidade discursiva delineada, interliga a violência disseminada em diferentes espaços e confirma o ethos por nós analisado.

Em Silva (2014) realizamos uma análise mais detalhada dos elementos dos gêneros típicos de cada comunidade de SRS, análises impossíveis de serem disponibilizadas aqui pelas restrições espaciais desses anais. Deixamos, portanto, apenas as constatações gerais resultantes da manipulação de todos os exemplares do corpus.

Ao final da análise dos gêneros das comunidades virtuais do **Orkut**, constatamos que:

- a seleção lexical dos diversos textos produzidos constrói imagens pejorativas dos professores tematizados, que, em alguns casos, parece se estender à categoria profissional;
- os títulos, as descrições, as fotos/ilustrações e as demais informações do perfil constroem uma imagem - um ethos - de violência para os estudantes produtores dos gêneros digitais veiculados no SRS e para a própria comunidade discursiva;
- os títulos e as fotos/ilustrações das comunidades relacionadas corroboram as imagens pejorativas construídas e confirmam a filiação ao discurso violento, estabelecendo nós e interligando comunidades discursivas que praticam a ciberviolência;
- os títulos dos fóruns e das enquetes, assim como suas alternativas,

ampliam e solidificam o ethos de violência instaurado no perfil da comunidade, demonstrando uma adesão explícita à ciberviolência e transformando a plateia espectadora em um ciberintimidador.

- o Orkut supera os demais SRS no teor agressivo, porque gêneros que lhe são típicos (fóruns e enquetes) têm características que são utilizadas para incitar a violência e porque he faltam instrumentos de regulação como os que há no Facebook.

Os gêneros de discurso presentes na página inicial do **Facebook** também interferem nessa construção do ethos de violência, como se visualiza nos destaques da figura a seguir:

FIGURA 2: G1 – Página inicial do Facebook com gêneros constitutivos



Disponível em http://www.facebook.com/search.php?q=odeio%20%2B%20professor&type=groups&init=srp#!/group.php?gid=131063616906955. Acesso em 26 jul. 2011.

O funcionamento discursivo dos gêneros **perfil** e **lista de membros** é semelhante nos três SRS analisados. Por isso, não repetiremos as reflexões; portanto, nas duas últimas redes sociais, apenas destacaremos os gêneros repetidos nas mesmas cores da primeira, detendo-nos aos gêneros e aos elementos diferentes de cada SRS. A Figura 2 confirma nossas constatações *iv* e *v* sobre a Tabela 1.

A constatação *iv*, porque o Facebook é o único SRS a não estabelecer nós com comunidades virtuais semelhantes, por não disponibilizar em sua interface um gênero análogo à lista de comunidades relacionadas do Orkut e de perfis similares do Twitter. Sem esse gênero, acreditamos que o Facebook deixa de fazer interligações "ideológicas" com outras comunidades discursivas, tendo talvez uma menor projeção do discurso violento.

Mas, nessa comunidade virtual, entendemos que a ciberviolência pode ser propagada pelo uso de outras ferramentas típicas dos gêneros **mensagem de mural** (destaque em preto) e **comentários** (destaque em laranja). A estratégia de compartilhamento de textos é uma delas. No destaque em amarelo, encontramos um texto não verbal com tom agressivo sendo divulgado por C (Cf. SILVA, 2014). Ao clicar no ícone azul nomeado de ***Compartilhar***, os usuários podem dar uma inimaginável propagação àquele texto, levando-o ao mural de seu perfil pessoal e multiplicando o ethos de violência por ele constituído. Acreditamos que o uso dessa ferramenta do mural denota adesão ao discurso violento, porque ninguém compartilha um discurso com o qual não se identifica, a não ser nos casos em que não se leu direito o conteúdo completo.

Os levantamentos numéricos e automáticos da **quantidade de curtidas e de comentários** (Cf. destaque laranja) são outros elementos do SRS que confirmam nossa constatação *v*, pois "agregam valor" de popularidade às mensagens e repercutem a ciberviolência. Se levarmos em consideração o destaque de Recuero (2009) para o fato de que uma comunidade virtual adquire mais *status* quanto maior for seu número de membros e de mensagens, dentre outros elementos, podemos acreditar que essa popularidade interfere diretamente no ethos (MAINGUENEAU, 2013, 2010, 1998) constatado por esta pesquisa. Quando se curte a mensagem que S postou no mural e 10 pessoas comentam sua mensagem (Cf. destaque laranja), contribuem para a popularização do texto agressivo "O atrasado daquele home devia morrer. E aposto que os meus colegas acham o mesmo bah -.-'." Defendemos que, nesse caso, um "inocente clique em *Curtir*"

constrói o efeito de sentido de "Acho o mesmo", revelando a adesão ao discurso de S, por denotar uma positiva resposta ao estímulo final da mensagem do mural. Além disso, há uma justificativa técnica e computacional para a relação que estabelecemos entre o curtir, o maior *status* da comunidade e a repercussão da ciberviolência. O letramento digital, a competência genérica dos usuários e a característica constitutiva do SRS nos fazem saber que quanto mais curtidas tiver uma mensagem mais ela ficará no início do *Feed de Notícia* que estiver configurado como *Principais Histórias* no *Classificar*; ou seja, quanto mais curtidas a mensagem receber, mais chances ela terá de ser lida pelos internautas. Defendemos, portanto, que o uso da ferramenta virtual ***Curtir*** do Facebook proporciona muito mais que uma mera interação mecânica com o mouse. Ela registra a adesão ao ethos de violência construído pelo gênero digital, num procedimento sócio-virtual e discursivo recorrente nos exemplares desse SRS. Ao curtir algo, o internauta faz uma **adesão ideológ**ica e dá mais projeção ao texto.

Observamos em todos os exemplares do Facebook que o funcionamento discursivo dos **comentários** e das **mensagens de membros** no mural é semelhante ao das curtidas. Se apenas clicar naquele ícone específico revela uma adesão discursiva a ideologia violenta da comunidade virtual, mais contundente é o comentar. Pires (2012, p. 67) aponta indícios de que o comentário na internet funciona como um gênero textual, porque é assim nomeado por seus usuários e tem reconhecimento social de alguns padrões tipificados. Mais do que um gênero textual da internet, como afirma Pires (2012), defendemos que, quando os 10 autores dos comentários destacados em laranja (Cf. Figura 2) produzem relatos e narrativas que ilustram ou corroboram o tema agressivo postado por S, aderem direta e explicitamente à ciberviolência e revelam que o ethos de violência os conquistou. Vale ressaltar que, quando o leitor se manifesta comentando, compartilhando ou curtindo, demonstra competência metagenérica e compreensão do contrato do gênero, por utilizar adequadamente suas ferramentas e elementos constitutivos.

Ao final da análise dos gêneros das comunidades virtuais do **Facebook**, constatamos que:

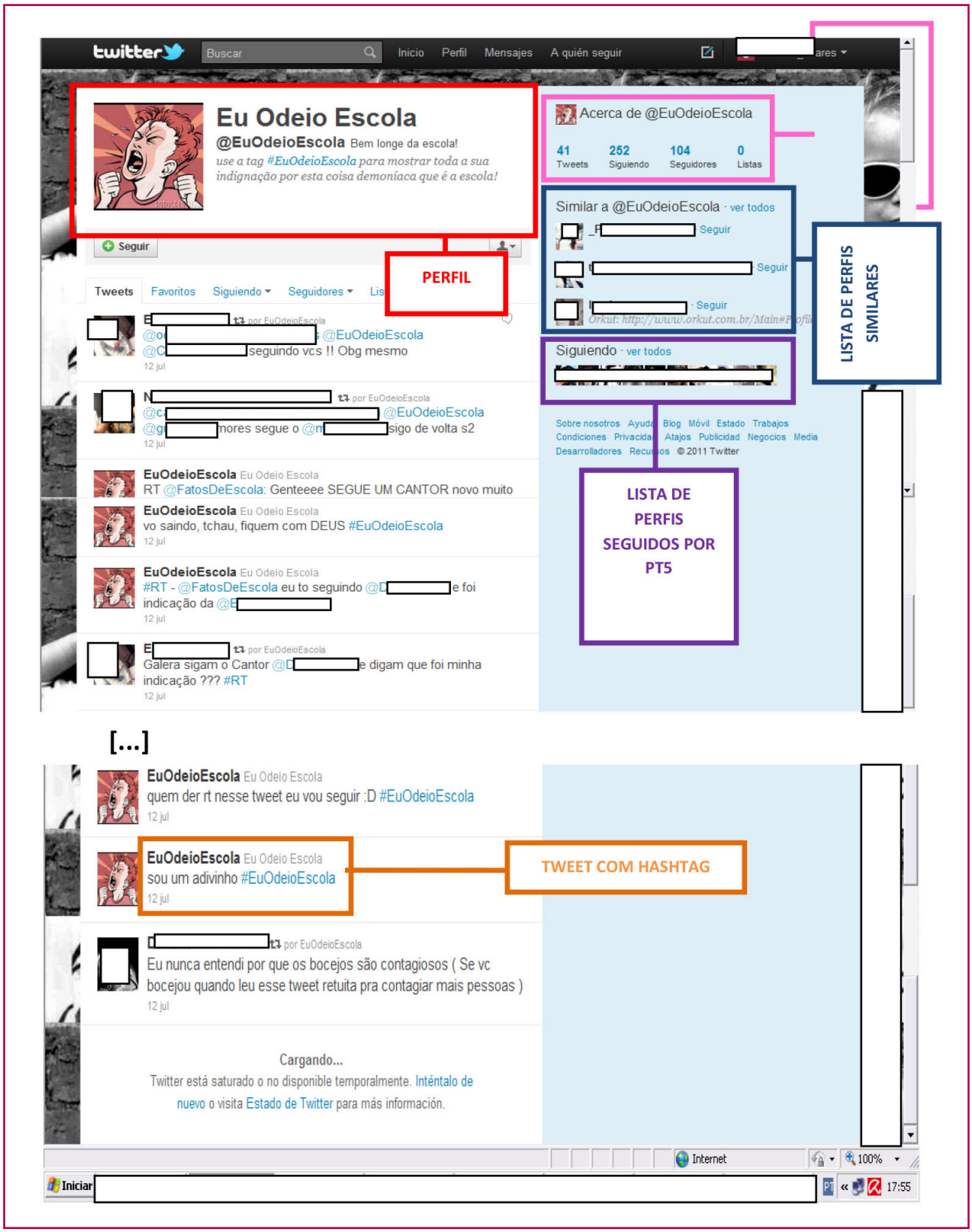
- os membros dos grupos saem da passividade e aderem à violência, quando produzem novos textos agressivos que circulam jun-

to a outros de possíveis seguidores, em decorrência dos elementos constitutivos dos gêneros típicos do ambiente, tais como o envio de mensagens ao mural, a curtida de postagens de outros membros, o compartilhamento de textos agressivos, o comentário de mensagens e o ranqueamento das principais histórias no *Feed de notícias*;

- a produção de narrativas em mensagens e comentários constrói imagens pejorativas de professores e reafirmam o ethos de violência dos estudantes;
- o apagamento e a revisão de mensagens produzidas pelos membros podem manipular o discurso construído.

Os gêneros constitutivos da página inicial do Twitter também apresentam recursos específicos do SRS que interferem na constituição do ethos de violência. Eles podem ser visualizados nos destaques da figura a seguir:

FIGURA 3: PT5 - Página inicial do Twitter com gêneros constitutivos



Disponível em http://twitter.com/#!/EuOdeioEscola. Acesso em 28 jul. 2011.

A diferença do Twitter no gênero **perfil** está na presença de um endereçamento disponível na Figura 3 - *@EuOdeioEscola* – e de uma *hashtag* – *#EuOdeioEscola* –, que estabelecem linkagem e levantamento da repercussão das mensagens, fato que demonstra as constatações *v* e *vii*.

A ***hashtag*** (Cf. destaque laranja e perfil) é uma expressão iniciada com o símbolo # e seguida por palavras normalmente demarcadoras do campo semântico do tema suscitado. É uma ferramenta virtual criada pelo Twitter e utilizada por vários internautas.

No caso analisado – #EuOdeioEscola –, o autor utiliza como núcleo a palavra "Odeio", um vocábulo materializador do fato de não gostar de algo, uma certa agressão (embora ela seja leve), para caracterizar a instituição de ensino. A afirmação em forma de *hashtag* é iniciada pelo pronome pessoal "eu", que denota a pessoalização e o envolvimento do autor no ato agressivo. Com a expressão criada, o dono do perfil confirma e divulga a violência no espaço virtual. A função desse elemento da mensagem é ser copiado e repetido pelos seguidores; por isso, ela é marcada pelo próprio sistema numa cor diferente. Ao ser copiada e colada numa nova postagem por outros usuários que comentam e/ou discutem o tema proposto, o uso dessa ferramenta amplia a visibilidade do discurso violento e materializa linguisticamente a violência. Também é possível clicar em um botão do sistema e repetir automaticamente a mensagem e a *hashtag,* ação nomeada de *retweetar*. Nesse segundo caso, o leitor leva ainda menos tempo e tem menos trabalho para propagar a violência. Defendemos que todo esse procedimento tecnológico, aparentemente inocente para outros temas, no caso da ciberviolência, faz da *hashtag* um elemento disseminador de agressões múltiplas e um elemento importante na cenografia do gênero enfocado. Essas constatações sobre a *hashtag* se confirmam, quando conhecemos sua interferência no *ranking* dos TTs e no endereçamento para uma nova página, configurando-se como um link. Diante das reflexões teóricas apresentadas nas seções anteriores, podemos afirmar que a **linkagem** de uma *hashtag* só é possível graças ao suporte da internet e ao hipertexto, nos termos de Maingueneau (2013, 2010, 1998), Koch (2004, 2002), Marcuschi (2008, 2004) e Xavier (2004). Por sua vez, ao configurar-se como um link, estabelecer conexões hipertextuais e associar-se a outros temas em voga naquele momento, esse recurso e ferramenta virtual possibilita os nós

descritos por Recuero (2009), ampliando o alcance da comunidade virtual, noção tratada por Maingueneau (2013, 2008, 2007).

Quando um membro reproduz uma *hashtag* agressiva em sua mensagem, adere ao discurso violento lançado pelo criador da comunidade, projeta-o e multiplica-o hipertextualmente; ou seja, é conquistado pelo ethos de violência constituído pelo dono e torna-se um novo agressor. Por isso, cremos que a ocorrência ilustrada na figura anterior, mais especificamente a mensagem destacada em laranja, é uma tentativa de formar uma "legião" de ciberintimidadores (SILVA, 2014), é um estímulo à violência contra professores e a materialização do tipo de ethos constatado. A metáfora usada aqui parece forte, mas a expressão "**seguidores**" é um termo técnico cunhado pelo SRS para designar o que o Orkut e o Facebook chamam de "Amigos" e de "Membros", respectivamente. É evidente o cunho de adesão ideológica presente na expressão "seguidores", pois só seguimos crenças e valores que defendemos e desejamos disseminar. Essa é a lógica da expressão e do processo de adesão ao discurso possibilitado pelo ethos nos exemplares do Twitter.

Como o leitor deve ter percebido, nossas reflexões foram possibilitadas por **informações numéricas oferecidas automaticamente pelo sistema**, como aquelas destacadas em rosa na Figura 3, informações típicas do SRS Twitter, único a demonstrar na página inicial o total de mensagens enviadas ao perfil. Tais números revelados pelo sistema fazem um levantamento da repercussão das mensagens postadas e, por conseguinte, do ethos de violência e da adesão a ele, porque, como alertou Recuero (2009), quanto mais membros uma comunidade virtual tem, mais status social ela adquire. Acreditamos também que, quanto mais *tweets* postados pelos seguidores, mais adesão ao discurso violento ela revela, demonstrando que o ethos de violência pode ser tomado como um atributo positivo e conquistar adeptos.

Por outro lado, a lista de **perfis similares** destacada em azul na Figura 3 aproxima os atributos de diferentes comunidades discursivas, conectando grupos que compartilham as mesmas noções de mundo, os mesmos valores (nesse caso, a ciberviolência), num processo que supomos ampliar e valorizar a violência contra professores. Semelhantemente às comunidades relacionadas do Orkut, essa conexão faz com que a violência seja compartilhada em comunida-

des virtuais diferentes, solidificando o ethos de violência e confirmando nossa tese de que os recursos virtuais interferem na constituição do tipo de ethos ora estudado. Sem os nós do hipertexto proporcionados pela internet, a aproximação dessas comunidades não seria tão fácil de se estabelecer a distância.

Ao final da análise dos exemplares das comunidades virtuais do **Twitter**, constatamos que:

- os dados numéricos oferecidos pelo sistema podem funcionar como atributos de conquista da adesão dos sujeitos e como dados reveladores da adesão de sujeitos ao discurso violento, fortalecendo a constituição do ethos de violência;
- a listagem de perfis similares e a linkagem da *hashtag* e do endereçamento interligam interesses semelhantes, aproximando diferentes comunidades discursivas pela violência.

Considerações finais

Ao final da pesquisa, depois de analisadas as interfaces completas das páginas iniciais e as características principais de seus gêneros digitais constitutivos, constatamos que o aparato virtual do suporte, as características e os contratos dos gêneros constroem um ethos de violência para os enunciadores, estimulando-os a compartilhar as ideologias daquela comunidade discursiva; que os gêneros digitais constitutivos das páginas inicias de cada rede social interferem diretamente na constituição do ethos de violência dos estudantes e que as ferramentas do ambiente virtual contribuem diretamente para a disseminação da ciberviolência.

Concluímos, então, que o uso inadequado das potencialidades da internet e das ferramentas dos SRS – anonimato, pseudônimos, discussões desinibidas, número ilimitado de leitores, distanciamento espacial e regras sociais próprias, entre outros – possibilita a violência contra professores e influencia diretamente a constituição do ethos de violência.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Vol.1. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
_____. **A galáxia da internet.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.
CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006.
CHARTIER, R. **Os desafio da escrita.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.
_____. **Lecturs et lectures à l'âge de la textualité életronique.** 2001. Disponível em http://www.text-e.org/debats/index.cfm?Conftext_ID=5 Bibliothèque publique d'information. Centre Pompidou. Acesso em 17 juhl. 2007.
_____. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP / Imprensa Oficial do Estado, 1999.
KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
_____. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.
KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.
LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.
MAINGUENAEU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2013[2002].
_____. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
_____. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola, 2008.
_____. **Gênese do discurso**. Curitiba: Criar Edições, 2007.
_____. **Discurso Literário**. São Paulo: Contexto, 2006.
_____. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
_____. **O contexto da obra literária**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSHI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais:** reflexão e ensino. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005, p. 17-34.
_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; Xavier, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-66.
_____. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e Gêneros Digitais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
PIRES, C. L. Um olhar sobre comentários na internet a partir da teoria de gêneros textuais. In. REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, B.; DIONÍSIO, A. **Gêneros textuais:** práticas de pesquisa, práticas de ensino. Recife: Editora Universitária, 2012, p. 41-71.
RECUERO, R. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SILVA, M. S. da. **Ciberviolência, ethos e gêneros de discurso em comunidades virtuais:** o professor como alvo. Recife: UFPE, 2014, 250f. Tese (Doutorado em Letras/ Linguística). Disponível em http://www.pgletras.com.br/2014/teses/tese-Morgana-Soares.pdf . Acesso em 04 ago. 2015.

_____. Violência contra professores em comunidades do Orkut: a construção da identidade professoral. **Revista InterteXto**, Vol. 05, n. 02, p. 01-20, 2012. Disponível em http://uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/251/376 . Acesso em 15 jun. 2013.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto**. In:** MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 170-169.

_____. **O hipertexto na sociedade da informação:** a constituição do modo de enunciação digital. Campinas: UNICAMP, 2002, 224f. Tese (Doutorado em Linguística).

ZUIN, A. A. S. **Violência e tabu entre professores e alunos**: a internet e a reconfiguração do ele pedagógico. São Paulo: Cortez, 2012.

RESUMO

A Linguística é definida como uma ciência que estuda a linguagem. E, por conseguinte, o uso da linguagem possibilita ao indivíduo a capacidade de se comunicar através de signos (FIORIN, 2013). Entre os séculos XIX e XX surgiram três correntes interligadas à Linguística Moderna, com o objetivo de estudar o desenvolvimento da linguagem, entre elas destacam-se: o estruturalismo, o funcionalismo e o gerativismo. Dentre estas, a pesquisa deste trabalho se concentrará no funcionalismo linguístico, pois esta corrente entende a língua como uma prática social e, leva em consideração ainda, o ato da fala e o contexto sociohistórico objetos de estudos excluídos pelos teóricos que faziam parte do estruturalismo e gerativismo (MARCUSCHI, 2008). Desse modo, o propósito deste estudo é analisar a relevância da visão funcionalista, tendo como foco o uso dos gêneros textuais/discursivos nas ciências da linguagem, especificamente, através da Prova Brasil que foi aplicada em 2013, no Ensino Fundamental. Para fundamentação teórica deste estudo, serão utilizados Bakhtin (2005), Bazerman (2007; 2011), Bronckart (2012), Fiorin (2013), Marcuschi (2008), Martelotta (2012) e demais. Sendo assim, a Prova Brasil é um instrumento avaliativo elaborado pelo INEP e, serve para identificar o desempenho do ensino educacional público do país, através de questões referentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Esta prova é aplicada, exclusivamente, para os alunos matriculados no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. No entanto, a aplicação da prova de Língua Portuguesa visa avaliar à capacidade do aluno quanto à construção de inferências, leituras e interpretações textuais a partir de vários textos motivadores baseando-se em inúmeros gêneros textuais/discursivos presentes no cotidiano.

Palavras-chave: Ciência da linguagem, Funcionalismo, Gêneros textuais/discursivos, Prova Brasil.

OS GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM: UMA ABORDAGEM FUNCIONALISTA[1]

Cristiane Menezes de Araújo (UFS)[2]

Introdução

A Linguística é uma ciência que ao contrário da gramática não requer as regras normativas, mas se preocupa em elaborar questões de linguagens ou problemáticas que seram explicadas através de fatos descritivos presentes com o uso constante da língua. Desse modo, o ato de comunicar está relacionado às diversas interações sociais que são desempenhadas a partir da linguagem, seja ela verbal ou não verbal (FIORIN, 2013). O estudo da linguagem a partir dos gêneros textuais/discursivos é fundamental para trabalhar essas questões sociodiscursivas, pois eles se posicionam em diferentes abordagens nas ciências da linguagem. Assim, a relação existente entre gêneros e práticas de linguagens são essenciais para abordar o texto a partir da perspectiva socionteracional e discursiva.

O funcionalismo é uma corrente linguística que pesquisa sobre o processo de linguagem através de interações sociais desempenhadas pelos falantes (MARTELOTTA E ALVES, 2012). Os representantes mais conhecidos do funcionalismo

1. Este artigo foi construído para conclusão da disciplina Teorias da Linguagem, cursada no Mestrado em Letras/Estudos Linguísticos, sob orientação da Profª Drª. Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS).

2. Graduada em Letras – Português/Literatura pela Faculdade São Luís de França e Pós-graduada em Língua Portuguesa e Diversidade Linguística pela mesma instituição de ensino. Atualmente, cursando Mestrado em Letras na área de Estudos Linguísticos.

são os membros da *Escola de Praga* fundada em 1926, dentre eles: Nikolay Trubetzkoy (1890-1938) e Roman Jakobson (1896-1982), este conhecido particularmente pela sua teoria das funções da linguagem; a *Escola de Copenhague* com Louis Hjelmslev (1890-1960) todos os linguistas europeus dessa época pesquisaram sobre estudos que não foram estritamente formais e estruturais focando no uso da língua, contrariando as concepções defendidas por Saussure. A partir de 1970 surgiu a *Gramática Sistêmica-Funcional* defendida por Michael A.K. Halliday (*1925-...)[3] que propõe analisar as questões relacionadas ao significado (base semântica da língua) e o uso funcional de uma determinada língua focando em vários registros e gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008).

A partir dos anos de 1960 e 1970 surgiram novas tendências baseando-se nas perspectivas defendidas por essa nova corrente linguística, dentre elas: Pragmática, Semântica, Linguística de Texto, Análise do Discurso, Sociolinguística, Linguística Aplicada e demais. A Linguística Moderna entende que sua unidade de estudo é o texto. E, por conseguinte, um texto tem várias finalidades cognitivas e sociais diante das atividades que são desenvolvidas pelo falante/ouvinte/leitor, mas sempre focando em um determinado gênero textual. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), o gênero é considerado um instrumento linguístico primordial para a produção da linguagem perante os falantes de uma determinada língua e servem para desempenhar no indivíduo práticas e atividades de linguagens. Sendo assim, a prática de linguagem ocorre a partir do ato de comunicação que é desempenhado através de dimensões sociais, linguísticas e cognitivas. Já, a atividade de linguagem é considerada um elemento fundamental para interligar o sujeito ao meio social comunicativo a partir de diversas atividades humanas.

Diante das discussões arroladas, neste trabalho, tem-se como objetivo analisar a relevância da visão funcionalista, tendo como foco o uso dos gêneros textuais/discursivos nas ciências da linguagem, especificamente, através da Prova Brasil aplicada no ano de 2013[4]. A Prova Brasil faz parte do Sistema de Avaliação

3. Halliday reelabora as reflexões sobre as funções da linguagem defendida por Jakobson em apenas três: ideacional, interpessoal e textual. Sendo que, a função ideacional refere-se ao que está representado no mundo através da linguagem; a função interpessoal serve para estabelecer ou manter relações e/ou posições sociais; já, a função textual serve para organizar as mensagens através do texto (LIMA; PIMENTA E AZEVEDO, 2009).

4. Até o presente momento, o site do INEP não havia liberado essas provas para consulta, só colocou a disposição os Relatórios dos Resultados de todas as escolas do país e o Caderno da Prova contendo algumas

da Educação Básica (Saeb) e possui como principal objetivo avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas e, a partir dos resultados alcançados, produzirem informações para desenvolver politicas públicas a fim de melhorar a qualidade do ensino, reduzir as desigualdades e democratizar a gestão da educação pública (CADERNO DA PROVA BRASIL, 2013).

Partindo dessa problemática, foram realizadas leituras crítico-reflexivas e análises bibliográficas, sobre algumas obras referentes a autores que pesquisam sobre o uso dos gêneros textuais como instrumento para desempenhar as práticas de linguagens na sociedade (BAKTHIN, 2003; BRONCHART, 2012; DOLZ E SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2008; NEGRÃO, 2013 e demais estudiosos). Cabe ressaltar que o trabalho com os gêneros textuais/discursivos, atualmente, é definido por documentos nacionais (PCN's), como um instrumento educacional fundamental para o desenvolvimento da prática de linguagem a partir da perspectiva sociointeracionl e dialógica.

Para encaminhamento da análise, o presente trabalho está estruturado em quatro partes, sem contar a parte introdutória do tema e as considerações finas. Na primeira parte deste estudo, explana-se sobre as concepções da linguagem focando nas abordagens dos linguistas Saussure e Bakhtin. Na segunda parte, discorre-se sobre a importância do uso dos gêneros textuais/discursivos na sociedade a partir das perspectivas defendidas pelo Funcionalismo Linguístico. Por conseguinte, será analisado como se dá o funcionamento dos gêneros textuais a partir de aspectos sociohistóricos. Por fim, na quarta parte, será retratada a inserção dos gêneros textuais/discursivos na Prova Brasil aplicada no ano de 2013.

A linguagem e suas concepções

A Linguística é uma ciência que estuda o ato da linguagem e possui como objetivo descrever e explicar os fenômenos linguísticos que serão realizados através da comunicação humana. A linguagem representa a capacidade humana que o indivíduo possui em se comunicar, interagir, socializar atividades e ações, refletir e criticar diversas situações problemáticas que se fazem presente

informações, definições e matriz de referências para aplicação das provas. No entanto, para um melhor entendimento das questões de linguagens que estam sendo abordadas neste trabalho será utilizada como referência a Prova Brasil que foi aplicada no ano de 2011.

no cotidiano da sociedade. Os principais objetos teóricos criados pela ciência da linguagem entre os séculos XIX e XX são cinco, dentre eles: língua, competência linguística, variação linguística, mudança linguística e uso (FIORIN, 2013). Esses objetos linguísticos são primordiais para analisar o uso da linguagem a partir da comunicação que é um ato linguístico de caráter social realizado entre falantes de línguas distintas.

Segundo Bronckart (2012), a linguagem deve ser avaliada partindo do sistema funcional[5] composto por processos fonológicos, lexicais, morfossintáticos, coerentes e coesos. Essa ideia sobre o uso da língua é contrária ao que defendia o linguista Ferdinand Saussure (1857-1913). Para ele a língua era considerada como um sistema de signo linguístico formado pela junção do significado (sentido formado na palavra ou conceito) e significante (imagem acústica), ambos, são realizados pelos falantes de forma independente, mas obrigatoriamente, um depende do outro para nomear um ser (LYONS, 1967). Por exemplo, a palavra xícara é denominada como um utensilio doméstico que serve para o ser humano tomar café e/ou chá (significado). E o significante é a imagem acústica (a xícara) que o indivíduo formulou em sua mente.

De acordo com o *Curso de Linguística Geral*[6], de Ferdinand Saussure, a linguagem possui dois elementos linguísticos fundamentais para o ato da comunicação denominados de língua e fala. O primeiro é sistemático, irregular, abstrato, e é desenvolvido pelo falante de maneira social e não pode ser modificado. Já, o segundo elemento linguístico é realizado pelo indivíduo a partir das combinações de códigos que estam presentes na língua, mas de forma individual, e podem ser variados. Sendo assim, a língua e a fala são elementos inseparáveis, ou seja, um depende do outro para que haja a comunicação humana, pois é através deles que os falantes interagem entre si (NEGRÃO, 2013).

Baseando-se nas afirmações sobre a temática língua/fala, Bakhtin (2003), concorda com Saussure que a língua é um fato social fundada no ato da comu-

5. O funcionalismo é uma corrente linguística que em oposição ao estruturalismo e ao gerativismo se preocupa em estudar a língua em uso a partir de diferentes contextos comunicativos, mas focando na forma e na função (OLIVEIRA E CEZARIO, 2007).

6. Foi desenvolvido entre 1911-1913 e a partir dai Saussure deu origem à chamada linguística cientifica, mas o livro só foi publicado em 1916 por seus alunos (MARCUSCHI, 2008).

nicação, porém, ele critica o mestre genebrino na concepção de língua enquanto um sistema de regras. O autor acredita que esse elemento linguístico está presente em todas as esferas comunicacionais da atividade humana. E, suas variações estam sempre relacionadas com o uso da língua em sociedade a partir de enunciados que são produzidos pelos falantes. Conforme Bakhtin (2003) esses enunciados são realizados pelo indivíduo de forma individual e se constroem a partir de gêneros discursivos[7]. Assim, os gêneros são interacionais e heterogêneos, pois de acordo com o autor eles devem ser estudados e pesquisados em todas as disciplinas da área da Linguística que se preocupam em analisar o uso, a forma e a função da linguagem de maneira cognitiva e social.

Portanto, a linguagem humana é visualizada como um instrumento discursivo desenvolvido a partir de interações sociais baseadas em perspectivas sociocríticas, que permitem pensar o ser humano em constante construção e transformação. Desse modo, através do uso da linguagem se pode influenciar na criação de novas ideias, adquirir e transmitir novos conhecimentos culturais e sociais, aumentar o nível do conhecimento cognitivo do indivíduo, causar sentimentos (dor, amor, raiva, desdém e demais). Serve ainda para expressar o caráter subjetivo presente em um gênero textual (poema, poesia, música, romance ou peça teatral) e produzir diversos discursos textuais, interacionais, culturais, cognitivas e sociais. Na próxima parte será abordado sobre o uso dos gêneros textuais inseridos na sociedade.

O uso dos gêneros textuais/discursivos na sociedade

O gênero textual é visto como uma prática social e está inserido entre o discurso e o texto, ambos, servem para trabalhar a prática textual-discursiva no cotidiano social dos indivíduos. A perspectiva sociointerativa e dialógica defendida por Mikhail Bakhtin (1895-1975)[8] estuda a língua como um instrumento

7. Os gêneros discursivos representam a materialização do diálogo cotidiano a partir de "tipos relativamente estáveis de enunciados", ou seja, os gêneros textuais/discursivos estam em constante mudança (BAKHTIN, 2003, p. 262).

8. Mikhail Bakhtin é conhecido como pensador da literatura apesar de desempenhar parte de sua pesquisa

enunciativo fundamental, para o indivíduo construir suas práticas discursivas, sociais e cognitivas de forma heterogênea. O ato linguístico (oral/escrito) é produzido pelo falante a fim de alcançar determinados objetivos sociais, como estratégias variadas de leituras e produções de textos (tanto impressos quanto os virtuais). Diante dessa afirmação, é pertinente verificar o que pensa o estudioso Luiz Antônio Marcuschi,

> Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social [...] corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas [...]. (MARCUSCHI, 2011, p.151)

Assim, percebe-se que trabalhar com os gêneros numa perspectiva sociointerativa possibilita ao individuo uma forma mais adequada de reflexão sobre o uso da linguagem (oral ou escrita, verbal ou não verbal) a partir de práticas discursivas diárias. Segundo Nicolau (2012), a linguagem é construída através de interações sociais (do uso) que são desenvolvidas focando na produção de textos. E, esses textos[9] se materializam a partir de enunciados cognitivos, psicológicos e sociais concretos. Todo texto ou gênero de texto é construído com uma finalidade especifica, por exemplo,

> [...] uma monografia é produzida para obter uma nota, uma publicidade serve para promover a venda de um produto, uma receita culinária orienta na confecção de uma comida etc., pois cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Alias, esse será um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros tem uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma [...] (MARCUSCHI, 2008, p.150)

---

voltada para o estudo da interação verbal e dialógica discursiva (OLIVEIRA E CEZARIO, 2007).

9. Texto é um produto codificado que deve ser decodificado de forma clara e objetiva pelo leitor/ouvinte a partir de leituras sociocríticas (KOCH, 2011).

A partir dessa afirmação nota-se que o uso dos gêneros textuais estam presentes em todas as atividades ou práticas sociais e discursivas e são desenvolvidas pelos indivíduos no dia a dia. Desse modo, os gêneros textuais/discursivos são inúmeros, variáveis e classificados através das funções desempenhadas pelos falantes de forma social, interacional, cultural e cognitiva. Dessa maneira, os gêneros textuais em seu caráter funcional (social, discursivo, cultural e histórico) servem para possibilitar ao indivíduo capacidade de linguagem em compreensão, interpretação e produção de texto de forma individual ou coletiva.

De acordo com os PCN's de Língua Portuguesa (1998), os gêneros textuais/discursivos apresentam riqueza vocabular quando o assunto é pesquisar sobre questões que estam presentes no uso da linguagem. Assim, os gêneros são atividades comunicativas socioculturais dinâmicas, heterogêneas e incontáveis. Os gêneros não são considerados entidades naturais, mas são tidos como artefatos culturais desenvolvidos pelos indivíduos. Por exemplo, tem-se o gênero história em quadrinhos,

Figura 1 - Prova Brasil de Língua Portuguesa aplicada em 2011, nas turmas do 5º ano do ensino fundamental.



Fonte: PROVA BRASIL, 2011, p. 20.

O gênero história em quadrinhos exposto acima poderia não conter determinadas propriedades estruturais (representação da fala e do pensamento, uso das onomatopeias, da cor, dos balões, da cena narrativa, do espaço, do tempo e os personagens), mas mesmo assim continua sendo esse gênero, por conta das características funcionais, sociais, linguísticas e discursivas que são apresen-

tadas no momento da leitura crítica e analítica. As histórias em quadrinhos são uma sequência de fatos que narram o desenrolar de uma história a partir de qualquer gênero discursivo em circulação, a fim de transmitir informações, conhecimentos, sentimentos, ações etc., através de personagens que produzem uma conversação natural face a face sobre alguma temática do cotidiano do falante (RAMOS, 2012).

No entanto, a visão bakhtiniana defende que o uso da linguagem é fundamental para que ocorra a interação social e discursiva, pois é através desses elementos linguísticos que se apresentam os gêneros textuais/discursivos. Sendo que, estes gêneros são abordados por diversos pesquisadores focando em instrumentos ou perspectivas diferenciadas que servem para trabalhar questões discursivas e sociais ligadas ao uso da linguagem no cotidiano do indivíduo. No próximo capítulo será abordado o funcionamento sociohistórico dos gêneros textuais/discursivos focando no uso da linguagem.

O funcionamento sociohistórico dos gêneros textuais/discursivos

A expressão denominada gêneros textuais são enunciados sociodiscursivos construídos no dia a dia, pelos falantes, de uma determinada língua. Esses elementos textuais estam sempre em evidência, pois a produção da linguagem humana se baseia na construção de textos desempenhados a partir de fatos sociais que ocorrem no cotidiano do indivíduo. De acordo com Marcuschi (2008, p.150), "uma fato social é aquilo em que as pessoas acreditam e passam a tomar como se fosse verdade, agindo de acordo com uma crença". Por exemplo,

> [...] por que todos os que escrevem uma monografia de final de curso fazem mais ou menos a mesma coisa? E assim também ao pronunciarmos uma conferência, darmos uma aula explicativa, escrevemos uma tese de doutorado, fazermos um resumo, uma resenha, produzirmos textos similares na estrutura, e eles circulam em ambientes recorrentes e próprios. Isso ocorre também numa empresa com os memorandos, os pedidos de venda, as promissórias, os contratos e assim por diante. [...] (MARCUSCHI, 2008, p.150)

Diante dessa citação é possível observar que os gêneros possuem diferentes formatos de textos e assumem diversas funções sociais, culturais, cognitivas e institucionais. Segundo Marcuschi (2010), os gêneros estam atrelados ao texto, pois um elemento linguístico não funciona sem a presença do outro, ou seja, eles são considerados dependentes um do outro para a formação da linguagem, que é desempenhada pelos indivíduos através de interações sociodiscursivas. Vejamos o exemplo da figura abaixo

Figura 2 – Prova Brasil de Língua Portuguesa aplicada em 2011, nas turmas do 9º ano do ensino fundamental.



Fonte: PROVA BRASIL, 2011, p. 27.

Nota-se exposto nessa imagem que o gênero notícia está atrelado a outro gênero denominado de revista, ambos, servem para relatar informações sobre diversos assuntos, pessoas e até objetos que se encontram em grande circulação no meio social. A temática em questão veiculada na Revista Veja aborda sobre

o crescimento da população a partir da Revolução Verde, e expõe ainda, outro gênero denominado gráfico confirmando que o nível dessa população evoluiu década apos década. Assim, esta imagem apresenta um texto inserido em outro texto, denominado de intertextualidade (KOCH, 2011).

Para Bazerman (2005), a intertextualidade representa uma compreensão compartilhada sobre o que foi dito na informação velha e o que vai ser dito na informação nova. Por exemplo, para a elaboração de um relatório técnico sobre determinado fato social é necessário que o indivíduo realize consultas em todos os documentos (textos produzidos) existentes que aborda sobre tal fato. Desse modo, trabalhar com o gênero a partir de uma perspectiva sociorretórica[10] significa compreender que o funcionamento de textos no cotidiano é fundamental para que os falantes desenvolvam o processo da linguagem através de fatos sociais, pois para este autor só é possível ao falante identificar e classificar um tipo ou gênero textual à medida que eles reconhecem as referências intertextuais presentes no dia a dia das práticas sociais existentes.

Portanto, compreender como se dá o funcionamento dos gêneros textuais nos ambientes sociais se faz necessário que haja por parte dos indivíduos um nível de conhecimento interacional, desempenhado através da linguagem em uso. Geralmente, o estudo dos gêneros estam voltados para uma abordagem sociohistórica focando, principalmente, nas atividades sociais e discursivas que são desempenhadas pelo homem. Desse modo, a linguagem é compreendida como um instrumento linguístico primordial para construir diversas situações comunicativas que são realizadas através da língua em uso. Na próxima parte será desenvolvida análise da Prova Brasil.

Prova Brasil: os gêneros e as práticas de linguagens

Segundo o Caderno da Prova Brasil (2013), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecido como Prova Brasil, é um instrumento

10. Teoria Retórica é arte de se comunicar bem, construindo ideias claras e com convicção (BAZERMAN, 2007)

avaliativo que serve para mediar o desempenho social, cultural e educacional dos alunos. É aplicada em todas as escolas da rede pública das zonas urbanas e rurais que possuem pelo menos 20 alunos matriculados nas turmas do 5º ano e do 9º ano (4ª e 8ª séries) do ensino fundamental regular e 3º ano do ensino médio. A média alcançada no exame serve como parâmetro para formulação do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

A Prova Brasil foi criada em 2005, pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e passou a integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), juntamente com a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). Sendo que, em 2013, o Saeb incorporou ainda, uma terceira avaliação, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Vejamos,

Figura 3 – Avaliações que compõem o Saeb.



Fonte: Caderno da Prova Brasil, 2013, p. 6.

A Prova Brasil de Língua Portuguesa é um instrumento diagnóstico responsável por avaliar o nível de conhecimento linguístico dos alunos a partir das práticas de linguagens, que são adquiridas na formação da competência textual focando nos gêneros textuais como ferramenta pedagógica de ensino. Essa pro-

va é aplicada a cada dois anos pelo INEP, e é considerada uma avaliação importante por desenvolver o processo do letramento em sala de aula. O exame utiliza diversos gêneros textuais (fábulas, crônicas, histórias em quadrinhos, poemas, músicas, trechos de romances e demais) para a formulação de questões e cada uma composta por formas e funcionalidades distintas, a fim de avaliar o nível de compreensão linguística e textual dos discentes a partir dos gêneros.

No entanto, este instrumento avaliativo é aplicado a partir das competências abordadas na Matriz de Referência focando nas práticas linguísticas, que devem ser alcançadas pelos estudantes ao longo da resolução da prova. Assim, as competências e habilidades que devem ser alcanças na Prova Brasil gira em torno dos assuntos que foram abordados em sala de aula, sendo estes fundamentais para a construção do conhecimento social, cognitivo, cultural e educacional. Assim, é através de práticas de leituras baseadas na utilização de diversos gêneros textuais que o aluno se torna um indivíduo fluente e crítico diante da realidade social.

A inserção dos gêneros textuais/discursivos na Prova Brasil

Os gêneros textuais inseridos na Prova Brasil são fundamentais para trabalhar em sala de aula questões, como: leitura, compreensão e produção de texto. Sabe-se que toda atividade humana envolve direta ou indiretamente o uso da linguagem. Essa atividade utiliza a língua para desempenhar enunciados (orais e escritos) a partir de interações sociais. Desse modo, os PCN's de Língua Portuguesa (1998) propõem que as escolas priorizem o estudo de alguns gêneros e textos escritos. Observe,

> Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (PCN's, 1998, p.24).

Diante da citação anterior é possível identificar tal informação no documento da Nota Explicativa da Prova Brasil (2013). Note,

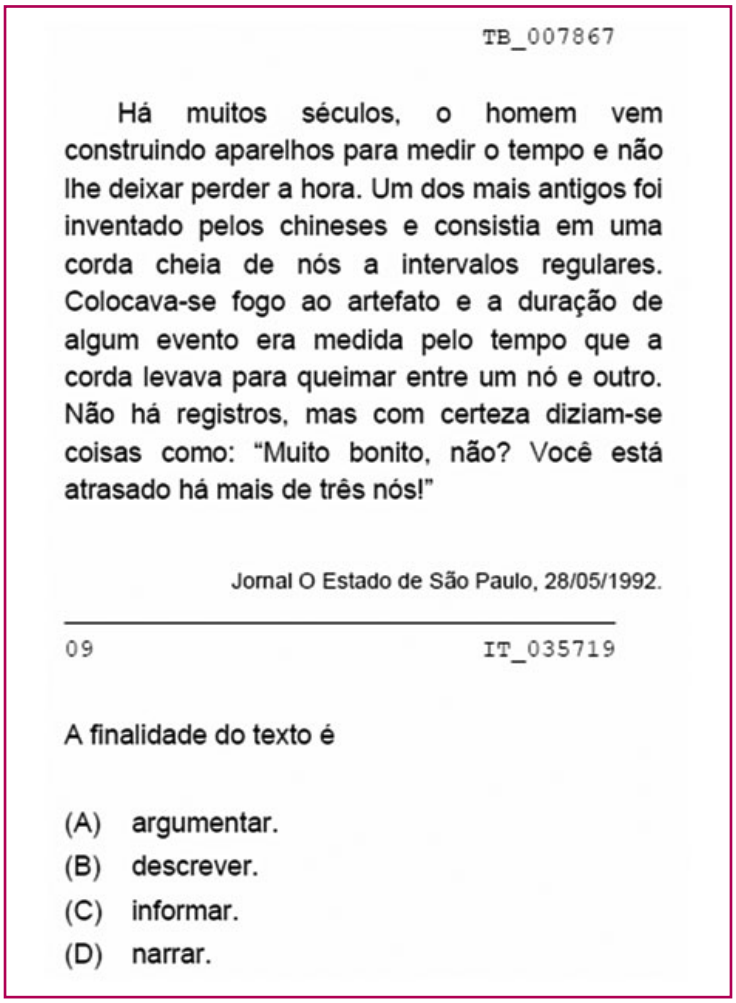
Figura 4 – Matriz de Referência na Prova de Língua Portuguesa do 9º ano.

LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Nível*	**Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:**
Nível 1: 200-225	Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2: 225-250	Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3: 250-275	Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.

Fonte: Nota Explicativa da Prova Brasil, 2013, p. 22.

Para contextualizar tais informações presentes na Nota Explicativa, observe que a questão abaixo é caracterizada como gênero notícia. É possível identificar essa informação por conta da referência que vem logo após o texto e, consequentemente, o texto corrido representa uma notícia, e aborda sobre o surgimento do primeiro relógio do mundo. Porém, a finalidade do texto é informar ao leitor/ouvinte quais são os benefícios do instrumento responsável por contar a passagem do tempo. Assim, esse gênero é responsável por relatar os fatos sociais de forma interpessoal, ou seja, sem comentários nem interpretações e a função de linguagem utilizada é a informativa.

Figura 5 – Questão de Língua Portuguesa, do 9º ano.



TB_007867

Há muitos séculos, o homem vem construindo aparelhos para medir o tempo e não lhe deixar perder a hora. Um dos mais antigos foi inventado pelos chineses e consistia em uma corda cheia de nós a intervalos regulares. Colocava-se fogo ao artefato e a duração de algum evento era medida pelo tempo que a corda levava para queimar entre um nó e outro. Não há registros, mas com certeza diziam-se coisas como: "Muito bonito, não? Você está atrasado há mais de três nós!"

Jornal O Estado de São Paulo, 28/05/1992.

09 IT_035719

A finalidade do texto é

(A) argumentar.
(B) descrever.
(C) informar.
(D) narrar.

Fonte: Prova Brasil, 2011, p. 25.

A prática de leitura e escrita desempenhada através dos gêneros textuais é um instrumento essencial para desenvolver no indivíduo conhecimentos sociais, culturais e cognitivos, pois é através dessa prática que o ser humano se torna um ser crítico e reflexivo perante as situações sociais das quais faz parte no cotidiano. Desse modo, trabalhar a prática de leitura focando na linguagem oral em sala de aula tem sido um desafio muito grande, no entanto, os professores optam, principalmente, por ensinar apenas a linguagem escrita, mas a linguagem oral veio, automaticamente, antes da escrita. Assim, é a partir do texto oral que o texto escrito é construído (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004).

De acordo com os PCN's (1998), produzir linguagem significa produzir discursos, ou seja, significa dizer alguma coisa para alguém de maneira oral ou

escrita, partindo de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. O discurso quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos, e todo texto se organiza dentro de um determinado gênero textual. Assim, o gênero textual a ser abordado irá depender do fato social que o falante está inserido, pois para cada funcionalidade desempenhada em um ambiente social, existe uma finalidade a ser alcançada pelo gênero de maneira específica. Porém, análise como a Prova Brasil aborda sobre essa temática,

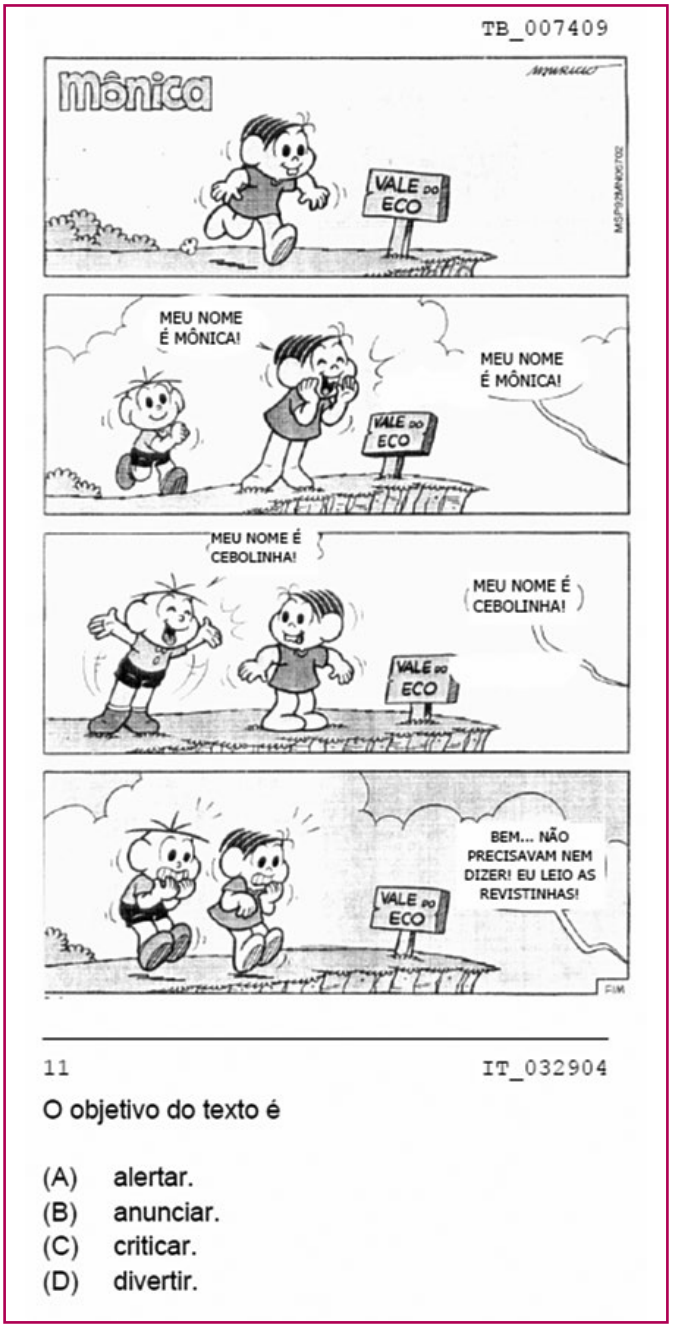
Figura 6 – Matriz de Referência na Prova de Língua Portuguesa do 5º ano.

Nível 2: 150-175	Localizar informação explícita em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagem em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 3: 175-200	Localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
Nível 4: 200-225	Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.

Fonte: Nota Explicativa da Prova Brasil, 2013, p. 17.

O gênero textual história em quadrinhos se insere em acontecimentos sociais realizados no cotidiano do indivíduo. O enredo desse gênero é desempenhado quadro a quadro através de uma sequência de ações ligando um acontecimento ao outro, de forma linear. A finalidade deste gênero é o entretenimento, embora veicule informações sobre questões polêmicas (violência, saúde, energia, falta de moradia e demais) que são realizadas no dia a dia. Desse modo, a história em quadrinhos abaixo serviu para alertar o leitor sobre o perigo que se encontra logo à frente,

Figura 7 – Questão de Língua Portuguesa, do 5º ano.



Fonte: Prova Brasil, 2011, p. 14.

A língua é um instrumento social que serve para que o indivíduo de vários locais interaja entre si. Esse elemento linguístico é estruturado em aspectos fonológicos, semânticos, morfológicos e sintáticos, possibilitando ao falante viajar por diversas culturas. De acordo com o que foi exposto, sobre o uso da linguagem, seja em sala de aula ou fora dela é notório que o indivíduo aprende a falar antes mesmo da escrita, pois é a partir da linguagem oral que o ser

humano se torna um ser sociável perante os componentes da sociedade. E a inserção desses gêneros voltados para o desenvolvimento da prática de linguagem é fundamental, para trabalhar em sala de aula aspectos cognitivo, social, cultural e educacional.

Considerações finais

Apresento a seguir, algumas considerações finais desta última parte, partindo das questões que regem a pesquisa. O foco, neste texto, foi analisar a relevância da visão funcionalista a partir do uso dos gêneros textuais/discursivos nas ciências da linguagem, especificamente, através da Prova Brasil que foi aplicada no ano de 2013. No entanto, não foi possível analisar as questões dessa prova, pois o site do INEP ainda não havia liberado para consulta. Desse modo, utilizei como *corpus* o documento referente à Nota Explicativa da Prova Brasil de 2013, e para contextualizar a inserção dos gêneros, selecionei algumas questões da Prova Brasil que foi aplicada em 2011.

O uso dos gêneros textuais/discursivos possui como principal objetivo desenvolver atividades sociodiscursivas através das diversas interações que são realizadas no dia a dia. Assim, nota-se que é através da linguagem que os indivíduos interagem socialmente, constrói seu ponto de vista sobre determinada questão social. Com o funcionamento da linguagem na sociedade é possível identificar uma infinidade de gêneros, pois toda atividade desempenhada pelo indivíduo requer o uso de um determinado gênero textual. Desse modo, é a partir da elaboração de textos que a linguagem é construída e reconstruída pelos falantes.

De acordo, com a contribuição do funcionalismo linguístico voltado para aspectos cognitivos, sociais, interacionais e educacionais o estudo do texto passou a ser desenvolvido pelo educando de maneira reflexiva, para que após a compreensão da leitura crítica realizada ele seja capaz de produzir outro texto se baseando nos conhecimentos prévios adquiridos. Desse modo, após a inserção desta nova corrente linguística inseridas nas aulas de língua portuguesa, o estudo do texto tornou-se uma atividade comunicativa sociointerativa, pois transmite o conteúdo gramatical aos discentes, principalmente, se este for ministrado através de gêneros textuais como suporte para a construção da oralidade ou da

escrita, sendo que, ambos, são considerados essenciais em desempenhar o conhecimento da linguagem.

No entanto, durante toda a análise dos documentos utilizados referentes a Prova Brasil percebeu-se que o foco da avaliação é o estudo do texto, mas focando nos gêneros textuais como ferramenta essencial para trabalhar as práticas de leitura e escrita. E mesmo assim, o estudo do texto ainda continua sendo um pretexto, pois só se avalia os aspectos estruturais e composicionais com a finalidade de ilustrar na análise os aspectos textuais e gramaticais como: coesão e coerência, aspectos semânticos e fonológicos, vocabulário.

Portanto, o desenvolvimento de trabalhos focando nos gêneros textuais/discursivos possibilita que os alunos conheçam e interajam com um número maior de gêneros, com suas finalidades e funcionalidades de uso no meio social que frequentam e saibam socializar a partir de práticas adquiridas na realização das atividades humanas. Pois, se baseando nas perspectivas defendidas pelo funcionalismo o ensino da Língua Materna deve estar voltado para o desenvolvimento da função social da língua.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BAZERMAN, Charles. Atos da fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. Angela Paiva Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel (Orgs.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Caderno da Prova Brasil**. 5º. Ano. Brasília: Inep, 2011 Disponível em:< http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 04 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Caderno da Prova Brasil**. 9º. Ano. Brasília: Inep, 2011. Disponível em:< http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 04 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Matriz de Referência**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em:< http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 04 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Nota Explicativa**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em:< http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 04 jul. 2015.

BROCKART, Jean-Paul. A linguagem no centro dos sistemas que constituem o ser humano. In: **Gêneros Textuais:** Perspectivas teóricas e práticas – Org. por Cleide Inês Wittke. Caderno de Letras e Comunicação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: 2012, n.18, p. 33-53. Disponível em: <http//wp.upel.edu.br/cadernodeletras /files/2014/01/ Caderno-de Letras-18-versão%C3%A3o-final.pdf> Acesso em: 25 jun. 2015.

FIORIN, José Luiz. A linguagem humana: do mito à ciência. In: **Linguística? O que é isso?** São Paulo, Contexto, 2013, p. 13-43.

LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sonia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta. **Incursões Semióticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

LYONS, John**. Lingua(gem) e Linguística:** uma introdução. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto***:* o que é e como se faz. São Paulo: Parábola, Editorial, 2012.

MARTELLOTA, Mário Eduardo; ALONSO, Karen Sampaio. Funcionalismo, cognitivismo e a dinamicidade da língua. In: **Funcionalismo linguístico***:* novas tendências teóricas**.** Edson Rosa de Souza (Org.). São Paulo: Contexto, 2012, p. 87-105.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati. A natureza da linguagem humana. In*:* **Linguística?** *O que é isso?* São Paulo, Contexto, 2013, p. 75-109.

NICOLAU, Roseane. **Os gêneros textuais no livro didático de Língua Portuguesa.** Edição digital. João Pessoa: Editora Ideia, 2012. Disponível em:< http://www.insite.pro.br/elivre/generos%20pc.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2015.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; CEZARIO, Maria Maura. **PCN à luz do funcionalismo linguístico. Linguagem e Ensino**, v. 10, n.1, p. 87-108, jan./jun.2007. Disponível em: http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/156/123. Acesso em: 25 jun. 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2011.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, Mercado de Letras, 2004.

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa (doravante LP), embora tenha avançado nos últimos anos, ainda apresenta muitas limitações, principalmente no que se refere ao trabalho com a diversidade textual. Trabalhar em sala de aula com diversas práticas sociais de leitura e escrita, é algo que vem sendo bastante discutido a partir dos relevantes estudos de Street (2009) sobre multiletramentos, porém, ainda não legitimado na prática. Priorizar um ensino baseado apenas em gêneros escolares ou escolarizados, que estão distantes da realidade de muitos alunos, faz com que haja um constante falseamento do trabalho com o gênero. Sendo assim, se faz necessário ampliar e democratizar as práticas e eventos de letramento legitimados pela escola, para que os alunos participem de maneira ética, crítica e democrática (ROJO, 2009). Esse estudo propõe refletir sobre a relevância de um ensino de LP baseado no gênero *grafite*, que apresenta um grande potencial didático-pedagógico e faz parte do contexto social de muitos jovens vinculados principalmente as escolas públicas. Para isso, nos fundamentaremos nos estudos da Sociorretórica, tomando por base as considerações de Miller (2012) e Bazerman (2011), que defendem a noção de gênero não a partir de aspectos formais, mas sim como ação, função social. Dentro dessa perspectiva, analisamos o *corpus* restrito de cinco grafites (acervo pessoal), a partir das temáticas, mensagens contempladas nos gêneros, segundo os temas transversais apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997). Buscamos investigar a contribuição do grafite para um ensino não fragmentado, promotor de uma aprendizagem efetiva e que favorece o diálogo entre escola e sociedade. Esse estudo é um recorte do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, ainda em andamento.

Palavras-chave: Grafite, Letramento, Ensino.

A CONTRIBUIÇÃO DO GÊNERO GRAFITE PARA UMA EDUCAÇÃO VOLTADA À FORMAÇÃO CIDADÃ

Isadora Cristiana Alves da Silva (UPE)

Gêneros como ação social

O estudo sobre gênero não é algo recente, os primeiros passos rumo ao desenvolvimento de teorias, embora com concepções bastante restritas, surgem no Ocidente, com as contribuições de Platão que concebeu a noção de gênero unicamente ligada à literatura, aos gêneros literários e Aristóteles que associou o conceito de gênero a arte retórica, no sentido de formar escritores e oradores com maior domínio de diferentes gêneros textos. Assim, o gênero, nos estudos literários, está mais relacionado às questões de forma textual ou dos efeitos sobre um leitor ideal do que sobre as relações sociais (BAZERMAN, 2011, p. 25). Os gêneros literários como épico, lírico e dramático se desdobravam em outros gêneros como o soneto, a epopeia, a ode e a tragédia. Essas noções de gênero estavam limitadas as características de forma e conteúdo, considerando o gênero uma estrutura fixa e imutável. Atualmente os estudos literários ainda tendem manter uma relação direta com essas características tradicionalmente valorizadas.

A forma de conceber os gêneros modificou-se, o estudo acerca dos gêneros não mais manteve seu foco nos gêneros do domínio literário, ampliando-se para contemplar as mais varias esferas da atividade humana. “Hoje, gênero é facilmente usado para se referir a uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (SWALES apud MARCUSCHI, 2008, p. 147). O frequente desenvolvimento de inúmeras pesquisas e teorias de áreas científicas distintas faz com que o estudo sobre gêneros textuais

represente hoje um campo de investigação multidisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais (MARCUSCHI, 2008).

Os gêneros refletem o funcionamento e a organização da vida em sociedade, eles estão presentes em todas as atividades sociais, pois as pessoas se comunicam através deles. "Toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero" (Marcuschi, 2008, p. 154).

A noção de gênero não se reduz a características rígidas, imutáveis, pois são entidades instáveis e dinâmicas que se transformam de acordo com desenvolvimento e as mudanças na sociedade (Miller, 2012). Novos gêneros estão sempre surgindo e outros desaparecendo, alguns se modificam, se transformam em novos gêneros, embora mantenham características próprias dos gêneros originais.

> Os gêneros se originam não apenas em mudanças de situação, contexto e cultura, mas também em outros gêneros, num processo evolucionário, e ocasionalmente do esforço consciente de indivíduos para preencher uma necessidade não previamente satisfeita (Miller, 2012, p. 89).

Os estudos desenvolvidos nas décadas de 80 e 90 do século XX por Miller (2012) foram considerados extremamente relevantes para as tendências contemporâneas em estudos de gênero, a estudiosa desenvolveu a ideia de gênero com ação social, para ela os gêneros são "ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes" (Miller, 2012, p. 32). Ou seja, ações e intenções sociais típicas em situações similares de uso da linguagem que se repetem. Para que ações sejam realizadas, nós reconhecemos e interpretamos primeiro as situações para depois realizarmos essas ações. Senso assim, os gêneros estão diretamente relacionados as situações e interações comunicativas, considerando a linguagem em uso, e atuam como mecanismos para a interpretação social possibilitando que ações sejam realizadas. Segundo o exemplo apresentado por Bazerman:

> Uma vez que alguém se familiariza com cartas comerciais de reclamação como um tipo de resposta a circunstâncias particulares, pode começar a identificar uma determinada situação como uma ocasião que exige uma carta de reclamação. Além disso, o reconhecimento do gênero tipifica as possíveis ações e intenções sociais, uma vez que se percebe que uma carta de reclamação é uma resposta possível a alguma injustiça nas relações comerciais (2011, p. 27-28).

A concepção de gênero de Miller (2012) volta-se para um enfoque etnometodológica, pois estabelece uma relação uma relação com os gêneros e seus contextos de uso, bem como busca investigar as ações que os gêneros possibilitam serem realizadas. Os gêneros contribuem para a realização de nossas práticas sociais, das nossas ações e objetivos em sociedade, através das suas funções que podem se diferenciar dependendo do contexto que envolve a produção, recepção ou circulação do gênero. Gêneros são "artefatos culturais" que revelam como os aspectos culturais, e porque não dizer também políticos, sociais e ideológicos influenciam as situações e ações de uma comunidade. Bazerman também discorre de forma análoga, ao afirmar que:

> Os gêneros são formas de vida, modos de ser. Eles são enquadres para a ação social. São ambientes para a aprendizagem [...] Os gêneros são lugares familiares a que recorremos para realizar uma ação comunicativa inteligível e as placas de sinalização que usamos para explorar um ambiente desconhecido (2011, p. 23).

O ensino de língua portuguesa e os gêneros textuais

Muitas mudanças marcaram o desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa, reconhecemos que ao longo dos anos, alguns conceitos e concepções foram se modificando, um avanço teórico que contribuiu para que novos direcionamentos fossem tomados em relação a noção de língua e de texto.

Nos anos 70, o ensino de língua que prevalecia nas escolas estava voltado apenas para um tratamento gramatical, formal, estrutural e linguístico em frases. A disciplina que antes era chamada "Português" passa a se chamar "Comunicação e expressão", nessa o objetivo era conceber a língua como um mecanismo de transmissão e recepção de informações. Com o desenvolvimento de linhas teóricas nos anos 80, como a linguística textual, a sociolinguística, a análise do discurso e muitas outras abordagens não mais centradas na noção de língua como sistema ou código, mas sim na linguagem como enunciação e discurso, mudanças teóricas consideráveis aconteceram no tratamento dado à língua. O texto passou a ser o elemento fundamental para o ensino e a linguagem considerada uma ação, uma prática social, cultural e histórica que envolve aspectos cognitivos e interacionais (MASCUSCHI, 2008).

Um avanço significativo aconteceu na década de 90, com o desenvolvimento estudos que defendiam uma proposta de ensino centrada na perspectiva do letramento e dos gêneros discursivos, que enfatizava um trabalho com a diversidade textual e o desenvolvimento de situações autênticas de produção textual. O ensino deveria contemplar não apenas os gêneros clássicos do currículo tradicional, mas deveria valorizar os gêneros produzidos em situações reais de escrita fora da escola e que estivessem diretamente relacionados com a prática social dos alunos, não se restringindo apenas aos gêneros próprios do contexto escolar, que para muitos alunos não apresentam nenhuma função social. Rojo defende que:

> Quando se fala de tomar os gêneros, e não meramente os textos ou os tipos de textos, como objeto de ensino, fala-se de constituir um sujeito capaz de atividades de linguagem que evolvem tanto capacidades linguísticas ou linguístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto. Fala-se de um outro modo de se produzir e compreender/ler textos na sala de aula (2009, p. 39)

Embora reconheçamos que, teoricamente, avanços ocorreram no processo de ensino-aprendizagem da língua, ainda é preciso que esse processo seja repensado na prática. O trabalho com gêneros no contexto de sala de aula vem sendo alvo de muitas discussões e estudos, principalmente no que se refere a importância de trabalhar com diversos gêneros textuais.

A escola muitas vezes tende a legitimar o trabalho apenas com gêneros escolares, não levando em consideração a infinidade de gêneros que existem extraescola e que deveriam também ser enfatizados no ensino de LP, pois uma abordagem nesse sentido contribui para ampliar a capacidade dos alunos frente às exigências comunicativas do cotidiano, assim como possibilita a formação de sujeitos capazes de produzir e utilizar os gêneros de forma efetiva. Porém operar com esse direcionamento não tarefa fácil, muito questionamentos apontam para uma questão bastante significativa: o processo de escolarização dos textos. Os gêneros são retirados de seus contextos reais de uso fora da escola, para serem abordados dentro dela, mas não funcionam da mesma forma, perdem a sua es-

sência e tornam-se gêneros escolarizados, transformados em objetos de estudo. Como bem afirma Marinho:

> A necessidade [...] de que se faça uso da língua interagindo com a multiplicidade de textos é, de fato, importante, mas seria importante, também, uma explicação das condições de "transferência" de alguns textos para o cotidiano de sala de aula, já que o texto, por si só, não garante o seu funcionamento ou as suas possibilidades de significação (1998, p. 77).

O ensino de LP baseado em uma perspectiva de trabalho com gêneros textuais traz vários aspectos que devem ser repensados. A princípio, é preciso considerar e atentar para o fato de que o gênero dentro desse contexto, não é apenas instrumento de comunicação, mas também passa a assumir o papel de objeto de ensino-aprendizagem.

Levando em considerações todos esses aspectos, os pesquisadores Schneuely e Dolz (2004) desenvolveram três diferentes enfoques para descrever quais os direcionamentos que envolvem o ensino das práticas de linguagem baseadas em gêneros, a saber: o desaparecimento da comunicação; a escola como lugar de comunicação e a negação da escola como lugar específico de comunicação.

Na abordagem *O Desaparecimento da comunicação*, temos uma noção de língua como estrutura e gênero como conjunto de traços formais que não estabelece relação com práticas sociais de uso da linguagem e com as situações reias de produção, circulação e recepção do texto. O ensino se fundamenta na descrição, imitação e reprodução de modelos de "bons textos", concepção influenciada pelos gêneros clássicos, da tradição literária ou retórica, convalidados no cânon e valorizados pela escola. Os gêneros são considerados como forma linguística, cujo objetivo é seu domínio (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

A escola como lugar de comunicação, segunda discussão apresentada pelos autores, traz questões como a importância de situações reais de uso dos gêneros, porém esse "uso" não extrapola os limites do contexto escolar, os gêneros enfatizados são apenas gêneros escolares. Nessa observação, o gênero é apreendido através das práticas de uso da linguagem dentro da escola. Não há relação com as praticas sociais, com os gêneros que circulam fora da escola em situações reais de uso.

A terceira concepção, *Negação da escola como lugar específico de comunicação*, não estabelece distinção entre os gêneros próprios do domínio escolar e os gêneros e os gêneros que circulam na sociedade. O objetivo maior e imediato é fazer com que os alunos dominem diversos gêneros em situações autênticas de uso, porém não leva em consideração a premissa de que a escola é um lugar particular de comunicação que os gêneros e que os gêneros ao serem retirados de seus contextos reais de funcionamento perdem sua essência, sofrem transformações, tornam-se gêneros escolarizados.

Essas três abordagens não representam modelos inquestionáveis de ensino -aprendizagem, pois apresentam pontos positivos e negativos a serem considerados que permitem a aproximação e o afastamento entre as convicções defendidas por cada uma.

Schnewly e Dolz (2004) elaboraram um **Quadro de abordagens**, com pontos fortes e fracos acerca dessas diferentes abordagens a fim de que se compreenda que não existe um modelo pronto e acabado de ensino-aprendizagem de genros textuais. Mas sim as contribuições de estudos científicos que buscam orientar essa prática.

Quadro 1: Pontos positivos e negativos das Abordagens (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 80)

ABORDAGENS	
Pontos Fortes	**Pontos Fracos**
1. • Necessidade de criações de objetos escolares um ensino/aprendizagem eficaz; • Pensamento em progressão.	1. • Progressão como processo linear, do simples para o complexo, definido através do objeto descrito; • Abordagem puramente representacional, não comunicativa.
2. • Leva muito em conta a particularidade das situações escolares e utilização destas; • Importância do sentido da escrita; • Tônica na autonomia dos processos de aprendizagem nestas situações.	2. • Não leva em conta explicitamente e não utiliza modelos externos; • Não modelização das formas de linguagem e, portanto, ausência de ensino.

3. • Evidencia as contribuições das práticas de referência; • Importância do sentido da escrita; • Insistência na dimensão comunicativa e na variedade das situações.	3. • Negação da particularidade das situações escolares como lugares de comunicação que transformam as práticas de referência; • Ausência de reflexão sobre a progressão e o desenvolvimento.

Análise

No que se refere ao grafite que é o objeto de estudo dessa pesquisa, o reconhecemos como um texto multimodal, que apresenta inúmeras linguagens através da associação de imagens com palavras, a linguagem verbal e não verbal. Os grafiteiros expressam suas opiniões, pensamentos e sentimentos através de pinturas em paredes ou fachadas. Para Gomes (2013, *apud* Rojo, 2011, p. 125):

> O grafite se caracteriza, esteticamente, pelo uso de ícones, símbolos e signos. Desenhos urbanos, previamente autorizados, feitos com o auxílio do spray. É um gênero textual que tem como suporte monumentos públicos, pontes, camisetas, viadutos, e edifícios. (Gomes, 2013, *apud* Rojo, 2011, p. 125).

Inicialmente o grafite foi visto sob a perspectiva preconceituosa de muitos, ao confundi-lo como uma prática criminosa que denegria e destruía a paisagem urbana. Diversos grafiteiros foram vítimas de violência e perseguidos por não serem compreendidos e não terem sua arte legitimada. Embora atualmente venha conquistando um espaço de reconhecimento no mundo da arte, ainda são grandes os desafios a serem vencidos, principalmente no que se refere ao preconceito de muitos, que ainda o concebem como uma arte infratora.

Dentro dessa perspectiva esse estudo propõe investigar como o grafite poderia ser explorado no contexto do ensino de Língua Portuguesa, analisaremos a princípio um total de cinco Grafites e enfatizaremos os aspectos de leitura visual, ou seja, da observação detalhada das imagens, buscando extrair um significado de todos os elementos que o compõem. Posteriormente serão analisados os elementos que são da ordem da língua, estabelecendo uma relação interssemiótica.

Tomaremos como embasamento para as analises os temas Transversais dos PCN - Ética; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Saúde; Orientação Sexual e

Temas Locais (1997), pois reconhecemos a importância desses temas que fazem parte do cotidiano vivido por todos os cidadãos em suas atividades e contribuem para uma educação preocupada com a formação para a cidadania. O reconhecimento da importância dos temas transversais, igualmente valorizados em relação as demais disciplinas tradicionais, contribui para o processo de ensino-aprendizagem, para que os conteúdos deixem de ser abordados de forma isolada, possibilitando que o currículo se flexione para contemplar áreas que tratam questões complexas que não pertencem a nenhuma área específica, mas que possam atravessar os diferentes campos do conhecimento (PCN, 1997).

No Grafite abaixo, podemos perceber nos elementos da imagética e do material linguístico, uma discussão que envolveu questões bastante relevantes a serem discutidas em sala de aula, como a liberdade da mulher negra em nossa sociedade e a igualdade racial. A presença bastante expressiva de uma mulher negra, cabelos crespos, lábios carnudos e brincos enormes, típicos da cultura africana, seu rosto está em uma postura erguida e seu olhar fixo. Do seu cabelo vários pássaros saem e voam, são pensamentos livres, emancipatórios, desejos sonhos de liberdade e igualdade. Tais aspectos descrevidos na imagem nos permitem levantar questões relacionadas a luta travada pelas mulheres para conquistarem o direito a igualdade de gênero e o fato de ser negra nos remete a toda luta do povo negro desde o período da escravidão, são batalhas que ainda se estendem até hoje mas que aos poucos estão sendo vencidas.

Figura 1. Grafite de rua fotografado por Isadora Cristiana na cidade de Garanhuns (Acervo Pessoal)



O caráter discursivo do Grafite acima no que se refere ao enunciado "negra livre", reafirma todas essas questões. É uma afirmação que atesta a liberdade e propõe também uma discussão a respeito da diversidade cultural diretamente relacionado ao tema transversal Pluralidade Cultural dos PCN (1997) que aborda questões referentes à valorização de características étnicas e culturais, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias excludentes que envolvem a sociedade brasileira. Trabalhar com essas temáticas em sala de aula representa uma possibilidade de direcionar o ensino para uma perspectiva mais ampla e voltada para a cidadania, uma vez que possibilita ao aluno reconhecer o Brasil como um país rico em diversidade, mas que ainda enfrenta questões complexas. "Reconhecer e valorizar a diversidade cultural é atuar sobre um dos mecanismos de discriminação e exclusão, entraves à plenitude da cidadania para todos e, portanto, para a própria nação" (PCN, p. 122, 1998).

O grafite é reconhecidos por muitos estudiosos como gêneros de grande importância educacional, embora ainda existam dificuldades e barreiras quanto a sua utilização prática em sala de aula. Mesmo que algumas escolas já estejam trabalhando o grafite em projetos e oficinas, Gomes (2013 *apud* Bunzem e Mendonça 2013) defende que o gênero grafite pode e deve fazer parte do ensino formal, trabalhado no ensino regular de língua portuguesa.

O grafite da Figura 2 apresenta a imagem de um homem tocando pífano. O pífano é um instrumento musical de sopro bastante tradicional e peculiar da cultura nordestina, construído geralmente por seus tocadores. O pífano geralmente é feito de forma artesanal, com madeira. São feitos sete furos, seis que serão para os dedos e um para os lábios do tocador. A variação de tamanho do instrumento determina a variação do som, os tocadores de pífano são pessoas muitas vezes sem instrução que transmitem seus saberes, sua cultura pela tradição oral, os ensinamentos de como produzir e tocar o instrumento são passados de geração para geração.

Figura 2. Grafite de rua fotografado por Isadora Cristiana na cidade de Garanhuns (Acervo Pessoal)



O homem está usando um chapéu de couro que também faz referência a cultura nordestina, esse tipo de chapéu é reconhecido como símbolo da cultura sertaneja e nordestina. O texto que envolve a imagem diz "Salve a cultura", nele percebemos o reconhecimento da importância de se valorizar e respeitar todas as manifestações culturais, pois muitas vezes há reações preconceituosas frente as características culturais de cada grupo, de cada região, de cada povo que apresentam suas peculiaridade. Os PCN (1997) defendem a importância de abordar no contexto escolar as diversas culturas que existem no Brasil não de forma isolada, mas sim de forma conjunta, enfatizando a riqueza cultural do país, pois assim a educação estará de fato contribuindo para construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Pensar na função social do grafite é reconhecer uma arte própria do movimento cultural hip-hop em contextos periférico que difunde ideais de resistência, luta por igualdade racial e social, democracia, justiça e liberdade de expressão. O hip-hop apresenta as manifestações, produções da cultura do negro, do marginalizado, criando, ressignificando e reinventando os usos sociais da linguagem, reivindicando o reconhecimento e a valorização desses letramentos, dessas práticas legitimas de uso da linguagem, buscando superar os preconceitos existentes, principalmente pelo ensino formal, o que segundo Souza (2011) seria uma nova categoria de letramento os "letramentos de reexistência".

A relevância deste estudo que vem se unir à literatura em defesa da abordagem desses gêneros em sala de aula, consiste também no reconhecimento e ampliação de outros discursos que também produzem conhecimento fora da escola, despertando o prazer, o interesse dos alunos em atividades que estão diretamente relacionadas ao contexto social, à cultura e a bagagem de conhecimento que cada aluno traz para a escola. Só assim se eliminará todos os preconceitos presentes nela, e a escola estará de fato aberta a receber as diversas culturas e dialogar com negros e brancos, pobres e ricos. Além de dar ao ensino uma dimensão social e política, ao estabelecer uma relação direta entre língua e cidadania, escola e sociedade (ANTUNES, 2009), contemplando também abordagens de conteúdos transversais que corroboram para uma formação cidadã, que deveria ser o objetivo maior da escola (GOMES, 2013 apud BUNZEM E MENDONÇA, 2013).

Na figura 3 o grafite traz uma mensagem bastante relevante acerca da desigualdade racial. No enunciado "Somos todos iguais, sabia?" o questionamento levanta a discussão sobre o preconceito, principalmente contra negros, ao questionar se nós brasileiros temos consciência de que somos mesmo todos iguais.

Figura 3. Grafite de rua fotografado por Isadora Cristiana na cidade de Garanhuns (Acervo Pessoal)



Ao analisar o grafite, percebemos que o gênero traz de forma central a figura de um macaco, o animal representa de forma irônica e crítica a associação estereotipada, estigmatizada e preconceituosa, geralmente feita entre os afro-

descendentes e o macaco. Essa imagem foi utilizada para compor o grafite com o propósito de causar mesmo provocação, fazer refletir. A igualdade tratada no gênero não consiste na ideia de termos todos iguais características culturais, étnicas, sociais e econômicas, mas sim de reconhecermos que somos todos iguais nas diferenças, ou seja, todas as pessoas apresentam singularidades que devem ser reconhecidas e respeitadas sempre em conjunto. Essa temática também poderia e deveria ser trabalhada nas aulas de LP, uma vez que, abre espaço para um trabalho não só transversal, tocando o eixo da Pluralidade Cultural, mas também poderia ser utilizado em uma abordagem interdisciplinar, dialogando com disciplinas como outras disciplinas do currículo, visando superar os obstáculos de inclusão social e racial que o processo educacional enfrenta.

A escola, assim como a sociedade, é palco de todo tipo de diversidade existente, infelizmente, muitas vezes não há o devido reconhecimento dessa diversidade como algo positivo ao processo educacional, prevalecendo manifestações de preconceito e discriminação, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente (PCN, 1997).

No Grafite da Figura 4 percebemos a manifestação acerca de questões ambientais. O Grafite apresenta a imagem de um homem com expressão facial frustrada, aflita e triste. O final do seu corpo apresenta um diferencial, no lugar de suas pernas vemos a presença de um caule de árvore cortado. Percebemos a ideia de que ao cortarem as pernas do homem ele não poderá mais andar e realizar todos as atividades importantes para a sua vida. Essa ideia pode ser relacionada a noção de que ao cortarem as árvores a natureza jamais conseguirá desenvolver seu papel fundamental para a manutenção do meio ambiente.

Trabalhar com temáticas ligadas a sustentabilidade ambiental visando contribuir para a conscientização deve ser objetivo assumido por nossas escolas e por todos os educadores. É de grandiosa importância incluir Meio Ambiente nos currículos escolares como tema transversal, considerando os aspectos físicos e biológicos e os modos de interação do ser humano com a natureza (PCN, 1997).

Figura 4. Grafite de rua fotografado por Fernando Costa[1] na cidade de Recife



Nesse Grafite abaixo temos a figura de uma mulher completamente nua, o seu braço esquerdo está cortado e também a esquerda, bem próximo a ela vemos a sombra da imagem de uma faca. Nesse grafite diferentemente dos outros analisados, não temos a presença de elementos linguísticos de forma legível, mas podemos acessar o sentido da mensagem pela leitura visual, já que consideramos as imagens como uma forma de linguagem. A mulher aparece toda marcada com traços em vermelho, que não foram colocados a toa, essas marcas e a cor representam marcas de sangue, como indícios da violência sofrida por ela, o fato de estar sem roupa poderia nos remeter a um crime ou agressão possivelmente de ordem sexual.

1. Disponível em http: http://www.estreladalvacabofrio.blogspot.com.br. Acesso em 25 de julho de 2015.

Figura 5. Grafite de rua fotografado por Fernando Costa[2] na cidade de Recife



Pensamos que a temática violência ou de forma mais especifica a violência contra a mulher é tema que se encaixa no eixo de Temas Locais, definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997). Dentro dessa perspectiva os PCN (1997) defendem a importância de se contemplar os temas de interesse específico de uma determinada realidade a serem definidos no âmbito do Estado, da cidade e/ou da escola. Entendemos assim que o grafite apresenta uma temática de grande urgência social, principalmente, pois o Grafite foi coleta na cidade do Recife em que índices de violência, principalmente contra a mulher, são bastante expressivos. Uma vez reconhecida a urgência social de um problema local, este poderá receber o mesmo tratamento dado aos outros Temas Transversais (PCN, 1997).

Considerações finais

Defendemos e comprovamos através de nossas analises que é possível trabalhar no ensino de LP com o gênero grafite. Esse estudo representa um pequeno passo dado para a legitimidade do gênero na escola. Pretendemos através de

2. Disponível em http: http://www.estreladalvacabofrio.blogspot.com.br. Acesso em 25 de julho de 2015.

nossos estudos contribuir para o possível dialogo entre escola e sociedade, para uma formação atualizada, aberta e flexível para o reconhecimento das práticas de letramento que são próprias da cultura juvenil. Reconhecer e trabalhar com o gênero explorando-o como recurso didático-pedagógico representa um desafio para o educador e para o educando. Buscamos valorizar os múltiplos letramentos que existentes fora da escola, buscar caminhos para vencer preconceitos em relação a gêneros, letramentos e culturas que não são valorizadas na escola e na sociedade e contribuir para a inclusão social dentro e fora da escola, bem como para uma educação que não pretende apenas formar profissionais, mas também cidadãos.

Referências

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEM, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006.

BAZERMAN, C. **Gênero agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: **língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL.SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**.

GOMES, Jaciara Josefa. O gênero grafite no ensino médio. In: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Marildes. A língua portuguesa nos currículos de final do século. In BARRETO, Ester de Sá. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial; Recife: EDUFPE, 2012.

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

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de resistência**: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RESUMO

Neste trabalho, busca-se analisar a intervenção dos bilhetes de orientação no processo de reescrita de produções textuais. Esse processo ocorreu em uma turma de 8º ano, que participa do projeto Pibid, de uma escola pública de Maceió/AL. Este trabalho é um recorte de uma das atividades realizadas pelo Pibid/Letras/Port/Ufal, a oficina "O filme da minha vida". Após a discussão dessa oficina, foi proposta aos alunos a produção de um diário, no qual fosse registrado o filme que marcou a vida deles e o que motivou esse registro. Após o recebimento e leitura das primeiras produções, foi planejada uma sequência didática de duas aulas, nas quais os alunos assistiram a um curta-metragem, discutiram-no e foram apresentados ao gênero resenha crítica, o que introduziu a proposta de uma retextualização (MARCUSCHI, 2002), de mudança de gênero, nesse caso, do diário para a resenha crítica. Posteriormente, tendo como base uma concepção dialógica das práticas de linguagem (BAKHTIN, 2006), focada no discurso, por meio de uma interação linguística-textual com a produção dos alunos, foi feita uma intervenção nos textos utilizando bilhetes (BUIN, 2005), com orientações e/ou questionamentos, para auxiliá-los na mudança desses gêneros discursivos. Após a reescrita, foi analisada a intervenção dos bilhetes na mudança dos gêneros, nessa segunda produção dos alunos, o que revelou tanto retextualizações que dialogavam com os bilhetes, como também possíveis dificuldades na apropriação dos bilhetes para a efetivação da reescrita.

Palavras-chave: Intervenção, Reescrita, Gêneros do discurso.

A INTERVENÇÃO DOS BILHETES DE ORIENTAÇÃO NOS TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE REESCRITA NAS AULAS DO PIBID/LETRAS/PORTUGUÊS/UFAL

Lívia Marbelle Oliveira Barboza[1] (UFAL)

Introdução

Dentre as possíveis intervenções escritas, este trabalho propõe-se a analisar uma intervenção feita por bilhetes de orientação. Os bilhetes que serão analisados neste trabalho visam, por meio de uma interação textual discursiva, uma retextualização do gênero em que os textos dos alunos foram inicialmente produzidos.

Segundo Bakhtin (2006, p. 106), o enunciado é produto da interação social entre dois indivíduos socialmente organizados, logo, em um processo de reescrita orientado por bilhetes, em sala de aula, essa interação ocorrerá entra o professor e o aluno, por meio do discurso, o qual, ao ser analisado, desperta questionamentos quanto ao que foi dito, como foi dito e, principalmente, com que função foi dito.

Estes questionamentos também caracterizam os diferentes gêneros, que analisam o texto, o discurso e o entorno enunciativo, ou seja, analisam a representação de um determinado texto na sociedade. Para Bakhtin (2003, p. 118), os

1. Estudante da graduação do curso de Letras/Português na Universidade Federal de Alagoas e bolsista do Pibid/Letras/Português/Ufal.

gêneros são enunciados relativamente estáveis, logo, os gêneros podem sofrer alterações mediante as necessidades sociocomunicativas do locutor.

Diante disso, foi aplicada, por duas bolsistas do Pibid/Letras/Português/Ufal, uma oficina que propiciasse uma discussão, em que a toda a turma participasse. Essa oficina, intitulada "O filme da minha vida", aconteceu nos dias 27 de Maio e 17 de junho, tendo sua intervenção nos dias 8, 14 e 15 de julho, em uma turma de 8º ano, que estava sendo acompanhada pelas duas bolsista desde o início do ano letivo, em Março/2015.

Nessa oficina, após assistirem e discutirem trailers de filmes, houve uma produção textual no gênero diário, na qual os alunos registraram o filme que marcou a vida deles e o motivo desse registro. Contudo, como o gênero se caracteriza por seus aspectos funcionais e sócio-comunicativos (MARCUSCHI, 2003), ao analisar as produções, notou-se a possibilidade de, a partir de questionamentos individuais, acerca dessas primeiras produções, realizar uma retextualização de gênero.

A ação dos alunos sobre a sua primeira produção foi orientada por bilhetes com orientações\questionamentos, que os nortearam na retextualização, que teve como objetivo passer do gênero diário, para o gênero resenha crítica. Após dois momentos, um de discussão sobre um curta metragem que foi passado no primeiro dia de intervenção e outro de reconhecimento do gênero resenha crítica, os bilhetes de orientação foram entregues aos alunos, no último dia da intervenção, anexados às primeiras produções.

Com esses bilhetes, esperou-se uma prática dialógica (BAKHTIN, 2003) entre o locutor e interlocutor dos bilhetes, que teria representatividade na produção final. Contudo, tendo em vista que existem diferentes formas de apropriações da leitura, foram selecionadas duas reescritas, uma orientadas apenas pelos bilhetes e outra de um\a estudante que, além de ter sido orientada\o pelos bilhetes, participou dos momentos de discussão da intervenção, objetivando assim, neste trabalho, analisar a representação da intervenção desses bilhetes de orientação\questionamento, nas produções revisadas pelos alunos.

Sequência de trabalho

Desde o início do ano letivo, em Março de 2015, o Pibid\Letras\Português\Ufal esteve atuando, pela manhã, em três turmas de 8º ano de uma escola estadual em Maceió\AL. A intervenção linguístico-textual-interativa que será analisada nesse trabalho foi realizada na turma do 8º ano C, uma turma de 35 alunos, dos quais 30 já foram alunos de bolsistas do Pibid\Letras\Português\ufal, anteriormente. Porém, durante a primeira escrita, apenas 23 dos 35 alunos estavam presentes.

Em Maio\2015, dois meses após os alunos terem respondido a um questionário de caracterização da turma, iniciou-se a oficina "O filme da minha vida", a qual teve por objetivo principal analisar as marcas de identidade dos alunos nos registros orais e escritos, com esse último ocorrendo emu ma produção textual no gênero diário.

As respostas dos questionários de caracterização foram fundamentais para a elaboração e aplicação da oficina "O filme da minha vida", pois, a partir dos questionários, foi visto que os alunos gostavam de assistir filmes e quais gêneros fílmicos mais os atraiam, o que também guiou a escolha dos trailers que foram passados em sala e inseriu a oficina no contexto dos alunos.

Inicialmente, a oficina foi apresentada aos alunos, depois, ocorreu uma conversa sobre filmes\gêneros\atores de cinema favoritos, cinema nacional e o filme que marcou a vida deles e, posteriormente, foram exibidos trailers de filmes, que, após cada exibição, foram comentados pelos alunos.

A oficina foi concluída com a produção de textos no gênero diário. Nessa produção, os alunos registraram os filmes que marcaram as suas vidas e justificaram a importância desses filmes. Apesar do gênero proposto ser o diário, como há casos em que o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem determinam o gênero (MARCUSCHI, 2003), os alunos escreveram direcionando o discurso para um interlocutor que teria acesso ao diário.

Um mês após a aplicação da oficina, deu-se início a intervenção sobre os diários que foram produzidos. A intervenção teve como objetivo reconhecer a leitura do gênero resenha crítica, possibilitar ao aluno autonomia para a realização das suas produções e refletir sobre a construção das identidades femininas e masculinas na cultura contemporânea.

Esta reflexão sobre a construção das identidades femininas e masculinas na cultura contemporânea ocorreu a partir do primeiro momento da intervenção, a exibição do curta metragem "Acorda, Raimundo... Acorda!" (1990). Após a exibição do curta, houve uma discussão sobre as relações de gênero que foram denunciadas no filme. Essa discussão foi relembrada no momento seguinte, em que os alunos foram apresentados a uma resenha do curta exibido.

Sem terem sido apresentados a esse gênero discursivo, os alunos foram respondendo se achavam que o filme exibido tinha um público específico, qual público era esse, se eles recomendavam o curta, porque recomendavam, se conheciam os atores do filme e se gostaram da atuação desses atores.

Enquanto os alunos respondiam, as bolsistas anotaram informações sobre o filme que surgiram na fala deles, para serem, depois, comparadas com as informações presentes em um resenha. Posteriormente, estando os gêneros vinculados a vida cultural e social (MARCUSCHI, 2003), foi lida uma resenha crítica do filme "Acorda, Raimundo... Acorda!" (1990) e discutido qual era a função daquele texto, encontrando, assim, a função social do gênero resenha.

Esse momento foi encerrado com o reconhecimento do gênero resenha pelos alunos, que perceberam que o que eles falaram, após os questionamentos das bolsistas, estava presente na resenha. O último momento da intervenção foi a reescrita individual, em que os alunos receberam os seus diários com bilhetes de orientações\questionamentos anexados nele.

No dia da reescrita, que antecedia o primeiro dia da greve das escolas estaduais de Alagoas, no mês de julho, houve uma grande ausência dos alunos no 8º ano C, dos 23 que fizeram o diário, apenas 12 receberam-no de volta para a realização da retextualização, além desses 12 alunos, 7 fizeram, no dia da reescrita, a primeira versão.

Foi proposto para os alunos a realização de uma resenha a partir do diário feito sobre o filme que marcou as suas vidas, para isso, além das orientações orais e gerais, como relembrá-los do uso de parágrafos e pontuação, foram distribuídos, junto com as produções, bilhetes, escritos a partir de uma concepção dialógica das práticas de linguagem (BAKHTIN, 2003), com orientações\questionamentos, que os auxiliaram na retextualização.

Para a realização deste trabalho, foram separadas duas reescritas e bilhetes, uma de um/a estudante que participou de todos os momentos da intervenção e

outra de um\a que só participou do momento da intervenção. Nessas reescritas, há a representação das 12 segundas produções da turma do 8º ano C e nelas serão analisadas as intervenções por bilhetes de orientação\questionamento, no processo de reescrita de textos.

Apresentação dos dados e análise

Como a proposta da retextualização foi transformar o diário produzido em uma resenha crítica, os bilhetes de intervenção foram escritos com questionamentos, que, implicitamente, indicavam movimentos retóricos da resenha, fazendo com que os alunos realizassem esses movimentos, na nova produção.

Além dos questionamentos, houve bilhetes que também tiveram orientações em relação a questões estruturais e gramaticais. Essas orientações, apesar de não serem o enfoque dessa intervenção, constaram nos bilhetes porque já haviam sido discutidas, em um momento anterior a oficina "O filme da minha vida".

Os bilhetes para os alunos que não participaram dos dois momentos de reconhecimento do gênero discursivo resenha crítica, que antecederam a intervenção textual discursiva, tiveram uma introdução diferente, na qual foi explicada ou enfatizada a proposta de retextualização, antes dos questionamentos\orientações.

Esta análise será feita considerando duas das três categorias de resposta ao bilhete, propostas por Mesko e Penteado (2005): a resposta como réplica, na qual o autor responde diretamente ao bilhete e a reelaboração, nesta, o autor consegue incorporar o discurso do bilhete na sua produção e dialogar com diversos possíveis interlocutores.

A resposta como réplica aconteceu em 4 das 12 reescritas. Sendo que essas 4 produções pertencem a alunos que não participaram de um, ou de nenhum, dos momentos anteriores da intervenção. Já a reelaboração aconteceu em todas as reescritas, mas foi a única categoria a aparecer em 8 das 12. Sendo que essas 8 reescritas pertencem a alunos que participaram dos três momentos da intervenção.

Em um dos diários produzidos no 8º ano, foi registrada uma comparação entre a família da/o estudante que produziu o diário e a família do filme "A minha mãe é uma peça" (2013), em determinado momento, no texto, foi visto uma recomendação desse filme, o que foi estimulado no bilhete de orientação.

Exemplo 1 (Trecho bilhete recebido por A):

> (...) Neste momento, a proposta é reescrever o texto, transformando-o em uma resenha (...) Você conhecia os atores desse filme? Quem são eles? (...) No fim do seu texto, você recomenda o filme, mas, para quem? Qual perfil de pessoa você acha que gostaria\deveria assistir a esse filme? Por quê?

No caso da\o aluna\o **A**, que participou apenas do primeiro momento da intervenção, foi entregue um bilhete que explicava a proposta da intervenção e seguia com questionamentos. **A** reescreveu seu texto com reelaborações e réplicas, de acordo com as categorias de resposta ao bilhete de Mesko e Penteado (2005), e o deixou com características tanto de resenha, quanto de diário.

Exemplo 2 (Trecho da segunda produção de A):

> Essa história parece um pouco com a minha. Eu não conheço os atores. Eu gostei do filme e espero que vocês assistam porque é muito bom!!!

Essa hibridização foi recorrente nos textos dos 4 alunos que não participaram dos momentos de discussão da proposta de retextualização, nos quais foram discutidos as condições de produção de uma resenha. Contudo, assim como a proposta de retextualização foi inserida nos bilhetes de quem não participou da discussão, também as condições de produção de uma resenha poderiam ter sido registradas.

A manteve, na sua reescrita, características de diário, ao registrar a similaridade da história do filme com a sua. Ao escrever na segunda produção "Eu não conheço os atores", **A** faz uma réplica da pergunta do bilhete de intervenção o que dificulta a compreensão do seu discurso, fazendo com que, como todo enunciado possui enunciados que o antecedem (BAKHTIN, 2003), o interlocutor infira possíveis enunciados que motivaram o registro da negativa: "Eu não conheço os atores.".

O Trecho do exemplo 2 encerra a produção de **A**, com outra réplica do bilhete de intervenção, pois, ao desejar que o seu interlocutor assista ao filme da

sua produção, **A** estabelece um diálogo direto com as bolsistas que escreveram o bilhete de orientação, recomendando o filme para as bolsistas e avaliando-o sem se aprofundar na avaliação, como uma resposta às perguntas presentes nos bilhetes.

Quando os alunos já apresentaram ou descreveram os filmes de forma detalhada no diário, as bolsistas exaltaram esses feitos no bilhete e prosseguiram com questionamentos. Como no caso da\o estudante **B,** que fez uma boa apresentação e descrição do filme no diário, mas, que recebeu, em seu bilhete, mais questionamentos para a produção da resenha.

Exemplo 3 (Trecho do bilhete de B):

> Qual o nome das personagens principais do filme? Escreva isso na sua resenha! (...) Para quem você recomenda o filme? Por quê? Recomende e justifique no texto!

Essas perguntas referem-se aos movimentos retóricos de apresentação, recomendação e avaliação, que compõem uma resenha. **B**, em sua reescrita, fez, de acordo com as categorias apresentadas por Mesko e Penteado (2005), uma reelaboração do texto inicial, a partir do bilhete de intervenção.

Exemplo 4 (Trecho da segunda produção de B):

> A irmã mais velha, vivida por Sophia Abrão, mora sozinha (...) Recomendo para todos os jovens do mundo, pois o filme conta a história de todos os jovens.

A reelaboração, como definida por Mesko e Penteado (2005), aconteceu por meio da interação verbal (BAKHTIN, 2006) entre o discurso da\o estudante **B** e o das bolsistas no bilhete de orientação. **B,** na sua resenha do filme "Confissões de adolescente" (2013), não somente dialogou com o bilhete, como também dialogou com os outros momentos da intervenção, ao incorporar no seu discurso recursos vistos na resenha do curta "Acorda, Raimundo... Acor-

da!" (1990), como o uso de apostos, o que revelou uma apropriação de outros discursos e recursos, além dos, até então, usados pela/o estudante nos seus eventos comunicativos.

Conclusão

A análise da intervenção linguístico-textual-interativa mostrou que, independente de como se deu o processo de compreensão dos bilhetes, com réplicas ou reelaborações, as reescritas estabeleceram uma relação dialógica entre locutor, os alunos, e interlocutor, as bolsistas que aplicaram a intervenção, afinal, toda palavra quer responder a resposta (BAKHTIN, 2003).

Tendo em vista que este é um trabalho processual, foi pensado em não encerrar a intervenção na segunda reescrita, pois não seria benéfico para os alunos não participarem das etapas da intervenção, com isso, esse trabalho sobre a intervenção textual discursiva no processo de reescrita ainda não foi finalizado.

Referências

ACORDA, Raimundo... **Acorda. Direção**: Alfredo Alves. Rio de Janeiro: CETA-IBASE, 1990. 16 min.

CONFISSÕES de adolescente. **Direção**: Daniel Filho. São Paulo: Sony pictures, 2013. 100 min.

BAKHTIN, M. A interação verbal. In: Bakhtin, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BUIN, E. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: SIGNORINI, I. (org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2005.

CAVALCANTI, M. MARCUSCHI, B. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: DIONÍSIO, A. P.; MARCUSCHI, A. L. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MARCUSCHI, A. L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

MESKO, W. PENTEADO, A. Como se responde a um bilhete: Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. In: SIGNORINI, I. (org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2005.
MINHA mãe é uma peça. Direção: André Pellenz. São Paulo: Paris filmes, 2013. 85min.
RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas (SP): Mercado de letras, 2001.

RESUMO

Este trabalho foi resultado da análise de uma atividade de intervenção realizada com os/as alunos/as do 8° ano – alunos/as que participam do projeto PIBID (Letras/Português) em uma escola da rede pública de Maceió – e tem como objetivo refletir sobre a relevância de práticas de ensino direcionadas a diversidade e funcionalidade dos gêneros textuais, assim como também, destacar a importância da prática de reescrita de textos na sala de aula. A atividade de intervenção foi planejada após a realização de uma oficina intitulada: "Eu sou assim". Durante a oficina, os/as alunos/as produziram um diário que, ao ser lido, nos despertou para a necessidade de discutirmos sobre: diversidade de gêneros textuais e as suas respectivas funções. Elaboramos, então, uma atividade de intervenção, a qual nos possibilitou uma discussão, mais direcionada e específica sobre o tema. Baseada, principalmente, no dialogismo de Bakhtin (2002); nas reflexões de Geraldi (2004) sobre a mobilidade do fluxo de interação entre a tríade (Professor/Aluno/Conhecimento); na discussão sobre definições e funcionalidade de gêneros de Marcuschi (2003), fizemos um planejamento de intervenção, o qual nos rendeu um significativo resultado na reescrita do diário dos/as alunos/as. Analisamos o desenvolvimento, na produção dos/as alunos/as, entre o primeiro diário – escrito durante a oficina – e o segundo diário – reescrito durante a atividade de intervenção. Concluímos que a maioria dos/as alunos/as apresentou um progresso em relação à apropriação do gênero diário, visto que atividades que estimulam a reescrita de textos são fundamentais para que os/as alunos/as tenham a possibilidade de refletir sobre o seu dizer dentro de um determinado gênero, desenvolvendo assim melhores práticas de escrita de textos.

Palavras-chave: Intervenção, Reescrita de texto, Gêneros Discursivos.

DIVERSIDADE E FUNCIONALIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS: UMA DISCUSSÃO SIGNIFICATIVA NAS AULAS DE INTERVENÇÃO DO PIBID (LETRAS/ PORTUGUÊS)

Elayne Larissa Da Silva Santos[1]

Introdução

As práticas de ensino que envolve discussões relacionadas à diversidade e funcionalidade de gêneros apontam para um significativo progresso do ensino de língua portuguesa em sala de aula, especialmente e mais relevante para este trabalho, a língua escrita.

> Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiano, linguagem sociopolítica, filosofia, etc.) (Bakhtin 1997, p.285)

Nesse trabalho busco refletir sobre a importância de práticas de ensino que envolvem discussões sobre diversidade e funcionalidade de gêneros a partir de

1. Graduanda do 7º período do curso de Letras/Português da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e bolsista do PIBID/Letras/Português/Ufal.

análises feitas com as produções dos/as alunos/as durante uma oficina intitulada "eu sou assim" seguida de uma proposta de intervenção, que possibilitou aos/às alunos/as a reelaborarem os seus textos tornando esse momento bastante significativo. Essas atividades são realizadas no PIBID (Letras/Português). Esse trabalho mostra apenas um recorte das atividades que são realizadas em uma turma de 8º Ano em uma escola da rede pública de Maceió – AL.

As atividades realizadas pelos/as bolsistas nas escolas são feitas através de oficinas, essas oficinas, por sua vez, são selecionadas mediante ao tema do projeto *Minha história*[2]. A oficina que norteou a escrita dos/as alunos para análise desse trabalho foi a oficina: *"Eu sou assim"*. Essa oficina foi dividida em duas partes, as quais foram realizadas em dois dias não consecutivos (24 de Março e 31 de Março de 2015). Na primeira parte, trabalhamos com alunos em círculo e realizamos a leitura em voz alta do conto *"O mundo"* de Eduardo Galeano[33], seguida de uma roda de discussão – as perguntas que nortearam a discussão buscavam ampliar o diálogo entre o cotidiano dos/as alunos/as, e o texto literário – permitindo, que a participação dos/as alunos/as na discussão fosse o foco principal para continuidade do diálogo e a produção de sentidos do texto literário, desconstruindo assim a idéia de que o/a aluno/a é um *receptáculo vazio* (Geraldi 2004). Depois desse momento de discussão houve uma dinâmica, na qual os/as alunos/as produziram desenhos que representavam para cada um deles/as as seguintes questões: Como eu me vejo; Como eu acho que os outros me veem; Como eu gostaria de ser; Como eu tenho medo de ser. Na segunda parte, levantamos uma discussão com a turma sobre o hábito de escrever, especificamente, a escrita do gênero diário. Após a longa discussão feita na mesma perspectiva da discussão da primeira parte, pedimos que os/as alunos/as escrevessem um diário falando um pouco, por escrito, sobre o significado dos seus desenhos – elaborados no primeiro dia.

2. O projeto Minha história foi elaborado pelo PIBID Letras/Ufal e objetiva possibilitar aos/às alunos/as uma reflexão sobre a história deles/as mediante a inserção de práticas situadas de ensino.

3. Eduardo Hughes Galeano (1940-2015) era uruguaio foi escritor e jornalista; teve as suas obras traduzidas em diversos idiomas. O poema "O mundo" faz parte da Obra "O livro dos abraços" de 2002.

A leitura da primeira produção dos/as alunos/as nos fez perceber o quanto os/as alunos/as apresentavam dificuldades para aprorpiar o que eles/as gostariam de dizer ao respectivo gênero solicitado, nesse caso, o gênero diário. Isso nos fez refletir sobre a importância de dialogar com a turma sobre diversidade e a funcionalidade dos gêneros, então achamos viável planejar uma atividade de intervenção a qual nos proporcionasse um momento de discussão mais específico com a turma sobre o tema.

Baseado, principalmente, no dialogismo de Bakhtin (2002); nas reflexões de Geraldi (2004) sobre a mobilidade do fluxo de interação entre a tríade (Professor/Aluno/Conhecimento); na discussão sobre definições e funcionalidade de gêneros de Marcuschi (2003) e nas discussões sobre o planejamento da sequência didática de Dolz & Scheneuwly (2004) discutiremos quais práticas de escrita são encontradas em propostas de produção de diários numa turma de 8º ano e como os/as alunos/as respondem a bilhetes interventivos em aulas de produção textual, especificamente, produção do gênero diário.

Metodologia

As atividades de intervenção realizadas no PIBID Letras/Ufal são planejadas mediante as necessidades mais recorrentes que os/as alunos/as apresentam nas suas produções e são desenvolvidas através de sequências didáticas[44]. Para Dolz & Schneuwly (2004, p.97) "uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação", é sob essa perspectiva que as sequências didáticas são desenvolvidas nas atividades do PIBID (Letras/Português).

Após a concretização da oficina relatada anteriormente. Cada dupla[55] teve o seu momento de reflexão e planejamento da atividade de intervenção. Na tur-

4. "Uma "sequencia didática" é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero texttual oral ou escrito" (Dolz & Schneuwly, 2004, p.96)

5. Para o funcionamento das atividades do PIBID Letras/Ufal nas escolas cada turma é acompanhada por dois bolsistas, que desenvolvem as atividades juntos/as.

ma do 8º ano percebemos que os alunos apresentavam uma necessidade para uma maior reflexão sobre as características do gênero anteriormente solicitado – o gênero diário. Então, planejamos uma atividade em que pudéssemos discutir com a turma sobre a diversidade dos gêneros e as suas respectivas funções. Este momento, permitiu que os alunos refletissem mais sobre o gênero, o qual eles/as estavam escrevendo assim como também possibilitou que os/as alunos/as reelaborassem os seus textos.

A atividade de intervenção que deu continuidade a sequência didática também foi dividida em duas partes (dias 28 e 29 de abril de 2015). Para o primeiro dia, achamos mais propício selecionarmos três textos dos/as alunos/as para planejarmos a primeira parte da oficina, a qual teve a finalidade de discutir com os/as alunos/as as possíveis interpretações dos textos escolhidos, seguida de rescrita coletiva de um dos textos, esse momento foi desenvolvido oralmente com a turma, os/as alunos/as foram levados a refletir sobre o porquê, para quê e para quem escrevem, assim como também foram questionados sobre como são manifestadas essas formas de escrita. Para o início da conversa, fomos colocando algumas situações para turma, por exemplo: pedimos para que eles/as imaginassem que a mãe deles/as tivesse saído de casa e pedido para que eles/as lavassem os pratos, porém, isso não tivesse sido possível, pois aconteceu um imprevisto e eles/elas precisassem sair sem ter lavado os pratos, perguntamos se era possível que eles/elas escrevessem um bilhete e colocassem em cima da mesa ou anexassem na geladeira informando a mãe sobre o imprevisto. A turma concordou que sim, que situações como essas são possíveis, e assim, exemplos como esses, foram nos dando suporte, para que ampliássemos a discussão, a fim de chegarmos à conclusão junto com eles/ as de que os gêneros são diversos e aparecem de acordo com as situações e as nossas necessidades de comunicação. Para Marcuschi (2003, p.19) os gêneros – "surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedade anteriores à comunicação escrita."

Após concluirmos a discussão sobre diversidade e funcionalidade de gêneros voltamos a relembrar o momento da oficina "Eu sou assim" e questiona-

mos a turma para saber qual foi o gênero solicitado, todos lembravam que era o gênero diário, nesse momento, fizemos a exposição dos textos selecionados[66]. A discussão da vez passou as possíveis interpretações do texto. O objetivo, nesse momento, era que os/as alunos/as refletissem sobre o dizer deles/as naquele determinado gênero solicitado, podemos também aproveitar a oportunidade para dialogar sobre outros gêneros presentes no dia a dia deles/as.

Para que isso fosse possível, durante a atividade de intervenção nos preocupamos em demonstrar principalmente o interesse pelo dizer dos/as alunos/as, uma vez que é esse dizer que os/as possibilitam escrever os seus textos mediante ao gênero solicitado. Sobre a escrita de texto Geraldi comenta:

> O texto escrito é produto de um trabalho de escrita que não se faz seguindo regras predeterminadas. Todo texto pertence ao gênero que lhe fornece uma ossatura, mas a redação do texto em si não é uma actividade que segue regras previstas, com resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. Por isso cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e na configuração de um mesmo gênero. A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos. A esta singularidade corresponde outra singularidade, a da leitura enquanto construção de sentidos. (GERALDI, 2004, p.20)

Após refletirmos sobre a produção de sentidos do texto, analisamos junto com eles/as a estrutura utilizada pelos autores dos textos se comparada a estrutura do gênero diário, mas para isso construímos juntos como eles/as acham que o diário solicitado poderia ser escrito e eles/as foram apontando características com relação a linguagem, a estrutura visual do texto, e observaram também que em uns havia apenas uma descrição do desenho feito durante a oficina e não havia argumentos, opiniões, reflexões expostas, aproveitamos o momento também para falar sobre o gênero relato, que para os/as alunos/as servem mais para descrever algo e/ou alguma situação, o que nos fez concluir que havia di-

6. Antes de exibirmos os textos, os/as alunos/as foram comunicados de que os textos foram extraídos da turma, porém foram digitalizados para manter o sigilo do/a autor(a)e que o nome do/a autor(a) do texto não seria revelado.

ário que tinham mais características de relato. "Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais em domínio discursivos específicos" (Marchuschi, 2003, p.25). Após toda essa discussão bastante significativa, reescrevemos coletivamente um dos textos e tivemos uma resposta bastante positiva da turma.

O segundo dia de intervenção foi reservado para que os/as alunos reelaborassem os textos deles/as. Para esse dia intervirmos especificamente no texto de cada aluno/a através de bilhetes, que foram anexados com algumas sugestões específicas e/ou complementares a discussão do dia anterior.

Resultados e discussões

Para análise, selecionei as produções de uma aluna, que participou de todos os dias das atividades. Essa aluna fez as seguintes produções: um desenho, que foi produzido durante o primeiro dia de oficina; um diário que foi produzido no segundo dia de oficina; uma reescrita do primeiro diário. Na devolução do primeiro diário foi anexado um bilhete produzido por nós bolsistas. Vejamos:

- **Primeira produção:**

"Eu me vejo sem estilo definido por isso desenhei um laço e um lado mais beho, eu me vejo amorosa por isso desenhei um coração, desenhei uma raposa por que seria o animal que eu queria ser, desenhei uma rosa e um símbolo de "Kabow" para dizer que as vezes sou amorosa e as vezes nervozinha.
Como as pessoas me veem: denehei eu mesmo porque as pessoas me veem por fora quando não me conhecem não sabem como eu sou.
Como eu tenho medo de ser: nervosa demais, amorosa demais e bajuladora (acho isso ridículo).

Como eu gostaria de ser: eu gostaria de ser rico, pudesse comprar tudo que eu quero, ter um carro.

Essa foi uma descrição do meu desenho" 30/03/2015

- **Bilhete de intervenção:**

"Olá, Sarah!
Gostamos muito dos vários desenhos que você fez para lhe representar!! Ficamos felizes em saber que você é uma pessoa amorosa. Continue sempre assim!!

Seguem algumas dicas para o aperfeiçoamento do seu diário:

1. Use parágrafos para organizar melhor as ideias.
2. Não precisa repetir os tópicos: "Como as pessoas me veem"; "como eu tenho medo de ser" ; "como eu gostaria de ser".

- **Reescrita do texto:**

"Sem estilo definido por isso desenhei um laço e um lado mais boho, sou uma pessoa amorosa por isso desenhei um coração. Desenhei uma raposa por que seria o animal que gostaria de ser, também desenhei uma rosa e o símbolo escrito "Kabow" significa que as vezes sou sentimental e também nervosinha.

Acho que as pessoas me veem normal, como a sarah, não sabem meus defeitos qualidades, sentimentos, manias...enfim, por isso desenhei eu, apenas eu por fora.

Eu tenho medo de decepcionar as pessoas que mais amo na vida, não desenhei isso pois não sei explicar, tenho medo de ser nervosa demais, amorosa demais e bajuladora.

Gostaria de ser rica, aliás quem não quer comprar tudo que deseja. Eu me sinto um pouco triste, porque as vezes queremos tanto e não podemos, fico chateada, algumas coisas depois de um tempo consigo comprar, já outras acho que só quando tiver um emprego.
Eu gosto de ler/ fazer fanfic, as dos famosos para mim são as melhores, eu não sei dizer, tipo "fanfic de famosos são best" porque eu nunca li fic de outro gênero. Nas fics que faço alguns famosos são doentes e tem problemas não que eu goste mas vai que uma pessoa que tem o mesmo problema pode ler e se eu tiver a sorte posso ajuda-lo, nunca se sabe! Gosto de ler/fazer fanfic porque podemos mudar, é comp a história tomasse outro rumo.

As fanfic do justin bieber eu não gosto muito ele sempre aparece como bad boy no começo até é legal mas depois fica chato, ou senão ele é um drogado isso é chato. Gosto de assistir traler de fic, a melhor foi como a música de fundo "Give me love". 29/04/2015

No primeiro diário da aluna, podemos perceber que ela reproduziu os tópicos da dinâmica no texto: "(...) Como as pessoas me veem (...) Como eu tenho medo de ser (...) Como eu gostaria de ser (...)" destacando-os de caneta vermelha. Ela relatou também o que desenhou e nos dois primeiros tópicos, ela meramente justifica a escolha dos desenhos: "*eu me vejo amorosa por isso desenhei um coração, desenhei uma raposa por que seria o animal que eu queria ser, desenhei uma rosa e um símbolo de "Kabow" para dizer que as vezes sou amorosa e as vezes nervozinha.*". No entanto, nos dois últimos tópicos notamos uma resistência para escrever; ela já nem faz menção ao desenho, vejamos: "*Como eu tenho medo de ser: nervosa demais, amorosa demais e bajuladora (acho isso ridículo)*". Ela apenas cita algumas características, as quais ela tem medo de ter e fala de uma maneira bem superficial sobre o que ela gostaria de ser: "*eu gostaria de ser rico, pudesse comprar tudo que eu quero, ter um carro.*". A produção da aluna se distancia do gênero solicitado durante a oficina.

Após a atividade de intervenção, onde nós refletimos sobre diversidade e função dos gêneros e com o auxílio dos bilhetes que traz algumas intervenções mais

específicas, como por exemplo: *"Não precisa repetir os tópicos: 'Como as pessoas me veem'; 'como eu tenho medo de ser'; 'como eu gostaria de ser."* – além de dialogar diretamente com o próprio aluno/a, a fim de que ele/a sinta-se mais estimulado a escrever – podemos perceber uma significativa diferença. Logo no início da reescrita, a aluna inicia o texto sem reproduzir o tópico, mas ela levou tão a sério o que estava escrito na intervenção que nem iniciou o texto com uma expressão referente ao tópico, por exemplo: Eu me vejo (...), como até iniciou no primeiro diário, mas preferiu ser bem direta: *"Sem estilo definido por isso desenhei um laço e um lado mais boho (...)"*. Contudo, do segundo parágrafo em diante, o texto dela ganha uma dimensão bastante significativa para tudo que foi conversado em sala, dessa vez ela não justificas apenas, mas também, expressa sentimentos: *"(...) Eu tenho medo de decepcionar as pessoas que mais amo na vida (...)Eu me sinto um pouco triste, porque as vezes queremos tanto e não podemos(...)"*. Ela faz uma ótima reflexão sócio-histórica de si mesmo: *"(...)Gostaria de ser rica, aliás quem não quer comprar tudo que deseja. Eu me sinto um pouco triste, porque as vezes queremos tanto e não podemos, fico chateada, algumas coisas depois de um tempo consigo comprar, já outras acho que só quando tiver um emprego"*. Assim como também, relata situações de uma maneira mais ampla: *"(...)Eu gosto de ler/ fazer fanfic, as dos famosos para mim são as melhores, eu não sei dizer, tipo " fanfic de famosos são best" porque eu nunca li fic de outro gênero. Nas fics que faço alguns famosos são doentes e tem problemas não que eu goste mas vai que uma pessoa que tem o mesmo problema pode ler e se eu tiver a sorte posso ajuda-lo, nunca se sabe! Gosto de ler/fazer fanfic porque podemos mudar, é comp a história tomasse outro rumo(...)*. Agora sim, há um a aproximação plausível do dizer da aluna ao gênero solicitado. "Há visivelmente um sujeito, locutor – enunciador, que discursivamente (falar/escrever), numa situação, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero" (Schneuwly, 2004, p.24).

Vale destacar, que esse progresso é um significativo avanço, para o fechamento de um módulo "Somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real em toda sua riqueza e complexidade" (Dolz & Schneuwly, 2004, p.101).

Conclusão

Os/as alunos/as apresentaram um significativo progresso em relação à apropriação do gênero diário, após a atividade de intervenção. As práticas de escrita encontradas, inicialmente, para a produção do gênero diário apresentavam um grande distanciamento do gênero sugerido, porém podemos constatar que com atividades trabalhadas em forma de sequência didática, que estimulam a oralidade dos/as alunos/as, que possibilitam que os/as alunos/as escrevam tendo como suporte para essa prática de escrita, um gênero em que eles/as possam se sentir , inicialmente mais confortáveis para escrever e tendo um acompanhamento efetivo através de atividades de intervenção que possibilitam a reelaboração desses textos, são bastante produtivas. Os/as alunos/as também responderam positivamente ao uso dos bilhetes interventivos, tornando essa prática de intervenção mais específica uma grande aliada nas práticas de ensino direcionada à produção textual.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros discursivos**. In: Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-326.

DIONISIO, A.P. et.al (org). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002, p.17- 33.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernad. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros Orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado da Letras, 2004 DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros Orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado da Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

MARCUSCHI. Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. _____. Gêneros Textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÌSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al.(org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado da Letras, 2004. TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profission

RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados da pesquisa análise do debate político numa visão retórico-textual, realizada na Universidade Estadual de Alagoas, com incentivos do CNPQ e FAPEAL. Esse estudo observou os elementos retóricos do gênero textual debate político televisionado e seus aspectos textuais. O debate, nesse sentido, é um gênero argumentativo composto por produtores textuais que almejam convencer e persuadir um auditório social. Os partícipes do gênero, por sua vez, são definidos como retores, considerando as pontuações de Aristóteles (2005). Isso acontece porque os textos necessitam de um sujeito sócio historicamente situado para sua realização. Por isso, os conceitos de gênero textual estão ancorados em Marcuschi (2008), pois eles são considerados formas de ação, com objetivos determinados e estão inseridos numa determinada cultura. Além desses referenciais, pontuam-se os estudos de Abreu (2004), Antunes (2009), Costa (2009), Fiorin (2014), Köche, Boff e Marinello (2010), Meyer (1997), Perelman-Tyteca (2014), Reboul (2004). A pesquisa segue a linha qualitativa, pois se dá processualmente. O *corpus* foi retirado de um total de nove debates políticos das eleições do ano 2014, com foco nos candidatos presidenciáveis. As análises apontaram para a existência de argumentos quase lógicos, figuras retóricas e lugares da argumentação, como elementos persuasivos do debate político. O estudo apresentou, também, características textuais como o paralelismo e elementos lexicais que corroboram para a construção de sentidos. Compreendeu-se, então, que os estudos linguísticos e retóricos permitem uma melhor análise da persuasão no gênero debate, sendo uma atividade dinâmica em sala de aula. Para isso, o professor deve reconhecer o papel funcional do gênero debate, que discute diferentes temas, constrói opiniões e ideologias para um auditório social. Este método de trabalho com o debate tem importância, porque é uma atividade que organiza opiniões e discussões críticas com os alunos, por meio dos gêneros textuais, principalmente os argumentativos.

Palavras-chave: Debate político, Gênero textual, Retórica.

MÉTODOS E PRÁTICAS COM O GÊNERODEBATE POLÍTICO: ASPECTOS RETÓRICO-TEXTUAIS

Janyellen Martins Santos (UNEAL)[1]
Romildo Barros da Silva (UNEAL)[2]
Maria Francisca Oliveira Santos (UNEAL)[3]

Introdução

O projeto intitulado "análise do gênero debate político numa visão retórico-textual" do PIBIC/UNEAL em Português teve como objetivo mostrar os elementos retóricos do gênero debate político televisionado e demonstrar os aspectos textuais desse gênero argumentativo.

Com essa perspectiva, elegeram-se as pontuações teóricas sobre o gênero estudado, atentando-se para as intenções dos produtores textuais e para a função social do gênero. Os estudos retóricos contribuíram para as análises dos gêneros argumentativos, visto que esses gêneros são naturalmente persuasivos. Por isso, com base em Marcuschi (2008), eles são definidos como formas de ação, que são criados com determinados objetivos e estão inseridos numa determinada cultura.

1. Graduação em andamento em Letras-Português pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.

2. Graduação em andamento em Letras-Português pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.

3. Orientadora do trabalho. É professora do curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, possui Doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Pós-Doutorado, na mesma área, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O gênero escolhido para este estudo tem como função trabalhar com as diferentes opiniões sobre temas da atualidade. Assim, é comum haver discussões que congregam várias ideologias, sendo defendidas ou refutadas. Percebeu-se, também, que o debate discute opiniões, mas não o faz de maneira aleatória, pois busca persuadir o seu auditório. Nesse caso, tal auditório é constituído por vários *pathos* (auditório social) que podem ou não aceitar os argumentos, conforme a exposição do *ethos* (os debatedores) seja convincente ou não.

O gênero debate político, aqui analisado, retrata as discussões e propostas presidenciais das eleições de 2014, no Brasil. Com esses objetivos, os retores, constituintes do debate, discutem temas variados (educação, saúde, corrupção, economia etc.), durante tempos proporcionais de fala. Essas regras de produção foram direcionadas pelo mediador do debate, aquele que mensura a duração dos tempos de fala.

Quanto aos aspectos textuais, observaram-se as diversas funções dos elementos lexicais e do paralelismo, na organização e construção dos sentidos no gênero estudado.

Do ponto de vista retórico, as análises da pesquisa indicaram que os elementos mais relevantes no debate político são os argumentos quase lógicos, as figuras retóricas e os lugares da argumentação.

Compreendeu-se, então, que os estudos linguísticos e retóricos permitem uma melhor análise da persuasão no gênero debate.

Os elementos lexicais na construção do texto

Sabe-se que um texto é composto por unidades tanto verbais quanto lexicais que, por sua vez, compõem a tessitura léxico-gramatical na totalidade textual. Essas unidades exercem, de forma diferente, a construção do texto e do sentido, assim como a manutenção desse último. Entretanto, no ensino de língua se vê uma atenção maior voltada aos aspectos gramaticais em detrimento dos lexicais apesar da importância que ambas têm na constituição textual. Além disso, quando se tem uma abordagem do léxico ela é "[...] centrada apenas em suas regularidades virtuais ou restrita aos limites reduzidos da palavra e da frase descontextualizadas" (ANTUNES, 2009, p. 144). Assim, sua funcionalidade e aplicabilidade são desconsideradas.

A autora salienta que é preciso considerar as unidades lexicais como mecanismos formadores do sentido da superfície textual e, também, como organizadores do texto, tornando-o coeso e coerente. Desse modo, Antunes (2009, p. 144 grifo da autora) enfatiza a necessidade de se "*considerar o vocabulário dos textos como elemento de sua construção, de sua 'arquitetura', e não apenas como um conjunto de palavras que 'têm um significado*'".

Além disso, é importante destacar que as palavras não se encontram colocadas no texto de qualquer forma e postas junto uma das outras aleatoriamente. Na realidade, Antunes (2009, p. 146 grifo da autora) afirma que:

> tendem a procurar as mesmas companhias, criando certa regularidade na composição da sequência, o que, eventualmente, pode resultar na criação de uma locução fixa. Por exemplo, a palavra *jato* costuma vir acompanhada da outra *avião*, ou da outra *água*. Daí, as expressões *avião a jato*, e *jato d'água*, que já se cristalizaram, praticamente, como expressões fixas.

A partir disso, nota-se que há uma regularidade entre alguns termos que possibilita que algumas palavras tenham um tipo de ligação, como se houvesse a necessidade de um determinado termo ocorrer juntamente com outro numa mesma sequência textual. Isso acontece porque há no texto uma espécie de "rede de associações semânticas", segundo Antunes (2009), que permitem uma compatibilidade semântica entre dadas palavras.

Percebe-se, assim, que ao tratar desses elementos como unidades atuantes não só na composição do texto, mas, sobretudo, de sua textualidade, é observar a ampla funcionalidade que eles têm o que corrobora a importância de seu estudo. Assim, poderia haver um ensino de língua mais significativo e relevante no que se refere às funções que exerce na formação e organização textual.

As funções da repetição na formação textual

Muitas vezes, a repetição é vista como um indício de insuficiência comunicativa do falante. No entanto, essa é uma visão extremamente errônea e simplista, pois nem sempre a repetição condiciona a uma pobreza no vocabulário.

Na realidade, ela constitui um mecanismo de textualização e de instrução para a recuperação do sentido do texto, como cita Antunes (2009).

Assim, a autora afirma que a repetição atua na *unidade temática do texto*, funcionando como um encadeamento entre palavras, pois ao promover a recorrência de um termo, faz-se um retorno ao núcleo semântico do texto, promovendo, assim, a sua manutenção em um mesmo eixo semântico.

Antunes (2009) destaca, também, que ela exerce uma "*função resumitiva*", ou seja, de condensar informações ao longo do texto. Dessa forma, ela permite, por exemplo, que o último parágrafo de um texto seja preferencial para as repetições de dadas palavras inseridas pela primeira vez nos parágrafos iniciais, conforme Antunes (2009). Além disso, tem-se atuação do aspecto contextual nesse processo, já que a confirmação do eixo temático também se dá quando há a retomada do contexto, seja sintático ou semântico, em que deu a primeira ocorrência de uma determinada unidade lexical.

A repetição tem, ainda, a função de *selecionar previamente um determinado elemento em meio à progressão textual*. Dessa forma, ela serve como um mecanismo de ancoragem tópica, ao reiterar uma temática já mencionada no texto por meio de paráfrases, resumos, especificações, reformulações, entre outros procedimentos. Assim, diz-se que ela promove uma inter-relação entre os diversos segmentos do texto, indicando que a repetição pode caracterizar um texto bem planejado.

Antunes (2009, p. 153) ressalta, ainda, que:

> Por essa e outras motivações parece inteiramente fora de propósito a composição de textos sem o recurso funcional da repetição. E não só: parece extremamente difícil o processamento das informações e ideias, em ordem a uma unidade semântica, sem que se volte à reutilização de unidades e de sequência de unidades lexicais.

Desse modo, vê-se que a não utilização da repetição caracteriza uma tarefa custosa, afinal há palavras para as quais os sinônimos são raros ou não produzem o(s) efeito(s) almejado(s). Além disso, sem esse recurso se produziria um texto artificial e sem muita expressividade. Diante disso, podem-se desmitificar postulações simplistas e infundas e observar que esse recurso, de fato, estabelece composição do texto, a sua organização e, principalmente, a textualidade.

A retórica no debate

No universo retórico, o gênero debate político pode ser analisado sobre várias categorias e métodos de aplicação retórica na construção de seus discursos. A princípio, considera-se que todo gênero é criado em uma relação bilateral em que um enunciador visa persuadir um auditório social, que, para tanto, deve dispor de meios textuais que concretizem sua ação.

Assim, os meios de argumentar: ethos, pathos e logos são identificados no gênero textual ao delimitar quem são seus produtores e qual o público destinado. Aliado a isso, sabe-se que grande parte dos discursos que visam persuadir está repleta de figuras de linguagem que podem ser classificadas como figuras retóricas, quando possui teor persuasivo.

Além disso, percebe-se, com frequência, a presença de argumentos que dão riqueza ao discurso e facilitam a persuasão, seja através de argumentos quase lógicos, dos argumentos baseados na estrutura do real, dos que fundamentam a estrutura do real ou através dos argumentos que dissociam noções. Há, também, os lugares, que são criados para dar uma reviravolta no discurso. Todas essas categorias constituem um leque de opções que possibilitam identificar por quais meios a persuasão pode ocorrer.

Os conceitos de retórica demonstram que ela é o poder de persuadir pelo discurso, sendo considerado um conhecimento que não se esgota no gênero textual, pois abrange a esfera discursiva à qual o gênero pertence. Assim, concorda-se com os pensamentos de Aristóteles quando afirma: "retórica é arte de encontrar tudo o que um caso contém de persuasivo" (REBOUL, 2004, p. 23). Percebeu-se, então, que os elementos retóricos podem ser identificados nas especificidades de cada gênero. Além disso, com a perspectiva retórica de análise de gênero identificou-se funções retóricas, como a persuasiva, hermenêutica, heurística e pedagógica. Cada uma opera com sua finalidade, porém em um trabalho simultâneo para atingir as funções do gênero textual/discursivo.

Além das funções, afirma-se que os gêneros são entidades que demonstram as relações de poder, que se dão por meio do caráter apresentado por quem o produz, das emoções ocasionadas por quem aprecia a produção e pelo próprio conteúdo racional apresentado. Essa tríade estrutura grande parte dos gêneros textuais, pois observa desde o seu produtor textual até a esfera discursiva carac-

terística do gênero. Desse modo, nota-se que os meios de persuadir presentes no gênero debate são três: ethos, pathos e logos, todos em grau de importância, conforme Reboul (2004).

Metodologia

Esta pesquisa é de linha qualitativa, pois os dados analisados são submetidos a interpretações subjetivas, por analisar, pormenorizadamente, cada parte do *corpus* escolhido. Assim, o importante não é a quantidade de dados analisados, mas sim sua relevância. Essa forma de pesquisa interpreta dados para responder a questionamentos de forma flexível e dinâmica, como pontuam Moreira (2002) e Cajueiro (2013).

O *corpus* se constituiu de uma amostra do universo da pesquisa, que é formado por nove debates políticos televisionados recolhidos de sites na internet. Dessa forma, pôde-se trabalhar com os dados orais e escritos presentes no gênero. Posterior à escolha aleatória da amostra, fez- -se a transcrição completa do debate político selecionado. Dessa forma, as análises identificaram alguns elementos retórico-textuais. Por isso, foi feita a produção dos critérios de transcrição, seguindo os estudos de Marcuschi (2003) e Preti (2000). Os critérios trazem exemplificações práticas com elementos percebidos no debate e com sinais padronizados pelos teóricos.

O objeto de estudo corresponde a vinte por cento dos *corpora* da pesquisa, o que equivale a vinte minutos de cada debate. Isso se deu porque os debates do segundo turno, foco da pesquisa, seguiram o padrão de duas horas de duração, das quais vinte minutos são publicidades, restando cem minutos de transcrição do debate propriamente dito.

O estudo considerou que o recorte retirado para a análise apresentou os elementos mais relevantes para discussão dos aspectos textuais e retóricos.

Análises de fragmentos

Serão apresentados fragmentos do primeiro e último bloco do debate e suas respectivas análises sob uma perspectiva textual e retórica. Ressalta-se que os participantes do debate são denominados retores A e B e o mediador o retor C.

Análise 1

Após as considerações iniciais dos retores A e B, o retor C faz alguns comentários e promove explicações sobre as regras do debate, que é iniciado em seguida pelo retor A através da formulação de uma pergunta direcionada ao retor B como se vê no fragmento abaixo.

Retor A

> Candidato Aécio... vocês na oposição vota::ram contra a CPMF... e com isso a saúde brasileira... perdeu duzentos e sessenta biLHÕES de reais... quando... o governo de Minas... foi dirigido pelo senhor... vocês... tiveram... um -- vocês não cumpriram o que manda a constituição... que é... destinar um MÍnimo pra saúde... desviaram em torno de sete vírgula seis biLHÕes de reais é o que diz o tribunal de contas do estado... da... da saúde... e aí.. eu pergunto para o senhor... o senhor foi CONtra... o mais médicos... agora... a sua proposta pros/ mais médicos... INviabiliza concre-tamente o programa mais médicos... eu pergunto para o senhor... o que:: o senhor acha da minha proposta... de criar o programa mais especialidades?

Fonte: *corpus* da pesquisa

O retor A inicia fazendo colocações a respeito da administração do governo de Minas Gerais e sobre a posição deste em relação a um determinado projeto, não condicionando, assim, a um enunciado referente à pergunta. Ao empregar o termo "vocês" o retor A faz uma generalização, referindo-se, assim, a todos os membros do partido de oposição em geral, inclusive ao retor B. Por outro lado, ao encaminhar sua pergunta faz uso do elemento lexical "senhor", não só como forma de tratamento, mas como forma de particularizar a pergunta em relação a B. O mesmo acontece com A em relação ao uso enfático do "eu".

Essa particularização relacionada a B é enfatizada quando A faz uso da construção "o senhor foi CONtra", restringindo a oposição ao projeto mencionado a apenas ao retor B em relação aos demais membros do partido. Os elementos lexicais "INviabiliza con-cre-tamente" intensificam a ideia posta, mostrando que a proposta de B é claramente inviável. Além disso, o retor A foge novamente de uma linguagem plural em relação ao governo ao utilizar "minha proposta".

Observa-se que além da repetição de "vocês" e "senhor" no fragmento, vê-se, ainda a recorrência de alguns termos como *saúde*, *mais médicos*, *proposta*,

programa. Essa repetição ocorre como de meio de manutenção da temática abordada pelo retor A na elaboração da pergunta. Ao tratar sobre a questão da saúde, o retor se refere a ela em vários momentos de sua fala, assim como de outros termos relacionados ao tema. Assim, refere-se às "propostas" e "programas", desse retor ou do opositor, relacionados à problemática e, também, de tratar do "mais médicos" que é programa desenvolvido pelo retor A em seu governo. Percebe-se, ainda, a utilização de alguns termos próprios do contexto no qual se desenvolve o debate, como *governo* e *constituição*. Tendo em vista a abordagem política do debate, tem-se a justificativa para o uso e, consequentemente, da repetição dessas palavras ao longo de todo o debate.

A partir disso, vê-se que a repetição não indica inabilidade comunicativa por parte do retor, mas sim uma forma de estabelecer a textualidade do texto. Assim, segundo Antunes (2009) esse mecanismo funciona como uma espécie de amarração que unifica a unidade temática do texto. Dessa forma, nessa análise "fica evidente que a repetição de uma palavra ligada ao tópico central do texto sai marcando a manutenção desse tópico, do começo ao fim. Como uma linha sem quebra" (ANTUNES, 2009, p. 151).

Em relação aos elementos lexicais, nota-se que eles também promovem a composição e continuação do sentido do texto. Assim, os termos já mencionados compuseram uma cadeia lexical coesiva, na qual cada um fora inserido conforme a temática abordada no discurso.

Análise 2

Os elementos retóricos possibilitaram as análises seguintes, que apresentam argumentos, figuras retóricas e lugares da argumentação. Todos esses recursos persuasivos estão no recorte dos vinte minutos finais do debate político.

No fragmento, observa-se a regra de justiça, que é um argumento quase lógico, onde as questões apresentadas referem-se a noções lógicas ou acontecimentos cotidianos. Assim no recorte: "nós passamos candidata... a remunerar:: melhor:: aqueles que apresentavam... melhores resultados"(Ex.1 do *corpus*). Vê-se o tipo de argumento, regra de justiça, uma vez que determinadas pessoas merecem ganhos melhores porque são os melhores. Essa relação, aparentemente, muito simples admite uma realidade lógica e, ao mesmo tempo, justa. O retor

que desejar refutar esse raciocínio deverá apresentar um argumento semelhante, que desfaça essas relações do argumento pela regra de justiça, como sugere Reboul (2004).

É comum alguns argumentos utilizarem figuras retóricas para se efetivar em um discurso. No fragmento seguinte, o argumento pelo ridículo demonstra esse tipo de ação discursiva, pois fará uso da ironia para construir seu argumento. Por isso, em: "Eu não consigo também achar que possa... alguém ((ri)) considerar que alguém sem emprego tá melhor:: do que alguém com emprego... não sei... é quem disse isso". (Ex.2 do *corpus*). O argumento pelo ridículo instaura-se na resposta à pergunta do retor A. Nela, o argumento serve para exagerar a situação, tornando-a humorística.

No âmbito das figuras retóricas, identifica-se, ainda, a metonímia para indicar posse de argumentos do outro retor. Por isso, em: "no DNA... anh do bolsa família está sim o PS...". O recurso persuasivo, nesse fragmento visa indicar que parte de um programa pertence ao um determinado partido, neste caso, o que o retor B representa.

O último fragmento demonstra a interação entre argumentos e os lugares da argumentação, como se observa em:

> me preparei pra dar: para dar aos brasileiros um governo honRAdo... um governo eficiENTE... que avance na qualidade da saúde pública... que enfrente com CORAGEM o drama da criminalidade... que melhore a nossa qualidade da educaÇÃO... eu não permitirei que esse país seja dividido entre nós e eles... eu quero fazer o governo da CONVERGÊNCIA... o governo da SOLIDARIEDADE... da ge-nero-sidade.

(Debate 2T. 14/10. Pibic – Uneal: Grupo de Pesquisa Linguagem e Cultura, 2014)

O argumento evidenciado nessa transcrição é o argumento pela analogia, que se posiciona de acordo com os fatos citados anteriormente para criar uma espécie de alusão a todo o discurso. O retor B faz uma síntese dos temas debatidos, assim como caracteriza alguns aspectos do seu *ethos*. Para esse propósito faz uso do lugar de pessoa e de qualidade. O primeiro com o intuito de valorizar o que está ligado às pessoas, os ideais mais importantes como a união populacio-

nal. Enquanto o lugar de qualidade, o retor B salienta os valores únicos através de sentimentos como "coragem, honra, eficiência, solidariedade e generosidade".

Todos esses recursos retóricos constroem a argumentação do gênero debate político televisionado. No entanto, cabe ao produtor textual reconhecer a forma e a função do gênero, para que os objetivos comunicativos, seja convencer ou persuadir, possam se efetivar. Além disso, a retórica com seu caráter artístico ou técnico auxilia o processo comunicativo, principalmente, na interação subjetiva. No debate, esses sujeitos são os retores que direcionam argumentos para um auditório especializado. Esses instrumentos retóricos demonstram o quanto os estudos dessa área de conhecimento são necessários para a produção dos gêneros argumentativos.

Considerações finais

A partir das análises do gênero debate político sob as linhas retórica e textual, observou-se a atuação dos elementos lexicais e repetição na construção desse gênero, assim como a composição e continuação da textualidade. Além disso, viu-se que a persuasão é um elemento presente nesse gênero argumentativo. Os fatores que proporcionaram isso são caracterizados, principalmente, por argumentos, figuras e lugares. Esses recursos compõem esse gênero textual, sugerindo que seus propósitos são sociais e argumentativos.

A função do gênero é, nesse sentido, revelar opiniões e ideologias de seus enunciadores (retores). Ao aliar os aspectos retóricos às conceituações textuais pôde-se destacar a funcionalidade das unidades lexicais para compor e enriquecer os argumentos do gênero debate.

Assim, o estudo sobre retórica e linguística possibilitou o detalhamento das categorias textuais e persuasivas no referido gênero, observando o caráter persuasivo da linguagem, já que as relações entre os indivíduos são sempre repletas de intencionalidade e para compor e revelar esse caráter se faz uso dos recursos textuais observados neste artigo, além de outros que a língua disponibiliza.

Dessa forma, tais aspectos necessitam ser vistos no ensino de língua materna, a fim de que se forme sujeitos capazes de defender seus pontos de vista em diversos contextos e que saibam utilizar os recursos linguísticos para se fazerem entender.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARISTOTELES. **Retórica**. Lisboa: INCM, 2005.

CAJUEIRO, Roberta Liana. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. Petrópolis: Vozes, 2013.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário dos gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e Produção Textual: gêneros textuais do argumentar e do expor**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

PRETI, Dino. **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, 2000.

REBOUL, Oliver. **Introdução à Retórica**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo mostrar o estudo acerca dos elementos lexicais na construção do sentido no gênero textual debate político televisionado. Desse modo, demonstra-se que os articuladores textuais são mais que meros elementos constituintes do léxico da língua, pois são importantes na composição e na organização do texto oral, além de servirem de base para argumentação no referido gênero. Atenta-se, também, para o processo de coesão textual a partir do paralelismo sintático-semântico, na formação da textualidade. Vê-se, ainda, a investigação em consonância com os estudos retóricos, em relação aos elementos lexicais com a tríade aristotélica *ethos*, *pathos* e *logos*. A pesquisa tem como referencial teórico os estudos voltados aos elementos lexicais na formação do texto a partir de Antunes (2009), teorias sobre os gêneros e tipologias textuais por Costa (2008), Köche, Boff e Marinello (2010), além das contribuições da Análise da Conversação, dos aspectos textuais por Marcuschi (2003 e (2008) e da Retórica a partir de Reboul (2004), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo *corpus* constitui-se de fragmentos de um debate político televisionado transcrito, referente às eleições presidenciais no ano de 2014, que fora selecionado entre nove debates políticos ocorridos no mesmo período eleitoral. É uma das pesquisas desenvolvidas pelo PIBIC/UNEAL-Português que, em sua generalidade, estuda o debate político numa perspectiva retórico-textual, no âmbito da persuasão e da construção do sentido nesse gênero. Através das análises desenvolvidas, observa-se a atuação dos elementos lexicais na construção e na continuidade do sentido no gênero debate político televisionado, identificando-se a sua relevância para o ensino, por tratar dessas especificidades lexicais, necessárias ao exercício da docência.

Palavras-chave: Debate político, Elementos lexicais, Sentido.

O DEBATE POLÍTICO NA SALA DE AULA NUMA VISÃO RETÓRICO-TEXTUAL

Caio Aguiar Vieira (UESB)

Introdução

O subprojeto "Análise do debate político, numa visão retórico-textual", inserido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC/UNEAL em Português procura estudar o debate político televisionado sob uma perspectiva retórico-textual, no que se refere à persuasão e à construção do sentido nesse gênero, por meio de mecanismos linguísticos, a partir da dinamicidade que possui, além de seu caráter eminentemente argumentativo.

O presente artigo mostra o resultado do estudo feito sobre esse gênero, com a orientação da coordenadora do PIBIC, a Prof.ª Dr.ª Maria Francisca Oliveira Santos. Foi um estudo que contemplou o aspecto estrutural e o social, além de se observar o caráter de linha retórica e textual. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizada a transcrição do debate, por meio das normas de transcrição de Marcuschi (2003) e Preti (2000), da qual os fragmentos selecionados das apresentações dos participantes constituem o *corpus* do trabalho.

Através disso, seguiram-se com as análises dos mecanismos lexicais presentes nesse gênero, atentando-se para a sua funcionalidade na composição do texto e na formação do sentido, em consonância com os aspectos retóricos, constituindo, assim, a temática do trabalho.

Caraterização dos gêneros textuais

Na interação pela linguagem, os sujeitos se comunicam verbalmente através de unidades de sentido maiores que as palavras e as frases: os textos. Estes são

caracterizados como eventos, uma vez que neles se convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, conforme Marcuschi (2008). Eles podem ser orais ou escritos e têm uma ampla esfera de circulação social, além configurarem diferentes modos de interação.

Dessa forma, os gêneros textuais nada mais são que a materialização das diversas formas de interlocução, afinal, cada texto é produzido com determinadas funções, o que também lhes permite meios específicos de circulação, como cita Marcuschi (2008). Assim, os gêneros são escolhidos a partir das intenções do indivíduo e do contexto comunicativo em que se encontra. A partir disso, pode-se dizer que há uma diversidade de gêneros, já que as situações comunicativas são múltiplas. Além disso, eles possuem uma espécie de identidade que acaba gerando limitações no momento da produção textual.

Os gêneros podem ser agrupados em cinco categorias, segundo Köche, Boff e Marinello (2010): *narrar*, em que se encontram os gêneros que recriam a realidade a partir da ficção, como o romance, o conto, entre outros; *relatar*, que registram as experiências humanas; *expor*, que apresentam diversas formas de conhecimento; *argumentar*, em que se concentram os gêneros que discutem temas controversos, para que se defendam ou se refuten determinados pontos de vista, como a dissertação escolar, o artigo de opinião, entre outros; *descrever* ou *prescrever ações*, na qual há gêneros que dão orientações para dadas ações, como o manual de instruções, por exemplo. Eles se incluem nas sete tipologias textuais: *narrativa, descritiva, dissertativa, injuntiva, explicativa, preditiva e dialogal*.

Essas tipologias servem para a concretização dos gêneros textuais, uma vez que eles são os modos de interlocução presentes neles. Assim, os tipos e os gêneros são formas constitutivas do funcionamento da língua e, assim sendo, são complementares e não dicotômicas, como salienta Marcuschi (2008).

Dessa forma, vê-se que os gêneros textuais são indispensáveis no processo de interação, já que "se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível" (BAKHTIN, 1992 apud KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2010, p. 12).

Definições do gênero debate

Segundo Costa (2008), o debate é definido conforme a situação comunicativa em que se encontra incluso. Dessa forma, no *cotidiano,* ele é caracterizado como uma discussão que objetiva a defesa de uma determinada opinião ou refutação desta. No meio *jurídico,* é tido como uma discussão de cunho argumentativo entre defesa e acusação em um tribunal. Já na área *política*, esse gênero ocorre mediante normas do procedimento parlamentar para regular as discussões diante a assembleia legislativa ou no corpo deliberativo público, conforme Costa (2008). Por meio desses contextos comunicativos, o debate se classifica em quatro tipos, segundo Costa (2008): *debate de opinião de fundo controverso*, *debate deliberativo*, *debate para resolução de problemas* e *debate público regrado.*

O primeiro tipo objetiva o entendimento de um assunto controverso a partir da emissão de opiniões e argumentos a fim de convencer o outro. No segundo, tem-se a discussão de uma dada questão e a disposição de soluções para que se possa tomar uma decisão para a resolução da problemática abordada que, de início, parecia não ter solução.

No terceiro tipo, em conjunto os indivíduos constroem propostas de solução a partir das contribuições de cada um, tendo em vista que a problemática seja conhecida de todos os envolvidos. No último tipo, o debate pode ter uma estrutura livre, em que cada indivíduo expresse sua opinião de modo livre, ou pode ser mediado por determinadas regras, contando, ainda, com o auxílio de um moderador que coordene o debate, com o propósito de organizar as discussões, evitando, assim, distrações desnecessárias.

O debate político televisionado, dentro dessa classificação, pode ser classificado como um debate público regrado, pois ele "é um modelo de debate muito comum, usado pelos meios de comunicação, em época de eleição" (COSTA, 2008, p. 76).

Dessa forma, ao promover discussões acerca de temas do interesse da população, o debate político necessita ocorrer de maneira organizada e, assim, ser mediado por um moderador que o coordene, para que, assim, cada participante possa expor suas opiniões e defendê-las através de argumentos, a fim de convencer o público que o assiste, que é o real objetivo das discussões estabelecidas nesse gênero.

O debate político na categoria do argumentar

A partir das categorias de texto apresentadas, vê-se que o debate político se enquadra na categoria do argumentar, uma vez que ele apresenta características referentes a esse agrupamento, já que há discussões sobre assuntos controversos, em que cada participante defende e/ou refuta os posicionamentos dados acerca deles através de argumentos.

Dessa forma, assim como outros gêneros argumentativos, o que há de mais importante no debate político é a apresentação de argumentos, já que não basta "*dizer o que se pensa*, mas *demonstrar que se pensa*, com uma opinião progressivamente construída, [...] e *como se pensa*, colocando em evidência os argumentos" (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2010, p. 75 grifo das autoras), visando sempre convencer o outro, no caso desse gênero, o telespectador, que compreende o auditório real, segundo Reboul (2004), uma vez que no debate os participantes não se dirigem diretamente aos eleitores, mas sim uns, com os outros, não para convencê-los, mas para expressar suas ideias e propostas.

Cada participante necessita acionar "todos os recursos de natureza lógica e linguística dos quais dispõe, apresentando as razões utilizadas para convencer" o público (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2010, p. 76), para que este tome um determinado posicionamento diante do que está sendo discutido. Assim, ele pode se expressar de forma subjetiva, expondo suas opiniões e visão de mundo ou manifestar-se como um "eu universal", com argumentos que tomam uma ideia comum a todos, ou, ainda, como um "eu intermediário" que expressa uma opinião subjetiva para embasar um pensamento que seja comum em sociedade, como afirma Reboul (2004).

Desse modo, o locutor precisa expor e refletir sobre as ideias postas em seu discurso, apresentando justificativas e exemplificações para argumentar de forma coerente, mostrando ao interlocutor os motivos para aceitar ou não dadas teses. Nota-se, então, a configuração tipológica dissertativa predominante nesse gênero, uma vez que a opinião é construída de maneira progressiva.

Diante do exposto, observa-se o quanto o debate político televisionado constitui-se com um gênero eminentemente argumentativo, afinal todas as discussões promovidas nele, por meio de díades: pergunta-resposta, réplica-trépli-

ca, estabelecem a construção de uma opinião, permitindo levar o telespectador a crer em determinadas ideias.

Aspectos orais e escritos do gênero debate

Observa-se que os estudos sobre a língua falada e escrita vêm se intensificando nas últimas décadas. Marcuschi (2010) aponta que, até meados de 1950, não existia muito interesse nos estudos das relações entre fala e escrita e, somente entre as décadas de 50 e 80, essas relações passaram a ser pesquisadas, mas sob um caráter dicotômico.

Na realidade, a visão dicotômica entre fala e escrita não existe e, também, nem se pode crer que a escrita representa a fala. Assim, pode-se compará-las e relacioná-las, mas não sob o aspecto de superioridade ou inferioridade, como afirma Marcuschi (2010). Dessa forma, ambas apresentam apenas níveis de complexidade diferentes: "[...] enquanto o texto escrito possui maior densidade lexical, o texto falado, ao contrário do que se costuma afirmar, possui maior complexidade sintática" (KOCH, 2013, pp. 77-78). A fala é dinâmica por ser o processo em si de interação, já a escrita resulta desse processo e, assim, é considerada estática, com afirma Koch (2013).

Nesse âmbito, o debate político televisionado se configura como um texto oral, já que se situa no contínuo da fala no momento de sua produção. Para fins analíticos, fez-se sua transcrição para a escrita e, nesse processo de adaptação da fala para a escrita, foi utilizada uma série de normas de transcrição para manter certa fidelidade com o texto oral, havendo até mesmo a fuga do padrão ortográfico; por outro lado, fez-se uma adequação do texto falado à variedade padrão escrita, o que, muitas vezes, resulta na perda de sua originalidade e de seu caráter pessoal.

Marcuschi (2010, p. 47) atenta para o fato de se pensar em transformar um texto oral "descontrolado e caótico" para o texto escrito "controlado e bem-formado". É apenas a passagem de forma para outra. Assim, "ele tem uma estruturação que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sociocognitivas de sua produção e é à luz dela que deve ser descrito e avaliado" (KOCH, 2013, p. 81).

O debate se constitui em uma coprodução entre os participantes que conegociam e coargumentam, agindo, então, cooperativamente para a construção e

a manutenção desse texto oral, segundo Marcuschi (2003). Como as interações são imediatas e não há um planejamento, observa-se a construção de uma sintaxe característica, mas que tem a sintaxe geral da língua como pano de fundo, segundo Koch (2013). Por outro lado, a autora afirma:

> [...] ocorrem pressões de ordem pragmática que se sobrepõem [...] às exigências da sintaxe. São elas que [...] obrigam o locutor a sacrificar a sintaxe em prol das necessidades da interação, fato que se traduz pela presença, no texto falado, não só de falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, mas também de inserções, repetições e paráfrases, que têm, frequentemente, funções cognitivo-interacionais de grande relevância [...]. (KOCH, 2013, pp. 80-81)

A partir disso, nota-se que o que se poderia chamar de "desvios" ao padrão culto da língua são, na verdade, mecanismos que caracterizam o texto oral e, ao serem preservados no processo de transcrição para a escrita, auxiliam na análise e na configuração do sentido desse tipo de texto. Dessa forma, pode-se ver que fala e escrita são modalidades de uso da língua diferentes e que, portanto, apresentam características próprias.

Aspectos retóricos-textuais

É sabido que a comunicação só se efetiva a partir dos textos. A partir disso, pode-se dizer que o texto é tanto um evento comunicativo quanto uma unidade de sentido, como cita Marcuschi (2008), uma vez que é na interação verbal que o sentido é construído. Por outro lado, é necessário ter como base a superfície textual e a sua organização no processo de construção da textualidade.

Assim, "um texto constitui uma sequência de elementos verbais, os quais, com funções próprias, se alternam entre unidades do léxico e unidades da gramática", isso numa visão estritamente linguística, segundo Antunes (2009, p. 142). No entanto, no ensino de língua, tem ocorrido o que a autora chama de polarização da gramática, a qual é foco de estudo em sala, não permitindo que outras questões sejam estudadas, como as unidades do léxico, por exemplo. Estas, por sua vez, "remetem para o mundo da experiência real ou fictícia, vivida, pensada ou sentida pelas pessoas conforme a cultura de seus grupos sociais (os

substantivos, os adjetivos, os verbos, por exemplo)" (ANTUNES, 2009, p. 142). Então, esses elementos compreendem o conjunto de recursos lexicais de uma língua, correspondendo, assim, ao inventário de palavras disponíveis aos falantes, segundo Antunes (2009).

Dessa forma, pode-se dizer que esses elementos têm suas próprias funções e a inter-relação entre eles também estabelece uma cadeia coesiva que promove a compreensão e, assim, o sentido no texto, já que "os textos relevantes (coesos e coerentes) se fazem com regras gramaticais, mas, também, com unidades do léxico em funcionamento" (ANTUNES, 2009, p. 160). Isso ocorre através de uma combinação dessas unidades, não de uma forma aleatória, mas sim integrada, demonstrando que elas não se encontram soltas no texto, mas sim inter-relacionadas. Assim, Antunes (2009, p. 95) cita:

> [...] o sentido calculado para o texto não ocorre apenas do sentido de cada palavra isoladamente. Desde que uma palavra entra em um texto, passa a ser afetada pelos sentidos de outras que a precedem ou que a seguem, de maneira que nenhuma funciona isoladamente, solta, sem estar constituindo um nó com alguma outra.

As escolhas e as combinações de mecanismos lexicais refletem o conhecimento que o sujeito tem na produção e no entendimento de um texto. A partir disso, pode se observar uma relação entre os aspectos lexicais e a retórica: no interior do *sistema retórico,* o papel dos elementos lexicais se relaciona com a *disposição*, já que ela se refere à organização do discurso, e, também, com a *elocução*, referente ao discurso escrito, como afirma Reboul (2004).

Além disso, esses mecanismos estão imbricados com o *logos*, pois se encontram inseridos no plano racional e lógico desse tipo de argumento retórico. Por outro lado, apesar do *ethos* e do *pathos* se constituírem no plano afetivo, segundo Reboul (2004), para o sujeito compor o seu caráter diante do público (*ethos*) e despertar nele suas paixões (*pathos*), o seu discurso deve estar bem claro e articulado para que possa gerar credibilidade e confiança no auditório, a fim de convencê-lo, uma vez que Reboul (2004, p. 57) afirma: "a maneira de apresentar os fatos já é, em si, um argumento". Desse modo, considerando que a função primordial do debate é estabelecer a discussão de várias temáticas e promover a adesão do público aos discursos produzidos, é importante que o participante es-

colha os elementos do léxico que melhor representem o seu objetivo e o contexto comunicativo em que está inserido.

Diante disso, nota-se a importância desses mecanismos na composição do texto, porém eles não têm recebido a devida atenção nos estudos de língua materna. Assim, Antunes (2009, p. 141) afirma:

> [...] as atividades com o léxico têm sido limitado [...] à apresentação de glossários, a exercícios simplistas de substituição de palavras por sinônimos, quase sempre em pares de frases ou numa perspectiva descontextualizada [...].

Assim, é importante que o professor procure abordar o léxico de uma forma mais relevante, atentando-se para as funções que exercem na formação e na organização textual, observando, desse modo, sua aplicabilidade seja na produção, seja na intepretação.

O paralelismo

O paralelismo encontra-se inserido na coesão sequencial, constituindo-se, dessa forma, como um dos processos de progressão textual. Assim sendo, inclui-se na chamada *sequenciação parafrástica* que ocorre através da recorrência de elementos no texto, conforme cita Koch (2014).

Esse processo acontece tanto no nível sintático, quanto semântico, estabelecendo, assim, relações semântico-pragmáticas. No *paralelismo sintático,* a "progressão se faz utilizando-se as mesmas estruturas sintáticas com itens lexicais diferentes" (KOCH, 2014, p. 56). Já no *paralelismo semântico,* tem-se a recorrência de termos e/ou expressões do mesmo campo semântico.

Vê-se, assim, que esse recurso proporciona a construção e a continuidade de sentido e a articulação textual, uma vez que se veiculam novas informações no texto através de estruturas sintáticas que se repetem e da recorrência de termos que se correspondem semanticamente.

Aspectos metodológicos

O estudo apresenta uma linha qualitativa, ao promover uma análise dos dados sob investigação, uma vez que Moreira (2002) afirma que esse tipo de pesquisa enfatiza a subjetividade nas análises, tanto pela flexibilidade na sua condução, quanto por objetivar a interpretação de aspectos inerentes à investigação.

O universo da pesquisa é constituído da transcrição de um debate político televisionado, relacionado ao segundo turno das eleições presidenciais de 2014, transmitido pela rede de televisão Band. Esse material foi selecionado de forma aleatória entre nove debates ocorridos nesta e em outras emissoras de televisão, tanto no primeiro turno quanto no segundo, no mesmo período eleitoral.

Foram apresentados fragmentos correspondentes a um quarto dessa transcrição, cerca de vinte minutos. Devido à dimensão do material em análises, foram selecionados os fragmentos referentes às apresentações iniciais dos participantes do debate, denominados retores A e B, além do mediador como retor C, compondo, assim, o *corpus* do trabalho.

Vale lembrar que a transcrição seguiu as normas de transcrição promovidas por Marcuschi (2003) e Preti (2000). A análise será desenvolvida sob um caráter linguístico-textual, a fim de se observar a contribuição dos elementos lexicais e do paralelismo na construção e continuação do sentido no gênero debate político televisionado.

Análise de fragmentos

Para este trabalho, foram apresentados dois fragmentos que bem evidenciam o propósito das análises.

Fragmento 1

Neste primeiro fragmento, encontra-se a apresentação do retor A, na qual faz suas considerações iniciais antes do início do primeiro bloco de discussões do debate.

Retor A

Boa noite Boecha::t... boa noite candida::to... boa noite... e eu agradeço à Band NEssa eleição eu acredito que dois... projetos e duas visões de Brasil estarão... se apresentando... NÓS fizemos o mais profundo... processo de distribuição de renda e inclusão social... das últimas décadas... tiramos... trinta e seis milhões de pessoas da pobreza extrema da miséria... e elevamos quarenta e dois milhões de pessoas à classe média... uma Argentina inteira... ao mesmo tempo criamos um maior... e um GRANde... mercado de consumo de massa o que beneficiou extremamente a economia... todos ganharam... mas ganharam mais... os que mais precisavam... eu acredito... que... nós... lançamos as bases para um novo ciclo de desenvolvimento... um Brasil modERno... mais inclusivo MAIs produtivo e mAIs competitivo... nesse novo saldo (...) nesse novo ciclo... haverá um uma prioridade pa pra/ educação... a educação estará no centro de tudo... isso significa que da creche À pós graduação nós... continuaremos dando extRÊma importância a educação a saúde... e também... a segurança pública ... Considero ainda... ser MUito importante para o Brasil... a discussão... de... dois valores fUNdamentais dois valores morais... um que a igualdade de oportunidade pra todos brasileiros... igualdade de oportunidades na educaçã::o... na saúde igualdade de oportunidades em todos serviços públicos e um combate sem tréguas a corrupção eu venho aqui hoje apresentar as minhas propostas e pedir o seu voto... tenho certeza... que se você conhecer as minhas propostas você vai entender ... que isso é necessário pra fazer o Brasil avançar... ainda mais

Fonte: *corpus* da pesquisa

Tem-se aqui a apresentação do retor A, estabelecendo um contato inicial, cumprimentando o retor C e seu adversário no debate o retor B (*Boa noite Boecha::t... boa noite candida::to... boa noite...*), em seguida, faz um agradecimento pela oportunidade oferecida na referida emissora (*e eu agradeço à Band*). Depois,

explicita o propósito de estarem ali (*eu acredito que dois... projetos e duas visões de Brasil estarão... se apresentando*).

Para intensificar os projetos realizados, o retor faz grande uso de elementos lexicais: para enaltecer a ideia de *processo* há a expressão "o mais profundo", o termo *últimas* intensifica a ideia de "décadas", relacionando para o tempo presente às referidas ações.

O termo *extrema* enfatiza a ideia de "pobreza", o que difere é que este elemento vem posposto. Ao usar a expressão "uma Argentina inteira" também intensifica a ideia de crescimento econômico colocada na sentença: *elevamos quarenta e dois milhões de pessoas à classe média... uma Argentina inteira...* . Adiante, ao utilizar os termos "maior" e "grande", o retor A enfatiza a ideia de "mercado de consumo", argumentando que isso auxiliou a economia do país e, quando utilizou o termo *extremamente* para intensificar isso, avalia positivamente essa ajuda.

Em outras passagens, nota-se novamente o uso dos elementos lexicais na construção do sentido desse gênero, além do uso do paralelismo. Em "um Brasil modERno... mais inclusivo MAIs produtivo e mAIs competitivo... nesse novo saldo (...) nesse novo ciclo..." tem-se o paralelismo sintático, no qual apresenta as mesmas estruturas sintáticas compostas com nomes diferentes que inserem, assim, novas informações em relação ao que o retor A assinala sobre o país.

O termo *extrema* enfatiza a ideia de "importância", exaltando a grande atenção concedida à educação e à segurança em sua proposta de governo. Faz-se igual leitura em "Considero ainda... ser MUito importante para o Brasil... a discussão... de... dois valores fUNdamentais" em que o retor vê como algo de grande importância a discussão de valores que, por sua vez, são considerados essenciais, já que enfatiza isso através do termo *fUNdamentais*. Pode-se observar a repetição de alguns termos como educação e igualdade, constituindo um processo de textualização, no que diz respeito à manutenção da unidade tópica do texto, como afirma Antunes (2009).

Dentre esse fragmento nota-se, ainda, a linguagem plural do retor A por meio de expressões como *NÓS fizemos, tiramos, elevamos* e *criamos*, "nós... lançamos" e "nós... continuaremos", que revela a atuação do governo de forma geral e não somente desse retor. Por outro lado, percebe-se também um forte apelo do aspecto individual: *eu venho aqui hoje apresentar as minhas propostas e pedir o seu voto... tenho certeza... que se você conhecer as minhas propostas*.

Fragmento 2

No segundo fragmento, o retor B também faz suas considerações iniciais antes de iniciar o debate de fato, seguindo as regras estabelecidas previamente entre todos os participantes.

Retor B

Meu boa noite... a todos telespectadores em primeiro luga::r boa noite a candidata... a você Boechat,... a verdade esse... momento esse debate da band inaugura... a fase final de uma campanha... onde os brasileiros terão oportunidade de dizer de forma muito clara... o que querem pro seu futuro... a continuidade disso que aí está... ou uma mudança profunda... a grande realidade... é que o Brasil avançou muito ao longo das últimas décadas... desde a estabilidade da moeda... conquistada no governo ahn do PSDB com uma ferrenha... oposição ahn do PT... mas de lá pra cá no governo do próprio presidente Lula... avanços sociais importantes vieram... a partir dessa estabilidade da modernização da nossa... economia da privatização de setores que necessitavam ser privatiza::dos da lei de responsabilidade fiscal... a grande verdade... é que nos últimos quatro anos o Brasil parOU de melhorar... infelizmente qualquer que seja o próximo presidente da república... terá como herança... uma inflação saindo de conTROle ahn uma uma recessão na economi::a uma perda crescente de credibilidade do país... e uma piora de todos os nossos indicadores sociais... eu venho aqui hoje a esse debate da band representar não a um partido político ou coligação de partidos... mas um sentimento um sentimento cresCENte na sociedade brasileira... que quer ver o governo reconciliado... com a nossa gente... um governo que olhe para o futuro... governo que seja generoso... /.../ que tire o Brasil... da lanterna de crescimento econômico... e dos piOres indicadores sociais de toda nossa região... estou aqui... para apresentar... as nossas propostas.

Fonte: *corpus* da pesquisa

De início, o retor B cumprimenta o público, o retor A e o mediador do debate: "*Meu boa noite... a todos telespectadores em primeiro luga::r boa noite a candidata... a você Boechat,...".* Em seguida, ao falar da influência do debate na opinião do público, ao enunciar "*onde os brasileiros terão oportunidade de dizer de forma muito clara... o que querem pro seu futuro...",* o retor B enfatiza o modo como a população veiculará suas escolhas no pleito, a partir da expressão "muito clara", indicando que isso se dará de maneira bastante transparente.

Pode-se fazer leitura igual em "mudança profunda", em que o segundo elemento intensifica a ideia do primeiro, destacando que será uma mudança grande. Em *"a grande realidade... é que o Brasil avançou muito ao longo das últimas décadas"*, o retor destaca o sentido de realidade, afirmando que esta é a maior, a principal. O termo "muito" intensifica a ideia de "avanços", mostrando que o país teve um grande crescimento e, ao utilizar "últimas décadas", destaca quando ocorreu esse avanço.

Vê-se, ainda, que para enfatizar a oposição entre os partidos em relação à economia, o retor faz uso de "ferrenha... oposição". Por outro lado, ele faz considerações positivas acerca do atual governo, estabelecendo uma oposição a sua colocação anterior através do operador argumentativo "mas". Além disso, o retor B particulariza o governo ao qual se refere, quando diz: "do próprio presidente Lula" e, ainda, caracteriza os tipos de avanços gerados de forma enfática com o uso do elemento lexical "importante".

Nota-se, ainda, o efeito dos elementos lexicais em *"a grande verdade... é que nos últimos quatro anos o Brasil parOU de melhorar... infelizmente"*, no qual o termo "grande" intensifica a ideia de "verdade". A sentença "últimos quatro anos" localiza o período de tempo em que houve a estagnação do país, segundo o retor B, o que é ressaltado ao dizer "o Brasil parOU de melhorar". Ao utilizar o termo "infelizmente", percebe-se que o retor além de intensificar a ideia veiculada no discurso, ainda demonstra o seu caráter psicológico diante do que enuncia.

Pode-se ver novamente em outras passagens o efeito de sentido dos elementos lexicais: em "perda crescente"; vê-se que o termo crescente intensifica e caracteriza o elemento perda; a mesma leitura pode ser feita em "sentimento crescENte". Em "piOres indicadores sociais" o elemento piores enaltece a expressão "indicadores sociais", indicando que eles são mais inferiores em relação a outro países. Ao enunciar "as nossas propostas" destaca a linguagem plural desse retor.

A partir das análises, percebeu-se que, nas apresentações, cada retor já procurava convencer o público de que era o melhor candidato à presidência e isso se veiculou através da forma como cada um veiculou o seu discurso. Os elementos lexicais e o paralelismo não só compuseram os seus discursos, como auxiliaram na construção do sentido, em relação à manutenção da coesão e da coerência nesse gênero.

Considerações finais

A partir do estudo exposto, desenvolvido através do programa PIBIC/UNEAL Português, observou-se que mecanismos lexicais exercem funções importantes na organização e na composição do texto, no que diz respeito à compreensão e, sobretudo, na construção do sentido no gênero debate. Além disso, notou-se o quanto o paralelismo também atua na formação e na continuação da textualidade no referido gênero, por meio da simetria estabelecida entre as sentenças no texto, auxiliando, assim, na veiculação das informações no texto.

Percebeu-se, ainda, que esses elementos se correlacionam com aspectos retóricos, uma vez que se inter-relacionam com a tríade aristotélica *ethos*, *pathos* e *logos*, no que se refere à organização discursiva do debate político, gerando clareza no discurso dos debatedores (retores A e B) e confiança e credibilidade para o público.

Dessa forma, ao ver a importância dos aspectos lexicais, seja do ponto de vista textual ou retórico, salienta-se a relevância de seu estudo em língua materna para além de uma visão gramatical, limitada a uma perspectiva descontextualiza, atentando-se, assim, para o seu caráter interacionista no âmbito da produção e da compreensão textual.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KOCH, Ingedore G. V. **O texto e a construção dos sentidos.** 10. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
_____. **A coesão textual**. 22. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e Produção Textual: gêneros textuais do argumentar e do expor**. Petrópolis: Vozes, 2010.
MARCUSCHI, Luis Antônio. **Análise da conversação.** 5. ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Editora Ática, 2003.
MARCUSCHI, Luis Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
MARCUSCHI, Luis Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.
PRETI, Dino (org.). **Fala e escrita e questão**. São Paulo: Humanitas, 2000.
REBOUL, Oliver. **Introdução à Retórica**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RESUMO

O presente trabalho centra-se na análise das figuras retóricas encontradas no gênero debate político, como formas persuasivas, utilizadas pelos retores (ethos e pathos). A pesquisa fundamenta-se, por um lado, nos postulados retóricos, privilegiando a tríade aristotélica ethos/pathos/logos e as categorias persuasivas, a exemplo da figura retórica; por outro lado, toma-se o estudo dos gêneros textuais, salientando, sobretudo a tipologia textual e as categorias argumentativas. Ainda aparecem a função social e a estrutural do gênero debate político televisionado. A fundamentação teórica baseia-se em: Abreu (2009), Antunes (2009), Costa (2008), Fiorin (2014), Marcuschi (2008 e 2003), Meyer (1997), Perelman-Tyteca (2014), Reboul (2004), dentre outros. A pesquisa é de linha qualitativa, tendo o *corpus* sido retirado de um total de nove debates políticos presidenciais, no ano de 2014, dos quais foi selecionado um que preenchesse os requisitos propostos pela pesquisa, como a existência de dois retores, a inserção maior de figuras retóricas e a temática voltada a problemas atuais. As análises apontam para a existência de figuras utilizadas pelo retor, não como ornamento, mas como elemento persuasivo. O estudo é relevante por levar à sala de aula, do ensino fundamental ao superior, as categorias organizacionais e sociais da oralidade do gênero debate político televisionado, que delas necessita para melhor apreensão das ideias instauradas pelos atores sociais (retores).

Palavras-chave: Debate político, Ethos/pathos/logos, Figuras retóricas.

O DEBATE POLÍTICO NA SALA DE AULA: UM OLHAR RETÓRICO

Maria Francisca Oliveira Santos (UNEAL)[1]
Romildo Barros da Silva (UNEAL)[2]

Introdução

O estudo sobre análise do gênero textual debate político busca, em primeira instância, identificar o papel social e funcional que ele exerce na sua esfera discursiva. Assim, reconhece-se que esse gênero argumentativo apresenta diversas categorias retórico-linguísticas em sua composição. O presente trabalho demonstra, nesse sentido, as figuras retóricas mais relevantes para o processo persuasivo do gênero, isto é, para sua eficácia comunicativa no meio social. Observa-se, também, as três subdivisões discursivas, ethos/pathos/logos, as quais representam, nessa ordem, a pessoa que produz o gênero, o público alvo e o gênero propriamente dito. Todos esses elementos proporcionam diferentes categorias persuasivas, seja pela análise de figuras retóricas ou pela análise tipológica do gênero debate político televisionado.

O gênero debate foi transcrito, com a finalidade de preservar alguns elementos da oralidade. Assim, foi selecionado um debate que atendesse às perspectivas em análise (figuras retóricas). Esse método de pesquisa está associado com a forma qualitativa de estudos, pois privilegia os dados mais relevantes, conforme o objetivo do estudo.

1. Professora do curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, possui Doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Pós-Doutorado, na mesma área, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

2. Graduação em andamento em Letras-Português pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.

O embasamento teórico das discussões acerca de gênero e tipologia textual localizam-se em Marcuschi (2008 e 2001), Costa (2008) e Antunes (2009). Já os conceitos sobre argumentação e retórica, com ênfase nas figuras, estão dispostos em Abreu (2009), Fiorin (2014), Meyer (1997), Perelman-Tyteca (2014) e Reboul (2004). Essas pontuações dão embasamento para o estudo do gênero debate político, considerando suas características funcionais e estruturais.

Gênero textual: debate político

As conceituações sobre gênero textual apontam que eles são grupos de enunciados recorrentes em uma esfera social, que possuem determinadas funções. Por isso, faz-se necessário um conceito que esclareça com precisão essas inúmeras funções sociais que os gêneros abrigam. Para esse fim, Marcuschi (2008) os define como os textos que estão dispostos no cotidiano das pessoas e são característicos de certos espaços sociais. Assim, os gêneros textuais "são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas", (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

O gênero debate político deve, portanto, conter esses vínculos, históricos e sociais, para que ele possa ter unidade e capacidade persuasiva. No entanto, necessita de argumentos organizados e recursos retóricos, como as figuras retóricas para que isso aconteça. Assim explicitado, sabe-se que o debate é um gênero textual argumentativo, pois busca defender opiniões para um determinado auditório. Nesse processo, conforme Costa (2008), há regras que determinam a organização e a distribuição de tempo para os retores (debatedores), como também as temáticas discutidas. Essas normas são instituídas por um terceiro participante da produção do gênero, o moderador do debate.

Tipologias do debate

As tipologias textuais são os critérios organizacionais de um gênero. Elas são ferramentas de análise formal dos gêneros, pois observam as sequências textuais características de determinado gênero. O estudo das tipologias pretende diferenciar os gêneros e, ao mesmo tempo, agrupá-los em grandes ca-

tegorias. De acordo com Marcuschi (2008) e Köche, Boff e Marinello (2012) as tipologias mais estudadas são a narrativa, a dissertativa, a descritiva, a injuntiva, a explicativa, a preditiva e a dialogal. Essa grande lista não se compara com a extensa quantidade de gêneros textuais descritos, até o momento, pelos estudos do texto.

O debate político televisionado é um gênero que se localiza na tipologia dissertativa, pois trabalha com a discussão de temas da atualidade, objetivando a defesa e a refutação de argumentos. Contudo, há também marcas das tipologias descritivas, narrativas e explicativas. Por isso, é possível afirmar que o gênero em estudo é tipologicamente heterogêneo, porque agrega várias tipologias, sendo que uma delas é a mais recorrente.

Funções: estrutural e social

Todos os gêneros textuais possuem determinadas funções sociais e específicos formatos. Isso assegura uma estabilidade aos gêneros, permitindo que algumas características sejam exclusivas de um gênero ou não.

No debate político, a função estrutural está relacionada aos meios como esse gênero é produzido, o que retoma as regras, a tipologia e a modalidade escrita ou oral, que ele apresenta. Assim, o debate político tem características afins com uma diversidade de gêneros, como o debate em sala de aula, o seminário acadêmico etc. Por isso, faz-se relevante reconhecer quais as funções sociais desse gênero, que o qualificam como argumentativo e carregado de elementos persuasivos.

A função social do gênero estudado está, diretamente, relacionada com as intenções que seus retores possuem ao fazer o uso concreto do gênero no meio social. Isso indica que, tanto o debate, quanto qualquer outro gênero têm objetivos específicos que podem ser alcançados pela junção dos aspectos funcionais e formais do gênero textual. Desse modo, os produtores textuais podem adaptar seus gêneros conforme a situação comunicativa, como sugere Marcuschi (2005).

Caso se objetive persuadir um público especializado, por exemplo, serão necessárias diferentes posturas por parte dos debatedores. Esse modo de pro-

dução do gênero objetiva. em primeiro lugar, a discussão de opiniões, mas esse processo é de natureza persuasiva, pois apresenta diversos elementos retóricos.

Oralidade e escrita em debate

Como fora explicitado, o debate político possui regras de formação e tipologias textuais distintas. Ele é um gênero multimodal, que transita da escrita para a oralidade. Esse acontecimento faz com que as análises sejam feitas a partir de transcrições de elementos orais, com base em Marcuschi (2003) e Preti (2000), que fundamentam com clareza os meios de transcrever os dados orais para escrita, preservando características importantes como pausas e entonações mais acentuadas. Na tabela seguinte, há uma síntese dos critérios de transcrição adotados nesta pesquisa.

Tabela 1. Critérios de Transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
Qualquer pausa	...	ao mesmo tempo criamos um maior**...** e um GRANde...
Truncamento (junção de duas palavras ou interrupção brusca pelo interlocutor)	/	a sua proposta **pros/** mais médicos
Entonação enfática	MAIÚSCULA	perdeu duzentos e sessenta bi**LHÕES** de reais...
Repetições	(reduplica-se a parte repetida)	**uma uma** recessão na economi::a
Alongamento de vogal ou consoante	::	em primeiro luga**::**r

Fonte: Pibic – Uneal: Núcleo de Estudos da Linguagem e Cultura, Adaptado de MARCUSCHI, 2003 e PRETI, 2000.

No contexto educacional, esses meios de transcrição sugerem atividades diversas com os gêneros orais. O debate político é uma amostra, entre os gêneros textuais discursivos, que se caracteriza por meio de uma função social, isto é, a persuasão. Além disso, a análise de gênero é imprescindível, visto que é um meio interpretativo dos textos que circulam em todas as esferas sociais.

Figuras de linguagem e de retórica

As pesquisas sobre figuras de linguagem remontam à antiguidade grega. Nessa época, a metáfora e a metonímia eram o centro das atenções, pois seriam fundantes de todas outras figuras de linguagem. No entanto, sob uma perspectiva retórica, compreende-se que essas figuras possuem teor argumentativo assim como tantas outras. Além disso, não se limitam a dois tipos de figuras, pois cada uma delas é motivada de acordo com a função discursiva, ou seja, contribuem para construção da persuasão.

Um conceito norteador sobre figuras retóricas indica que elas são "recursos linguísticos utilizados especialmente a serviço da persuasão" (ABREU, 2009, p. 109), Assim sendo, elas são ferramentas condutoras da persuasão, acontecendo, porém, quando as figuras agem de maneira subliminar, ou seja, não são notadas claramente no discurso. Isso indica que o excesso de figuras, com vistas a impressionar pela beleza estética do discurso, não tem finalidade retórica. Assim descritas, as figuras retóricas têm um caráter funcional; geralmente divididas em: figuras de som, de palavra, de construção e de pensamento.

O primeiro grupo de figuras está relacionado com a sonoridade das palavras, conforme Abreu (2009). Essas figuras são estratégicas, pois buscam marcar o discurso pelo ritmo e organizam o texto, de modo a ser facilmente memorizado pelo produtor do discurso (retor). Pontua-se, ainda, que elas são expostas "quando controlamos o processo de seleção sonora, para produzir efeitos especiais de sentido, dentro de uma argumentação" (ABREU, 2009, p. 112). Alguns exemplos são a paronomásia e o hemeoteleuto, esta primeira refere-se à repetição de palavras parecidas na pronúncia, mas com sentidos diferentes; aquela última acontece quando a repetição está nas sílabas finais, seguindo os conceitos de Abreu (2009).

Entre as figuras de palavras, enumeram-se aqui algumas características das figuras mais comuns, a metáfora e a metonímia. Assim, compreende-se que metonímia tem origem grega, sendo traduzida como o uso da parte pelo todo. Essa figura é persuasiva, pois pode indicar propriedade e, às vezes, generalizações durante uma argumentação. A metáfora está relacionada com o transporte de significação, por isso Abreu (2009) afirma que ela é uma comparação abreviada. Essa ideia de transporte é explicada, quando se observa que a metáfora é uma figura de palavra que transporta as palavras do sentido original para o sentido figurado.

As figuras de construção são mais complexas que as de palavras, porque já abrangem o enunciado. Alguns exemplos dessa figura são: pleonasmo, hipálage, anáfora, epístrofe e concatenação. O pleonasmo é a repetição de obviedades do texto; essa figura só é persuasiva quando busca dar ênfase a certas ideias do texto, mesmo que elas já estejam explicitadas anteriormente. A hipálage é o que se convencionou denominar de personificação ou prosopopeia. Nela, há a atribuição de características humanas a objetos ou seres inanimados. A terceira figura listada, anáfora, é a repetição de palavras no início de frases. A epístrofe assemelha-se à figura anterior, pois ela trata da repetição de palavras no final de frases sucessivas. Já a última figura de palavra, citada aqui, é a concatenação, que consiste em iniciar a frase com uma palavra da frase anterior, assim, estabelecendo com ela uma linha lógica.

Abreu (2009) pontua, também, que os enunciadores (retores) utilizam as figuras de palavra, com o objetivo de prender a atenção do seu auditório e, ao mesmo tempo, indicar quais são os conceitos mais importantes do seu discurso.

O outro tipo de figura analisado na pesquisa são as figuras de pensamento, que assim como as anteriores são importantes para a construção dos argumentos. Figuras como: a antítese, o paradoxo e a alusão, são amostras desse tipo de figuras retóricas. Como descreve Abreu (2009) a antítese é a figura da oposição, isto é, ela contrapõe frases e palavras, indicando significados opostos entre elas. O paradoxo é uma figura que surpreende as ideias já cristalizadas sobre um dado assunto ou conhecimento, pois ela expõe ideias contraditórias num mesmo tópico frasal ou no mesmo texto. A alusão, por sua vez, faz referência a outras temáticas abordadas, a pessoas celebres e outros fatos que contribuam

para a argumentação. Ela tem papel decisivo, quando os retores buscam os argumentos de adesão inicial.

A ironia é uma figura retórica que acontece na inversão semântica do que é dito, muitas vezes, ela é apontada como dissimulação, que busca afirmar o contrário. Por isso, a "ironia é um tropo em que se estabelece uma compatibilidade predicativa por inversão, alargando a extensão sêmica dos pontos de vista coexistentes e aumentando sua intensidade." (FIORIN, p. 70, 2014). Percebe-se, então, que essa figura pode estruturar uma argumentação, principalmente quando há o embate de opiniões.

Metodologia

Este trabalho segue a linha qualitativa de estudos, pois se analisam os dados de maneira subjetiva. Desse modo, interpreta-se o *corpus,* atentando-se para a qualidade das informações, assim como sua relevância para a pesquisa. Ela, por sua vez, não considera resultados numéricos ou estatísticos. Como indica Cajueiro (2013), a pesquisa qualitativa interpreta dados para responder a questionamentos de forma flexível e dinâmica, por isso ela acontece de maneira processual.

De acordo com o método qualitativo, escolheram-se, aleatoriamente, os fragmentos mais importantes para a análise de figuras retóricas no gênero debate político televisionado. Essas amostras estão localizadas na parte final do debate e demonstram a discussão de temas como: economia, corrupção e educação. Além disso, elas correspondem a vinte minutos da transcrição completa do debate de segundo turno das eleições de 2014, com os candidatos à presidência do Brasil.

No processo da pesquisa, necessitou-se de fazer: transcrições do gênero e delimitações de acordo com as temáticas abordadas. Esse procedimento visa, então, a analisar as falas durante o tempo determinado e o objetivo.

Debate político

O gênero analisado neste trabalho é, quase sempre, confundido com o que se entende por discurso político. Contudo, por se tratar de uma forma de ação, nota-se que o debate político televisionado é um gênero textual que tem por função discutir e argumentar sobre temas para um determinado público, seguindo regras de produção, segundo Costa (2008).

Além dessas características, o debate político - DP é um gênero multimodal, pois sua realização transita da modalidade escrita para a oral. Isso acontece, porque há uma preparação prévia dos possíveis temas que estarão em discussão, assim como, no ato da realização, alguns argumentos são montados conforme o discurso do outro debatedor.

A linguagem utilizada na formulação do gênero é clara e cuidada, visto que a situação comunicativa é formal, como descreve Costa (2008). No entanto, a clareza da argumentação é, muitas vezes, prejudicada ou amplificada com o emprego de termos e expressões restritas à esfera política. Nesse sentido, a formalidade do gênero é, também, transgredida com o emprego de palavras do uso coloquial.

Salvo algumas exceções, o gênero debate político televisionado, aqui estudado, é do tipo debate público regrado, pois, nesse tipo de debate, ocorre a exposição de opiniões sobre diversos temas entre os debatedores e há a figura do moderador, que regulamenta o debate, assegurando credibilidade para a exposição de ideias, como define Costa (2008). Assim, entende-se que o DP discute opiniões e, para tanto, necessita de recursos retóricos para a organização de argumentos, necessários para convencer e persuadir o auditório social.

Aspectos retóricos e textuais

O estudo enfatiza as figuras retóricas mais relevantes para a constituição dos argumentos no debate político. Assim, não se descreve uma lista com as figuras retóricas do gênero debate político. Contrário a isso, expõem-se os tropos mais recorrentes no gênero textual. A perspectiva de estudo retórico-textual solicita o reconhecimento da forma e função do gênero, por ele ser uma forma de ação social.

As características linguísticas do DP estão sintetizadas na sua tipologia textual de predominância, a dissertativa. Nela, as explicações sobre fatos e temas diversos são essências para a produção do gênero e circulação social. Desse modo, o debate político televisionado é compreendido de acordo com sua funcionalidade, isto é a capacidade persuasiva na discussão de opiniões e ideologias e na sua formalidade, através da sua tipologia textual.

Análises

As análises a seguir apresentam a síntese de algumas figuras de linguagem, identificadas no DP, que, por meio do seu uso social, tornam-se figuras retóricas, na proposição de argumentos. No primeiro fragmento, aparece a existência da repetição. Esse tipo de recurso textual visa a estruturar o discurso, para que ele seja, suficientemente, aceito e lembrado pelo auditório. Abreu (2009) comenta sobre o hemeoteleuto, que é a repetição das sílabas finais das palavras. Essa figura retórica é salientada no fragmento:

> na refinaria Abreu e Lima quando a senhora era presidente do conselho de administração da Petrobrás... não fuja dessa responsabilidade... foi feito sobrepreço para pagar propina... propina para pagar partidos políticos que a apoiam propinas para seu partido político ...// (*Corpus* da pesquisa).

Assim, essa figura de palavra transforma-se em figura de retórica, pois condensa um argumento completo sobre um esquema de corrupção ao repetir as sílabas “pa” e “pro”, e, também palavras como “propina” e “partido”.

As figuras de palavra, observadas no gênero debate, indicam os diferentes usos e sentidos da linguagem. A metonímia cumpre isso ao fazer generalizações ou indicar propriedade de algo devido as suas partes. Percebe-se isso no segundo fragmento: “eu não sei por que lhe incomoda TANto... eu dizer aqui que no DNA anh do bolsa família está sim o PS... a história não se muda candidata... está aqui”. A figura retórica torna-se persuasiva quando indica que o “DNA”, ou seja, parte de um programa social, pertence ao partido do retor B, o que faz acreditar na posse de tais feitos para beneficiar a população.

A metáfora é um recurso imprescindível na construção da argumentação política, vários recortes apontaram para diferentes tipos de metáfora. Por isso, Abreu (2009) lista tipos de metáfora de acordo com os usos sociais. No fragmento seguinte, observou-se a metáfora esportiva, assim em: "infelizmente... em todos os rankings internacionais... onde... é avaliada a qualidade de educação... no Brasil... nós estamos na LANTERNA". Por isso, ao enfatizar o termo "LANTERNA", o retor B transfere o sentido do substantivo, o que amplia o entendimento sobre a situação econômica no país. Outro exemplo dessa figura retórica é constado durante a discussão de temas como a corrupção, assim em:

> quero lembrar... que duas leis aprovadas no meu governo no ano passado dão base pra esse processo... de INvestigação da PETROBRAS... a primeira... a lei doze mil oitocentos e trinta que garante a independÊNcia do delegado... por quê?... antes... no passado... por exemplo na 'pasta rosa'... o delegado começava a investigar mandavam ele prum exílio dourado...// (*Corpus* da pesquisa).

Nesse caso, a metáfora é utilizada para condensar argumentos maiores, como o caso da "pasta rosa", que tratavam de uma série de denúncias escondidas em pastas e, somente, eram expostas nos períodos eleitorais. Além disso, a última expressão citada "exílio dourado", também é uma metáfora, referindo-se à corrupção ou coação que ocorrera com os delegados, durante investigações de crimes políticos.

As figuras de construção estão presentes na estruturação do *logos* do debate político. Nele, por exemplo, veem-se figuras como a personificação ou hipálage quando os retores discutem sobre o "porte" e a "envergadura" de um programa social, isto é, indicam características humanas para entidades não humanas. Por isso no fragmento: "é impoSSÍVEL... que alguém acredite... que um programa do *porte* e da *envergadura* do bolsa família... tenha origem num programa completamente distorcido". Desse modo, a função das figuras retóricas, para o desenvolver da argumentação, no debate político, não se restringe a critérios estilísticos, que dão um caráter artificial ao discurso.

O gênero debate político televisionado discute temas de forma ordenada, por isso algumas ferramentas como a repetição por concatenação garantem a coesão. Isso é observado no próximo fragmento: "o governo[...] *fracassou* na

condução da economia... inflação alta... crescimento baixo... *fracassou* na melhoria dos nossos indicadores sociais". A figura de construção, aqui analisada, surge da existência de termos iguais no início da frase, retomando a palavras da frase anterior.

Alguns argumentos apresentam duas figuras retóricas na sua formulação, principalmente, quando os retores visam convencer e persuadir através do argumento de autoridade e da pergunta retórica. Comprova-se isso em:

> o seu secretário de política econômica M...(Rolani)... deu uma sugestão (sui generis) que nós enfrentemos a inflação... ele disse simplesmente que "as pessoas deveriam parar... de comer carne... e passar a comer ovo "... será que ESSA... é a política econômica para o controle da inflação... do seu governo?.../// (*Corpus* da pesquisa).

Essa junção de ferramentas retóricas possibilita a construção de uma figura de pensamento muito utilizada na esfera política, a ironia. Ela pretende romper com a lógica discursiva da linguagem, pois possibilita que o retor pronuncie um enunciado, desejando expor o contrário do que disse. Assim, não se sabe quando as afirmações são verdadeiras, o que facilita uma "armadilha argumentativa". Percebe-se, então, que o retor B ao fazer uso da ironia, apresenta o posicionamento de uma autoridade "secretário de política econômica", fazendo em seguida uma pergunta sobre a "política econômica do governo". Essa, por sua vez, se baseia na adoção de novos hábitos alimentares como, por exemplo, "comer ovo".

A intencionalidade do emprego dessa figura retórica é, inicialmente, causar o riso, mas pode ir mais longe, pois desconstrói um pensamento, ao ponto de considerá-lo sem importância. Há também, no último fragmento, o emprego dessa figura pelo retor A, ao "elogiar" as palavras do retor B. Em: "Candidato eu acho fantástico a sua forma de colocar as questões... não coLOCA no meu governo reconhecimento do governo de Minas", nota-se claramente a ironia na expressão "eu acho fantástico".

Como fora demonstrado, as figuras retóricas constroem os argumentos do debate político e se utilizam das características funcionais e formais do gênero. Além disso, não há um número restrito de figuras pertencentes ao gênero tex-

tual estudado, elas prestam serviços diversos ao gênero desde sua capacidade comunicativa até a persuasória.

Considerações finais

A categoria persuasiva aqui estudada, figuras retóricas, constitui o *logos* do debate político televisionado, uma vez que elas compactam argumentos e possibilitam a discussão de temas variados. Por isso, elas são ferramentas mantenedoras da persuasão, isto é, do objetivo da retórica. Desse modo, a discussão de opiniões por meio de gêneros textuais argumentativos é estruturada de acordo com objetivos específicos dos seus produtores textuais, seja apresentar ideias, persuadir ou convencer as pessoas. Esse auditório social é o que direciona a progressão do gênero, por isso os retores do debate político devem reconhecer as variáveis de seu *pathos*.

Assim percebido, o gênero debate político possui dois debatedores (*ethos*), que discutem temas atuais de relevância para a população. Essa discussão pode ser, também, realizada em sala de aula, através de práticas interativas desse gênero, que congrega categorias organizacionais como a tipologia textual dissertativa. Por esse motivo, o trabalho com a oralidade e a formação de argumentos frente a problemas sociais possibilita aos alunos, com variados graus de instrução, uma compreensão ampla da realidade circundante.

Referências

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção.** São Paulo: Ateliê, 2009.

CAJUEIRO, Roberta Liana. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. Petrópolis: Vozes, 2013.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário dos gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor.** Petrópolis: Vozes, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
_____. **Análise da Conversação.** 5 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
PERELMAN, Chaïn, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado de argumentação: a nova retórica.** 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
REBOUL, Oliver. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RESUMO

Este trabalho é um estudo sobre o gerenciamento da informação/relação e da tipologia dos argumentos no gênero debate em sala de aula. Esta pesquisa faz parte de um projeto de extensão voltado aos alunos de ensino médio de escolas públicas do interior de Alagoas, desenvolvido pelo curso de Letras (*Campus* de Arapiraca) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Considerando que os sujeitos vivem em sociedade e precisam saber argumentar nas diversas práticas sociais, percebem-se, nesse cenário, características, reflexões, valores e tantas outras questões que estão envolvidas no ato de argumentar. Nesse sentido, tem-se como objetivo verificar como se constroem os argumentos no debate e quais são os tipos mais recorrentes e se tal construção parte do gerenciamento de informação ou se do gerenciamento de relação. Fundamenta-se nos seguintes autores: Abreu (2004), Melo (2009), Marcuschi (1998, 2008), Koch (2003), Ribeiro (2009), dentre outros. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com suas respectivas características. Os resultados das análises, a princípio, apontam para o uso frequente de argumentos de causalidade e de exemplo, sendo o primeiro mais recorrente, não havendo uma maior diversidade tipológica desses argumentos. Desse modo, o gênero debate se constitui nesse processo argumentativo que busca a adesão do auditório à tese que se apresenta, neste contexto de sala de aula, e articulado com o gerenciamento da informação e da relação.

Palavras-chave: Argumentação, Tipologia de argumentos, Debate, Sala de aula.

O GERENCIAMENTO DA INFORMAÇÃO/RELAÇÃO E A TIPOLOGIA DOS ARGUMENTOS NO GÊNERO DEBATE EM SALA DE AULA

Alex Raniére da Silva (UFAL/Campus de Arapiraca)
Bruno Barros das Neves (UFAL/Campus de Arapiraca)
Orientação: Prof. Dr. Deywid Wagner de Melo (UFAL/Campus de Arapiraca)

Introdução

A argumentação é um instrumento necessário para qualquer cidadão da sociedade, tendo em vista as diversas práticas sociais em que o indivíduo precisará defender um ponto de vista ou convencer alguém a seu favor. No âmbito escolar, existe uma grande lacuna neste quesito, pois os professores centram suas atenções aos aspectos gramaticais e ortográficos do texto, deixando à deriva o ensino sobre argumentação. Além disso, segundo Ribeiro (2009), os docentes têm a errônea concepção de que "trabalhar a oralidade corresponde a um simples exercício de fala, exemplificado na forma de diálogo ou exposição espontânea", subestimando a importância desta modalidade da língua e, consequentemente, deixando-a de lado. As habilidades argumentativas dos alunos, portanto, são lesadas por não haver uma abordagem sistemática sobre o assunto em sala de aula. Isto afeta todas as relações sociais do estudante, da vida profissional à pessoal, impedindo-o de atuar como um membro ativo na sociedade.

Com isto, faz-se necessário um estudo sobre o modo como se dá a construção dos argumentos no gênero debate em sala de aula, bem como o gerenciamento da informação/relação, a tipologia dos argumentos e quais deste são os mais

recorrentes, a fim de proporcionar reflexões sobre o ensino da argumentação na escola. Este trabalho não pretende ser a solução para o problema vigente, mas, sim, colaborar com os professores, a partir das conclusões obtidas, no processo de estudo da argumentação para a sala de aula.

Este trabalho é um recorte de um projeto de extensão que está em andamento, promovido pelo curso de Letras (Campus de Arapiraca) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que, por sua vez, pretende colaborar para o estudo da argumentação nos gêneros orais e escritos em sala de aula do ensino médio de escolas públicas da região metropolitana do agreste alagoano.

Este artigo está dividido em cinco partes, quais sejam: a retórica: antiga e nova, o gerenciamento da informação/relação, as técnicas argumentativas, a argumentação e o estudo dos gêenros textuais em sala de aula, a metodologia e as análises, além de algumas considerações finais.

O *corpus* do estudo é composto por um dos debates gravados em áudio e posteriormente transcrito segundo as normas da Análise da Conversação, baseadas em Marcuschi (1998). Os resultados apontam, a priori, para uma maior incidência de argumentos de causalidade e de exemplo, sendo o primeiro o mais frequente e não havendo uma maior variedade tipológica.

A retórica: antiga e nova

A retórica, entendida como a arte de persuadir pelo discurso (REBOUL, 2004), pode ser dividida em duas grandes partes: a antiga ou clássica e a nova. A primeira refere-se à arte do bem falar, praticada nas praças públicas da Grécia Antiga, quando a democracia ainda engatinhava.

Segundo Lazarotto (2009), nesta época, quase tudo passava por um tribunal: guerras, alianças, crimes, acordos; tudo tinha de ser discutido e passado a voto público. Ter um discurso envolvente e persuasivo, portanto, era uma questão de "sobrevivência" para os gregos, visto a possibilidade de sofrerem punições judiciárias severas caso não conseguissem provocar a adesão às suas teses. Desta necessidade, surgem os sofistas, conhecidos por deter e ensinar a arte do bem falar, isto é, ensinavam a quem lhes pagasse o "conhecimento" necessário para a produção de discursos envolventes, persuasivos, retóricos.

No entanto, como os sofistas se voltavam aos aspectos "estéticos" do discurso, não se preocupavam necessariamente com a verdade. Ainda, segundo a autora, o principal objetivo da antiga retórica "[...] é fazer com que ocorra a adesão. E, aparentemente na retórica não há uma preocupação maior com a verdade - relegada à segundo plano [...]". Assim, podemos entender a retórica clássica como a arte de persuadir o outro sem se preocupar com a verdade.

A nova retórica, desenvolvida por Perelman e Olbrechts-Tyteca, é a arte de convencer e persuadir o outro exclusivamente através do discurso. Baseia-se na lógica do razoável, do provável, do verossímil, escapando da visão positivista da lógica formal. Por ser uma atividade estritamente linguística, valemo-nos de argumentos persuasivos para compor o nosso discurso e torná-lo retórico.

Por outro lado, recursos extralinguísticos como carinho, tato ou beijo fogem da retórica por não pertencerem ao campo da linguagem. Uma outra característica que contrasta com sua antiga versão é o caráter ético da retórica perelmaniana. Qualquer recurso que fuja da ética, foge também da retórica. Isto exclui de seus domínios outros recursos como chantagem, ameaça, e conclusões falaciosas, que, apesar de serem meios constituídos através do discurso, não são éticos. Na nova retórica, a argumentação corre nas veias da linguagem, de modo que aquela se articula com esta, produzindo o discurso retórico.

Gerenciamento da informação e da relação

A ideia de que vivemos em sociedade comporta, no tempo presente e por uma ordem natural das coisas, duas ordens de reflexão: a primeira é que essa sociedade cresceu e se expandiu demais e a segunda ordem é que vitimada por uma educação desestimulante, submetida ao julgamento crítico da opinião pública, massificada pela mídia. Assim, com o processo que chamamos de globalização, o leitor, o escritor, o professor, o estudante e demais cidadãos precisam argumentar, de modo que esse ato, chamado argumentar, leva a duas questões: convencer e/ou persuadir.

Antes de adentrarmos no conceito de gerenciamento de relação e gerenciamento de informação, faz-se necessário explanar as duas ordens de reflexão levantadas acima. A primeira reflexão leva-nos a uma questão voltada à sociedade. A sociedade contemporânea caracteriza-se pela globalização. As informações e

a velocidade com a qual elas atingem a sociedade espantam qualquer um que tenha vivenciado décadas que não dispunham de tais recursos tecnológicos. Em razão da tecnologia e das facilidades que ela traz, os receptores dessas informações tornaram-se cada vez mais exigentes, em todos os sentidos. Exigentes com eles mesmos, com os outros, com as coisas, com tudo, tornando o mundo tão exigente, a ponto de os serviços e informações ficarem insuficientes, esgotáveis, pobres. É assim, pois, que a sociedade se expandiu e criou uma teia que liga e interliga todas as pessoas.

Já a segunda ordem traz uma reflexão voltada a nós mesmos: temos uma educação um tanto desestimulante, pois esta mesma educação nos faz ser submissos e a ficarmos submetidos a um julgamento crítico da opinião pública; fazendo, desse modo, com que precisemos usufruir, a todo custo e momento, da arte de argumentar.

Levando em consideração tudo o que foi elencado acima, percebemos que essas exigências, essas opiniões, esses julgamentos levam o ser humano a gerenciar informação e, consequentemente, gerenciar relação, pois é notável que com toda a tecnologia e expansão da sociedade, a mesma sociedade precisa estabelecer gerenciamentos. Seja no mundo virtual, seja no mundo real, cada ser que constitui a sociedade precisa passar informação e conduzir uma relação. Por exemplo: uma pessoa ao ir a uma padaria, seja em qualquer hora do dia, precisa passar uma informação, para, assim, o atendente da padaria saber qual é o objetivo de tal pessoa naquela padaria. Desse modo, foi preciso que um dos lados gerenciasse informação.

No que concerne ao gerenciamento de relação, podemos usar o seguinte exemplo: quando um debate está acontecendo, o objetivo maior de ambos os lados é de convencer e/ou persuadir um ao outro. Assim, antes de o convencimento ou a persuasão ocorrerem de fato, é preciso que ambos os lados argumentem. E é nesse ato chamado argumentar que o gerenciamento de relação ocorrerá, pois, como diz Abreu (2004, p. 10), "argumentar é, em primeiro lugar, saber integrar-se ao universo do outro. É também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro". Isto é, manter um gerenciamento de relação.

Mas, o que de fato é gerenciamento? Gerenciamento é, portanto, organizar, planejar e executar atividades que facilitem o processo de trabalho. Atividades

relativas ao gerente, administrador ou líder. A gerência pode-se dar sobre coisas, pessoas ou ambos. O gerente organiza seu ambiente de trabalho, toma decisões, direciona o trabalho de funcionários ou membros de um grupo.

É a partir, justamente, desse gerenciamento que estudaremos os dois tipos de gerenciamentos supramencionados no início desta seção. Assim, faz-se necessário trazermos à discussão o que de fato é gerenciamento de informação.

Já é sabido que o mais importante não são as informações em si, mas o ato de transformá-las em conhecimentos; de modo que é preciso saber interagir tais informações e construir tais conhecimentos, visto que as informações são tijolos e o conhecimento é o edifício que construímos com eles. Diversas pesquisas apontam que entre as competências necessárias para que um país se desenvolva – principalmente neste século que se inicia – é a de gerenciamento da informação por meio da comunicação oral e escrita, isto é, a capacidade de ler, falar, escrever e ouvir bem.

No entanto, no mundo em que se vive, o gerenciamento de informação é ínfimo, ou, melhor dizendo, é muito pouco, pois, uma pessoa ao manter comunicação com outra pessoa, pragmática e naturalmente, ela será levada a gerir uma relação, e é daí que surgirá o gerenciamento de relação.

Portanto, o ato de relacionar-se com o outro é natural e constitutivo na sociedade em que vivemos. Gerenciar ou gerir uma relação é: integrar-se ao universo do outro, e não apenas trocar, passar informações. Para exemplificar: quando duas pessoas falam sobre o tempo ou quando dois namorados conversam entre si acontece um gerenciamento de relação. O que dizem é redundante. Se um diz – Eu te amo!, isso é uma coisa que o outro já sabe. Mesmo assim, pergunta outra vez: - Você me ama? E recebe a mesma resposta. E ficam horas a fio nessa redundância amorosa, em que o importante não é trocar informações, mas, sim, sentir em plenitude a presença do outro.

Justamente devido ao modo como o mundo e a sociedade funcionam atualmente é que o ser humano precisa gerir informações e gerir relação. No entanto, é preciso deixar claro que, devido ao funcionamento da sociedade – mais interligada pela tecnologia –, os constituintes de tal sociedade – as pessoas – são obrigados a gerir mais relação do que informação. Pois, como é sabido, o homem – no sentido mais amplo possível – mantém relações pelo simples fato e ato de dizer “um bom dia”.

Assim, neste trabalho, acredita-se que é inevitável o gerenciamento de relação em qualquer momento do dia a dia: de uma simples saudação ao amanhecer até a uma conferência, palestra, aula, situações em que é a presença do formal que se faz necessária.

Trazendo essa perspectiva – a de que o gerenciamento de relação deve prevalecer nas situações comunicativas humanas – é importante dizer que na argumentação essa perspectiva torna-se mais relevante, pois, segundo Abreu (2004), há quatro condições da argumentação. Assim, o gerenciamento de relação se dará justamente por estas condições, quais sejam: a primeira é ter definida uma tese e saber para qual problema essa tese serve como resposta; a segunda é ter uma linguagem comum; a terceira é ter contato positivo; e a quarta é agir de forma ética (ABREU, 2004). Diante disso, é possível inferir que Abreu propõe, através dessas quatro condições, um gerenciamento de relação e não apenas um gerenciamento de informação.

Assim, vale salientar e clarificar as quatro condições, vejamos:

A primeira é ter definida uma tese e saber para qual problema essa tese serve como resposta. Abreu (2004) diz, neste ponto, que o defensor do ponto de vista deve saber trazer essa discussão através do gerenciamento da relação, para, com isso, o auditório[1] ou o interlocutor, ou seja, quem ouve a ideia, não tenha o defensor da tese como uma pessoa prepotente, pedante ou qualquer predicativo de mesmo sentido. Haja vista que antes da informação, faz-se necessário o estabelecimento de uma relação dialógica;

A segunda, Abreu (2004) fala que é preciso ter uma linguagem comum, um processo de adaptação. Entenda-se: o defensor da tese precisa adaptar-se à linguagem dos ouvintes. Vejamos um exemplo: em um auditório que ocorrerá uma palestra para professores de língua portuguesa, o palestrante – um linguista, talvez – poderá usar uma linguagem técnica. Ou seja, o palestrante poderá usar

1. Constituído pelas pessoas com as quais interagimos. Segundo Abreu (2005), pode ser universal ou particular. Universal quando não controlamos as variáveis e particular quando controlamos tais variáveis, ou seja, uma sala de aula seria um auditório particular, mas o público de uma feira/exposição de conhecimentos/cultura não, por visitarem pessoas de diversos segmentos, tais como: pessoas leigas, intelectualizadas, pais, amigos, vizinhos, e outros, e não apenas os alunos daquela escola. O auditório também pode ser constituído por apenas uma pessoa ou ainda pelo próprio sujeito, sendo ele mesmo seu próprio auditório.

palavras que são comuns aos professores. Entretanto, o mesmo palestrante não poderá explicar os mesmos conceitos se utilizando da mesma linguagem se tal palestra for para crianças do Ensino Fundamental ou adolescentes do Ensino Médio. Uma adaptação de linguagem. Um gerenciamento de relação;

A terceira refere-se à ideia de gerenciamento de relação tornar-se mais explícita, visto que o autor traz a ideia de que é preciso, antes de tudo, manter um contato positivo;

E a quarta trata do agir de forma ética que é nada mais, nada menos do que o puro e simplesmente gerenciamento de relação. Aqui se aplica a ideia de que o que um não quer para si mesmo, não aplica para o outro. Agir de forma ética. Em um debate, é primordial, e a primazia deve ser dada a este princípio, que as informações sejam claras, honestas e transparentes, assim, desse modo, quem opera as informações, num momento, opera-as com ética: gerenciando relação e não apenas informação.

Inferimos, assim, que o gerenciamento da informação e da relação dão-se por meio dessas quatro condições da argumentação que, por sua vez, colaboram na constituição dos argumentos que se agrupam em quatro partes, conforme trata a seguir.

A tipologia dos argumentos

Os argumentos, em geral, constituem-se por meio de uma trilogia aristotélica, assim constituída:: *ethos, logos e pathos*. O primeiro está ligado a noções de moral, credibilidade e autoridade do retor[2]. Um autor que possua essas características consequentemente terá um *ethos* imponente. O segundo está relacionado ao campo da lógica, da razão; enquanto o terceiro está voltado para os sentimentos. A distinção entre convencer e persuadir também é compartilhada entre diversos autores como Perelman, Olbrechts-Tyteca e Abreu. Para estes autores, convencer está voltado para a razão, enquanto persuadir está voltado para os sentimentos.

2. O sujeito que usa a linguagem na perspectiva retórica, ou seja, o sujeito que faz uso da retórica.

Para compreendermos como os sujeitos constroem os argumentos, é preciso que conheçamos as técnicas argumentativas. É por meio do estudo dessas técnicas que passamos enxergar a argumentação, fluindo no texto.

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), existem quatro tipos de argumentos: os quase lógicos, os que fundam a estrutura do real, os que se fundam na estrutura do real e os que dissociam noções. Os quase lógicos assemelham-se ao raciocínio formal, provável, lógico. São intitulados *quase* lógicos por não se basearem na razão absoluta da matemática, podendo, assim, ser refutados. Entre eles, podemos destacar a regra de justiça, a definição, a compatibilidade e contradição: ridículo, e os argumentos de comparação.

A *regra de justiça* refere-se ao tratamento idêntico a situações e elementos em uma mesma categoria. Observemos um caso fictício de um filho, cujo pai recusa-se a bancar-lhe a escola, o filho argumenta ser vítima de injustiça, uma vez que seu irmão teve os estudos custeados pelo pai. Nota-se que a regra de justiça consiste na referência de um ato precedente, o qual justifica a admissão de um outro semelhante.

A *definição* condiz com a questão da identidade, permitindo a troca de um termo por outro, desde que não danifique o sentido. No âmbito da argumentação, podemos considerar quatro tipos: *normativa, descritiva, condensada e oratória*. A primeira denota um sentido restrito a uma palavra, devendo toda a argumentação deter-se ao significado estabelecido. Já a definição descritiva explana o termo corrente, enquanto a condensada funciona como uma descritiva restritiva, uma vez que delimita um termo sob uma perspectiva, desprezando uma série de informações. Por fim, a oratória pode ser considerada uma definição imperfeita, pois "aquilo que é definido bem como o que o define não podem ser usados um pelo outro, não é uma permuta realmente possível" (MELO, 2009, p. 3). Vale ressaltar que toda definição é um argumento por impor sentindo especial aos termos.

A *comparação* fundamenta-se em fatores de semelhança entre os elementos cotejados. Por via de análise dessas semelhanças, chega-se a uma conclusão. Logo, um exemplo elementar como "meu cachorro é da mesma raça do de Marcos. Meu cão ladre muito. Portanto, o cão de Marcos também deve ladrar muito" pode facilitar o entendimento deste conceito.

Os argumentos que fundam a estrutura do real são aqueles que determinam generalizações, visando estabelecer regras e princípios. Entre eles, destacamos a *ilustração*, o *exemplo* e o *modelo*. O primeiro é uma espécie de exemplo fictício utilizado para esclarecer um fato, aumentando, assim, a adesão do auditório. O *exemplo* vai do fato à regra, generalizando e estabelecendo uma regra a partir de um caso concreto. Enquanto a ilustração reforça ou conscientiza um fato, o exemplo o fundamenta. Apesar da sutil diferença entre eles, "não é irrelevante, pois permite compreender que não só o caso particular nem sempre serve para fundamentar a regra, mas também que às vezes a regra é enunciada para vir apoiar casos particulares que pareciam dever corroborá-la" (NETO, 2002). O *modelo*, como o nome sugere, trata-se de um padrão ou esquema que deve ser seguido.

Os que se fundam na estrutura do real não se fundamentam na lógica, mas em dados empíricos. De acordo com Melo (2011, p. 4), nestes "o que se pretende ao argumentar não é implicar, e sim explicar, quanto mais fatos uma tese apresente, mais poderá mostrar que é provável". Listemos os argumentos pertencentes a este grupo. *Finalidade: argumento de desperdício, de direção, de superação; coexistência: argumento de autoridade, argumento "ad hominem"*. Além dos argumentos de *causalidade*, *sucessão* e *pragmático*. Para os propósitos deste trabalho, interessanos os de causalidade e de exemplo, por serem os mais utilizados pelos alunos.

O de *causalidade* consiste na sucessão de fatos, valendo-se de estruturas linguísticas similares a "se ..., então ...". Assim, temos um argumento de causalidade no exemplo "se o exército conseguiu interceptar todas as informações do inimigo, então o serviço de inteligência deste exército é excelente".

O derradeiro grupo de argumentos são os que dissociam noções. Como o nome sugere, os raciocínios pertencentes a este conjunto preocupam-se em dissociar noções em pares hierarquizados, no sentido de filtrar incompatibilidades. Desta forma, tornam-se duráveis e confiáveis. São compostos pelos grupos *aparência-realidade* e *outros pares*.

O propósito do primeiro é a dissociação da aparência em relação à realidade de um fato. Segundo Melo (2011, p. 5), "o que aparenta ser uno, por meio da dissociação, passa a ser dual, criando-se um par hierarquizado".

Os *outros pares* são formados por *analogia* ao par supracitado. Os mais recorrentes são *linguagem/pensamento, teoria/prática, ato/pessoa, meio/fim, individual/universal, subjetivo/objetivo*. É importante frisar que nem sempre os pares da hierarquia se dão nessa ordem, podendo variar conforme a cultura.

Entretanto, deixamos claro que não existem argumentos infalíveis. Nenhum argumento é forte o bastante para que anule a possibilidade de ser refutado.

A argumentação e os gêneros textuais na escola

Sabemos que pouco tem sido feito em relação ao ensino da argumentação na escola. Isto se deve a uma série de fatores, mas, sem dúvida, o principal deles é a formação precária de professores, além de outros desestimulantes como salário, condições de trabalho e recursos didáticos na escola, por mais que a tecnologia tenha evoluído, há escolas ainda muito carentes nesse sentido. Passado por uma formação rasa, os docentes carecem de noções mais elaboradas sobre qual o papel de suas disciplinas, em especial a de Língua Portuguesa, para os alunos. Este fato cria vários reflexos negativos como o exemplo, já mencionado, da concepção distorcida sobre a oralidade como objeto de estudo; a crença de que para escrever bem é preciso apenas escrever gramatica e ortograficamente correto, a qual leva os professores a focarem em aspectos técnicos da língua; além da não consciência sobre a importância da argumentação em sala de aula. Todos estes fatores fazem com que os alunos não saibam defender suas teses, nem convencer alguém a realizar algo almejado, sendo prejudicados em vários aspectos da vida.

Por este prisma, vislumbramos o estrago social exercido por esta lacuna e a eminente urgência de se estabelecer o ensino da argumentação na escola. Concordamos com Ribeiro (2009, p. 19), ao afirmar que "o papel da escola é ensinar sistematicamente os usos que fazemos da língua na sociedade". O que ocorre é o contrário do que a autora propõe: ensina-se *sobre* a língua e não os *usos* da língua. Constatamos isto ao notar o caráter técnico das aulas de Língua Portuguesa, centradas na gramática, quando se deveria estudar com os alunos o como usar a língua, o que inclui as estratégias argumentativas.

Uma forma de começar a mudar este paradigma é através da prática do debate em sala de aula. Entendido, a grosso modo, como uma discussão sobre um determinado assunto, o debate incita os participantes a fazer com que, através dos argumentos, os outros façam adesão a sua tese. Um verdadeiro jogo intelectual ocorre durante a prática desse gênero, pois exige do participante uma maior atividade linguística para a composição do discurso (operadores argumentativos, estratégias reiterativas, marcas de refutação), bem como o desenvolvimento de

sua capacidade crítica e a exposição das próprias crenças ao tomar uma posição e mantê-la sob a égide de seus argumentos. Além disso, por via da troca de pontos de vista, os debatedores constroem conhecimento acerca do tema debatido, justificando essa prática como um meio de aprendizagem e preparando os alunos para futuras produções textuais. Nesta visão, percebemos o esforço linguístico-cognitivo requerido para a prática do debate, necessário para o desenvolvimento das habilidades argumentativas dos estudantes.

Outros gêneros podem ser utilizados concomitantemente com o debate. É o caso do artigo de opinião, em que os alunos se valerão das mesmas estratégias argumentativas, mas, por ser um texto escrito, será mais próximo da proposta de vestibulares ou ENEM. O professor, portanto, pode aliar o debate ao artigo de opinião, contemplando a práxis da oralidade e da escrita com enfoque à argumentação, como propõe o projeto de extensão já mencionado no início deste trabalho.

Não poderíamos deixar de explicitar aqui a noção de gênero textual adotado neste trabalho, que é o conceito de Marcuschi (2008, 155) que diz que gêneros textuais são

> os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões socicomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Nesse sentido, inferimos que é por meio dos gêneros textuais que as práticas de linguagem se inserem nas atividades comunicativas dos alunos, sendo o trabalho com gêneros textuais uma forma oportuna de lidar com a linguagem em seus mais diversos usos autênticos no cotidiano. Nessa mesma linha, Schnewuly e Dolz (apud KOCH, 2003) afirmam que gênero é um instrumento que serve para colaborar na participação do sujeito em suas práticas sociais assim como objetos escolares, isto é, trata do ensino da produção e compreensão de textos, quer sejam da modalidade oral ou da escrita.

Assim, trabalhar gêneros argumentativos na escola é de grande importância para o desenvolvimento do aluno ao usar a linguagem a seu favor nas diversas situações cotidianas da vida em que o ato de argumentar torna-se necessário para que o sujeito-aluno possa interagir com maestria.

A metodologia e as análises do gênero debate em sala de aula

A metodologia adotada neste trabalho é de cunho qualitativo, em que se priorizam as seguintes características, segundo André (1991) e Larsen & Lony (1991): há uma perspectiva naturalística ou naturalista, não envolvendo manipulação de variáveis, nem tratamento experimental, é o estudo do fenômeno em seu caráter natural, isto é, trabalha com dados reais, válidos, ricos e profundos. Isso explica o método de constituição do *corpus* deste trabalho tratado a seguir.

O corpus é constituído por gravações em áudio do debate em sala de aula e, posteriormente, transcrito segundo as normas da Análise da Conversação, baseadas em Marcuschi (1998). Os debatedores são alunos de 3º ano do ensino médio de uma escola pública, os quais consentiram a participação na pesquisa mediante o Termo de consentimento Livre e Esclarecidos (T.C.L.E.) assinados pelos pais. Esses sujeitos serão identificados com a sigla DB seguida do número de identificação por ordem de iniciação (ex. DB1, DB2, DB3, ...). Já os moderadores serão identificados com a sigla M seguida do número de identificação também por ordem de iniciação.

Vejamos o primeiro fragmento do debate, cujo tema foi "a legalização da maconha no Brasil", salientamos que o referido tema foi escolhido pelos próprios alunos envolvidos.

Análise 1:

DB1: então assim ... se:: cada um vai fica/ vai ficar dependendo de uma dose maior daquilo ... imagine todo o Brasil ... por exemplo vamo supor assim a maior parte da população só maconha e quando ( )/ ... quando não sofrer mais efeito dela não vão querer buscar mais? Uma mais forte? E se a maioria dessas pessoas for pessoas da classe baixa? Não têm o dinheiro suficiente pra comprar essa droga maior pra dá o efeito maior pra ele ... eu acho que na maioria das vezes ( )
M1: então você acha que:: piorari/ pioraria a situação?
DB1: eu acho que sim
M1: alguém que é a favor ... é:: discorda dele?
M2: que/ quem concorda e quem discorda
DB3: eu discordo

M1: pode falar DB3: ((ri)) eu discordo porque:: ... é:: tem o controle de vendas ... não seria como no tráfico que você pode chegar lá na boca de fumo todo dia e pedir:: ... uma certa quantia ... e:: por causa desse controle ... é:: seria muito mais difícil ... quase impossível não vou dizer impossível porque:: não é mais quase impossível de você se acostumar' ... com o efeito ... porque você vai tá ingerindo em pequenas doses ... do que ... e:: tipo você ingerindo pequenas doses é muito complicado pra você:: ... conseguir chegar ao ápice ... e:: ... passar a procurar drogas maiores (por meio) do tráfico mesmo

Tabela 1. Fonte: *corpus*

Com o argumento de exemplo, DB1 defende a tese de que a maconha serve como porta de entrada para outras drogas. O exemplo de que a maconha é uma droga psicoativa e que, com o passar do tempo, o efeito causado por ela enfraquecerá, insurge como um argumento para estabelecer, a partir de um fato possível (a legalização da maconha), e generalizar a tese em questão, pois o debatedor deixa implícito a possibilidade de as pessoas se viciarem em maconha, subtendendo que se a maioria dos usuários de classe baixa não tiverem o dinheiro para adquirir essas outras drogas, passariam a roubar para suprir o vício.

Em contrapartida, DB3 refuta o raciocínio de DB1 com um argumento de causalidade. Segundo DB3, com o controle de vendas seria muito difícil alguém tornar-se tolerante à maconha porque o consumo se daria em pequenas doses. Desta forma, impossibilita-se a procura por outras drogas mais perigosas. Observando atentamente, DB3 baseia-se em uma *causa* (controle de vendas) para inferir uma *consequência* (não haveria risco de tolerância à maconha), constituindo um argumento de causalidade.

Examinando à guisa dos dois tipos de gerenciamentos – estudados neste trabalho –, essa análise mostra como o gerenciamento de relação está presente em tal debate: quando o M2 pergunta se alguém concorda ou discorda da opinião do DB1, o DB3 responde dizendo que discorda. Este ato de discordar significa um gerenciamento de relação, pois, para discordar é preciso que o outro lado esteja sem "sintonia" com a ideia, a posição do outro. Além disso, é possível inferir que o gerenciamento de relação está no debate quando analisamos a fala de M1, M2 e M3. Ou seja: para fazer uma pergunta ou uma colocação, os mediadores se utilizam da informação passada por eles mesmos de modo que fazem uma liga-

ção entre tais informações, isto é, desse modo, gerenciamento de informação e relação ocorrem.

Análise 2:

M2: ( ) em relação a a ... aos efeitos da maconha [...] a maconha é diferente ela reprime ... e isso traz prejuízos para o (prazer) na vida dos jovens ... ( ) que ela deprime ( ) que ela/ vamo lá DB3: se:: formos pensando:: é:: no uso diário ... uso constante ... certamente isso traria prejuízos irremediáveis ... porque você... não ia ter uma vida social

Tabela 2. Fonte: *corpus*

Nesta outra passagem, notamos novamente a presença do argumento de causalidade. M2 afirma que o uso constante da maconha traz consequências deprimentes, as quais prejudicam a vida dos jovens. M2 primeiro estabelece uma *causa* (a maconha deprime) e, em seguida, infere uma *consequência* negativa advinda desta causa (traz prejuízos para o prazer na vida dos jovens), compondo, desta forma, um argumento de causalidade. DB3, por sua vez, apropria-se da causa utilizada por M2 e adiciona mais uma (o uso diário da maconha) para sustentar sua inferência: os jovens não teriam vida social. Assim, constatamos a construção de um argumento de causalidade contra a legalização da droga, construído em conjunto por M2 e DB3.

Com relação ao gerenciamento de informação e relação, podemos perceber que os dois gerenciamentos se dão devido ao fato de M2 e DB3 interligarem as informações trazidas por eles, isto é, gerenciamento de informação. Ao mesmo tempo, M2 traz seu pensamento sobre tal assunto e esse pensamento que faz com que DB3 mantenha atenção a atenção voltada para o pensamento e mostre seu posicionamento, ou seja, DB3 gerencia relação, porque, mostra-se atento ao que o outro fala.

Este tipo de argumento parece ser muito popular entre os estudantes, pois é o mais utilizado. Poderíamos continuar apontando excertos nos quais os alunos utilizam tal mecanismo. No entanto, trazemos esses exemplos como amostragem. Passemos, então, à ultima análise deste artigo.

Análise 3:

M1: mais é:: por que você acha assim:: que uma pessoas tá tendo problemas sociais ela vai se recorrer a uma droga especificamente ... por que/ o que leva a/ é:: nós sabemos que ( ) problemas sociais né? Mais por que ela pensa em recorrer a uma droga? ((sobreposição de vocês)) ( ) opinião de vocês
DB5: [acho que (por causa da influência) dos colegas né? Dos amigos
DB3: [a gente::
M1: a influência dos amigos
DB5: que chega pra um colega e diz a tá acontecendo/ tá acontecendo isso e isso dentro de casa ... aí diz não a mais eu tenho um negócio aqui que você pode esquecer ... daquela forma né? Aí ( ) pra você relaxar ... aí vai ( ) vai na onda

Tabela 3. Fonte: *corpus*

O *exemplo* surge novamente na tabela 3 para fundamentar uma regra. Para DB5, um dos motivos para as pessoas se envolverem com drogas é a influência dos amigos. Ele exemplifica isso com um caso de um colega oferecendo alucinógeno a outro como solução temporária para os problemas da vida, generalizando e estabelecendo uma regra segundo a qual amigos usuários de drogas nos influenciarão a aderir o uso. Voltando a análise para a perspectiva do gerenciamento de relação, induz-se que o tal gerenciamento ocorre visto que os participantes debatem acerca da questão levantada pelo M1. Isto é, todos os participantes não partem de outro pressuposto ou ideia ou posição para formar um argumento, pelo contrário, todos eles partem da questão já levantada, assim, gerenciando relação.

Algumas considerações finais

No debate sobre a legalização da maconha, podemos perceber que, em alguns momentos, os alunos se utilizam do gerenciamento da informação. Contudo, o gerenciamento de relação se faz mais presente no debate, pois, diante dos argumentos apresentados, é possível averiguar que os argumentos são construídos a partir dos argumentos do outro. Isto é, quando um aluno se propunha a apresentar um argumento, ele considerava o argumento já apresentado. Além dessa característica, é, ainda, possível perceber que os alunos utilizam uma linguagem acessível e comum a eles mesmos. À vista disto, a análise do debate nos

faz perceber que o gerenciamento da relação prevaleceu, mostrando, neste caso, que o gerenciamento da relação é algo intrínseco ao ser humano.

Podemos inferir que há uma falta de variedade tipológica de argumentos no discurso dos alunos. Por se deterem ao uso de poucos mecanismos, acabam deixando de lado uma gama de outros argumentos que poderiam enriquecer suas produções. Assim, é interessante o professor ensinar sistematicamente a tipologia dos argumentos, bem como as diversas aplicações, a fim de preencher essa lacuna.

Em suma, os estudantes se mostraram capazes de utilizar alguns mecanismos argumentativos, mesmo sem ter passado por um estudo sobre o assunto. A construção dos argumentos se deu, na maioria das vezes, de forma individual. Acreditamos, conforme Ribeiro (2009), que o debate em sala de aula é um instrumento poderoso para o exercício das capacidades argumentativas dos alunos, por exigir um esforço linguístico-cognitivo para sua prática. Aliado ao ensino das técnicas argumentativas, espera-se que boa parte das dificuldades nesta área sejam sanadas. Assim, estaremos formando sujeitos competentes na construção de discursos retóricos, habilidade necessária não só para o sucesso profissional, mas para a atuação ativa na sociedade.

Referências

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

KOCH, I.V. G. **Desvendando os segredos do texto.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAZAROTTO, C. C. **Argumento, argumentação e auditório universal: a nova retórica de Perelman**. 2009. 122 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2009. Disponível em <http://goo.gl/TzA6zE>. Acessado 05/08/15.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Análise da Conversação**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MELO, W. D. **Análise retórica do gênero discursivo oral: defesa pública**. Alagoas: Edufal, 2009.

_____. **A constituição retórico-conversacional do gênero defesa pública.** Disponível em <http://goo.gl/WZT2Uh>. Acessado em 03/08/15.

NETO, S. A. J. A argumentação pelo exemplo e pela ilustração em textos religiosos. **Revista GEL**, v. 32, mar., 2002. Disponível em <http://goo.gl/6o0GCS>. Acessado em 06/08/15.

PERELMAN, C., OLBRECHTS-TYTECA, L.. **Tratado da argumentação: a nova retórica.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Trad. Ivone Castilho Benedeti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

CADERNO 9

Anais Eletrônicos VI ECLAE

Leitura, escrita e ensino

RESUMO

Este artigo tem como objetivo trazer reflexões acerca do trabalho desenvolvido com crianças em turma de ensino fundamental de uma escola da zona rural do agreste sergipano. Para isso, utilizaremos um estudo de caso, por meio de observações a partir de uma análise da seqüência didática envolvendo leitura e escrita utilizada pela professora no trabalho com o livro Japuaçu e a Estrela de Fogo, da escritora Luciana Savaget. O livro baseia-se numa lenda indígena do Amazonas e apresenta diversas representações simbólicas e, tradições dos povos indígenas para explicar o surgimento do fogo, com o objetivo de trabalhar leitura e escrita, por meio do Projeto Baú de Leitura, numa dimensão que leve os sujeitos a descortinar o universo ficcional da leitura, de forma cidadã, reflexiva e interdisciplinar, de forma a perceber os letramentos sociais dos envolvidos, bem como contribuir para a afirmação de identidades étnicas e culturais existentes. Como aporte teórico utilizaremos Freyre (1998), Bosi (1996), Street (2013). Como resultado percebe-se que há um desenvolvimento social na forma de enxergar o mundo ao redor dos sujeitos através das produções textuais e de leitura dos envolvidos e envolvidas no projeto, bem como afirmação e reconhecimento da história pessoal, que está relacionada com a história do povo brasileiro.

Palavras-chave: Cultura, Ensino, Leitura, Identidade.

"JAPUAÇU E A ESTRELA DE FOGO" COMO PROPOSTA DINAMIZADORA PARA A LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS DA ZONA RURAL DO AGRESTE SERGIPANO

Sanádia Gama dos Santos (UFS)

Introdução

A história é dinâmica e produto da construção de várias pessoas em um determinado tempo a partir do contexto social, econômico, político, cultural e ambiental, movido por interesses que determinam os rumos da sociedade.

Todo esse contexto teve muita influência no processo de educação do Brasil. Assim, implantou-se uma educação e leitura que favorecessem apenas a dominação. Os colonizadores, desse modo, não poderiam permitir e assim o fizeram, o acesso e a disseminação de outras leituras que não fossem as deles e precisavam de pessoas que obedecessem; quem resistia era reprimido ao extremo. Como afirma Freyre:

> A formação patriarcal do Brasil explica-se, tanto nas suas virtude como nos seus defeitos, menos em termos de "raça" e de "religião" do que em termos econômicos, de experiência de cultura e de organização da família, que foi aqui a unidade colonizadora. Economia e organização social que às vezes contrariaram não só a moral sexual católica como as tendências semitas do português aventureiro para a mercancia e o tráfico. (1998, p. 10)

No final do século XIX, a escola assume o monopólio da escrita, na verdade escolarizando uma modalidade específica de uso do sistema de escrita. De escola para elite, progressivamente se transforma em escola de massas, para indivíduos que, mergulhados nos seus afazeres diários, vivenciam situações nas quais o recurso do texto é uma espécie de habilidade de sobrevivência, ocasional: na ausência de outros meios menos penosos, o alfabetizado pode tentar traduzir o escrito em oral. Essa oralização do texto é, até hoje, a visão da escola sobre leitura; é essa a habilidade a que a alfabetização se propõe a desenvolver. A outra modalidade de leitura e uso da escrita – literária,reflexiva e erudita – firma-se como uma prática de distinção social, herança de um privilégio.

A partir do contexto histórico de educação e de leitura no Brasil, nasce o Projeto Baú de Leitura (PBL). Projeto centrado na oralidade, no cotidiano das pessoas, na viagem ao mundo da fantasia, da imaginação a partir de livros de literatura infanto-juvenil, com o desejo de mudar para melhor a vida de milhares de crianças, adolescentes e de todos, situado no tempo e no espaço e em suas especificidades: de poucas experiências de incentivo à leitura lúdica, reflexiva, contextualizada, significativa e crítica.

Diante disso o presente artigo pretende trazer reflexões acerca do trabalho desenvolvido com crianças, em uma turma de ensino fundamental de uma escola da zona rural do agreste sergipano, tomando como corpus de análise o livro Japuaçu e a estrela do fogo e seus elementos que circundam o processo de afirmação e reconhecimento das identidades dos envolvidos

Concepção de leitura e metodologia

A leitura no PBL é vista como aquela que "vai além dos textos escritos, que revela o cotidiano, a cultura e o jeito de ser, agir e de fazer a leitura do mundo de um povo" (CARNEIRO, 2006, p. 13). Ela é realizada como fonte de prazer, mas também de desenvolvimento e crescimento das pessoas envolvidas no processo de transformação da realidade. Nesse exercício, busca-se o resgate de valores humanos tão esquecidos nos dias atuais como: a solidariedade, a responsabilidade, o respeito as diferenças (sejam elas religiosas, étnicas, de gênero, de geração,

classe social, espaço sócio- cultural, etc.) Estes vários tipos de Baús foram assim constituídos para facilitar a troca de uma escola para outra, dentro do mesmo município. Quando os/as alunos/as concluem a leitura de todos os livros do Baú que está em sua escola, com as devidas análises e contextualizações, efetua-se a troca. Os Baús são, por conseguinte, itinerantes. Assim acredita-se que fazer a relação texto e contexto, leitura e vida, desenvolver a habilidade de ler como instrumento de construção da cidadania, para que assim as crianças e educadores possam refletir sobre a sua realidade e de suas famílias, a partir das histórias lidas, efetivando a relação texto x contexto, leitura e vida.

Alguns princípios são considerados básicos para o projeto: a) A leitura e a escrita são instrumentos para a leitura da realidade, do mundo. Leitura não é apenas a decodificação de símbolos, mas fundamentalmente, meio de se entender melhor a realidade e a vida. Como diz Street (2013), o letramento, enquanto prática social formalmente ligada ao uso da escrita tem uma história rica e multifacetada (não linear e cheia de contradições), o que impediu de percebermos a importância da oralidade também presente nas relações e práticas sociais.

b) Todos/as os/as envolvidos/as, alunos/as, educadores/as, pais e mães são sujeitos do processo, produtores/as e não apenas receptores de conhecimentos. Isso implica em contar, ouvir e recriar histórias. c) Todo o trabalho há de desenvolver-se dentro de uma dimensão efetivamente participativa. d) O processo formativo será centrado na perspectiva de ação, reflexão, ação. Não são apenas informações que interessam, mas antes de tudo a modificação da prática das pessoas em relação à leitura de livros e do mundo. Por isso que os momentos de formação sempre privilegiam a reflexão da prática dos grupos. e) Envolvimento da comunidade e do próprio município no processo de trabalho, que deixa de ser isolado e se projeta para uma perspectiva de políticas públicas de leitura. A compra dos livros é de responsabilidade das Prefeituras Municipais, com recurso do PETI e/ou da Secretaria Municipal de Educação. À medida que as Prefeituras vão se comprometendo e assumindo mais o Projeto no seu município vai se realizando os momentos de formação e capacitação. O processo de formação visualiza dois momentos importantes: de um lado a própria formação dos educadores para a dimensão de leitura e, de outro, o desenvolvimento do trabalho

pedagógico junto aos alunos. A sensibilização dos/as educadores/as e formação em processos de leitura é feita em eventos destinados a despertar os/as educadores/as para a importância e papel da leitura na vida e educação das pessoas, onde se proporcionam aos formandos reflexões sobre sua própria identidade e história, a partir de outras histórias (os livros). Num trabalho participativo, com atividades coletivas, os educadores e educadoras aprendem as dinâmicas e metodologias do projeto, assim como preparam e planejam o trabalho a ser realizado com as crianças. Além disso, há o monitoramento e avaliação em processo das atividades planejadas. São encontros que avaliam a prática já desenvolvida em sala de aula, detectando-se dificuldades e, em comum, identificando pistas para sua solução, bem como encontros de trocas de experiências entre os sujeitos envolvidos na caminhada

Desenvolvimento da metodologia a partir do livro "Japuaçu e a estrela do fogo"

Este livro compõe o mote 1- Identidade que aborda o sentido de identidade enquanto sentimento de identificação de um grupo ou cultura, ou de um indivíduo, na medida em que ele é influenciado pela sua pertença a um grupo ou cultura. Todos nós já nascemos com traços de uma identidade própria, com característica própria, elementos biológicos que são hereditários que compõe o nosso jeito de ser. O fato é que biologicamente a criança já nasce com esses elementos identitários definidos: masculino ou feminino, cor da pele, dos olhos, dentre outros. A identidade cultural é subjetiva, constituída a partir da vivencia dos indivíduos, sob influência das relações sociais, dos padrões culturais e da influência do meio. Neste sentido a Identidade é o conjunto de características próprias, constituídas culturalmente a partir das relações sociais, com as quais se podem diferenciar as pessoas e comunidades umas das outras, quer diante do conjunto das diversidades, quer ante seus semelhantes. O sentido de Identidade Social é baseada nas relações sociais, marcada pela diferenças e desigualdades sociais. Em nossa sociedade a diferença é sustentada pela exclusão. Pensar identidade pessoal ou cultural exige um esforço em contextualizá-lás através dos antecedentes históricos. O trabalho com o mote 1 possibilita a reflexão pe-

los educadores e crianças, que tomam consciência de si ao se (re)conhecerem enquanto sujeitos de identidade através da leitura de histórias infanto-juvenis. Tratar deste mote permite ao Projeto, o ajuntamento de informações interessantíssimas sobre a cultura local dos diferentes municípios, seu resgate histórico, memorial através da oralidade cantigas de roda, atividades folclóricas, crenças, crendices, acervos linguísticos, literários, assim como uma ressignificação das identidades pessoais, dos valores humanos e morais dos sujeitos envolvidos neste processo de leitura.

É nesse sentido que utilizamos aqui a pesquisa feita a partir da observação em uma turma de 3º ano de uma escola da zona rural do município de Nossa Senhora das Dores, Sergipe. O trabalho realizado com o livro "Japuaçu e a Estrela do Fogo" foi desenvolvido em dez encontros, a cada encontro foi trabalhado oralidade através da contação de história, pesquisa sobre o povoado onde as crianças residem e sua relação com a cultura indígena, resgate das brincadeiras tradicionais, a formação do povo brasileiro recontada a partir da colonização do branco sobre o povo indígena, produção de texto.

Nessa história, o índio Esperança apaixona-se pela filha do cacique. O brilho e a felicidade desse amor são tão intensos que passam para as outras pessoas, e ninguém mais fica doente na tribo. Como o pajé (curandeiro) perde a sua ocupação, resolve reverter a situação: transforma Esperança no pássaro Japuaçu e aprisiona a jovem no Sol. O canto do Japuaçu está diretamente relacionado à luz do sol: quanto mais ele canta, mais forte é o brilho do astro no céu. Luciana Savaget reconta a lenda indígena do pássaro Japuaçu, que com seu canto de amor à bela filha do pajé – condenada por este a viver para sempre junto do sol – faz o astro-rei brilhar mais forte na Terra.

Durante os encontros a professora trabalha atividades que envolvem a metodologia do Projeto Baú de Leitura- primeiro a contação de histórias, por meio de gestos, preparação do ambiente, e em seguida a recontação, retomando com a turma os episódios do livro, partindo disso desencadeia o processo de levar as crianças a entenderem a história de maneira literal, seguido para a interpretação e a contextualização, etapas essas presentes na proposta metodológica do Projeto que pretende, em sua finalidade tornar os envolvidos com capacidade crítica e cidadã.

Atividades utilizadas com o livro

As atividades de leitura e escrita utilizadas a partir da contação do Livro Japuaçu e a estrela do fogo com as crianças contiveram 10 momentos com o objetivo de alfabetizar e, ao mesmo tempo de levar uma leitura crítica e cidadã, afim de que os envolvidos conheçam suas histórias, e com isso afirmem suas identidades, reconhecendo a história da formação do povo brasileiro e com isso sua própria história de vida e cultural.

No primeiro momento, por exemplo foi feita uma roda de conversa a fim de resgatar alguns valores adormecidos ou nunca construídos a respeito. Em seguida conversou sobre conceito de lenda.

Sobre isso, vale lembrar o que (BOSI 1996, p. 17) diz: "Cultura aproxima-se, então, de colo{...}O presente se torna mola, instrumento, potencialidade de futuro. Acentua-se a função da produtividade que requer um domínio sistemático do homem sobre a matéria e sobre outros homens"

Ou seja, a produtividade na proposta de colo apresentada por Bosi, no sentido do cuidar por meio da cultura está ligada a colonização, no entanto, no momento que descortinamos a realidade ao nosso redor fazemos nova leitura da realidade, levando os envolvidos a transformarem suas percepções.

Considerações finais

O nosso objetivo com o presente texto foi o de apresentar um pouco sobre a maneira que o livro apresentado, por meio da proposta do Projeto Baú de Leitura contribui na formação identitária e afirmação cultural dos envolvidos no processo, desencadeando como processos de formação leitora e escrita dos alunos do ensino fundamental. Ao partir de uma concepção que vê a leitura não apenas como o ato de decodificar letras, mas de atribuir sentido aquilo que se lê, o PBL acredita na capacidade transformadora da leitura, já que, ao ser encarada como instrumento de transformação social, a leitura não só diverte, informa como também forma, incomoda, nos tira daquele lugar comum e nos leva a "caminhos nunca dantes navegados", a refletir sobre a nossa existência e a nos perguntar quem somos e porque nos constituímos de determinadas maneiras.

Sendo assim, percebe-se que há um desenvolvimento social na forma de enxergar o mundo ao redor dos sujeitos através das produções textuais e de leitura dos envolvidos e envolvidas no projeto, bem como afirmação e reconhecimento da história pessoal, que está relacionada com a história do povo brasileiro.

Referências

FREYRE, Gilberto**. Casa-Grande & Senzala.** Ed. Record. Rio de Janeiro, 1998.
BAPTISTA, Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintella (orgs.) **Baú de leitura:** lendo histórias – construindo cidadania. 1 ed. Feira de Santana. Gráfica JB, 2006.
BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
STTRET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2013.
SAVAGET, Luciana. **Japuaçu e aestrela do Fogo**. São Paulo, DCL, 2002.

RESUMO

A prática da leitura e da escrita, em sala de aula, é vista pela grande maioria dos alunos como momentos arbitrários e cansativos, e não como uma prática importante que servirá para toda a vida. Este trabalho investiga a utilização da literatura de cordel como ferramenta pedagógica de intervenção para incentivar a leitura e a escrita em sala de aula. Através de uma linguagem simples e direta, associada à sonoridade da rima, o cordel permite uma abordagem ampla e interdisciplinar. Utilizando a variedade linguística e os elementos culturais com os quais os alunos da classe popular se identificam, o uso do Cordel permite uma experiência agradável e significativa de aprendizagem. Partindo dessa explanação, este trabalho levanta os seguintes questionamentos: quais são as causas do desinteresse demonstrado pelos alunos durante as atividades de leitura e escrita? E de que forma o professor pode motivá-los a desenvolver o interesse por esse aprendizado? A metodologia de pesquisa utilizada é a participativa, seguida da de campo, bibliográfica e a pesquisa-ação. A análise dos dados enfatiza o método qualitativo. Esta pesquisa tem como objeto de estudo as práticas docentes utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa com alunos de duas turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental II, da Escola Mª Emília Cantarelli, na cidade de Belém do São Francisco- PE. Os teóricos escolhidos para embasar este trabalho são Antunes (2004 e 2009), Cafiero (2010), Cagliari (2007), Freire (1987 e 2002), Geraldi (1988) e Marcuschi (1999) visto que eles ratificam a importância da dinamização das aulas e do trabalho com gêneros variados para fazer das aulas momentos atrativos de aprendizagem. Os resultados obtidos indicam que o cordel devido aos seus temas, linguagem e características nordestinas, atrelado a aulas dinâmicas auxiliadas pelas novas tecnologias, consegue motivar a participação dos alunos nas práticas de leitura e escrita.

Palavras-chave: Leitura, Escrita, Cordel.

A LITERATURA DE CORDEL COMO PRÁTICA MOTIVADORA DA LEITURA E DA ESCRITA EM SALA DE AULA

Ana Valéria Ubaldo da Silva (UFRPE/UAG)[1]
Rafael Bezerra de Lima (UFRPE/UAG)[2]

Introdução

O principal objetivo das aulas de Língua Portuguesa é formar alunos competentes na escrita e na leitura, fazendo com que ele possa utilizar linguagens diversas para a sua expressão e comunicação no meio social. Desta forma, a escola pode contribuir para a formação de um cidadão mais crítico e atuante na sociedade. Mas a realidade é bem diferente. Anualmente os alunos do Ensino Fundamental estão saindo da escola com sérias dificuldades para interpretar textos simples e para escrever textos do seu cotidiano.

Nas salas de aula durante a execução de práticas de leitura e escrita, muitos alunos se negam a realizar as atividades ou as realizam apenas por obrigação como requisito avaliativo. Estes momentos, que deveriam ser produtivos e prazerosos, são vistos pelo educando como algo chato, difícil e desinteressante. Mui-

1. Mestranda do programa PROFLETRAS da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns.

2. Professor adjunto do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, e do programa de mestrado PROFLETRAS-UFRPE/UAG.

tas vezes, desencadeando no aluno sentimentos de raiva, medo ou ojeriza, dificultando a aquisição do conhecimento e sua inserção social na cultura letrada.

Partindo dessa explanação, este trabalho levanta os seguintes questionamentos: quais são as causas do desinteresse demonstrado pelos alunos durante a realização das atividades de leitura e escrita? De que forma o professor pode motivá-los a desenvolver o prazer pela leitura e pela escrita?

Para dar suporte à discussão sobre essas questões e estudar possíveis estratégias motivadoras da leitura e da escrita baseadas em uma concepção de linguagem como ação e interação, serão utilizados Antunes (2009), Cafiero (2010), Cagliari (2007), Freire (1987 e 2002), Geraldi (1988), Marcuschi (1999), entre outros. Esses pesquisadores ratificam a importância do incentivo e da prática da leitura e da escrita em sala de aula para a formação de cidadãos autônomos e críticos. Estes autores abordam sobre a necessidade de dinamização das aulas e do trabalho com gêneros variados e atrativos aos alunos para que estas aulas sejam vistas como momentos prazerosos e necessários para a vida de todos.

Na primeira parte do texto será feita uma descrição sobre como a maioria dos jovens vê as práticas de leitura e escrita em sala de aula. Na segunda parte, o Cordel será analisado em sua história; estrutura (versos, estrofes e rimas) e em seu contexto cultural, temático e característico da identidade nordestina. Depois é feita uma descrição panorâmica sobre o contexto escolar em que este projeto será aplicado. Finalmente, serão apresentadas sugestões para o trabalho pedagógico em sala de aula.

A metodologia de pesquisa utilizada é primeiramente a pesquisa participativa, de campo, bibliográfica e pesquisa-ação. A análise de dados dá ênfase ao método qualitativo.

Esta pesquisa utilizou como objeto de estudo as práticas docentes utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa com os alunos dos oitavos anos A e B do Ensino Fundamental II, da Escola Mª Emília Cantarelli, na cidade de Belém do São Francisco/PE.

Com base nesta explanação, esta pesquisa mostra-se relevante ao investigar a(s) causa(s) do problema e por apontar possíveis estratégias para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos do ensino fundamental.

A educação pública passou por inúmeras reformas ao longo de sua história, supostamente realizadas em prol da melhoria do ensino-aprendizagem nas escolas, mas ainda estamos muito distantes de conseguir um avanço significa-

tivo na melhoria da qualidade de ensino. Mesmo com os avanços tecnológicos, novos paradigmas e metodologias surgidas nas últimas décadas, a escola não consegue formar substancialmente alunos leitores e escritores proficientes.

Para que a leitura e a escrita tornem-se um hábito para os alunos é necessário que elas sejam vistas como atividades prazerosas e atrativas, e não apenas como obrigação dentro do ambiente escolar. Incentivar o interesse por este hábito deve ser um processo constante realizado pelo professor em sala de aula. Para tanto, é necessário que o professor assuma o papel de pesquisador e realize novas experiências utilizando métodos alternativos e acessíveis.

Para tanto é sugerida, como estratégia de intervenção, a utilização da Literatura de Cordel. Este gênero textual consta nas Orientações Teórico- Metodológicas (OTMs) (2008, p.67), as quais o currículo utilizado pela Secretaria de Educação de Pernambuco, mas ainda é pouco utilizado e valorizado pela escola.

A metodologia escolhida busca investigar e analisar os motivos pelos quais os alunos rejeitam estas práticas. Para que os dados obtidos sejam os mais fidedignos possíveis, é necessária a observação contínua da rotina do aluno, o acompanhamento e a intervenção para sanar suas dificuldades de aprendizagem, estratégias propiciadas pelo método da pesquisa-ação.

A Literatura de Cordel pode ser uma importante ferramenta para incentivar a leitura e a escrita em sala de aula. Através de uma linguagem simples e direta, associada à sonoridade da rima e à harmonia das estrofes, permite uma abordagem ampla e interdisciplinar: conta lendas da região, fala de nossas origens, da cultura e dos costumes sertanejos, de religião, artistas, futebol, sátiras sobre políticos e dá até lições de vida. É uma gama de temas abordados de uma forma dinâmica, atraente e de fácil compreensão. Utilizando a variedade linguística e os elementos da cultura com os quais os alunos da classe popular se identificam, permitindo assim uma experiência prazerosa e significativa de aprendizagem.

A prática da leitura e da escrita, em sala de aula, geralmente é vista pelo aluno como momentos traumáticos, arbitrários, causadores de medo e ojeriza, e não como uma prática importante que servirá para toda a vida. Muito embora o aluno produza textos orais e verbais no seu cotidiano e no seu meio social para se comunicar, interagir e obter informações o tempo todo, quando a atividade é proposta durante as aulas de Língua Portuguesa, a ação é automaticamente relacionada a algo “enfadonho e chato”. Como afirma Bunzen, muitas vezes:

> Não percebemos que eles produzem poemas em seus diários, versos para compor o rap, casamentos matutos para serem encenados em quadrilhas juninas, peças teatrais em esferas como as igrejas e centros comunitários, grafites e pichações nos muros das cidades ou nos banheiros das escolas, blogs e fotologs no ambiente virtual, cartas de amor e de solicitação de emprego, mensagens via celular, e-mails, etc. Em contrapartida, se perguntarmos a esses alunos se escrevem textos, possivelmente, ouviremos: "odeio escrever" ou "sou péssimo em redação [...]. (BUNZEN, 2006, p. 158).

As aulas de Português deveriam ser dinâmicas, significativas, teórico-práticas e proveitosas para os alunos. Ensinar o aluno a gostar de ler é uma tarefa complexa, mas é uma das principais contribuições que um professor pode dar para ajudar na tarefa de reestruturação da sociedade. A estimulação da leitura em sala de aula deve ser uma prática constante, se bem conduzida, ela pode estabelecer diálogos críticos, emotivos e de sentido com o leitor. Entre os benefícios da leitura estão: aquisição cultural, ampliação do léxico e do conhecimento de mundo, aprimoramento do gosto estético, estimula o pensamento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e competências.

O gênero textual deve ser o centro das aulas de Língua. O professor deve utilizar diferentes estratégias para motivar o aluno a ler, oferecer a ele diferentes tipos de suportes e textos adequando com seus interesses e fazer com que ele perceba seus usos, funções, finalidades e contextos em que podem ser utilizados. Entretanto, o que é visto nas aulas de língua materna é a imposição da produção de fichas de leitura, resumos e cópias sobre as leituras realizadas, seguidas da utilização do "texto como pretexto" para trabalhar questões de regras gramaticais. Desta forma o texto é relegado a segundo plano e suas potencialidades como desenvolver o nível cognitivo, social e intelectual do aluno não serão exploradas.

Ler não é decifrar, mas construir uma teia de significados. É a forma como o sujeito textualiza o seu discurso para circulação social. A leitura e a escrita são atividades dialógicas que ocorrem no meio social através do processo histórico da humanização (FREIRE, 1987, p. 11). Não há língua sem texto e eles existem para a comunicação entre os seres humanos.

Práticas descontextualizadas são inúteis. Ao ler dialogamos com o texto. O trabalho de leitura em sala utiliza-se do conhecimento de mundo e linguísti-

co que o aluno já possui. A maioria dos textos que constam nos livros didáticos não são atrativos aos alunos. São textos que tratam de realidades diferentes, não há uma identificação com o cenário, linguagem ou com as personagens. Boa parte dos alunos matriculados nas escolas públicas de Pernambuco é proveniente da camada pobre da população e não tem acesso a livros, jornais ou revistas. Muitas vezes o livro didático é a sua principal, se não única fonte de acesso a textos literários. Então quando não há empatia com a seleção de textos, isso faz com que o aluno se distancie ainda mais das práticas de leitura. Como afirma Marcuschi:

> [...] os conhecimentos individuais afetam decisivamente a compreensão, de modo que o sentido não reside no texto. Assim, embora o texto permaneça como o ponto de partida para a sua compreensão, ele só se tornará uma unidade de sentido na interação com o leitor. (MARCUSCHI, 1999, p. 96).

Segundo Cafiero (2010), a qualidade dos livros didáticos tem melhorado com o passar dos anos em relação aos livros antigos, a diversidade de gêneros textuais abordados e de autores aumentou e as propostas para as atividades em sala hoje contemplem uma maior reflexão sobre os usos da língua. Os livros didáticos a que temos acesso ainda estão distantes dos que seriam ideais. Eles são produzidos nos grandes centros urbanos e utilizam uma perspectiva monocultural direcionadas para realidades homogêneas, sem contemplar a diversidade e a pluralidade do aluno real encontrado nas escolas públicas. O padrão cultural, linguístico e ideológico presente nos livros são bem diferentes do padrão de seus usuários. Ainda hoje são encontradas atividades em livros didáticos solicitando, por exemplo, que o aluno reescreva os cordéis de Patativa do Assaré utilizando a norma-padrão, renegando assim toda a genialidade, a criatividade e beleza dos versos desse artista.

Ainda há professores com uma postura conservadora que privilegiam em sala de aula apenas os gêneros textuais ditos “escolarizados”, que utilizam restritamente a norma-padrão, e discriminam a Literatura de Cordel devido à variante não padrão utilizada. Dessa forma, eles estigmatizam e diminuem o valor de uma variante que é conhecida e utilizada pelo aluno no seu cotidiano. Faz-se necessário uma maior reflexão sobre a prática desses docentes para que seja en-

sinado aos alunos a utilização e a importância de cada modalidade linguística, visto que elas devem adequar-se ao contexto. Isto auxiliaria substancialmente no estímulo e no aprimoramento das práticas linguísticas e discursivas dos alunos ao se comunicar através de gêneros orais e escritos.

A escola é o espelho da sociedade. Ela utiliza como referência os padrões linguísticos, culturais e sociais da elite. Como o pobre não se enquadra nesse padrão, continuará marginalizado e excluído. Como afirma Cagliari (2007, p. 11):

> *A instituição escola tem sido controlada pelos poderosos e não pelo povo. E são principalmente as pessoas do povo que buscam, através do estudo, condições para ganhar mais, produzir e ascender socialmente. Mas a escola não propicia essa oportunidade a todos os indivíduos, submetendo-os através de variados instrumentos, a rigorosa seleção. [...] Essa questão da seletividade precisa ficar bem clara: a escola manipula através do saber a posição social dos que por ela passam.*

Para um jovem que nasceu em um ambiente com acesso a livros, jornais e revistas, a escola é uma continuação de sua casa. As atividades solicitadas pelo professor e a linguagem utilizada são comuns. Para os jovens que nasceram em locais sem tanto acesso a livros, sem acompanhamento e incentivo dos pais para estudar, que trabalham na agricultura familiar e que seu primeiro contato com a cultura escrita foi na escola através do livro didático, esse ambiente é estranho, difícil e até aterrorizador. O aluno na escola é ensinado que aquela variante que ele nasceu ouvindo e utilizando é "feia e errada". Com isso na hora da avaliação, segundo Cagliari (2007, p.34), "quem já sabe é comumente prestigiado e quem se esforça, trabalha, luta por aprender é reprovado".

Para Paulo Freire, em seu livro Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2002), é preciso respeitar educandos e educadores, valorizando sua história e cultura, vendo-os como seres que ensinam, aprendem e integram a sociedade. Para que haja uma leitura efetiva é preciso que o leitor interaja com o texto e que o mesmo tenha significado. Como lembra Geraldi (1988, p. 80), "ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente".

A literatura de cordel

O Cordel será analisado em sua história; estrutura (versos, estrofes e rimas) e em seu contexto cultural, temático e característico da identidade nordestina.

A Literatura de Cordel nasceu em terras europeias, mas possui traços genuinamente nordestinos. É comumente conhecido como aqueles folhetos pendurados em barbantes que geralmente são vendidos nas feiras por um preço bem acessível. Por muito tempo os cordéis foram discriminados nas escolas que o desprezavam devido à variedade linguística utilizada não-culta. O jeito de falar do nordestino ainda hoje "*é* muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas". (PCN, 1998, p. 31). O cordel é também fonte de expressão, é através dele que durante séculos o sertanejo retratou a realidade, expôs sua visão de mundo, sentimentos, dores e indignação diante da falta de comprometimento político para acabar com as mazelas do Nordeste. Como explica o escritor Jorge Amado:

> *Nascida do povo e por ele realizada, a Literatura de Cordel corresponde às necessidades de informação, comentário, crítica da sociedade e poesia do mesmo povo que a concebe e a consome. É, ao mesmo tempo, o noticiário dos fatos mais importantes que ocorrem no mundo, no país, no estado, na cidade, no bairro, e sua interpretação do ponto de vista popular. É, ao mesmo tempo, a crítica por vezes contundente e a visão poética do universo dos acontecimentos. É puritana, moralista, mas igualmente cínica e amoral, realista e imaginosa – dentro de suas contradições perdura a unidade fundamental do choque da cultura e da vida do povo com a sociedade que limita, oprime e explora as populações pobres e trabalhadoras. Pode-se dizer, em resumo, que a Literatura de Cordel é uma arma do povo contra seus inimigos (AMADO, 1997, p. 15)*

Em sala de aula, é necessário que os professores de Língua Portuguesa ampliem a visão estreita de que a única variedade que deve ser ouvida e vista na escola é a culta e que introduzam este gênero em seus planejamentos e vejam o cordel como uma fonte riquíssima de conhecimento, criatividade e expressão da memória popular. O trabalho com cordéis pode aproveitar o conhecimento linguístico e as habilidades que o aluno traz do seu meio social e utilizá-lo como

aliado no desenvolvimento das atividades em Língua Portuguesa, pois ele possui uma grande aceitação nas camadas populares. Para Pedro Costa, presidente da Fundação Nordestina de Cordel (FUNCOR):

> [...] o trabalho com cordel contribui para o resgate da cultura popular nordestina e para a formação da identidade dos alunos: "Os alunos se identificam com a literatura de cordel porque ela fala da vida deles, de assuntos que são ligados às nossas raízes e aos nossos costumes. (COSTA, 2010, s/p)

O Cordel permite a articulação de inúmeras linguagens tais como: visual, oral, verbal e musical. É considerada a mais legítima manifestação cultural do povo nordestino. É uma literatura feita pelo povo e para o povo com uma linguagem própria do Nordeste e dotada de uma sabedoria secular.

O Cordel anos atrás foi usado para alfabetizar muitos nordestinos como Patativa do Assaré, pois era barato e acessível. Em muitos casos era o único tipo de leitura a que algumas populações rurais na primeira metade do séc. XX tinham acesso. Os outros livros eram caros. Ele era utilizado pelos professores para alfabetizar adultos que não podiam frequentar a escola. No intuito de poder ler os cordéis, muitos trabalhadores se empenhavam em aprender a ler. O cordel formou muitos leitores.

O Brasil é o maior produtor de literatura de cordel do mundo. O paraibano Leandro Gomes de Barros é o nosso maior ícone. Foi ele quem difundiu e popularizou os folhetos há mais de cem anos, produzindo, imprimindo e vendendo cordéis pelas cidades nordestinas. A Literatura de Cordel é tão atrativa e popular que segundo Viana os textos de Leandro:

> *[...] foram consumidas até por analfabetos, que compravam seus folhetos e pediam para que terceiros, semi-alfabetizados, longe dos salões engalanados, os lessem em voz alta. Tais leituras formavam verdadeiros saraus de poesia nas noites sertanejas, com dezenas de ouvintes, embevecidos pela leitura alegre e cadenciada de: Cachorro dos Mortos, Juvenal e o Dragão, Donzela Teodora, Soldado Jogador, Sofrimentos de Alzira, Alonso e Marina e Meia-Noite no Cabaré. (VIANA, 2009, s/p).*

Atualmente na mídia diariamente temos acesso a notícias que acontecem no Oriente Médio e na Europa e somos bombardeados pela cultura americana, mas muitas vezes não conhecemos a cultura da região em que nascemos. Não conhecemos nossas raízes e a cultura do nosso povo. A cultura do Nordeste é diversificada e muito rica, o que falta é valorização e reconhecimento. Através do Cordel podemos explorar mais do que o conteúdo de Língua Portuguesa, mas história, arte, geografia. Um trabalho interdisciplinar.

Talvez o primeiro passo para estimular a leitura seja oferecer textos com temas diversificados deixando o aprendiz à vontade para escolher quais os títulos que ele quer ler. Explorar as capas, as imagens e a linguagem poético-visual. Incitar a imaginação, a inferência, a intertextualidade e a interpretação.

A leitura de cordéis em voz alta utilizando as entonações e a musicalidade de grande valor expressivo, típicas do gênero, fará com que os alunos entrem no clima das histórias e que ele crie uma verdadeira empatia com o texto, cultivando a curiosidade dos alunos para ler outros folhetos e aumentando o clima de receptividade para a leitura dos textos. O cordel se modificou com o tempo, passou da oralidade para a escrita e depois entrou no mundo digital.

O Cordel ao longo da história inspirou vários escritores brasileiros. A título de exemplo tem-se a peça teatral o Auto da Compadecida, do escritor paraibano-pernambucano[3] Ariano Suassuna que posteriormente foi transformada em filme de grande repercussão nacional. Esta obra foi baseada em três cordéis: *O enterro do cachorro*, *O cavalo que defecava dinheiro* e *O castigo da soberba*. Um dos maiores poetas brasileiros, Carlos Drummond de Andrade, refere-se assim em relação ao cordel:

> A poesia de cordel é uma das manifestações mais puras do espírito inventivo, do senso de humor e da capacidade crítica do povo brasileiro, em suas camadas modestas do interior. O poeta cordelista exprime com felicidade aquilo que seus companheiros de vida e de classe econômica sentem realmente. A espontaneidade e graça dessas criações fazem com que o leitor urbano, mais sofisticado, lhes dedique interesse, despertando ainda a pesquisa e análise de eruditos universitários. É esta, pois,

3. O escritor Ariano Suassuna diz-se paraibano de nascimento, pernambucano de coração.

> uma poesia de confraternização social que alcança uma grande área de sensibilidade. (ANDRADE apud SLATER, 1984, p.2).

O texto deve ser o centro das práticas de linguagem. A exposição a diferentes gêneros textuais, diferentes níveis de texto e estímulos para a reflexão possibilitam ao aluno o desenvolvimento da competência discursiva, amplia repertórios de informação, melhora a percepção dos aspectos morfossintáticos e das formas de estruturação dos diversos gêneros textuais. Nas práticas de linguagem na escola o professor deve propiciar ao aluno o conhecimento sobre a norma culta, assim como o acesso ao maior número possível de variações da Língua para que ele possa de acordo com os seus objetivos e o contexto situacional escolher a modalidade adequada para cada ocasião.

O ato de ler contribui para tornar o aluno mais competente na escrita, mas o bom desempenho nessa atividade só é assegurado pelo constante exercício e reflexão sobre a escrita na construção de sentidos, ou seja, a leitura ajuda, mas só se aprende a escrever, escrevendo. Conforme Antunes (2003, p. 46):

> Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas. Aí as palavras virão, e a crescente competência da escrita vai ficando por conta da prática de cada dia, do exercício de cada evento, com as regras próprias de cada tipo e de cada gênero de texto. *[...]*

A escrita necessita de um planejamento. Só escrevemos bem quando temos informações necessárias, estamos familiarizados com o contexto ao qual é destinado o texto e qual a sua funcionalidade. A leitura e a escrita proficientes não são inatas, mas elas devem ser estimuladas e praticadas constantemente através da interação verbal.

O sujeito leitor que queremos formar formula perguntas enquanto lê, seleciona pistas de leitura nos textos, avalia os elementos do contexto de uso, constrói, avalia e reconstrói hipóteses, reconhece os diferentes suportes textuais, compreende os implícitos, pressupõe, dialoga com outros textos, percebe as intenções e as finalidades, tem habilidade para explorar as propriedades do texto como coesão, coerência e intertextualidade.

No entanto, não basta apenas ensinar a escrever textos. É preciso que o discente associe o conhecimento às práticas sociais e reais do seu cotidiano. É preciso que o texto faça sentido para ele e lhe seja útil.

É crucial que o professor tenha ciência do poder social e emancipatório proporcionado aos detentores de leitura e escrita proficientes. Elas influenciam a reflexão, a tomada de decisões, a criticidade, influenciando na forma como as pessoas veem o mundo. Ensinar o aluno a ler e escrever proficientemente assegurando o seu desenvolvimento linguístico é antes de tudo uma atitude política de libertação das ideias e de inserção social das classes marginalizadas, pois o papel fundamental da linguagem é propiciar o exercício da cidadania.

Para formar leitores autônomos é preciso evitar a atividade reducionista das práticas de leitura direcionadas para depois cobrar do aluno a compreensão do que foi lido e incentivemos o gosto pela leitura criando um ambiente alfabetizador e estimulante, iniciando desde cedo durante a alfabetização, oferecendo opções diversificadas de leitura, instigando o contato constante com gêneros textuais como: livros, gibis, revistas, jornais na escola e em casa, mostrando que a leitura é algo agradável e importante para o crescimento pessoal e profissional de uma pessoa. Só assim formaremos cidadãos produtores de textos proficientes e leitores que leem por interesse de se informar, se entreter e por prazer.

O contexto histórico do cordel

O Cordel é derivado da tradição oral e teve origem na Idade Média. Nasceu em Portugal e era conhecido como Folheto. Chegou ao Brasil através dos colonizadores portugueses. Aqui no Brasil através do paraibano Leandro Gomes de Barros ele ganhou o formato que tem hoje. Leandro produzia, imprimia e vendia seus cordéis de cidade em cidade com isto conseguia sustentar a sua família.

Tradicionalmente era vendido nas feiras livres pendurado em cordões, por isso recebeu o nome de cordel. Os cordelistas para atrair compradores recitavam e cantavam os cordéis. Antigamente era através do cordel que as pessoas que moravam na zona rural, distantes dos meios de comunicação, ficavam sabendo das notícias regionais e nacionais, muitos tiveram o primeiro contato com a leitura através do cordel a exemplo de Patativa do Assaré. Era uma espécie de lazer

da época sentar-se nos terreiros das casas com a família, vizinhos e amigos para ouvir o cordel que era lido por quem "dominava melhor as letras" devido a grande parcela de pessoas não alfabetizadas no Brasil, na metade do século XIX até a metade do século XX. Era confeccionado com material bem barato por isso o preço era acessível a todos.

> Os folhetos impressos no Nordeste medem geralmente 11 x 15,5 cm - um ofício dobrado em quatro partes -, o que corresponde a oito páginas, que podem se multiplicar para 16, 24, 32, 40, 48 ou mais páginas, sempre múltiplas de oito, conforme o tamanho do texto. Outro aspecto que surpreende os pesquisadores de todo o mundo é a fabulosa quantidade de folhetos impressos no Brasil nos últimos cem anos: mais de 26 mil títulos, em milhares e milhares de edições, conforme atesta o pesquisador Altimar Pimentel. (VIANA, 2009. p. 01)

Em 1950 a xilogravura começou a ser impressa nas capas dos cordéis. Nesta técnica o desenho é entalhado com ferramentas como goivas[4] e buris[5] numa placa de madeira previamente lixada até tornar-se plana, o xilógrafo então pinta esta matriz e transfere a imagem para o papel.

As estrofes mais comuns nos cordéis possuem seis (sextilhas), oito (oitavas ou oito pés de quadrão) ou dez versos (décimas). Personagens como Lampião, Padre Cícero, políticos e artistas conhecidos nacionalmente eram bem presentes nos folhetos.

Através de variações linguísticas regionais/ populares, o Cordel representa a identidade e a cultura do povo nordestino e seus versos têm por objetivo fazer rir, entreter, criticar, satirizar, expressar sentimentos, relatar crenças e costumes. Nele o poeta descreve as misérias, riquezas e mazelas de sua terra e as inquietações e aspirações de seu povo.

4. **Goiva** são instrumentos cortantes utilizados para entalhar a madeira. Possui vários formatos, com a lâmina reta, em meia-cana, com o corte do lado convexo, arredondado ou em formato de "V".

5. **Buril** ferramenta cuja ponta cortante em "V" é utilizada para realizar traços afilados em metal ou madeira;

O contexto escolar

Inúmeros alunos que chegam ao oitavo ano do ensino fundamental II da rede pública de ensino de Belém do São Francisco e região apresentam déficit nas práticas de leitura e escrita. Fato comprovado pelo baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas como no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que mensura a qualidade do ensino oferecido pelas escolas.

As salas são superlotadas, o número de livros didáticos enviados à escola é insuficiente, as turmas são formadas em grande parte pela zona rural e alunos pobres que residem em bairros periféricos. A rede municipal de ensino atende as turmas de ensino infantil e fundamental I, mas não há uma escola com espaço suficiente para comportar todos os alunos. Por isto a prefeitura aluga casas e galpões para utilizá-los como salas de aula. Muitas delas não possuem biblioteca, ventilação adequada, cadeiras, mesas ou computador. Há escolas que funcionam até embaixo de árvores ou em varandas. Os quartos das casas alugadas transformam-se em salas de aula improvisadas, local em que alunos e professores ficam amontoados, muitas vezes sem espaço para se locomoverem. Na hora do recreio muitos alunos não têm onde brincar ou lanchar. Na zona rural existem salas multisseriadas em que um único professor tem que lecionar todas as disciplinas para alunos de todas as séries do nível fundamental I. Os professores, em sua maioria, são contratados, não possuem formação superior e são substituídos e remanejados de acordo com a vontade do gestor municipal.

Muitos alunos chegam ao 6º ano do ensino fundamental II da escola estadual, sem saber ler ou escrever, eles apenas transcrevem no caderno aquilo que o professor copia no quadro. São estudantes com grandes lacunas no processo de letramento. A maioria deles só tem contato com os livros, revistas e jornais dentro da escola. E o acesso à internet, quando acontece, limita-se geralmente ao acesso às redes sociais. Como o número de livros didáticos de Língua Portuguesa é insuficiente, a professora diariamente acompanhada por alguns alunos, tem que ir à biblioteca e pegar emprestado aproximadamente 45 livros para trabalhar com cada turma. Os alunos não podem levar o livro para casa para fazer as tarefas ou estudar o conteúdo, visto que eles serão utilizados pela turma do turno seguinte.

A tradição implementada nas escolas públicas da cidade é colocar os professores readaptados, aqueles que não podem lecionar por motivo de depressão, transtornos psicológicos, deficiências físicas ou para completar a carga horária, para trabalhar nas bibliotecas, nas séries iniciais ou dar aulas de educação física, provavelmente pela falta de valorização destes seguimentos e pela suposta diminuição da necessidade de esforço motor e mental exigidas. O que não é levado em conta é o papel crucial que eles têm na formação plena dos alunos. Os anos iniciais são a base de um futuro promissor:

> "Durante os quatro primeiros anos do ensino básico, o cérebro infantil está em formação e, quanto mais for estimulado, maior será a capacidade de aprendizado e memória". [...] investir no primeiro ciclo do ensino fundamental, que vai da primeira à quarta série. Segundo estudo do Instituto de Ensino e Pesquisa (INSPER-SP), de 2011, o bom aproveitamento da criança nessa fase é decisivo para que ela tenha um excelente desempenho na universidade e, consequentemente, esteja mais bem preparada para enfrentar o mercado de trabalho. [...] essa pesquisa concluiu que quanto antes a criança ingressar na escola, maiores serão as chances de ela ter sucesso na vida. (REIS, 2012, s/p)

A linguagem é um instrumento de poder essencial para mediar, compreender e representar da realidade. Segundo uma reportagem realizada com a professora de psicologia da educação Silvia Gasparian Colello, da Universidade de São Paulo (USP), veiculada no site Educar para crescer da Editora Abril:

> *[...] durante a infância, mais do que aprender a ler e escrever, é importante que a criança desenvolva um elo com o conhecimento e o desejo pelo aprendizado. "Ao formar esse vínculo ela passa a ter prazer em buscar novas informações", diz. Esse hábito deve ser formado ainda nas quatro primeiras séries do fundamental, para que ela se torne uma pessoa curiosa, procurando aprender sempre mais. [...] No entanto, se o ensino é transmitido por meio de aulas maçantes, o pequeno pode até aprender, mas ele provavelmente terá uma relação negativa com esse processo. "O resultado é a dificuldade de entendimento, de síntese e de reprodução de histórias, que acaba refletindo na absorção dos conteúdos. E isso pode se estender por toda a vida", explica Julia Manglano, fundadora da escola A&D de estimulação e desenvolvimento infantil (SP). (REIS, 2012, s/p)*

A leitura e a escrita são a base para aquisição de novos conhecimentos em todas as disciplinas escolares, não apenas em Língua Portuguesa. Durante a observação em regência, é notório que aqueles alunos que possuem dificuldades em ler ou escrever possuem distorções idade/série e são vistos muitas vezes como "indisciplinados", pois se recusam a realizar as tarefas. Por isto têm notas baixas e muitos são repetentes, assim com o passar do tempo eles perdem a autoestima e desistem de estudar. A escola oferece aulas de reforço no contra turno das disciplinas de Português e Matemática, mas os alunos que mais necessitam não comparecem, visto que essas aulas não são requisitos para a obtenção de nota ou frequência[6].

Ler é uma tarefa vital no mundo de hoje, segundo a FUNCOR "um país de leitores forma sociedade opinião própria de atitude, virtude, cidadania, enriquecimento cultura vastos e suas diversidades." Ela influencia e interfere diretamente no contexto econômico, social e cultural das pessoas, pois é capaz de formar sujeitos mais críticos, autônomos e conscientes da realidade. Sujeitos que conseguem interpretar, refletir e agir de maneira proativa na transformação da realidade.

Metodologia de pesquisa

O campo de estudo será a escola estadual Maria Emília Cantarelli, localizada na rua Itacuruba 291, Belém do São Francisco- PE, conta com aproximadamente 900 alunos, o prédio possui boa estrutura física, tem 16 salas de aula e a escola funciona em três turnos. A escola conta com um quadro de 40 professores, 2 coordenadores pedagógicos e 2 diretores.

A metodologia de pesquisa utilizada, inicialmente, foi a observação presencial das aulas (pesquisa participativa) momento em que o professor externou a sua preocupação quanto à falta de motivação que os alunos dos oitavos anos demonstravam durante as atividades de leitura e produção de texto e foram feitas

6. Portanto não influenciarão na perda ou manutenção do benefício do Bolsa Família. Principal fator que impulsiona as famílias mais carentes a incentivarem os filhos a não faltar a escola. Os alunos sabem que podem até ser reprovados, mas se faltarem às aulas perderão o benefício.

anotações de campo. A finalidade das ações é testar métodos, relatar experiências significativas e socializar os resultados do uso do Cordel como ferramenta didática eficaz para a promoção da leitura e da escrita.

Foram aplicados os questionários e foram realizadas as entrevistas semiestruturadas dirigidas aos alunos (pesquisa etnográfica). O questionário dos alunos possuía questões de múltipla escolha e itens como: idade, sexo, profissão dos pais, local de moradia, nome da escola em que cursaram o ensino fundamental I, as condições físicas desta escola e de sua biblioteca, se os alunos trabalham, se possuem acesso a livros, jornais, revistas e internet em casa, quem os auxilia nas tarefas de casa e os incentiva nos estudos, se eles gostam ou não das atividades de leitura e escrita, de quais tipos de leituras eles mais gostam, quais as estratégias utilizadas pelo professor para despertar o interesse pela leitura e escrita, se eles participam dessas atividades, e como seria a aula ideal.

O presente trabalho é vinculado à pesquisa-ação, pois serão realizadas atividades direcionadas para intervir e minimizar os problemas diagnosticados pelo professor nas referidas turmas.

A análise de dados dá ênfase ao método qualitativo, devido à preocupação de entender as características e implicações do fenômeno pesquisado. A pesquisa qualitativa, conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 17), requer o envolvimento entre o sujeito e o objeto, pois ela "[...] é uma atividade situada que localiza o observador no mundo".

Devido à problemática apresentada nas turmas do oitavo ano, foi escolhido um gênero textual e as atividades que mais se adequassem a realidade e aos anseios dos alunos no tocante ao que eles sugeriram ser uma aula de leitura ideal. O gênero escolhido para ser trabalhado foi o Cordel por suas características e potencialidades motivadoras do exercício da leitura e da escrita. As atividades de aplicação do projeto de intervenção seguiram as seguintes etapas:

1. Apresentação da temática;
2. Levantamento prévio através de uma discussão sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre o Cordel;
3. Sensibilização dos alunos a ocorrência do preconceito linguístico, cultural e social sofrido pelos usuários das variantes de menor prestígio social;

4. Diálogo sobre a necessidade de valorização da cultura popular através da utilização da Literatura de Cordel;
5. Exibição de cordéis em vídeos do *Youtube* e trechos de filmes utilizando o data-show, tais como: O jumento Santo, A moça que dançou depois de morta, Auto da Compadecida, As mulheres da bíblia etc;
6. Audição e acompanhamento das letras de músicas de Caju e Castanha;
7. Explicação sobre a diferença ente o cordel, o repente e a embolada;
8. Exibição de cordéis em vídeo musicados de Patativa do Assaré e de cordéis em forma de desenho animado, extraídos da internet;
9. Momento da leitura: serão disponibilizados vários cordéis escolhidos por serem considerados clássicos pela Fundação Nordestina de Cordel e os alunos serão convidados a lê-los. Cordéis antigos e contemporâneos com títulos como: O cachorro dos Mortos, A vida e o testamento de canção de fogo, Casamento e divórcio da lagartixa, História do boi leitão ou o vaqueiro que não mentia, O cavalo que defecava dinheiro, O grande debate de São Pedro com Lampião, Combate de José Colatino com o Carranca do Piauí, A donzela Teodora, Proezas de João Grilo, Juvenal e o Dragão, Romance do Pavão Misterioso, A peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho, História da Princesa Pedra Fina, As 4 órfãs de Portugal, O soldado jogador, O testamento do Cachorro, O valentão do mundo, Uma viagem ao céu ou o Infortúnio da Sogra, A vida de Pedro Cem, História de Zezinho e Mariquinha, entre outros.
10. Exibição através do data-show de cordéis escritos por alunos da mesma série escritos em anos anteriores;
11. Oficina de Produção de cordéis com aspectos sugeridos pelos alunos e escolhidos por meio de uma votação. Os temas trabalhados na oficina serão: versos, estrofes, rimas, métrica, origens do cordel, xilogravura, cordelistas famosos e suas principais obras.
12. Correção e reescrita dos textos.
13. Digitação dos textos no laboratório de Informática;

14. Apresentação cultural com a presença de cordelistas da cidade para declamar seus cordéis e realizar cantorias no auditório da escola;
15. Momento de reflexão e avaliação das atividades realizadas durante os dias de aplicação do projeto, análise dos pontos negativos e positivos e exposição de sugestões para a sua melhoria;
16. Participação dos alunos no Sarau Literário "Eles por elas" realizado pela escola em homenagem ao dia da mulher devido a uma solicitação da gestora;
17. Produção de um vídeo descrevendo toda a trajetória do projeto. Este vídeo foi postado no *Youtube* e exibido para os alunos em sala de aula.

Alguns resultados

Este capítulo descreve os dados coletados e apresenta uma discussão preliminar sobre os resultados obtidos através da utilização de um questionário. Para realizar este estudo, foram distribuídos 55 questionários nas duas salas do oitavo ano do período matutino, mas apenas 49 deles foram respondidos e devolvidos pelos alunos.

Ao escolher o método e coletar as repostas dos alunos, buscava-se averiguar os fatores causadores do desinteresse pelas atividades de leitura e escrita demonstrados por eles, no início do ano letivo, e saber de que forma o professor pode motivá-los a desenvolver o prazer pela leitura e pela escrita. No início do ano, quando os alunos foram interpelados pela professora sobre quem gostava de ler e produzir textos, em quase sua totalidade, responderam negativamente. A maioria deles não interagia durante as aulas, não realizava os deveres de casa, entregava as provas em branco e não queria participar das atividades de leitura e escrita propostas durante as aulas de Língua Portuguesa. Este trabalho surgiu da necessidade de entender os fatores que influenciaram na desmotivação desses alunos e buscar estratégias para sanar este problema.

O perfil do estudante do oitavo ano é composto por 71,41% de alunos que não possuem distorção idade-série, com idades entre 12 a 14 anos. A maioria da turma é composta por mulheres, cerca de 65,3% e aproximadamente 69,3% deles residem em bairros periféricos da cidade de Belém do São Francisco/PE.

Quando questionados sobre os motivos que os levavam a frequentar a escola, 52,54% deles afirmam que vão para a escola com o objetivo de aprender e assistir aulas, 20,33% vão por causa da pressão dos pais, 8,47% vão com o intuito de conversar com os amigos, 6,77% vão para a escola para não perder o bolsa família, e 5,08% para não fazer os trabalhos domésticos. Uma parcela considerável dos alunos que participaram na pesquisa não vê o estudo como algo que mereça dedicação e empenho. Muitos não têm perspectivas para o futuro ou acham que para conseguir o emprego que desejam não é preciso estudar ou fazer uma faculdade. Pensam em ser médicos, engenheiros e advogados, mas acham que não é preciso saber ler e escrever bem para exercer estas profissões. Guiam-se pelos altos salários, pela valorização social das profissões, mas não têm noção do esforço que as pessoas realizam para conseguir se formar e trabalhar nestas áreas. Outros se espelham nos pais, familiares e vizinhos que não estudaram, mas que trabalham e, na visão deles, ganham dinheiro suficiente para sustentar a família. A escola representa a autoridade, os limites e as normas a seguir, a rigidez nos horários, a obrigatoriedade do uso de farda e a proibição do uso de celular. Ela reprime seus desejos e vontades (instintos), os obriga a sair da zona de conforto, fazer coisas que não estão acostumados e que exigem esforço mental.

A maioria dos entrevistados, cerca de 55,55%, declara-se pardo, 35,55% preto, 6,66% indígena e apenas 2,22% consideram-se branco. Estes índices devem-se a aulas sobre características étnicas dadas pela professora de Português na semana anterior a realização da pesquisa. Antes destas aulas a maioria dos alunos se considerava branco. Os alunos que ainda se auto declararam brancos no questionário, mesmo com traços negros, não assistiram a esta aula. Esses dados refletem a importância da educação e de uma boa formação docente para lidar com as diferenças, saber coibir os atos de preconceito e discriminação dentro da sala de aula.

Grande parte dos alunos, cerca de 31,81%, tem mães agricultoras e com o mesmo percentual estão as mães que são donas de casa. 31,70% pais são agricultores. Cerca de 84,44% dos alunos cursaram apenas o ensino fundamental séries iniciais em escolas públicas. Este índice é refletido no poder aquisitivo dos alunos, na falta de acesso aos bens culturais, nas expectativas profissionais demonstradas por eles e na falta de vontade em ingressar no curso superior. A

educação oferecida pelas escolas municipais é muito deficiente, faltam professores qualificados, bibliotecas, livros, ventilação e espaço adequado para funcionar uma escola, motivos estes que contribuem para uma formação de base não satisfatória e cheia de lacunas na aprendizagem.

Em relação ao auxílio dado pelos pais ou responsáveis para a execução do dever de casa dos filhos, 44,68% dos alunos declararam ser auxiliados pelas mães e 31,91% afirmam não ter ninguém para auxiliá-los nas tarefas. A maioria dos alunos, 39,13%, não mora com o pai biológico e outros 23,91% moram com outras pessoas responsáveis. Estes números refletem o pouco compromisso demonstrado, sobretudo pelos pais, em relação à educação dos filhos. Por falta de instrução, muitos deles não conseguem auxiliá-los nas atividades escolares ou não julgam que esta ação seja importante.

Em relação ao primeiro questionamento do texto: quais são as causas do desinteresse demonstrado pelos alunos durante a realização das atividades de leitura e escrita? Os resultados preliminares que justificam a falta de motivação dos alunos são, a princípio, a falta de contato com a leitura diversificada em casa, 44,68% declararam que nunca ou raramente leem revistas ou gibis, 65,11% afirmam que nunca ou raramente têm acesso a ler jornais e em relação aos livros em geral 27,27% afirmam que nunca ou raramente realizam este tipo de leitura. Os pais incentivam seus filhos a ler e escrever verbalmente, mas não dão o exemplo lendo também.

95,91% dos alunos afirmam que seus pais ou responsáveis lhes incentivam a estudar, 93,87% são incentivados a fazer o dever de casa e outros trabalhos da escola pelos pais, 91,83% são incentivados a ler e 93,87% são incentivados a não faltar às aulas. O fato de quase metade dos alunos afirmarem não possuir ninguém que os auxiliem nos deveres de casa, pode influenciar na falta de motivação dos alunos em realizar tais atividades. Outra hipótese possível seria a não utilização de métodos pedagógicos mais efetivos pelos professores a fim de incentivar os alunos a gostar de ler.

54,54% dos alunos declaram que seus pais ou responsáveis costumam frequentemente comparecer às reuniões na escola, 31,81% comparecem de vez em quando e 13,63% afirmam que seus pais nunca ou raramente comparecem à reunião. O mais comum durante estes momentos na escola pública é o fato de

os pais dos alunos que possuem as menores notas e piores desempenhos, serem os que menos comparecem à reunião de pais. Os que mais estão presentes são os familiares dos alunos que possuem um bom desempenho escolar.

A leitura ainda é um costume pouco praticado pelos brasileiros, fato expressados nos índices sobre à quantidade de livros que os alunos dispõem em casa além dos escolares: a maioria dos discentes afirma que possui em sua casa aproximadamente de 1 a 20 livros e 14,89% afirma não haver nenhum livro para ler em suas casas. Outro costume ocupa o lugar da leitura domiciliar, por volta de 71,73% dos entrevistados gastam cerca de 4 horas e 29 minutos por dia vendo televisão, especialmente novelas e 81,39% dos alunos dizem gastar cerca de 1 hora e 47 minutos por dia fazendo trabalhos domésticos. O tempo que poderia ser dedicado ao aperfeiçoamento dos estudos é destinado a outras atividades e parece haver um consenso dos pais quanto a esta prática.

Pelo menos 34,78% dos discentes já foram reprovados ao menos 1 vez na vida e 17,39% afirmam já terem sido reprovados duas vezes ou mais. Estes números demonstram que a falta de motivação desses alunos em relação aos estudos não é um fato recente, os problemas vem se arrastando ao longo do tempo sem serem solucionados. Interpelados sobre os principais motivos que prejudicam a aprendizagem 37,5% apontaram a conversa, 27,08% apontaram a bagunça realizada pelos colegas, 8,33% citaram a preguiça e 6,25% apontaram o uso do celular em sala como o principal empecilho na instrução dos alunos.

Correspondente à segunda problemática: de que forma o professor pode motivá-los a desenvolver o prazer pela leitura e pela escrita? De acordo com os dados, 93,87% dos alunos dizem gostar de estudar Língua Portuguesa. Os resultados preliminares apontam que a empatia entre o professor e o aluno favorece o desempenho do aprendiz durante realização das atividades escolares, posto que o motivo principal indicado para esta predileção, com cerca 25% foi por causa da professora. Em segundo lugar com 20% estão os que acham a disciplina legal e outros 17,5% afirmam que gostam de Português porque aprendem bastante.

Questionados sobre como eram as aulas de Língua Portuguesa nos anos anteriores, a grande maioria, 19,67%, afirmaram que as aulas eram normais com quadro, pincel e livro didático, 18,03% afirmaram que havia brincadeiras durante a aula e 13,11% afirmaram que eles visitavam sempre a sala de informática. Inter-

pelados sobre quais mudanças eles fariam nas aulas de português atuais, 51,11% afirmaram que a aula está boa e não precisa mudar nada, e outros 37,77% afirmaram que a professora poderia escrever menos e passar menos dever para eles.

A segunda hipótese é que a professora procurou analisar seus alunos previamente e descobrir suas preferências para então adequar a sua metodologia ao perfil dos alunos. Então ela procurou realizar atividades diferentes utilizando o meio digital, as dinâmicas, as brincadeiras e o jeito alegre de explicar o conteúdo citados como sendo pontos positivos da aula de Português, favorecendo assim a aprendizagem e a maior participação dos alunos durante as aulas.

Quando questionados se gostaram da atividade sobre o cordel, 93,33% dos alunos declararam que sim. Os motivos alegados foram: cordel é legal 25%, cordel é bom 16,66%, aprendi muito 13,88%, cordel é interessante, também com 13,88% e 8,33% apontaram a presença das rimas e dos versos como o principal motivo para gostar da atividade. Referente à pergunta quanto a eles gostarem de ler cordel, 88,63% declararam que sim. As razões mais citadas foram: por causa da rima 31,25%, porque é legal 18,75% e 9,37% afirmou gostar muito. Outras razões apontadas foram: por causa da poesia, dos temas, do romance, do livrinho e da música.

Correspondente à percepção dos alunos sobre as variedades linguísticas existentes na Língua, grande parte deles, 55,55%, declarou que considera a língua que usam em casa diferente da modalidade utilizada na escola, mas que elas podem ser utilizadas de acordo com o ambiente. Estas respostas devem-se a aula sobre variação linguística durante o trabalho com o Cordel.

A professora, através da pedagogia de projetos, utilizou o gênero Cordel para motivar os alunos a participar das aulas, utilizando a variação linguística popular, as rimas, a musicalidade, as temáticas comuns ao cotidiano sertanejo e as novas tecnologias da educação. Assim, eles tornaram-se atores do processo de aprendizagem. Surpreendentemente, para participar do sarau em homenagem ao dia da mulher, os alunos tidos como “os mais danados da sala”, chegavam pontualmente aos ensaios, memorizaram seus textos em pouco tempo, providenciaram o figurino sozinhos e auxiliaram durante todo o período de montagem do cenário para a apresentação.

Eles foram muito aplaudidos no primeiro dia do evento e por isso foram convidados a se apresentarem no dia seguinte para todas as turmas da escola.

Os alunos foram filmados e fotografados, foi produzido um vídeo com todo o processo de produção dos cordéis até a apresentação no evento. O vídeo foi exibido nas turmas do oitavo ano e postado em redes sociais. Após ver o desempenho dos colegas, outros estudantes ficaram motivados a participar mais ativamente das atividades que vieram a seguir.

Em suma, é importante ressaltar o desempenho de todos os envolvidos, a saber, a professora ao se dispor a modificar sua metodologia em função das necessidades sugeridas por seus próprios alunos, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem fosse efetivado, através da experiência com um gênero textual bem difundido em sua região, o Cordel, como também os próprios alunos que se dedicaram a realizar as atividades propostas pela professora. Vale sublinhar o fato de que não há receitas para se ensinar, principalmente língua, mas podemos dirimir as dificuldades encontradas com ideias e vontade, só assim veremos alunos motivados e mudando, de certa forma, a concepção de que não sabem português.

Referências

AMADO, J. Literatura de Cordel. In: **Antologia Baiana de Literatura de Cordel**. Secretaria de Cultura e Turismo do Estado da Bahia, Salvador, 1997.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES. **Aula de português**: encontros e interação. São Paulo: Parábola, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológico. In: PAIVA DIONÍSIO, A. et alii (Org.): **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 37-46, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, C. dos S. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. dos S. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 35. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

CAFIERO, D. Letramento e Leitura: formando leitores críticos. IN: ROJO, R. H. R. e RANGEL, E. de OLIVEIRA (orgs.). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2007.

COSTA, P. N. **Fundação Nordestina do Cordel**. FUNCOR. 2010. Disponível em: <http://funcorpiaui.blogspot.com.br/2010/04/projeto-cordel-nas-escolas.html> Acessado em 22 de Jan de 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução – A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Trad. Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15- 41.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GERALDI, J. W. **A leitura na sala de aula**: as muitas faces de um leitor. Série Ideias n.5. São Paulo: FDE, 1988. p.79-84. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_l.php?t=001> Acessado em 22 de Jan de 2014.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 4. ed. Campinas, Pontes/Editora da Unicamp. 1996.

MACÊDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, Etnopesquisa**- formação. Brasília: Líber, Livro, 2006.

MARQUES OSÓRIO, M. A aventura do escrever. In: **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Unijuí, pp.28-31, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999, p. 95-124.

MENDONÇA, M. (Org.). **185 Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.139-162.

OTM. ORIENTAÇÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS. Língua Portuguesa| Ensino Fundamental (1º ao 9º). Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/lingua_portuguesa_02.pdf> Acessado em 10 de ago de 2015.

PATATIVA DO ASSARÉ. Cante lá que eu canto cá – filosofia de um trovador nordestino. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

REIS, D. **A importância do Ensino Fundamental**. Educar para crescer. Editora Abril. 2012. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/importancia-ensino-fundamental-683592.shtml> Acessado em 22 de Jan de 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez,1985.

VIANA, A. **Leandro Gomes de Barros**, grande mestre da poesia popular brasileira. Disponível em: <http://www.cordeldobrasil.com.br/site/historia%20da%20literatura%207.html> Acessado em 20 de Jan de 2015.

VIANA, A. **Salto para o Futuro**. Literatura de Cordel na escola. Ano XX Boletim 16 - Outubro 2010- Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015231.pdf> Acessado em 24 de Jan de 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processospsicológicos superiores. Org. Michael Cole [et al]: Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

RESUMO

Pretende-se discutir o papel de determinadas ações educativas voltadas à produção textual em sala de aula, mais especificadamente através da construção de Histórias em Quadrinhos (HQs) em turmas do Ensino Fundamental II de duas escolas públicas do estado de Pernambuco, considerando o processo da leitura de mundo por parte dos discentes envolvidos, problemática geradora de debates no que diz respeito às questões de Identificação Social. Na escola, as estratégias de abordagem aos textos desta natureza, geralmente, não se apresentam esclarecidas, contribuindo para que os educandos desenvolvam um entendimento equivocado e irrelevante acerca dos contextos vislumbrados. De que modo as HQs podem contribuir para dinamizar a compreensão da identidade social do alunado no contexto escolar? O presente artigo tem como objetivo primordial ampliar as reflexões sobre a capacidade de diálogo com as representações do cotidiano que as HQs possuem, revelando como as aulas de Língua Portuguesa podem contribuir para estreitar as inter-relações entre os sujeitos e os contextos sociais.

Palavras-chave: História em quadrinhos, Produção textual, Identificação social.

A PRODUÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS: IDENTIFICAÇÃO SOCIAL EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Emerson Cavalcanti de Rezende (UPE)
Germano Viana Xavier (UPE)

Introdução

As ações educativas no que diz respeito aos processos de leitura e de produção textual vêm sendo amplamente discutidas no contexto da atualidade, visando um melhor aproveitamento da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas, revelando assim a importância de incitar nos alunos o gosto pela leitura e pela escrita, fazendo com que sejam capazes, também, de (re)produzir seus respectivos contextos sociais de forma segura, por meio do gênero textual Histórias em Quadrinhos - ou simplesmente HQs.

O presente trabalho teve como base uma prática pedagógica em que buscamos analisar a questão da identificação social, que se torna visível, em especial nas produções do gênero textual Histórias em Quadrinhos (HQs), através da representação do cotidiano dos alunos envolvidos, seja por meio dos diálogos seja pela caracterização e/ou falas das personagens.

O trabalho foi realizado nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa em turmas do 7º e do 8º Anos do Ensino Fundamental II, em duas escolas da rede municipal de ensino, nos municípios de Brejo da Madre de Deus (Escola Munici-

pal Epaminondas Mendonça, no distrito de Fazenda Nova) e de Lagoa dos Gatos (Escola Municipal Cordeiro Filho, na sede), ambas no estado de Pernambuco.

Histórias em quadrinhos (HQs) e identificação social

A proposta visou apresentar aos alunos a importância tanto da leitura quanto da escrita através da familiarização do gênero textual Histórias em Quadrinhos (HQs). Sobre isto, Bazerman (2006) argumenta que:

> A familiarização com os gêneros e registros, correspondentes aos sistemas de que as pessoas participam, permite que o indivíduo de alguma forma, compreenda a complexidade das interações e equacione seus atos comunicativos em relação às ações comunicativas de muitas outras pessoas. (2006, p. 76)

Há anos o uso das HQs foi reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil, permitindo o uso das Histórias em Quadrinhos para fins didáticos. As HQs podem ser consideradas um meio de comunicação em massa que se consolidou ao longo de todo o século XX. Entretanto, devido a sua evolução em forma, gênero e conteúdo, vem sendo denominada de arte sequencial que produz imagens visuais e textuais em sequência, difundindo informação, valores simbólicos, promovendo mudança de comportamento no(a) leitor(a). Deste modo, os discentes buscaram através das produções verbais e não verbais presentes nas HQs representar um complexo de identificação social ao qual eles estavam incluídos.

Chartier (1990) ao tratar de representações na história cultural considera que determinadas condições em diferentes lugares e momentos definem que uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler. Nesse sentido, as HQs estão imbuídas desse princípio na medida em que criam narrativas, personagens, dentro de uma esfera social, de modo que os discentes puderam se identificar com símbolos, atos ou objetos representados, relacionando-os a práticas individuais ou coletivas, fornecendo uma organização conceitual ao mundo social, construindo assim a sua realidade apreendida e comunicada.

Nesta condição de compreensão, Bazerman (2007) estipula o pressuposto de que tanto a leitura quanto a escrita relacionam-se entre si ao passo em que se escreve, numa resposta explicita e/ou não-explícita ao movimento de leitura de mundo realizado anteriormente pelo sujeito escrevente, neste caso, o produtor de Histórias em Quadrinhos (HQs).

Ao tratar do aspecto *kairótico* da intersubjetividade, Bazerman (2007) preconiza que:

> O ato momentâneo implica intencionalidade dentro das construções pessoais de uma situação histórica em evolução. O escritor ou falante apresenta um universo dinâmico para o leitor ou ouvinte reconstruir ativamente dentro do universo dinâmico do receptor. São as palavras que medeiam e negociam a interseção desses momentos dentro dos mundos da produção e da recepção. Através da linguagem utilizada no momento, afirmamos a conexão de passado e futuro, assim como a conexão entre seres humanos na criação de um universo compartilhado de ações. (2007, p. 119)

O autor consolida a ideia de que o texto não é uma matéria de natureza original, mas o contrário, para ele todo texto porventura produzido é antes um elemento que se banha na existência de outros textos, precedentes e motores das e para as novas formulações textuais. A intertextualidade é, na produção de Histórias em Quadrinhos (HQs) fator importantíssimo no tocante ao desvendar das situações comunicacionais que dialogam com as marcas de identificação social presentes tanto na esfera do cotexto quanto no ambiente relacionado ao contexto das produções de História em Quadrinhos (HQs) aqui requeridas.

Destarte, pode tal fator nos encaminhar ao desenvolvimento e ao aprimoramento de nossas práticas enquanto indivíduos e enquanto coletividade, tendo com ponto basal a produção de Histórias em Quadrinhos (HQs) em aulas de Língua Portuguesa em salas de aula do Ensino Fundamental II? Eis uma pergunta que perpassa toda a preocupação exibida em nossa pesquisa.

Acerca da escrita como desenvolvimento das relações interpessoais, Bazerman (2007) vai dizer:

> O desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do indivíduo como ser social, aos seus relacionamentos e cooperação com outras pessoas, aos seus sentimentos de segurança e ansiedade, à totalidade de suas emoções, à sua proximidade e distanciamento em relação aos outros e à sua consciência de si e dos outros. Qualquer abordagem adequada da escrita perceberá esses fatores operando em todos os textos que escrevemos ou lemos. (2007, p.110)

Assim feito, e ainda seguindo a lógica de Bazerman (2007), a intertextualidade, também regida pelo panorama da identificação social ou coletividade perseguido por esta pesquisa, terminaria por se conectar ao pensamento que incute ou se une a uma engrenagem por meio da qual o sujeito escrevente – no caso, o produtor de Histórias em Quadrinhos (HQs) - acaba por se escrever a si próprio dentro do fenômeno dos textos sociais – aqui, as Histórias em Quadrinhos (HQs). Assim posto, seria bastante pertinente pensar que é justamente o texto social que nos escreve, ou ainda, que nos escreve a uma dada noção de identificação social e/ou coletividade a partir da noção de texto.

Numa outra abordagem, Bazerman (2007) imprime ênfase ao que resolveu chamar de *dimensões de intertextualidade*, cada qual se servindo de menções aos usos, funções e usufrutos do texto diante de suas dadas demandas sociais – o aluno produtor de Histórias em Quadrinhos (HQs), visto aqui como emissor e receptor de sentidos, significados e ressignificações contextuais as mais diversas. Percebem-se nesta instância teórica de análise, claramente, revisitações aos campos da semântica, do cotexto-contexto e, também, da retórica e do argumento, entre outros aspectos de relevância considerável ao entendimento da gama de conteúdos que abarcam os sentidos de identificação social por parte das produções do partícipe alunado.

Objetivos de análise

A educação a partir das produções textuais proposta pela escola ao longo dos últimos anos carece ser reavaliada, a fim de que o maior contingente possível do alunado possa encontrar motivações concretas para o estudo da identificação social como fenômeno devidamente natural e comum atrelado às aulas da disciplina de Língua Portuguesa.

Porventura, uma forma de repensar o processo de ensinagem dos aspectos supracitados passaria pela busca de uma relação harmônica entre as práticas pedagógicas dos professores e as contribuições das teorias do texto que estão ligadas ao ensino.

Elencamos, pois, alguns dos objetivos que podem embasar o trabalho com as Histórias em Quadrinhos (HQs) em salas de aula da disciplina de Língua Portuguesa:

- Analisar as nuances de identificação social em Histórias em Quadrinhos (HQs) produzidas por alunos dos 7º e 8º Anos do Ensino Fundamental II;
- Orientar os discentes sobre a estrutura e composição do gênero textual História em Quadrinhos (HQs);
- Facilitar os(as) alunos(as) na construção das Histórias em Quadrinhos (HQs nas aulas de Língua Portuguesa

Metodologia

Utilizamos como metodologia uma oficina de produção de Histórias em Quadrinhos (HQs). Foram utilizadas dez (10) aulas, divididas da seguinte forma:

- Duas (02) aulas para terem contato com o gênero histórias em quadrinhos (gibis) variados, onde os discentes manusearam e leram à vontade as Histórias em Quadrinhos (HQs);
- Duas (02) aulas para exposição oral, escrita e dialogada sobre o gênero textual história em quadrinhos, apresentando os elementos fundamentais na construção de histórias em quadrinhos:

    - **Argumento** - a ideia da trama de forma resumida com início, meio e fim;

    - **Escaleta** - a organização de todas as cenas a serem criadas de maneira que sustente as Histórias em Quadrinhos (HQs), seguindo uma ordem, bem como uma descrição ligeira;

- **Roteiro** - as cenas com cenários, diálogos, apresentação de personagens, desenvolvimento do enredo, os dramas e a finalização;

- **Traço** - definição do estilo de desenho a ser utilizado, bem como a tonalidade de luz e cor, juntamente com a densidade;

- **Formato** - estabelecer o número de páginas, visto que tal procedimento indicará o ritmo da narrativa;

- **Distribuição do Espaço Gráfico/Croquis** - define o formato das Histórias em Quadrinhos (HQs), através de rabiscos da história, reservando espaço para os diálogos e legendas;

- **Arte-Final** - é a fase de acabamento que vai desde o traço das tintas até o momento de dar cor às ilustrações;

- **Capa** - considerado como uma das principais formas de chamar atenção do leitor deve ser extremamente planejada;

- Seis (06) aulas para a produção, revisão e finalização das Histórias em Quadrinhos (HQs).

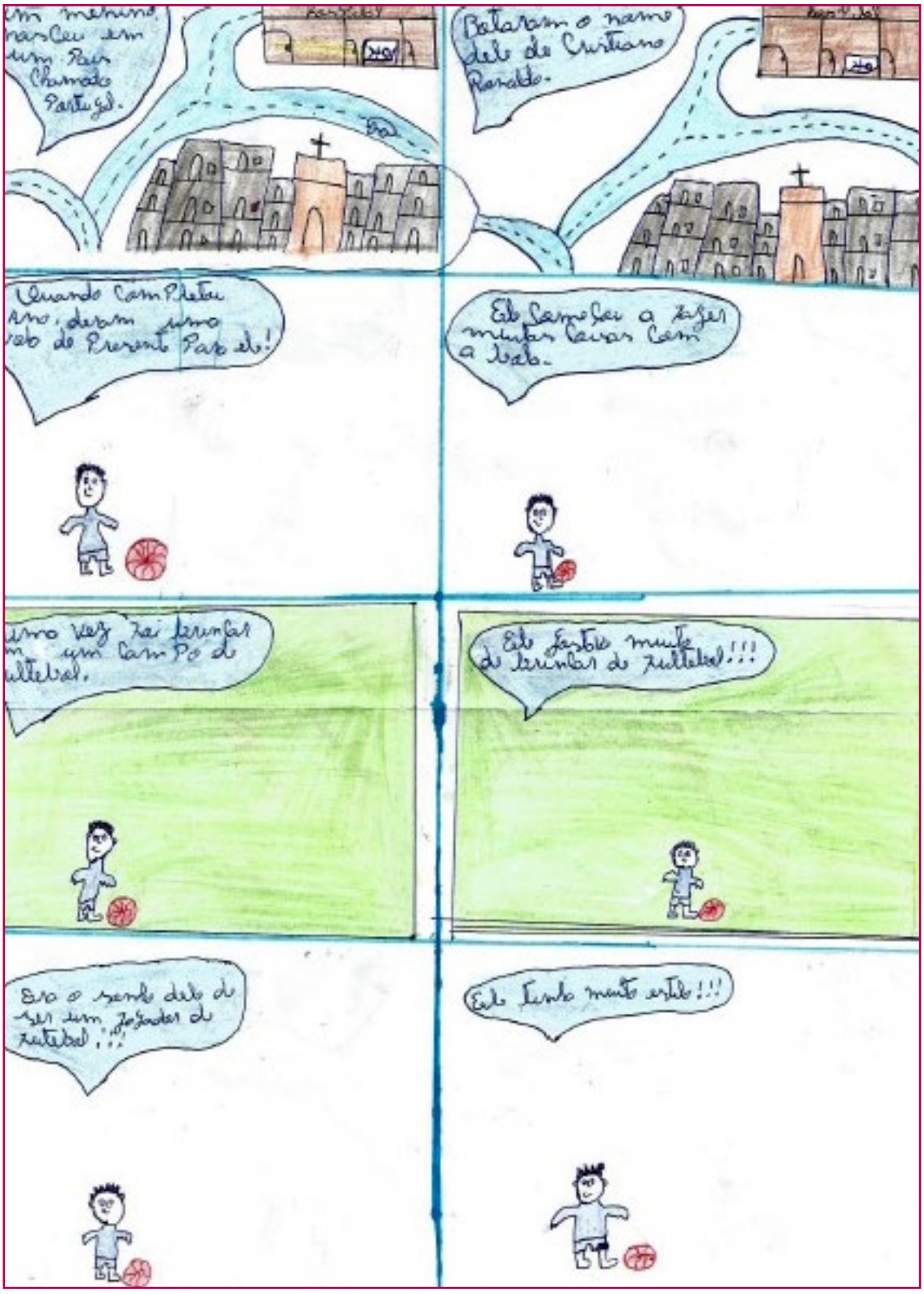
Portanto, todo o trabalho fora realizado em três momentos distintos. No primeiro momento, a oficina culminou com uma exposição em sala das Histórias em Quadrinhos (HQs) produzidas, para que os estudantes tivessem acesso a todas as produções para as devidas apreciações. Foi bastante gratificante essa etapa, pelo modo como os estudantes liam as Histórias em Quadrinhos (HQs), comentavam e/ou se identificavam os diálogos, as imagens, as personagens produzidas por eles dentro dos enredos.

O segundo momento deu-se a partir da análise dentre as HQs produzidas buscando visualisar as que apresentavam o maior número de itens que o gênero História em Quadrinhos (HQs) exige. Das Histórias em Quadrinhos (HQs) produzidas, escolhemos duas: "O vendedor de cachorro-quente na praia", do aluno J.R. de 12 anos; e "A princesa e o gato", da aluna I. R. de 12 anos.

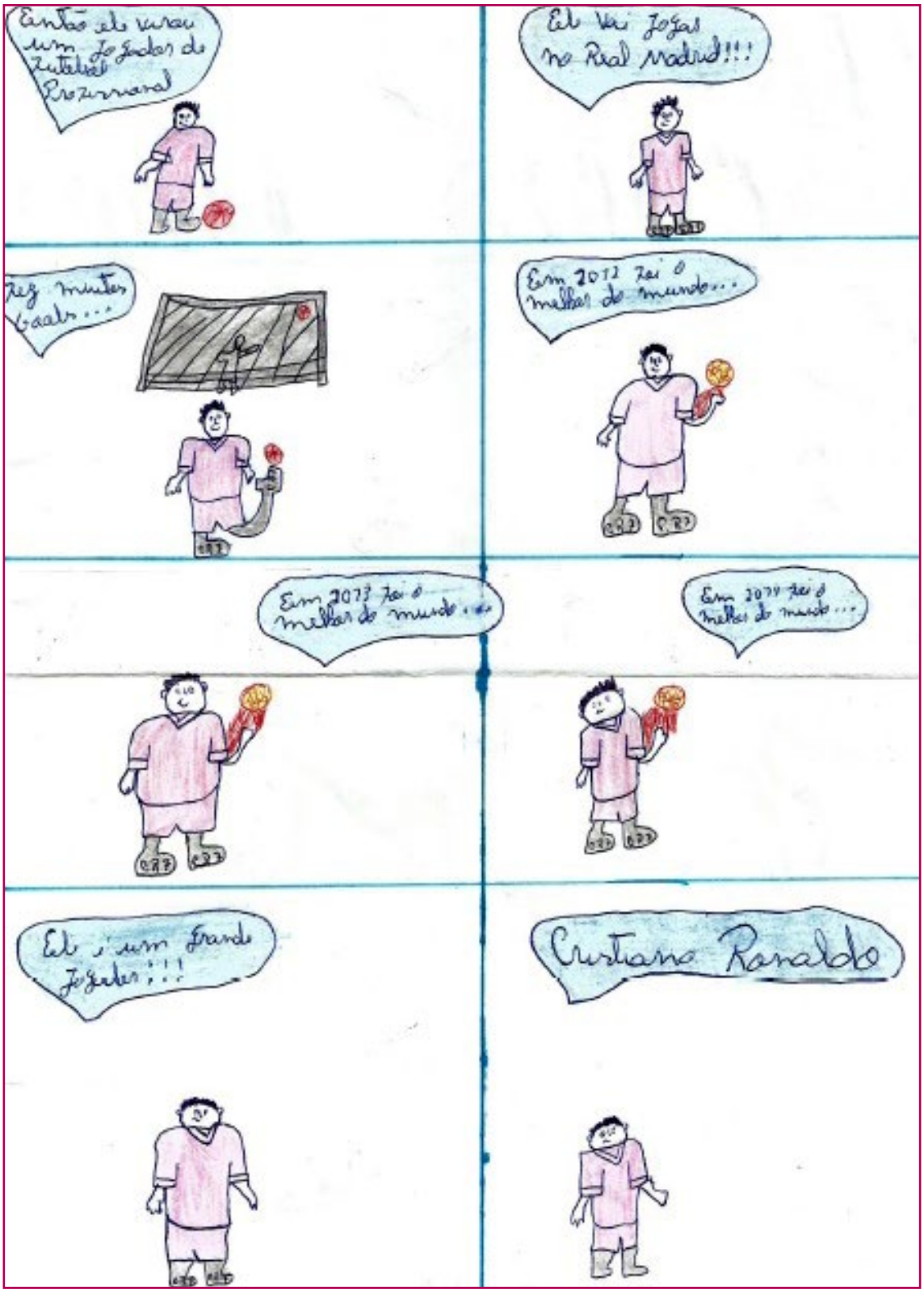
As Histórias em Quadrinhos (HQs) escolhidas foram utilizadas na composição do banner para apresentação do pôster no evento intitulado de III Seminário de Pesquisa ProfLetras na Universidade de Pernambuco - Campus Garanhuns, realizado entre os dias 02 e 03 de julho de 2015, o que gerou bastante interesse no meio acadêmico presente, composto de professores e estudantes, principalmente os do curso de Letras da referida universidade.

Na terceira e última etapa da pesquisa aqui desenvolvida, será realizada uma exposição no segundo semestre de 2015 das Histórias em Quadrinhos (HQs) produzidas para as outras turmas das escolas envolvidas. Ao final, todas as Histórias em Quadrinhos (HQs) serão entregues a bibliotecária para serem catalogadas e adicionadas ao acervo das bibliotecas das escolas que participaram de todo o processo (ver exemplos de HQs produzidas durante esta pesquisa nas reproduções abaixo).

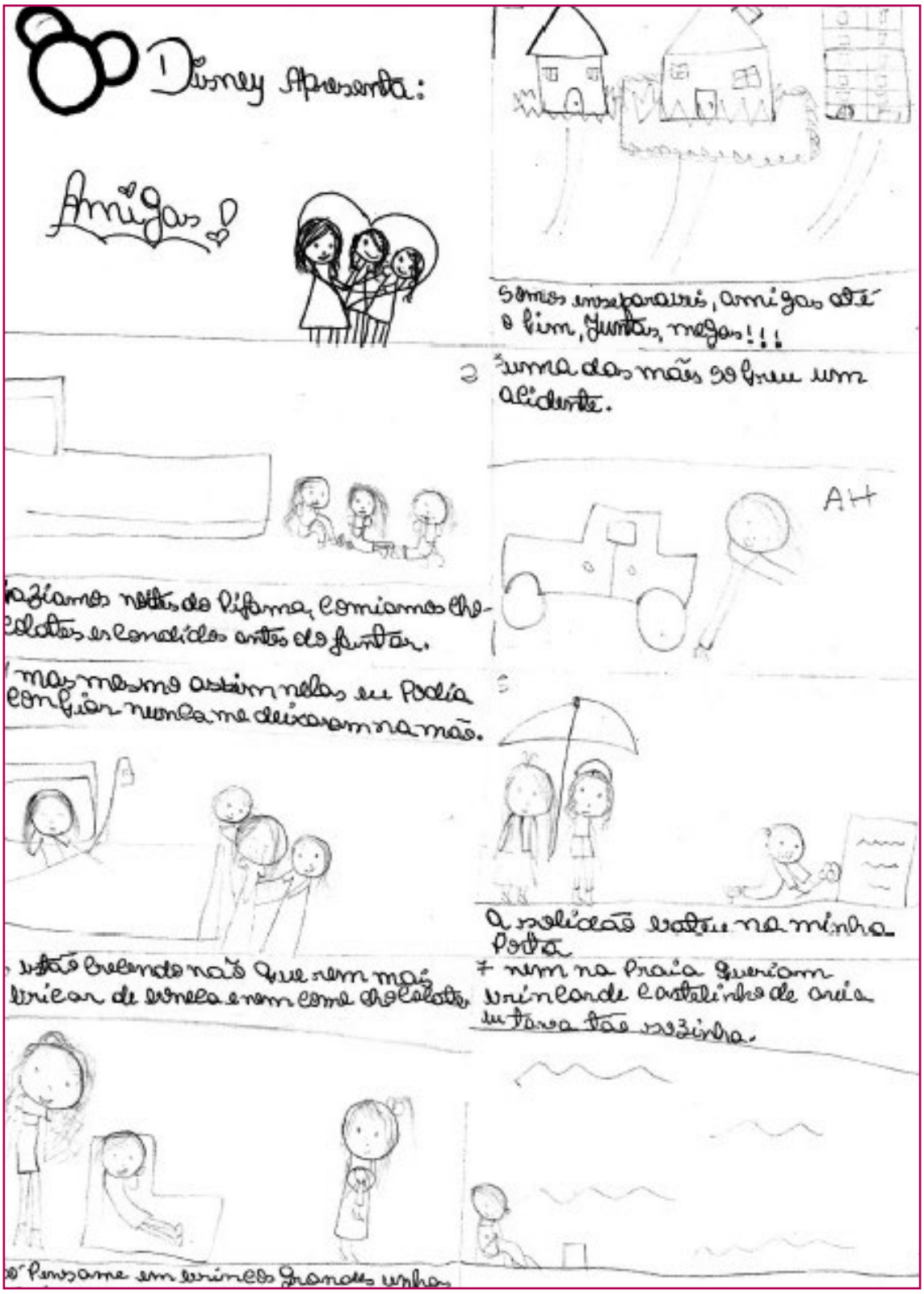
Reprodução 1



Reprodução 2



Reprodução 3



Considerações finais

Concluímos que as Histórias em Quadrinhos (HQs) apresentam um vasto universo de atividades enriquecedoras possíveis, possibilitando ao aluno o acesso às referências de conteúdo autobiográfico, à criação de argumentos narrados com base em experiências vividas por ele mesmo e/ou por pessoas próximas no contexto da atual sociedade, além de atingir o lúdico dos(as) alunos(as) através da real necessidade de ler e de produzir textos, tornando-se as aulas de língua portuguesa mais prazerosas para nossos jovens.

Sabemos que a educação e os professores estão em constante processo de evolução, deste modo não devemos esquecer que somos os responsáveis pela formação de nossos alunos enquanto sujeitos atuantes, e cabe a nós, enquanto profissionais atuantes, revermos nossas práticas pedagógicas, a fim de tornarmos mais interessantes e prazerosas as aulas de língua portuguesa, como podemos comprovar com o uso do gênero textual aqui destacado, ou seja, das Histórias em Quadrinhos (HQs).

Referências

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, C. **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Cortez, 2007.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1990. In: **História, imagem e narrativas** N. 20, abril/2015 - ISSN 1808-9895 - http://www.historiaimagem.com.br - acesso: 18/05/2015.

VERGUEIRO, W. Como usar as Histórias em Quadrinhos na sala de aula**.** In Angela Rama e Waldomiro Vergueiro (Org.). **Uso das HQs no ensino**. São Paulo: Contexto, 2004, pp. 07-30.

RESUMO

Neste trabalho apresentamos reflexões sobre experiência de leitura na Educação Básica na qual observamos como acontece a mediação leitora de professor de língua portuguesa em situação de leitura numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental. A leitura é importante instrumento à disposição dos indivíduos na aquisição de conhecimento. Apesar de não ser único caminho para garantir seus direitos, é meio valioso que lhes possibilita desenvolvimento do pensamento crítico e ampliação de seu conhecimento de mundo. Para Cosson (2014 p.33), ao aprender a ler, uma pessoa não se torna, necessariamente, uma pessoa mais inteligente ou cheia de virtudes, mas tem, assim, "acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive". Sabendo disso e considerando a concepção de leitura como prática social é fácil entender que a escola se torna o principal lugar para tal experiência. Pesquisas indicam que aproximadamente 80% do que é lido pelos jovens vem das práticas escolares. Portanto, a escola tem grande responsabilidade na formação de leitores competentes. Para a realização deste trabalho, foram observadas duas horas/aulas, aplicado questionário para professor e feita pesquisa bibliográfica, justificada pela necessidade de buscar nas diversas vozes citadas um olhar mais atento para importância do desenvolvimento de práticas de mediação leitora eficazes. Foi possível observar que a mediação leitora, efetivada por meio de diversas estratégias para que os alunos entrem em contato efetivo com o texto e que estabeleçam com ele relação de significado e sentido, ainda é negligenciada nas atividades de leitura. Com as diversas contribuições teóricas aqui apresentadas, acredita-se que uma proposta de prática de leitura bem planejada, associada à uma mediação leitora eficaz possam ser caminho para alcançar o objetivo de contribuir significativamente para a elevação dos níveis de proficiência em leitura dos estudantes de escolas públicas.

ANÁLISE DE PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO LEITORA EM AULAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Catarina Pires Quirino de Sá
Marlene Maria Ogliari
Angela Valéria Alves de Lima

Introdução

Este artigo se propõe a descrever, analisar e discutir os resultados de uma pesquisa etnográfica na qual observamos como acontece a mediação leitora do professor de língua portuguesa em uma situação de leitura numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. Neste contexto, a leitura foi tomada como prática social que capacita o indivíduo para o convívio e a atuação em sociedade, como diz Soares (2009): "Fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros." Apesar disto, ainda hoje, existem analfabetos no mundo inteiro, o que nos leva a concluir que esse não seja um direito de todos.

Ler significa conhecer o mundo por seus próprios olhos e, na perspectiva do letramento, leitor é aquele que é capaz de atribuir sentidos ao texto lido, de compreendê-lo e contextualizá-lo, ultrapassando a capacidade de apenas decodificá-lo. Na observação de duas aulas nas quais o professor propôs realizar uma atividade de leitura, foi possível fazer considerações sobre como acontece a mediação leitora do professor, conjunto de ações que visa facilitar a compreensão da leitura, na sala de aula em questão.

Do ponto de vista cognitivo, a partir da alfabetização a criança está apta à leitura, condição esta que não lhe garante o prazer ou o interesse pela prática da leitura. Neste momento, entram em jogo os esforços da escola e professores somados ao acompanhamento familiar para garantir-lhe tal gosto porque, sendo a leitura um instrumento libertário para o homem, ela não pode ser relegada a segundo plano ou se transformar em mero passatempo nas salas de aula.

Com o advento da tecnologia e suas diversas atividades interessantes e atrativas, o hábito da leitura tem perdido espaço no cotidiano do brasileiro. Situação que se repete nas escolas. No Ensino Fundamental não é raro encontrar exemplos de atividades, nas quais a leitura entra na sala apenas através de pequenos recortes dos livros didáticos e como pretexto para estudos gramaticais nas aulas de português. Além disso, resultados de pesquisas oficiais mostram que professores também leem pouco. Algo em torno da metade dos professores de escolas públicas não costuma ler nas horas vagas, embora seja preciso, acerca desses dados, fazer uma análise mais minuciosa devido a dificuldade de acesso a obras no país, seja pelo número insuficiente de bibliotecas públicas, seja porque um livro é caro.

Fatores como esses refletem em baixos índices de proficiência em leitura por parte de nossos estudantes de escolas públicas, aferidos nas diversas avaliações externas nacionais e internacionais. Por isso a importância de uma mediação leitora eficaz que seja capaz de desenvolver, nos alunos, as habilidades necessárias para uma melhor compreensão do texto lido.

A metodologia usada foi a da pesquisa etnográfica com abordagem qualitativa (ANDRÉ,1995), na qual foram observados dois eventos (duas horas/aulas) e aplicado um questionário para o professor. A coleta de dados se deu através de observação, da análise documental e do questionário (GIL,1999), numa Escola Municipal de Cabrobó-PE. Os sujeitos da pesquisa foram o professor e os alunos e o seu objeto foi a prática de mediação do professor em atividade de leitura no 8º ano do Ensino Fundamental. Além disso, foi feita a pesquisa bibliográfica, justificada pela necessidade de se buscar nas diversas vozes aqui citadas um olhar mais atento para importância do desenvolvimento de práticas de mediação leitora eficazes no caminho em busca da melhoria na proficiência dos alunos.

Dialogando com especialistas

A leitura é um importante instrumento à disposição dos indivíduos na aquisição de conhecimento e para o exercício cidadão, pois, apesar de não ser o único caminho para garantia de seus direitos, é um meio valioso que lhes possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico e a ampliação de seu conhecimento de mundo. Para Cosson (2014 p.33), ao aprender a ler, uma pessoa não se torna, necessariamente, uma pessoa mais inteligente, humana ou cheia de virtudes, mas tem, assim, "acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive". A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) dá destaque à leitura no artigo 32 que trata dos objetivos do Ensino Fundamental:

> "O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo." (LDB, art. 32, inciso I)

Sabendo disso e considerando a concepção de leitura como prática social e de compartilhamento é fácil entender que a escola, espaço de partilha social privilegiado, se torna, quem sabe, o principal lugar para tal experiência. Além disso, pesquisas indicam que aproximadamente 80% de tudo que é lido pelos jovens vem das práticas escolares, sejam elas proveitosas ou não. Portanto, a escola tem uma responsabilidade grande na formação de leitores competentes não apenas na biblioteca ou através da disciplina de língua portuguesa, mas em qualquer espaço e em qualquer aula.

> "É sabido que a escola é o espaço onde a leitura deve acontecer a todo momento, não somente em aulas de língua portuguesa, mas também nas demais disciplinas. E essa leitura não pode ser realizada de qualquer forma, o ambiente escolar precisa propiciar aos alunos, antes de tudo, uma leitura orientada de perto pelo professor, objetivando que eles alcancem o maior grau de compreensão possível." (OLIVEIRA e ANTUNES, 2013, p. 64).

Porém não é o que se tem percebido e cada vez mais se usa a leitura como introdução para o estudo da estrutura dos gêneros e da gramática. A escola e o professor tem desempenhado mal seu papel de mediador entre o leitor e o texto, dessa forma, perde-se a oportunidade de despertar nos estudantes a leitura por prazer, razão pela qual se pode levar o hábito de dentro da escola para a vida.

A partir da década de 1990, o Governo Federal implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) com o objetivo de obter dados para subsidiar políticas públicas. Desde então, os estudantes da educação básica têm realizado inúmeras avaliações, chamadas de avaliações externas, nacionais e internacionais com o intuito de descobrir mais sobre as necessidades específicas da educação, como informa os resultados da pesquisa "*A Avaliação Externa como Instrumento de Gestão Educacional nos Estados*", da Fundação Victor Civita. Mitos e evidências à parte, os resultados dessas avaliações são publicados em escalas e, quanto à leitura, avaliam os níveis de proficiência dos estudantes, que é capacidade de um indivíduo de demonstrar conhecimento, ou seja, o leitor proficiente não é aquele que apenas decodifica textos escritos, mas que é capaz de construir sentidos diversos para o texto, acionar seu conhecimento prévio, levantar hipóteses, fazer inferências, enfim, fazer uso de saberes construídos para processar não apenas o que é dito no texto, mas em suas entrelinhas. Para Lajolo (1993 p.107): "Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu."

As últimas avaliações externas as quais foram submetidos alguns alunos da educação básica divulgaram resultados preocupantes em relação aos níveis de proficiência em leitura e compreensão. A relação que se faz entre a presente pesquisa etnográfica e esses resultados é que se busca aqui conhecer as práticas de mediação leitora do professor de língua portuguesa em atividade de leitura no 8º ano do Ensino Fundamental e inferir até que ponto elas impactam positivamente sobre o hábito de leitura e, consequentemente, sobre a proficiência dos alunos.

A mediação leitora aqui citada, para ser melhor compreendida, precisa partir do significado de mediação pedagógica, definida por Oliveira & Antunes 2013, p. 67 apud Masetto, 2000: "A mediação pedagógica refere-se à atitude e ao comportamento do professor, que deve se posicionar como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem". Portanto, "direcionada à compreensão leitora, [...] a mediação colabora ativamente para que o aprendiz chegue a seus objetivos,

porque lhe são fornecidos andaimes que lhe permitem alcançar o conhecimento e a compreensão." Ou seja, mediação leitora significa que o professor precisa promover diversas estratégias para que os alunos entrem em contato efetivo com o texto, e que estabeleça com ele relação de significado e sentido.

Nesse contexto, essas estratégias de mediação pedagógica são chamadas de andaimagem, mais especificamente, "auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz", Oliveira & Antunes 2013, p. 67 apud Bortoni-Ricardo *et alii* (2000).

Na atualidade, esforços oficiais, resultado de acordos internacionais, como a Lei do Livro (Lei nº 10.753 de 30 de outubro de 2003) e o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) vêm, inegavelmente, contribuindo para o incentivo à leitura no que diz respeito à ampliação do acesso a livros nas bibliotecas públicas e escolares, porém não são capazes, por si só, de formar leitores competentes. É imprescindível que haja bons mediadores de leitura, "que vão dar significado aos livros recebidos pelos alunos", OLIVEIRA e ANTUNES:

> Despertar para a leitura exige muito mais esforços do que somente compras e distribuição de livros. À escola e ao professor cabe disponibilizar mais do que somente objetos de leitura. Há que haver espaços, tempos, oportunidades e atividades que proporcionem a efetivação desse contato. (OLIVEIRA e ANTUNES, 2013, p. 69)

É sobre esses espaços, tempos, oportunidades e atividades, também chamados de mediação leitora ou andaimagem, que proporcionam o contato efetivo entre leitor e livro que trataremos a seguir, na análise dos eventos observados.

Relato de uma situação em sala de aula

Aqui, descreveremos duas aulas de 50 minutos, totalizando 1h e 40min de observação, nas quais uma professora de língua portuguesa dá encaminhamento ao projeto de leitura que desenvolve nas turmas de 7º e 8º anos de uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Cabrobó, Sertão do São Francisco pernambucano. A escola é de pequeno porte, está localizada em um bairro e atende alunos do 1º até o 8º ano do ensino fundamental oriundos deste e de bairros próximos. Não possui biblioteca, apenas uma sala chamada de cantinho

da leitura, mas que, segundo a professora, possui bons livros e precisa apenas ser mais organizada.

O projeto de leitura realizado pela professora não está inserido no Projeto Político Pedagógico da escola, trata-se de uma sequência de ações planejadas, mas não sistematizadas pela docente que o descreve, a partir de questionário, da seguinte forma: "*Não está sistematizado no PPP, mas tenho um projeto de leitura que surgiu depois de um diagnóstico feito nas turmas e detectado dificuldade de leitura. Ele baseia-se, principalmente, em atividades extra-classe (reforço) e a metodologia focada intensa em diversas formas de leitura (individual, compartilhada) de diversos gêneros, seguido de interpretações orais, escrita e oficinas de retextualização.*" Trata-se de uma sequência de ações nas quais, num primeiro momento, os estudantes foram incentivados a buscar livremente (chamada de leitura deleite, pela professora), na sala de leitura, por obras literárias, tiveram que ler o(s) livros(s) e fazer um relato sobre essa leitura. Para as próximas unidades bimestrais, a professora informou que escolherá apenas uma obra para a sala, fará a leitura mais aprofundada e objetivando a produção de diversos gêneros como dramatização, cordel, música e etc

O trabalho conta com a participação mais intensa de 4 alunos, embora estejam presentes 17 de 24 estudantes matriculados para a turma, e começa com o pedido da professora para que os alunos façam um círculo na sala de aula.

(1) P: Infelizmente, alguns não trouxeram hoje (o livro). Quem trouxe, coloque o livro na mesa. Eu li os relatos de cada um, certo? Eu não coloquei observações porque o que vocês vão fazer hoje é o confronto de algumas palavras que vocês escreveram e como ele é no dicionário. Eu não falei que tinham alguns alunos com dificuldade de leitura? E alguns alunos com dificuldade de escrita, não foi isso? Foi que eu fiz? Eu li todos e só fiz o comentário com vocês e agora vocês vão reler o texto e vão escolher algumas palavras que vocês escreveram para ver se estão em consonância com o dicionário. Tá certo?

Os alunos ficaram inquietos e começaram a conversar entre si.

(2) P: Você vai pegar o seu texto, vai reler o seu texto e vai escolher cinco palavras daqui e você vai conferir com o dicionário, se ta igual, se tem diferença. O que que aconteceu com a escrita de algumas palavras? Tá certo?

A professora começa a distribuir os relatos para os estudantes, chamando -os pelos nomes e pede para dois irem buscar dicionários. Acaba a distribuição dos relatos, os dicionários são colocados numa mesa escolar vazia e cada aluno levanta-se para pegar o seu. Nesse início de aula, podemos observar que a atividade produção de um relato sobre o livro lido em aulas anteriores serve aqui como introdução a estudos de adequação ortográfica, pois, segundo a professora, os alunos têm muita dificuldade em escrita.

Antes de dar início à procura nos dicionário, a professora começou a perguntar a quantidade de livros que os aluno leram, alguns responderam que leram dois, quatro e até oito livros e ela perguntou se fizeram relatos de todos e continuou:

(3) P: Na aula passada, eu pedi que vocês escolhessem um livro pra vocês me darem o relato deste livro. Qual foi o critério? Porque vocês escolheram esse livro, esse que vocês me entregaram (mostrando os relatos em mãos)?
(4) A1: Eu escolhi o que eu mais gostei.
(5) P: Você escolheu o que mais gostou. Outra pessoa? Foi igual ou diferente?
(6) A2: Esse é diferente! Esse aqui é o que mais eu gostei. Esse daqui dos 1001 fantasmas foi bem legal, foi falando sobre cada pessoa que tinha um espírito ele vinha e protegia a gente como se fosse acontecer alguma coisa com a pessoa, aí ele vinha e dizia pra gente não sair de casa foi muito interessante! *"Os mil e um fantasmas"*.
(7) P: Certo. Eu também fiz uma colocação semana passada quanto ao critério de escolha da obra, do título, do livro, não foi isso? Eu percebi que tinha gente que estava escolhendo os livros ... só aqueles livrinhos infantis, que tinham uma frasezinha, mais imagem... mas também percebi que foram avançando, foram mudando de título,

> mudando de história. Por que isso aconteceu? Por que mudaram? Ou, por que alguém ia preferir um livro mais fino? Quem vai falar? Comentar se houve isso com a sua leitura? Aconteceu isso, durante a sua seleção de leitura?

Diante da ausência de respostas, talvez ocasionada pela incompreensão da pergunta, a professora começa a se dirigir diretamente a alguns estudantes, tentando procurar outras palavras e acabou por perguntar como eles escolheram os livros. As respostas foram *"porque eu mais gostava", "porque era pouco"*. Sem maiores questionamentos, a professora partiu para a atividade com o dicionário por aproximadamente vinte minutos. Nesse tempo, durante algumas vezes ela foi à carteira dos alunos ou foi chamada por eles.

Observamos nesses turnos que a professora fez um retorno às aulas anteriores o que de fato é muito importante para situar os alunos faltosos e avivar a memória dos que estavam presentes ao mesmo tempo em que antecipa que será realizada uma atividade de interação entre os leitores e as obras lidas (seus objetos de leitura). Porém, no turno (5), a professora deixa passar que A1 não conseguiu explicar de maneira plausível porque escolheu o livro deixando dúvida sobre a veracidade da leitura e não colabora para que A1 teça maiores e melhores comentários acerca da obra. No turno (7) não aproveita o relato mais detalhado de A2 para estimular a produção de novos comentários e a participação dos demais.

Ao término da atividade com os dicionários, a professora explicou que a intenção não era responder se os estudantes escreveram certo ou errado, mas se escreveram o relato de acordo com a variedade padrão da língua e propôs que alguns alunos dissessem, de maneira livre, as palavras que foram corrigidas de acordo com o dicionário para que ela escrevesse no quadro branco. Houve bastante resistência dos alunos em responder essa atividade, talvez por vergonha de expor seus erros para os demais colegas. Apenas dois estudantes se dispuseram a falar.

Para a professora, a atividade tinha o objetivo de mostrar que algumas vezes, os alunos escreveram em desacordo com a norma padrão por pressa ou porque não leram depois de escrever.

Os objetivos da atividade de procura por vocábulos no dicionário não ficam claros, apesar de a professora justificá-la por causa da dificuldade que al-

guns alunos apresentaram na escrita, além de tomar bastante tempo da aula que poderia ser reservada para os relatos orais. A produção escrita é importante para a professora avaliar se houve leitura de fato, além de possibilitar o estudo com os diversos gêneros e a modalidade padrão da língua escrita, mas ela poderia ser o produto final dessa sequência de ações do projeto de leitura e uma sugestão seria devolver os relatos devidamente corrigidas e comentados para que os alunos fossem levados a observar os aspectos assinalados pela professora para a refacção do texto. Os PCN elucidam um pouco sobre os objetivos da produção textual e o ensino de língua portuguesa

> Um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua. (PCN, 1998, p. 80)

Em seguida, a professora propôs que os estudantes lessem seus relatos e, oralmente, explicassem porque escolheram aquele livro para relatar, partindo do pressuposto que escolher "porque é bom", não é argumento suficiente.

(8) P: Vai dizer um pouquinho da história do livro, o nome do livro, o autor... Lembram? Do que eu falei? Nome do livro, o autor e o que foi que chamou a atenção, o que foi interessante.
(9) A3: Eu esqueci o livro.
(10) P: Sim, mas você não está com o resumo? Aí não tem um pouquinho da história?
(11) A3: Tá!
(12) P: Vamos lá? Eu vou começar com Laura*.
(13) A4: Eu? Por que eu?
(14) P: Diga aí o seu livro... O livro que você leu, o autor... Tá com ele?
(15) A4: Tô.
(16) P: Então, apresente-nos o livro
(17) A4: O nome do livro é *"Tá falando grego?"* de Ricardo...

A aluna fica na dúvida sobre a pronúncia do sobrenome do autor e a professora vai auxiliá-la a pronunciar *Hofstetter*.

(18) P: Sim! E aí o que foi que chamou a atenção, a que foi que você gostou?
(19) A4: Eu gostei porque ele fala... Ele fala sobre matemática... sobre a história do menino no passado e o que aconteceu. Ele é muito bom... e para aprender mais... ele é muito bom.

Até aqui, podemos observar, no turno (12) e (13), que a participação é mais livre, talvez por causa da pouca participação anteriormente, mas mesmo assim, a aluna faz um breve relato de sua leitura, embora superficial. A professora percebe que não se trata do mesmo livro descrito no relato e diz:

(20) P: Ele é o que você fez o resumo? Não.
(21) A4: Não
(22) P: E o que você fez o resumo, o que foi que chamou a atenção? Diga o livro e o autor.
(23) A4: O autor do livro não...
(24) P: Não botou, não. Não foi?
(25) A4: *"Um sonho no caroço de abacate"*.
(26) P: E o que você achou desse livro, essa história?
(27) A4: Porque livro... ele fala de preconceito, religião, fala tudo da pessoa... e também fala sobre o que acontece, é sobre o que acontece...
(28) P: Acontece como?
(29) A4: É o preconceito...
(30) P: É no dia a dia.
(31) A4: É...
(32) P: É... outra pessoa!

Com um comentário mais superficial, A2 fala sobre seu livro deixando pontos importantes sem explanação e ao encerrar bruscamente a participação de A4, a professora não explora temas muito importantes para o dia a dia das pessoas,

deixa de aproveitar a fala dos estudantes para trazer as leituras para o cotidiano dos estudantes, ou seja, fazer da leitura uma prática social e incentivar o hábito daqueles que ainda não o possuem.

(33) A2: É... eu li esse livro aqui porque o título me chamou a atenção: *"1001 fantasmas"*, aí, *mode* a capa também, mas ele é muito... ele é grande, na verdade! Ele é, mas eu pensava que não ia conseguir ler ele todo a tempo, mas só que eu me empolguei com a história porque ele falava sobre vários fantasmas... era um grupo de adolescentes ... só que passou de geração em geração, tipo assim, o avô dele era seu Guimarães, o avô dele morreu... ele gostava muito do avô dele... aí o avô dele morreu e... o avô dele ficava defendendo ele sobre alguma coisa que ia acontecer com ele. E teve um tempo que os pais dele viajaram... pra fora, pra ver a tia deles que estava doente... aí deixou o tio deles tomando de conta. Só que depois que os pais deles viajaram, saíram, eles descobriram que não era o tio dele, era um impostor, na verdade era um fantasma, só que ele era do mau... e o avô não tava aparecendo pra ele porque toda vez que o avô chegava perto dele, o avô dele ficava sem força, sabe? *Mode* os fantasmas do mau, ficava perto dele aí tirava as forças dele. Eu achei interessante, 1001 fantasmas.

(34) P: É... outro... outro aluno, outra pessoa, teve um outro livro, que poderia colocar ema segunda opção, que merece destaque, que foi uma história interessante... quem poderia dizer? Teve um outro livro além dele? Alguém lembra aqui o título, a obra... que foi lido... que ele foi bacana também e que pode até ter visto em TV, ou em outro momento? O assunto do livro... Você viu?

Nesse momento a mesma aluna que relatou a história respondeu "As mil e uma noites", mas a professora não ouviu e outra começou a contar que viu semelhança com o livro *"O curioso caso de Benjamin Button"*, fez um pequeno resumo da história e a professora encerrou a atividade. Para terminar a aula, pediu que os alunos reescrevessem os relatos, corrigindo as palavras pesquisadas no dicionário e recolheu as duas versões dos alunos.

No turno (33), A2 refaz seu relato de leitura, o que demonstra que sentiu algo mais pelo livro e tenta externar esse sentimento que sai de forma confusa e extensa. Utiliza muito os pronomes pessoais "ele", "eles" e "deles" e não lhe é solicitado que explique melhor seus antecedentes.

Por último, no turno (34), a professora tenta levar os alunos a fazerem relação intertextual com o título do livro relatado por A2, *"Os 1001 fantasmas"* e outras obras, inclusive televisionadas, e estes respondem bem, demonstrando conhecimento de mundo além do conhecimento escolar, numa clara atividade de letramento e leitura como prática social.

Considerações finais

As leituras feitas até aqui, bem como a análise dos dados obtidos possibilitaram conhecer as práticas de mediação da professora, sujeito da pesquisa, em atividade de leitura na sala do 8º ano do Ensino Fundamental. Observa-se que a mediação leitora, efetivada por meio de diversas estratégias para que os alunos entrem em contato efetivo com o texto e que estabeleça com ele relação de significado e sentido, também chamadas de andaimagem, ainda é negligenciada nas atividades de leitura. Apesar dos esforços da professora em realizar essas estratégias, não se observa uma mediação leitora eficaz para que os alunos demonstrem seu conhecimento a respeito dos livros, bem como não há colaboração para que os alunos teçam maiores e melhores comentários acerca dos livros e, em algumas ocasiões, deixa-se de aproveitar a fala dos estudantes para trazer as leituras para o cotidiano dos estudantes e incentivar o hábito daqueles que ainda não o possuem.

Para se tirar conclusões mais sólidas acerca das práticas de mediação leitora é necessário que sejam feitas mais observações de eventos e estudos mais aprofundados do referencial curricular adotado no município, do Projeto Político Pedagógico da escola, do material pedagógico utilizado em sala de aula entre outros.

Mesmo assim, algumas sugestões podem ser feitas para melhorar o trabalho de mediação leitora do professor. De início, ter consciência de que o trabalho com mediação leitora é processual e precisa ser muito bem planejado, começa mesmo antes de entrar na sala de aula, por exemplo, com a escolha dos livros que serão apresentados, essa escolha não pode ser feita sem critérios nem planejamento, além do bom-senso do professor, a qualidade gráfica, as ilustrações

e a temática devem ser relevantes, além de avaliar se as obras são adequadas ou possuem qualidade suficiente para a função designada de alfabetizar, letrar e estimular a formação de leitores competente e autônomos (leitores iniciantes merecem atenção nesse sentido).

A relação do professor com os livros também é fundamentalmente importante na formação de bons leitores. Sem exigências, mas lançando mão de outras estratégias, como partilhar com felicidade suas próprias leituras, o professor tem maiores chances de despertar no seu aluno o interesse pela leitura. Outro ponto importante que parte do professor é a motivação da leitura. Para despertar o interesse pelo ato de ler é necessário que se encontre sentido nele. Textos desconhecidos, mas com temáticas familiares podem tornar a leitura desafiadora. O professor precisa traçar objetivos claros e passar para os alunos onde se quer e se pode chegar com a atividade leitora, além disso, valorizar os conhecimentos prévios destes com a finalidade de ampliá-los.

A simples formulação de hipóteses e tentativas de antecipação da leitura a partir do título e ilustrações são estratégias que costumam ser bem sucedidas quando se pretende prender a atenção dos leitores no texto. Permitir que tirem dúvidas, que façam inferências e que debatam; instigar a reflexão e comentários nas leituras coletivas, mesmo que essas ações interrompam a atividade, são bons exemplos de mediação leitora.

O que fazer após a leitura também é um passo importante e merece mediação do professor. Uma sugestão é realizar atividades utilizando diversas linguagens e quanto mais envolventes para os alunos, mais significativas podem ser para alcançar o objetivo de mediar eficazmente a leitura. Podem envolver rodas de discussão, a música, tecnologia, performance e dramatização no intuito de aproximar os estudantes da leitura e auxiliá-los na atribuição de sentido ao texto literário, como sugere Cosson (2014, p. 110):

> Além da encenação do texto literário, aspectos como o figurino, o cenário e todos os outros detalhes envolvidos na dramatização acabam por traduzir a obra lida para tanto para quem leu, quanto para quem a está assistindo. É essa tradução que consiste na interpretação do texto, na leitura literária.

Pensando na literatura como o "uso da palavra par criar mundos ou um sentimento de mundo", Cosson (2014:23), pode-se concluir que, nesse sentido, a leitura bem conduzida em sala de aula, pode promover o protagonismo dos jovens alunos, sobretudo no processo de compreensão e produção a partir dessa leitura. Práticas de leitura bem planejadas e mediação leitora eficaz podem efetivar, por meio de atividades, o diálogo entre o leitor e o texto, no intuito de atribuir-lhe sentido.

Com as diversas contribuições teóricas aqui apresentadas e discutidas, acredita-se que uma proposta de prática de leitura bem planejada, associada à uma mediação leitora eficaz através de estratégias para que os alunos entrem em contato efetivo com o texto e que estabeleça com ele relação de significado e sentido, possam ser um caminho para alcançar o objetivo de despertar o interesse dos estudantes pela leitura e contribuir significativamente para a elevação dos níveis de proficiência em leitura dos estudantes de escolas públicas.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

BORTONI-RICARDO, S. M., MACHADO, V. R. & CASTANHEIRA, S. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

Fundação Victor Civita. **A Avaliação Externa como Instrumento de Gestão Educacional nos Estados**. Disponível em<*http://www.fvc.org.br/pdf/avaliacaoexterna/especial-gestao-avaliacoes-externas.pdf*>. Acesso em 22 mar. 2015.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Série Educação em Ação. São Paulo: Ática, 1993.

LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional***:* Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed.

MASETTO, M. T. A mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M., MASETTO, M. T & BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, p. 133-173, 2000.

OLIVEIRA, Thaís & ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. IN: BORTONI-RICARDO, Stella Maris & MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo. Parábola. 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros – 3. ed. – Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RESUMO

A presente pesquisa objetivou analisar a interação entre os alunos e com a professora no momento de produção coletiva de texto com o intuito de identificarmos a argumentação como estratégia discursiva na construção da autoria do aluno. Vimos que no momento de produção coletiva de textos, a interação entre os alunos torna-se constante, o que faz com que os alunos precisem defender suas opiniões e ideias por meio da argumentação. No intuito de melhor fundamentar esta pesquisa, discutimos sobre produção coletiva de textos e como a interação e a negociação são inerentes a este processo. Apresentamos a argumentação nas visões de Garcia (1988) e Nascimento (2009), tal que observamos a completude das ideais destes teóricos. Posteriormente, teorizamos sobre argumentação na produção coletiva de textos no momento de interação (PONTECORVO, 2005) entre os alunos e com o professor. Os sujeitos analisados foram alunos de duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Recife. A coleta dos dados se deu por meio da observação direta de quatro aulas (duas de cada turma) em que as professoras realizaram produção coletiva de textos. As aulas foram videogravadas e posteriormente transcritas. Em seguida, fizemos entrevista clínica (Piaget, 1973) com os alunos e com as professoras. Concluímos a pesquisa com a ideia de que a autoria está diretamente ligada a estratégias discursivas da argumentação.

Palavras-chave: Argumentação, Autoria, Produção coletiva de texto.

ARGUMENTAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DISCURSIVA NA CONSTRUÇÃO DA AUTORIA DO ALUNO NO MOMENTO DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NA ESCOLA

Vinicius Varella Ferreira (UFPB)[1]

Para início de conversa: a produção coletiva de texto na escola

A produção coletiva de texto é um processo que se dá em um *continnum* temporal, com o envolvimento de no mínimo dois participantes – no caso da produção coletiva na escola este mínimo deve ser de três participantes incluindo com o professor que fará parte deste processo – cuja interação entre eles determinará os caminhos pelos quais serão construídos os sentidos do texto a partir das diversas estratégias de argumentação. Neste sentido, é de fundamental importância a observação da interação que se constrói e reconstrói nas trocas comunicativas dos participantes deste tipo de produção. Contudo, precisa-se verificar o quantitativo máximo de participantes deste tipo de produção, pois acreditamos que um número excessivo de participantes não é adequado para este tipo de atividade, já que nem todas as ideias/argumentos farão parte do texto final. No caso da produção coletiva de texto na escola, este número máximo de possíveis participantes deve ser de 20 alunos ativos com condições de se tornarem autores do texto coletivo.

1. Professor Pesquisador I no curso de Letras pela UFPB Virtual como bolsista CAPES/UAB. Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. viniciusvarella@ig.com.br

Um aspecto fundamental na produção coletiva de texto é podermos desenvolver a interação social como forma de aprendizagem. Assim, desenvolver o pensamento em conjunto, por meio de um discurso coletivo, é mais fácil e produtivo para o desenvolvimento do conhecimento (PONTECORVO, 2005). A mesma autora ainda aponta que existem estudos sobre interação em sala de aula que mostram a relevância deste processo na construção social do pensamento e da aprendizagem dos alunos.

No processo de interação social, no momento da produção coletiva de texto, estará presente, fundamentalmente, a argumentação.

Trataremos neste artigo da argumentação no momento de produção coletiva de texto, com o intuito de traçar uma reflexão sobre a construção da autoria nesta estratégia de produção. Iniciaremos fazendo uma breve discussão sobre argumentação, seguida da concepção de produção coletiva de texto com destaque na interação e argumentação presentes nesta estratágia de ensino e, finalizaremos apresentando reflexão sobre a autoria dos alunos e a postura do professor no processo de produção coletiva de texto.

Breve discussão sobre argumentação

A argumentação, de acordo com Othon Moacir Garcia (1988) tem como objetivo "convencer, persuadir ou influenciar" os interlocutores (leitores ou ouvintes). O mesmo autor ainda afirma que

> na argumentação (...) procuramos principalmente *formar a opinião* do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a razão está conosco, de que nós é que estamos de posse da verdade. (GARCIA, 1988, p.370).

Já Nascimento (2009), ao produzir um livro levando em consideração as várias vozes que existem no discurso e, logo, na argumentação dos discursos do "eu" e do "outro", acredita que esta argumentação vai além da persuasão e do convencimento:

> (...) e passa a ser compreendida como uma característica intrínseca a linguagem e a interação humana que permite que o falante, ao utilizar a língua, imprima suas intenções e sua subjetividade. Toda e qualquer ati-

> vidade interacional pressupõe alguma intenção, uma vez que ninguém escreve ou fala sem um objetivo. (p.12)

Nesta direção, trataremos a argumentação como uma forma de convencer, persuadir ou influenciar com alguma intenção, objetivando fazer com que o produtor/locutor faça valer suas ideias.

Ressaltando a assertiva de Nascimento acima, quando o mesmo fala que ninguém escreve ou fala sem objetivo, acrescentamos que o produtor do discurso escrito, tem a intenção de ser lido, mesmo que seu interlocutor seja ele mesmo. Assim como os efeitos a serem causados no interlocutor por meio de sua produção escrita que podem ser os mais diversos, inclusive o de não ser claramente entendido, já que o autor pode propor em seu texto indagações, divagações que levem o interlocutor a várias interpretações sobre o mesmo texto.

Ainda seguindo algumas definições sobre argumentação, Plantin (1996) defende a ideia de que argumentação é agir sobre o comportamento dos indivíduos, lidando com os valores, interesses e, também, com a subjetividade do alvo a ser persuadido. Portanto, saber argumentar é antes conhecer o outro.

Neste caso, conhecer seus interlocutores, definir bem o destinatário, deveriam ser condições imprescindíveis do produtor de texto.

Observamos ainda que, a argumentação surge por meio de um discurso onde o locutor/escritor/produtor age sobre os seus interlocutores, com o intuito de convencê-los sobre suas ideias/pontos de vista, de tal modo que aceitem seus argumentos. Todavia, entendemos que nem sempre é simples, nos momentos de interação social e, em especial no momento de produção de texto, a tarefa de se fazer entender e tornar seus argumentos aceitos pelo grupo.

No momento de interação, logo após a apresentação de argumentos por um locutor/escritor/produtor, via de regra, surgem os contra-argumentos dos interlocutores ou, no caso da produção coletiva de texto, de outros locutores/escritores/produtores. Estes contra-argumentos podem ter o intuito de negar totalmente, ou parcialmente, a ideia inicial. Neste sentido, requer uma atitude do primeiro locutor/escritor/produtor em busca de justificar seus argumentos de tal forma que se faça valer sua ideia.

Assim, junto à argumentação estão às ações de contra-argumentar e de justificar para, por meio da interação, no caso deste artigo no momento de produção

coletiva de texto, serem definidas as ideias que farão parte do texto em produção e, consequentemente, caracterizarão a autoria dos alunos.

Vejamos a seguir a argumentação na produção coletiva de textos.

Argumentação na produção coletiva de texto

Como apresentado na introdução deste artigo, a produção coletiva de texto é um processo que se dá em um *continnum* temporal, por meio da interação entre os alunos e com o professor. Como também já afirmamos anteriormente, por meio da interação lançamos mão de estratégias de argumentação, com vistas à defesa de pontos de vistas sobre determinado tema ou ideia. Assim, podemos afirmar que quando propomos a produção coletiva de um texto estamos propondo que o grupo de alunos desenvolva sua argumentação por meio da interação em sala de aula.

Nesta direção, corroboramos com as ideias de Ferreira (2011) quando trata sobre argumentação na produção coletiva de texto e afirma que esta:

> (...) se constrói no processo de interação onde os alunos defendem seu ponto de vista, opinam, concordam e/ou discordam do que o outro apresentou como ideia. (p.4)

Desta feita, na produção coletiva de texto, os alunos discutem sobre o tema/assunto proposto pelo professor, argumentando, contra-argumentando, justificando sua opinião e, também, acrescentando informações as ideias de outros alunos, ou ainda, se apropriando da ideia daquele aluno que não mostrou forte argumentação, embora possa ter apresentado alguma opinião sobre o tema/assunto em discussão.

Seguindo essa perspectiva podemos afirmar que o ato de argumentar caracteriza-se como uma estratégia discursiva e todo texto, por possuir uma intenção persuasiva, teria uma base argumentativa.

Contudo, entendemos que produzir textos argumentativos não é tarefa fácil, mas é possível desenvolvê-lo ainda em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, embora os currículos proponham a sua prática nos anos finais do ensino fundamental. Desta feita, defendemos a ideia de que na produção coletiva de texto a argumentação é de suma importância para o processo de construção

da autoria do aluno, independente do ano de escolaridade em que se encontra. Visto que, via de regra, ao produzirmos um texto, seja ele do tipo que for, estamos imprimindo de certa forma a nossa opinião como intuito de fazer o leitor/interlocutor aceitar a nossa opinião/ideia.

Para comprovar esta assertiva, nos apoiamos nos estudos de Aguiar (2008) que discorre sobre sua pesquisa na tentativa de mostrar que embora as escolas deem mais ênfase ao ensino da argumentação nos últimos anos do ensino fundamental (8º e 9º anos), mesmo antes, no 6º e 7º anos do ensino fundamental, os alunos já são capazes de produzir textos argumentativos, ou seja, já são capazes de imprimir sua autoria na produção escrita.

O estudo foi desenvolvido a partir da análise de redações de alunos do 6º e 7º anos do ensino fundamental em três colégios situados no Estado do Rio de Janeiro: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira; Iap-UERJ; e Escola Municipal Venezuela. Foram investigadas a utilização de marcas argumentativas nas redações destes alunos com o intuito de verificar suas habilidades na produção de textos argumentativos, ainda em séries que, de acordo com os currículos escolares, ainda não apresentam sistematização para o ensino deste gênero. Houve a preocupação em se trabalhar com propostas de textos voltadas para a realidade social dos alunos da faixa etária de 10 a 13 anos, que era o público assistido. Os professores sempre propunham uma discussão sobre o tema antes dos alunos iniciarem suas produções, tarefa esta que a autora observou como fator positivo para que os alunos pudessem melhor organizar suas ideias e opiniões e assim poder escrever um texto, de fato, argumentativo.

A partir desta pesquisa, Aguiar (2008) conseguiu concluir que "os alunos com faixa etária menor possuíam argumentos próprios para defender pontos de vista e podiam convencer colegas, pais e professores com suas ideias" (p.331), enfatizando a ideia de que alunos "inexperientes", como tratam Bereiter e Scardamalia (1987), são capazes de produzir textos argumentativos antes mesmo do que a escola propõe em seu currículo, que seria a partir do 8º ano do ensino fundamental.

Entretanto, a autora não mostra em sua pesquisa que tipo de argumentos os alunos produziram, se eles produziam contra-argumentos e justificativas para seus argumentos, assim como não relata como eram as discussões antes da produção. Cabe-nos questionar se a interação que antecedia a produção textual era uma discussão retórica, onde o professor levantava questões para discussão e

já apresentava possíveis caminhos a serem seguidos pelos alunos, fazendo com que o aluno acabasse por escrever argumentos que seriam os do professor e não os dele, principalmente por se tratar de produção de texto na escola; Ou se os alunos conseguiam no momento de interação apresentar seus argumentos na defesa de seus pontos de vista; ou ainda, se os alunos se reconheciam como autores dos textos produzidos.

Leal (2004) também discute sobre o fato de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental das turmas de 3º, 4º e 5º anos (respectivamente 2ª, 3ª e 4ª séries, como é apresentado em sua tese) conseguirem produzir textos argumentativos. Para verificar tal situação a pesquisadora propôs a realização de uma atividade de produção de texto de opinião. Selecionou 3 escolas públicas e 1 escola particular da Região Metropolitana do Recife – PE para investigar seu objeto.

Assim como na proposta de Aguiar (2008), na pesquisa de Leal (2004) as professores também liam e discutiam textos de opinião antes dos alunos iniciarem suas produções. A justificativa para tal feito era a de poder familiarizar os alunos com o gênero a ser produzido, aguçando a construção de suas estratégias argumentativas. Uma informação bastante relevante foi a de que os leitores dos textos seriam outras crianças da escola, o que motivou os alunos e os fez definir melhor os seus destinatários. Isso se justifica, seguindo na mesma direção de Bakhtin (2000), porque quando definimos o destinatário optamos pela forma de escrever que vá ao encontro deste auditório e, ainda, quando o aluno produz textos na escola tende a ter como único interlocutor o professor, via de regra, limitando a expressividade dos alunos, assim como seu papel de autor. Já, quando o aluno sabe que seus interlocutores podem ser outros que não somente o professor, isso pode fazer com que o aluno fique menos engessado naquilo que pretende dizer/escrever, propondo a construção de sua autoria além da produção de textos meramente escolares.

Nesta fase da pesquisa de Leal (2004) uma das perguntas mais importantes e que nos interessa foi se os alunos das séries iniciais conseguiam produzir textos de opinião, logo, com esta resposta poderíamos refletir se estes conseguem produzir textos argumentativos e, ampliando nesta pesquisa, a construção da autoria do aluno. Destacamos alguns resultados relevantes e que podem contribuir para nossos estudos, tais como: a) 76,1% dos alunos conseguiram produzir texto de opinião; b) os alunos não tiveram dificuldades quanto a apresentarem

e discutirem sobre seus pontos de vista; c) os alunos também não apresentaram dificuldades para justificar seus próprios pontos de vista, onde mais de 80% de cada turma apresentou pelo menos uma justificativa que fundamentava o ponto de vista defendido; d) 41% do total de textos de todas as séries apresentaram operações de contra-argumentação (restrições + refutações ou só restrição).

Seguindo estes resultados, Leal (2004) concluiu que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental são capazes de defender e apresentar suas ideias e pontos de vista. Alunos de diferentes idades mostraram-se competentes na produção de texto de opinião apresentando argumentação, justificativas, justificativa da justificativa e contra-argumentos. Logo, são capazes de construir sua autoria no texto produzido.

Sendo assim, confirmamos a ideia de que alunos, ainda nos primeiros anos do ensino fundamental, são capazes de produzir textos argumentativos. Estas constatações contribuem significativamente para nosso artigo, uma vez que, no momento de produção coletiva de texto os alunos argumentam sobre o tema proposto para a produção, de tal modo que podemos refletir sobre como estes manifestam sua autoria.

Vejamos a seguir algumas reflexões sobre autoria no momento de produção coletiva de texto, onde os alunos se utilizam da argumentação na manifestação de sua autoria.

Argumentação na construção da autoria do aluno: o que nos mostram os dados

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal do Recife com duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental.

Traçamos como objetivo analisar a interação entre os alunos e com a professora no momento de produção coletiva de texto com o intuito de identificarmos a argumentação como estratégia discursiva na construção da autoria do aluno. Para tanto, videogravamos duas aulas de cada turma, em que as professoras desenvolveram a produção de diferentes gêneros textuais como identificado no quadro a seguir:

Quadro1: gênero e tempo da produção coletiva

Turma	Aula 1: gênero e tempo da produção	Aula 2: gênero e tempo da produção
5º Ano A	**Notícia** 2h e 07min e 35s	**Propaganda** 1h e 13 min
5º Ano B	**Lista de Reclamação** 39min e 15s	**Resenha de um filme** 1h e 09min e 19s

Ao término de cada produção coletiva fizemos entrevista clínica (Piaget, 1973) com alguns alunos. As professoras só foram entrevistadas ao final das duas aulas de cada uma para que não influenciássemos a sua prática no momento das produções.

Nas entrevistas, eram mostradas as filmagens das situações de produção de textos para os alunos e para as professoras e levantávamos questionamentos sobre o ocorrido naquela cena. Inicialmente, foram entrevistados alunos que participaram dando sugestões para a produção do texto. Em um segundo momento, entrevistamos alunos que não deram sugestões na produção do texto, mas que tiveram outros tipos de participação durante o processo. Ao final, entrevistamos as professoras, inclusive mostrando algumas entrevistas clínicas dos alunos.

A saber, na entrevista clínica, de acordo com Piaget (1973), o entrevistador faz uma pergunta ao sujeito e deixa que ele fale livremente. Entretanto, o entrevistador pode fazer novos questionamentos a partir do que fora respondido pelo entrevistado, visto que uma pergunta sempre condiciona algumas respostas e elimina outras. As perguntas feitas em continuação levam os entrevistados a refletirem sobre suas próprias respostas. Na entrevista clínica, o pesquisador pode confrontar as respostas dadas com outras possíveis respostas às perguntas formuladas.

Apresentaremos os dados por meio da transcrição das aulas, que foram organizadas em episódios para facilitar a análise, tal que representaremos os alunos por "A1, A2, A3..." de acordo com a quantidade de alunos presentes no episódio analisado. As professoras serão representadas por "P1" para a representante da turma do 5º Ano A e por "P2" para a representante da turma do 5º Ano B.

A partir da observação das aulas e do cruzamento das informações obtidas nas entrevistas clínicas, organizamos os resultados em cinco categorias que mostram a busca do aluno na construção de sua autoria por meio da argumentação, vejamos:

i) argumentação no momento de negociação de ideias/conteúdos a serem inseridos no texto.

Observamos que a negociação das ideias e dos conteúdos a serem escritos no texto é inerente a produção coletiva de textos, visto que não há espaço para a exposição de todas as ideias que são apresentadas.

Assim, durante a produção coletiva de texto os alunos negociam ideias e conteúdos, tal que as estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos fará com que sua ideia seja aceita, ou não, pela professora e pelos outros alunos. Vejamos o trecho de um episódio que ilustra a argumentação no momento de negociação de ideias/conteúdos:

***A1**: ... ela tinha uma facilidade muito grande com as palavras...*
***A2**: Melhor soletrar. – "**Discordância**"*
***P2**: Diga aí "A2". Fale alto como é melhor.*
***A2**: É melhor... tinha uma facilidade de soletração... de soletrar palavras. – "**Afirmação da discordância**"*
***P2**: Alguém quer completar?*
***A3**: Eu discordo do colega. Eu discordo dele. Acho que é melhor "tinha facilidade com as palavras". – "**Discordância da discordância**"*
***P2**: Facilidades com as palavras... quem concorda com "facilidades com a as palavras"... acha melhor? (A maioria dos alunos levantou a mão.) "**Decisão da negociação**"*
(Episódio 4, Aula 2, Turma 5º ano B)

Um fato que nos chama atenção é que o A3 ao invés de concordar com o A1 prefere discordar do A2, talvez para que a sua ideia pudesse parecer ter sido dita pela primeira vez por ele e não pelo outro. Outra questão é que a decisão da negociação é feita, quase sempre, por meio da votação.

ii) argumentação como modelo para a geração de ideias.

Identificamos que os alunos apresentavam ideias que, muitas vezes, não eram inseridas nos textos, mas que eram aceitas como modelo para suscitar ideias sobre o gênero em produção. Vejamos o trecho de um episódio que ilustre esta assertiva:

***P1**: (...) A notícia é um fato real, né? A gente não pode inventar, criar notícias (...).*
***A2**: Tia! Eu não sei se a senhora viu que... veio assim... foi bem cedinho que apareceu notícia de última hora... que uma árvore tinha caído no... aí informou tudo sobre esta notícia... que a árvore tinha caído bem pertinho da minha rua aqui na...*
***P1**: Olha aí, perto da sua rua...*
***A2**: Aí informou "onde caiu", "o que aconteceu", que caiu em cima do táxi...*
***P1**: (se dirigindo a toda turma) Que aconteceu, caiu em cima do táxi... olha aí, tão vendo?*
***A2**: ... a hora, a data, tudinho.*
(Episódio 7, Aula 1, Turma 5º ano A)

Observamos que o aluno apresenta sua ideia sobre uma notícia que aconteceu fora da escola e a professora a toma como modelo para seguir a produção da notícia proposta por ela.

Neste momento, o A2 não só apresenta a argumentação como faz questão de reforçá-la ampliando a ideia para que não haja contra-argumentos.

iii) Quando o aluno sustenta a sua argumentação.

Tanto os alunos quanto a professora, várias vezes contra-argumentavam a ideia de algum aluno ou questionavam se a ideia dele era aquela mesma. Observamos que alguns alunos mantinham seus argumentos até mesmo indo contra a proposta da professora. Vejamos:

***A1**: Não jogar lixo **nas matas** para os animais pensar que... não pensarem que é comida.*
***P2**: Não jogar lixos **nos mares**?(Questionamento da professora para ter certeza do argumento do aluno.)*
***A1**: **Nas matas!**(Confirmação do argumento.)*
(Episódio 20, Aula 1, Turma 5º ano B)

iv) Quando existe a contra-argumentação da ideia inicial.

Geralmente, no processo de interação entre os alunos e com a professora, acontece muita contra-argumentação, uma vez que os alunos querem imprimir

sua autoria. Os alunos acreditam que para se tornarem autores do texto devem apresentar uma ideia e, via de regra, esta ideia deve ser contrária a dos colegas. Durante o processo de produção e a partir do comando da professora é que muitos passam a entender que concordar e completar a ideia do colega também o torna autor do texto produzido. Todavia, até que haja este entendimento, observamos que há muita contra-argumentação no momento de produção coletiva de texto. Como exemplo disso temos:

***A2**: Eu não gostei desse: "a sandália que deixa seu pé na linha"... tirava: "que deixa seu pé na linha".*
***P1**: E você colocaria como?*
***A2**: "A sandália brasileira", como tá aí, "que deixa seu pé"...*
***A7**: ... na linha.*
***P1**: Peraí... (pedindo a A7 para não atrapalhar o colega).*
***A2**: ... "que deixa seu pé"... (tentando concluir sua contra-argumentação).*
***A5**: ... confortável.*
***A2**: ... "deixa seu pé"... tirava "linha" e colocava "confortável".*
***P1**: Você acha que é "linha" que não tá combinando?*
***A2**: É! (confirma seu contra-argumento).*
(Episódio 14, Aula 2, Turma 5º ano A)

Identificamos que no final do trecho do episódio acima, mesmo o A2 usando a ideia do A5 quando este completa o *slogan* usando o adjetivo "confortável", o A2 o usa como se fosse sua ideia de contra-argumentação da ideia inicial.

v) Quando o aluno desiste de seus argumentos e aceita os contra-argumentos.

Aceitar os contra-argumentos defendidos pode significar que: a) o autor entendeu que o contra-argumento tem mais força e sentido para o texto em produção; b) o autor pode não ter justificativas que sustentem seus argumentos e por isso se rende aos contra-argumentos apresentados; c) o interlocutor exerce poder sobre o autor e este último prefere não insistir e desisti de seus argumentos.

O caso apresentado a seguir é referente a desistência do aluno por entender que a figura do professor exerce sobre ele poder de decisão. Vejamos:

***A3**: Não jogar lixo nas matas para os animais pensar que... não pensarem que é comida.*
***P2**: Não jogar lixos nos mares!*
***A3**: Nas matas!*
***P2**: Nas matas?(...)*
***A3**: Mas saco também não voa assim? (faz movimento com a mão para indicar o saco voando e tentar justificar seu argumento).*
***A7**: (Tentando ajudar no argumento do A3) Como assim professora, não tem pessoas que entram no zoológico, pega os saquinhos e... (é interrompido pela professora quando tentava ajudar o A3 em seu argumento sobre os sacos plásticos poluírem o meio ambiente, inclusive as matas).*
***P2**: Olha eu confesso que nunca ouvi falar em poluição nas florestas.*
***A2**: Eu também porque eu acho que os animais terrestres pensam mais do que os mamíferos. (tentativa de **justificar o contra-argumento** apoiando a professora).*
A3** e **A7**: (Os alunos se olham e respondem ao mesmo tempo) **Melhor na água então.
(Episódio 20, Aula 1, Turma 5º ano B)

O A3 defende a ideia da poluição causada pelo saquinho dividindo seu olhar entre o A2 e a professora como se quisesse convencê-los de que a sua ideia era boa. Durante a fala do A7, o A3 fica prestando atenção, talvez por entender que o aceite da ideia do aluno A7 pudesse ajudar na sua própria ideia. Todavia, observamos que os alunos desistiram da sua ideia por entender que a professora, apoiada pelo A2 não aceitaria os argumentos deles, então preferiram desistir. Ao questionarmos com a P2 sobre este episódio, a mesma reconheceu que atrapalhou a construção da autoria dos alunos, uma vez que entendeu que os argumentos deles estavam corretos.

Algumas considerações...

Ao propormos as reflexões aqui discorridas objetivamos mostrar o quanto a argumentação é importante no momento de produção coletiva de texto.

Com isso, concluímos que o aluno ao expressar e defender suas ideias está argumentando com o intuito de se tornar autor do texto em produção.

Os processos de argumentação, negociação, contra-argumentação e justificativa são estratégias discursivas usadas pelos alunos para persuadir seu interlocutor a aceitar suas ideias e, desta forma, tornar-se autor.

Na mesma direção, apontamos que se o poder que o professor exerce sobre o aluno for usado inadequadamente no momento de produção textual, poderá dificultar o processo de construção da autoria dos alunos.

Portanto, concluímos que as estratégias argumentativas auxiliam na construção da autoria do aluno no momento de produção coletiva de texto.

Referências

AGUIAR**,** Heloísa Helena da Cruz. **O ensino do texto argumentativo para alunos de 6º e 7º anos do ensino fundamental.** In: SIMÕES, Darcília (org.). Língua Portuguesa: ensino, pesquisa, pós-graduação e formação docente. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2008, p.330-342.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** 3ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BEREITER, Carl & SCARDAMALIA, Marlene. **The Psychology of Written Composition.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, 1987.

FERREIRA, Vinicius Varella. Autoria em processo de produção de texto coletivo a partir dos gêneros da ordem do argumentar. In: **Revista Discurso Pedagógico**. Rio de Janeiro: PUC/RIO 2010.

FLOWER, L.; HAYES, J.R. The Cognition of discovery: defining a rhetorical plans and juggling constraints. In: GREGG, L. W.; SYEINBERG, E. R. (Eds). **Cognitive process in writing**. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 1980.

GARCIA, Othon Moacir. **Comunicação em prosa moderna: aprendendo a escrever, aprendendo a pensar.** 14ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1988.

LEAL, Telma Ferraz. Produção de textos na escola: argumentação em textos escritos por crianças. **Tese de doutorado**. Recife: Pós-Graduação em Educação da UFPE, 2004.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Jogando com as vozes do outro:** argumentação na notícia jornalística**.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

PLANTIN, Christian. **L'argumentation**. Paris : Seuil, 1996.

PONTECORVO, Clotilde. Interação social e construção do conhecimento: confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisa. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina (org.). **Discutindo se aprende:** interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 45-61.

RESUMO

A leitura é um bem fundamental e importantíssimo para todos os cidadãos. Saber ler implica em muito mais que apenas decifrar ou decodificar palavras. Uma leitura proficiente exige de cada indivíduo a compreensão e reflexão daquilo que está sendo apresentado. No Brasil, o número de pessoas que não sabe ler ainda é muito alto. Consequência de um processo educacional que sofreu por muitos anos com práticas por vezes equivocadas. É cada vez mais comum encontramos escolas em que as crianças estão em séries avançadas demais para o nível de conhecimento que elas adquiriram em anos anteriores. Dentro de um processo tido como ideal, o normal seria que a criança fosse alfabetizada nos primeiros ciclos do ensino fundamental, chegando ao segundo ciclo já com certa proficiência em leitura. Mas será que isto está realmente acontecendo? Será que ao chegar ao sexto ano do ensino fundamental nossas crianças já conseguem dominar este que talvez seja um dos maiores bens da humanidade? As competências e habilidades necessárias para a compreensão de um texto será que já fazem parte do universo de nossos educandos? Como fazer para tentar sanar as dificuldades que alguns alunos podem apresentar? É isto que tentaremos investigar em nosso artigo.

Palavras chave: Leitura, Aprendizagem, Desenvolvimento, Proficiência.

AS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA NAS TURMAS DE SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Márcio Pereira Bezerra (UEPB)

Introdução

É cada vez mais comum encontrarmos, nas turmas de sexto ano do ensino fundamental, alunos que apresentam dificuldades de leitura. Essas dificuldades costumam variar bastante dentro de uma mesma sala de aula. Temos crianças com um bom nível de leitura, crianças que ainda necessitam desenvolver algumas habilidades neste processo de aprendizagem, mas temos também estudantes que estão neste nível de ensino e que ainda não sabem ler. Esse é um problema que os professores, principalmente os de Língua Portuguesa, devem enxergar, de forma alguma negligenciar e tentar buscar meios para saná-lo. Segundo Cagliari (1997), a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma.

Muitos de nossos alunos têm dificuldades em relação à leitura por não conseguirem desenvolver a habilidade, durante o período escolar, de interpretação daquilo que foi lido, carregando esta dificuldade para o resto da vida. Alguns professores, porém, ignoram esta dificuldade e ao invés de enfrentá-la junto com

os alunos, acham mais cômodo promovê-los para as séries seguintes, passando assim o problema à diante, e fazendo com que ele se agrave cada vez mais.

Sabe-se que o período correto para a aquisição das habilidades de leitura é o que corresponde aos primeiros ciclos do ensino fundamental. Porém, muitos estudantes estão saindo deste primeiro ciclo sem que tenham conseguido adquirir tal competência. O trabalho neste primeiro nível de ensino é primordial para que possamos ter, de forma satisfatória, uma continuidade no âmbito cognitivo de nossos estudantes, no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura. Para Dockrell e McShane (1997), mais do que as outras dificuldades de aprendizagem específicas, as dificuldades na leitura tornam-se um obstáculo para o progresso educativo em várias áreas, já que a leitura é uma via de acesso a uma ampla diversidade de informações.

Ler não é somente um ato de decodificação de palavras. O processo de leitura envolve outros fatores que perpassam o ato de decodificar. Entender, compreender, refletir, interagir, assimilar, modificar, entre outros, são algumas das habilidades que o ato de ler deve despertar em nossos alunos. Por isso, devemos estar sempre atentos em nosso dia a dia, buscando trabalhar de forma cada vez mais eficaz o processo de leitura em nossas salas de aula. Mas como fazê-lo? É isto que tentaremos descobrir, e discutir, no decorrer de nosso artigo.

Tópicos teóricos

Há algum tempo, a leitura era entendida apenas como o ato de decifrar códigos. Com o passar dos anos, essa visão mudou. Hoje, a compreensão do ato de ler envolve muitos outros fatores. A proposta de leitura que está nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental aponta que:

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que im-

> plica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (1998, p.69).

Sendo assim, com base no que diz este ponto dos PCNs de Língua Portuguesa, reforçamos nossa defesa de que ler não é simplesmente uma forma de decodificação das palavras. Decodificar corresponde a apenas um dos muitos procedimentos que necessitamos para ler. A fluência na leitura envolve várias outras estratégias e situações para uma eficaz construção do significado.

Segundo Marisa Lajolo (1982), ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um.

Partido desses pressupostos, dos PCNs (1998), e dos de Lajolo (1982), percebemos uma semelhança nos valores destacados para o processo educacional. Em ambos, a leitura exige um processo de interlocução entre leitor-autor, mediada pelo texto, deixando assim de ser vista como algo exclusivamente mecânico.

A leitura é um processo individual, único. Cada pessoa entende o texto de uma forma diferente, variando sempre de acordo com o seu conhecimento prévio. Para Tatiana Del Rio:

> A leitura sempre irá depender do que a pessoa já sabe, das experiências adquiridas ao longo da sua vida. Qualquer atividade – inclusive a da leitura – se desenvolve na convivência com o próprio mundo. Um indivíduo aprende a ler quando relaciona o que lê com o seu conhecimento de mundo, ou seja, com as experiências que traz em sua "bagagem". Assim, cada pessoa terá uma leitura particular de um mesmo texto, dependendo do seu conhecimento prévio. Cabe ao professor guiar o aluno e encorajá-lo a usar todo seu conhecimento prévio para que possa participar ativamente do processo de leitura, utilizando seus procedimentos de interpretação de modo a interagir com o texto, em busca do seu significado.

Como estamos observando até aqui, a leitura abrange muitos fatores. E, de acordo com o que já foi visto, percebemos que há um olhar especial para a interação que deve existir entre leitor/texto/autor. Essa talvez seja a base principal para a aquisição de uma leitura proficiente. A habilidade de ler abre diversas portas para as pessoas. A leitura não se restringe unicamente ao ambiente escolar. Ela vai muito além. A leitura fora da escola estará bem mais presente na vida das pessoas que aquela que é apresentada diariamente em nossas salas de aula. Porém, é principalmente dentro de nossas classes que podemos ajudar no desenvolvimento dessa habilidade tão essencial para vida das pessoas.

Ao discutirmos a falta de habilidade que alguns alunos das turmas de sexto ano ainda apresentam no processo de leitura, é interessante aportarmos também alguns conceitos sobre o que é entendido como dificuldade de aprendizagem, em especial a aprendizagem voltada para o âmbito da leitura. Há diversas literaturas que abordam as dificuldades de aprendizagem dentro do sistema escolar. Porém, antes de abordarmos tais dificuldades, apresentaremos, brevemente, o conceito de aprendizagem que, conforme Piaget:

> É provocada por situações – provocada por psicólogos experimentais; ou por professores em relação a um tópico específico; ou por uma situação externa. Em geral, é provocada e não espontânea. Além disso, é um processo limitado – limitado a um problema único ou a uma estrutura única. Assim, eu penso que desenvolvimento explica aprendizagem, e essa opinião é contrária a opinião amplamente difundida de que o desenvolvimento é uma soma de experiências discretas de aprendizagem (Piaget, 1964, p. 176).

Então, de acordo com Piaget, a aprendizagem decorreria de uma série de provocações. No tocante a escola, tal provocação ocorreria partindo do professor. Em relação ao que vem sendo discutido em nosso texto, caberia ao professor provocar o aluno para que ele conseguisse desenvolver a habilidade necessária para a aquisição de uma leitura proficiente. Como o professor deve agir enquanto sujeito provocador é o que discorreremos um pouco mais à frente.

Nas escolas, as dificuldades que envolvem a aprendizagem podem ocorrer por diferentes fatores. Esses fatores podem ser de ordem cognitiva, social, cultural, educacional, familiar, psicológica, por enfrentamento de situações que envolvem o bullyng, entre outros. Não podemos considerar que a dificuldade de aprendizagem seja algo exclusivo da criança. Segundo Weiss (2007), não há um consenso quanto à definição do termo dificuldades de aprendizagem. Para a autora, isto estaria ocorrendo talvez pela referência a uma população bastante heterogênea, em que cada aluno é influenciado por contextos familiares, econômicos, políticos e sociais distintos. Ela também acha melhor utilizar o termo "queixas escolares" para discorrer de forma mais abrangente sobre os problemas que podem influenciar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem durante o período escolar.

Para Assis (1990), a forma como o professor conduz sua aula também é uma das causas que pode contribuir na construção do desempenho escolar de uma criança, porém dificilmente poderemos quantificar o valor exato de tal interferência, visto que esta é uma análise bastante subjetiva.

A função do professor no processo da aprendizagem em sala de aula é fundamental, por ele ser o canal entre o aluno e o objeto de conhecimento. Quando o aluno consegue se sentir seguro e confiante naquele que está tentando lhe apresentar algo, o fim tende a ser bem mais produtivo. Já quando o professor não consegue a empatia de seu educando, a construção da aprendizagem tende a ser bem mais difícil e menos eficaz, fazendo com que o resultado final de qualquer que seja a atividade trabalhada seja negativamente comprometido.

Quanto às dificuldades com relação à aprendizagem da leitura, os problemas que geralmente costumamos encontrar nas salas de aula dizem respeito à dificuldade do reconhecimento e da compreensão do texto escrito, independente do gênero apresentado. Sabemos que o reconhecimento antecede o processo da compreensão, pois para que a criança possa compreender aquilo que foi lido, antes ela deve ser capaz de reconhecer aquilo que lhe está sendo apresentado. Mas tais processos acontecem de maneiras bem distintas em nossas turmas, em especial as do sexto ano, que é uma fase de transição entre o primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental.

É comum encontrarmos, nessa fase escolar, alunos que ainda não conseguem reconhecer determinada palavra. Outros conseguem reconhecer as palavras, mas apresentam dificuldades em correlacioná-las. Há o grupo de alunos que apresenta uma leitura oral mais lenta, mas que já consegue compreender o que foi lido. Enfim, há uma heterogeneidade de situações quando trabalhamos com as dificuldades de leitura em sala de aula.

Aspectos metodológicos

Caracterizando a escola

Nossa pesquisa sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura em turmas do sexto ano teve como fonte de coleta de dados a turma do 6º F (sexto ano F) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Ignácio Ribeiro Coutinho, que fica situada na cidade de Sapé/PB.

A escola, fundada em 26 de janeiro de 1969, é uma instituição de ensino oficial e tem como órgão responsável a Secretaria de Educação daquele município. Dividida atualmente em três turnos, oferece do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde, e à noite a EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Em relação aos recursos físicos, a escola conta com treze salas de aula, biblioteca, laboratório de informática e uma quadra. No tocante à parte humana, ela tem 59 professores e 23 funcionários, que são divididos entre secretaria, portaria, inspetores, cantina e pessoal de apoio.

Características da turma

A turma escolhida para a realização de nossa pesquisa foi a do 6º ano F, da qual sou o Professor de Língua Portuguesa na referida escola. Nesta turma, temos ao todo 33 alunos, sendo que destes, 19 são oriundos da zona urbana e 14 da zona rural. Boa parte dos alunos encontra-se fora da faixa etária para a fase

de ensino em questão. A idade deles varia entre 13 e 16 anos, quando o ideal para esta série seria de 11 a 12 anos de idade. Dos 33 alunos, 09 são meninas e 24 são meninos.

A maioria aparenta ser de família bastante humilde, de baixo poder aquisitivo. Talvez este seja um dos motivos que influencie diretamente na aquisição da leitura, visto que a família deve ter participação direta na construção da aprendizagem das crianças. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases de 1996) diz em seu artigo segundo que a educação é dever da Família e do Estado. Assim sendo, a família deve também participar do processo de formação escolar da criança. Sendo dever dos pais estarem em contato direto com a escola de seus filhos, zelando, juntamente com os professores, por um melhor rendimento deles. Porém, não é o que o dia a dia nos mostra.

Dificilmente vemos a presença de um pai ou uma mãe na escola buscando saber sobre o desempenho de seu filho/a. Na maioria das vezes em que eles vão à escola, quando vão, é em busca de uma declaração para o recebimento da bolsa família, que é um programa de transferência direta de renda feita pelo governo federal e que beneficia famílias em situação de pobreza no Brasil.

Atividade realizada

Para verificar o nível de proficiência de leitura com os alunos da turma do 6° Ano F, foi realizada uma atividade no dia 15 de abril do corrente ano. Para tal, foram utilizadas duas aulas seguidas, cada uma de 45 minutos, totalizando 01 hora e 30 minutos. A princípio, foi entregue aos alunos o livro didático de Português (Português Linguagens – Roberto Cereja e Thereza Magalhães), o qual eles não podem levar para casa, por não haver em quantidade suficiente para todos os alunos da escola. Em seguida, solicitei que abrissem o material didático na página 52 e fizessem a leitura do texto intitulado “Peter Pan”. Pedi que inicialmente eles realizassem uma leitura silenciosa do texto. Orientei-lhes que após a leitura feita em silêncio, nós iríamos ler o texto em voz alta, de forma coletiva, para finalmente podermos discutir os elementos vistos por eles no texto – interpretação e análises.

Após a realização destes procedimentos, que levou cerca de 50 minutos, passei uma atividade escrita, para que eles respondessem no caderno e comecei a chamá-los individualmente a minha mesa, para que os mesmos pudessem realizar a leitura de fragmentos do texto que eles já haviam lido, para eu fazer uma melhor análise de suas competências leitoras. No dia da realização da atividade, estavam presentes 27 alunos. Deste total, apenas 09 conseguiram apresentar uma capacidade de leitura satisfatória, 15 alunos apresentaram dificuldades para uma leitura proficiente, lendo de forma lenta e fragmentada, e 03 não conseguiram fazer a identificação e ligação entre as palavras, mostrando que eles ainda não adquiriram as competências necessárias para o desenvolvimento de uma leitura satisfatória para este nível de ensino.

Análise e proposta de intervenção

Ao aplicar a atividade com os alunos, pudemos constatar e comprovar que as dificuldades de leitura atingem realmente turmas do sexto ano do ensino fundamental. Como já relatado anteriormente, dos 27 alunos com os quais realizamos a atividade, 12 apresentaram um grau de dificuldade grande para conseguir ler e dar algum sentido ao texto. Destes, 09 ainda conseguiram juntar as palavras e dar segmento a algo próximo de uma leitura, porém sem que houvesse um entendimento pleno daquilo que foi lido. Para 03 alunos, nem a tarefa de juntar as palavras, ou mesmo compreendê-las, foi possível.

Observamos que as dificuldades na leitura apresentadas pelos estudantes analisados implicaram em falha de reconhecimento e compreensão do texto, sendo o primeiro entendido como o mais básico dos processos, visto que o reconhecimento de uma palavra antecede sua compreensão. Este, possivelmente, é um dos fatores que faz com que tenhamos uma leitura fragmentada, lenta, repleta de interrupções e bloqueios. Segundo Zucoloto (2001):

> As dificuldades de leitura implicam normalmente em falha no reconhecimento da palavra falada, isto é, na percepção de como começa e termina a palavra e para diferenciar vogais de consoantes, na compreensão do material escrito, na conversão da letra em som e na fluidez da leitura.

Para tentar sanar esta dificuldade, apresentamos como proposta de intervenção uma atividade que envolve a leitura de histórias quadrinhos. Visto que este é um gênero textual que tende a despertar o interesse dos alunos que estão neste nível de ensino, como também nessa faixa etária. Barbosa (2004), afirma que:

> Há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, sua leitura sendo muito popular entre eles. [...] As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico.

As atividades seriam realizadas à parte, em horário oposto das aulas, e aplicadas por um professor de Língua Portuguesa. O ideal é que a escola disponha de uma sala de leitura, para que o professor tenha um lugar aprazível para desenvolver o trabalho com os alunos. Trabalhando com um número menor de estudantes, seria possível que o docente acompanhasse cada aluno de forma individual e desenvolvesse com cada educando uma atividade específica, de acordo com o nível de aprendizagem dele.

Considerações finais

Como vimos, a leitura é uma atividade que transcende os espaços físicos da escola. Todas as pessoas deveriam ser capazes de ler e, mais que isso, compreender o que está sendo lido. É a partir da compreensão do mundo em que vivemos que podemos começar a nos sentir como cidadãos plenos. A falta desta habilidade pode trazer sérios danos para a vida de qualquer pessoa.

Por isso, é papel dos Professores, da Família e do Estado proporcionar condições para que nossas crianças, jovens ou adultos possam adquirir essa competência tão significativa. Sabemos que as dificuldades na aprendizagem da leitura não se limitam somente aos fatores apresentados em nosso artigo. Elas podem ocorrer por inúmeras outras causas. É nosso dever, enquanto pesquisadores, tentar identificá-las e, na medida do possível, buscar meios para que sejam sanadas.

Com os alunos do sexto ano F da Escola Municipal Luiz Ignácio Ribeiro Coutinho, o primeiro passo já foi dado. Sabemos que não será fácil, mas tentaremos aplicar a proposta para diminuir as dificuldades apresentadas pelos mesmos, no que se refere ao desenvolvimento de uma leitura proficiente. Se conseguiremos obter resultados positivos, somente o tempo e às ações poderão dizer. No mais, esperamos que nossa experiência possa servir como auxílio para outros Educadores que por ventura estejam passando por semelhante dificuldade.

Referências

ASSIS, M. B. A. C. Aspectos afetivos do desempenho escolar: alguns processos inconscientes. **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, n.20, p.35- 48, 1990.

BARBOSA, Alexandre et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997

DEL RIO, Tatiana. /UFRJ. **O que é ler?** Abrace um aluno escritor. Disponível em: <http://www.abraceumalunoescritor.org/>. Acesso em: 28 de abril de 2015.

DOCKRELL, J., MCSHANE, J. **Dificultades de aprendizaje en la infancia:** um enfoque cognitivo. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1997.

LAJOLO, Marisa. **Leitura em crise na escola**. São Paulo: Mercado Aberto, 1982

Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

PIAGET, J. Aprendizagem e conhecimento. In: PIAGET, J., GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro : Freitas Bastos, 1974. Título original: Apprentissage et connaissance, 1959.

WEISS, Maria Lúcia. **Psicopedagogia clínica:** uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 12 ed. Rio de Janeiro, 2007

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. **A compreensão da leitura em crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000239236&fd=y Acessado em: 04 de maio de 2015

RESUMO

O presente artigo teve como ponto de partida um Projeto de ensino desenvolvido em 2014 denominado "Coffee House-English Cultural Show", o qual teve por objetivo motivar alunos e docentes do curso de Letras- Língua Inglesa e suas Literaturas da UPE - Campus Petrolina à produções oral e escrita em Língua Inglesa, bem como ampliar o conhecimento linguístico e literário dos mesmos. Para tanto, foram desenvolvidas atividades em sala de aula e extraclasse que promoveram produções como poemas, músicas, paródias e sketches (mini peças) que foram demonstradas no final de cada semestre, sendo uma em sistema de oralidade e a outra escrita com apresentações das produções textuais dos discentes em forma de pôsteres. Foram envolvidos cerca de 80% do alunado e sete disciplinas estruturantes do curso como Leitura e Produção de Texto I, II e III, Literatura em Língua Inglesa I e II, Cultura e Civilização I e II. Além disso, foi importante uma investigação bibliográfica tendo como base teórica autores como Coracini (2003), Orlandi (2007), Bakhtin (2006), Marcuschi (2010), dentre outros. Os resultados obtidos foram considerados positivos visto que contemplaram os objetivos do projeto e dos componentes curriculares. Diante disso, tomou-se como ponto da partida a concepção de que, para possibilitar ao aluno uma formação completa em língua estrangeira, é importante que se desenvolva as quatro habilidades linguísticas/comunicativas (ler, ouvir, falar e escrever) integrando-as de forma contínua, descontraída, com tom artístico.

Palavras chave: Leitura, Produção de textos, Ensino-aprendizagem, Língua inglesa.

COFFEE HOUSE-ENGLISH CULTURAL SHOW: UMA EXPERIÊNCIA COM LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS

Relma Lúcia Passos de Castro Mudo (UPE)
Zaira Dantas de Miranda Cavalcanti (UPE)

Introdução

Partindo do pressuposto de que a função da Língua Inglesa, atualmente, não tem sido exclusivamente a comunicação, visto que o ensino aprendizagem da mesma implica, também, em conhecer seus aspectos sociais e culturais, suas modificações, e principalmente o porquê de sua configuração, o referido artigo surgiu de experiências vividas no ambiente de trabalho das pesquisadoras, tendo como principais instrumentos de ensino aprendizagem a leitura e a produção de textos.

Nosso objetivo principal foi possibilitar aos alunos uma formação em língua estrangeira, onde eles pudessem desenvolver as quatro habilidades, integrando-as de forma contínua e descontraída. Mais especificamente, promover a produção de texto em Língua Inglesa por meio da arte e da interdisciplinaridade, assim como o aprimoramento dos conhecimentos Linguísticos e literários adquiridos em algumas disciplinas estruturantes da matriz curricular do curso de Letras- Licenciatura em Língua Inglesa e suas Literaturas da UPE - Campus Petrolina.

Tivemos como ponto de partida um projeto denominado “Coffee-House” e a Semana de Língua Inglesa, que vem sendo desenvolvidos com o propósito de aprimorar o idioma por meio de atividades culturais e educacionais. Vale

destacar que as referidas atividades fazem parte do calendário acadêmico da Universidade por buscar provocar nos sujeitos alunos o despertar das habilidades linguísticas, bem como divulgar o curso.

Nessa perspectiva ressaltamos o pensamento de Leffa (2001) onde diz que a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diversas áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina e da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem acontecer na sala de aula. Nesse aspecto, buscamos a inserção de diversos gêneros, tanto na forma oral quanto escrita, como formas de manifestação da linguagem, ocorrendo em ambientes acadêmicos da instituição.

Assim, acreditamos que a nossa experiência tenha servido de melhoria e consolidação do conhecimento do idioma, bem como contribuído no enriquecimento dos saberes dos alunos envolvidos, uma vez que a linguagem pode ser considerada como um suporte para esse desenvolvimento.

O desenvolvimento dos saberes linguísticos

A educação escolar atua historicamente na vida do indivíduo, constituindo-se não só como necessária para sua sobrevivência, mas também como base de informação e cultura para enfrentar o mercado de trabalho e, principalmente, como formadora de agente criador e transformador da sociedade. Para Coracini (2003, p.155), ao "ensinar uma língua estrangeira não se pode limitar a transmitir conhecimentos sobre a língua", mas é preciso reconhecer o seu ensino como uma ampla força (trans)formadora das identidades concebidas em meio à constantes (re)negociações. Partindo dessa premissa, podemos dizer que, de um ponto de vista discursivo, a Língua Inglesa não pode apenas representar algo já dado, pois faz parte de uma construção social que rompe com a ilusão de naturalidade entre os limites do linguístico e os do extralinguístico. Trata-se de uma transdisciplinaridade com foco específico na relação entre o mundo social e a linguagem.

Nesse contexto, Orlandi (2007, p.60) destaca que "os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco - o trabalho da ideologia e

do inconsciente – estão largamente presentes". Podemos, pois, afirmar que o indivíduo tem a necessidade de, pelo uso da linguagem, entender e ser entendido, uma vez que, no momento em que um sujeito aprende um novo idioma, abre-se um caminho de diferenças sócio-histórico-culturais onde cada um tem seus valores, e, por conseguinte, sua linguagem e sua forma de expressão.

Assim, ao entrar em contato com a língua inglesa, o sujeito-aluno inscreve-se em uma nova discursividade, o que provoca deslocamentos na sua subjetividade e, consequentemente, apropria-se uma nova interpretação do mundo em que vive. É possível afirmar, também, que língua, cultura e história são cacos de um mesmo vitral, cujo matrizes revelam que o domínio sobre línguas estrangeiras representa mais do que uma simples habilidade linguística: representa aptidão multicultural, bem como versatilidade de estruturar o pensamento por diferentes vias e de interpretar realidades sob diferentes óticas.

Na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2006), a linguagem é entendida como um fenômeno social e histórico e, em função disso, ideológico. É vista como tendo papel crucial na construção do homem como ser social. O autor diz, ainda, que, à medida que as vozes dos interagentes de cada situação de comunicação verbal entram em contato constroem, reconstroem, ou traduzem em sentidos os significados que estão sendo negociados, sua consciência, seu conhecimento do mundo, e, em última análise, eles próprios se completam e se constroem continuamente, nas suas práticas discursivas e nas dos outros.

Essas reflexões sobre o sujeito e a aprendizagem de línguas nos levam a problematizar a questão da identidade. Para tanto, Coracini (2003) ressalta que, quando se fala de busca da identidade, pretende-se encontrar características capazes de definir o indivíduo ou o grupo social por aquilo que ele tem de diferente com relação aos demais indivíduos. No entanto, o domínio do idioma não é comum a todos os sujeitos. Sobre o assunto Coracini (2003, p. 151), considera que:

> Embora o desejo identitário do sujeito procure a todo o preço a sua individualidade, esse desejo, recalcado, depara-se com a presença do outro, ou melhor dizendo, de outros: todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, tiveram e têm participação na sua formação, através de atitudes, textos (orais ou escritos), memória discursiva (valores,

> estereótipos, que são herdados...). São esses fragmentos que Bakhtin (1929/1978) denomina polifonia, pluralidade de vozes constitutivas da linguagem e do sujeito.

A identidade é vista como um processo em movimento e o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como um processo complexo, uma vez que o discurso é construído por alguém que fala, por um enunciado que se pretende legítimo, abafando outras vozes. Essa enunciação, que se faz como independente do objeto e de suas condições de existência manifesta a exterioridade ou relato do objeto segundo um modelo discursivo marcado pela seleção, inclusão ou exclusão de fatos.

No tocante à memória, vale destacar seu papel como elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, uma vez que a identidade é construída a partir de um fenômeno que se produz em referência aos outros, observando os critérios de aceitabilidade e credibilidade. No ponto de vista de Meihy (2005, p.63), memória são lembranças organizadas segundo uma lógica subjetiva que seleciona e articula elementos que nem sempre correspondem aos fatos concretos, objetivos e materiais. Com relação à memória discursiva, Brandão (2004, p.95) ressalta que é ela que "torna possível a toda formação discursiva fazer circular formulações anteriores, já enunciadas". A autora diz também que essa noção implica o estatuto histórico do enunciado inserido nas práticas discursivas reguladas pelos aparelhos ideológicos de Estado. Assim, podemos afirmar que a memória da Língua Inglesa é construída a partir de uma herança de identidade cultural.

Meihy (2005, p.70) também define memória cultural como o "conjunto das manifestações de grupos que guardam visões articuladas sobre si e sobre o mundo segundo critérios que dão sentido e unidade ao conjunto". Nesse processo, a língua inglesa adquire sua importância ao enraizar-se na cultura brasileira e no cotidiano dos sujeitos. Partindo desses pressupostos, podemos dizer que a Língua Inglesa não é somente instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Moita Lopes (2005, p.54) acrescenta:

> Tendo em vista o papel que representa na construção da nova ordem mundial, a língua inglesa é um instrumento essencial para operar no novo capitalismo, inclusive para ter acesso a modos contemporâneos

> de produção de conhecimento, ou seja, em rede. Mas é também um instrumento fundamental para construir futuros mais promissores ao se aprender em sala de aula como o discurso funciona na vida atual, ao mesmo tempo em que se compreende como os discursos veiculados nessa língua dão acesso à multiplicidade da vida humana em várias partes do mundo de modo que possamos nos questionar sobre quem somos, sobre como somos construídos e sobre como podemos reconstruir práticas sociais cristalizadas com base em princípios éticos.

Em meio a essa memória construída, temos a ratificação do enraizamento do idioma por meio da atual constituição da organização da sociedade brasileira, e nessa direção, vale ressaltar que a aprendizagem da Língua Inglesa não é um sistema vazio de sentido, visto que ela traz consigo, à revelia do aprendiz, uma carga ideológica muito grande, cuja aprendizagem passa a ser uma experiência nova uma vez que a linguagem constitui um elemento essencial de toda cultura, pois possibilita a transmissão oral ou escrita do passado de um sujeito ou de uma coletividade construída a partir de experiências pessoais, experiências dos outros, por discursos já constituídos ou a serem construídos pelos que o cercam.

Um breve olhar sobre leitura e produção de textos na sala de aula

Para falar leitura e produção de textos em sala de aula, tomamos como ponto de partida os gêneros textuais que são muito bem explanados por Marcuschi (2010). Na sua visão, os gêneros textuais não se caracterizam nem se definem por aspectos formais da linguagem, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por meio de realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas. O autor destaca ainda que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual. Partindo dessa premissa, podemos dizer que os gêneros textuais são modalidades que se apresentam por meio da diversidade de textos que acontecem nos ambientes discursivos de nossa sociedade, visto que, são ferramentas de comunicação que possibilitam realizar objetivos específicos em situações sociais particulares.

Mediante tal pensamento, podemos ainda dizer que, o uso da linguagem por meio da leitura e produção de textos em Língua Estrangeira tem sido largamente discutida como aspecto fundamental para a formação social do indivíduo. No ensino de Língua Inglesa, o uso de gêneros textuais, tem trazido valiosas contribuições ao desenvolvimento intelectual dos alunos, uma vez que, nós educadores, quando planejamos trabalhar ou desenvolver alguma atividade de leitura e produção textual, temos consciência de que é importantíssimo que se prenda a atenção dos alunos com atividades lúdicas, bem como o uso de textos que contenham informações que os mesmos possam reconhecer, interpretar e se familiarizar. Sobre isso, Marcuschi (2010) assegura que os alunos devem ser estimulados a analisar diversos gêneros, tanto escritos quanto orais, para que possam identificar suas particularidades, e assim, sejam estimulados a produzirem textos.

Tognato (2009), citando Schneuwly (1999) defende o uso de gêneros textuais não apenas na disciplina de Língua inglesa, mas nas demais, como instrumento de ensino. Em sua citação, ele diz que um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem. No entanto, para que isso ocorra no ensino de língua estrangeira, dois fatores são fundamentais. O professor deve disponibilizar textos de diferentes gêneros para oportunizar aos alunos a condição de interagir em vários segmentos das atividades humanas e propiciar autonomia no processo de leitura e produção de textos, ou seja, é necessário que busquem novas formas de ensinar, deixando de lado a linha tradicional de ensino e, ao utilizá-los, é importante o professor dominá-los para que possa empregá-los, como nos afirma Bakhtin (2003, p. 285):

> Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Mediante esse pensamento, podemos assegurar que, juntamente com a ideia de trabalhar os gêneros textuais na sala de aula, surge a necessidade de

contextualização, de produção e recepção daquele texto, visto que, quem escreve precisa saber para quem está escrevendo, o que quer dizer e com que objetivo está escrevendo. Portanto, a prática da escrita deve priorizar a relação entre o uso e o aprendizado da língua, tomando o texto como ponte de interação social e os gêneros como produções coletivas. Nessa prática, a escrita cumpre seu papel de produzir subjetividades e discursos, como proposto pelos PCN's de LEs, (1999). O referido parâmetro propõe que o ensino de línguas deve contemplar as práticas da leitura, abordando textos que tragam a realidade dos alunos para a sala de aula, ressaltando que, na medida em que o aluno aprende a ler em uma segunda língua, melhora também o seu desempenho na língua materna.

Ao pensar em uma aprendizagem significativa, os PCN's de LEs, (1999) também ressaltam o alcance da competência comunicativa em um curso de línguas, por meio do desenvolvimento e integração de competências. Dentre elas, a distinção de variantes linguísticas; a escolha do registro e do vocabulário adequados à situação na qual se processa a comunicação; a compreensão de determinada expressão e sua interpretação em razão de aspectos sociais e/ou culturais; compreensão dos enunciados para que possam refletir a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; o uso de mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita); e por fim, o uso de estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação com o propósito de favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido.

Partindo desse ponto de vista, podemos ressaltar que a necessidade do domínio de uma língua estrangeira faz com que esses sujeitos-alunos despertem para uma visão da linguagem. Brandão (2004) diz que essa visão da linguagem como interação social, em que o Outro desempenha papel fundamental na constituição do significado integra todo ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o linguístico e o social. Brandão (2004, p.8) também assegura que "através de cada ato de enunciação, se realiza a intersubjetividade humana, o processo de interação verbal passa a constituir, no bojo de sua teoria, uma realidade fundamental da língua".

Por esse viés, o ensino-aprendizagem pautado nessa concepção acaba sendo um processo de construção, uma vez que, além de aprimorar a competência lin-

guística na língua materna, proporciona ao aprendiz a oportunidade de revelar e socializar seus discursos em outra língua, o que lhe dá subsídios para também comunicar-se e interagir como cidadão do mundo de forma significativa. Além disso, a relação professor-aluno será sempre de constituição recíproca.

O desenvolvimento do projeto

Durante os dois semestres de 2014, os alunos desenvolveram atividades em sala de aula e extra classe que promoveram leitura e produção de textos envolvendo cultura e Literatura em Língua Inglesa, tais como poemas, músicas, paródias, sketches (mini peças) que foram apresentadas ao final de cada semestre letivo. A primeira amostra ocorreu no show de Talentos denominado Coffee House quando todas as turmas do curso tiveram a oportunidade de assistir e apresentar oralmente suas produções artísticas, usando a Língua Inglesa. A segunda amostra, durante a III Semana de Língua Inglesa, com exposições das produções textuais em forma de banners. Dessa feita, para encerrar as atividades da semana, os alunos também tiveram a oportunidade de recitar poemas de autores renomados e usaram o pátio do pavilhão de Letras, o qual estivera adequadamente decorado para encenações e leituras, apresentadas ao ar livre, à exemplo de um sarau.

Os eventos acima descritos foram abertos aos alunos de outros cursos do Campus para apresentar número artístico usando a língua estrangeira no intuito de interagir e divulgar a importância da Língua Inglesa no meio acadêmico-científico. Desse modo, foram envolvidos no projeto cerca de 80% do alunado, ou seja, aproximadamente oitenta e cinco alunos, uma vez que seis componentes curriculares foram integrados, dentre eles, Leitura e Produção de Texto I e II e III , os quais propuseram o incentivo à produção de texto em Língua Inglesa, Literatura de Língua Inglesa I e II e Cultura e Civilização I e II, que privilegiaram o conhecimento histórico, Cultural e literário do referido idioma , relacionando, dessa forma, a proposta da Atividade Pedagógica com os objetivos e eixos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

É importante ressaltar que a Universidade, especificamente, o curso de Letras-Língua Inglesa, teve no citado ano, por meio do Programa *English Te-*

aching Assistants (ETAs) promovido pela CAPES e FULBRIGHT, a presença de dois nativos norte-americanos, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento do referido projeto.

Diante do exposto, por meio da observação do desenvolvimento da ação, pudemos mensurar o impacto do projeto Coffee House Cultural Show e sua relevância para a formação profissional dos indivíduos envolvidos, haja vista a significativa participação de alunos e o notório prazer e dedicação por eles demonstrado na execução do projeto ao produzir textos em língua estrangeira e exibi-los de forma oral e escrita, consolidando objetivos propostos.

Assim, por meio dessa experiência constatamos que, por meio do projeto, foi possível otimizar a formação do aluno de Letras-Língua inglesa ampliando a competência linguística desse futuro professor com vistas a uma melhor e mais eficaz atuação social que também beneficie o aluno da educação básica através da futura prática pedagógica, uma vez que fora oportunizado a prática das quatro habilidades linguísticas e, em especial, a apreciação e produção de gêneros textuais de forma interdisciplinar.

Nossas considerações

Com a contribuição teórica dada pelos autores acima citados, esse movimento da leitura e produção textual com o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa que acabamos de descrever puderam ser interpretados como parte de um processo de subjetivação no qual o aluno é capturado pela linguagem. No entanto, os aspectos aqui colocados significam apenas uma pequena abordagem, em meio a tantas mais, que poderiam ser elencadas como contribuições que os gêneros textuais oferecem ao ensino de Língua Inglesa.

Pensando a Língua Inglesa de um ponto de vista discursivo, acreditamos que a mesma não pode representar algo já dado, que aprender uma língua estrangeira não é apenas desenvolver competências linguísticas, mas desenvolver o saber, relacionando-o ao dia a dia e à profissionalização, sendo parte de uma construção social que rompe com a ilusão de naturalidade entre os limites do linguístico e os do extralinguístico. Trata-se de uma transdisciplinaridade com um foco específico sobre a relação entre o mundo social e a linguagem.

Dessa forma, mesmo reconhecendo as limitações de alguns alunos, consideramos que o referido projeto foi produtivo visto que contribuiu também para a reflexão dos sujeitos envolvidos acerca da importância do uso das habilidades de leitura e escrita em Língua Inglesa para o uso efetivo da comunicação, bem como para a comprovação da viabilidade e aperfeiçoamento de competências linguísticas por meio da arte.

Assim, podemos dizer que alcançamos o nosso maior objetivo, que foi incentivar o aluno a aprender e/ou melhorar o seu desempenho na aprendizagem do idioma. E nessa perspectiva, fica evidente que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua que se limita apenas ao estudo interno não poderá dar conta do seu objeto. É necessário que ele traga para o interior do seu sistema um enfoque que articule o linguístico e o social.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed., São Paulo: Hucitec, 2006.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna.** Brasília: MEC, 1999.

CORACINI, Maria José R. Faria. Língua estrangeira e língua materna uma questão de sujeito e identidade. In: _____. (org.). **Identidade e Discurso:** Desconstruindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP: Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.(p.139-59)

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. Acesso em julho de 2015.

TOGNATO, Maria Isabel Rodrigues. **Leitura e produção textual na formação do professor de língua inglesa a partir do ensino de gênero:** priorizando artigo científico. Caxias do Sul, 2009, ISNN 18087655, p.12. Acesso em julho de 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola, 2010.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 5 ed rev. e ampl.. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo**.** A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila e RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2005. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos**.** 7 ed., Campinas, SP: Pontes, 2007.

RESUMO

Dentre os maiores problemas que assolam as nossas escolas está a dificuldade relacionada à leitura e à escrita, o que promove o distanciamento do conhecimento plural e complexo encontrado na sala de aula. A presente pesquisa é um estudo de caso que será desenvolvido em uma das escolas de Ensino Fundamental do município de Quixadá-Ce, e tem como objetivo estabelecer a relação que existe entre essas dificuldades e a evasão escolar dos alunos que foram matriculados nas turmas de 9º ano da EEF. Deputado Flávio Portela Marcílio nos anos de 2010 a 2013. Fundamentamo-nos, teoricamente, entre outros, em Edgar Morin (2002), Emília Ferreiro (1982), Mary Kato (1985), Arroyo (2001) e Irandé Antunes (2003) que, ao refletir sobre o ensino da língua, propõe as concepções que poderiam favorecer um ensino que repercuta positivamente na formação do cidadão. O universo da pesquisa dar-se-á na referida escola, a qual atende uma clientela estudantil nas modalidades Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos, nos três turnos. A abordagem metodológica baseia-se nos pressupostos de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, aplicação de questionário, apontando para as características de um estudo de caso que almeja detectar se a deficiência leitora de alguns alunos tem relação com as reais causas da evasão escolar nesse período.

Palavras-chave: Leitura, Escrita, Evasão escolar.

DESEMPENHO DA LEITURA E ESCRITA: UM ESTUDO SOBRE O ÍNDICE DE EVASÃO NAS ESCOLAS FUNDAMENTAIS DO MUNICÍPIO DE QUIXADÁ-CE

Maria Elenilda Gomes Rabêlo de Oliveira[1]

Introdução

Os estudos referentes às dificuldades na leitura e na escrita merecem uma atenção especial devido ao quadro assustador de alunos evadidos na maioria de nossas escolas brasileiras. Nesta pesquisa uma das vertentes que ganhará destaque diz respeito a essas dificuldades e suas possíveis relações com o fracasso escolar.

O ato de ler permite ao indivíduo o acesso à língua escrita, uma vez que, ao compreender o que lê, ele se depara com novas ideias, com conhecimentos novos ou com o que já domina, com textos que poderá fazê-lo rir, leva-lo a lugares distantes, que podem fornecer-lhes instruções específicas para realizar tarefas ou simplesmente alimentar seu imaginário.

De acordo som Solé (1998) a leitura é um processo ascendente, sequencial, o indivíduo se desenvolve mais a cada etapa, gerando expectativas em diferentes níveis de compreensão. Daí a importância do envolvimento desse indivíduo com

1. Graduada e pós-graduada em Língua Portuguesa pela FECLESC/UECE, Especialista em Educação Global, Construção da Cidadania e Inteligências Humanas, mestranda em educação pela Flórida Christian University, Orlando, EUA – Campus Virtual Unifuturo. Professora da rede pública de ensino e Ouvidora da Secretaria Municipal da Educação de Quixadá – CE. E-mail: elen_rabelo@yahoo.com.br.

materiais impressos levando em consideração seu conhecimento de mundo, para então ser capaz de gerar suas hipóteses sobre o que está lendo.

Na concepção de Irandé (2003) em sua obra Aula de Português, a escola precisa estar preparada para obtenção de êxitos em relação ao ensino do português. A atividade pedagógica deve estar voltada para a prática social de cada indivíduo, as práticas de conversação devem ser constantes, aproximando este aluno do contexto educacional e consequentemente da prática útil de escrita dentro do contexto em que está inserido.

Embora conhecedores desses mecanismos de ascensão que a leitura proporciona, ensinar a ler e a escrever continua sendo uma das tarefas mais especificamente escolares. Um número muito significativo de crianças fracassa já nos primeiros passos da alfabetização e muitos não conseguindo de forma sofredora avançar satisfatoriamente nos dois quesitos fundamentais para o mundo letrado, o fracasso escolar é quase inevitável, levando-as, muitas vezes, ao abandono escolar. O não saber ler e escrever poderá ser fator que colabora com o afastamento dos alunos da escola causando o baixo rendimento e a evasão.

Esse fator é um dos problemas detectados que pretendemos verificar se colaboram efetivamente para a evasão escolar.

Conhecedores dessa realidade, visível nas escolas brasileiras, nas quais atuamos, observamos que o problema centra-se basicamente na dificuldade da aquisição da leitura e da escrita. Com base nesta realidade, levantamos alguns questionamentos que perpassam em nossa mente ao percebermos que a escola não está conseguindo desempenhar sua função em relação ao desempenho satisfatório da leitura, escrita e permanência efetiva do aluno em sala de aula. Tais questionamentos nos levam a uma reflexão enquanto pesquisador e vivenciador da real situação das escolas brasileiras. Como facilitar a aquisição da leitura e escrita do aluno, quando este não conseguiu em tempo oportuno, ou seja, no início de sua vida escolar? Até que ponto as metodologias aplicadas em sala de aula, no que diz respeito a aquisição da leitura e escrita, têm sido realmente eficazes? Como a escola, dentro do seu espaço alfabetizador, tem se preocupado para a efetivação do processo de aquisição da leitura e escrita, evitando assim a evasão escolar? Até que ponto a evasão escolar é uma decorrência da dificuldade na leitura e na escrita? Por que para alguns, a dificuldade na leitura e na escrita é um empecilho para manter-se efetivamente na sala de

aula? Como a escola pode trabalhar para evitar que a dificuldade na leitura e na escrita resulte na evasão escolar?

Diante das indagações acima citadas, desencadearemos um estudo a respeito do assunto cujo objetivo principal é analisar se há relação entre o desempenho da leitura e escrita com o índice de evasão nas escolas fundamentais no município de Quixadá.

Considerando o contexto social em que os alunos foco dessa pesquisa estão inseridos, percebe-se que o contato direto dos mesmos com materiais impressos como livros, revistas jornais, textos informativos, gibis, romances, é praticamente inexistente. A leitura desses materiais é, assim, uma importantíssima fonte alimentadora para a reflexão tanto ortográfica, quanto de compreensão, especialmente para aqueles que, por algum motivo não tiveram oportunidade de folhear qualquer que seja modelos de materiais impressos.

Conviver em um meio iletrado em que muitas vezes, a família não estimula, acarreta consequências no desenvolvimento cognitivo do educando. Por outro lado, a escola, reprodutora da sociedade que temos, faz do ato da leitura e escrita ações mecânicas, repetitivas e desestimuladoras. Hipoteticamente é provável serem estas causas, a razão das dificuldades do processo de aquisição da leitura e escrita, que resultará no fracasso escolar. Porém, não queremos ser radicais ao ponto de acreditamos que o estudo proposto contribuirá significativamente para compreendermos e percebermos se as dificuldades apresentadas na leitura e escrita interferem na evasão escolar.

Movidos pela reflexão e preocupação da nossa realidade educacional em que a evasão escolar tornou-se uma constante, tivemos a curiosidade de conhecer e analisar a razão dessa evasão, não na intenção de perceber apenas para detectar algo que já é de nosso conhecimento, mas no intuito de intervir com alternativas metodológicas que favoreçam a permanência do aluno na escola e consequentemente seu desempenho na leitura e na escrita.

Não queremos aqui, sermos utópicos ao ponto de acharmos que as ideias que nos propomos a colocar, venham resolver os problemas, mas com certeza facilitarão e auxiliarão o educador e a comunidade escolar que se dispuser a executar em sua escola, ações metodológicas que venham minimizar problemas relacionados às dificuldades na leitura e na escrita, o que possivelmente diminuirá o abandono escolar.

Para isso, faz-se necessário uma mudança de postura de todo o corpo que compõe a escola, o professor precisa analisar refletir sobre a realidade da sua sala, possuir um desejo pessoal de visualizar criticamente o desempenho dos alunos em relação à leitura e à escrita para que se sintam estimulados a permanecer na escola.

Somos reconhecedores de que o grande empecilho da aquisição da leitura e da escrita não está centrado apenas na escola ou na sala de aula, mas também decorrente do sistema social que o aluno está inserido, pois onde há atuação e predisposição de um ambiente propício à leitura e à escrita, com certeza a formação de um leitor e escritor se dará de forma segura, onde a escola torna-se o local perfeito para o aluno despojar desse aprendizado.

Enfim, no decorrer de nossa pesquisa, que consideramos significativa, faremos à luz de alguns estudiosos que já se preocuparam com o tema em questão, buscando compreender com clareza e objetividade o fracasso escolar dos nossos alunos, que nos levará também a respostas sobre o seguinte questionamento: de que forma o desempenho da leitura e da escrita interfere no índice de evasão das escolas de Ensino Fundamental no município de Quixadá?

Retrospecto do desenvolvimento de nosso sistema de escrita

Sabemos, pela História, que a escrita surgiu funcionalmente. Os sistemas gráficos, sejam de natureza pictográfica, ideográfica, silábica ou alfabética, não foram inventados para o deleite, mas sim para atender a determinados usos da linguagem dentro das sociedades, tais como servir de apoio à memória, favorecendo o aparecimento de arquivos comerciais de leis e princípios que podiam resistir à passagem do tempo.

Nas sociedades modernas ensinar a ler e escrever são, em princípio, uma missão de escola. Percebe-se, no entanto, que as escolas vêm enfrentando o desafio de realizar essa missão com êxito, uma vez que as dificuldades com a leitura e escrita atingem índices altíssimos e são referendados como uma das causas do aumento da repetência e/ou evasão escolar. Todavia, na tentativa de buscar explicações para o sucesso ou o fracasso escolar, estudos recentes têm salientado a importância do fator usos de comunicação escrita em contatos culturais para explicar o êxito ou o fracasso de muitas crianças.

Seria ingênuo procurar culpados e inocentes. Faz-se necessário ter a compreensão do nosso sistema de escrita e de sua aquisição, percebendo seu desenvolvimento a partir pré-escolar, visto que, aprender a utilizar a escrita é um ato de descoberta.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a criança, durante o período de contato com os sinais gráficos, passa por estágios de evolução, caracterizados em quatro grandes níveis:

Nível 1: pré-silábico, variedade de grafismos, quantidade mínima de letras, não existe relação entre fonema e grafema;

Nível 2: silábico, período de maior importância evolutiva; cada letra vale uma sílaba, podem aparecer grafias ainda distantes das formas das letras;

Nível 3: silábico-alfabético, conflito entre a hipótese silábica e a escrita alfabética;

Nível 4: alfabético, caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafias, aquisição da base alfabética. Aqui se encontra problemas ortográficos.

Para Ferreiro (1982), a passagem de um nível para outro não é predeterminada por idade e sim relacionada com o conhecimento anterior bem adquirido. O tempo em que se permanece em cada etapa varia, uma vez que o ato de alfabetizar não é um processo abstrato e sem significado, mas que ocorre em contextos culturais nos quais o sujeito está inserido.

Kato (1985) chama a atenção para a excessiva preocupação com a escrita em nossas escolas, salientando que é através do desempenho do aluno na produção escrita que se avalia o insucesso escolar. A prática escolar de dar incentivo maior às atividades de escrita, segundo a autora, parece fazer supor que a produção segue-se automaticamente à recepção. Em outras palavras, se o professor ensinar o aluno a escrever, o aluno aprenderá automaticamente a ler.

Um aspecto relevante que merece atenção é compreender a criança como um sujeito consciente do mundo que a rodeia, onde ela constrói suas próprias teorias de pensamento, ao mesmo tempo em que organiza esse mundo. Dessa forma, é o próprio sujeito que determina seu desenvolvimento, através de comparações, exclusões, ordenação de categorias e formulação de hipóteses.

O caminho que percorrem as crianças para compreender as características, o valor e a função do objeto cultural que é a escrita, desde que ela passe a ser objeto de sua atenção, deve merecer estudos sistemáticos, para ser conhecido por todos aqueles que pretendem trabalhar no processo da aquisição da escrita.

É necessário respeitar o desenvolvimento natural das estratégias por parte do aprendiz e, através da explicação dessas estratégias, dotar a escola de meios mais adequados para fazer frentes aos problemas do ensino.

Portanto, é necessário que se tenha uma nova atitude diante do sujeito que busca adquirir a efetivação da escrita no seu transcurso escolar, pois dessa nova atitude é que vai depender praticamente o sucesso ou o fracasso do aluno. Uma clara compreensão e consciência da aprendizagem da escrita por parte dos educadores poderia não só minorar os problemas, como abrir novas perspectivas no processo da aquisição da escrita.

O pleno êxito do processo de aprender a escrever requer a integração de dois níveis de conhecimento. O primeiro, de natureza intuitiva, consiste na capacidade de usar apropriadamente a língua escrita enquanto instrumento de comunicação. O segundo, de natureza consciente, permite a compreensão de como as unidades de som estão representadas na escrita. A construção e integração desses dois níveis de conhecimento são conquistas da criança movida pelos seus interesses no objeto língua escritos, facilitados pelas interações com adultos, envolvendo uma exploração ativa da leitura e da escrita.

Toda criança, de posse de um lápis, naturalmente tende a registrar tentativas de escrita que, conforme sua compreensão contém uma mensagem, tem um significado.

A necessidade de expressar pensamento, emoção, entendimento das coisas é inerente ao homem. Desde os tempos primórdios, os indícios da escrita foram manifestados como representação simbólica da fala. A história mostra que os antigos sumérios costumavam registrar transações comerciais através de pequenas contas de barro, atividade que poderia ser considerada precursora da escrita.

Para Kato (1985), por muito tempo a escrita foi vista como vulnerável a todo tipo de falsificação de informação, não sendo uma fonte fidedigna como a autoridade oral. O próprio Platão tem o aspecto impessoal da escrita como um traço inferior, atribuindo a insuficiência dessa modalidade à falha de contato pessoal. Foi somente no século II que a escrita recebeu legitimação através dos Irineus, que a propunham como um suporte para a tradição oral.

Aos poucos a escrita começa a ganhar prestígio, passando a ser usada como a linguagem institucional e como a linguagem de transmissão de conhecimento coletivo.

Para Gelb (1962), as necessidades individuais do homem de se expressar e comunicar-se socialmente estão relacionadas, que ele acredita, que o homem se expressa comunicando ou que a base de sua comunicação é expressão individual.

A importância da leitura na construção histórica, cultural e social do leitor.

Segundo Paulo Freire (1981), a leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político e por esta promover a interação entre os indivíduos, não corresponde apenas como leitura de mundo, ela dever ser uma atividade constitutiva de sujeitos capazes de interagir com o mundo e nele atuar como cidadão.

A compreensão do mundo em que vivemos tornar-se-á viável quando a leitura fizer parte do cotidiano de cada ser humano. Afirmamos isto, como conhecedores da dimensão que é o ato de ler. Ler aqui, não na definição de decodificar, mas de ir além.

Martins (1994) define de uma forma bem simples o que significa o ato de ler, mostrando que este ato não se trata de um aprendizado qualquer, é uma conquista de autonomia, que permite a ampliação dos nossos horizontes. O indivíduo, de posse de um livro ou qualquer material impresso passa a entender melhor o seu universo, rompendo assim as barreiras, deixando a passividade de lado, encarando melhor a realidade.

Ainda na visão de Martins (1994, p. 23),

> Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente a sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres.

Entendemos dessa forma que, dentro de toda uma sociedade, de uma cultura, temos que lembrar que somos a peça fundamental de todo este processo. Ler também faz parte de um contexto pessoal. Temos que buscar esse conhecimento e valorizarmos para podermos desabrochar diante do imaginário.

Segundo Resende (1993. p. 164), "o homem não permanece o mesmo antes

e depois de cada leitura. A cada mergulho nas camadas simbólicas de um livro emerge-se vendo o universo interior e exterior, com mais claridade".

Segundo Irandé (2003) o ensino da língua tem funcionado como um imenso entrave para a ampliação da competência dos nossos alunos para a fala, a escuta, a leitura e a escrita. Para a autora:

> "Há um equívoco tremendo em relação à dimensão da gramática de uma língua, em relação às suas funções e às suas limitações também – equívoco que tem funcionado como apoio para que as aulas de língua se pareçam muito pouco com "encontros de pessoas em atividades de linguagem" e, muito menos ainda, com "encontros de interação", nos quais as pessoas procurariam descobrir como ampliar suas possibilidades verbais de participar da vida de sua comunidade".

Sendo assim entende-se que o ser humano é um ser que busca essa interação quando se interroga. A escola precisa atender essa necessidade, trabalhando a escuta, a interatividade com a nossa língua. As práticas pedagógicas precisam estar voltadas para o exercício da leitura crítica. Diante de um texto, por exemplo, estamos o tempo todo nos interrogando conforme nos deleitamos na leitura, o ato de ler não é mecânico é crítico. Perante qualquer manifestação humana ou da natureza em geral nos questionamos, esse questionar-se é a curiosidade que impulsiona o ser humano a evoluir, cada ser humano é um individuo em busca de transformações e criações.

Conforme Freire,

> Quem lê cria tanto ou mais que o autor. Com a imaginação solta, o leitor elabora mentalmente os cenários, compõe o perfil dos personagens, interpreta diálogo, identifica afinidades pessoais e vive seu modo, o prazer e a infinitude das emoções potencialmente contidas no texto (FREIRE 1985, p. 350).

Vale destacar que a leitura é instrumento de poder e de transformação, a prática é um dos pontos fundamentais para a transformação dos discentes, pois o ato de ler implica numa reflexão sobre sua prática, os seus fins e os seus métodos. Ela não se resume apenas em uma leitura decodificada pelo contrário, ela propicia a arte de pensar, imaginar e interpretar. Conforme SILVA:

> O ato de ler é fundamentalmente um ato de conhecimento. É conhecer, significar e perceber mais contundentemente e as forças e as relações existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens, explicando -as aos domínios exploradores ou opressores, interessa que as classes subalternas não e nem explique as estruturas sociais, vigentes e o regime de privilégios. (1986, p.12).

Entre tantas versões destacadas acima, dá-nos o contentamento de saber que a leitura é além do comentado, um instrumento que dá acesso aos mais diferentes conhecimentos. Ao reportarmos ao tema em estudo, mostrando a importância da leitura, ainda gostaríamos de colocar à luz da nossa experiência diária, algumas funções significativas da leitura na vida dos seres humanos. Entre muitos destacamos as seguintes: amplia o conhecimento da língua; enriquece o vocabulário; auxilia na aquisição de conhecimentos e experiências; fornece informações diversas; contribui para a formação integral do homem, através do desenvolvimento do pensamento e da postura crítica; funciona como um recurso para o ajustamento social do indivíduo; ajuda na formação de hábitos e atitudes e na formação de habilidades.

Diante do exposto constatamos que a leitura é um instrumento que dá acesso aos mais diversos conhecimentos, aos bens culturais já produzidos e registrados, permitindo-nos conhecer a realidade que nos cerca. Compreendemos a leitura como uma atividade consciente do indivíduo e não como um simples processo pelo qual uma pessoa decifra os sinais, os símbolos.

No contexto escolar essa consciência da importância da leitura é clara, porém a realidade inserida na sala de aula, infelizmente é de que grande parte do contingente de alunos apenas consegue decodificar. No momento em que a ênfase é dada no ler para aprender, meros decodificadores ficarão à margem do processo, pois o leitor deficiente ler de maneira tão lenta que ao final de um enunciado não é capaz de processar o sentido do texto.

Importante lembrar aqui que é de fundamental importância que a escola possua ambientes propícios à leitura, como biblioteca, contendo livros de todas as áreas do conhecimento, dicionários para atender os mais diversos públicos interessados a aprofundar seus conhecimentos, pois o domínio e o conhecimento pela leitura, devem ser estimulados pela escola e construídos progressivamente pelo educando, assim sintetizados por Freire:

> Assim como um pedreiro não pode prescindir de um conjunto de instrumentos sem os quais não levanta as paredes da casa que está sendo construída, assim também o leitor estudioso precisa de instrumentos fundamentais sem os quais não pode ler ou escrever com eficácia. Dicionários, entre eles o etimológico, o de regime de verbos, e o de regime de substantivos e adjetivos, o filosófico o de sinônimos e antônimos, enciclopédias. (Freire, 1993, p.34).

Nesse contexto, cabe ao educador estimular o hábito da leitura de seus educandos e que também tenha o hábito da leitura. Pois essa experiência permite-lhe falar da prática da leitura, das obras lidas, da sua compreensão e posicionamento em relação a essas obras.

A evasão escolar frente às dificuldades em leitura e escrita

Desde os primeiros anos escolares escuta-se de alunos e professores sobre as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita. Tais dificuldades se tornam visíveis quando o aluno progride e chega ao ensino fundamental II. A capacidade de ler, interpretar e escrever é limitada, levando-o, muitas vezes, ao abandono da escola.

Ao deparar-se com dificuldades na leitura e na escrita, o aluno acredita não ser capaz de progredir, levando-o a desistir, acredita não ter capacidade para aprender. Daí opta pela desistência, não se sente bem, começa a fazer comparações com os demais colegas, seu autoconceito vai sendo afetado, se sente pior do que os outros, menos capaz, menos inteligente.

A evasão escolar é um problema complexo e se relaciona com vários outros importantes temas da pedagogia, inclusive os que se referem a metodologias incorretas, formas de avaliação inadequada, as quais levam às dificuldades de aquisição da leitura e escrita. É considerada evasão escolar quando o aluno deixa a escola e não mais retorna.

De acordo com Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. Através da leitura, cada leitor constrói um significado, oferecendo-lhe diferentes possibilidades para a transmissão escrita e essa relação é necessária para que o aluno gere expectativas nos mais diferentes níveis (o das letras, das palavras...) de maneira que a informação que se processa em cada um

deles funciona como *input* para o nível seguinte: assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados.

Simultaneamente a esta progressão para o mundo letrado, tais expectativas guiam para sua progressão pessoal, tornando-o cada vez mais estimulado para a superação dos problemas, percebendo a escola como espaço para abrir caminhos e superar obstáculos.

Nessa linha de raciocínio, acredita-se que automaticamente este aluno criará gosto pela escola, construirá suas próprias teorias de pensamento e, consequentemente dará a devida importância ao ensino.

De acordo com Alves (2002):

> Não são as letras, as sílabas que fascinam. É a estória. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a escuta (...) com prazer. " Erotizada" – sim erotizada! – pelas delícias da leitura ouvida, a criança se volta para aqueles sinais misteriosos chamados de letras. Deseja decifrá-los, compreendê-los – porque eles são as chaves que abre o mundo das delícias que moram no livro! (ALVES, 2002, p. 41)

Para Vasconcellos (1995), muitas vezes, a falta de interesse do aluno, demonstrada através da evasão escolar é uma forma de mascarar sua capacidade para se interessar mais pelos estudos. Porém, nem sempre é assim. O aluno faria um esforço maior se percebesse que os conteúdos trabalhados em sala de aula fossem atrativos e úteis diante de sua realidade. Na verdade, ele descobre que aprender supõe apenas memorizar conteúdos totalmente distantes, através de uma prova, o que torna a aprendizagem cada vez mais distante. Ainda sobre fracasso escolar Arroyo (2001), explica que:

> Falar em cultura escolar é mais do que reconhecer que os alunos e os profissionais da escola carregam para esta suas crenças, seus valores, suas expectativas e seus comportamentos, o que sem dúvida poderá condicionar os resultados esperados. Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores, às crenças, às expectativas e aos comportamentos da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição. (ARROYO,2001, p.17)

Diante de tais dificuldades na aprendizagem, especificamente na leitura e na escrita, o aluno apresenta de início, problemas de motivação, se sente incapaz de realizar as atividades propostas e abandona qualquer tentativa de superá-las, já que tais atividades são compostas de perguntas que ele não sabe responder. Daí opta pela desistência, não se sente bem, começa a fazer comparações com os demais colegas, seu autoconceito vai sendo afetado, se sente pior do que os outros, menos capaz, menos inteligente. São esses fatores que o levam, muitas vezes, a abandonar a escola, seria uma espécie de refúgio.

Sobre esse problema, Freire (1982) esclarece que o ato de estudar necessita de persistência e atenção, o que por sua vez, remete a uma atividade mental que está presente não só na resolução de tarefas de aprendizagem, como também na maior parte das ações sociais.

Essas reflexões mostram a importância da prática da leitura e da escrita, para que o aluno avance na sua automatização, já que alunos com dificuldades necessitam de mais tempo de prática e de mais orientação dos professores que o restante dos alunos. Se não dispõem delas, o risco de que sua aprendizagem se complique, e de que se atrasem muito, se torna cada vez maior.

Freire (1982) ainda enfatiza que o esforço da parte do professor está na criação de possibilidades para não só transmitir conhecimentos como também na sua superação, fazendo este aluno perceber que ele não é um depósito para acumular saberes, mas fazendo-o reconhecer que o conhecimento se constrói. É fazer com que os alunos entendam o valor da escolarização e sua importância na participação como cidadão na sociedade.

Na visão de Vygotsky (1998-2003), em sua obra A formação social da mente, toda construção deve ser mediada pelos fatores sociais, ou seja, o professor e o programa instrucional oferecido pela escola possuem uma parcela grande na construção do conhecimento do aluno. Quando essa tarefa não é satisfatoriamente cumprida pode ocorrer o que chamamos de desestímulo, consequentemente ao fracasso escolar e, reforça que cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro.

Sobre a concepção de Vygotsky, Piaget (1970) ressalta que os fatores sociais apenas influenciam o desequilíbrio, sinalizando que há construção a ser feita. Cabe à escola e ao professor proporcionar conforto ao aluno para que desenvolva

seu aprendizado, vendo o espaço escolar como saída para seu crescimento intelectual, individual e social.

Para Morin, "o saber não nos torna melhores nem mais felizes, mas a educação pode nos ajudar a nos tornarmos pessoas melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas". (Morin, 2002, p.11)

Podemos perceber, então, que as aprendizagens surgem das necessidades e das vontades do indivíduo no meio social em que está inserido, através do processo de construção e desconstrução do saber. A aprendizagem da leitura e da escrita é um grande desafio e sua aquisição está relacionada com motivação, com continuidade dos estudos e consequentemente com a inclusão do indivíduo no meio social e no mercado de trabalho.

Metodologia da pesquisa

Vale salientar que a presente pesquisa está em processo de desenvolvimento. Até o presente momento foi feito o levantamento bibliográfico, a produção do projeto e elaboração de questionários. O ambiente da pesquisa já foi contactado e liberado para a execução do referido trabalho.

A pesquisa em questão pode ser caracterizada como descritiva, exploratória, bibliográfica, com foco na abordagem qualitativa, uma vez que nos permite, enquanto pesquisadores, participar do fenômeno estudado de maneira contextualizada, impondo-nos fazer construções que vão além da simples observação do fato. Segundo Chizzotti, "a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O objeto não é um dado inerte neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações". (CHIZZOTTI, 2001, p.79)

No que se refere à pesquisa quantitativa, iremos adotar o estudo de caso, com aplicação de questionários com o objetivo de detectar a possível relação entre as dificuldades na leitura e na escrita e o abandono escolar.

Nossa opção por esse tipo de estudo se fundamenta no fato de que:

> "a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo, ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa" (Gil, 1991, p. 79)

Embora conhecendo as limitações desse tipo de estudo, sobretudo pela impossibilidade de generalização dos resultados obtidos, optamos por ele, por ser o mais frequente na pesquisa social e pela sua simplicidade e economia.

A pesquisa será realizada na Escola de Ensino Fundamental Deputado Flávio Portela Marcílio – Regional Educacional Centro, município de Quixadá-CE, localizada à Rua José de Queiroz Pessoa, nº 2323. Possui um quadro de funcionários formado por 26 professores, 15 funcionários com funções diversificadas, 658 alunos, sendo 525 do Fundamental II do 6º ao 9º ano e 133 da modalidade EJA.

Segundo RICHARDSON (1999, p. 157), é

> Impossível obter informação de todos os indivíduos ou elementos que formam parte do grupo que se deseja estudar; seja porque o número de elementos é demasiadamente grande, os custos são muito elevados ou ainda porque o tempo pode atuar como agente de distorção.

Mediante a complexidade da temática a ser trabalhada, optou-se pela pesquisa de amostragem entre alunos do 9º ano, professores de Língua Portuguesa e equipe diretiva da EEF. Deputado Flávio Portela Marcílio entre os anos de 2010 a 2013 no município de Quixadá-Ce.

De acordo com a resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, "toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los..." A presente pesquisa possui riscos mínimos, como, alguém pode se sentir constrangido com algumas perguntas do seu questionário, este terá o direito de não respondê-las. Os benefícios surgirão a partir das informações coletadas, então poderemos utilizá-las a favor da melhoria da educação de nosso município.

A coleta de dados será feita através de questionários, com quatro a sete questões abertas, elaboradas para cada um dos três segmentos da comunidade escolar, sendo eles: aluno, professor e equipe diretiva.

Nossa opção por esse tipo de estudo se fundamenta no fato de que "construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para testar as hipóteses ou esclarecer o problema de pesquisa" (Gil, 1999, p. 129).

Após o recebimento da Certidão do Comitê de Ètica, o professor pesquisador fará contato com o diretor para marcar com os professores, alunos e demais objetos da pesquisa para a coleta de dados. No dia marcado, cada segmento se reunirá numa sala e será explicado pelo pesquisador os objetivos da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Posterior será distribuído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, - para que leiam, respondam, assinem e devolvam para o professor pesquisador responsável. Feito os agradecimentos, conclui-se esse processo de coleta de dados.

A pesquisa obedecerá aos procedimentos éticos estabelecidos pela resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde que dispõem dos aspectos fundamentais para a realização de pesquisas com seres humanos. Esta pesquisa só será realizada após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa e o recebimento da Certidão Provisória.

Após a coleta de dados, esta será organizada e tabulada no Programa SPSS - *software* aplicativo (programa de computador) do tipo científico - para serem trabalhados. Os mesmos serão posteriormente apresentados em tabelas/gráficos para uma melhor visualização e análise da pesquisa.

Considerações finais

Procuraremos neste trabalho discutir o problema das dificuldades que a maioria dos nossos alunos apresenta em leitura e escrita, analisando se tais dificuldades possuem relação com o índice de evasão escolar, fenômeno este responsável pelo grande índice de analfabetismo no nosso país.

Para efeito de comprovação, positiva ou negativa, faremos ao longo da nossa pesquisa uma demonstração mostrando como a escola e sua proposta pedagógica exerce uma influência significativa para o processo de aquisição da leitura e

da escrita, como sendo ela o palco de oportunidades propícias para estimular a curiosidade dos futuros leitores.

Acreditamos que compete à escola proporcionar uma pedagogia da cultura escrita que considere concretamente as experiências do educando. É necessário desenvolver atividades que permitam aos alunos de todos os meios sociais prosseguirem, fora da sala de aula ou dentro desta, seus questionamentos.

Para efeito de comprovação veremos se a escola tem suficientemente claro essa relação entre o ler e o escrever, especialmente no que diz respeito àquelas crianças que apresentam problemas no processo de aquisição. Por isso, trazer questões desse tipo para serem discutidas, analisadas se faz necessário.

Repensar a prática do ensino da leitura e da escrita e redimensioná-lo a favor do crescimento do aluno trará uma contribuição significativa para o processo pedagógico, na medida em que os professores também se apropriarão de conhecimentos específicos que se projetam diretamente na forma de ensinar e de entender como se dá a aprendizagem do aluno. É preciso encará-los como atos naturais e assim evitarmos um mal maior: a evasão escolar.

Sem dúvida, acreditamos que o insucesso da criança diz respeito, dentre vários fatores, à perspectiva de leitura e escrita que perpassa o ambiente escolar. É preciso ter ousadia, imaginação e respeito ao processo de construção da leitura e escrita, para que a criança tenha vontade de aprender. Precisa-se, sim, analisar a qualidade da aprendizagem da leitura e escrita e assim evitar o fracasso escolar.

Nesse contexto a palavra final ainda não será dada, estamos em construção para chegarmos a uma resposta para a nossa problematização, o pontapé foi dado, a semente foi plantada em busca de uma nova descoberta.

Referências

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: papiros, 2002.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português:** encontro & interação / Irandé Antunes, - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARROYO, M. G. **Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica**. In: ABRAMOWICZ, A. e MOLL, A. (orgs.) 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CALKINS, Lucy. **A arte de ensinar e escrever –** O desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CHARTIER, Anne-Marie. **Ler e escrever:** entrando no mundo da escrita. Anne – Marie, Chirstiane Clesse, Jean Hébrard: trad. Carlos Valduga – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação:** conversa de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1985.

FONSECA. V. **Insucesso Escolar:** Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem. Lisboa: Âncora, 1999.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo. Martins Fontes, 1985.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita:** repensar, reformar o pensamento. Tradução: Eloa Jacobina. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2002.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**; trad. Cláudia Schilling – 6.ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. Cadernos Pedagógicos do Libertad; 3. ed. São Paulo: Libertad, 1995.

VYGOTSKY, L.S**. A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos Processos Superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998-2003.

RESUMO

Este trabalho descreve uma sequência didática envolvendo o gênero anedota, situada como pertencente à classe dos gêneros orais e escritos, dadas as suas características composicionais e esfera discursiva, conforme são apresentadas por Bakhtin (2003) e Marcuschi (2007) e defendida por Muniz (2004) em sua tese de mestrado. Tal gênero textual/discursivo já conquistou lugar garantido nos livros didáticos mas, na maioria das vezes, é utilizado apenas como pretexto para apresentação de assuntos gramaticais (OTTONI, 2007). Essa forma de abordar o ensino da língua não auxilia no desenvolvimento das habilidades de ler, escrever e, principalmente, compreender os textos que circulam no cotidiano. Tomando em consideração estas constatações, foram desenvolvidas com os alunos do 6º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Educador Francisco Pereira Nóbrega, situada na periferia de João Pessoa, as atividades de conto, leitura, análise das estratégias utilizadas para produzir efeitos de humor, escrita e reescrita de anedotas. Com esse intento, tomamos como suporte teórico para a fundamentação das atividades propostas a concepção de texto e leitura que considera os sentidos produzidos pelo texto e os conhecimentos ativados pelo leitor/ouvinte conforme a perspectiva interacionista, funcional e discursiva da língua examinados por Marcuschi (2008), Koch (2014) e outros.

Palavras-chave: Gênero, Anedota, Humor, Retextualização.

ESCRITA E REESCRITA DE ANEDOTAS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ALUNOS DO 6° ANO

Regina Claudia Custódio de Lima (UEPB)
Edilma de Lucena Catanduba (UEPB/PROFLETRAS/CAPES)

Introdução

Em relação ao ensino da língua tomando como ponto de partida o gênero anedota, Otonni (2007) esclarece em sua pesquisa de doutorado que, na maior parte das vezes em que um texto de humor é apresentado pelo livro didático ou pelo professor, ele serve apenas como pretexto para o ensino de aspectos gramaticais, ou apenas para o entretenimento.

Além disso, os gêneros orais, entre os quais se insere a anedota, ainda não têm alcançado o mesmo *status* que os gêneros escritos dentro do ambiente escolar, embora sejam tão importantes quanto estes, já que propiciam o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de comunicação.

A sequência didática apresentada procura preencher uma pequena lacuna em relação à escassez de atividades que utilizem o gênero anedota observando sua função sociocomunicativa, suas intenções e finalidades, além da sua estrutura composicional e estilo tanto na forma oral quanto escrita.

Partindo dessa constatação, propomo-nos a formular uma sequência didática envolvendo o gênero anedota (piada), escolhido porque pode se apresentar tanto pelo código oral (utilizando-se de recursos verbais prosódicos e textuais) assim como pelo código escrito e, ainda assim, será capaz de produzir os efeitos de humor esperados.

Ottoni (2007) destaca em sua pesquisa o fato de que a presença dos gêneros de humor na escola pode apresentar bons resultados, mas que ainda há pouco suporte teórico sobre a forma de trabalho com esses gêneros, além de que o livro didático tem preferência pelo uso deles como pretextos para o ensino de conteúdos gramaticais.

O *locus* do trabalho é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Educador Francisco Pereira da Nóbrega, situada na área periférica da cidade João Pessoa, nas proximidades da BR 230. Este também é o local de trabalho da pesquisadora. Os alunos escolhidos para realização e observação das atividades são os 35 alunos matriculados no 6º ano A.

Para melhor compreensão da proposta apresentada, este artigo apresenta inicialmente, de forma breve, a importância do trabalho com gêneros orais e escritos para o desenvolvimento da linguagem, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNs). Em seguida, trata mais especificamente sobre o gênero anedota observando os aspectos relevantes para o conto, a leitura e a interpretação dos sentidos propostos pelo texto.

Este trabalho vislumbra colaborar de forma mais eficiente e dinâmica no desenvolvimento da habilidade de produção textual sob a perspectiva sociointeracionista, posição que "contempla a linguagem em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominado a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo" (MARCUSCHI, 2008:60) a fim de atenuar as dificuldades trazidas ao longo da formação de boa parte dos alunos.

Esperamos levar o escrevente à compreensão de que o texto bem elaborado é aquele capaz de transmitir suas ideias de forma coesa e coerente, além de capacitá-lo a posicionar-se como o sujeito em relação aos objetivos para o qual fala ou escreve.

Ainda em relação à formação do aluno, acreditamos que atividades com anedotas podem facilitar a formação de leitores que, motivados pelo humor presente nesses textos, podem apreciar e adquirir o hábito de ler. As atividades de interpretação pretendem capacitá-los a ter uma visão mais crítica do que circula em nossa sociedade pela promoção de momentos de discussão sobre as temáticas abordadas

Finalmente, esta proposta espera contribuir com o trabalho docente na valorização de atividades que contemplem o gênero anedota nas modalidades oral e escrita, a fim de possibilitar aos alunos a melhor compreensão desse gênero pela análise crítica dos sentidos propostos.

Importância dos gêneros orais e escritos no universo escolar

Nosso trabalho está fundamentado no modelo de ensino com base nos gêneros sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais explicam que

> é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCNs, 1997, p.21).

Os PCNs (1997) preconizam que as práticas educativas devem ser organizadas de maneira a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de "produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados" (p.79)

O documento faz uma divisão entre os gêneros discursivos "adequados" (*grifo nosso)* sugeridos para o trabalho com linguagem oral e escrita, assim apresentados:

> Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:
> • contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
> • poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, (*grifo nosso),* provérbios;
> • saudações, instruções, relatos;
> • entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
> • seminários, palestras.
> Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:

> • cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados etc.;
> • anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
> • parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas; (*grifo nosso)*
> • contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
> • textos teatrais;
> • relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos etc. (1997, p.72)

No documento, alicerçado nas teorias sobre gêneros de Bakhtin (2003), vemos que a anedota (piada) faz parte da lista daqueles sugeridos para o ensino de leitura e produção de texto, tanto na modalidade escrita quanto falada.

Para Marcuschi (2008) o gênero é

> visto como pratica social e prática social-discursiva. Ele opera como uma ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. (MARCUSCHI, 2003:84)

Bueno (2009), que em sua pesquisa discorre em sua pesquisa a pequena importância dada ao trabalho com gêneros orais na escola, busca compreender por quais motivos essa modalidade é pouco desenvolvida pela escola, além de propor algumas formas de inserção dela. Sua pesquisa apresenta dados que reforçam a ideia de que os materiais didáticos disponíveis nas escolas apresentam pouca ou nenhuma informação teórica ou metodológica que orientem atividades envolvendo a fala. Além disso, muitos professores resistem a esse trabalho aludindo ao fato de que atividades orais, por serem espontâneas, abrem espaço para desorganização e até indisciplina, o que pode gerar problemas comportamentais ou atraso na apresentação de conteúdos.

A abordagem do gênero anedota (piada): aspectos teóricos

Sabe-se que os gêneros, de modo geral, não podem estar encerrados em categorias estanques, visto que são manifestações dinâmicas e abertas (MARCUSCHI, 2008). Por isso, adotamos nesta pesquisa a posição bakhtiniana de gêneros como "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2003: 263) que

> refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003: 261)

Quanto ao gênero piada, ela apresenta em sua composição algumas características relativamente estáveis, como o fato de ser um texto curto, de estrutura narrativa simples (apresenta um enredo, personagens, tempo e espaço), cujo desfecho apresenta uma situação inusitada ou inesperada, uma quebra de expectativa pela tentativa de "brincar" com as possibilidades de sentido ou interpretações, levando o leitor/ouvinte ao riso ou à reflexão sobre variados comportamentos humanos.

Muniz (2004) cita Aristóteles quando afirma que o humor é uma forma de ridicularizar alguém ou algo considerando algum defeito moral ou físico em dada pessoa ou situação, ou por apresentar alguma diferença em relação aos padrões estabelecidos pela sociedade.

Possenti (2010) apresenta uma explicação bastante relevante da associação entre humor e identidade sendo que esta é "sempre representada nas piadas através de estereótipos" (POSSENTI, 2010: 39). Para o autor, assim como a identidade é uma representação social imaginária, o estereótipo

> Também deve ser concebido como social, imaginário e construído, e se caracteriza por uma redução (com frequência negativa), eventualmente um simulacro. Assim, o simulacro é uma espécie de identidade pelo avesso – digamos, uma identidade que um grupo, a princípio, não assume, mas que lhe é atribuída de um outro lugar, eventualmente, pelo seu Outro. [...] Assim, por exemplo, nas piadas: a inglesa é fria, o baiano é preguiçoso, o argentino é arrogante, a loira é burra, a loira é sexualmente disponível, o agaucho é veado. (POSSENTI, 2010: 40-41)

Essa definição de piada reforça o caráter social e dialógico (interação entre os sujeitos) que os textos possuem (BAKHTIN, 2003) defendido por Koch ao explicar que "o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação" (KOCH, 2014: 30). Assim, podemos compreender a anedota como um evento comunicativo e dialógico graças à interação entre os interlocutores, os quais buscam não *um sentido* pronto no texto, mas *sentidos* em construção por essa interação entre os sujeitos.

Ainda sobre essa perspectiva dialógica, temos que ressaltar o fato de que a piada, como qualquer outro gênero, é atravessado por discursos implícitos, vozes e pontos de vista que, muitas vezes, não correspondem apenas aos do narrador, já que dialogam com outras vozes presentes na sociedade (BAKHTIN, 2003).

Por isso, tomamos neste trabalho a percepção adotada por Koch (2014) e Marcuschi (2008) de que todo texto é passível de várias leituras e interpretações e por isso, devemos sempre estar em busca dos efeitos de sentido que um texto (ou discurso) pode gerar. As atividades propostas na sessão posterior não fazem uso do gênero para o tratamento de questões gramaticais, mas para levar os alunos a refletirem sobre as intenções da anedota e seu caráter ideológico.

Nessa perspectiva de construção dos sentidos da anedota, levamos em consideração os sistemas de conhecimento apresentados por Koch (2014), os quais devem ser acessados no momento em que um texto é processado:

- **conhecimento linguístico**: conhecimentos gramaticais em nível fonológico, morfológico, sintático ou lexical;

- **conhecimento enciclopédico**: conhecimento de mundo armazenado na memória de cada indivíduo e que permitem a produção de inferências;

- **conhecimento sociointeracional**: conhecimento sobre o objetivo do locutor, que permite ao receptor, por exemplo, identificar determinado gênero com base na estrutura ou modelo apresentado.

Fica claro, portanto, que a elaboração de sentidos para uma piada escrita ou falada requer de seu interlocutor algum conhecimento prévio ou informação partilhada (enciclopédica ou cultural). As informações processadas ou mesmo valores pessoais específicos tanto do produtor quanto do receptor de uma anedota podem interferir na produção dos sentidos do texto.

O *contexto* sócio-histórico-cultural de produção/apresentação de uma anedota também desempenha um papel fundamental na construção dos sentidos, já que possibilita ao leitor identificar ou inferir as possibilidades de leitura.

De acordo com a teoria bakhtiniana, além do *conteúdo*, a *forma composicional* e o *estilo*, a *função* também contribui para a caracterização de um gênero e para e elaboração de *inferências*, as quais são primordiais para permitir ou facilitar o processamento textual pois,

> As inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada no texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto. (KOCH, 2014:36)

Também entre as estratégias sociointeracionais definidas por Koch (2014), destacamos as de preservação das faces, ou seja, formas de atenuação dos sentidos determinados pelos "papéis sociais desempenhados pelos participantes, na necessidade de resguardar a própria face ou, ainda, condicionado por normas culturais." (KOCH, 2014:37)

Outra interessante característica textual da anedota diz respeito à *coerência* marcada pela construção feita pelos interlocutores na "atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional." (KOCH, 2014:52). Nessa perspectiva entendemos que, muitas vezes, os recursos coesivos de uma anedota não se apresentam tão somente nos níveis linguísticos mas, sobretudo, nos níveis semântico, temático, estilístico e ilocucional que, juntos, influenciam na construção dos sentidos. (KOCH, 2014).

Essa aplicação de Koch (2014) sobre o que devemos entender por coerência é fundamental quando pensamos no fato de que a piada é um gênero que se caracteriza pela quebra de expectativa ou ambiguidade; logo, poderia ser fácil e erroneamente identificada como um texto sem coerência, quando é justamente

essa falsa "falta de coerência" que leva o leitor /ouvinte ao riso ao ser surpreendido pela estranheza.

Muniz (2004) sintetiza a definição de anedota como gênero dizendo que sua classificação como tal não pode estar restrita apenas a sua estrutura, conteúdo ou propósito. Estes elementos têm que estar unidos ao contexto, seja do texto, seja da situação sócio-histórica-interativa à qual a anedota se remete.

Contar uma piada oralmente não envolve exatamente as mesmas estratégias para produção de sentido de uma piada escrita. Por isso, na modalidade falada, temos que levar em consideração alguns mecanismos extralinguísticos que, durante a interação comunicativa são também relevantes para a construção dos sentidos do texto.

Doltz & Schneuwly (*spud* BUENO, 2009), destaca em seu estudo sobre as dificuldades e necessidades do trabalho com gêneros orais na escola, os seguintes meios a ser mobilizados:

> - Meios paralinguísticos: qualidade da voz, melodia, ritmo, risos, sussurros, respirações, etc.;
> - meios cinésicos: postura física, movimentos de braços ou pernas, gestos, olhares, mímicas faciais, etc.;
> - posição dos locutores: ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico, et.;
> - aspecto exterior: roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza, etc;
> - disposição dos lugares: iluminação, decoração, disposição das cadeiras, etc.

Para sistematizar as informações vistas até o momento acerca do gênero anedota, aproveitaremos a definição que Ramos (2007) apresentou em sua tese de doutorado sobre as tiras cômicas e piadas, na qual explica que

> A piada é um texto que apresenta um conjunto de características, que fazem parte de um conhecimento genérico compartilhado pelos parceiros da interação. Ela, a piada, dialoga com o domínio discursivo humorístico... é uma narrativa tendencialmente curta, com personagens fixos ou não. Ela possui necessariamente um desfecho inesperado, que leva a uma inferência e a um efeito de humor. A produção da coerência é construída dentro de um contexto sociocognitivo interacional. (RAMOS, 2017:149)

Partindo dos pressupostos teóricos apresentados, a sessão seguinte convida o leitor a conhecer a sequência didática proposta pela pesquisadora.

Sequência didática (metodologia)

Uma sequência didática é um "conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual escrito oral ou escrito" (Doltz & Schneuwly, 2004). A organização de uma sequência didática para o trabalho com o gênero anedota pretende ajudar o aluno a dominar melhor esse gênero, permitindo-lhe escrever ou falar da maneira mais adequada em dada situação comunicativa.

De acordo com Bakhtin (2003), cada esfera de atuação humana (familiar, jornalística, escolar, jurídica, artística, etc.) cria determinadas formas de se expressar, de acordo com as necessidades entre os participantes da interação comunicativa. Ao serem produzidas repetidamente, essas formas vão ganhando contornos relativamente estáveis e acabam servindo de modelos para a produção de textos. Por esse motivo, é importante levar aos alunos modelos e estudos de gêneros dos quais eles possam fazer uso em seu cotidiano e/ou em outras situações comunicativas.

As atividades aqui propostas pretendem desenvolver tanto as habilidades ligadas ao desenvolvimento da oralidade, quanto da escrita, já que "na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários" (Marcuschi, 2007: 22)

Para auxiliar na composição dessa sequência didática tomamos como inspiração o trabalho de pesquisa de Ottoni (2007), o qual relata suas experiências com trabalhos envolvendo gêneros de humor diversos (piadas, charges ilustradas ou animadas e tirinhas).

A introdução do trabalho consistiu na apresentação de um vídeo curto disponível no canal do *youtube* no qual algumas crianças apresentam-se em um programa de televisão contando piadas. Após assistirem, partimos para o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero, estimulando, aqueles que quisessem, a compartilhar suas opiniões sobre como definir uma

piada. Todos que se dispuseram, tiveram a oportunidade de contribuir com suas impressões.

Após ouvir mais exemplos que definições do que vem a ser uma anedota, um consenso surgiu para defini-la: "uma história que faz rir". Para verificar se os conhecimentos prévios dos alunos estavam condizentes com a realidade, um aluno foi convidado para abrir o dicionário e fazer a leitura dos significados do verbete, confirmando, assim, as hipóteses dos alunos.

Em seguida, a professora propôs que fosse organizada uma competição de piadas. Neste momento, muitos alunos quiseram participar. Entretanto, ao ouvir as primeiras piadas contadas pelos alunos percebeu-se que o repertório de piadas conhecidas por eles não era adequado ao universo escolar, nem mesmo à idade dos alunos. Por isso, uma discussão sobre os motivos para não poder contar piadas pornográficas foi iniciada e logo o grupo, por meio de uma votação, concluiu que elas não seriam aceitas na competição porque a escola não era o ambiente adequado para apresentação de determinadas posturas e vocabulário. Nesse momento, houve a preocupação de se considerar o contexto no qual as piadas estariam inseridas, ou seja, o ambiente escolar, a sala de aula, local de aprendizagem e discussão de valores e problemas sociais.

Após tais esclarecimentos, outros alunos se voluntariaram para contar algumas piadas em pé, à frente de todos. As apresentações recebiam aplausos conforme o grau de riso provocado.

Depois disso, algumas questões foram levantadas como:

- Qual foi a piada mais engraçada?

- Que fator foi o maior provocador do riso: o assunto, a forma como foi contada, a postura do contador?

- A piada escolhida como a mais engraçada está criticando alguém ou alguma coisa?

- Como foram representados os personagens (sujeitos sociais) na piada escolhida?

Ao término da aula, um desafio foi lançado para a turma: três voluntários poderiam levar livros trazidos pela professora para casa. Eles deveriam ler e escolher algumas anedotas para serem contadas na aula seguinte, dentro do tempo de cinco minutos. Combinamos também que haveria uma premiação para o melhor contador de anedotas.

Os livros escolhidos pela professora e entregues aos alunos foram selecionados de coletâneas de piadas comercialmente descritas como "para crianças". São eles: *Proibido para maiores*, *Continua proibido para maiores* e *Rá, ré, ri, ró, ... ria*. *Novas piadas para crianças*, todos de autoria do escritor Paulo Tadeu.

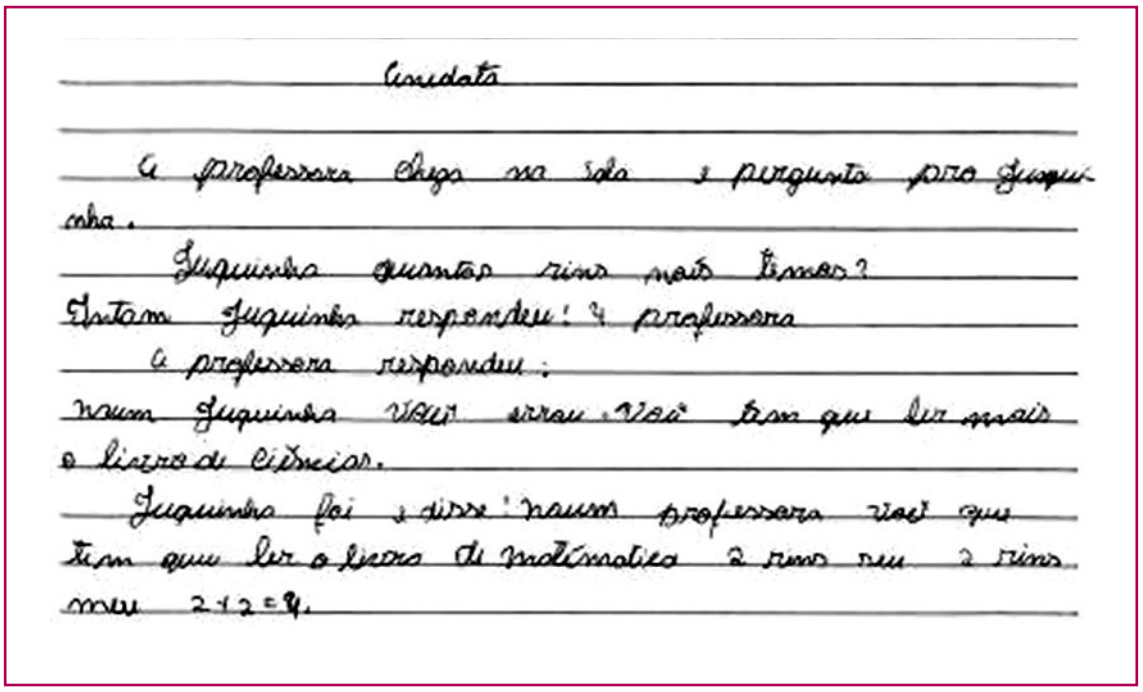
A escolha desses livros especificamente se deu pelo fato de tratarem de temas bastante suaves, não contendo piadas que fazem referências à etnia, homofobia, deficiências ou qualquer outro tipo de preconceito explícito. Nossa intenção era que os alunos não utilizassem as piadas não para ridicularizar comportamentos, costumes ou reforçar preconceitos. Obviamente, não é possível excluir todos os estereótipos presentes nas piadas, por mais inocentes que pareçam.

Na aula seguinte, conforme combinado, realizou-se o campeonato de anedotas com os alunos que levaram os livros para casa. Esse momento não foi tão dinâmico quanto se esperava, já que os alunos pareciam não ter selecionado previamente as piadas a serem contadas e se atrapalhavam durante a apresentação. Havia mais risos por causa desses improvisos do que pelas piadas em si.

Na hora de votar no melhor "contador de piadas", percebeu-se que os alunos escolheram, na verdade, o colega mais engraçado e não as piadas mais engraçadas.

Em alguns casos, não houve riso por parte dos alunos por não terem compreendido bem a piada. Esse fato também foi discutido com a turma e ficou evidente o quanto a postura e a entonação daquele que se propõe a contar uma piada fazem toda a diferença para que o ouvinte compreenda bem o enredo e isso o leve ao riso.

Em seguida, o grupo foi levado a escolher uma das anedotas contadas para escrever e ilustrar. A seguir, citamos um exemplo de texto escrito sobre a piada escolhida.


Anedota

A professora Chega na sala e pergunta pro Juquinha.

Juquinha quantos rins nois temos?

Intãm Juquinha respondeu: 4 professora

A professora respondeu:

Naum Juquinha você errou. Você tem que ler mais o livro de Ciências.

Juquinha foi e disse: Naum professora você que tem que ler o livro de Matemática 2 rins seu e 2 rins meu 2+2=4.

Vejamos a transcrição do texto escrito pelo aluno:

Anedota
A professora chega na sala e pergunta pro Juquinha.
Juquinha quantos rins nois temos?
Intãm Juquinha respondeu: 4 professora
A professora respondeu:
Naum Juquinha você errou. Você tem que ler mais o livro de ciências.
Juquinha foi e disse: Naum professora você que tem que ler o livro de matemática 2 rins seu e 2 rins meu
2 + 2 = 4.

Na aula seguinte, a professora levou para a turma uma anedota xerocopiada e solicitou aos alunos que colassem o texto no caderno para, em seguida, realizarem a leitura individual e silenciosa.

Um homem estava a caminho do trabalho, quando um passarinho bateu em sua moto e desmaiou.

O motoqueiro pensou: "Coitadinho! Se eu deixar ele aí, vão passar por cima dele!". E levou o passarinho para casa.

Chegando lá, colocou o passarinho numa gaiola com água e comida, mas nada de o bichinho acordar. O dono da moto foi trabalhar e algumas horas depois o passarinho acordou. Olhou para um lado, olhou para o outro e pensou: "Xiii! Matei o cara da moto e fui preso!".

TADEU, Paulo. Proibido para Maiores: as melhores piadas para crianças. São Paulo: Matrix, 2007. p. 21

Depois disso, solicitou-se que alguns alunos voluntários fizessem a leitura das anedotas para toda a classe. Nesse ponto, percebemos que a forma como o aluno fazia a leitura, influenciava na reação dos ouvintes, assim como ocorreu durante a apresentação das piadas espontaneamente.

A etapa seguinte corresponde à discussão oral e coletiva sobre a piada em questão. Nessa etapa, as respostas também foram dadas oralmente pelos alunos. Foram apresentadas as seguintes questões:

a) Vocês acharam essa piada engraçada? Por quê?
b) Na opinião de vocês, qual é o tema (assunto) da piada?
c) Que título vocês dariam a essa piada?
d) O que o homem pretendia ao colocar o passarinho em uma gaiola?
e) O que faz o passarinho pensar que matou o motoqueiro?
f) O que vocês acharam da atitude do motoqueiro? É uma atitude comum em nossos dias?
g) O que há de real e de irreal nessa narrativa?

Nesta parte da atividade percebemos certo desinteresse dos alunos. Eles gostariam de ter outras piadas para ler, em vez de ficar discutindo sobre a piada

lida. Então, ficou combinado que na aula seguinte seria vez deles trazerem piadas escolhidas por eles. Eles poderiam perguntar em casa, pesquisar na internet ou mesmo na biblioteca da escola. Ficou mantida a regra de não contar piadas pornográficas.

Desta vez, cada vez que um aluno terminava de contar uma piada, levantavam-se alguns questionamentos: se a piada provocou riso, o que entenderam sobre a piada, quem eram e como eram os personagens apresentados e se havia alguma atitude preconceituosa nas ações.

Finalizada essa etapa, cada aluno pôde escolher a anedota que mais gostou para fazer o registro. Mais uma vez ficou claro que existe mais interesse pelas piadas na forma oral do que na forma escrita, tanto para ler como para escrever.

Conclusões

Para Marcuschi (2007: 16), a escrita se tornou um bem social indispensável cuja "prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder". E realmente tem sido assim: escrever bem, com estilo e correção gramatical é cada vez mais uma necessidade e um passaporte para a realização de muitas conquistas pessoais.

Entretanto, é visível que muitos alunos apresentam dificuldades para comunicar as suas ideias por meio da escrita e são muitos os fatores que justificam essas dificuldades. A falta de domínio da variedade culta da língua e, especialmente, a falta de motivação para compor textos, sempre achando que não são capazes de fazê-los adequadamente, são os principais fatores que contribuem para essa deficiência observada em grande parte dos alunos.

No desenvolvimento desta pesquisa, percebe-se que são muitos os problemas apresentados nos textos escritos pelos alunos. Os principais deles estão relacionados aos aspectos linguísticos como: ortografia, pontuação, paragrafação, entre outros.

Também entendemos que não é possível resolver todos os problemas de escrita que os alunos apresentam ao mesmo tempo, visto que essa é construção contínua que demanda tempo e diferentes estratégias por parte do professor.

Por isso, este trabalho procurou apresentar uma sequência didática que possa auxiliar o professor na tarefa de apontar os caminhos possíveis para o desenvolvimento das habilidades de produção textual utilizando, para isso, um gênero que passa do oral para o escrito, desenvolvendo, assim, diferentes competências linguísticas.

Percebemos que, por serem textos curtos e bem humorados, as anedotas se mostraram muito úteis para o desenvolvimento da habilidade escritora, visto que os alunos tiveram que tomar consciência de como apresentar, na escrita, as falas das personagens, além de fazer comparações entre as diferenças entre a forma falada de uma piada e a escrita convencional.

Outro aspecto que ficou latente foi a dificuldade que os alunos tiveram para fazer as transcrições das anedotas ouvidas, principalmente porque na fala a ausência de conectivos ou a presença de informações eram facilmente presumidas pela variação de voz, gestualidade ou mudanças faciais.

Esses mecanismos facilitadores da comunicação oral precisavam ser reproduzidos pelo uso de sinais gráficos ou de pontuação (dois pontos e travessão), além de termos introdutórios sobre a o autor de cada enunciado. A falta de conhecimento dos alunos sobre a forma adequada de utilização desses recursos para melhor apresentar as ideias do texto tornaram o trabalho de transcrição bastante penoso para alguns deles que, ao serem confrontados com a forma adequada de escrita e a necessidade de reescrita, logo desistiam da empreitada.

Por fim, inserir nas aulas esse gênero de humor promoveu maior interação entre a professora e os alunos e entre os próprios alunos. Criou também uma atmosfera mais positiva, tornando a aula mais interessante e menos tensa.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/ Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. >

BUENO, Luzia. **Gêneros orais na escola:** necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. In: *Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*. v. 11, nº 11, 2009. Disponível em: < http://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2>

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. *In: Gêneros orais e escritos na escola*. Organização de R. H. R Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128. Disponível em: < http: // www.profdomingos.com.br/sequencias.pdf>

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual:** introdução. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GERALDI, João Wanderley (org.); de ALMEIDA, Milton José [*et al.]* **O texto na sala de aula**.– 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Argumentação e linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização**.** 8ª ed. - São Paulo: Cortez, 2007.

MUNIZ, Kassandra da Silva. **Piadas:** conceituação, constituição e práticas: um estudo do gênero. Diss. (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2004. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/ document/?code=vtls000349245>.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

OTTONI, Maria Aparecida R. **Os gêneros do humor no ensino da Língua Portuguesa:** uma abordagem discursiva crítica. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tedesimplificado/tde_arquivos/56/TDE-2007-09-19T155751Z-1780/Publico/Tese_Maria%20Aparecida%20Resende1.pdf>

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e (re)escritura de textos:** subsídios teóricos e práticos para seu ensino. 4ª ed. Catanduva, SP: Rêspel, 2001.

RAMOS, Paulo Eduardo. **Tiras cômicas e piadas:** duas leituras, um efeito de humor. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo: 2007. Disponível em: < http: //www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04092007-141941/pt-br.php>

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. Série Fundamentos, vol. 10; 12ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

TADEU, Paulo. **Ra, ré, ri, ró, ria:** novas piadas para crianças. São Paulo: Matrix, 2009.
_____. **Continua proibido para maiores:** mais piadas para crianças. São Paulo: Matrix, 2008.
_____. **Proibido para maiores:** as melhores piadas para crianças**.** São Paulo: Matrix, 2007.
<https://www.youtube.com/watch?v=0FNB2pNoKxo> Show do Tom - desafio infantil de piadas). Acesso em 26/04/2015.

RESUMO

Este trabalho investiga os processos de autoria em textos de alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas do Estado de Alagoas – mais precisamente nos textos do gênero Memórias Literárias que foram produzidos para a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLP) – na busca pelo entendimento de como os estudantes se constituem como sujeitos-autores daquilo que enunciam, dentro da escola, ao fazerem uso dos sinais de pontuação, a partir da orientação do material didático da OLP. Nesta investigação, o diálogo com uma produção de texto ilustra como a questão da escrita manifesta uma experiência singular de um sujeito que se faz autor exatamente ao passar por ela, deixando-se abarcar e ser abarcado pela experiência do escrever, especialmente diante de um trabalho sério de produção textual. A conquista da competência discursiva se apresenta como fator indispensável dentro do processo de ensino e aprendizagem. A ação pedagógica e a formação do professor são determinantes para que os processos educativos no que diz respeito à difusão de boas práticas de produção textual, na escola, estejam sempre presentes e em constante vitalização, a fim de os alunos se constituírem como autores. As obras de FOUCAULT (2002), BAKHTIN (2011) BARTHES (2012), POSSENTI (2002) e CALIL (2009) dão forma à discussão entre escrita, autor(ia) e ensino, que constrói a noção de autoria e sujeito-autor proposta nesta pesquisa. Os resultados preliminares dão conta de que a preocupação dos alunos com a pontuação dos seus textos indicia uma apropriação da competência autoral.

Palavras chave: Autoria, Ensino, Escrita, Sinais de pontuação.

MARCAS DE AUTORIA EM TEXTOS DE ALUNOS DO 7º E 8º ANOS: A PONTUAÇÃO NO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Cleide Calheiros da Silva (UFAL)[1]
Adna de Almeida Lopes (UFAL)[2]

Introdução

Refletir sobre os processos de autoria dentro da escola é de grande relevância para o trabalho de todos os professores – especialmente para o trabalho dos de Língua Portuguesa – que, por vezes, ao realizar as leituras das produções de seus alunos, tem a nítida impressão de já ter lido determinado texto em outra oportunidade. Esse efeito de reconhecimento acontece sempre que o autor não trabalha o seu como dizer no processo de construção textual. A materialidade discursiva dá a oportunidade de desvendar os processos de constituição da autoria. E desses processos vem sempre à tona um sujeito que, inscrito no discurso, relaciona-se com ele de diversas maneiras, tomando como base as regras sociais em que o discurso acontece.

Barthes (1968), em *A Morte do Autor*, enfatiza que o autor é um sujeito social e instituído de acordo com a história. O sujeito-autor, para o filósofo, não existe fora da linguagem nem muito menos existia antes dela, ele é fruto da ação de escrever. Sobre esse sujeito-autor, Foucault (1969) afirma que a morte do autor é

1. Mestranda em Educação – UFAL e Professora do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, e-mail: cleidecalheiross@hotmail.com.

2. Professora Associada da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, e-mail: adnalopes@globo.com

bastante questionável e complexa, já que sua existência é real, mesmo depois de sua morte. Para o teórico, o que define exatamente o autor é a sua relação com uma obra ou com uma discursividade. O entrave existente em sua teoria está no fato de como compreender a autoria em textos que não sejam reconhecidamente uma obra ou uma discursividade.

Já para Bakhtin (2011), em seu texto "O autor e o herói na atividade estética", o autor-pessoa [a pessoa física] é diferente do autor-criador [função estética e formal engendradora da obra]. O autor-criador é, segundo o filósofo, parte integrante do objeto estético, ou seja, é o sujeito-criador que dá suporte ao produto composicional arquitetônica e esteticamente produzido.

Ao contrário de Barthes e Foucault (mais próximo de Bakhtin), Possenti (2002) – em inúmeros trabalhos – oferece aos seus leitores um novo olhar para a noção de autoria, quando propõe uma redefinição da noção, a fim de que ela possa ser vista não somente em textos que fazem parte de uma obra ou de uma discursividade, mas também em outros textos. Por isso mesmo, Possenti (2002) aponta o fato de a nova noção de autoria estar diretamente atrelada à noção de singularidade, que, por sua vez, já remete à noção de estilo – que para ele trata-se de uma determinada forma de organizar uma sequência de qualquer tamanho, deixando evidente que o que se faz de relevante nesse processo é como se efetiva a relação entre a organização e o efeito de sentido que será produzido a partir disso.

Calil (2009), nas primeiras páginas do seu livro *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*, antecipa um questionamento que permeia toda sua obra acerca da relação existente entre o aluno e o texto: O aluno que produz um texto é autor? É importante destacar, de acordo com o teórico, que, mesmo os enunciados sendo permeados por uma ideologia, as interações constitutivas dos vários discursos, bem como dos afastamentos e das rupturas, podem muito bem sofrer alterações por causa das relações que se estabelecem na escolha das palavras – e os efeitos provenientes dessa escolha. Sobre isso, Calil acrescenta que "a noção de autor – enquanto efeito da própria escrita – não pode deixar de contemplar os efeitos de sentido produzidos nas relações entre as palavras e as posições discursivas mobilizadas" (CALIL, 2009, p. 40).

Pensar, portanto, o sujeito produtor de textos, dentro de um contexto escolarizado de Língua Materna, é pensar nele na perspectiva dos diferentes modos de dizer presentes no processo de produção textual, assim como o fizeram os autores acima referendados. Isso nos impulsiona a discutir questões acerca da natureza do que é o autor e de que forma a autoria se faz presente nos mais diversos gêneros trabalhados dentro do universo escolar. Sobre isso, analisaremos um texto produzido dentro do universo escolar, a fim de investigar de que forma o aluno concretiza seu dizer de forma autoral.

Material e métodos a "caminho da autoria"

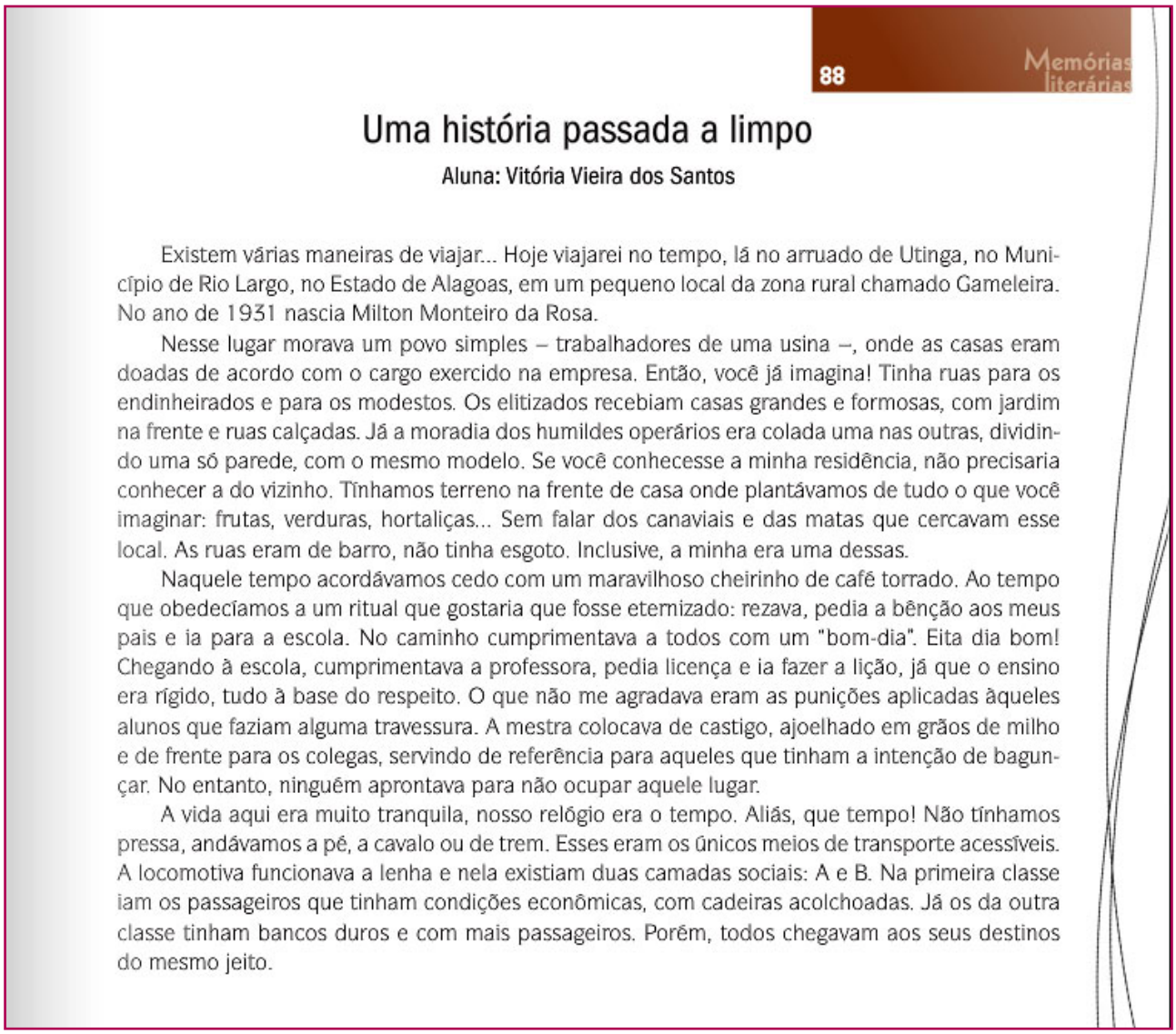
Este trabalho se configura e se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, instituída em torno de discussões e de pressuposições teóricas que buscam entender como os alunos se constituem como sujeitos-autores daquilo que enunciam, dentro do ambiente escolarizado, ao fazerem uso dos sinais de pontuação. A materialização das concepções teóricas concretizam-se na análise do *corpus*, constituído pela publicação dos *Textos Finalistas* (BRASIL, 2014) dos alunos do Ensino Fundamental na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLP), concurso 2014. O procedimento metodológico teve seu começo com a análise de elementos obtidos a partir da pesquisa bibliográfica. Depois desse processo, houve o diálogo entre a literatura acumulada com as informações adquiridas por meio da observação do material didático-pedagógico selecionado. Para este artigo, foi analisado o texto da aluna finalista na OLP Vitória Vieira dos Santos, estudante da Escola E. E. F. Marieta Leão da cidade de Rio Largo, intitulado *Uma história passada a limpo*, a fim de analisar o processo realizado com os sinais de pontuação como marcas de autoria.

Resultados e discussão

O material da Olimpíada orienta os estudantes a entenderem que as marcas de pontuação expressam muito mais que demarcações morfossintáticas e orientações ritmo-melódicas. Como usuários da escrita, os alunos finalistas foram apresentados à carga comunicativa intrínseca aos sinais de pontuação, reconhecendo que determinadas marcas pontuacionais, por exemplo, sugerem,

basicamente, intenções discursivas, e que sua presença no texto não se justifica (dentro de um raciocínio lógico-gramatical) por aspectos morfossintáticos e/ou rítmico-melódicos. Isso é o que pôde ser sublinhado, quando a aluna, diante de marcas de pontuação como as aspas, os parênteses ou os travessões, apontou uma verdadeira intervenção no processo de leitura e, sobretudo, de compreensão daquilo que estava sendo dito de outra ordem – da esfera do discursivo. O texto finalista na OLP é um exemplo de como um trabalho reflexivo a respeito dos sinais de pontuação (como marcas de autoria) pode contribuir para que aconteçam resultados singulares, competentes, nas mais diversas situações de comunicação (escrita) dentro do ambiente escolar. Aqui serão analisadas algumas situações.

Texto Finalista na OLP



88 Memórias literárias

Uma história passada a limpo

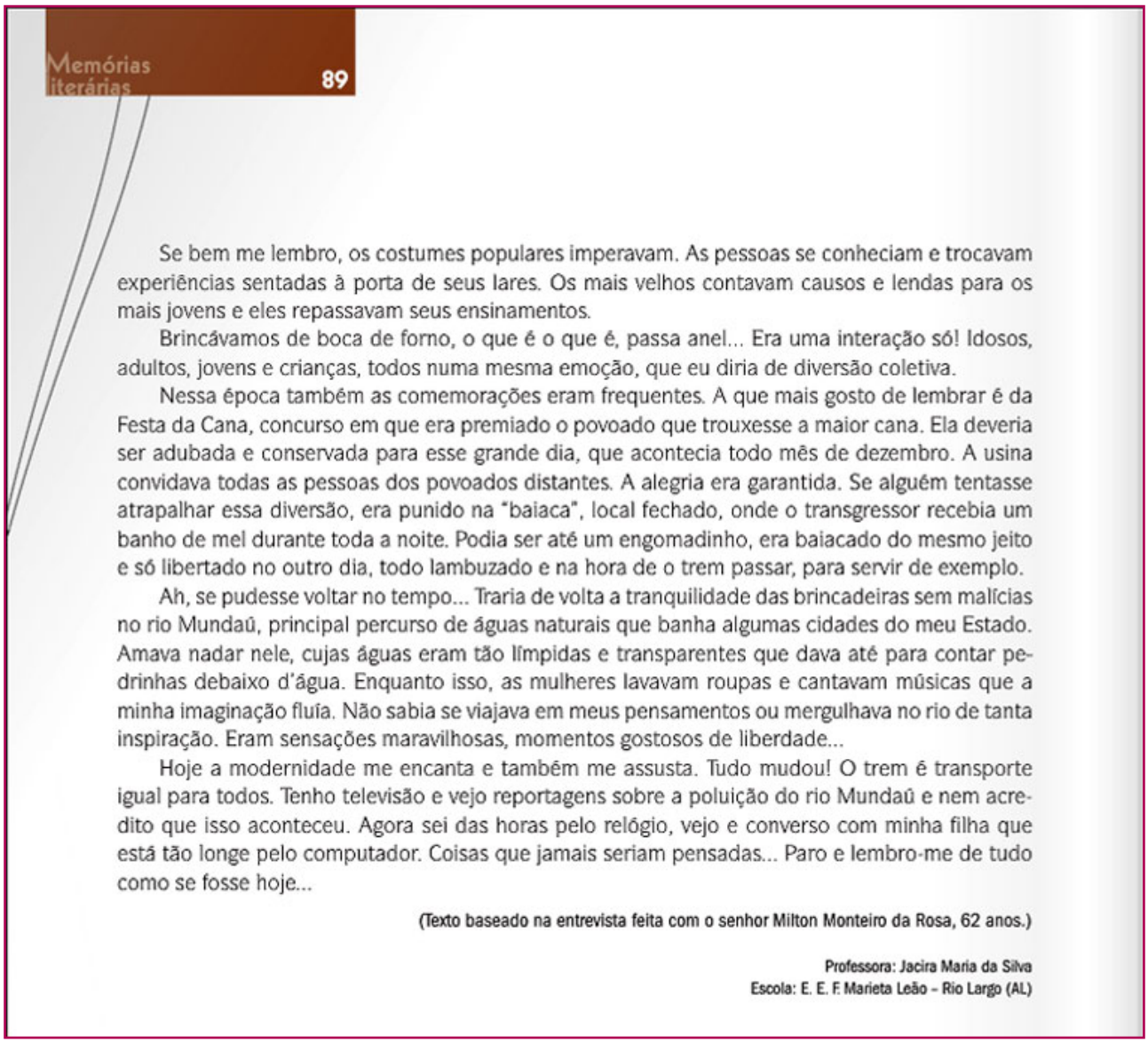
Aluna: Vitória Vieira dos Santos

Existem várias maneiras de viajar... Hoje viajarei no tempo, lá no arruado de Utinga, no Município de Rio Largo, no Estado de Alagoas, em um pequeno local da zona rural chamado Gameleira. No ano de 1931 nascia Milton Monteiro da Rosa.

Nesse lugar morava um povo simples – trabalhadores de uma usina –, onde as casas eram doadas de acordo com o cargo exercido na empresa. Então, você já imagina! Tinha ruas para os endinheirados e para os modestos. Os elitizados recebiam casas grandes e formosas, com jardim na frente e ruas calçadas. Já a moradia dos humildes operários era colada uma nas outras, dividindo uma só parede, com o mesmo modelo. Se você conhecesse a minha residência, não precisaria conhecer a do vizinho. Tínhamos terreno na frente de casa onde plantávamos de tudo o que você imaginar: frutas, verduras, hortaliças... Sem falar dos canaviais e das matas que cercavam esse local. As ruas eram de barro, não tinha esgoto. Inclusive, a minha era uma dessas.

Naquele tempo acordávamos cedo com um maravilhoso cheirinho de café torrado. Ao tempo que obedecíamos a um ritual que gostaria que fosse eternizado: rezava, pedia a bênção aos meus pais e ia para a escola. No caminho cumprimentava a todos com um "bom-dia". Eita dia bom! Chegando à escola, cumprimentava a professora, pedia licença e ia fazer a lição, já que o ensino era rígido, tudo à base do respeito. O que não me agradava eram as punições aplicadas àqueles alunos que faziam alguma travessura. A mestra colocava de castigo, ajoelhado em grãos de milho e de frente para os colegas, servindo de referência para aqueles que tinham a intenção de bagunçar. No entanto, ninguém aprontava para não ocupar aquele lugar.

A vida aqui era muito tranquila, nosso relógio era o tempo. Aliás, que tempo! Não tínhamos pressa, andávamos a pé, a cavalo ou de trem. Esses eram os únicos meios de transporte acessíveis. A locomotiva funcionava a lenha e nela existiam duas camadas sociais: A e B. Na primeira classe iam os passageiros que tinham condições econômicas, com cadeiras acolchoadas. Já os da outra classe tinham bancos duros e com mais passageiros. Porém, todos chegavam aos seus destinos do mesmo jeito.



Memórias literárias 89

Se bem me lembro, os costumes populares imperavam. As pessoas se conheciam e trocavam experiências sentadas à porta de seus lares. Os mais velhos contavam causos e lendas para os mais jovens e eles repassavam seus ensinamentos.

Brincávamos de boca de forno, o que é o que é, passa anel... Era uma interação só! Idosos, adultos, jovens e crianças, todos numa mesma emoção, que eu diria de diversão coletiva.

Nessa época também as comemorações eram frequentes. A que mais gosto de lembrar é da Festa da Cana, concurso em que era premiado o povoado que trouxesse a maior cana. Ela deveria ser adubada e conservada para esse grande dia, que acontecia todo mês de dezembro. A usina convidava todas as pessoas dos povoados distantes. A alegria era garantida. Se alguém tentasse atrapalhar essa diversão, era punido na "baiaca", local fechado, onde o transgressor recebia um banho de mel durante toda a noite. Podia ser até um engomadinho, era baiacado do mesmo jeito e só libertado no outro dia, todo lambuzado e na hora de o trem passar, para servir de exemplo.

Ah, se pudesse voltar no tempo... Traria de volta a tranquilidade das brincadeiras sem malícias no rio Mundaú, principal percurso de águas naturais que banha algumas cidades do meu Estado. Amava nadar nele, cujas águas eram tão límpidas e transparentes que dava até para contar pedrinhas debaixo d'água. Enquanto isso, as mulheres lavavam roupas e cantavam músicas que a minha imaginação fluía. Não sabia se viajava em meus pensamentos ou mergulhava no rio de tanta inspiração. Eram sensações maravilhosas, momentos gostosos de liberdade...

Hoje a modernidade me encanta e também me assusta. Tudo mudou! O trem é transporte igual para todos. Tenho televisão e vejo reportagens sobre a poluição do rio Mundaú e nem acredito que isso aconteceu. Agora sei das horas pelo relógio, vejo e converso com minha filha que está tão longe pelo computador. Coisas que jamais seriam pensadas... Paro e lembro-me de tudo como se fosse hoje...

(Texto baseado na entrevista feita com o senhor Milton Monteiro da Rosa, 62 anos.)

Professora: Jacira Maria da Silva
Escola: E. E. F. Marieta Leão – Rio Largo (AL)

BRASIL. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Textos Finalistas – Edição 2014. Brasília, MEC/CENPEC, 2014

Vitória inicia o **primeiro parágrafo** (formado por cinco períodos) já fazendo uso das reticências na frase Existem várias maneiras de viajar... para não fechar o universo de ideias que deverá compor o imaginário do leitor sobre os diversos modos de se fazer uma "viagem". A aluna faz uso das reticências com bastante autoria possivelmente para causar no leitor logo no começo do seu texto – as reticências adquirem, portanto, um caráter de subjetividade. Parece-nos que Vitória, como aluna produtora de textos, parece comungar das mesmas ideias de Mário Quintana, quando este, ao se referir a esse sinal, escreveu que "considera que as reticências são a maior conquista do pensamento ocidental, porque

evitam as afirmativas inapeláveis e sugerem o que os leitores devem pensar por conta própria, após a leitura do autor". A presença das reticências, portanto, remete a uma atitude responsiva que a autora quer provocar intencionalmente no seu leitor.

Na sequência, para compor o segundo período do parágrafo, a aluna utilizou-se da vírgula para separar a oração **Hoje viajarei no tempo** dos quatro adjuntos adverbais que se seguem e se articulam numa contínua gradação indicativa de lugar: 1. **lá no arruado de Utinga**; 2. **no município de Rio Largo**; 3. **no Estado de Alagoas**; 4. **em um pequeno local da zona rural chamado Gameleira** – tudo isso acontece num provável movimento de competência linguística a respeito do uso normativo que a aluna possui dos sinais de pontuação. Vitória termina o primeiro parágrafo com o período simples **No ano de 1931 nascia Milton Monteiro da Rosa**, utilizando-se do ponto final para "concluir" uma ideia que marca o início de uma história. O interessante é que Vitória deixou de usar a vírgula (talvez propositadamente) para demarcar o adjunto adverbial deslocado (só que agora de tempo), nesse mesmo parágrafo. E não o fez por desconhecimento da regra, já que tão bem fez uso dela por diversas vezes, no período anterior. Ao contrário disso, ela o fez numa atitude autoral para dar celeridade à informação que fecharia o parágrafo, numa possível demonstração de que o ano de 1931 estaria para sempre atravessado pela história de Milton Monteiro da Rosa, assim como a história de Milton Monteiro da Rosa estaria para sempre marcada pelo ano de 1931. A omissão "consciente" da vírgula para separar o adjunto adverbial de tempo deslocado – quando seu emprego é uma orientação da Gramática Normativa – é entendida por nós, neste trabalho, como sendo uma marca subversiva do uso dos sinais de pontuação, dessa forma, como uma marca de autoria. No trabalho que a aluna desenvolve, nesse contexto, a vírgula não se faz indispensável, pois, se isso acontecesse, ela tiraria a linearidade, eliminando, assim, a objetividade da frase.

No **segundo parágrafo**, a frase **Nesse lugar morava um povo simples** inicia o período e logo é ladeada pela expressão apositiva entre travessões – **trabalhadores de uma usina** –. O que nos chama a atenção aqui é o fato de a aluna ter escolhido exatamente o uso dos travessões em detrimento do usual emprego das vírgulas para isolar o aposto. Tal atitude demonstra a autoria linguístico-discursiva que a aluna possui ao efetuar suas construções textuais. O uso de-

liberado dos travessões assegura ao texto a concepção de que Vitória equipara, no nível do discurso, **povo simples** a **trabalhadores de usina**, numa atitude "consciente" de que a igualdade só existe no universo dela, na sua visão de mundo. O que, em outro contexto, poderia muito bem não se aplicar tal equivalência, já que nem todo trabalhador de usina poderia essencialmente se perfazer como um povo simples. Faz-se importante ressaltarmos aqui que a autora faz uso, no geral, das regras consagradas pelas gramáticas – que privilegiam a organização sintática do período –, de que há uma diferença entre o uso dos parênteses e o dos travessões. Estes são utilizados quando se quer "destacar enfaticamente" um enunciado, enquanto aqueles se empregam "para intercalar num texto indicação acessória" (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 679). No entanto, a aluna-autora não deixa de contemplar, em seu texto, alguns usos estilísticos e até idiossincráticos de maneira peculiar.

Ainda nesse período, mais uma vez, a aluna deixa de colocar a vírgula para separar o adjunto adverbial deslocado **Nesse lugar** que inicia o segundo parágrafo, numa tentativa talvez de imprimir sua digital linguístico-discursiva em sua construção textual. Cabe aqui este "parênteses": há também entre os gramáticos controvérsia quanto ao uso da vírgula nos adjuntos adverbiais deslocados. Os pontos de conflito são semelhantes aos das orações reduzidas de gerúndio ou de particípio e aos das orações subordinadas adverbiais. Alguns gramáticos afirmam que o uso da vírgula para separar os adjuntos adverbiais deslocados é a regra em qualquer contexto. Outros, afirmam que a vírgula é obrigatória. Outros, afirmam que ela é optativa. Então, diante disso, nós entendemos que se deve usar a vírgula para separar os adjuntos adverbais deslocados. Tudo diferente dessa orientação é atitude de autoria de quem escreve.

Outra marca da aluna enquanto sujeito-autor-do-seu-dizer, no uso autoral que faz dos sinais de pontuação em suas construções, acontece quando ela não deixou, mesmo fazendo uso dos travessões, de usar a vírgula logo depois de **Nesse lugar morava um povo simples – trabalhadores de usina –,** para separar as orações. Esse movimento demonstra o conhecimento que Vitória tem a respeito do uso adequado desse recurso linguístico no enunciado produzido para fechar o período, ou seja, a aluna evidencia que precisa usar a vírgula para separar a oração **Nesse lugar morava um povo simples – trabalhadores de usina –,** da oração **onde as casas eram doadas de acordo com o**

cargo exercido na empresa. Dessa forma, demonstra entender que os sinais de pontuação são partes constitutivas do sentido textual-discursivo, que essas marcas pontuacionais têm sua contribuição na produção de sentido textual – o que nos faz pensar que Vitória pontua seu texto de maneira lógica para o leitor, e não o faz intuitiva e aleatoriamente.

Ainda nesse parágrafo, Vitória inicia o segundo período falando diretamente com o leitor por meio do pronome **você**, tentando sensibilizá-lo para o que pronuncia depois. Para isso, intercala a conjunção conclusiva **então** por meio de vírgula – poder que lhe é facultado enquanto usuário da Língua Portuguesa nesse caso – na frase **Então, você já imagina!** e a finaliza com o ponto de exclamação. Ponto este que manifesta o envolvimento de sentimentos da autora em relação à segregação existente no lugar por ela retratado em seu texto. Esse enunciado remete a um tom valorativo-emocional mais intimista, uma vez que, ao partilhar as experiências vividas pelo enunciador-pessoa, o enunciador-autor tenta instituir um laço de intimidade com seu leitor. Tal recurso de pontuação usado por Vitória (associado, é claro, ao pronome você) tem a característica essencialmente bakhtiniana de estabelecimento da dialogia com os seus leitores – o efeito de sentido possibilitado por essa construção é o de aproximação com os leitores.

O uso que a aluna fez do ponto de exclamação, nesse período, chama nossa atenção devido ao fato de esse sinal ter um uso pouco frequente quando se compara com os outros sinais de fim de frase. Sua ocorrência se dá mais frequentemente em transcrições de passagens dialogadas, discurso direto de ficção e em poesia – a preferência é por uma expressão mais racionalizada assentada na força expressiva das palavras. Verificamos aqui o fato de a aluna ter feito uso desse sinal, de forma autoral, como sendo um artifício retórico para induzir a leitura do período de forma diferenciada, supondo um estado emocional compatível com o sentido portado – o que carrega, obviamente, o texto de toda uma carga valorativa, axiologicamente construída pela autora.

E a aluna Vitória parece entender – pelo que tem demonstrado – que os sinais de pontuação são de extrema importância para a língua portuguesa, pois, sem eles, seria praticamente impossível a construção de qualquer frase com sentido real, ou seja, um texto para alcançar a sua eficácia – no caso do dela, na referida passagem, que é transmitir um sentimento – precisa ser bem pontuado,

pausado, expressado e de sentido completo. O entendimento dos processos que sinalizam a forma "correta" de pontuar facilita não somente o uso dos sinais, bem como sua interpretação. O conhecimento das regras gramaticais sobre o emprego dos sinais de pontuação é de grande significância, pois o ato de pontuar em si não foge às regras. Mas elas decorrem do próprio ato de comunicação, ou seja, está na ligação entre o enunciador e o enunciatário. Portanto, no texto da Vitória, os diversos sinais de pontuação não ficam "escravizados" somente às regras expostas nos compêndios gramaticais, pois, ao produzi-lo, a "postura" dela de pontuar está mais vinculada à intenção que ela, enquanto autora, espera promover no seu interlocutor do que somente às funções gramaticais.

Depois Vitória continua a compor o restante do segundo parágrafo, numa tentativa de conduzir o leitor a construir uma imagem bem próxima da zona rural onde nasceu seu Milton Monteiro da Rosa. E, para isso, ela articula três períodos descritivos, sendo os dois primeiros simples e o terceiro composto: 1. **Tinha ruas para os endinheirados e para os modestos**; 2. **Os elitizados recebiam casas grandes e formosas, com jardim na frente e ruas calçadas**; 3. **Já a moradia dos humildes operários era colada umas nas outras, dividindo uma só parede, com o mesmo modelo**. Isso é o que autoriza a constatação de que a adequada utilização das regras gramaticais é também um indício da autoria da finalista da OLP.

Mais adiante, no percurso de fechamento do segundo parágrafo, encadeia estes três períodos: 1. **Se você conhecesse a minha residência, não precisaria conhecer a do vizinho;** 2. **Tínhamos terreno na frente de casa onde plantávamos de tudo o que você imaginar: frutas, verduras, hortaliças...;** e 3. **Sem falar dos canaviais e dos matos que cercavam esse local**. Neles, a pontuação aparentemente atingiu seu fim, pois Vitória escreveu para que seu escrito fosse interpretado conforme sua ideia, de forma precisa e pontual. No primeiro período, a vírgula é bem empregada ao separar a oração adverbial condicional deslocada da oração principal. A seguir, no período **Tínhamos terreno na frente de casa onde plantávamos de tudo o que você imaginar: frutas, verduras, hortaliças...**, a aluna faz uso competente dos **dois pontos** (os "dois pontos" indicam um prenúncio, comunica que se aproxima um enunciado, corresponde a uma pausa breve da linguagem oral e a uma entoação descendente – ao contrário da entoação ascendente da pergunta), para iniciar uma elaboração

que deixa a cabo do leitor sua finalização (ou não), ao fazer uso, mais uma vez, das reticências. De alguma forma, a autora complementa essa enumeração com o período posterior ao escrever **Sem falar dos canaviais e dos matos que cercavam esse local**.

É importante salientarmos, ainda sobre esse período, a ausência da vírgula na oração que se inicia com **que cercavam esse local**. O não uso da vírgula também manifesta a competência linguística da aluna em relação ao uso dos sinais de pontuação como marcas constitutivas de sentido. Quando Vitória opta por não colocar a vírgula antes dessa oração, ela recupera as "memórias" de **Milton Monteiro da Rosa** tal qual ele lhe desenhou (a referência aí é para os matos e os canaviais que cercavam a casa dele – e não a outros que possivelmente existissem no referido local). Vitória provavelmente percebe que a pontuação tem grande valor dentro do ato enunciativo, pois ela evidencia – em suas marcações pontuacionais – que esses sinais não são meras representações gráficas ligadas à marcação de pausa na oralidade, como eram (e ainda são) considerados por parte de algumas pessoas. De posse desse saber, ela os utiliza como uma marca de sua autoria na escrita do seu texto. Sob outro viés, a estudante trabalha os sinais de pontuação ligados ao seu estilo próprio de produtora de textos e, principalmente, aos efeitos de sentido que podem ajudar a expressar – a presença ou ausência de alguns sinais de pontuação interferem na interpretação e marcam a subjetividade de Vitória.

A autora finaliza o segundo parágrafo com mais dois períodos: **As ruas eram de barro, não tinha esgoto**; e **Inclusive, a minha era uma dessas**. O que se faz imperativo aqui analisar com relação a esses períodos é o fato de a aluna se utilizar de orações coordenadas justapostas **(As ruas eram de barro, não tinha esgoto)**, para estabelecer linguisticamente a relação de lista (o que não é muito comum na escrita de alunos do Ensino Fundamental, uma vez que eles fazem uso do conectivo "e" entre as orações coordenadas sindéticas aditivas, usualmente). Aparentemente, parece que Vitória sabia o que estava fazendo ao omitir a conjunção "e" e optar pela vírgula nessa construção. As ocorrências da relação da lista da estudante são simétricas, ou seja, os elementos coordenados podem permutar de posição sem alteração semântica – o que aparenta ser mais uma condição de sua autoria no uso que faz dos sinais de pontuação na elaboração do seu texto.

A seguir, no **terceiro parágrafo**, o primeiro enunciado, um período simples, **Naquele tempo acordávamos cedo com um maravilhoso cheirinho de café torrado** foi, mais uma vez (a ausência da vírgula para separar adjuntos adverbiais deslocados já foi vista em outros momentos do texto), construído sem o uso da vírgula para separar o adjunto adverbial deslocado **Naquele tempo** do restante da oração. Já é possível inferir, a partir daqui, que ela prefere, no geral, não demarcar, por meio de sinais de pontuação, os adjuntos adverbiais deslocados – especialmente quando estes vêm no início dos enunciados. Isso pôde ser constatado nestes casos e nos que ainda estão por vir até o final do texto: 1. **No ano de 1931**; 2. **Nesse lugar**; 3. **Naquele tempo**. A ausência do emprego da vírgula nesses eventos já demonstra ser uma marca singular do seu processo de escritura, uma vez que ela não fica oscilando entre o uso e o não uso desse ou de outro sinal de pontuação de igual valor para isolar essa situação, nas construções discursivas que efetua para compor seu discurso. Nesses exemplos citados, observamos que a subjetividade também se faz presente pelo não uso da pontuação, visto que os efeitos de sentido são decorrentes da constituição subjetiva de cada sujeito, e quem dá e confere significado nas relações dialógicas são os (inter)locutores.

Na sequência, no segundo período desse parágrafo **Ao tempo que obedecíamos a um ritual que gostaria que fosse eternizado: rezava, pedia a bênção aos meus pais e ia para a escola**, a aluna continua "erguendo" a imagem da vida simples do homem que teve suas memórias literariamente "reconstruídas" por ela. Vitória faz isso ao usar os sinais de pontuação como aliados. Os dois pontos são os elementos linguísticos "da vez" – e eles se situam do lado da escrita e da leitura, atuando em conjunto para aprimorar a legibilidade e a interpretação. Na sequência, a autora escreve ***No caminho cumprimentava a todos com um "bom dia"***. Nesse caso, o uso das aspas para destacar o ***"bom dia"*** que o narrador dava a todos, por onde passava, revela mais uma vez o uso autoral que a aluna faz dos sinais de pontuação na construção de sua produção textual. Ela, com grande maestria, transmite ao leitor que não se tratava de um "bom dia" qualquer, mas de um rechonchudo "bom dia". E isso só poderia ficar enfático, no texto escrito, por meio dessas marcas. As aspas denotam o valor significativo que a expressão ***bom dia*** representava no universo do narrador. Na interação verbal que trava com seus leitores, Vitória faz uso da pontuação para a organização textual, pro-

cesso esse que remete inteiramente à questão da sua subjetividade como autora. No enunciado seguinte ***Eita dia bom!***, a aluna reforça a natureza do ***bom dia*** que o narrador dava por onde passava por meio do uso do ponto de exclamação – sinal que se põe frente ao leitor para que este interprete a intenção da autora, na tentativa de recriar a possibilidade (ou as possibilidades) da inflexão exclamativa mais conveniente para o contexto. Na referida análise, podemos notar que a escolha de determinada pontuação em detrimento de outra não é uma simples ação de seleção e tampouco um ato "inteiramente" consciente, pois a autora do texto é um sujeito discursivo, e como tal, perpassado pela subjetividade.

Os sinais de pontuação são marcas interferentes do e no sentido, por isso mesmo, a autora não deixou de dar a eles um lugar de realce na construção do seu texto, visto que é no texto que a língua é real. A habilidade da aluna para efetuar uma boa pontuação só aumentou a legibilidade da sua produção – habilidade esta que é reconhecida como uma característica muito importante de um bom escritor. Vale ressaltar que pontuar é o esforço que o enunciador faz para adequar o discurso escrito para o outro/o leitor. No decorrer do texto, a aluna vai comprovando a habilidade que possui acerca dos recursos da pontuação para se fazer presente – e singular – no seu dizer. Ela vai deixando suas marcas autorais no tempo da escrita... A digital linguístico-discursiva da estudante Vitória vai ficando cada vez mais evidente à medida que o texto avança.

O **quarto parágrafo**, composto por estes oito enunciados entrelaçados entre si, quase que totalmente por coordenação: 1. **A vida aqui era muito tranquila, nosso relógio era o tempo**; 2. **Aliás, que tempo!**; 3. **Não tínhamos pressa, andávamos a cavalo ou de trem;** 4. **Esses eram os únicos meios de transporte acessíveis.** 5. **A locomotiva funcionava a lenha e nela existiam duas camadas sociais: A e B.** 6. **Na primeira classe iam os passageiros que tinham condições econômicas, com cadeiras acolchoadas;** 7. **Já os da outra classe tinham bancos duros e com mais passageiros**; 8. **Porém, todos chegavam aos seus destinos do mesmo jeito**, são um exemplo de como a justaposição de períodos curtos e descritivos podem construir imagens bem próximas do "real" num contínuo e acelerado movimento. E a estudante Vitória soube aproveitar esse artifício ao elaborar seu texto.

Ainda nos períodos do quarto parágrafo, duas situações, em especial, roubam de novo a nossa atenção para as análises que estamos fazendo nesta dis-

sertação: a primeira diz respeito ao período **Na primeira classe iam os passageiros que tinham condições econômicas, com cadeiras acolchoadas**; e a segunda, ao período **Porém, todos chegavam aos seus destinos do mesmo jeito**. Neste, a autora isola a conjunção **porém** do resto da enunciação por meio de vírgula, demonstrando novamente o conhecimento que possui acerca do emprego dos sinais de pontuação (conjunções adversativas, quando deslocadas, devem ficar entre vírgulas) que iniciam períodos e inscrevendo sua autoria enquanto produtora de texto. Naquele, Vitória, ao não usar a vírgula antes da oração **que tinham condições econômicas**, aponta para o discurso que realmente quer enunciar: apenas os passageiros com boas condições financeiras podiam viajar na primeira classe da locomotiva, intitulada de classe A. Tal atitude linguística se volta para o movimento de autoria da aluna em relação ao que escreve.

O **quinto parágrafo** é iniciado com a separação da oração adverbial condicional **Se bem me lembro** da oração principal **os costumes populares imperavam** e finalizado com estes dois períodos compostos igualmente isentos de vírgulas, mas repletos da conjunção aditiva **"e"**: 1. **As pessoas se conheciam e trocavam experiências sentadas à porta de seus lares**; e 2. **Os mais velhos contavam causos e lendas para os mais jovens e eles repassavam seus ensinamentos**. Nossa observação aqui se volta para o uso da vírgula nas orações que são iniciadas pela conjunção **"e"**. De modo geral, a gramática não orienta o uso da vírgula antes das conjunções aditivas ("e", "nem"). A conjunção **"e"**, além de estabelecer relação de adição entre termos de uma oração ou entre orações, serve para finalizar uma enumeração. Em qualquer uma dessas situações, não cabe (mas não há impedimento) o uso da vírgula antes dela.

No período **As pessoas se conheciam e trocavam experiências sentadas à porta de seus lares**, percebemos a ausência da vírgula. Ela não se faz necessária devido ao fato de a conjunção **"e"** estar ligando orações que se articulam em torno do mesmo sujeito. Já no período **Os mais velhos contavam causos e lendas para os mais jovens e eles repassavam seus ensinamentos**, há um problema de ambiguidade. Não pelo fato de aluna não ter feito uso da vírgula, mas por causa do emprego do pronome "eles", que pode recuperar anafórica e ambiguamente os termos "velhos" e "jovens". Notamos que seria cabível e, em alguns casos, recomendável a utilização da vírgula para separar orações aditivas

(encabeçadas pelo "**e**") de sujeitos diferentes. Isso quer dizer que, sendo os sujeitos distintos, é cabível o uso da vírgula antes do "**e**". Cabível, mas nem sempre obrigatório. Se, todavia, a construção puder conduzir a uma leitura imprecisa, a vírgula será imprescindível. Vitória, quando decidiu, enquanto escrevia seu texto, não fazer uso da vírgula, mesmo os compêndios gramaticais – em sua maioria – orientando a obrigatoriedade do uso da vírgula diante de orações com sujeitos diferentes que se ligam umas às outras por meio da conjunção "**e**", sem sombra de dúvida marcou, mais uma vez, seu estilo, ou seja, deixou sua marca de personalidade no discurso.

No **sexto parágrafo**, Vitória escreve apenas três pequenos períodos: 1. **Brincávamos de boca de forno, o que é o que é, passa anel;** 2. **Era uma interação só!**; e 3. **Idosos, adultos, jovens e crianças, todos numa mesma emoção, que eu diria de diversão coletiva.** No primeiro **Brincávamos de boca de forno, o que é o que é, passa anel...**, a autora separa, com vírgulas, os itens de uma enumeração "aberta", ou seja, de uma listagem que será fechada (ou não) pelas memórias do leitor, uma vez que a finaliza tão bem com reticências. Depois disso, o texto caminha na direção de outra sequência de vírgulas. Dessa vez, para separar elementos de mesma função sintática. Logo, o que se constata é que os sinais de pontuação contribuem para a construção prosódica, semântica, sintática e discursiva de seu texto. Tais sinais se instituem como um traço subjetivo que insurge no exato momento da elaboração textual, trabalhando como uma marca, uma assinatura da Vitória. Os sinais de pontuação – elementos presentes apenas na escrita – são observados, nesta pesquisa, como marcas característica de cada sujeito em sua escrita.

No **sétimo parágrafo** do texto, as aspas presentes na palavra "**baiaca**" (6º período) operam como marcas linguísticas, das quais a aluna se utiliza para construir seu enunciado, e que evidenciam o sujeito, manifestando sua presença na escrita. Ao fazer uso delas, Vitória esquematiza um certo distanciamento sobre seu dizer. As aspas demonstram o movimento da autora sobre o seu próprio dizer. Nesse caso, essa marca pontuacional foi empregada para destacar o arcaísmo "baiaca", pois é extremamente importante que esse elemento ganhe destaque, para automaticamente ganhar sentido dentro da construção textual. Através desses exemplos, busca-se exprimir que existe uma relação entre os usos que os escreventes fazem dos sinais de pontuação, como elementos que cumprem

um papel no texto, que não é apenas delimitar pausas, mas auxiliar na construção de um sentido para a escrita.

O **oitavo e penúltimo parágrafo** é iniciado com o período **Ah, se pudesse voltar no tempo...**. Tal estrutura objetiva trazer mais uma vez o leitor para ser oficialmente o autor do que ficou por ser completado. A aluna provavelmente sabe tanto dessa condição que "abusa" das reticências em sua narrativa. Novamente a autora marca sua subjetividade – insurge no seu dizer – utilizando-se das reticências para projetar a si mesma dentro de sua escrita, pois as reticências revelam-na (também) dentro de seu texto, bem como constituindo a relação entre si mesma e o enunciado do Outro, trazida para o interior de seu texto, assinalando ao mesmo tempo sua posição de distanciamento em relação ao seu dizer, que poderia ser relacionada à autoria. O que se verifica, mais uma vez, é que a relação da Vitória com a linguagem se constrói a partir da relação entre ela mesma enquanto sujeito-do-seu-dizer, a língua e o Outro, por meio – obviamente – da dialogia, numa contínua construção que transcorre por toda a sua existência.

Depois, Vitória dá seguimento ao oitavo parágrafo, com mais cinco períodos: 1. **Traria de volta a tranquilidade das brincadeiras sem malícias no rio Mundaú, principal percurso das águas naturais que banha algumas cidades do meu Estado**; 2. **Amava nadar nele, cujas águas eram tão límpidas e transparentes que davam até para contar pedrinhas d'água**; 3. **Enquanto isso, as mulheres lavavam roupas e cantavam músicas que a minha imaginação fluía**; 4. **Não sabia se viajava em meus pensamentos ou mergulhava no rio de tanta inspiração**; 5. **Eram sensações maravilhosas, momentos gostosos de liberdade...**. Como se vê, a pontuação (marca privilegiada e específica da linguagem escrita) é um dos organismos que denuncia a individuação do sujeito na escrita, assim, a marca, a presença desse sujeito se faz também por meio da pontuação. No texto de Vitória, sua subjetividade aparece em sua produção, não apenas na organização das palavras, na escolha do léxico, bem como no encadeamento do texto todo, conforme se observa nesse recorte do oitavo parágrafo. Vitória, quando estabelece sua escrita, utilizando-se dos sinais de pontuação, ela se põe na posição de sujeito.

No **último e nono parágrafo**, a autora abusa dos períodos curtos: 1. **Tudo mudou!**, 2. **O trem é transporte igual para todos**, 3. **Coisas que jamais se-**

riam pensadas... a fim de, quem sabe, compor uma imagem mais rápida do hoje. Esse movimento de períodos curtos parece querer se associar, de certa forma, ao paradigma de vida na pós-modernidade, onde tudo acontece de forma abrupta – num instante vira passado. Paralelo a essa construção veloz de períodos curtos, Vitória intercala – entre os períodos curtos – períodos compostos, sem muitos sinais de pontuação, mas repletos do uso reiterado da conjunção **"e"** para talvez compor (paradoxalmente) a complexidade da vida contemporânea: 1. **Hoje a modernidade me encanta e também me assusta**; 2. **Tenho televisão e vejo reportagens sobre a poluição do rio Mundaú e nem acredito que isso aconteceu**; 3. **Agora sei das horas pelo relógio, vejo e converso com minha filha que está tão longe pelo computador**. E finaliza com os dois períodos **"Coisas que jamais seriam pensadas..."** e **"Paro e lembro-me de tudo como se fosse hoje..."** "fechados" apenas com reticências para que, outra vez, os leitores possam ir além do que está escrito!

Considerações finais

O vislumbramento de atitudes autorais no uso dos sinais de pontuação é notável e o que dá ao texto da aluna Vitória a estreita relação de sua condição de sujeito-autor. Suas marcas subjetivas vão nos deixando rastros de sua condição de aluna consciente (até certo ponto) do seu dizer. Ou seja, o seu dizer é permeado pela consciência autoral no uso dos sinais de pontuação – marcas constitutivas de sentido. O texto de Vitória nos faz refletir a respeito dos sinais de pontuação com vistas ao aperfeiçoamento das práticas de ensino, revelando-se uma forma de questionar as propostas de ensino em uso, possibilitando, também, novos olhares sobre o conteúdo da pontuação, cujos resultados possam dar significativas contribuições para a expansão do assunto no campo da Linguística Aplicada e nos Estudos da Língua.

Cabe à escola, então, a partir da mediação direta do trabalho pedagógico do professor, "apontar" aos sujeitos os caminhos para que eles se apropriem da condição de autor daquilo que enunciam, com o claro objetivo de compreender que nos enunciados que constroem há uma margem não preenchida que pode ser habilmente descoberta e linguisticamente bem aproveitada por eles, a fim

de que produzam discursos cada vez mais autônomos – autorais. Isso dará ao aluno maior competência para dizer de forma inventiva o que desejar dizer. O trabalho criativo que se realiza com as formas da língua emerge, na verdade, quando o dito é dito de uma forma bem singular. Na escola, são encontrados textos que são verdadeiramente um celeiro do empenho do aluno no uso das formas linguísticas de maneira competente e bem particular. Prova disso é a análise das marcas autorais presentes no uso que a aluna Vitória fez dos sinais de pontuação em seu texto.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua.** 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

BRASIL. **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**. Textos Finalistas – Edição 2014. Brasília, MEC/CENPEC, 2014.

CALIL, Eduardo. **Autoria**: a criança e a escrita de histórias inventadas. 2ª ed. – Londrina: Eduel, 2009.

CUNHA & CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Lexikon, 2008.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?**. 3ª ed. Portugal: Veja, 1992.

REVISTA PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 105-124, jan./jun. 2002.

POSSENTI, S. **Enunciação, autoria e estilo**. FAEEBA, Salvador, n. 15, 2001.

RESUMO

Com o intuito de contribuir para os estudos de docência na área de Ciências da Linguagem dá-se prosseguimento a investigação da prática de leitura de texto e as implicações da multimodalidade na compreensão do dito pelo locutor e locutário. O ato de ler pressupõe construção contínua e, como toda construção, não pode ser unilateral. Neste sentido o elemento norteador da pesquisa é a interação comunicativa que aponta para a função organizacional, social e informativa da linguagem. A pesquisa é construída em vários momentos de leitura partilhada, onde se verifica o padrão entoacional como elemento intrínseco à linguagem sob o olhar da multimodalidade. O corpus coletado para os estudos é constituído de 11 leitores, entre 12 e 13 anos, de uma turma do 7º ano, de uma escola particular da Região Metropolitana do Recife. Sendo, também objeto de análise a leitura do professor. A opção por esse professor e essa série em particular, deve-se ao fato, primeiro, das referências profissionais fornecidas pelos alunos e pela supervisão pedagógica da Instituição de Ensino. Segundo, porque os alunos do 7º ano começam a desenvolver a autonomia em sala de aula. Demonstram, claramente, que leem porque gostam da atividade de leitura, não sendo obrigados a participar desse tipo de atividade em sala de aula. Vale ressaltar que os alunos tomaram conhecimento da atividade a ser desenvolvida durante a pesquisa, levando para casa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do participante (TCLE), a fim de que os seus responsáveis autorizassem tais atividades. Entende-se que a leitura oral individual em sala de aula é uma macroestrutura, dividida em blocos de enunciados que permitem identificar nos tropeços, nas supressões, nos acréscimos de elementos não-pertinentes ao texto, marcas constitutivas da linguagem. Neste sentido, o gesto-vocal sinaliza a compreensão ou não daquilo que é dito.

Palavras chave: Multimodalidade, Prosódico-vocal, compreensão.

MULTIMODALIDADE: A REPERCUSSÃO DO GESTUO-VOCAL NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DE TEXTO

Luciana Virgínia Prazeres Teixeira Santos (FADIMAB)

Introdução

Para alguns, o ato de ler parece algo fácil e agradável, para outros, representa um sacrifício sem perspectivas favoráveis. É com este olhar que se dá prosseguimento aos estudos sobre a prática de leitura de texto oral em sala de aula. Esta práxis é observada num grupo de alunos do 7º ano e estende-se ao professor, enquanto leitor de texto, em atividades de leitura no ambiente de sala de aula. Entende-se que neste ambiente, o professor é o referencial do aluno. Ele tem o poder de iniciar e de conduzir as trocas interativas. Este poder, no entanto, é delegado aos leitores/ouvintes no momento da leitura, constituindo-se dessa forma numa rede de relações complexas.

Cada estratégia utilizada pelo falante contribui para a formação de sentido daquilo que é dito, e também, daquilo que é captado pelo outro. Como afirma Marcuschi (1986), o leitor é responsável pelo que diz e a maneira como o faz, e o ouvinte é corresponsável pelo que entende.

Este olhar sobre a leitura de texto em sala de aula desenvolve nos participantes o entendimento do discurso e concomitantemente, contribui de forma significativa para perceber as sutilezas da intencionalidade conferidas a cada um.

Compreende-se que este conjunto sistêmico precisa ser analisado de forma dialógica, uma vez que o ouvinte constrói o entendimento de texto, em parceria com o social (aquilo que é dito e com o conhecimento prévio que lhe

é próprio). Esta fase é marcada, inicialmente, pela inquietação do grupo de leitores, que se apresenta como espectadores ansiosos para o desdobramento da ação comunicativa.

O objetivo deste estudo é analisar se na leitura de texto oral (um falante narrando um episódio de texto, confere a este, diferentes modos gestuais e corporais relacionados à leitura sugerida pelo professor) e se esta prática repercute positivamente na compreensão de texto escrito.

Neste sentido, observa-se o uso da prosódia e seus correlatos díspares (flexão de voz, tempo, pausa e outros) no sentido gesto-fala como única matriz cognitiva – e suas implicações na compreensão de sentido de texto oral nos ouvintes. Esta pesquisa fundamenta-se na Análise do Discurso, tendo como ancoradouro a teoria de David McNeill (2000) – que preconiza que os gestos e a fala são constitutivos de um mesmo sistema cognitivo que transmitem e organizam os significados das ações, provocando no ouvinte reações de igual valor. Ainda, sob este olhar, semioticamente, a gesticulação possui significado global (que atua numa rede de relações sistêmicas), uma vez que envolve um conjunto de sentidos faciais provocados pela fala.

Entende-se que a gesticulação e os movimentos frenéticos do corpo correspondem às ocorrências do dito (no momento da leitura) e traz consigo marcas intencionais – aspecto multimodal da linguagem.

Outros autores discutem a matriz gestuo-vocal nos estudos sobre a aquisição da linguagem, com base no pressuposto de que gesto e fala, integram uma única matriz cognitiva, dentre eles Kendon (1982, 2000, 2004); (BUTCHER, GONDIN – MEADOW, 2000; IVERSON; GOLDIN-MEADOW, 2005, ROWE; GOLDIN-MEADOW, 2009) afirmam que o gestuo-vocal estão interligados e coatuam na práxis do discurso.

O prosódico-vocal no que se refere a entonação da voz, é discutido por (Scarpa, 1991, 2007; Lopes, L. W., 2006; Luciano, 1993 e Brazil, 1985). Segundo o olhar de Viana (1992, 2000, 2001) a entonação da linguagem confere ao texto caráter único – representa mais que simples enfeites fonéticos, porque atuam como marcas constitutivas do dito, estando dessa forma, carregadas de sentido e de significados.

Um olhar sobre a leitura partilhada

A leitura de texto é construída em vários momentos partilhados entre professor e aluno, destacando os elementos necessários para construção de sentido na interação comunicativa, ao que se pode nomear de blocos de enunciados McNeill (2000). A esta construção dialógica, o prosódico-vocal pode ser compreendido em cadeia sistêmica com o social, o que permite a denominação da nomenclatura de *Continuum de Kendon* (1982).

Para a atividade de leitura em voz alta foram utilizados o poema "Sobradinho", de Sá e Guarabira (1973), que fala sobre o sertão e as mudanças que irão acontecer no local com a chegada da barragem no Salto do Sobradinho e a crônica "A Descoberta", de Luís Fernando Veríssimo, que é construído através da oposição de ideias sobre os benefícios e malefícios causados pela leitura de um personagem hipotético da história.

Observaram-se ao longo da leitura, as estratégias usadas pelo ouvinte e pelo falante, durante a construção da atividade desenvolvida em sala de aula. Igual observação foi feita durante a leitura do professor de Língua Portuguesa, no decorrer do processo interativo.

Por se tratar de uma pesquisa de campo, o professor selecionou voluntariamente as leituras da turma do 7º ano que frequentam a escola da Região Metropolitana do Recife. A opção por esse professor foi sugestionada pela Instituição de ensino. No que concerne à escolha dos textos, deve-se ao fato de serem gêneros textuais distintos, objetos de estudo nas séries do 7º ano.

O evento foi gravado passo a passo. Em seguida, os participantes responderam a um exercício de análise compreensiva de texto. Após a gravação, foram feitas as análises observacionais da Entonação dos participantes, bem como do gestuo-vocal.

É oportuno esclarecer, que o objetivo desse estudo é verificar se o professor faz uso dos padrões entoacionais da linguagem e se o gestuo-vocal pode ser analisado como única matriz cognitiva, como afirma McNeill (2000).

A leitura foi dividida em quatro momentos distintos. No primeiro, o professor leu o texto poético, no segundo, a leitura do texto em prosa – A Descoberta. Em outra etapa dividiu-se o texto em parágrafos sequenciais e por fim, deu-se início à leitura. Esta atividade social, interativa e informacional exigiu dos participantes repartição e tomada de turnos.

Percebeu-se que a leitura, do primeiro aluno/leitor se aproximou da leitura do professor. Tanto no que diz respeito à entonação da linguagem, quanto no gesto-vocal. Segundo Van Dijk (1992 apud KOCH, 2003), há sempre um objetivo principal a ser atingido, através do dito, para o qual concorrem todos os demais. Assim, a comunicação através da leitura de textos não é unilateral, não pode estar centrada no locutor ou no ouvinte apenas, mas numa rede de relações de sentido.

Quanto a variação dos aspectos emocionais durante a leitura de texto, percebeu-se que foram destacadas proeminências distintas, por diferentes leitores nos mesmos trechos de texto. Segundo Brazil (1985), essas escolhas tonais feitas pelo falante podem revelar aspectos emocionais, tais como: passividade, ironia, ao mesmo tempo em que se constituem em estratégias que auxiliam na construção de sentido, pelo fornecimento de pistas que destacam, tanto os elementos informacionais como também garantem a manutenção do turno da fala.

A inflexibilidade do nível linguístico está diretamente ligada ao conhecimento prévio e ao conhecimento partilhado de cada leitor. A mudança da escolha tonal e do gestuo-vocal sinaliza a demarcação de fronteiras no ato da ação comunicativa. Segundo Brazil (1985), estas estratégias definem as condições para a realização da ação verbal. Nesta mesma perspectiva, afirma Marcuschi (1999) que esta mudança de segmentação auxilia no processo de construção. E ratifica a teoria de McNeill (2000) quando sinaliza para os blocos de enunciados constitutivos de linguagem.

Observou-se que no momento de dúvidas, o leitor cria expectativas, o que abre possiblidades para as trocas comunicativas. O leitor tem o conhecimento partilhado, mas lhe falta o conhecimento prévio da informação do texto. É necessária, neste momento, a decodificação do dito. Este procedimento sinaliza que em um exercício escrito com perguntas e respostas objetivas, o grau de comprometimento de compreensão textual será construído da forma incompleta ou negativa. O gestuo-vocal aponta para esta desconstrução no momento da leitura.

Quanto às supressões e inserções de letras ou palavras no momento da leitura de texto observou-se que a interferência parcial do professor/leitor possibilita maior compreensão do dito. Segundo Crystal (1997), o vocabulário desconhecido pelo aluno funciona como entrave na leitura de texto. E o leitor movido pela tensão, pode frequentemente fazer hesitações ou acelerar a leitura com o intuito de finalizá-la o mais rápido possível.

Charaudeau (2008) destaca este momento como em uma encenação teatral em que o diretor, neste caso, o texto, se utiliza do espaço cênico – sala de aula – e o locutor, o aluno, se utiliza do dispositivo da comunicação.

No entanto, percebeu-se que a supressão, troca ou inserção de letras e palavras na leitura oral constrói um sentido diferente daquele elaborado no texto. Esta descontinuidade contribui negativamente na análise compreensiva de texto escrito.

A presença da continuidade e da descontinuidade na leitura oral interfere diretamente na construção de sentido. Para Koch (2003), as repetições apontam para a desaceleração do ritmo da fala, constituindo-se num processo de auto-construção e de reafirmação do dito. É interessante pontuar que a oscilação da altura melódica no decorrer da leitura aponta para a descontinuidade da fala. O que para Koch (2003) é comum este fator, visto que na interação comunicativa, ocorrem pressões de ordem pragmática que acabam sobrepondo-se às exigências da sintaxe.

Neste sentido, afirma Gnerre (1998) que a linguagem expressa através da leitura de texto estabelece inter-relações e pode se constituir em arame farpado para bloquear ou inibir a ação interativa.

Considerações finais

A pesquisa desenvolvida continua a ser objeto de análise, no entanto, é possível identificar que a multimodalidade, no que se refere, a uma única matriz cognitiva transmite e organiza os significados das ações e estas, repercutem no ouvinte, como afirma McNeill (1992), os blocos de enunciados são estruturas constitutivas de leitura individual de texto oral, assim alunos/leitores e professor/leitor estão sujeitos às mesmas leis no processo interativo na e pela linguagem. O gestuo-vocal na práxis individual torna cada leitura única, o que identifica cada leitor.

Referências

BRAZIL, D. **The communicative value of intonation in English**. Birmingham: English language Research (Discourse Monographs Series, 8), 1985.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. [coordenação da equipe de trad. A. M. S. Corrêa & I. L. Machado]. São Paulo. Contexto, 2008.

CRYSTAL, D. **Dicionário de Linguística e Fonética.** Trad. M. C. P. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 213.

DIJK, Teun A. Van. Cognição, Discurso e Interação. São Paulo, Contexto. 1992. In: KOCH, I. G. V. **A inter- ação pela linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.bb

GOLDIN-MEADOW, Susan. 2003. **The Resilience of Language**: What Gesture Creation in Deaf Children Can Tell Us About How All Children Learn Language. New York: Psychology Press.

GNERRE, Maurízio. **Linguagem, escrita e poder**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KENDON, Adam. 2000. **Gesture in Naples and Gesture in Classical Antiquity: A Translation of Andrea de Jorio's La mímica degli antichi investigata nel gestire napoletano** (A, Kendon, trans.). Bloomington, IN: Indiana University Press.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LUCIANO, Dilma Tavares. **O Papel dos Padrões Entoacionais na Fala do Fala do Professor na Organização do Discurso em sala de aula**. Dissertação de Mestrado em Linguística, UFPE, 1993.

LOPES, L. W. **Do texto ao contexto**: a prosódia na construção da intencionalidade no relato de notícias. Recife, 2006. 155f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco.

MARCUSCHI, L.A. **Sistema mínimo de notações elaborado para as transcrições do projeto sobre fala e escrita.** UFPE. 1978-1999 (mimeo).

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática. 1986.

MCNEILL, David & DUNCAN, Susan D. 2000. Growth points in thinking for speaking. In D. McNeill (ed.), **Gesture and language,** pp. 141-161. Cambridge: Cambridge University Press.

SCARPA, E. M. **Filler sounds e guardadores de lugar.** Questão de organização e desenvolvimento na aquisição da prosódia. Comunicação apresentada nos Seminários do Projeto de Aquisição da Linguagem. Campinas. UNICAMP, agosto de 1991.

_____. **Sobre a aquisição da prosódia.** Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem/out 91/Porto Alegre, 1991.

VERISSIMO, Luis Fernando. **A Descoberta.** Porto Alegre: L&M, 1991.

VIANA, M. **Padrões entoacionais nos processos de continuidade e descontinuidade na fala.** Universidade Federal de Pernambuco. Recife (mimeo): Universidade Federal de Pernambuco, 1992.

_____. O papel da família no processo de aquisição da linguagem. In: **Revista Symposium,** Ano 4. Número especial Recife: Fasa Editora/UNICAP, 2000.

VIANA, M. A.; LUCENA, L. O discurso de psicologia: características e usos – o caso da troca de turnos. Interlocuções. **Revista de Psicologia da UNICAP**, Ano 1; n. 2; jul./dez. p. 36-71; 2001.

RESUMO

Esta pesquisa, situada na área de Linguística Aplicada, aborda uma visão acerca das concepções de escrita presentes em manuais de redação, analisadas sob o prisma dos parâmetros do contexto sociossubjetivo, estabelecidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo. A escolha desta corrente teórica deve-se ao fato da produção textual ser abordada numa perspectiva interativa. Serão as contribuições fornecidas pelos estudos de Jean Paul Bronckart (1999, 2006) que constituirão o aporte teórico deste trabalho. Já o foco da análise serão as orientações didático-pedagógicas presentes nos materiais citados, tendo em vista, estas encaminharem a produção de texto. Vale ressaltar que o presente trabalho constitui uma parte da dissertação de mestrado, defendida por este mesmo autor, em março de 2011, no Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Inicialmente, foi selecionado um *corpus* que representasse três universos diferentes aos quais os referidos manuais se destinavam: sendo 01 (um) voltado para a redação de textos jornalísticos, 01 (um) para a redação de textos oficiais e 01 (um) com o objetivo de preparar estudantes para concursos e vestibulares. Diante dos fragmentos analisados, percebemos que, entre os manuais de redação selecionados, o que apresentou o maior número de orientações em que o contexto foi evidenciado trata-se do que se destinava à produção de textos jornalísticos e o que apresentou o menor número foi aquele destinado à produção de textos oficiais. Entretanto, tão importante quanto adequar as orientações à concepção de escrita como interação é favorecer situações de linguagem em que os produtores se envolvam e estas tenham como foco os aspectos sociais e pragmáticos, de modo que haja a ativação das dimensões sociais cognitivas e linguísticas.

Palavras chave: Interacionismo sociodiscursivo, Produção textual, Contexto de produção.

O CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO: UMA ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES QUE ENCAMINHAM A PRODUÇÃO TEXTUAL EM MANUAIS DE REDAÇÃO

Clériston de Oliveira (IFRN)

Introdução

A produção textual é uma atividade extremamente necessária tanto na vida escolar como na vida profissional e, ainda também, em várias atividades com que nos envolvemos no dia a dia. No entanto, é comum tanto no cotidiano docente quanto em contextos não escolares, encontrarmos alunos, jovens, adultos, angustiados, ansiosos, desencorajados, sentindo-se despreparados, quanto às habilidades necessárias, nas suas atividades sociocomunicativas mais simples, para a produção de texto. É também comum ouvirmos desses indivíduos frases como "detesto redação", "não sei escrever", "não sei como começar um texto", entre outras.

Essa avaliação reflete uma concepção de escrita equivocada, muitas vezes, fruto de práticas metodológicas na sala de aula, ancoradas em orientações contidas nos livros didáticos, bem como, em orientações presentes em manuais de redação produzidos com objetivos diferentes, dentre eles, aqueles veiculados por jornais de grande circulação nacional, pelas diversas esferas governamentais, além daqueles voltados para vestibulares e concursos públicos.

Nesta perspectiva, o presente trabalho traz uma reflexão acerca dos parâmetros que constituem o contexto sociossubjetivo, sendo este integrante do In-

teracionismo Sociodiscursivo. Vale salientar que as discussões presentes neste trabalho constituem um recorte da dissertação de mestrado, intitulada "O contexto de produção: uma análise do processo de didatização dos textos escritos", produzida por Clériston de Oliveira, e defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, em março de 2011.

O *corpus* analisado constitui-se de três manuais de redação, a saber: *Manual de Redação da Presidência da República*, *Redação para concursos e vestibulares* e *Manual de Redação e Estilo do Jornal O Globo*. Esses manuais foram escolhidos por serem direcionados a públicos diferentes.

O trabalho está estruturado em três seções: a primeira apresenta uma breve discussão sobre a noção de contexto, mais especificamente, aquela defendida pelo Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD; a segunda aborda a análise do *corpus*, sendo subdividida em quatro subseções, sendo cada uma destas um parâmetro do contexto sociossubjetivo e, por último, algumas considerações acerca dos resultados obtidos na análise do *corpus*.

Os parâmetros do contexto na perspectiva do ISD

Nas nossas comunicações diárias, comumente fazemos referência ao contexto. Não é raro ouvirmos ou lermos em textos diversos que, no contexto A, o enunciado B quer dizer C. Também, frequentemente, ouvimos comentários de uma determinada pessoa que não deveria ter dito o que disse no contexto em que se encontrava.

Durante nossa vida, somos frequentemente orientados e regulados por normas e convenções sociais. Como o passar do tempo, vamos aprendendo a viver e nos comportarmos de acordo com a situação. Assim, é comum ouvirmos críticas a respeito de pessoas que não souberam se comportar em um determinado lugar, não usaram a roupa adequada em um evento específico ou que usaram uma linguagem inadequada em um determinado texto.

Logo, percebemos que qualquer pessoa, em situação de interação, orienta suas ações (linguísticas e não linguísticas) com base no contexto. Especificamente, quando levamos em conta os interlocutores, os conhecimentos considerados

como partilhados, o propósito da comunicação, o lugar e o tempo em que nos encontramos, os papéis socialmente assumidos e os aspectos histórico-culturais, estamos atuando com base no contexto e em seus elementos constitutivos.

Para construir o conceito de contexto, Bronckart (2006) recorre às formas do agir socializado que todas as espécies animais possuem. Para ele, existem duas maneiras de agir: geral e de linguagem. Embora essas sejam apresentadas separadamente para questões de estudos, elas mantêm uma relação de reciprocidade e de permutas constantes.

Segundo Bronckart (2006, p. 138), "o agir geral é constituído de atividades coletivas que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente". É a partir dessas atividades coletivas que, ao serem instrumentalizadas, produziram o mundo econômico, o social e o semiótico, que passaram a constituir-se como uma parte específica do meio ambiente dos seres humanos, originando, desta forma, o contexto.

Como o foco do nosso estudo são as orientações que encaminham a produção textual, e todo texto se insere numa ação de linguagem, é necessário atentarmos o conceito desta defendido por Bronckart (1999, p. 91) dentro dos pressupostos sociointeracionistas. Para o referido autor, ação de linguagem "designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual."

Nesse sentido, para se produzir um texto, o agente deve mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos, efetuando-se essa mobilização em duas direções distintas. De um lado, temos as representações sobre os três mundos que são requeridas como contexto de produção textual, ou seja, o contexto diz respeito à situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar. De outro lado, as representações sobre os três mundos que são requeridas como conteúdo temático ou referente, isto é, quais temas serão verbalizados no texto.

Dessa forma, o contexto de produção, segundo Bronckart (1999, p. 93), diz respeito ao "conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado." Estes parâmetros se referem, por exemplo, a condições do lugar, aos estados físico e psíquico do produtor, dentre outros

fatores. Para o referido autor, esses fatores estão divididos em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo ao mundo social e ao subjetivo. Neste trabalho, focaremos a nossa análise nos parâmetros desse segundo conjunto, embora, ocasionalmente, possa haver uma estreita relação entre eles, conforme nossa análise poderá corroborar.

Para Bronckart (1999, p. 94), é no contexto sociossubjetivo onde percebemos a preponderância do social em detrimento do aspecto físico, a partir do momento em que a produção de todo texto inscreve-se no quadro de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto sociossubjetivo pode ser decomposto em quatro parâmetros principais:

a) O lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido (escola, família, mídia, exército, igreja, interação comercial, interação profissional etc.);

b) A posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de enunciador): que é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso (papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo etc.);

c) A posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de destinatário): qual é o papel social atribuído ao receptor do texto (papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo etc.);

d) O objetivo (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no seu destinatário?

A seguir, veremos como esses parâmetros são explorados nas orientações didático-pedagógicas que encaminham a produção textual nos manuais citados anteriormente.

Contexto sociossubjetivo: onde encontrá-lo?

A partir desse momento, veremos onde e como os elementos do contexto sociossubjetivo são abordados no material didático analisado, como também, a

importância da evidência dos elementos no encaminhamento da produção textual escrita.

O lugar social

No *Manual de Redação e Estilo O Globo*, no Capítulo 2, na seção Estilo, (p. 19), encontramos direcionamentos que remetem às características do lugar social em que o texto jornalístico é produzido.

> Como escreve um jornalista? Numa palavra: depressa.
> Não apenas isso, claro, mas há razão para mencioná-lo de saída: em nenhum outro ofício de escritor a pressão das horas é tão cruel e inevitável. Relatórios têm de ser informativos e precisos, a obra literária pede elegância de estilo; só o jornalismo requer tudo isso, e depressa, sem que a rapidez seja desculpa válida para o erro ou a mediocridade.
> A qualquer velocidade, exige-se fidelidade a três requisitos: exatidão (para não enganar o leitor), clareza (para que ele entenda o que lê) e concisão (para não desperdiçar nem o tempo dele nem o espaço do jornal).
> Se isso bastasse, o jornal pareceria um enorme telegrama: conciso, claro, exato e enfadonho.
> Para que o seu texto escape de tão horrível destino, o jornalista conta com variadas normas e recomendações. Quase todas são sensatas e podem dar boa ajuda – mas técnicas de redação são apenas auxiliares do talento e da aptidão que cada um desenvolve por conta própria. A esse respeito, basta lembrar: só escreve bem, acima da pura habilitação mecânica, quem lê muito e escolhe bem o que lê. Em muitas situações, pede-se ao jornalista apenas que seja bom artesão, competente, aplicado, honesto. Em outras, que seria imperdoável desperdiçar, há espaço para a qualidade literária.

Nessas últimas orientações, podemos elencar diversos aspectos referentes ao contexto sociossubjetivo, como as posições sociais do emissor e do receptor. Entretanto, o conjunto de tais aspectos encaminha para o predomínio do lugar social em que o texto é produzido.

Inicialmente, o autor começa a orientação indagando sobre como um jornalista escreve. A partir desse questionamento, já podemos identificar o lugar

social em que o texto poderá ser produzido: a instância jornalística. Para evidenciar a rapidez em que o texto jornalístico deve ser escrito, o autor afirma que "em nenhum outro ofício de escritor a pressão das horas é tão cruel e inevitável". Neste trecho, temos o enfoque explícito do lugar social, ou seja, é na produção de uma notícia, reportagem, que a rapidez se faz condição essencial, tendo em vista que os jornalistas, no geral, dispõem de apenas algumas horas para concluir uma edição diária. Esse tempo, algumas vezes, pode ser maior quando se trata da elaboração de uma reportagem, por exemplo, a ser exibida numa edição dominical.

Em seguida, o autor afirma que, mesmo diante da rapidez, existem requisitos que são imprescindíveis na elaboração do texto jornalístico: a exatidão, a clareza e a concisão. Percebemos, nesses, a caracterização do lugar social através das normas instituídas na interação em que o texto deve ser escrito, pois, provavelmente, em outros lugares sociais, o produtor não terá a obrigação de obedecer aos critérios citados.

No meio da exposição de normas que o texto jornalístico deve contemplar, temos, através do trecho "só escreve bem, acima da pura habilitação mecânica, quem lê muito e escolhe bem o que lê", a retomada de um senso comum que nem sempre reproduz critérios científicos, pois apesar da leitura e da escrita serem processos em interface, esta possui parâmetros próprios de constituição que vão muito além dos limites da materialidade textual (Cf. PEREIRA, 2010).

No último período do fragmento analisado, em virtude do lugar social em que o texto é produzido, é solicitado ao jornalista que assuma o lugar de "um bom artesão, competente, aplicado, honesto", ou seja, que ele assuma tais posturas diante do texto a ser elaborado e moldado à instância social em que é construído.

Outro exemplo extraído do mesmo *Manual de Redação e Estilo O Globo*, no Capítulo 2, na seção Linguagem, p. 25, também ilustra direcionamentos que remetem ao lugar social em que o texto deve e/ou é produzido.

> Profissões, atividades e ramos do conhecimento têm vocabulários próprios, com expressões que o leitor médio ignora. Muitas vezes é preciso usá-las, mas sempre explicando do que se trata. Esta precaução oferece dupla vantagem: torna a matéria inteligível e impede que o repórter escreva sobre o que não entende.
> Se nem sempre é possível fugir dos termos técnicos, não há desculpa para adotar modismos e maneirismos verbais. Eles existem em todas as áreas. Quando o policial diz "viatura", cabe ao jornalista traduzir para "carro", "automóvel", "caminhonete" ou o que for. O economista se preocupa com "reversão negativa de expectativas"; o jornalista resumirá para "decepção". O advogado faz rapapé com "egrégia corte"; o jornalista secamente dirá "tribunal". E assim por diante.
> Mesmo quando a linguagem alheia merece respeito, ela não serve para o jornal se estiver acima da compreensão do leitor médio.

No início do fragmento acima, temos uma observação referente ao vocabulário específico que as mais variadas profissões, atividades, ramos do conhecimento possuem. O lugar social em que o texto é produzido é visto como um critério responsável pela escolha lexical a ser utilizada na produção textual. Pelo fato de o texto jornalístico circular nas diversas esferas sociais, há uma preocupação, por parte do manual analisado, em explicar determinadas expressões que o leitor desconheça.

Em seguida, temos exemplos de termos técnicos que existem nas mais diversas áreas a respeito dos quais é obrigação do jornalista esclarecer para que o leitor os entenda. Esse esclarecimento constitui uma exigência do lugar social em que o texto jornalístico é produzido, pois, se não houver entendimento por parte dos leitores que leem determinado jornal, consequentemente, poderá haver a perda de credibilidade.

Mais do que uma preocupação com a seleção lexical, encontramos nos fragmentos acima a necessidade do jornalista adequar linguagens inerentes a outras profissões ao lugar social em que o texto é produzido, de modo que o texto jornalístico possa ser entendido por pessoas das mais variadas profissões e áreas do

conhecimento, fato que caracteriza o caráter de democratização da leitura dos jornais.

A seguir, temos alguns fragmentos do mesmo *Manual de Redação e Estilo O Globo*, no Capítulo 5, na seção Questões Éticas, p. 112, que caracterizam o lugar social em que o texto deve ser produzido.

> É intolerável que o processamento da informação seja deliberadamente posto a serviço de fins políticos, ideológicos e pessoais. Mas existe o abuso involuntário: ninguém consegue despir idéias e sentimentos como quem tira um paletó antes de começar um dia de serviço. Ainda assim, mesmo sabendo que a isenção absoluta é impossível, é dever do jornalista tentar, o tempo todo, ser absolutamente isento.
> Quase todo veículo de comunicação segue uma linha editorial – conjunto de convicções que defende em seus editoriais – e é praticamente inevitável que ela tenha alguma influência no tratamento das notícias. O jornal, ao reconhecer essa contingência, não pode se acomodar a ela: deve zelar para que a influência seja mínima, idealmente nenhuma, repelindo a fraude que se expressa na deturpação ou na ocultação dos fatos.

Nestes fragmentos, além de encontrarmos direcionamentos inerentes ao lugar social, ainda temos a ratificação dos demais aspectos do contexto sociossubjetivo caracterizado pelo ISD.

Percebemos este fato, a partir da evidência do mundo social que cada produtor de texto veicula, ou seja, a desejada isenção figura no enunciado acima como um valor que o jornalista deve possuir no exercício da sua profissão, especificamente na produção textual. Além do mundo social, ainda encontramos referências ao mundo subjetivo do jornalista, na medida em que este, por mais que almeje a isenção na escrita, não consegue ser totalmente isento, isto é, há no texto jornalístico evidências subjetivas pertencentes àquela pessoa que escreve.

O autor do manual reconhece a existência de linhas editoriais, que constituem um conjunto de convicções defendidas pelos jornais, existentes nos lugares sociais em que o texto jornalístico é produzido, além de colocar a dificuldade que o jornalista encontra para que tais convicções não influenciem os textos. Mais

uma vez temos, nessa preocupação, o temor em relação à forma como as influências do mundo social emergem na produção textual.

Cotidianamente, lemos notícias de jornais parcialmente influenciadas pelas concepções ideológicas do veículo de comunicação responsável pela publicação. Encontramos notícias, reportagens que, por mais que denunciem, exponham para a população problemas relacionados à inoperância de alguns governantes, podem também evidenciar o interesse político-partidário em denegrir/exaltar a imagem do partido e/ou político que se encontra no poder. A partir do momento em que o proprietário do jornal integra o partido daquela pessoa que está no poder, percebemos mudanças repentinas, algumas vezes de forma sutil e outras mais expostas, na forma como os fatos são noticiados, ou quando, na realidade, a divulgação desses sequer chega a acontecer.

Esses fragmentos mostram que o meio jornalístico constitui um lugar social em que há, constantemente, referências ao mundo subjetivo do produtor de textos, ou seja, este na elaboração textual reflete a própria imagem, bem como a do jornal em que atua. A seguir, temos outro exemplo que enfoca o lugar social em que o texto é produzido.

A posição social do emissor

Em *Redação para Concursos e Vestibulares*, no Capítulo 8, na seção Adequação da linguagem ao contexto, (p. 53), encontramos a seguinte afirmação.

> Como já sabemos, a redação comunica algo a alguém. No entanto, nossos interlocutores não são os mesmos sempre. Por esse motivo, devemos levar em conta alguns fatores que determinam o tipo de texto que faremos.
> Um bilhete é muito diferente de um texto acadêmico, principalmente no que se refere à forma. No primeiro caso, temos uma situação menos formal de comunicação. No segundo, precisamos utilizar todos os recursos da norma padrão para nos sairmos bem.
> Entre os linguistas, existem mesmo aqueles que dizem que os verdadeiros bons escritores são aqueles que se tornaram poliglotas em sua própria língua. Em outras palavras, isso significa dizer que o português pode se transformar em "várias línguas", dependendo do contexto em que você se encontra.
> A linguagem que você utiliza em casa certamente não é a mesma que você usa com seu chefe. Nem a linguagem que você usa com seus colegas de futebol será a mesma que você usará com sua mãe. Precisamos ficar atentos às mudanças de contexto lingüístico para podermos fazer as adequações necessárias.
> No caso de uma redação, o contexto não muda muito. Tanto em vestibulares como em concursos, quem vai ler sua redação sempre será um ou mais avaliadores, e com a finalidade de examinar seus conhecimentos da norma padrão e de mundo. Logo, você deverá utilizar uma linguagem que comporte a norma considerada culta pelas gramáticas, mas sem se prender aos rígidos padrões acadêmicos; deverá apresentar uma redação que não seja coloquial, mas que não seja enfadonha. Pode e deve dosar seu texto com outras linguagens, como a literária por exemplo.

Inicialmente, a autora enfatiza o propósito comunicacional estabelecido pelos textos. A partir do momento em que afirma "a redação comunica algo a alguém" e "nossos interlocutores não são sempre os mesmos" há a retomada de 04 (quatro) fatores de textualidade: a intencionalidade, a informatividade, a aceitabilidade e a situacionalidade. Esses fatores contribuem para dar sentido a o texto, permitir que esse se faça representativo para os seus leitores/ouvintes e a mensagem transmitida possa ser compreendida. Sempre que produzimos um texto é preciso que tenhamos: o que dizer, uma razão para dizer o que temos a dizer, alguém para quem dizer, e que esse alguém se constitua como sujeito no processo de comunicação.

Em seguida, temos uma discussão sobre as diferenças existentes entre os textos que nos remete à temática dos gêneros textuais. É bem perceptível que

os textos, de um modo geral, desempenham papel fundamental em nossa vida social, já que estamos nos comunicando o tempo todo por meio deles. Durante a nossa comunicação cotidiana, utilizamos textos e estes têm uma função, a depender do propósito comunicativo. Além disso, cada esfera de utilização da língua, cada campo de atividade elabora determinados tipos de textos que são relativamente estáveis, isto é, se repetem tanto no assunto, como na função, no estilo e na forma (Cf. BAKHTIN, 1997). São essas particularidades que nos permitem conhecer um texto como carta, por exemplo, e diferenciá-lo de uma notícia jornalística.

Outra questão abordada no exemplo da página anterior se refere ao tipo de linguagem a ser utilizado em cada situação de comunicação. Ao afirmar que existem diferenças entre o bilhete e o texto acadêmico, a autora ratifica a necessidade de adequação do nível de linguagem a ser utilizado na produção textual de acordo com o propósito comunicativo. À medida que exemplifica situações que requerem linguagens diferentes, acontece a refutação da concepção de que "saber uma língua é saber a gramática".

Essas reflexões linguísticas, que, de certo modo objetivam a contextualização do texto a ser produzido, corroboram a concepção de escrita defendida pelos pressupostos sociointeracionistas, pois, na medida em que há a preocupação com a adequação da linguagem a ser utilizada num determinado texto e, consequentemente, essa preocupação se estende ao interlocutor, a produção textual é concebida como um processo de socialização. Ao selecionar um tipo de linguagem, o produtor de textos age de acordo com normas, valores, regras que são determinadas de acordo com o mundo social em que o texto é escrito e, posteriormente, circulará.

Por último, sem fugir ao propósito ao qual o manual se destina, a autora contextualiza a produção textual realizada em concursos e vestibulares. Para tal, ela especifica os possíveis interlocutores e o tipo de linguagem a ser utilizado.

Dessa forma, temos, em todo o fragmento selecionado, a caracterização da posição social do emissor que produz o texto. À medida que se reflete sobre: que linguagem empregar num texto, qual objetivo de comunicação o texto terá, quem serão os interlocutores; o produtor assume o estatuto de enunciador e esse lugar social é percebido por quem recebe o texto. Quando não há essa reflexão

e o consequente uso dos aspectos refletidos, o produtor não assume a posição social do emissor requerida pelo texto sugerido.

Outro exemplo extraído do *Manual de Redação e Estilo O Globo*, no Capítulo 1, na seção Comportamento, p. 16, encontramos direcionamentos que remetem à posição social do emissor.

> O repórter é um curioso, movido permanentemente pelo desejo de saber o que acontece e de entender o por que aconteceu. Se não for assim, está na profissão errada. E não basta querer saber: é preciso saber tudo, e ter a obstinação de saber certo. Essa mistura de curiosidade e insatisfação alimenta a tenacidade com que ele parte atrás da informação – e que muitas vezes se confunde com agressividade. O direito de agredir existe, desde que a vítima seja apenas a paciência de quem detém a informação buscada.
> A paciência ensina o repórter a perguntar com eficiência. Ele deve usar essa habilidade descobrindo que perguntas deve fazer a si mesmo. Perguntas como: O que ouvi esgota o assunto? Satisfaz a curiosidade do leitor? Eu entendi tudo? Tenho certeza sobre os números, a grafia dos nomes próprios? Devo ouvir outras pessoas, para completar a informação ou conferi-la? Em caso de opiniões, quais os outros pontos de vista que devo ouvir?
> Importante: é sempre melhor confessar ignorância ao entrevistado do que, mais tarde, ao chefe, na redação.

Logo no início do fragmento acima, encontramos a caracterização explícita do papel social do emissor desempenhado pelo repórter no processo de produção textual. O autor defende características e posições que devem ser assumidas pelo repórter e afirma com ênfase que, caso não as adote, o repórter deve mudar de profissão. São justamente determinadas atitudes que o jornalista deve adotar que o caracterizam enquanto emissor do texto jornalístico: ser curioso, ter obstinação em buscar a informação certa.

Além de algumas posturas que o produtor de textos deve assumir enquanto jornalista, o fragmento acima aborda questões relacionadas à ética na profissão. Tanto aquelas quanto essas evidenciam o papel do manual jornalístico de marcar a posição social que o emissor do texto assume na produção.

Por último, são sugeridos questionamentos que devem ser feitos pelo repórter com o intuito de aperfeiçoar a elaboração das entrevistas, além da ênfase

na preocupação que o emissor deve ter no momento em que o chefe da redação lê uma entrevista ou outro texto jornalístico: aqui, a posição social do emissor é colocada em evidência pelo chefe e, posteriormente, pelos leitores da entrevista, notícia ou reportagem exibida.

A seguir, veremos exemplos de enunciados que abordam os aspectos referentes à posição social do receptor.

A posição social do receptor

No *Manual de Redação e Estilo O Globo*, no Capítulo 5, na seção Questões Éticas, (p. 119 e 120), encontramos direcionamentos que remetem à posição social do receptor.

> Em princípio, a notícia não pode ofender o inocente – e, dentro dos limites do bom senso, deve-se levar em conta que a ofensa é definida por quem a recebe, não por quem a comete. Pode ser que só o morador do subúrbio sinta intenção depreciativa na palavra "suburbano" – e, nesse caso, embora a expressão seja literalmente correta, não custa evitá-la
> Pelo mesmo critério, é correto respeitar as solicitações de grupos sobre a forma pela qual devem ser tratados. Estão nesse caso, por exemplo, as reivindicações de deficientes físicos, que repudiam expressões paternalistas ou que enfatizem excessivamente suas limitações, como os diminutivos ("o ceguinho", por exemplo). É sempre errado falar de deficiência ou da doença como um dado da identidade da pessoa. Uma pessoa tem câncer, Aids, lepra; mas não é "a cancerosa", "a aidética", "a leprosa" etc.

Por todo o enunciado, encontramos direcionamentos que demonstram a preocupação que o jornalista (emissor do texto) deve ter com o receptor, ou melhor, com a posição social que o leitor do jornal ocupa. Através de exemplos, o autor demonstra como o emissor pode evitar, nos textos, determinadas palavras que venham a ofender o leitor. Desde a concepção de ofensa, a qual é apresentada como uma construção feita pelo receptor do texto, a partir do momento em que ele a receba como tal até o uso de palavras que podem adquirir sentido de-

preciativo por quem as lê, como "suburbano" e "ceguinho", temos preocupações explícitas no tocante à possível reação do leitor que receberá o texto.

Ao produzir o texto, é preciso que o emissor atente para esses cuidados e que perceba que as palavras possuem uma carga ideológica que vai além do significado presente nos dicionários. Em uma reportagem que aborde o Movimento dos Sem Terra, o jornalista enfrenta o dilema, por exemplo, de optar pela palavra "ocupação" ou "invasão". Aparentemente, ambas teriam o mesmo objetivo na reportagem, entretanto, a primeira opção revela a forma como o emissor concebe a luta do movimento, ou seja, é uma palavra mais moderada, de caráter positivo. Já se optar pela segunda, teremos uma concepção negativa acerca da ação que, de certa forma, posicionará o emissor a favor do proprietário da fazenda. Todos esses cuidados estão intrinsecamente ligados à relevância da posição social assumida pelo receptor do texto e também à imagem que o enunciador (emissor) quer evidenciar sobre suas próprias concepções e representações do mundo social.

Em outro exemplo extraído do mesmo *Manual de Redação e Estilo O Globo*, no Capítulo 5, na seção Questões Éticas, (p.120), encontramos direcionamentos que remetem à posição social do receptor.

> É também preconceituoso tratar com condescendência a ignorância de quem não teve acesso à educação. Há notícia se o cientista político põe na boca de Montesquieu uma frase de Rousseau, ou se o diplomata faz uma gafe com o ministro estrangeiro – mas não se um trabalhador braçal não sabe falar direito ou se um analfabeto pensa que a Argentina fica em Buenos Aires.

Neste fragmento, encontramos uma ligação entre o respeito que o jornalista deve ter com o leitor, a partir da forma como os fatos devem ser escolhidos antes de serem noticiados, e a posição social ocupada pelo receptor do texto.

Muitas vezes, a mesma notícia, que serve de humor para uma boa parte dos leitores que possuem um maior grau de instrução, desrespeita uma parcela de pessoas que também leem aquele jornal e se sentem vítimas diante da situação noticiada. Mais importante do que a preocupação em abordar um determinado fato e transformá-lo em notícia é a forma como o leitor compreenderá a

matéria. A compreensão dessa também é determinada pela posição social que o emissor ocupa.

Comumente, os jornais veiculam charges que, por mais bem elaboradas que sejam, muitas vezes, emitem alguns juízos de valor que vão desde o preconceito linguístico até o social. Os gêneros humorísticos, normalmente, servem como exemplos dessas ocorrências, situações em que o papel social do receptor do texto constitui um aspecto irrelevante na produção textual.

Essas considerações acerca do enunciado acima ratificam os aspectos relacionados ao contexto sociossubjetivo, os quais consideram que: todo texto é produzido nos quadros de uma formação social (a escola) e que, nessa, há uma interação comunicativa (os alunos produzirão os textos e esses, ao final da unidade, serão reunidos e expostos numa mostra cultural para toda a comunidade escolar) que implica o mundo social (as normas, regras, tipo de linguagem que compõem a estrutura de um texto crítico) e o mundo subjetivo (as marcas pessoais presentes em cada texto produzido).

A seguir, abordaremos exemplos de orientações, presentes no *corpus* analisado, que enfocam outro parâmetro do contexto sociossubjetivo: o objetivo da interação.

O(s) objetivo(s) da interação

Em *Redação para Concursos e Vestibulares*, no Capítulo 5, na seção Funções da linguagem, p. 35, encontramos a seguinte afirmação.

> Ao transmitirmos uma mensagem, sempre temos em mente um objetivo. E por meio da linguagem podemos realizar diferentes ações: transmitir informações, dar ordens, emitir opinião, assumir compromisso, demonstrar sentimentos etc. Dessa forma, para cada objetivo, podemos utilizar uma das funções da linguagem, que estão divididas em: referencial, emotiva, fática, conativa, metalinguística e poética.

Este último fragmento retoma o caráter pragmático da linguagem, em que todo texto tem um objetivo que é comunicar algo a alguém, ou seja, ela existe

para propiciar uma interação, mais do que uma mera comunicação. Esse objetivo além de aludir às funções da linguagem, também se relaciona com a intencionalidade que temos ao produzirmos um texto.

Cada situação comunicativa em que nos envolvemos necessita que sejam selecionados determinados textos que atendam ao objetivo que a situação requer. Para Bronckart (1999), somos confrontados a um universo de textos, organizados em gêneros que se encontram sempre em processo de modificação. Nosso contato com os gêneros textuais, ao longo da nossa história, faz com que tenhamos construído um conhecimento das regras e das propriedades estruturais desses gêneros, mesmo que de forma inconsciente. Em outras palavras, o agente produtor do texto tem um conhecimento pessoal e parcial do arquitexto, entendido aqui como o repertório de textos que pode ser encontrado em sua comunidade verbal e que se organizam em gêneros. O agente produtor tem, assim, acesso a modelos de gêneros disponíveis e serve-se deles ao produzir seus textos. É esse conhecimento que nos ajuda a produzir apropriadamente textos pertencentes aos gêneros com os quais temos contato durante a vida.

Assim, para fazermos uma reivindicação a respeito de um problema que afeta os moradores de uma rua, produzimos um abaixo-assinado ao invés de um artigo científico, ou de um poema. Conforme afirma Bronckart (1999, p. 72), "os textos estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos." É o objetivo comunicacional que determina qual texto será produzido.

Quando o objetivo da situação de linguagem é especificado em uma produção textual, seja na própria proposta ou feita por um mediador, o professor, por exemplo, temos uma aproximação maior com uma situação de produção textual mais real, diferente de outra em que não haja qualquer especificação dos objetivos.

Geralmente, quando realizamos qualquer atividade em nossa vida cotidiana, na qual temos objetivos bem definidos, passamos a nos preocupar com a forma como vamos atingi-los. É essa preocupação que deve nortear o processo de produção textual defendido pelos pressupostos sociointeracionistas. O objetivo integra o processo de socialização em que o texto é produzido e recebido por seus interlocutores.

Em outro exemplo extraído do *Manual de Redação e Estilo O Globo*, no Capítulo 5, na seção Questões Éticas, p. 117, podemos perceber direcionamentos que remetem ao objetivo da interação do texto a ser produzido pelo jornalista.

> **Segurança** – Sempre que houver risco para a segurança pessoal de pessoa inocente, é dever do jornal omitir informações que criem ou aumentem esse risco. Cabe ao jornal informar-se para decidir, sempre por conta própria, se a notícia realmente é perigosa. Esse princípio tem aplicação frequente, mas não obrigatória, em casos de seqüestros. Leva-se em conta o fato de que o respeito à privacidade de alguém tem um preço: significa informação ao público (que, por exemplo, tem o direito de saber que há uma onda de sequestros na cidade); em contrapartida, é difícil conceber notícia tão importante que justifique a probabilidade de perda de uma vida.

Da mesma forma que o fragmento da página anterior enfoca o objetivo que a interação do texto jornalístico proporciona, este acima também aborda. Tanto no exemplo anterior quanto neste, percebemos que a preocupação com a forma com que os leitores do jornal receberão a notícia e as impressões que terão sobre o texto possuem estreita ligação com a noção de atividade de linguagem situada.

A partir do momento em que o jornalista reflete sobre o comprometimento que a divulgação de uma notícia pode trazer para os leitores e as pessoas envolvidas no fato noticiado, temos: um planejamento do que será escrito, uma regulação por parte de quem escreve e do jornal, baseada no que a situação comunicativa permite e a sociedade convencionou como segurança ou perigo. Além disso, percebemos que tanto a fase do planejamento quanto a da regulação são permeadas pela avaliação, seja do próprio jornalista, do revisor, do editor chefe e, por último, dos leitores.

No fragmento, especificamente no trecho em que o autor trata do respeito à privacidade e do valor de uma vida, é perceptível também a predominância dos valores e regras implicados pelo mundo social no qual a situação comunicativa é realizada.

Noutro exemplo extraído do mesmo *Manual de Redação e Estilo O Globo*, no Capítulo 5, na seção Questões Éticas, (p. 118), encontramos direcionamentos que remetem ao objetivo da interação do texto a ser produzido pelo jornalista.

> **Boato e mentira** – Em princípio, informação não confirmada não merece publicação. É obrigação do jornal certificar-se da veracidade do que oferece ao leitor. Em determinados casos, é legítimo publicar notícias não confirmadas, desde que existam fortes elementos de convicção sobre a procedência e de que o leitor seja adequadamente prevenido a respeito. A notícia sabidamente falsa só pode ser publicada quando se torna necessário denunciá-la.

Aqui, percebemos o enfoque nos objetivos da interação a partir do momento em que há preocupação como o conteúdo publicado, mais especificamente, com a veracidade desse. Também percebemos que há o predomínio dos três elementos (o planejamento, a regulação e a avaliação) que contribuem para a realização de uma atividade de linguagem.

Há o planejamento a partir da fase em que o jornalista se certifica a respeito da veracidade de um fato, antes deste ser noticiado. Temos a regulação no momento em que uma notícia, por não ter credibilidade, deixa de ser divulgada. Já a avaliação surge desde o início do fragmento, mas está mais presente no momento em que o jornalista decide publicar ou não um determinado fato, já que ele avalia o impacto que os leitores terão ao lerem o texto.

No tocante às características que compõem o contexto sociossubjetivo, ancorados na representação dos mundos formais (Cf. BRONCKART, 1999), observamos, no fragmento ora analisado, uma estreita associação com o mundo objetivo e com as normas e valores que implicam o mundo social no qual o texto é construído: uma notícia só deve ser publicada se for bem apurada, isto é, tiver credibilidade, ou caso não seja bem investigada, que as razões para tal publicação sejam bem fundamentadas e apresentadas aos leitores.

Outro exemplo extraído do *Manual de Redação da Presidência da República*, no Capítulo 1, na seção A linguagem dos Atos e Comunicações Oficiais, p.5,

aponta direcionamentos que remetem ao objetivo da interação do texto a ser produzido.

> A necessidade de empregar determinado nível de linguagem nos atos e expedientes oficiais decorre, de um lado, do próprio caráter público desses atos e comunicações; de outro, de sua finalidade. Os atos oficiais, aqui entendidos como atos de caráter normativo, ou estabelecem regras para a conduta dos cidadãos, ou regulam o funcionamento dos órgãos públicos, o que só é alcançado se em sua elaboração se for empregada a linguagem adequada. O mesmo se dá com os expedientes oficias, cuja finalidade precípua é a de informar com clareza e objetividade.
> As comunicações que partem dos órgãos públicos devem ser compreendidas por todo e qualquer cidadão brasileiro. Para atingir esse objetivo, há que evitar o uso de uma linguagem restrita a determinados grupos. Não há dúvida que um texto marcado por expressões de circulação restrita, como a gíria, os regionalismos vocabulares ou o jargão técnico, tem sua compreensão dificultada.

Nessas orientações, encontramos o lugar social em que o texto é produzido, o papel social do receptor, bem como uma evidência relacionada aos objetivos da interação na qual são produzidos os atos oficiais. Pela necessidade de explicar aos leitores qual tipo de linguagem deve ser utilizada em tais textos, o autor prioriza os objetivos da interação, com a frequente preocupação em fazer os leitores compreenderem o texto produzido.

Com relação às características que constituem o contexto sociossubjetivo, temos além das normas, valores e regras que implicam o mundo social no qual o texto é produzido e publicado, a presença da imagem que o produtor do texto dá de si ao agir, ou seja, temos implicações do mundo subjetivo.

É característica precípua dos atos normativos a finalidade de estabelecer regras que determinem a conduta dos cidadãos. Nesta perspectiva, temos a menção às regras que regem o mundo social no qual os textos oficiais circulam. Temos o enfoque nos valores, no momento em que há a prioridade em escolher um determinado tipo de linguagem em detrimento de outro. Já no tocante ao mundo subjetivo, percebemos que há uma preocupação relacionada ao impacto que o texto publicado poderá causar nos leitores, ou seja, a imagem que o emissor do

texto (no caso, o serviço público) passa ao produzi-lo também é relacionada ao tipo de linguagem escolhida, tendo em vista que, se for utilizada uma linguagem inadequada, os objetivos da interação, provavelmente, não serão atingidos, pois o próprio caráter do texto oficial será comprometido.

Uma reflexão final

A seleção dos fragmentos foi realizada de acordo com as características dos contextos de produção, presentes em cada orientação que encaminhava a produção textual escrita. Quantitativamente, tivemos os seguintes resultados:

Analisamos 12 (doze) fragmentos: *Manual de Redação e Estilo O Globo* (08), *Manual Redação para Concursos e Vestibulares* (02) e *Manual de Redação da Presidência da República* (01).

De um modo geral, encontramos, no *corpus* analisado, o maior número de orientações que consideram os parâmetros do contexto de produção no momento em que encaminha o leitor para a produção do texto escrito. Obviamente, cada manual com um número diferente. Foi no *Manual de Redação e Estilo o Globo*, onde encontramos o maior número de orientações em que o contexto sociossubjetivo foi evidenciado. Já nos demais manuais, tivemos um número igual de ocorrências de orientações que evidenciam o contexto sociossubjetivo.

É importante frisar que, em virtude do espaço estabelecido para a produção deste trabalho, tivemos que limitar o número de fragmentos que seriam analisados.

Dessa forma, podemos afirmar que, em virtude do maior número de ocorrências em que o contexto sociossubjetivo é evidenciado nas orientações, os manuais de redação analisados possuem uma concepção de escrita mais voltada para a interação, de modo que podemos encontrar, nos fragmentos analisados, elementos como o planejamento, a regulação e a avaliação, elementos responsáveis pela constituição de qualquer atividade de linguagem.

Esperamos que as considerações tecidas ao longo deste trabalho tracem um delineamento sobre a forma como a escrita é encarada por materiais didáticos que objetivam ensiná-la e aperfeiçoá-la, nas mais diversas situações comu-

nicativas em seus mais variados lugares, como também, possam servir como leitura que norteará outras pesquisas relacionadas à escrita, a serem feitas por pesquisadores interessados em conhecer e aprofundar o enigmático universo que envolve o processo de produção textual.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Todos os textos**. São Paulo: Atual, 2003.

GARCIA, Luiz. **O Globo**: Manual de Redação e Estilo. 29 ed. São Paulo: Globo, 2005

MENDES, Gilmar Ferreira e JÚNIOR, Nestor José Forster. **Manual de Redação da Presidência da República.** 2 ed. Brasília: Presidência da República, 2002.

PEREIRA, R. C. M. (org.) **Ações de linguagem**: da formação continuada à sala de aula. João Pessoa: EDUFPB, 2010. 200 p.

SARMENTO, Leila Lauar. **Oficina de Redação**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2007

SILVA, Rita de Cássia da Cruz. **Redação para concursos e vestibulares**. São Paulo: Digerati Books, 2008.

RESUMO

Nos últimos anos, o trabalho com gêneros textuais vem assumindo o lugar privilegiado no ensino da língua materna, principalmente por possibilitar uma concepção de língua mais ampla e integrar os principais eixos do ensino: leitura, produção e análise linguística, bem como considerar as interações sociais nas múltiplas esferas em que os sujeitos agem pela linguagem. De maneira geral, podemos dizer que os gêneros são instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação e de aprendizagem, desenvolvendo no aluno situações discursivas diversas, vistos como ferramenta importante para o desenvolvimento dos alunos e sua participação na sociedade. Sendo assim, propomos neste estudo discutirmos a importância da inserção dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem da Língua Materna, especificamente o gênero conto, uma vez que acreditamos que esse colabora, significativamente, no desenvolvimento sociolinguístico dos alunos, o que propicia um agir comunicativo mais eficiente. Para a operacionalização deste estudo, tivemos como sujeitos alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Felismino José da Costa, situada em Monte das Gameleiras, Rio Grande do Norte. As discussões teóricas tiveram como base os estudos de Schneuwly e Dolz (1994), Marcuschi (2002), dentre outros. Os trabalhos com o gênero conto foram norteados por propostas pedagógicas denominadas por Schneuwly e Dolz (2010) de "sequências didáticas". O estudo com o gênero conto se mostrou significativo devido a um olhar singular que o próprio gênero nos permite ter diante das releituras e versões existentes no decorrer do tempo, sabido que, historicamente, houve a transição do gênero de Contos de Amedrontamento – Idade Média – para Contos de Fadas – versões dos Irmãos Grimm e Walt Disney, como Bronckart (1999, p.103) nos afirma "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas", visto que o conto contém em suas especificidades tais implicações.

Palavras-chave: Gêneros textuais, Sequência didática, Desenvolvimento sociolinguístico.

O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL CONTO NO COTIDIANO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Crislane Marques de Oliveira (UEPB)

Introdução

O trabalho com gêneros textuais na escola é de grande relevância para o desenvolvimento e a inserção de nossos alunos na sociedade. Os mesmos surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem e caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Sendo, portanto, considerados como uma ferramenta importante no desenvolvimento sociolinguístico dos alunos, propiciando uma melhor desenvoltura nos processos comunicativos em situações discursivas diversas.

Vale ressaltar que na última década, com a implantação dos gêneros textuais à escola, houve uma grande mudança no ensino da língua materna. A perspectiva de mudança se baseou numa concepção de língua não mais como um sistema autônomo, com ênfase numa abordagem puramente gramatical, mas, sobretudo, como uma prática social.

Visto dessa forma, os textos deixam de ser tratados como estruturas prontas e acabadas e passam a ser considerados como elementos constitutivos de interações sócio-comunicativas, como nos afirma Carolyn Miller (1984, s/p): "são uma 'forma de ação social'. Um 'artefato cultural' importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade."

Porém, a forma inadequada que o ensino de língua, mesmo através de textos, tem sido tratado e apresentado, denuncia práticas pedagógicas desastrosas, pois muitos professores os utilizam apenas como pretexto para desenvolver formas gramaticais. O enfoque ainda recai sobre o treino de habilidades da escrita, numa abordagem de cunho formal de codificação e decodificação.

Ao que parece, explorar apenas as características formais de cada gênero não faz com que ninguém aprenda a, efetivamente, expressar-se de forma eficiente. A partir dessas discussões, poderíamos dizer que o foco do ensino de línguas deve debruçar-se para os princípios da situação comunicativa da linguagem.

É com base nestes pressupostos que o presente trabalho tem por objetivo discutir a importância do ensino dos gêneros orais no cotidiano escolar, especificamente o gênero conto no desenvolvimento da competência linguística dos alunos, para que saibam utilizá-la nos diversos contextos sociais.

Para encaminhar o processo investigativo – ainda em andamento – optamos por uma pesquisa qualitativa do tipo observação participativa visto que esse tipo de pesquisa favorece ao observador participante se inserir na realidade observada aproximando-se, o máximo possível, do fenômeno a ser pesquisado (SILVA E GRIGOLO, 2002, p.55). Para a operacionalização do presente estudo tivemos como sujeitos alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Felismino José da Costa, situada na cidade de Monte das Gameleiras, interior do Rio Grande do Norte.

As discussões teóricas tiveram como base os estudos de Schneuwly e Dolz (1994), Marcuschi (2002), dentre outros.

Vale ressaltar que o presente estudo partiu da seguinte inquietação: sujeitos inatos da língua que se comunicam fluentemente, mas que não "encontra sentido" no estudo da língua, devido à falta de contextualização em que esta se mostra, ou seja, distante de sua funcionalidade social.

É importante observarmos que usamos vários tipos de discursos dependendo da situação e contexto vivenciado. Assim, podemos notar que há uma hierarquia entre os textos de forma que eles são organizados dentro de um gênero dependendo do objetivo e intenção comunicativa. "Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam" (BRASIL, 1997, p.21).

Desta forma, as práticas de ensino utilizadas no trabalho com o gênero conto de fadas – releitura dos contos de fadas – assumem um papel de suma importância no desempenho dos alunos uma vez que favorece o desenvolvimento da competência discursiva e comunicativa, bem como, dispõe de meio para sua atuação na sociedade.

Com isso, percebe-se que os gêneros textuais sobrepõem à ferramenta de usá-los como estratégias de ensino para conceituá-los como "megainstrumentos" didáticos, sob a ótica de que esse recurso nos permite agir em situações linguageiras; potencializada no desenvolvimento e apropriada nas práticas, apresentando-se como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares (SCHNEUWLY, 1994, p.41).

Gêneros textuais: aspectos conceituais

No cotidiano escolar, as práticas pedagógicas contextualizadas se mostram eficazes no processo ensino-aprendizagem, e para isso, estudos voltaram-se a inserir no âmbito educacional mecanismos que efetivassem tal processo. No que tange o ensino de língua materna, as ferramentas estavam presentes na vida de todas as pessoas, visto que estas vivem em sociedade e necessitam comunicarem-se umas com as outras.

Partindo desse pressuposto, entende-se que a comunicação em todo e qualquer contexto se dá através de textos, conceituado por Marcuschi (2002, p. 24) como "[...] uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual [...]", ou seja, os seres humanos, bem como suas atividades, permeiam-se em textos. Assim, os gêneros textuais são os vários textos com peculiaridades, caracterizando-se em suas semelhanças, a depender de sua função, do suporte e das esferas onde circulam, além das necessidades e dos propósitos comunicativos do falante.

Desse modo, pode-se afirmar que os gêneros textuais são: [...] os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2002, p. 22). Com isso, compreende-se por que os gêneros são tão presentes e necessários nas mais variadas rotinas comunicativas dos seres humanos. Faz-se necessário ressaltar que

"a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas", como nos conceitua Bronckart (1999, p.103).

Partindo de tais princípios, ao considerarmos que os gêneros textuais estão presentes nos mais diversos ambientes de discurso da sociedade, é importante ressaltar que o uso de determinado gênero e não de outro implica em usá-los no momento mais adequado à situação sócio-comunicativa, nos aspectos orais, escritos e gestuais da linguagem. Nesse ponto, Bakhtin (1994) define gênero textual como um tipo relativamente estável de enunciado e aborda suas esferas de conteúdo, forma e estilo. Este enunciado refletiria as condições específicas e as finalidades das esferas da atividade humana que estão relacionadas com a utilização da língua. Essas esferas de atividades são múltiplas e cada uma delas nos remete a um ou mais gêneros textuais. Quanto mais uma esfera fica complexa, mais o gênero relacionado a ela torna-se complexo também.

Para Bakhtin, os gêneros textuais podem ser primários (mais espontâneos) e secundários (menos espontâneos, portanto, mais elaborados). Para a tessitura de alguns gêneros, as condições de produção são diferentes, assim como a finalidade, o uso da língua-alvo e os sujeitos envolvidos na atividade de negociação em prol da interação (BAKHTIN, 1994, p. 281).

Partindo desses pressupostos, entendemos que os gêneros estão presentes no cotidiano do indivíduo e representam uma ação comunicativa, determinada pelo contexto social, conforme já foi dito. Segundo Schneuwly (2010, p. 24), "a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação", bem como "da esfera comunicativa das necessidades temáticas, dos interlocutores e da vontade do ator" (SCHENEUWLY, 2010, p. 116).

Portanto, utilizar os gêneros textuais no ensino de língua materna é, sobretudo, garantir uma efetiva funcionalidade linguística, assegurando assim, um trabalho eficiente ao fazer essa relação com as práticas sociais, visto que esse mecanismo metodológico "virou a chave mágica para resolver grande parte dos problemas do ensino de língua materna; principalmente por ser um conceito que possibilita uma concepção de língua mais ampla e integra os principais eixos do ensino: leitura, produção e análise linguística" (BUNZEN 2004, p. 222).

A importância dos gêneros textuais em sala de aula

Os gêneros são utilizados pelas pessoas conforme as necessidades de uma situação de comunicação. Os gêneros são produzidos da cultura de determinada sociedade e por fazerem parte desta cultura e do meio social, é preciso que cada pessoa se aproprie tornando-o seu e utilizando-o com autonomia. Mas só podemos nos apropriar de um gênero conhecendo-o.

Estes, são constituídos por certos conteúdos, além de estilo e forma próprios, apresentam funções sociais específicas. Tornam-se, desse modo, modelos comunicativos que permitem a interação social.

O trabalho com gêneros textuais na escola pressupõe um modo próprio de se relacionar com a linguagem e com o currículo da língua portuguesa. Segundo Dolz (In: GROUPE D' ENTREVERNES, 1998, p.2):

> Os gêneros quando entram na escola, trazem elementos das práticas sociais de referência, mas tornam-se objetos para aprender e escrever. É fundamental definir as capacidades linguísticas discursivas que se pretende desenvolver com os gêneros.

Isso significa cultivar uma atitude educacional alicerçada por sólido conhecimento da linguagem, vista como prática cotidiana. Por serem modelos comunicativos que nos possibilitam gerar expectativas para compreender um texto e, assim, interagir com o outro. Como os gêneros surgem de acordo com sua função social; seus conteúdos, seu estilo e forma estão sujeitos a essa função. Ou seja, conhecer um gênero não é apenas conhecer suas características formais, mas, antes de tudo, entender a sua função e saber interagir adequadamente.

Dolz e Schneuwly (1998, s/p) acreditam que somente

> Uma proposta de ensino/ aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente.

Assim, o trabalho pedagógico com os gêneros utilizados na sociedade pode tornar as aulas muito mais interessantes e significativas, desenvolvendo a competência textual dos alunos, contribuindo para que assim, de certa maneira, estes alunos sejam proficientes ao fazer uso da comunicação nas muitas esferas de comunicação humana que se constituem na interação.

Ademais, a criança, desde cedo, necessita se apropriar de um gênero secundário, vinculado às práticas sociais, o que lhes proporcionará uma atuação mais ativa e eficaz tanto em situações escolares como extraescolares.

Como afirmam Schneuwly e Dolz (2010, p. 69):

> [...] trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola e fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.

Nesse sentido, recorremos, neste estudo, ao gênero conto, cuja expressão deve ser tratada como objeto de ensino e que, portanto, deve ser trabalhada em sala de aula com o objetivo de instrumentalizar o aluno para situações comunicativas formais e públicas.

O gênero textual conto

O gênero conto em sua origem está totalmente atrelado à oralidade, haja vista que as primeiras manifestações do gênero se deu em meio a rodas de conversa e aos ensinamentos transmitidos de geração em geração, conforme nos afirma Alves, Espíndola & Massuia (2011, p.98),

> Uma das formas mais antiga das gerações maduras passarem ensinamentos para as gerações mais novas é pela contação de histórias, muito usual nas sociedades sem escrita e sem escola. Os valores, as crenças, a cultura, enfim, são fixados por meio das histórias contadas de uma geração a outra.

A partir da tradição oral, o gênero se propaga cada vez mais na comuni-

cação humana, registrando-se na escrita – o que configura a solidez de suas peculiaridades e características. Assim, o conto é visto como uma narrativa curta, de cunho literário e, geralmente, caráter moral, trazendo elementos narrativos inerentes à sua estrutura,

> O conto tradicional abarca uma estrutura que encerra, basicamente, três momentos distintos: a introdução, inserindo o leitor no universo a ser relatado, tecendo-lhes as particularidades do espaço em que desenvolve a ação e apresentando-lhe, paulatinamente, as figuras (personagens) que transitarão pelo mundo aqui edificado; o conflito, que implicaria o surgimento de um problema, um impasse ou um drama que implicaria que desencadeará todas as peripécias e infortúnios necessários para o encaminhamento da trama; e o clímax, que se constitui como o ensejo mais importante da obra, em que a protagonista se vê encurralada e o leitor, igualmente afoito, adere ao jogo proposto pelo texto. Em última instância, e não menos importante, revela-se o desfecho, em que o conflito outrora configurado na narrativa é, enfim, solucionado, conduzindo a protagonista *ou* a um final *harmonioso,* recompensando-a por suas privações ao longo da história, *ou trágico,* como sugerem *algumas* poéticas do texto infantil anteriores ao século XIX. (LUIZ & FERRO, 2011, p. 124)

Dessa forma, a conceituação e a caracterização do gênero conto se mostra organizada em suas especificidades e implicações, embora não seja estática e imutável a depender da intenção comunicativa pela qual o gênero esteja sendo veiculado. Para composição desta pesquisa, optamos pelo gênero conto de fadas ao propor uma releitura, haja vista que se faz necessário tanto a apropriação do gênero como estratégias dinâmicas e criativas de apresentá-lo em outras ressignificações. Assim, o conto de fadas é "recriado" a partir da subjetividade de quem o enxerga e pela ótica de um determinado personagem, visto que "os contos (...) não se esgotam na produção clássica" (Luiz & Ferro, 2011, p.125).

Historicamente, a tradição dos contos de fadas se originou, mesmo que haja algumas controvérsias, na Idade Média, como estratégia dos adultos pela necessidade de ensinamento/educação das crianças, ainda não vistas como crianças e sim como adultos em miniatura, cujo desenvolvimento psíquico, cognitivo, entre outros aspectos, não eram levados em consideração nem sabido sua importân-

cia. Conforme Radino (2003, p.65),

> Os contos de fadas (...) surgiram ao longo dos séculos e foram sofrendo transformações conforme a sociedade e a cultura a que se dirigiam. Segundo o autor os contos franceses retratam a França entre os séculos XV e XVIII, mostrando a realidade brutal em que viviam os camponeses.

Partindo dos pressupostos que norteiam a origem dos contos de fadas, não nos limitaremos ao aspecto histórico que servirá apenas como um suporte para que possamos entender as futuras releituras de nossos alunos, pois, provavelmente, haverá uma retomada das primeiras versões dos contos de fadas que eram propagadas com temáticas brutais, de assassinato, estupro, violência – "parece que muitos adultos preferem amedrontar as crianças para que elas se comportem bem do que aliviar suas angústias como faz um verdadeiro conto de fadas" (BETTELHEIM, 1980).

Desse modo, os contos de fadas do francês Charlles Perrault trazem essa temática violenta e de amedrontamento bastante latente em suas versões, muitas delas censuradas, após, principalmente, as versões publicadas pelos irmãos Grimm, haja vista que

> Os contos de Charles Perrault, em razão do contexto histórico-social em que se insere (século XVII), distanciar-se-ia um pouco do modelo, visto que nem sempre o final aqui permite a glória absoluta dos mocinhos. No entanto, com os irmãos Grimm, observa-se o enquadramento total à estrutura proposta. Isso se explica pelo fato de os irmãos alemães partilharem de uma nova concepção de infância e, em especial, por viverem um período bem diferente do presenciado por Perrault. (LUIZ & FERRO, 2011, p.125)

Assim, tomamos como suporte as várias versões dos contos de fadas – desde as censuradas de Perrault às infantis dos irmãos Grimm –, passando pelas releituras atuais dos contos – em especial, as cinematográficas – para alicerçarmos

esta pesquisa em tal gênero textual/literário.

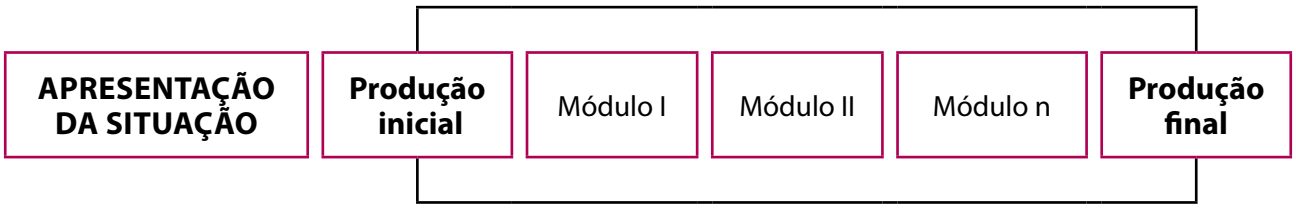
Sequência didática

O esquema de sequência didática que norteia o estudo sobre contos e suas releituras objetiva a eficácia do ensino-aprendizagem no que se refere às produções textuais. Como nos define Dolz e Schneuwly (2004, p.51), "a sequência didática é uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. Essas sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação".

Nesse contexto, o uso de gêneros textuais através de uma sequência didática tem como finalidade abordar aspectos envolvidos na produção de texto em um determinado gênero. Esse conjunto de atividades permite que os alunos dominem as características próprias do gênero estudado e tenham condições de escrever cada vez melhor, bem como aplicá-las de maneira proficiente num determinado contexto social.

De maneira a exemplificar e tornar prático e executável o estudo com gênero textual, pautado na importância de trabalhá-los em sala de aula, Dolz e Schneuwly (2004) formulam um modelo didático que tem por objetivo entender as particularidades de cada gênero baseado em estudos e teorias já desenvolvidos por pesquisadores da área, a fim de compreender a relação entre os gêneros trabalhados na escola e também os gêneros que fora dela funcionam como objeto de referência para o aprendizado do aluno. Segundo os autores, a sequência didática possibilita aos alunos colocar em prática os aspectos da linguagem já internalizados, e aqueles que eles ainda não têm domínio, possibilitando-lhes aprender e compreender melhor o conteúdo trabalhado pelo professor. (DOLZ E SCHNEWLY, 2004)

Para um melhor entendimento da sequência didática, Dolz e Schneuwly (2004, p.98) apresentam um esquema que pode ser utilizado para o ensino dos gêneros.



Num primeiro momento, o professor apresenta a situação (gênero) de forma detalhada aos alunos, para que em seguida, eles realizem a primeira produção textual sobre o gênero trabalhado. Com isso, o professor terá a oportunidade de verificar qual o conhecimento que esses alunos já possuem sobre o gênero, para, então, adaptar as atividades que serão realizadas pelos alunos ao longo da sequência didática, que será utilizada para o ensino do gênero escolhido.

A produção inicial é fundamental na adaptação da sequência didática, pois é por meio dela que o professor terá a oportunidade de avaliar, precisamente, quais são as principais dificuldades dos alunos e perceber qual o nível de conhecimento que eles têm sobre o gênero.

Em seguida, depois da avaliação das dificuldades e do conhecimento que os alunos têm sobre o gênero, o professor trabalhará com diversas atividades e exercícios que lhes permitirão dominar o gênero escolhido. Estas atividades deverão ser realizadas nos módulos. O ensino com os módulos, conforme colocado no esquema acima, permite ao professor observar as dificuldades e as descobertas dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem com o gênero, pois o aluno constrói o conhecimento, interage socialmente com os colegas por meio das atividades propostas pelo professor. Essas atividades devem ser elaboradas, levando em consideração as necessidades particulares de cada aluno, visando, assim, à construção do conhecimento.

Na produção final, depois de um estudo aprofundado das particularidades do gênero, o aluno terá adquirido conhecimento suficiente para redigir um texto que será avaliado pelo professor. Neste texto, o professor verificará se o aluno progrediu, construiu o conhecimento do gênero estudado e se adquiriu e aperfeiçoou capacidades linguísticas.

Partindo dessa premissa, o esquema de sequência didática, ainda em fase de execução, apresentado aos alunos do 9º ano, da Escola Estadual Felismino José da Costa, Monte das Gameleiras-RN, foi esboçado da seguinte proposta – sendo

que fora cumprido apenas as duas primeiras etapas da sequência:

1. Compartilhamento da proposta de trabalho com os alunos através de uma roda de conversa em que o gênero conto foi apresentado como objeto de estudo, expondo suas várias versões sucintamente ao longo da história de modo dinâmico e interativo ao utilizar o conhecimento prévio do aluno, imagens, leitura compartilhada e vídeos curtos, para que pudessem reproduzir a versão mais familiar e/ou atrativa em sua primeira produção textual.

2. O mapeamento do conhecimento prévio dos alunos foi uma etapa importante, visto que os alunos conversaram, tais como a relevância de analisar as situações de produção do conto no decorrer da história, relevando a importância da intenção comunicativa num dado momento, bem como os elementos básicos de produção: para quem se destina, qual a finalidade, o posicionamento do autor, onde o texto vai ser publicado. Neste último ponto, entramos em consenso para que as produções textuais fossem apresentadas a toda comunidade escolar, na Mostra Cultural a realizar-se no final do ano letivo.

3. Ampliação do repertório dos alunos ao apresentar, na íntegra, versões de um determinado conto e de suas releituras. Como, na primeira produção, o conto trabalhado foi de Chapeuzinho Vermelho, podem-se expor as várias versões de Charles Perrault – inclusive as censuradas –; as dos Irmãos Grimm; bem como as cinematográficas – mais atuais –, como Once Upon a Time, A garota da capa vermelha, Deu a louca na chapeuzinho (neste caso, expõe o *trailler* dos filmes); finalizando, com alguns livros impressos, tais como Chapeuzinho Amarelo – Chico Buarque –, Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante (Lynn Roberts).

4. Analisar as marcas e implicações do gênero, considerando os "erros" da primeira produção textual dos alunos: progressão textual, elementos de textualidade – em especial, coesão e coerência –, recur-

sos linguísticos – ortografia, pontuação, acentuação, paragrafação.

5. Pesquisar sobre o conto de fadas que os alunos desejam recriar, haja vista que será uma releitura – de modo geral ou sob a ótica de um dos personagens. Pois é preciso conhecer bem os elementos peculiares do conto ao qual deseja ressignificá-lo.

6. Selecionar um conto para que coletivamente possamos produzir sua releitura. Nesta etapa, serão retomados os elementos norteadores dessa situação comunicativa – o que implica uma releitura, por exemplo. Há intenção é que os alunos troquem suas ideias, dúvidas acerca do processo de produção, expondo seus conhecimentos. Ao professor, cabe apenas o incentivo da participação da turma, sua organização, intervenções, transformação do discurso oral num texto escrito.

7. Chega a hora de escrever um texto individual, e se faz necessário retomar a situação de produção e relembrar as marcas próprias do gênero. Nessa produção final, o aluno deve pôr em prática tudo que foi aprendido ao longo da sequência didática.

8. Hora da revisão e aprimoramento do texto. É nesta etapa que tanto professor quanto aluno devem ler, reler e identificar o que não está bem claro e os aspectos que devem ser melhorados no texto.

9. Finalizado o trabalho, os textos deverão serem expostos e alguns deles dramatizados num evento referente a Mostra Cultural da escola, aberto a toda a comunidade.

10. Pensando, então, no processo de ensino-aprendizagem da língua materna pelos alunos, podemos afirmar que as sequências didáticas são muito importantes, pois elas permitem um direcionamento no trabalho do professor, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos. Desta forma, o objetivo principal em

> utilizar uma sequência didática no ensino de um gênero, segundo Dolz e Schneuwly (2004), é possibilitar aos alunos utilizar a língua em várias situações comunicativas do dia a dia com competência. Assim, eles desenvolverão ao longo do trabalho com as sequências didáticas, a escrita, a oralidade, além de poderem adquirir maior autonomia e autoavaliação da linguagem.

Considerações finais

Finalizando, queremos insistir na importância de se trabalhar em sala de aula metodologias para um ensino-aprendizagem eficaz e significativo. Estamos convencidos que o professor precisa de elementos para avaliar as produções escritas dos alunos. Sendo assim, o estudo com gêneros textuais tanto oferece uma contextualizada e significante metodologia quanto traz elementos para melhorar essa avaliação. Concretamente, a sequência didática propõe um método para identificar as capacidades e dificuldades dos alunos na escrita, de modo a possibilitar uma avaliação mais qualitativa. Nesse trabalho, a sequência didática foi proposta em um gênero específico conto, abordando aspectos didáticos e sociais, utilizando práticas que atendam as necessidades dos alunos em identificar, caracterizar, distinguir e produzir o gênero analisado.

Esperamos, pretensiosamente, mesmo em fase de aplicação, que esse trabalho possa se tornar um suporte para futuras adequações sequenciais de outros gêneros textuais que venham a ser produzidos qualitativamente em sala de aula. Ao adaptar às peculiaridades de cada gênero, buscamos modestamente, contribuir para esse processo. Pois, para escrever e ensinar a escrever, é preciso construir ferramentas, e as que foram aqui apresentadas são simples exemplos de que almejamos atribuir um caráter qualitativo às produções textuais de nossos alunos para que estes se sintam capazes de serem sujeitos eficientes no processo de escrita, bem como na função sociocomunicativa dos textos recorrentes em nossa língua e em nosso contexto.

Enfim, pretendemos, com isso, contribuir na reflexão da prática pedagógica dos professores, com vistas no desenvolvimento comunicativo da criança e/ou adolescente, ou seja, possibilitando-a a entrar de forma eficiente nos gêneros

públicos.

Referências

ALVES, Aletéia Eleutério; ESPÍNDOLA, Ana Lúcia; MASSUIA, Caroline Sanchez. Oralidade, Fantasia e Infância: Há lugar para os contos de fadas na escola? In: Souza, R.J.; FEBA, B.L.T. (orgs.) **Leitura Literária na Escola – Reflexões e Propostas na Perspectiva do Letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1980. Tradução Arlete Caetano.

BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Secretaria da Educação, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999.

BUNZEN, C. S. O ensino de gêneros em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. 1 ed. São Carlos: GEGE,2004, v. 1, p. 221-258. (capítulo de livro publicado)

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1994). **Genres et progression em expression orale et écrite:** elements de réflexions à propôs d'une expérience romande, Emjeux, 1994 (Tradução provisória de Roxane Rojo).

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). **Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école.** Paris, ESF éditeur.

GROUPE D' ENTREVERNES. **Análise narrativa de textos**. Paris, 1998.

LUIZ, Fernando Teixeira; FERRO, Marcela Coladello. Tamanho não é documento: Teoria, crítica e propostas de atividades com narrativas curtas. In: Souza, R.J.; FEBA, B.L.T. (orgs.) **Leitura Literária na Escola –** Reflexões e Propostas na Perspectiva do Letramento. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Org.). **Genre and the new rhetoric.** London: Taylor & Francis 1994. (Originalmente publicado em: Quarterly Journal of Speech, v.70, p. 151-167, 1984

RADINO, Glória. **Contos de fadas e realidade psíquica:** a importância da fantasia no desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. São Paulo: Mercado das Letras, **Gêneros orais e escritos na escola,** 2004.
SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
SCHNEUWLY, B. "Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas". In: Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras. ([1994] 2004)
SILVA, Marise Borba; GRIGOLO, Tânia Maris**. Metodologia para iniciação à prática da pesquisa e da extensão II.** Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002. (Cad. Pedagógico II).

RESUMO

Esse estudo apresenta um relato de experiência didática desenvolvida na turma do 4ºano do Ensino Fundamental I da Escola Pública Municipal Maria Clara Machado localizada na zona rural de Petrolina-PE. O referencial teórico está pautado nos estudos de BAWARSHI e REIFF, 2013; BAZERMAN, 2007, dentre outros estudiosos. O objetivo desse estudo é analisar como o gênero fábula é explorado em sala de aula utilizando-se de uma sequência didática adotada pela escola, demonstrar a preparação do discente para a escrita e análise da estrutura apresentada pelo referido gênero. Tal sequência faz parte de um projeto de intervenção, elaborado pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação de Petrolina-PE e, enviado a todas as escolas públicas desse município no início do ano letivo a fim de aprimorar a leitura e a escrita dos alunos utilizando-se de vários gêneros textuais, inclusive a fábula.
Os resultados nos proporciona uma reflexão sobre o trabalho com o gênero fábula, partindo das orientações teóricas lidas mediante identificação dos aspectos textuais requeridos pelo gênero.

Palavras chave: Fábula, Sequência didática, Prática social.

O GÊNERO FÁBULA E SUA PRÁTICA SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO

Fernanda Viana CASTRO (UPE- Garanhuns)[1]
Kelly Eunice Silva OLIVEIRA(UPE- Garanhuns)[2]

Introdução

O ensino de língua portuguesa tem sido o centro de muitas discussões acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. Um dos eixos dessas discussões centra-se principalmente nas dificuldades enfrentadas pelos alunos do Ensino Fundamental no que diz respeito à leitura e a produção de textos de vários gêneros, nas várias disciplinas.

Durante muito tempo acreditou-se que o ensino da língua deveria acontecer em duas etapas: primeiro, o aluno aprenderia o sistema alfabético e algumas convenções ortográficas do português; e, no segundo momento, teria contato com exercícios de redação, treinos ortográficos e gramaticais. Esse foi apenas mais um dos muitos equívocos perpetuados ao longo da história no que concerne à capacidade de ler e produzir textos.

Um exemplo bem claro disso é que uma criança mesmo antes de aprender a ler e escrever convencionalmente, pode ser uma excelente produtora de textos orais e leitora de imagens, principalmente no que se refere a seu imaginário lúdico. Porém, isso não significa dizer que o aprendizado das letras alfabéticas seja indispensável, mas que sozinho não garante ao indivíduo a condição de produtor

1. Mestranda em Língua Portuguesa, UPE- Garanhuns, prof.nanda@ifpi.edu.br

2. Mestranda em Língua Portuguesa, UPE- Garanhuns, kellyefso@hotmail.com.

de textos escritos e um bom leitor dos mesmos, pois um texto só poderá ser entendido como tal se estiver inserido num contexto de comunicação.

Dessa forma, faz-se necessário a realização de uma investigação sobre os métodos de ensino que ora a escola utiliza para o processo de aquisição da leitura e escrita dos alunos, uma vez que tais processos refletirão na prática social destes. Com base nesse contexto, a Escola Maria Clara Machado localizada na zona rural de Petrolina-PE em parceria com a Secretaria de Educação da referida cidade, desenvolve um trabalho com sequência didática por meio de gêneros textuais diversos. O objetivo dessa atividade é aprimorar a leitura e a escrita do alunado, visto que se trata de um público ainda em processo de aquisição da leitura e escrita, o Fundamental I. A realização dessa atividade ocorre a cada três meses com um gênero diferente. No primeiro trimestre desse ano trabalhou-se o gênero conto, em seguida o gênero fábula, objeto de estudo dessa investigação. A Escola mostrou-se interessada na realização desta pesquisa, pois o desenvolvimento de atividades com a sequência didática ainda é muito recente, todos estão em fase de adaptação, o que gera um pouco de insegurança em relação as metas a serem alcançadas para esse tipo de público, além de perceber a eficácia ou não da referida proposta didática.

Fundamentação teórica

Todos sabem que é por meio da linguagem que os sujeitos interagem entre si, estabelecendo relações significativas ora de aceitabilidade plena ou parcial, ora de refutação, emissão, contextualização de ideias, dentre outros aspectos. E é por meio do texto e suas várias manifestações que estas relações ocorrem, inicialmente por um trabalho em sala de aula priorizando o uso social de diferentes gêneros textuais, visto que por meio deles o indivíduo interage socialmente. Ciente da necessidade do ser humano posicionar-se na sociedade de forma reflexiva e crítica, valendo-se da linguagem como instrumento de interação, assim como de elo comunicativo para todas as suas práticas sociais, não se pode negar a dimensão que o trabalho com gêneros adquire, pois pensar pelo viés do gênero textual é compreender que o aluno tem em seu entorno uma infinidade de textos, cada um com suas características e objetivos, com os quais ele aprende a lidar cotidianamente.

O trabalho com gênero promove também a função social para o ensino da Língua Materna, oportuniza ao educando caminhar pelo universo da leitura e da escrita significativamente, visto que nas diversas esferas da sociedade há uma circulação de textos com propósitos reais de comunicação, são enunciados que surgem de situações concretas de produção e são postos a cumprir suas várias finalidades. Desse modo, ao reconhecer a natureza social e histórica da linguagem, seu caráter dialógico e interacional (BAKTHIN,1992;1997), os PCNs optam pelos gêneros do discurso como objeto de ensino das aulas de língua portuguesa e, consequentemente, as sequências didáticas como um meio de transposição destes gêneros para a sala de aula, visto que são instrumentos específicos. O que orienta essa proposta é a convicção de que a língua, segundo Bakhtin (2003), efetiva-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

Segundo Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros do discurso são "tipos relativamente estáveis" de enunciados que se elaboram no interior de cada atividade humana. Ao afirmar que eles são relativamente estáveis, ele se refere a historicidade dos gêneros e a imprecisão de suas características e fronteiras. Significa também dizer que os gêneros não estão definidos de uma vez para sempre. Como as atividades humanas são dinâmicas, e estão em contínua mutação, os gêneros também comportam contínuas transformações, são maleáveis, plásticos e estão abertos à contínua remodelagem, capazes de absorver o novo, a mudança e absorver até mesmo os mais diversos propósitos do falante. Bakhtin (2003) afirma ainda que, os gêneros são aprendidos no curso de nossas vidas como participantes de determinado grupo social ou membro de alguma comunidade. Logo, tem-se que gêneros são padrões comunicativos, que, socialmente utilizados, atuam como uma espécie de modelos comunicativos globais que representam um conhecimento social localizado em situação concreta. Esse mesmo autor agrupa os gêneros em dois grupos: os gêneros primários – ligados às relações cotidianas (conversa face a face, linguagem familiar, cotidiana etc.); em um ângulo mais direto, esses gêneros são os mais comuns no dia-a-dia do falante e os secundários – mais complexos (discurso científico, teatro, romance etc.), referem-se a outras esferas de interação social desenvolvidas.

Por sua vez, a Sequência Didática (SD), proposta metodológica apresentada por Dolz e Schneuwly cujo enfoque é o trabalho com a língua na perspectiva sócio interacionista, é entendida segundo os autores citados como: "um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual (oral ou escrito)", (2004, p. 97).

Entende-se que o trabalho com gêneros, organizado por meio de sequências didáticas pode garantir a apropriação das diversas capacidades de linguagem, tão importantes na aquisição de uma leitura e escrita proficientes, tendo as SDs, de acordo aos autores, "o objetivo de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação". (2004, p. 97).

Para o trabalho com as Sequencias didáticas, há outro pressuposto básico importante que é a construção do *Modelo Didático*, instrumento teórico-referencial sobre o gênero escolhido, construído com o objetivo de, a partir da coletânea de textos do mesmo gênero, ter parâmetros para analisar os elementos comuns a ele, que se repetem compondo as suas regularidades constitutivas. Assim, é possível que o professor se aprofunde no estudo das especificidades próprias desse gênero, bem como suas condições de produção e circulação. O trabalho com as sequências didáticas, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), compõem-se das seguintes etapas:

> 1. **Apresentação da situação**, na qual se descreve o motivo/necessidade de produção, criando um encantamento acerca do projeto de classe a ser elaborado;
> 2. **Escolha do gênero a ser trabalhado**, tendo em vista o que se quer dizer, para quem, em que local de circulação;
> 3. **Primeira produção:** "Momento em que os alunos tentam elaborar um primeiro texto (oral ou escrito) e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade." (p. 101);
> 4. **Módulos de atividades:** "trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los." (p. 103);
> 5. **Produção final**: "A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa." (p. 106).

Material e métodos

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva e de caráter qualitativo. A realização constituiu-se de uma análise da aplicação de uma sequência didática com base na fábula *"A Tartaruga e a Lebre (Esopo)"*. Tal sequência compreende dez etapas e está sendo desenvolvida em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, composta de dezenove alunos, numa faixa etária de 09 e 10 anos. A aplicação da sequência didática iniciou-se com uma conversa informal para sondar o que os alunos já sabiam sobre o gênero fábula, a professora incentivou-os a contarem possíveis historinhas que se assemelhavam as fábulas, além de questionar a respeito dos elementos estruturais do referido gênero. Esta primeira etapa despertou o interesse dos alunos em conhecer melhor a fábula, suas características linguísticas e estruturais, bem como seu caráter lúdico. Para complementar esta etapa, a professora apresentou a biografia de Esopo, enfatizando a sua importância enquanto escritor famoso e pioneiro na escrita das fábulas.

A segunda etapa caracterizou-se pela exibição de um filme, com duração de 20 minutos, referente à fábula. As crianças assistiram atentamente à historinha ora apresentada e em seguida participaram de um debate para comentar as principais cenas, o que mais lhe chamou a atenção e uma pequena reflexão a respeito da moral da história.

Na terceira etapa fez-se individualmente uma interpretação textual escrita, em sala, para que os alunos pudessem compreender todo o contexto que envolvia a história, além de refletirem sobre as ações dos personagens e por fim tentar relacionar a sua prática social.

A quarta etapa caracterizou-se por ser a primeira produção textual da sequência didática. Um momento em que os alunos puderam recontar a história de um modo subjetivo.

É importante ressaltar que as etapas seguintes como: correção coletiva em relação a estrutura textual; uso da letra maiúscula corretamente; análise dos sinais de pontuação; ortografia; segunda produção textual e a correção textual, em duplas, ainda serão desenvolvidas após o recesso escolar.

Algumas considerações

A partir desta pesquisa, pudemos apontar algumas reflexões sobre o trabalho com a sequência didática utilizando-se do gênero fábula. Observa-se que a turma está se apropriando do referido gênero, reconhecendo características peculiares deste, além de perceber sua função e importância enquanto prática social.

Nota-se ainda que o trabalho com a sequência didática tem favorecido no entendimento da fábula, pois o modo sistemático como as atividades são desenvolvidas permite que o educando organize suas ideias e tenha êxito tanto nas interpretações como nas produções textuais.

Observamos que a experiência evidenciou a necessidade de tornar presente o gênero textual como objeto das aulas de língua portuguesa, o que requer uma nova dinâmica nos programas escolares. Dentre as diversas ferramentas à disposição do educador o uso da sequência didática possibilita que ele não apenas utilize o livro didático nas aulas de Língua Portuguesa, mas também seja autor de seu próprio material, diante dos reais obstáculos que os discentes enfrentam diariamente no desenvolvimento da leitura e escrita.

Notamos ainda a importância do trabalho com a fábula. Os elementos característicos desse gênero como, a presença de animais com atitudes e falas humanizadas, despertou o interesse das crianças visto que estas em diversas situações se identificaram com os personagens. Elas perceberam ainda que ocorre nas fábulas uma simulação da vida real, assim foi possível que relacionassem a história ao seu próprio cotidiano.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-305.

BAWARSHI, A.; REIFF, M.J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, C. **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Cortez, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. E SCHENEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e escrita:apresentação de um procedimento. In: ROJO, R. e CORDEIRO, G.S. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs) **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

RESUMO

O ensino de leitura, para alguns professores, torna-se uma atividade desafiadora, e esse desafio, ocorre muitas vezes, devido o docente não ter conhecimento específico de como trabalhar a leitura em sala de aula. Essa falta de conhecimento proporciona um ensino ineficaz de leitura e acaba trazendo implicações para a formação leitora do aluno. Assim, o presente trabalho tem o intuito de discutir questões relacionadas à leitura com vistas à formação docente e visa a) discutir a concepção teórica de leitura adotada pelos professores do ensino médio; e b) refletir sobre a importância da formação docente no desenvolvimento de práticas efetivas de ensino de leitura. Desse modo, esse artigo insere-se no âmbito da Linguística Aplicada e utilizará como suporte teórico as contribuições de Hila (2009), Kleiman (2001, 2006), Antunes (2006), Mascia (2005), Coracini (2005), entre outras. A análise evidenciou que a formação docente para o ensino de leitura não atende as demandas atuais, no quesito de que ainda temos docentes que não conseguem distinguir concepção teórica de prática de ensino, tornando necessário que esta formação direcione o sujeito a articular uma concepção de ensino de leitura atrelada à necessidade de superar a forma mecanicista vinculada aos métodos de ensino tradicional. A pesquisa também revela que precisamos investigar como estão sendo formados os professores para trabalharem com leitura em sala de aula, posto que esses docente são cobrados pela sociedade para desenvolverem um ensino eficaz e para formar leitores e futuros cidadãos críticos e reflexivos.

Palavras-chave: Leitura, Ensino, Formação docente.

O TRABALHO COM A LEITURA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Stephanie Andrade Souza (UFCG)
Maria de Fátima Alves (UFCG)

Introdução

O cenário atual do ensino de língua materna, por vezes, apresenta lacunas no que tange ao desenvolvimento das habilidades e competências de leitura na Educação Básica, visto que, quando os alunos precisam utilizar e expor suas competências linguísticas, apresentam muitas dificuldades.

Autores, a exemplo de Kleiman (2001, 2006), Antunes (2006), Rodrigues (20112) Koch & Elias (2012), Bataus (2013), evidenciam que o ensino de leitura, para alguns professores, torna-se uma atividade desafiadora, e esse desafio, ocorre muitas vezes, devido o docente não ter conhecimento de como trabalhar a leitura em sala de aula, o que acaba proporcionando para os discentes um ensino repleto de lacunas, dentre as quais nos deparamos com situações em que o texto é tido como pretexto para o ensino de gramática e em que as aulas de leitura tornam-se uma atividade de decodificação de palavras, de modo que sabe ler o aluno que pronuncia melhor as palavras. E esses problemas manifestam-se, por vezes, devido à concepção que o professor possui sobre a função da leitura e de como esta é desenvolvida em sala de aula, concepção esta que muitas vezes é desenvolvida na própria academia.

Dessa forma, achamos importante discutir questões relacionadas à leitura com vistas na formação docente, portanto temos por objetivos: a) discutir a

concepção teórica de leitura adotada pelos professores do ensino médio; e b) refletir sobre a importância da formação docente no desenvolvimento de práticas efetivas de ensino de leitura.

Diante do exposto, buscaremos refletir sobre a concepção de leitura adotada por professores do ensino médio, posto que alguns docentes alegam não saber como atuar para desenvolverem um ensino de leitura eficaz.

Esta pesquisa insere-se no âmbito da Linguística Aplicada (LA), visto que é uma área multidisciplinar e abrangente que apresenta preocupações com questões relacionadas à formação docente e ao o uso da linguagem em situações reais. Utilizaremos como sustentação teórica os estudos desenvolvidos por Shön (1997), Benevides (2003), Coracini (2003), Magalhães (2004), Kumaravadivelu (2012), entre outros, no que se refere à formação docente, e para a discussão sobre o trabalho com a leitura utilizaremos os estudos de Hila (2009), Kleiman (2001, 2006), Antunes (2006), Mascia (2005), Coracini (2005), entre outros.

Com relação à metodologia adotada, este trabalho se caracteriza como interpretativista, vinculado à pesquisa qualitativa. A escolha dessa metodologia, respectivamente, justifica-se devido: a) buscarmos descrever e interpretar os dados obtidos, de modo a compartilhar as constatações com a sociedade; e b) a pesquisa qualitativa prioriza a qualidade dos dados obtidos e "preocupa-se com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica" (GONSALVES, 2007, p. 69), nesse sentido, a pesquisa qualitativa torna-se importante para os estudos de natureza interpretativista.

No que tange ao local e sujeito da pesquisa, o presente trabalho foi realizado em duas escolas públicas estaduais de Ensino Médio da cidade de Campina Grande (PB), no qual os sujeitos colaboradores foram dois professores do ensino médio em atuação (por questões éticas, os sujeitos serão identificados como P1 e P2). A escolha desses professores atendeu aos seguintes critérios: trabalhar com leitura e se dispor a participar da entrevista.

Utilizamos como instrumento para coleta de dados uma entrevista semiestruturada que, por sua vez, era composta por seis perguntas, mas para análise utilizaremos apenas três, a saber: O que é leitura?; Qual a concepção teórica de leitura que orienta o trabalho do docente em sala de aula? e; Como pode ser

descrito a prática de ensino de leitura? A escolha desse instrumento de coleta se deu pelo fato de que, na entrevista semi-estruturada, o pesquisador pode abrir espaço para o pesquisado retirar dúvidas e para o pesquisador esclarecer qualquer dúvida que, por ventura, venham surgir através das respostas fornecidas, havendo uma maior interação entre pesquisador e pesquisado[1].

Assim, o nosso artigo contempla os seguintes itens: 1) importância da formação docente para o ensino de leitura; 2) concepções de leitura e de ensino de leitura adotada por diferentes correntes teóricas; 3) análise dos dados obtidos através da entrevista semi-estruturada e, finalmente, as considerações finais.

Reflexões sobre formação docente para o ensino de leitura

Nas últimas décadas houve um aumento nas discussões acerca da formação docente, não só na área de educação, mas em todas as áreas que tem como foco o profissional professor, e algumas dessas discussões giram em torno de como está sendo desenvolvido o ensino de leitura nas instâncias escolares, visto que o sucesso ou o fracasso escolar é atribuído ao professor de línguas.

Nesse sentido, passamos a questionar o motivo pelo qual os alunos apresentam tantas dificuldades nas práticas de leitura, e o que notamos é um verdadeiro despreparo por parte dos alunos ao utilizar a leitura. Esse despreparo pode ser comprovado pelo Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), realizada em 2009, que apontam a ineficiência dos alunos na aprendizagem e no desenvolvimento da leitura, e pelo último Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2014, em que cerca de 529.373 candidatos obtiveram nota 0 na redação e segundo o MEC os principais motivos para que esse resultado foram os alunos copiaram os textos motivadores contidos na prova, escreveram menos de sete linhas, não entenderam o tipo textual solicitado, entre outros, e podemos atribuir, por vezes, esses motivos e resultados pela falta de leitura tanto por parte da escola (ao citarmos essa instância, incluímos a figura professor), quanto por parte dos alunos.

1. Os dados que serão analisados no presente trabalho é um recorte de um estudo ainda em andamento, no qual utilizamos três instrumentos para coleta de dados: entrevista semi-estruturada, diário de campo e sessões de autoconfrontação.

Esses dados nos leva a questionar, também, a formação leitora dos professores e suas habilidades e competências para o ensino de leitura, posto que, suspeitas sobre a incapacidade, de certos docentes, no desempenho de ensinar a leitura, vem sendo mostrado pelos alunos quando necessitam colocar em práticas suas habilidades leitoras.

Para que a formação seja eficaz tanto para o docente quanto para os seus alunos é necessário que haja um ensino colaborativo, no sentido de que todos os sujeitos envolvidos possam expressar suas opiniões, experiências, compreensões, aceitação ou não de determinados discursos, isto é, é preciso dar voz ao sujeito, é como bem coloca Magalhães (2004), no ensino colaborativo se ensina, mas também se aprende.

Portanto, é importante ressaltar que, de acordo com Benevides (2003), para o grupo de estudiosos que tratam sobre a formação docente (Garcia,1999; Nóvoa,1997; Shön, 1997; entre outros),

> [...] a formação dos estudantes de educação (e acrescento toda área de humanas voltada para o ensino da linguagem) é concebida como um processo abrangente que nunca está concluído e que se realiza de forma dialética. Esse grupo propõe uma *integração reflexiva dos conhecimentos* que os professores construíram ao longo de sua formação teórica ao lado dos conhecimentos construídos através da prática [...]. (p.02, grifos nossos)

Assim, a formação docente passa a ser entendida como uma preparação para a prática de ensino, preparação que precisa estar em constante construção, posto que o professor não é um mero reprodutor de conteúdos, mas um profissional capaz de desenvolver habilidades e competências nos sujeitos que podem transformá-lo num cidadão ativo na sociedade, o que torna o professor um agente prático-reflexivo.

Nesse sentido, a reflexão faz parte da formação docente, como revela um levantamento de estado da arte, realizado por André (2006), que busca verificar questões como: Quais aspectos têm sido privilegiados nos estudos sobre a formação do professor? Que resultados vêm sendo apontados nos trabalhos pesquisados? Essa pesquisa evidenciou que os processos reflexivos, no ano de

2002, já se constituíam como um forte referencial para os processos de formação, o que em meados da década de 90 era apenas uma possibilidade, portanto temos um avanço para os programas de formação, que agora, com mais intensidade, busca formar um profissional crítico e reflexivo.

E o que seria, nesse sentido, refletir sobre sua prática enquanto docente? Coracini (2003, p.308), explica que "refletir *sobre a ação*[2] consiste na atividade e retrospecção com o objetivo de examinar as razões e as crenças que subjazem às ações pedagógicas e gerar ações alternativas no futuro" (grifos nossos). Essa forma de enxergar a reflexão baseia-se nos pensamentos de Shön (1997), no qual a reflexão sobre e na ação pode ser entendida como um resultado das elaborações que o professor (sujeito), realiza a *posteriori* sobre as características e processo de sua própria ação. Portanto, refletir sobre sua prática é repensar seus conceitos enquanto docente, olhar para dentro de si e rever: o que faço? O que isso significa? O que me levou a agir dessa forma? O que me levou a agir dessa forma? E o principal, como posso agir diferente? (Essas são as quatro questões propostas por Freire, 1970, sobre o processo reflexivo).

Portanto, acreditamos que seja necessário, cada vez mais, se preocupar com a formação de docente com vista ao trabalho com a leitura, pois o professor precisa saber desenvolver habilidades, competências e estratégias em seus alunos, para então, formar futuros leitores. O próximo tópico tratará sobre algumas dessas implicações, de modo a enfatizar as diversas concepções de leitura adotadas pelos professores e como se dá a prática de ensino em cada uma delas.

2. Shön (1988) evidencia dois tipos de reflexão, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, em que a primeira seria refletir durante o acontecimento e o segundo a reflexão ocorre depois do fato e o sujeito pode relembrar o que aconteceu e comentá-la. Portanto enfatizamos, na citação direta, apenas a segunda, pois acreditamos que há uma maior relevância para o propósito deste trabalho, que seria refletir sobre a prática do ensino de leitura.

A leitura enquanto objeto de estudo e de ensino: concepções

As práticas de leitura exercem um papel de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo enquanto sujeito social de linguagem e falante de língua materna, pois é uma prática que compete à ampliação do conhecimento de mundo, acrescentando a aquisição de novas informações e possibilitando aos sujeitos, uma maior competência discursiva.

Diante dessa premissa, como bem ressalta Mascia (2005) a leitura tem passado por tantas mudanças teóricas que é necessário definir algumas acepções atribuídas a ela dentro de cada paradigma teórico, isto por que, as práticas de ensino de leitura em sala de aula, por vezes, estão pautadas na concepção de leitura adotada pelo professor. Desse modo, abordaremos três concepções de leitura, que de acordo com pesquisas, como a de Mascia(2005), Coracini (2005) e Kleiman (1989), são as mais utilizadas por professores, a saber: cognitivista, interacionista e discursiva.

Na perspectiva cognitivista, a leitura é entendida enquanto processo ativo de construção mental, que coloca em uso o conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e de práticas sociais, no entanto a leitura é realizada por etapas e dar-se através de formulação de hipóteses, ou seja, o foco sai do texto e centra-se no leitor. Nesse modelo de leitura dois modos de processamento da informação, que estão ligados ao esquema mental, auxiliam o sujeito no processo de compreensão: bottom-up (ascendente) e topdown (descendente), que representam respectivamente: ato de decodificação das palavras em que o leitor, principalmente o iniciante, lê soletrando e ativa o conhecimento enciclopédico, porém ao terminar de ler o trecho a compreensão pode ser afetada, tendo em vista que o leitor terá dificuldade de lembrar o que leu antes e; envolve desde os conhecimentos de mundo até os processos de decodificação da palavra e o leitor pode monitorar o seu ato de ler, percebendo quando precisa predizer, inferir, hipotetizar e quando necessita confirmar suas hipóteses através dos elementos visuais do texto.

Os professores que adotam o modelo cognitivista tendem a trabalhar a leitura centrando nas habilidades mecanicistas de decodificação da escrita, de modo, que como salienta Antunes (2003, p.27), tende a tornar a leitura uma

atividade "sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente.

A concepção interacionista defende que a leitura acontece por meio do acionamento realizado pelo leitor, que busca as marcas formais deixadas no texto, marcas estas que possibilitam encontrar a opinião do autor, isto é, o que levaram o autor a dizer o que disse no texto. Ou seja, há uma interação entre leitor e autor e o texto que funciona como uma espécie de charada, no qual encontramos as pegadas das intenções do autor, que vai nos guiar para encontrarmos o sentido, assim, o leitor utilizando suas técnicas interpretativistas, tem o papel de reconstruir o texto e atribuir-lhe sentido.

Koch e Elias (2012) ressaltam que na concepção de leitura interacionista, o sentido não está no texto, ele é construído através das marcas deixadas pelo autor e pelos conhecimentos prévios do leitor, ou seja, o sentido está no texto e no leitor. Diante dessa premissa, o texto não é apenas um produto de decodificação e exige do leitor muito mais do que conhecimentos do código linguístico.

O modelo de ensino adotado por professores, cuja visão de leitura é a interacionista, privilegia a compreensão e o sentido, auxiliando o leitor (aluno) a encontrar as pistas deixadas pelo autor, a formular hipóteses, utilizando questões desafiadoras, que os levam a pensar e interagir com o texto, além de estabelecer uma construção conjunta do saber, entendendo que a leitura será diferente para cada leitor.

Na perspectiva discursiva de leitura não se deve levar em consideração apenas o que está dito no texto, mas o que não está dito, o implícito, os paradoxos, as contradições e as incoerências, também devem ser considerados.

Assim, passamos a perceber três níveis de processamento de sentido: o *explícito, implícito e metaplícito,* que Orlandi (1988) entende, respectivamente, como: *inteligível, interpretável e compreensível.* O sentido *explícito (inteligível)* seria o que está expresso nas linhas do texto, o que o autor diz claramente através das palavras e das relações sintáticas estabelecidas entre elas. O sentido *implícito (interpretável)* corresponde à compreensão estabelecida através das entrelinhas, cotexto, do não dito pelo autor. Já o *metaplícito* (*compreensível)* refere-se ao sentido que é construído através do conhecimento do contexto tanto do leitor quanto do contexto de produção, o leitor faz deduções sobre as intenções do autor em relação ao texto Nesse sentido compreender é ir além da

interpretação, pois, além de apreender o sentido regido pela semântica interna do texto, é preciso perceber que este poderia também ser outro.

A perspectiva discursiva, aparentemente, não é muito adotada pelas instituições escolares, no entanto os professores, que por ventura, adotam essa concepção em suas práticas de ensino tendem a realizar atividade de leitura que procura estabelecer o sentido do texto, de maneira que explora o linguístico e o extralingüístico. Um exemplo seria a leitura de uma propaganda, gênero que tem por características explorar o não dito e o conhecimento de mundo para estabelecer o sentido do texto.

Diante das concepções apresentas, acreditamos que a atividade de leitura não é uma prática de adivinhações de informações a respeito do texto, é a partir dele atribuir-lhe sentido, significado e relacioná-lo a outros textos e contextos significativos para cada sujeito para que, através do texto, o leitor possa expressar o seu ponto de vista de maneira significativa. Assim, no próximo tópico, trataremos sobre o conceito, a concepção e a prática de leitura concebidas por professores de língua materna que atuam no ensino médio.

Formação docente e leitura: definição, concepção e prática de professores de língua portuguesa do ensino médio

Nesse tópico, buscaremos refletir sobre a importância da formação docente para o ensino de leitura, destacando: a visão de leitura que o professor de língua portuguesa do ensino médio possui; a concepção teórica de leitura que orienta sua prática; e como a prática de leitura é desenvolvida em sala de aula.

Definição de leitura por professores do ensino médio

O papel principal da formação docente é oferecer aos professores ferramentas para a observação e exploração pedagógica que concebe o ensino não meramente como um mecanismo para ampliar as oportunidades de aprendizagem na sala de aula, mas como um meio de compreender e transformar as possibilidades do aprendiz e do professor dentro e fora da sala de aula (Cf. KUMARAVADIVELU, 2012). Assim, para conseguirmos ministrar uma aula de

fato eficaz, no que tange ao ensino de leitura, é necessário compreendermos o que é leitura, conceito este adquirido, na maioria das vezes, durante a sua formação docente.

Acreditamos que, diante do entendimento do docente sobre um provável conceito de leitura, ele poderá contribuir para a formação de um aluno crítico e reflexivo. Autores como, Silva (1981) afirma que ler é, antes de tudo compreender, ou seja, para esse estudioso, ler é muito mais do que decodificar é buscar os sentidos nas entrelinhas do texto. No entanto, para Solé (1998, p. 18) a leitura é um processo em que, "o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios", assim, o significado do que lemos é construído, através da nossa história, dos nossos conhecimentos prévios e de mundo.

No relato de P1 sobre o que é leitura, observamos que a esta é tida como um ato importante para a sociedade, de modo que se torna essencial para o desenvolvimento do indivíduo.

> **E**- Para o senhor o que é leitura?
> **P1-** Leitura é a base de tudo...a leitura :: é o que fornece conhecimento a qualquer área...a qualquer ...qualquer pessoa, qualquer conhecimento só vem através da leitura, muito embora essa leitura, às vezes, resulte de é...de uma discussão muito longa né...mas atualmente né, no contexto geral, para onde você correr para onde você for...tudo parte de leitura.

Esse dado, em geral, revela que P1 possui um conceito genérico, amplo do que é leitura, no entanto, demonstra entender a importância dessa prática para a construção de qualquer tipo de conhecimento. Aragão (2014, p.19) ressalta que, o conhecimento construído pela leitura "vem a ser concebido como a ponte para a liberdade e para a ação libertadora". Assim, para P1, a leitura parece-nos ser uma prática social, que vai além das atividades escolares, conforme atesta o fragmento "*para onde você correr para onde você for...tudo parte de leitura*."

A noção presente no relato de P1, de que para definir leitura é necessária uma discussão ampla, nos leva a uma reflexão de que a leitura é inserida na vida

do sujeito muito cedo, desde os primeiros anos de vida, no convívio familiar, depois passa pela escola e percorre a nossa jornada seja profissional, pessoal, familiar, religiosa. Assim, no trecho em destaque, é notório que há uma falta de clareza de P1 em relação a uma dada perspectiva teórica (seja interacionista, discursiva, cognitiva), que possa nortear suas práticas de ensino.

Portanto, o conceito de leitura é modificado de acordo com as nossas práticas e de como essa prática foi adquirida ou inserida em nosso cotidiano, conforme verificamos no relato abaixo:

> P2- leitura é: um um...despertar...despertar para a compreensão do mundo, através ... dos **livros**, **através das informações que os livros trazem**, das bibliotecas virtuais, então...ler prá mim é a maior descoberta que um jovem pode ter.

O conceito de leitura construído no discurso[3] de P2 está associado à leitura de livros, o que demonstra que a maneira com que a leitura foi inserida em sua prática se deu através desse instrumento, portanto ler, para esse sujeito, é compreender as informações que os livros trazem. Notamos também que, o conceito apresentado por P2 refere-se a uma leitura como *descoberta* e não como um processo, do qual as estratégias de leitura são desenvolvidas ao passo que o sujeito torna-se um leitor proficiente.

Percebemos nos relatos de P1 e P2 um reconhecimento de que a leitura tem uma ligação com o mundo, com o meio social, revelando fragmentos de discursos difundidos em ambientes de formação docente. Coracini (2007, p.209) defende que, "todo discurso é heterogeneamente constituído [...] atravessado por fragmentos dispersos de outros discursos, manifestação da memória discursiva, de dizeres outros que nos precedem e nos constituem como sujeitos", nesse sentido, como vimos o dizer do professor também é atravessado por vários discursos, principalmente os didático-pedagógicos.

3. Sabemos que o termo discurso possui vários significados. Nesse trabalho discurso é entendido como toda produção de linguagem. Assim, um relato ou uma entrevista se configuram em discurso que guardam posições ideológicas, fatores históricos, políticos e sociais.

Diante desses dados, vemos que a construção do conceito de leitura, por vezes, revela que a formação docente precisa transformar os conhecimentos apresentados pelos docentes e assim construir com esses sujeitos um conceito do que é leitura, a partir do conhecimento que eles já possuem sobre o tema, por isso acreditamos que esse deva ser um saber construído.

Concepção e práticas de leitura dos professores do Ensino Médio

Pensar na relação entre concepção teórica e prática significa compreender a necessidade de levar para o ensino uma reflexão didática pautada em estudos significativos que tragam ao processo de ensino-aprendizagem situações reais do cotidiano e, por sua vez, o professor exerce um papel primordial para levar à escola esse ensino reflexivo, principalmente no que tange ao ensino de leitura. No entanto, para que o docente desenvolva um ensino de leitura efetivo é preciso que este profissional tenha uma formação que o leve a desenvolver esse senso crítico e a lidar com situações inesperadas, posto que para a prática de sala de aula não há uma receita ou um passo a passo pronto é um saber construído diariamente.

Monte Mór (2009) enfatiza que o professor precisa saber atuar de maneira inovadora, que requer mais capacidade de criação e interação, de modo que consiga ensinar sem modelos pré-estabelecidos e a partir do contexto social de cada aluno, essa forma de ensino é denominada de epistemologia de performance. Assim, para um ensino de leitura efetivo faz-se necessário formar profissionais que saibam fazer com que os alunos pratiquem essa interação, tantos entre a escola-contexto social como entre autor-texto-leitor, por isso a importância de compreender a concepção teórica que embasa a sua prática de ensino.

A concepção de leitura interacionista permite que o leitor faça acionamentos em busca das marcas deixadas pelo autor, posto que o sentido não está dado no texto, ele é construído através do conhecimento de mundo e das marcas autorais. Contudo, chegamos à constatação de que há professores que, embora, aleguem seguir a concepção interacionista, não sabem ao certo que fundamentos teóricos é defendido por essa concepção, conforme atesta o relato abaixo:

E- Que concepção teórica de leitura orienta o seu trabalho em sala de aula?É uma concepção mais voltada para a cognitiva, discursiva, interacionista...
P1- Eu acho que :: a concepção que eu sigo...é essa concepção de interacionista né... que você tem aquela história de todo um conhecimento é:: mas você tem que ter uma base escrita, tem que ter uma base be:bem, sólida. Eu não acredito muito que se você não tiver...leitura, você só com a parte de mundo você não vai a lugar nenhum não.

Há uma grande discussão sobre o fato de que, muitos docentes acreditam que o trabalho com a leitura sempre deve acabar com uma atividade escrita. Embora saibamos que a "atividade de leitura completa a atividade da produção" (Cf. Antunes, 2003, p. 67), esta não deve ser uma prática obrigatória a ser atribuída ao ensino de leitura. Um exemplo dessa prática são as sequências didáticas, que, em sua maioria, buscam trabalhar um gênero, iniciando pela apropriação através de leituras, do conhecimento que aluno já possui, e termina com a produção escrita desse determinado gênero, havendo assim uma concepção equivocada de que a leitura de um texto terá como resultado uma produção textual.

Vemos no relato de P1, justamente essa ideia de que a leitura produz conhecimento, mas se for associada a uma prática escrita, como mostra o seguinte fragmento: "[...]você tem aquela história de todo um conhecimento é:: mas você tem que ter uma base escrita, tem que ter uma base be:bem, sólida. Eu não acredito muito que se você não tiver...leitura, você só com a parte de mundo você não vai a lugar nenhum não". É, muitas vezes, por esse tipo de discurso que os alunos acabam não acreditando no ensino de leitura, pois também associam leitura a escrita.

Uma segunda constatação refere-se à ausência de uma concepção teórica de leitura que oriente a prática do ensino de leitura, demonstrando uma falta de conhecimento sobre o que cada teoria defende, conforme vemos no relato abaixo:

P2- Olha...teoricamente...e/eu não tenho teóricos muitos é:é arraigados na minha concepção, mas assim, eu tenho grandes escritores que

> me orientam [...] Chico Buarque de Holanda é um desses escritores com as produções desde a década de 90 que ele produz literatura de de:de cunho bem literário e...e adoro Jô Soares é um dos grandes escritores da literatura contemporânea também [...]

Alves (2012) explica que trabalhar com a leitura de maneira que atenda os propósitos comunicativos e motive os alunos não é uma tarefa fácil, principalmente se houver por parte do docente a falta de embasamento teórico sobre as teorias da leitura. Desse modo, observamos no relato de P2 uma associação entre concepção teórica de leitura e instrumentos de ensino, obras de autores da literatura brasileira, conforme aponta, o trecho: "eu não tenho teóricos muitos é:é arraigados na minha concepção, mas assim, eu tenho grandes escritores que me orientam [...] Chico Buarque de Holanda[...]". Diante da fala deste professor, podemos perceber que a sua formação docente apresenta lacunas significativas, uma vez que não lhe permite perceber o que seja concepção de leitura e, consequentemente que ela tem influência na sua prática de sala de aula. Como podemos ver o professor em sua fala não consegue citar um estudioso da leitura, a exemplo de Coracini, Kleiman, Solé, Ezequiel Silva entre outros, o que é preocupante.

Tendo como suporte os relatos aqui analisados, percebemos que esses professores de língua portuguesa precisam conhecer as teorias que norteiam o ensino de leitura, para que possam diferenciá-las de modo que busque defender a teoria mais eficaz para o ensino de leitura e refletir sobre que concepção norteia a sua prática de ensino, muito embora, percebemos que, alguns professores defendem em seus discursos uma dessas concepções, mas não enxergam essa teoria em suas possíveis práticas:

> **E-** Como você descreveria sua prática de ensino de leitura?
> **P2-** Bom... a minha prática de leitura...é:ela é dinâmica né...por que eu procuro ler...retirar dessa leitura, o que, o que de fato faça com que meu aluno reflita e depois eu vou discutir com ele toda essa/esse papel reflexivo que a leitura tem no cotidiano dele né, não só no cotidiano dele, mas dá dá sociedade em que ele vive, como nos podemos

> aproveitar essa leitura, mesmo que do romantismo, do realismo, mas como ele pode trazer isso para a contemporaneidade do dia a dia dele, a a função principal é justamente essa, fazer com que ele seja reflexivo e que essa min/minha prática de::é fazer ver não só o dito, mas no não dito o que ele pode aproveitar no dia a dia dele.

Ao ser questionado sobre que concepção teórica norteava o seu ensino de leitura, P2 evidenciou que não era norteado por nenhuma teoria, no entanto nesse relato vemos que o professor deixou evidente que buscar fazer com que seu aluno reflita sobre a importância dessa prática na sociedade, posto que esse é o papel da leitura. Assim, de acordo com o fragmento descrito, entendemos que a concepção que norteia a prática de ensino de P2 é uma visão interacionista, que busca nas entrelinhas, na ativação dos conhecimentos prévios na interação social, construir o sentido do texto, porém parece que o colaborador não consegue vê em seu discurso o indicio de uma teoria.

Desse modo, notamos nos dois relatos de P2 um conflito que envolve a relação entre teoria e prática, de modo que ele não percebe em sua possível prática a influência de uma teoria. Segundo Kumaradivelu (2012), autor que propõe um novo modelo de formação docente a partir das perspectivas globalizantes (pós-nacional, pós-moderna, pós-colonial, pós-transmissão e pós-método) e dos princípios operacionais (particularidade, praticabilidade e possibilidade), a relação teoria e prática é fundamental para a formação docente, posto que o professor é levado a teorizar a partir de sua prática. E para que esse objetivo seja alcançado é necessário que os programas de formação docente proporcionem o desenvolvimento de habilidades, autonomia e atitudes para que assim eles possam construir suas teorias a partir de suas próprias práticas.

Cabe ressaltar que teoria e prática não são atividades onde uma é melhor ou mais importante do que a outra e sim que andam em conjunto, a prática procurar tratar questionamentos abordados na teoria, assim como a teoria aborda questionamentos expostos na prática. Como ressalta Wachowicz (1996, p.149) “Não há uma teoria sem prática, nem uma prática sem a teoria. São distinguíveis, mas não separáveis”.

Diante dos relatos dos professores do ensino médio, pudemos refletir que a formação docente para o ensino de leitura não atende às demandas atuais, no quesito de que ainda temos docentes que não conseguem distinguir concepção teórica de prática de ensino, tornando necessário que esta formação direcione o sujeito a articular uma concepção de ensino de leitura atrelada à necessidade de superar a forma mecanicista vinculada aos métodos de ensino tradicional.

Considerações finais

Perante as constatações que observamos nos relatos concedidos pelos professores de língua portuguesa do ensino médio percebemos que ainda há problemas com a relação entre formação docente e ensino de leitura, pois vimos que ainda há professores que não conseguem ver em suas práticas resquícios advindos de correntes teóricas, o que nos mostra, nessa circunstância, que teve uma formação docente que, provavelmente, não contemplou uma aula de leitura que evidenciasse as concepções teóricas existentes e o que cada uma delas representa para o ensino.

Assim, concordamos com Benevides (2003, p. 08) a ideia de que a "formação de professores pode acontecer de modo a levar o aluno, professor em formação (e atuação), ao desenvolvimento ou enriquecimento da competência profissional e a leitura é uma atividade de extrema importância para o desenvolvimento profissional do professor".

Portanto, o trabalho realizado com foco na formação docente para o ensino de leitura revela que precisamos investigar como estão sendo formados os professores para trabalharem com leitura em sala de aula, posto que esses docente são cobrados pela sociedade para desenvolverem um ensino eficaz e para formar leitores e futuros cidadãos críticos e reflexivos.

Referências

ALVES, Maria de Fátima. Concepções e práticas de ensino de leitura. In: ALVES, M.F. CORDEIRO, Fabíola; RIBEIRO,Roziane. **Formação de Mediadores de leitura**: Caderno de Teoria e Prática. Campina Grande (PB): Editora da UFCG, 2011.

ANDRÉ, Marli E.D. Afonso de. Dez anos de pesquisas sobre formação de professores. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). **Formação de educadores**: artes e técnicas- ciências e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 605-616.

ARAGÃO, Keila Gabrielle L. **Sujeitos professores, sujeitos leitores**: histórias e práticas de leitura. Defesa 28/02/2014. 144f- Dissertação(mestrado)-UFPB/CCHL. Disponível em: http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/6434 Acessado em: 06/05/2015 às 22:06 min.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Leitura e formação docente**: as formas de constituição do sujeito-leitor relatadas em um memorial de leituras de alunos de um curso de letras**.** In: Congresso de Leitura (ALB), Anais 14, Campinas, SP, 2003.

CORACINI, Maria José. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: CORACINI, M.F; BERTOLDO, E.S. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p.305-327.

_____. Pós-moderniddae e novas tecnologias- no discurso do professor de línguas. In: _____. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguísmo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.209-224.

GONSALVES, Elisa Pereira. Escolhendo o percurso metodológico. In: _____. **Conversas sobre iniciação a pesquisa científica**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2007, p. 63-73.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender***:* os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. (Re)visioning language teacher education. In: _____. **Language teacher education for a global society**.a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing. New York: Routledge, 2012.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: _____**. A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas, SP:Mercado de Letras, 2004, p. 45-62.

MASCIA, Márcia Ap. Amador. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. (Org). **Leitura***:* múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado de letras; São João de Boa Vista, SP:Unifeob, 2005, p.45-58.

MONTE-MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Org.). **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 177-189.

ORLANDI, Eni P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZIBERMAN, Regina; Silva, Ezequiel Teodoro**. Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática,1988. p.58-77.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos da leitura, São Paulo: Cortez, 1981.
SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.
SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.
WACHOWICZ, Lilian. Anna. Ensino: do conhecimento ao pensamento e destes para projetos. In: PINTO, et. al. **Educação, caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champanhat, 1996, p. 133-150.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar práticas de leitura e Produção textual desenvolvidas em turmas do segundo seguimento da educação de jovens e adultos (EJA) da rede estadual de ensino que contribuem de maneira satisfatória no processo de ensino aprendizagem desses alunos. A prática do professor em salas de aula com alunos dessa modalidade de ensino tem mostrado que muitas vezes esses discentes ao ingressarem no segundo seguimento não possuem ainda algumas habilidades básicas de leitura e escrita, alguns deles ainda com uma alfabetização pouco eficiente o que gera um conflito em sala de aula, sobretudo nas atividades de língua portuguesa e produção textual, muitas vezes tendo como consequência a evasão escolar. Dessa maneira se faz necessário que os docentes que trabalham com a educação de jovens e adultos procurem desenvolver práticas que estimulem e favoreçam o desenvolvimento tanto da leitura quanto da escrita desses alunos, motivando e estimulando-os cada vez mais. Para fundamentar nosso trabalho utilizaremos os pressupostos de Marcuschi (2002,2008), Calkins (1989) bem como utilizaremos a concepção de linguagem como instrumento de interação social e o ensino de língua portuguesa através dos gêneros textuais. Assim o presente texto irá demonstrar atividades realizadas na nossa prática docente que se mostram eficientes na construção de leitores críticos e desenvolva ainda a modalidade escrita da língua portuguesa em alunos da EJA.

Palavras-chave: Leitura, Produção textual, Ensino.

PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL EM TURMAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Janaina Pereira Daniel Farias (SEE-PB)
Maria Zuleide Abrantes Soares (SEE-PB)

Introdução

Concluir a educação básica depois de anos fora da escola enfrentando as mais variadas adversidades se constitui como uma meta e um desafio para muitos estudantes nos dias atuais. Esses estudantes compõem a educação de jovens e adultos (EJA) modalidade de ensino que visa oferecer oportunidade a jovens, adultos, idosos entre outros a oportunidade de conclusão de sua escolaridade.

Dessa maneira essa modalidade de ensino visa permitir que esses aluno possam aliar muitas vezes a educação básica ao ensino profissional através de uma aprendizagem significativa para a formação de um cidadão crítico, motivado e participativo na sociedade.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar práticas de leitura e Produção textual desenvolvidas em turmas do segundo seguimento da educação de jovens e adultos (EJA) da rede estadual de ensino que contribuem de maneira satisfatória no processo de ensino aprendizagem desses alunos.

A nossa experiência como professora dessa modalidade de ensino vem nos mostrando que dentre muitos desafios enfrentados pelos alunos da EJA destaca-se a evasão escolar que se dá por vários fatores. Aqui gostaríamos de destacar a evasão escolar que ocorre no segundo seguimento da EJA quando

os alunos ingressam no chamado segundo seguimento da EJA que equivale ao ensino fundamental dois no ensino regular.

Durante a nossa pesquisa podemos observar ainda que a mudança da estrutura de ensino que ocorre nesse período é um dos principais fatores relacionados a evasão escolar não sendo o único fator. A substituição da figura da professora que é pedagoga e de certa forma compreende a modalidade de jovens e adultos com mais propriedade pelos professores de disciplinas isoladas vem fazendo com que cada vez mais estudantes da EJA abandonem as salas de aula sem que tenham concluído o ensino fundamental.

Não se pode negar que o papel do pedagogo é extremamente necessária ao desenvolvimento desses educandos e que, na maioria das vezes ao ingressarem no segundo seguimento da EJA os alunos se sintam intimidados diante dos novos desafios que lhes são apresentados. Por sua vez os professores que atuam no segundo seguimento muitas vezes encontram também uma série de dificuldades em lidar com esse aluno, pois em muitos casos não recebem uma formação específica que lhes apresente a proposta e os objetivos dessa modalidade de ensino.

Diante dessas dificuldades os professores do segundo seguimento da EJA objetivando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem bem como o desenvolvimento do aluno vem a cada dia buscando melhorar a sua prática através de aulas diversificadas que objetivam contribuir de maneira positiva nesse processo.

Dentre as dificuldades encontradas pelos alunos no segundo seguimento da EJA destacamos ainda os problemas com a leitura e interpretação de texto que por sua vez interferem de maneira considerável no processo de produção textual.

Foi observado durante o desenvolvimento do nosso trabalho que muitas vezes alguns alunos ao chegarem ao sexto ano do ensino fundamental apresentam uma alfabetização ainda deficiente e ao professor de língua portuguesa é dada a tarefa de continuar esse processo estimulando seus alunos através de práticas eficazes para o desenvolvimento da leitura e consequentemente da produção textual aperfeiçoando a leitura e a escrita desses alunos.

Nesse contexto se faz necessário cada vez mais uma prática interativa que considere os saberes de seus educandos e lhes permita ampliar seus conhecimentos e usar a linguagem tanto oral quanto escrita em suas práticas sociais.

Fundamentação teórica

É importante ressaltar que na nossa sociedade atual a educação de jovens e adultos, conforme indicam dados oficiais, é formada sobretudo por aquelas pessoas historicamente excluídas, tanto do sistema educacional como dos direitos sociais. Sendo assim de acordo com Silva (2006, p.38) A relação entre educador e educando, nessa modalidade, é essencialmente de aceitação recíproca e de partilha do reconhecimento da capacidade que todos possuem de serem sujeitos e se educarem simultaneamente.

É preciso entender a educação de jovens e adultos não somente como uma modalidade de ensino, antes de mais nada é preciso vê-la como incentivadora de uma prática social por esta atender a um grupo de indivíduos historicamente excluídos, mas que devem ter os seus conhecimentos valorizados enquanto sujeitos autores.

Para entender as dificuldades e a busca por uma prática eficiente em turmas da EJA do segundo seguimento devemos antes de tudo observar a proposta curricular dessa modalidade de ensino uma vez que buscamos compreender qual o perfil desses alunos na etapa final do ensino fundamental, suas perspectivas e desafios.

De acordo com Silva (2006, p.31) A história da educação de jovens e adultos tem mostrado que as concepções suas propostas de educação estão intrinsecamente relacionadas ao contexto nacional e internacional. Ainda segundo a autora o direito de jovens e adultos à educação está assegurado no campo da legalidade.

Para consolidar uma prática eficiente capaz de atender as necessidades desse público tão diversificado, com seus saberes respeitados e de maneira favorável a construir uma base necessária ao desenvolvimento significativo e a formação de leitores críticos, bem como desenvolver sua habilidade com a es-

crita é importante ainda e sobretudo que tomemos como base a concepção de língua como instrumento de interação social.

Dessa maneira um ensino eficiente de língua portuguesa deve passar por uma prática que considere esse caráter interacionista da linguagem .

Passaremos a seguir a uma breve reflexão acerca das concepções de linguagem e os gêneros textuais.

A estrutura social que perdurou até a metade do século passado delineou um modelo de ensino de língua portuguesa feito através dos manuais de gramática e que priorizavam o estudo das regras gramaticais. Este modelo de ensino era o reflexo de uma escola restrita a apenas uma parte da população, sobretudo aquela detentora do poder econômico e que dominava a variedade padrão da língua portuguesa, não tendo problemas em ir à escola para estudar as regras gramaticais utilizadas naquela variedade da língua.

A partir da década de 50, no entanto, a escola passa a ser um espaço ocupado também por alunos pertencentes às classes populares. O aumento do número de alunos nas escolas fez crescer também o número de professores que, por sua vez, também não possuíam um profundo conhecimento da língua que ensinavam.

Essas mudanças na estrutura escolar deveriam acarretar também numa mudança no ensino de língua portuguesa, porém, apesar de algumas mudanças no material didático na tentativa de aproximar o ensino de língua portuguesa da realidade vivida pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, na prática, o ensino continuou privilegiando a variedade padrão da língua escrita e restringindo-se ao estudo de regras da gramática prescritiva.

Pesquisas apontam para a ineficácia do ensino de língua portuguesa baseado na análise de frases e apreensão de regras gramaticais e com o surgimento da Lingüística Textual (LT) emerge a proposta de ensino que tenha como núcleo o texto. Dessa maneira, o ensino de língua portuguesa teria como principal objetivo formar leitores competentes e que dominassem a variedade padrão da língua escrita. Contudo, durante muito tempo o texto em sala aula serviu apenas de pretexto para que fossem usadas as mesmas análises que perpetuavam um modelo de ensino ultrapassado.

Concebendo a língua como uma atividade realizada nas relações sociais, o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula permite ao aluno a utilização da língua nas modalidades oral e escrita em diferentes situações de uso, tendo em vista que para cada finalidade específica de interação nós utilizamos um gênero textual diferente."Os gêneros textuais surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação á sociedades anteriores à comunicação escrita" (MARCUSCHI, 2007).

Ainda segundo Marcuschi (2007) os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. O autor afirma ainda que eles caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais.

Nessa perspectiva, não é difícil compreender o fato de que com o desenvolvimento da tecnologia na atualidade vários novos gêneros textuais venham ganhando espaço nas nossas atividades sociais do dia a dia e por sua vez alguns desses gêneros tendem a cair em desuso.

Tomando como objetivo principal do ensino de língua portuguesa o domínio da leitura e da escrita, o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula se faz necessário tendo em vista que não utilizamos a língua num meio uniforme e estático e sim em diferentes situações comunicativas e interativas. Essa visão de ensino a partir da exploração, interpretação e reescrita de gêneros dará condições ao aluno de utilizar com propriedades a língua oral ou escrita adequando esse uso a diferentes situações de comunicação e não apenas considerando a língua como um instrumento estanque preso a regras que em muitos casos são eficazes apenas em contextos específicos.

Durante muito tempo o processo de produção textual na escola, foi marcado pela escrita das chamadas "redações", onde os temas propostos eram repetidos ano após ano, com títulos infalíveis: "Minhas férias", "O dia das mães", " São João"," Minha Pátria", entre outros. Tinha uma relação com as datas comemorativas, com um fim em si mesmo, onde a produção de textos fugia do

sentido do uso da língua, tornando-se artificial, os educandos escreviam para o professor ler e dar uma nota.

Autores como GERALDI (2002), nos chamam a atenção para a produção de texto no contexto escolar, "onde são negadas algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem- mundo" (p.126). Ou seja, numa concepção interacionista de ensino- aprendizagem da língua materna, esta é considerada como sistema que tem como centro a interação verbal, a interlocução entre os sujeitos, o trabalho em sala de aula precisa valorizar o uso real da leitura e da escrita, visando à participação dos educandos nas práticas sociais.

Para tanto, faz-se necessário que a leitura de texto, como a produção textual, seja significativa, com textos reais, que circulam na sociedade para que o educando possa fazer uso social de sua aprendizagem em leitura e escrita.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, a finalidade do trabalho com produção de texto é formar escritores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Acrescenta ainda, que "um escritor competente é alguém que planeja o discurso e consequentemente em função de seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero" (p.65).

Neste sentido, trabalhar a leitura e a produção textual com os educandos da EJA, implica uma perspectiva perspectiva de construir textos reais, focando mais especificamente, três gêneros textuais: poesia, receitas culinárias e biografia. A escolha destes gêneros foi realizada através de uma consulta aos educandos, após a apresentação de diversos gêneros textuais.

Ricos em experiências vividas, estes educandos, protagonistas de histórias reais, constituem uma diversidade, com diferentes traços culturais advindos de sua história de vida e para desenvolver práticas pedagógicas significativas na EJA, exige-se uma compreensão do contexto sócio-cultural, onde estes sujeitos estão inseridos, desvelando seus saberes, sua identidade, enfim seu ser.

A partir dessa reflexão não é difícil entender que ao educados da EJA cabe não apenas dominar aqueles conteúdos habituais relacionados ao programa

correspondente e seus objetivos, mas também através da sua prática criar estratégias favoráveis que contribuam para o desenvolvimento da autonomia, numa dinâmica participativa entre esses diferentes alunos.

Sobre as práticas de leitura e produção textual com turmas do segundo seguimento da EJA

A partir da reflexão de que as aulas de língua portuguesa no segundo seguimento da educação de jovens e adultos precisam se consolidar como aulas estimulantes que potencializem ainda mais os conhecimentos dos alunos procuramos através de práticas interacionais e do trabalho com os gêneros do discurso promover um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados em sala de aula e ainda expandir o conhecimento aprimorando o uso da língua nas modalidades oral e escrita.

Atividade - leitura, resumo e vocabulário

Num primeiro momento focamos nossa prática nas atividades de inicialização das aulas abandonando num primeiro momento as atividades rotineiras tais como exercício no quadro e livro e tentando trazer materiais (textos) que despertassem a atenção e o interesse dos alunos.

Os materiais utilizados foram livros paradidáticos entre eles (a moreninha, Iracema, o Ateneu e Vidas Secas), nesse momento os alunos foram divididos em duplas e o professor explicou um pouco o enredo de cada livro o que ajudou cada dupla a escolher a história com a qual havia se identificado.

O segundo momento partiu de uma leitura individual feita pelos grupos do primeiro capítulo de cada livro. Nesse momento foi entregue um dicionário a cada dupla onde eles puderam pesquisar as palavras cujo significado era desconhecido para eles.

A partir da leitura individual cada dupla recontou oralmente o capítulo que havia lido e em seguida ditaram as palavras novas que aprenderam para que os outros colegas da sala também pudessem aprendê-las. Após essa dinâ-

mica foi pedido que o grupo fizesse um pequeno resumo do que tinha acabado de ler.

Na aula seguinte começamos a trabalhar o resumo que eles haviam feito fazendo por fim sua reescrita. Durante esse processo a temática resumo foi trabalhada em sala de aula. Pudemos notar que a aula foi bastante proveitosa uma vez que cada dupla pediu para continuar com o livro que haviam escolhido com a finalidade de dar continuidade a leitura. Foi observado ainda que durante o andamento das atividades os alunos permaneceram na sala de aula.

No final da atividade de resumo pedimos aos alunos que reescrevessem as palavras pesquisadas no dicionário e procurassem formar frases com elas numa tentativa de fazer com que eles a incorporassem, quando possível, no seu uso cotidiano.

Atividade - canção, interpretação de texto, oralidade e escrita

Para a realização dessa atividade foi escolhida a canção "A feira" do grupo o Happa. Num primeiro momento foi pedido uma leitura silenciosa do texto escrito aos alunos e logo em seguida todos juntos escutaram a canção duas vezes. Alguns questionamentos então foram feitos por parte do professor com o objetivo de trabalhar a interpretação do texto no qual os alunos deveriam tentar explicar para o professor e para os colegas o significado de alguns versos do texto,como por exemplo " Porque os remédios normais nem sempre amenizam a pressão" Várias respostas foram surgindo o que envolveu bastante o grupo na sala de aula.

Num segundo momento dessa atividade foi proposto aos alunos cinco perguntas que contribuíram para o melhor entendimento do texto. Nesse momento foi trabalhado a diferença entre a compreensão e a interpretação de texto com a turma. Após o envolvimento do grupo com a aula de língua portuguesa o professor teve a oportunidade de trabalhar tópicos como as diferenças entre a fala e a escrita, marcas de oralidade, gêneros textuais orais e ainda a adequação da linguagem ao ambiente social do indivíduo.

Atividade - cartazes e anúncio publicitário

Essa atividade contou com a participação da disciplina de matemática na qual os alunos teriam que confeccionar um cartaz mostrando através de textos escritos, gráficos e figuras o resultado de uma pesquisa de preços de alimentos realizados em grandes supermercados. Dessa maneira o professor de língua portuguesa e os alunos desenvolveram uma oficina para produção desse material, o cartaz, para a apresentação desse material em grupo. Os alunos deveriam ainda explicar para o grupo os resultados da sua pesquisa.

Além de trabalhar o gênero textual cartaz com os alunos foi possível trabalhar a ortografia, o texto visual, estratégias que chamem a atenção do leitor entre outros. Nas aulas que seguiram foram trabalhados o jornal e o anúncio publicitário. Nesse momento os alunos puderam se colocar e trocar suas experiência com os colegas sobretudo sobre os textos publicitários que mais chamam sua atenção.

Atividade - gênero textual canção e poema

Como nem todos os alunos acolhem as aulas sobre o poema e seus principais elementos tentamos elaborar uma estratégia que envolvesse o grupo fazendo com que os objetivos daquela aula fossem alcançados.

Dessa maneira foi elaborado um material (apostila) contendo dois textos. Um deles foi a canção "Monte castelo" e o outro um soneto de Luíz Vaz de Camões cuja temática é o amor. Após a leitura do poema e a escuta da canção os alunos tentaram responder algumas perguntas com o auxilio do professor.

Em seguida tópicos como intertextualidade puderam ser trabalhados onde os alunos puderam citar textos da bíblia relacionados com os textos lidos anteriormente. Na aula seguinte foram trabalhados com os alunos tópicos como verso, estrofe, rimas e a estrutura do soneto.

Num segundo momento trabalhamos ainda o poema com a leitura de alguns dos principais poemas de Augusto dos Anjos. Os alunos acharam difícil a compreensão dos poemas mas gostaram de conhecer sobre o poeta paraibano.

Foi proposto aos alunos que escrevessem poemas sobre assuntos do seu cotidiano que despertam o seu interesse. Com base nos conhecimentos adquiridos em sala de aula esses textos estão em processo de escrita.

Atividades com o livro didático

Sobre a experiência com o livro didático da EJA o livro trabalhado atualmente nas salas de aula da Educação de jovens e adultos no segundo seguimento é o da Editora Moderna. O livro apresenta um volume para cada série do segundo seguimento contendo todas as disciplinas num mesmo livro. No que se refere ao material de língua portuguesa podemos observar que os livros se dividem em duas unidades temáticas contendo dois capítulos cada uma. Em cada capítulo encontramos gêneros textuais variados tais como reportagem, receita, poema, canção, entrevistas, notícias entre outros.

Ao longo de cada capítulo percebemos uma articulação entre vários textos o que permite ao aluno trabalhar de maneira bem intensa e articulada a temática presente nos textos principais.

No que se refere aos conteúdos gramaticais observamos que os conteúdos são apresentados de maneira sintetizada e é apresentado ao aluno apensa as regras básica e essenciais sobre cada tópico gramatical trabalhado.

As atividades de interpretação te texto possuem questionamentos que favorecem o debate em sala de aula onde os alunos podem trocar sua experiências co seus colegas e com o professor. Dessa maneira podemos afirmar que o livro didático utilizado nessas turmas são extremamente importantes e podem contribuir de maneira positiva para compreensão dos conteúdos desenvolvendo assim a capacidade oral e escrita dos educandos. As atividades citadas acima foram realizadas por entendermos que o livro didático, apesar de importante não é o único recurso o qual o professor dispõe para desenvolver sua prática de maneira eficaz e dinâmica. Como o trabalho está em andamento ainda serão realizadas atividades como produção de poemas, entrevistas e demais textos escritos contemplando os gêneros textuais trabalhados em sala.

Considerações finais

A nossa experiência com atividades de leitura e produção textual em turmas do segundo seguimento da educação de jovens e adultos EJA nos mostrou de maneira bastante clara que esses educados apesar de possuírem algumas limitações advindas do primeiro seguimento de EJA são capazes de concluírem o ensino fundamental nessa modalidade de ensino com um aproveitamento bastante satisfatório. Para isso se faz necessário ao professor de língua portuguesa um olhar diferenciado para esse grupo entendendo suas limitações bem como conhecendo suas possibilidades.

Alguns alunos chegam cansados, eles saem do trabalho direto para a escola muitas vezes, outras vezes não possuem uma estrutura familiar que favoreça seu bom desempenho na sala de aula e cabe ao professor não apenas explicar conteúdos, mas se colocar realmente como um facilitador para que esse alunos possa desenvolver uma habilidade de leitura crítica e de escrita satisfatória para sua atividades pessoais e profissionais.

Muitas vezes trabalhar com o público da EJA não se constitui como uma tarefa fácil para os educadores,alguns deles não recebem nenhuma formação específica e nem ao menos conhecem as diretrizes curriculares dessa modalidade com suas especificidades. Dessa maneira muitos deles não sabem como proceder então diante de público tão diversificado enfrentando a evasão e a falta de motivação de um grupo muitas vezes tido como fracassado e sem expectativa de progresso. Esse é um impasse que se constitui como um verdadeiro desafio para aquele grupo de docentes que acredita que uma prática interativa baseada numa pedagogia culturalmente sensível pode fazer com que os resultados desse trabalho seja surpreendente.

Nossa prática docente nos mostra que é preciso acreditar nesses alunos, é preciso motivar, mostrar a eles que eles são capazes de ir aonde as vezes nem mesmo eles sabem. A cada texto produzido, a cada leitura concluída fica a certeza que podemos avançar e fazer com que a educação de jovens e adultos cumpra com o objetivo para o qual é destinada.

O trabalho com os gêneros textuais em sala de aula como apresentado no nosso texto propõe um ensino de língua portuguesa no qual as atividades de produção de texto sejam voltadas para a conscientização dos alunos acerca da finalidade e utilidade dos gêneros textuais nas atividades enunciativas do seu dia a dia contribuindo assim para uma melhor apreensão do conceito de gêneros e desenvolvimento da leitura e da escrita, levando em conta os saberes dos educandos.

Assim, não podemos conceber um ambiente de sala de aula na qual o professor se posiciona como o detentor do conhecimento, aquele que impõe as suas crenças, cultura e a sua maneira de ver o mundo ao aluno nas discussões em sala e até no momento de correção dos textos dos alunos. Esse modelo de ensino tende a desconsiderar o conhecimento prévio do aluno e o conhecimento de mundo que ele tem da realidade que o cerca.

Não podemos deixar de ressaltar aqui a necessidade de um ensino de produção de texto através da compreensão, interpretação e escrita de gêneros textuais variados. Uma vez que nos comunicamos e interagimos com o mundo através de gêneros textuais é fundamental para o aluno conhecer a diversidade de gêneros que estão disponíveis na língua e saber quando utilizar um e outro de acordo com a necessidade enunciativa.

Este trabalho aponta ainda para a necessidade de um olhar sobre a prática dos professores, a necessidade de formação que atenda suas necessidades e expectativas para que assim as necessidades advindas dos alunos possam ser respeitadas conforme suas etapas de vida e experiência.

Referências

BAGNO, M; Gilles GAGNÉ & Michael STUBBS. (2002) **Língua Materna**. Letramento, Variação e Ensino. São Paulo: Parábola.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (1993) A contribuição da Sociolingüística para o desenvolvimento da Educação: dos anos 70 aos anos 90. In: **Fotografias Sociolingüísticas II**.

_____. (1995) Variação Lingüística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 119-144.
COSTA VAL. **Repensando a textualidade**. In: AZEREDO, J.C. (org.) *Língua Portuguesa em debate*. Petropólis: Vozes, 2002.
CALKINS, L.M. **A arte de ensinar a escrever.** Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1989.
GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** Editora Ática, São Paulo, 2002.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Definição e Funcionalidade. In: **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007.
_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola edotirial, 2008.
MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.** Brasília, 2001.
SILVA, Regina Celi Delfino da. Necessidade **de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos**. João Pessoa, 2006.

RESUMO

Esta proposta de intervenção é o resultado de uma pesquisa apresentada em resposta ao Programa do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), que defende a importância de conhecermos as diferentes teorias que embasam o trabalho pedagógico do professor, permitindo assim, um trabalho indissociável entre teoria e prática. Para isso, partimos da premissa de que as maiores dificuldades associadas ao processo de Leitura e escrita no ensino fundamental II, ainda estão fortemente enraizadas, somente, no processo de "codificação e decodificação", desvinculadas das práticas sociais do aluno. Neste contexto, entendemos o Letramento como uma proposta relevante para o trabalho com leitura e escrita em sala de aula, ao considerar a aprendizagem do aluno enquanto processo social, histórico, em contextos informais, para usos cotidianos, enfatizando a importância de dar as condições de aprendizagem necessárias para que o alunado desenvolva a competência leitora e escritora como sujeitos autônomos e proficientes. Para tanto, contaremos com o suporte teórico dos PCN (1997, 1998, 1999, 2009), Solé (1998), Kleiman (1995, 2005, 2007, 2008), Schneuwly e Dolz (2004) dentre outros. Logo, este artigo tem o objetivo de mostrar a importância das sequências didáticas, como ferramenta metodológica que contribui com o aprendizado quanto aos objetivos e finalidades de cada situação comunicativa, em que o gênero textual é eixo organizador das sequências enquanto instrumento de mediação. Portanto, como intervenção apresentamos uma sequência didática intitulada "Os contos de fadas através do texto O Rei sapo", tendo presente que os contos surgem como narrativas que divertem, ensinam e contribuem para o desenvolvimento do senso crítico do aluno.

Palavras-chave: Letramento, Gênero textual, Sequências didáticas.

UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Mercia Cavalcanti da Silva (UFCG)
Zuleide Pereira dos Santos Pinto (UFCG)
Hérica Paiva Pereira (UFCG)

Introdução

Compreendemos que a leitura e a escrita vão muito além de uma simples decodificação de palavras ou de memorização mecânica de letras e sons, concebida ainda nas práticas tradicionais de ensino, já que é através da compreensão leitora e escritora que nossos alunos podem se desenvolver como cidadãos críticos e conscientes, capazes de atuarem nas diferentes estâncias da sociedade. No entanto, constatamos que, na prática docente de muitos, ainda prevalece o uso exclusivo do livro didático em sala de aula, não havendo, portanto, uma preocupação em trabalhar com outros recursos que são necessários para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, apresentamos o letramento como uma proposta relevante para o trabalho em sala de aula, já que ela considera a aprendizagem do aluno enquanto processo social, histórico, em contextos informais, para usos cotidianos, e enfatiza a importância de oferecer as condições necessárias de aprendizagem para que os alunos se desenvolvam como sujeitos autônomos e proficientes. Para isso, refletimos a importância de trabalhar o letramento, tendo presente que nossos alunos ao chegarem à sala de aula, já trazem uma bagagem rica de valores e ideologias, que lhes permitem inserir-se em um ensino aprendizagem de forma interativa, faltando-lhes uma metodologia adequada, capaz de ajudar-

lhes a desenvolver suas capacidades, e, portanto, um espaço a ser desenvolvido em sala de aula pelo docente.

Como suporte teórico nos baseamos nos trabalhos de Kleiman (1995, 2005, 2007, 2008), PCN (1997, 1998, 1999, 2009), Solé (1998), dentre outros, que nos ajudam a compreender o processo de letramento, bem como as contribuições de Schneuwly e Dolz (2004) ao defenderem o uso das sequências didáticas e o agrupamento dos gêneros textuais em função de algumas características estruturais e sociocomunicativas, ao abordar a forma de trabalho em espiral.

O objetivo é mostrar a importância das sequências didáticas, como ferramenta metodológica que contribui com o aprendizado quanto aos objetivos e finalidades de cada situação comunicativa, em que o gênero textual é eixo organizador das sequências, enquanto instrumento de mediação.

Esta é uma pesquisa qualitativa que tem por fonte inspiradora querer desvendar se a prática docente utilizada nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Nabuco e da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Mozart Rodrigues, da cidade de Bonito de Santa Fé-PB, condiz com os objetivos abordados nos PCN, ou seja, se esta está vinculada, unicamente, ao uso do livro didático como única fonte de ensino. Enfim, queremos entender se as atividades de leitura e escrita têm mobilizado os alunos às práticas discursivas, conduzindo-os a eventos de letramento.

Em resposta à pesquisa, apresentamos uma proposta de intervenção através de uma sequência didática intitulada "Os contos de fadas através do texto O Rei Sapo" ao considerar que os contos surgem como narrativas que divertem, ensinam e contribuem para o desenvolvimento do senso crítico do aluno.

A leitura e escrita: uma prática a ser revisada

Nos últimos anos, muitas mudanças vêm ocorrendo nas práticas de professores, cada vez mais conscientes de que a aprendizagem da leitura e da escrita não deve estar desvinculada do uso que fazemos dos seus objetivos e finalidades e, essencialmente das diversas situações de aprendizagem reais, dentro ou fora da escola, como nos confirma a prática do letramento.

De acordo com Albuquerque (2006), a leitura e a escrita, vistas na ótica do letramento escolar, estão baseadas numa concepção interacionista que conside-

ra a prática social, ou seja, o trabalho realizado na escola deve estar em sintonia com a prática que o aluno tem em outros lugares. Com isso, a autora defende a importância de se trazer para a sala de aula temas que contenham significados para o aluno, ou melhor, que façam parte da sua vida.

Nesta perspectiva, compreendemos que o profissional de educação precisa encontrar estratégias que favoreçam novas práticas de ensino como instrumentos e suporte necessários no processo de aprendizagem, tanto da leitura quanto da escrita, que possibilite ao aluno circular pela diversidade de textos que existe na sociedade, em contextos de uso adequados à situação de interação comunicativa.

Segundo Kleiman (2005, p. 5), "letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar [...]". Assim, a autora explica que a escrita faz parte da paisagem cotidiana: no ponto do ônibus, no comércio, no serviço público, na igreja, entre outros, e esse conceito de letramento vai explicar justamente esse impacto da escrita em atividades escolares ou não, que promovam a imersão da criança ou adulto no mundo da escrita.

Na proposta dos PCN (1998) a leitura é tida como um processo de construção de significados do texto, superando a concepção de que [...] ler é simplesmente decodificar [...]. (BRASIL, 1998, p.43). Nessa perspectiva, a leitura concebe novos diálogos entre os envolvidos no processo, leitor, autor e texto, em práticas sociais de letramento, pois o objetivo é trabalhar com a leitura e formar leitores competentes (1998).

Ainda segundo os PCN (2009) o leitor é considerado proficiente e autônomo no momento em que ele é capaz de antecipar, inferir informações que não estão explícitas no texto, mas que se podem entender através dos conhecimentos prévios que o leitor tem e das demais fontes lidas por ele.

Para Solé (1998, p.22) [...] "a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto". Nesse sentido, a leitura tem objetivos e finalidades diversas, em que o leitor se utiliza do conhecimento de mundo, de seus conhecimentos prévios para construir uma interpretação. Para autora essa compreensão do texto inicia-se com o levantamento de hipóteses, num constante processo de previsões e verificações de estratégias utilizadas no decorrer da interpretação.

Convergindo com o mesmo pensamento de Solé, Kleiman (2010) enfatiza que a leitura é considerada um processo interativo, entre os diversos níveis de conhecimento do leitor: o conhecimento linguístico; o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Sendo assim, o leitor se utiliza dos conhecimentos adquiridos na sua vida para uma maior compreensão de um texto.

Desse modo, vejamos o conceito de letramento trazido pelos PCN (1998, p.19):

> Letramento, aqui, é entendido como produto da participação nas práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

Nesse ponto de vista, os eventos de letramento vão muito além do que pode ser ensinado na escola, cabendo aos professores articular os interesses partilhados pelos sujeitos, possibilitando práticas colaborativas que superem as dificuldades oriundas da heterogeneidade da sala de aula, na interação com outros agentes e conhecimentos que mobilizam capacidades necessárias à sua inserção social.

Desse modo, é necessário viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinando a produzí-los e a interpretá-los, de forma que esses conhecimentos não sejam apenas mais uma obrigatoriedade da escola, mas uma prática social de leitura e de escrita em suas vidas cotidianas, realizadas dentro e fora do ambiente escolar, na formação de leitores e escritores competentes.

Vejamos o que diz os PCN a respeito do leitor competente:

> Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente (BRASIL, 2001, p. 54).

Desta forma, é papel da escola organizar uma prática educacional que possibilite a todos, o acesso pleno à leitura e à escrita. É também sua função esclarecer aos aprendizes que saber decodificar não é suficiente, por isso é necessário ter um domínio mais complexo da língua que lhes permitam inserir-se na sociedade.

Diante desta situação, os PCN (1997) justificam a necessidade de uma revisão das práticas de ensino a partir da diversidade de textos e afirmam que:

> Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (PCN, 1997, p. 30).

Como observamos, os PCN reforçam a necessidade de considerarmos as práticas sociais do aluno no ensino aprendizagem. Por isso não podemos deixar de evidenciar a importância de trabalharmos os diferentes gêneros textuais que circulam na escola e fora dela. Marcuschi, (2008) considera gêneros textuais como entidades sociodiscursivas que têm como característica a dinamicidade, por se adaptar conforme a necessidade do ato comunicativo e das relações com as novas tecnologias. Portanto, estes são instrumentos imprescindíveis enquanto condição didática para o ensino da leitura e escrita.

De acordo com os PCN (1999), o trabalho com a leitura e a escrita não pode estar desvinculado do gênero textual. Portanto, o seu papel é de grande relevância para a interação sociocomunicativa e, consequentemente para o desenvolvimento da linguagem, já que, segundo Bakhtin (1977) nós só nos comunicamos através dos gêneros. “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (PCN-EF, 1998, p. 21).

Os gêneros textuais são aqui compreendidos como uma ferramenta didática que amplia a competência comunicativa, destacando a importância de um trabalho voltado para o ensino de leitura e escrita em sala de aula, no sentido

de promover as habilidades necessárias para ler, escrever, ouvir e falar de forma mais adequada às situações vivenciadas na sua vida em sociedade.

Schneuwly e Dolz (2004) defendem que diversos gêneros textuais podem ser agrupados em função de algumas características estruturais e sociocomunicativas. Os autores propõem um agrupamento como forma de organização curricular, de modo que, a cada ano escolar, gêneros de cada um dos agrupamentos possam ser trabalhados no decorrer da escolaridade, deparando-se com gêneros que tenham semelhanças entre si e com gêneros diferentes, proporcionando assim oportunidades de reflexão sobre diversas dimensões da linguagem. Com isto, um mesmo gênero pode ser revisitado em diferentes momentos da escolarização, momento este, conhecido pelos pesquisadores como aprendizagem em espiral.

Nesse processo espiralado a apreensão dos conhecimentos são construídos e transformados a partir do que já existe, ou seja, dos conhecimentos que os indivíduos já dominam. Assim, as tarefas de produção escrita partem do que os alunos já conseguem produzir em relação ao gênero trabalhado e posteriormente para o que pode ser aprendido para a melhora do texto. A possibilidade prática de organização didática através dos gêneros textuais é fundamental para a compreensão do seu funcionamento e da sua complexidade, adequadas à situação de produção oral e escrita, aos objetivos e principalmente as necessidades em cada fase de ensino.

Os autores afirmam ainda que, cada gênero de texto apresenta características diferentes, por isso necessitam serem agrupadas de acordo com as finalidades sociais atribuídas ao ensino, ou seja, aos domínios de comunicação escrita e oral em nossa sociedade.

Nesse sentido, os mesmos gêneros podem ser recorrentes em vários ciclos, entretanto em cada um deles, diferem as competências, habilidades e unidades linguísticas a serem desenvolvidas em sala de aula.

Sequência didática na perspectiva de Schneuwly e Dolz: passo a passo

Uma "sequência didática" segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.82) "é um conjunto de atividades escolares organizados, de maneira sistemática, em torno

de um gênero textual oral ou escrito". Através dela é possível realizar um trabalho pedagógico organizado de forma sequencial, que reúne atividades diversas, estruturadas para um determinado período. Essa modalidade de planejamento vem contribuindo cada vez mais com o trabalho do professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com os pesquisadores a sequência didática tem "a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação". Ainda, para os autores, esta se realiza, de forma organizada e sistemática, através de atividades sobre determinado gênero textual que desenvolvemos na escola, com o objetivo de conduzir o aluno a novas práticas de linguagem, em que o gênero é o eixo organizador das sequências enquanto instrumento de mediação.

Assim, o papel da sequência é o de proporcionar essas atividades à transposição didática adequada aos conhecimentos dos gêneros e a sua esfera de circulação, à luz das orientações metodológicas e dos princípios que o norteiam.

A sequência didática prevê um trabalho em espiral em que o indivíduo tem por base os conhecimentos que já possuem para transformá-los. Assim, a produção escrita parte do que o aluno já consegue produzir no gênero solicitado, em busca de melhorar seu texto.

Os autores apresentam uma estrutura de base para a produção das sequências didáticas, começando pela **apresentação da situação.** Este é o momento da exposição de uma situação de comunicação que objetiva a construção de uma representação do trabalho a ser desenvolvido e que será aprimorado na busca de uma produção final.

Após a apresentação da situação, inicia-se a **produção inicial**, através da primeira tentativa, em que é possível perceber os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero a ser trabalhado. Assim, o professor, tendo o conhecimento sobre o que o aluno já sabe sobre o gênero, lança mão dos **módulos**. Esses módulos consistem no trabalho de superação dos problemas que surgem na produção inicial, não havendo um limite de módulos, haja vista que dependem dos aspectos a serem trabalhados para aprimorar as habilidades dos alunos.

Por fim, chegamos à **produção final,** que surge para colocar em prática os conhecimentos que lhes foram fornecidos em etapas anteriores, como um momento processual e não como um produto.

Sequência didática: uma proposta de intervenção

A nossa proposta de intervenção é trabalharmos com as sequências didáticas, por acreditarmos que essa forma de trabalho proposta por Schneuwly e Dolz (2004), em conjunto com as estratégias de leituras de Solé (1998) trazem aportes válidos enquanto instrumento de mediação leitora e escritora. Esse por sua vez, auxilia na prática do professor em sala de aula, como ferramenta metodológica, contribuindo, para o aprendizado no que diz respeito aos objetivos ou finalidades de cada situação comunicativa, como afirma Solé (1998, p. 93), "haverá tantos objetivos como leitores em diferentes situações e momentos".

A elaboração desta proposta tem por base a análise realizada, durante trinta dias, sobre a prática de ensino, no que diz respeito a leitura e a escrita, de dois professores de quatro turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II, pertencentes às Escolas E.E.E.F. Joaquim Nabuco e E.M.E.I.F. Mozart Rodrigues, da rede pública Estadual e Municipal de Educação, localizadas na cidade de Bonito de Santa Fé-PB.

Durante a pesquisa observamos que, entre os dois professores pesquisados, um se destacou na sua prática pedagógica mais que outro, mesmo se houve um grande empenho dos dois em querer transmitir os conhecimentos aos seus alunos. No entanto, no que diz respeito à prática metodológica utilizada para trabalhar leitura e escrita, precisa melhorar, porque ainda apresenta-se fortemente enraizada no processo de codificação e decodificação, em que o livro didático, continua prevalecendo como o principal instrumento que media o ensino e a aprendizagem.

Diante deste quadro nos propusemos a apresentar uma proposta de intervenção a ser trabalhada com os professores pesquisados, mas também com outros que trabalham com o 6º ano do Ensino Fundamental e que queiram conhecer novas estratégias de trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula, com o objetivo de oferecer subsídios para que os alunos desenvolvam suas competências leitoras e escritoras a partir da prática do letramento.

A sequência didática, aqui apresentada, será desenvolvida com a proposição de cinco módulos, com duração de duas horas/aulas cada, pertinente à execução de cada atividade. Para isso, utilizaremos algumas estratégias de leituras propostas por Solé (1998) para a realização de uma leitura efetiva em sala de aula, objetivando tornar os alunos bons leitores, não apenas no processo de decodificação,

mas capazes de atribuir sentido aos textos com os quais interagem, com mais interesse e maior participação nas aulas, tanto na oralidade quanto na escrita.

O gênero textual escolhido para trabalhar foi "conto de fadas" ao considerarmos a afirmação de Machado (2002. p. 82) ao dizer que "[...] os contos de fadas continuam sendo um manancial inesgotável e fundamental de clássicos literários para os jovens leitores. Não saíram de moda, não. Continuam a ter muito que dizer a cada geração, porque falam de verdades profundas, inerentes ao ser humano". Portanto, os contos de fadas tradicionais se revelam como um precioso acervo que nos permite brincar e ampliar a visão crítica a partir de pouquíssimos elementos e valores universais, conforme as histórias vão sendo recontadas em diferentes tempos, ganhando novos elementos, sem, contudo, perder sua essência. (Machado, 2002).

GÊNERO TEXTUAL: CONTO DE FADAS

ERA UMA VEZ...

Módulo 0 – Apresentação da situação
Objetivos: favorecer ao aluno a compreensão sobre a leitura de um conto de fada.
Atividade: Apresentação da SD, envolvendo o gênero textual contos de fadas, dividido em módulos de leituras, destacando todas as etapas necessárias à sua aplicabilidade.

Área do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias.
Trabalho interdisciplinar: História, Português e Artes.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 99) "A apresentação da situação inicial é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação da atividade de linguagem a ser executada" Assim, neste módulo, pretendemos ativar inicialmente os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero textual conto de fadas, situando-os em um período histórico e ao maravilhoso mundo da fantasia, apresentando-lhes como irão se desenvolver as atividades propostas de leitura de um conto de fadas e por quanto tempo iremos trabalhá-lo.

Módulo 1 – Motivação para a leitura do conto
Objetivos: familiarizar o gênero textual conto de fadas a ser lido pelos alunos.

Atividades: - Apresentação do Conto O Rei Sapo;
- Motivação para leitura e compreensão oral do conto de acordo com as etapas previstas;
- Inferências dos alunos e professor (a) sobre a exploração oral do conto em estudo.

Professor, neste módulo você precisa fazer uma série de inferências, de modo que os conhecimentos prévios dos alunos sejam acionados acerca do conto de fadas. Inicie esta Sequência Didática conversando com seus alunos sobre contos de fadas, explicando-os o conto que será lido e por que será feito essa leitura. Solé (1998) esclarece que, para que a atividade de leitura seja motivadora para alguém, é necessário que o conteúdo esteja ligado aos seus interesses. Ainda para a autora, "não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa, e que em diversas situações ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar" (Solé, 1998, p.43).

Módulo 2 – Leitura inicial do conto
Texto: O Rei Sapo (Jacob Grimm; Wilheim Grimm, Bianca Encarnação (Adaptado)
Objetivos:

- Perceber o aspecto interativo dos textos lidos e a função social deles.
- Ampliar a competência dos alunos na compreensão oral de textos.
- Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura.
- Desenvolver capacidades necessárias à leitura com fluência e compreensão.
- Participar das interações cotidianas em sala de aula, escutando com atenção e compreensão, respondendo as questões propostas pelo professor, expondo opiniões nos debates com os colegas e com o professor.

Início da leitura

Ao iniciar a leitura, é necessário recapitular as informações obtidas até o momento, a fim de possibilitar aos leitores a motivação e a comprovação (ou não) de suas hipóteses.

Sugestão: tudo o que nós dissemos ou pensamos que vai acontecer, talvez não aconteça. Isto porque os autores nos dão pistas que podem ser falsas ou não, por isso vamos propor aos alunos que façam uma leitura em silêncio e se não entenderem alguma palavra, devem reler a frase onde a palavra está escrita para ver se conseguem compreender. Caso não entenderem, os alunos devem sublinhar a palavra, para depois fazerem uma leitura em voz alta, porque como é um texto comprido, podemos alternar a leitura. O professor lê alguns trechos em voz alta e os alunos leem outros de forma silenciosa. Escutem bem e acompanhem no livro.

Durante a leitura

Este momento de leitura em voz alta (de alguns trechos) traz a possibilidade de trabalharmos os aspectos de entonação e clareza de dicção, recapitulando em cada trecho as hipóteses e as previsões para que o professor possa dirigir a discussão prévia e posterior com apoio e supervisão.

Nos PCN são propostas várias razões para a leitura realizada pelo professor, entre elas citamos a "vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação" (1997, p.42). Nesse sentido está de acordo com o propósito a que almejamos com o gênero abordado.

Primeiro trecho

> O (a) professor (a) lê na página 56: primeiro trecho: Era uma vez, (...) fundo do poço. (1º ao 5º parágrafo). Recapitula e problematiza, ajudando aos educandos a interpretar o que foi lido e motivando-os a fazer previsões. Aconteceu o que tínhamos imaginado antes de ler? O que vocês acham? Encontraram algum elemento novo que não tinham nem imaginado? E os personagens? Por que a princesinha estava chorando? O que será que vai acontecer agora que a bola de ouro caiu dentro do poço?

Segundo trecho

> Agora chegou a vez de dos alunos realizarem a leitura. Eles irão dar continuidade a partir do trecho [...] Sossega e não chores [...] até um ser humano" (6º ao 10º Parágrafo).

Esse momento é indicado para fazer previsões sobre o que vai acontecer. O (a) professor (a) motiva os alunos e pede para que um deles explique o que aconteceu no trecho lido e direciona perguntas para facilitar a compreensão da turma sobre a leitura realizada.

Sugestão: o que a princesinha ofereceu ao sapo? Qual o acordo feito entre o sapo e a princesinha? Por que os bens, tão valiosos, que a princesa ofereceu não despertou o interesse do sapo? Porque o sapo queria ser o companheiro da princesinha? Você acha que o sapo acreditou na princesinha? Por que a princesa queria recuperar sua bola de ouro já que ela é tão rica? Haveria algum valor além do material?

Terceiro trecho

O (a) professor (a) dá continuidade à leitura em voz alta, iniciando na página 57, " Quando o sapo recebeu a promessa [...] bateu na porta e gritou: [...]. (11º parágrafo ao 14º).

Pede para que recapitulem as informações e, se possível, instiguem para que digam o que vai acontecer. Enquanto isso o professor vai mediando perguntas que permitam antecipações ou, pelo menos, expectativas.

Sugestão: a menina cumpriu o combinado? Quem estava batendo e gritando para abrir a porta? Quem foi abrir a porta? Você acredita que ela ficou surpresa? Por que ela sentiu medo?

Quarto trecho

Depois desse momento oriente as crianças a lerem em silêncio "[...] Filha do rei [...] na porta e gritava [...]." (15º parágrafo ao 22º).

Após a leitura, memorizam-se as previsões já realizadas anteriormente, desde o título até o momento, solicitando dos alunos que expliquem o que eles acreditam que vai acontecer. Neste momento é importante que as crianças argumentem e que o professor escreva no quadro negro (folhas, cadernos, entre outros) as previsões. Depois disso, a tarefa pode ser interrompida até o dia seguinte.

Quinto trecho

O restante da leitura da p.57 e p.58 segue o mesmo procedimento, ler de forma alternada alunos e professores articulando uma leitura compartilhada.

Depois da leitura, propomos trabalhar a recapitulação oral de maneira mais geral, ou seja, a história completa, fazendo com que eles compreendam o essencial do texto, os detalhes, o ambiente onde os fatos ocorrem (no poço, no castelo e no quarto da princesa) enfim, o enredo. Propô-los um resumo escrito, em que os alunos possam omitir, selecionar ou substituir informações tentando incentivá-los a descobrirem o significado das palavras sublinhadas anteriormente no livro através do contexto, de dicionários ou mesmo com consulta a outro colega.

Segundo Solé (1998), tudo que pode ser feito antes da leitura tem como finalidade proporcionar uma aprendizagem significativa, de forma que o aluno possa transformar-se em leitor ativo, ou seja, "alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura [...], aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos" (SOLÉ, 1998, p.114).

SUGESTÕES DE ATIVIDADE COM O EIXO DA ORALIDADE

→ Jornal falado

Objetivos:
- Organizar informações sobre o conto "O Rei Sapo";
- Desenvolver a expressão oral, a interpretação, o raciocínio, o espírito de cooperação e a socialização;
- Sintetizar ideias e fatos.

Passos:
1. Formação de pequenos grupos;
2. Apresentação do tema para pesquisa;
3. Cada grupo pesquisa e apresenta o conto de forma lúdica e criativa;
4. Os outros grupos sintetizam as ideias;
5. Com a ajuda do (a) professor (a), os alunos elaboram as notícias para apresentação, de forma bastante criativa;
6. Socialização do jornal aos colegas (ou outras turmas da escola).

Dinâmica: Conto de fadas

→ **Júri simulado**

Objetivos:
Estudar e debater um conto, levando todos os participantes do grupo a se envolverem e tomarem uma posição.
Participantes: juiz, advogado de acusação, advogado de defesa, testemunhas, corpo de Jurados e público.

Passos:
1. O professor (a) apresenta o tema a ser trabalhado;
2. Orienta os alunos para a participação de cada um;
3. Informa sobre o que é um júri, quem abre sessão e sobre a acusação e defesa;
4. Advogado de acusação (promotor) acusa o réu ou ré (a questão em pauta).
5. Advogado de defesa defende o réu ou a ré. Advogado de acusação toma a palavra e continua a acusação;
6. Intervenção de testemunhas, uma de acusação. Advogado de defesa retoma a defesa. Intervenção da testemunha de defesa;
7. Jurados decidem a sentença junto ao juiz;
8. O público avalia o debate entre os advogados destacando o que foi bom e o que faltou.
9. Leitura e justificativa da sentença pelo juiz.

Elaboração de cinco questões para a sentença do Juiz (votação dos jurados)

1. A princesa deve ser culpada pelo não cumprimento natural de sua promessa feita ao sapo? ( ) Sim ( ) Não
2. Tudo é válido para conseguir o que se deseja? Até mesmo negligenciar o que foi prometido desde que já tenha conseguido o que tanto foi almejado? ( ) Sim ( ) Não
3. Tem validade uma promessa que é cumprida forçadamente? ( ) Sim ( ) Não
4. É digno um ser que maltrata o outro? ( ) Sim ( ) Não
5. A princesa é merecedora de alguma ação que condiz com o tratamento que foi dado ao sapo? ( ) Sim ( ) Não

Fonte: Bem (2012)

Módulo 3 – intertextualidade com o conto

Objetivo: enriquecer a interação com o texto, possibilitando aos alunos a troca de conhecimentos usados na formação de opiniões.

Professor retome mais uma vez os conhecimentos prévios, a curiosidade e a imaginação das crianças de modo que relacionem o conto com outros gêneros textuais. A ideia principal é fazer com que eles consigam relacionar o gênero textual conto de fadas com os demais apresentados, inclusive aqueles voltados ao universo da criança.

Sugestão: se possível assistir com os alunos ao filme "A princesa e o Sapo", a fim de observarem como se construiu a paródia do conto O Rei Sapo (se necessário retomar uma discussão sobre paródia).

Atividades:

- Comparar o conto "O Rei Sapo" com a história do filme "A Princesa e o Sapo", citando as semelhanças entre os sapos dessas histórias;
- Explicar como as garotas ficaram sabendo que os sapos eram príncipes;
- Propor que os alunos assistam alguns filmes que foram baseados em contos de fadas: Shrek, Encantada, Deu a louca na Chapeuzinho e Deu a louca em Branca de Neve;
- Relacionar esse conto com o conto "Uma menina chamada Chapeuzinho Azul".

Módulo 4 – produção escrita

Objetivo: Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, adequando-o aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação.

Professor, finalizada a etapa de compreensão oral do texto estudado chegou a hora de participarmos da produção escrita. Propomos que os alunos, em dupla, escrevam a sua compreensão do conto, respeitando a sequência lógica dos fatos narrados. É importante possibilitá-los a participação em atividades que atendam às necessidades específicas dessas crianças, diagnosticando as reais dificuldades e possíveis soluções para os desvios ou erros recorrentes de escrita. Na atividade escrita, o aluno deve aprender que escrever é também reescrever. Para isso é importante que, ao escolher o gênero textual para realização das atividades escritas seja realizado todo o processo de inferências para compreensão de tal gênero, possibilitando aos seus alunos os conhecimentos necessários à sua produção.

A proposta de ensino da escrita, aqui, está fundamentada na perspectiva do letramento, em que envolve uma situação comunicativa que faz uso da língua escrita e a mobilização de diversos sujeitos e seus diferentes saberes, unidos por um interesse comum. As práticas de letramento, conforme já vimos, visam o desenvolvimento da leitura e da escrita de maneira colaborativa, próximas das práticas sociais de letramento da sociedade, sempre ligadas a um contexto (KLEIMAN, 2007).

Escrita e reescrita

SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM O EIXO DA ESCRITA/REESCRITA

- Transformação do Jornal falado para o jornal escrito;
- Transformação do Gênero textual Júri Simulado para HQ;
- Transformação do conto em fábula.

Professor é importante que ao escolher o gênero textual para realização das atividades escritas seja realizado todo o processo de inferências para compreensão de tal gênero, possibilitando aos seus alunos os conhecimentos necessários à sua produção e a sua forma de circulação.

Avaliação

A avaliação será realizada através de observações, como um conjunto de ações que têm como finalidade obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições. Ela deve ocorrer durante todo o processo de ensino aprendizagem e não somente em momentos específicos.

É pertinente ao professor analisar sua prática pedagógica e adequá-las às necessidades constatadas, de forma que a avaliação seja um instrumento que possibilite verificar os avanços e a postura colaborativa de trabalho em equipe.

Nesse sentido, devem explorar diferentes habilidades e ritmos de aprendizagem, bem como a leitura, interpretação e compreensão de textos, a produção de textos orais e escritos, reflexão e análise de conhecimentos linguísticos. Por conseguinte é importante salientar que, despertar o interesse e o prazer em ler e escrever é uma prioridade do ensino de língua materna.

Considerações finais

Esta pesquisa nos fez refletir sobre a proposta apresentada pelo programa do PROFLETRAS, ao defender a importância de conhecermos as diferentes teorias que embasam nosso trabalho pedagógico, permitindo-nos assim, trabalhar de forma indissociável teoria e prática.

Através das observações realizadas, em sala de aula, aos professores do 6º ano do Ensino Fundamental II, pudemos constatar que a prática docente, no que concerne a leitura e escrita, em grande parte ainda encontra-se atrelada ao sistema tradicional em que, a codificação e decodificação permeiam nossas salas de aula, não oportunizando aos alunos a possibilidade de desenvolverem-se como leitores e escritores autônomos e proficientes através de um processo dinâmico que envolva aluno e professor em um contínuo diálogo.

Em se tratando ainda da formação de leitores e escritores, verificamos também que os professores dão grande ênfase às cópias e leituras parafrásticas, considerando a oralidade somente como a leitura em voz alta, como afirma Kleiman (2008). Já em relação às tarefas escritas, predomina a reprodução das atividades propostas pelo livro didático, não considerando o vasto recurso material que a escola tem a disposição, como livros, revistas, recursos pedagógicos, jogos, internet, que poderiam ser utilizados para trabalhar em sala de aula.

No que diz respeito à prática do Letramento, a ser trabalhada em sala de aula, há pouco desenvolvimento. Sentimos que se poderiam trabalhar mais os conhecimentos prévios dos alunos através dos diferentes textos e da grande diversidade de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade, fazendo assim uma ponte entre os conteúdos trabalhados na escola com os que fazem parte da vida social do aluno.

Neste contexto, este trabalho quis demonstrar o quanto necessitamos melhorar nossa prática de ensino, no que diz respeito à leitura e escrita, pautada na formação do professor/aluno na perspectiva da interação. Por isso decidimos apresentar uma proposta de intervenção que possa contribuir para que o trabalho com a leitura e escrita possa surtir os efeitos almejados pelos PCN (1999). Para isso nos embasamos na proposta de Schneuwly e Dolz (2004) ao trabalharmos com a sequência didática, enquanto um recurso que organiza e dinamiza o trabalho do professor, principalmente no estudo com a diversidade de gêneros

textuais que circulam socialmente e nas estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, apresentadas por Solé (1998).

Diante do exposto entendemos que a nossa pesquisa ainda apresenta lacunas que requer investigações mais profundas e, portanto, merece ser abordado em um segundo momento. Por isso nos colocamos à disposição da Secretaria de Educação da cidade de Bonito de Santa Fé-PB, para darmos continuidade a este trabalho que queremos desenvolver com os professores do 6º ano do Ensino Fundamental II.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia**. Mudanças didáticas e Pedagógicas no ensino de língua portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEM, Luciana. Oficina: O uso dos contos de fadas na aprendizagem (2012). Disponível em: <http://psicopceara.com.br/wp-content/uploads/2012/12/Oficina-02_-Contos-de-fadas-e-aprendizagem.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais – Ensino fundamental– Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa**: alfabetização em foco, projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Ano 03,Unidade 06. Brasília: MEC: SEB, 2012.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa - ensino fundamental I. 3. ed. Brasília: MEC: SEF, 2001.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC: SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC: SEF, 1998a.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC: SEMT, 1999.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa - ensino fundamental I. 3. ed. Brasília: MEC: SEF, 2001.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, M.; SCNNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

KLEIMAN, Angela. B. **Oficina de teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1996/2008.

_____.Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p.1-25, dez. 2007.

_____ (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos de leitura. 7.ed.Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. **Preciso "ensinar" o letramento**? Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel: Unicamp, 2005.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Claudia Schilling 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAVARES, R. A. A; BRUGNEROTTO, T. **Vontade de Saber Português**: 6º ano. São Paulo: FTD, 2012.

RESUMO

Esta pesquisa se baseia nos estudos cognitivos e sociocognitivos da leitura e compreensão de textos e tem como objetivo desenvolver uma experiência didática de leitura e compreensão leitora no sentido de diagnosticar e remediar problemas de compreensão de textos entre alunos de duas turmas de 6º ano de uma escola pública de um bairro de Maceió, cuja clientela provém, em grande parte, de comunidades da periferia do entorno lagunar da cidade. Trata-se de uma pesquisa-ação de natureza qualitativa, colaborativa, interventiva e também subsidiada por dados quantitativos e etnográficos. Os instrumentos de coleta de dados serão constituídos por testes de avaliação de compreensão leitora como os testes de múltipla escolha, o teste *cloze* (conhecido também como texto lacunado), além de questionário para levantamento dos perfis dos colaboradores (alunos e professores). Para a tarefa de remediar as dificuldades de compreensão dos alunos, será usado um procedimento conhecido como protocolos interacionais de leitura, numa tentativa de mediação pedagógica viabilizadora de processos de compreensão. A pesquisa deverá ser levada a efeito durante o segundo semestre de 2015, mas, para verificar a sua viabilidade e a eficácia dos instrumentos, já foi realizada uma pesquisa-piloto no segundo semestre de 2014, cujos resultados serão apresentados nesta comunicação. Ao fim da pesquisa definitiva, os dados obtidos serão dispostos em gráficos e tabelas e, na sequência, far-se-á a análise qualitativa à luz da fundamentação teórica e na perspectiva da mudança desejada.

Palavras-chave: Compreensão leitora, Diagnóstico e remediação, Abordagem cognitiva da leitura, Pesquisa colaborativa.

A COMPREENSÃO LEITORA ENTRE ALUNOS DO 6ºANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ – UMA PESQUISA COLABORATIVA[1]

José Amaro dos Santos (PROFLETRAS-UFAL)

Introdução

É notório que a leitura é elemento inerente à vida social e pessoal de qualquer cidadão, e constantemente somos levados a ler. Nessas leituras, incluem-se vários suportes e gêneros discursivos que vão de cartazes, avisos, placas, bulas de remédios, revistas, jornais, até livros para diversas finalidades, quais sejam: estudo, trabalho, reflexão, autoajuda, dentre tantas outras atividades que naturalmente fazem parte do cotidiano dos indivíduos. Sendo assim, no que tange às relações sociais, a leitura estabelece a efetividade da participação do indivíduo nos seus contextos sociocomunicativos.

Vale dizer, contudo, que, embora a decodificação seja uma habilidade fundamental na leitura, ler é muito mais do que decodificar: é compreender o texto, interagir com ele, obedecendo a objetivos e necessidades pessoais e socialmente determinados.

1. Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla em nível de pós-graduação realizada no Programa de Mestrado Profissional em Língua Portuguesa - PROFLETRAS/UFAL. A referida pesquisa também integra as ações de um projeto do Centro de Educação da UFAL intitulado *O ensino da leitura e da escrita em escolas públicas alagoanas: recursos, estratégias e práticas inovadoras para a redução do analfabetismo escolar,* financiado pelo Programa Observatório da Educação – CAPES – INEP.

No âmbito educacional, a leitura está inteiramente ligada às atividades de todas as disciplinas, sendo fator primordial na aprendizagem do conteúdo estudado. Diante disso, o aluno que não dominar essa habilidade nos primeiros anos da escolarização estará, possivelmente, condenado ao chamado fracasso escolar e, consequentemente, poderá aumentar o contingente de evadidos da escola e, sobretudo, um sério candidato à exclusão social.

Para Martins (2003), a leitura está relacionada às ações de três verbos: transformar, que representa a conversão que o leitor faz da linguagem escrita para a linguagem oral; compreender, que está ligado ao fato de o leitor dar sentido àquilo que é lido; e, finalmente, julgar, que corresponde ao julgamento de valor, ou seja, à análise que o leitor faz da mensagem quanto à sua aplicabilidade.

É com base nessa relevância que a compreensão leitora vem sendo objeto de estudo das ciências da linguagem e da psicologia a partir dos inícios da primeira metade do século XX. Mesmo assim, no Brasil, os estudos sobre compreensão leitora são relativamente recentes. O fato é que paralelos aos estudos das técnicas de compreensão leitora estão os índices que colocam o nosso país nas últimas colocações quando o assunto é interpretar textos. Isso é refletido nos resultados oficiais de testes que avaliam o desempenho do alunado brasileiro, a exemplo da Prova Brasil, do Enem, do Enade, do PISA[2].

A questão é que a deficiência na compreensão leitora não é específica de uma série/ano, mas de uma construção do indivíduo quanto aluno. Essa dificuldade pode ter seu encadeamento a partir do processo de alfabetização, sendo transportada para os anos posteriores, podendo chegar até mesmo ao ensino superior.

Outro fator que vem contribuindo para o insucesso de muitos discentes é a política de aprovação automática adotada pelo governo, que determina que o aluno não pode ser retido em determinados anos/séries, ainda que muitos deles apresentem um rendimento insuficiente para cursar o nível seguinte. A justifi-

2. A Prova Brasil, o Enem e o Enade são instrumentos oficiais do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica – MEC/INEP). O PISA (*Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Fonte: http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos

cativa para essa postura é a de que a escola poderá recuperar as habilidades não adquiridas no nível anterior mediante um trabalho de remediação realizado pelo professor.

A verdade é que não há um trabalho eficiente que transforme esse desejo de remediação em resultados satisfatórios. Isso faz com que o educando acumule diversas deficiências nos anos seguintes, tornando mais difícil a remediação de tais dificuldades.

O artigo aqui apresentado tem por objetivo trazer um relato de uma pesquisa que busca promover uma experiência didático-pedagógica de leitura e compreensão textual com alunos de 6º Ano de uma escola municipal de Maceió, tendo como embasamento teórico os estudos cognitivos e sociocognitivos da compreensão leitora, no intuito de promover um avanço significativo no desenvolvimento dos discentes nessa habilidade.

A motivação para o trabalho surgiu da constatação de que muitos alunos do 6º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pio X geralmente apresentam dificuldades de compreensão leitora diante de textos que aparecem nos livros didáticos e que exigem do aluno-leitor uma proficiência mínima de compreensão leitora em nível de inferências simples, inclusive a inferência lexical, ou seja, a dedução do significado de uma palavra pelo próprio contexto.

Sendo assim, o artigo pretende ainda proporcionar uma reflexão baseada na seguinte pergunta: em que medida essa experiência didática de intervenção, mediação e remediação pode contribuir para melhorar o nível de compreensão leitora dos referidos alunos, por meio de uma sequência de testes de compreensão de múltipla escolha, de teste cloze e dos protocolos interacionais de leitura?

Convém destacar, portanto, diante das questões levantadas, que a justificativa do estudo aqui proposto se sustenta no anseio de remediar, mesmo de forma restrita a duas turmas de 6º ano de uma única escola, a situação preocupante em que se encontra boa parte do nosso alunado em relação à compreensão leitora. Além disso, a pesquisa se desenvolverá de forma colaborativa, ou seja, envolvendo a professora regente e os alunos dessas turmas.

E, por fim, este artigo traz também dados de uma pesquisa-piloto realizada com alunos de duas turmas de 6º Ano de uma escola municipal do interior de Alagoas, o que possibilitou avaliar a viabilidade da pesquisa e testar os instrumentos que serviram para coleta de dados para a pesquisa definitiva.

A compreensão leitora e suas bases cognitivas

Quando lemos um texto, fazemos usos de diversos artifícios que nos possibilitam a compreensão textual. Às vezes, nem nos damos conta de como esses elementos estão tão bem relacionados entre si, mas é a contribuição deles que possibilita darmos sentido àquilo que lemos. Devido a essa importância é que a compreensão leitora, bem como o seu processamento e as estratégias de leitura representam elementos de constantes pesquisas na Psicolinguística. E dentre tantos estudiosos que se preocupam em explicar seu processamento, Goodman (1991) concebe a leitura como um processamento cognitivo.

E ainda nessa concepção, a leitura estaria pautada sob dois modelos de processamentos: o de natureza ascendente (*bottom up*), que se caracteriza como o movimento das partes para o todo, no qual o leitor privilegia marcas linguísticas presentes no texto (ou elementos menores) em relação à unidade maior – o texto no seu sentido mais amplo; e procedimentos de natureza descendente (*top-down*), que parte de uma estrutura do todo para as partes, em que o conhecimento prévio do leitor lhe possibilita compreender as ideias do texto.

A aprendizagem da leitura nas séries iniciais

Constantemente se veem professores do ensino fundamental, do nível médio e até do ensino superior reclamando do baixo nível de compreensão leitora dos alunos brasileiros. A verdade é que essa dificuldade pode nascer bem antes de o educando atingir os níveis educacionais mais avançados, porquanto muitos dos discentes saem das séries iniciais sem um domínio mínimo de leitura, o que tem contribuído para o atual fracasso em compreensão leitora.

Todos nós sabemos que é preciso que o aluno seja incentivado a ler já nas séries iniciais, mas esse incentivo deve se dar por meio de práticas pedagógicas que evidenciem a leitura e a compreensão textual. A partir do 6º ano, é equivocada a crença de que o incentivo e o ensino de compreensão leitora é atividade exclusiva das aulas de Língua Portuguesa; ao contrario, essa habilidade é atividade primordial no entendimento de qualquer disciplina, conforme já foi citado na introdução deste artigo. Outro equívoco é achar que o incentivo à leitura é

tarefa única da escola. Cabe à família exercer sua parcela de responsabilidade. Essa ideia é compartilhada por Barros e Gomes (2008, p. 339), ao afirmar que:

> Estudo revelou que as experiências de leitura compartilhada, desde bem cedo, antes da idade escolar, proporcionam um desempenho importante em todas as tarefas acadêmicas futuras. Relatou [o estudo] que leitores não capazes tiveram significativamente menos experiências de leitura compartilhada com seus pais antes do aprendizado formal do que os leitores capazes.

Nota-se, portanto, que a família representa papel fundamental no desenvolvimento do nível de leitura da criança. Sendo assim, é importante que os pais envolvam seus filhos em contextos nos quais a leitura seja evidenciada, visto que as primeiras aprendizagens da criança se dão em casa e que essa mediação entre escola e família contribui para resultados mais satisfatórios, já que isso ajuda no trabalho do professor na promoção da aprendizagem do aluno, como afirmam as pesquisadoras Maimoni e Bortone (2001, p.37):

> Estudos recentes têm sido desenvolvidos nessa direção, mostrando as vantagens dessa parceria para a escola e para os alunos [...]. Porém, antes da entrada da criança na escola, a família se coloca como a principal mediadora das aprendizagens infantis e uma das variáveis, que se têm sido estudadas diz respeito a como se dá essa mediação e no que ela pode ampliar o potencial de aprendizagem dos alunos, facilitando o trabalho futuro de professores.

E ainda no que se refere ao professor de séries iniciais, cabe a esse profissional evidenciar a leitura não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas também em todas as disciplinas da grade curricular do aluno, uma vez que é atribuída a ele a qualidade de ser polivalente, cuja responsabilidade é a de ensinar todas as disciplinas. Além disso, devemos ressaltar que a prática pedagógica efetivada pelos docentes em sala de aula é um dos fatores primordiais à formação do gosto pela leitura, que deve ser feita de maneira agradável, visando ao envolvimento dos alunos nas práticas de letramento literário e instrumental.

A prática da leitura

Como já dissemos, ler é atividade indispensável no ensino e na aprendizagem de todas as disciplinas, principalmente na aprendizagem de Língua Portuguesa. Contudo, vale salientar que o fato de o professor ler inúmeras histórias em sala não é suficiente para o desenvolvimento do aluno em compreensão leitora. Faz-se necessário que haja uma prática constante de leitura e interpretação de textos argumentativos que estimulem à opinião do aluno, bem como leitura de outras tipologias textuais ou sequências tipológicas, principalmente leituras de textos de gêneros diversos, a fim de que o educando adquira conhecimentos em assuntos variados, o que lhe dará subsídios para que ele atinja os três níveis básicos da compreensão leitora apontados por Maimoni e Bartone (2001, p. 40), que correspondem à leitura objetiva, à leitura inferencial e à leitura avaliativa:

> Em primeiro lugar, **a leitura objetiva**, na qual se aborda o que está explícito no texto, fazendo-se levantamento do léxico contextualizado. Em segundo lugar, **a leitura inferencial**, na qual o aluno é levado a detectar as inferências, isto é, o que está implícito no texto. Este nível de leitura é essencial, pois aqui o aluno faz as suas inferências baseando-se na sua visão de mundo, suas experiências e sua ideologia, enfim, em seu contexto sociocultural. É o momento da interação leitor/texto. O leitor durante a leitura age sobre o texto e constrói significados de acordo com as suas perspectivas e sua visão de mundo. Sendo assim, é lógico que o sentido de um texto não será o mesmo para todos os alunos. [...] O terceiro nível de leitura é **a leitura avaliativa**, na qual o aluno extrapola o texto, manifestando sua postura crítica, baseando-se nas suas ideologias, seus julgamentos pessoais e suas reações diante das ideias expressas pelo autor. A leitura avaliativa é considerada a "ponte" para produção do texto. Assim, se o professor conseguir passar da leitura objetiva para a avaliativa estará dando "voz" ao aluno e permitindo que ele seja sujeito do seu discurso (grifos das autoras).

Diante disso, percebe-se o quanto a leitura é fundamental para a aprendizagem da criança nos primeiros anos de sua vida escolar, e essa prática ajuda o educando no processo de escrita, bem como na capacidade de contar e, sobretudo de aumentar o conhecimento já adquirido, além de somar novos conhecimentos àqueles que o aluno já possui. De acordo com Freire (1995, p. 48):

> O processo de aprendizagem na alfabetização está envolvido na prática de ler, de interpretar o que leem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos que já têm e de conhecer o que ainda não conhecem, para melhor interpretar o que acontece na nossa realidade, tornando o aluno a mola mestra do processo ensino-aprendizagem.

Porém, não podemos esquecer que a habilidade na compreensão leitora do aluno não é adquirida da noite para o dia: é um processo a ser construído, e o sucesso nessa construção depende de todos os responsáveis pela educação do indivíduo enquanto aluno. Dessa forma, o esforço do professor e dos pais em despertar o gosto do aluno pela leitura nos anos iniciais da vida escolar da criança, fase em que o aluno está muito envolvido com o mundo da fantasia, deve ser continuado nos anos subsequentes.

Com base nessa reflexão, percebemos que a motivação constitui fator fundamental no ensino-aprendizagem de leitura em sala de aula. Isso vai da escolha do gênero ou da tipologia textual ao próprio assunto tratado no texto trazido pelo professor. É preciso que esse profissional busque conhecer um pouco o seu aluno: seus gostos, seus anseios, seu contexto sociocomunicativo, para que o ensino de leitura se torne significativo para o educando, tornando-o capaz de um entendimento particular da realidade que o rodeia, conforme afirma Souza (1992, p.22):

> Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

Não há dúvida, então, de que a leitura é o caminho primordial na formação de cidadãos críticos. Através dela, o aluno constrói a sua maneira de ver o mundo, mostrando o seu posicionamento a respeito dos fatos que o rodeiam, tornando-o sujeito ativo nos contextos que envolvem suas relações sociais.

O papel do conhecimento prévio e da memória na compreensão leitora

Ao lermos um texto, estamos diante de informações que perpassam as palavras, frases ou parágrafos que compõem esse texto. Dizemos que todo texto apresenta marca de intertextualidade ou de uma retextualização de outro, ou seja, nenhum texto é cem por cento autônomo, sua existência parte da motivação de outro já existente. É nessa perspectiva que está o conhecimento prévio (linguísticos, de mundo, enciclopédicos e interacional) que são essenciais para o sucesso do indivíduo no momento em que ele lê um texto, pois, muitas vezes, são as informações extratexto que nos possibilitam compreender as informações do texto que está a nossa frente. Para isso, é preciso que ativemos os conhecimentos que estão armazenados em nossa memória através de nossas experiências sociocomunicativas.

Entende-se, assim, que os conhecimentos previamente adquiridos nos dão base para compreendermos o texto, à medida que os evocamos quando necessário. Diante disso, pode-se dizer que o conhecimento presente no texto ativa o conhecimento prévio do leitor.

Compreender um texto implica também em desvendar as intenções de seu locutor, pois se sabe que em todo texto há funções da linguagem que estão diretamente ligadas a essas intenções. Como afirma Koch (2002a, p.160):

> A atividade de interpretação do texto deve sempre fundar-se na suposição de que o produtor tem determinadas intenções e de que uma compreensão adequada exige, justamente, a captação dessas intenções por parte de quem lê: é preciso compreender-se o **querer dizer** como um **querer fazer** (grifos da autora).

Do ponto de vista especificamente cognitivo, a compreensão leitora depende de três conhecimentos básicos: o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo e o conhecimento textual. Segundo Kleiman (2004) e Silveira (2005), no conhecimento linguístico estão as competências adquiridas pelo leitor de forma implícita ou internalizada no que diz respeito ao funcionamento da língua. Isso vai da consciência fonológica, morfológica, até a competência sintática, que possibilita ao leitor entender particularidades quanto ao uso de

palavras, de frases e orações. No conhecimento de mundo, estão todos os saberes de assuntos variados adquiridos pelo indivíduo durante a sua vida, cultural e socialmente aprendidos, que facilitarão na interpretação do texto lido. Já no conhecimento textual, destaca-se a noção de texto que o leitor desenvolve ao longo da sua convivência com os diversos tipos textuais e gêneros discursivos nas suas interações sociais.

As estratégias de leitura

Como já fora dito, ler é, sem dúvida, um processamento cognitivo complexo das informações na busca da construção de sentido, cuja concretização está fundamentada na relação interacional entre autor e leitor mediado pelo texto. Dessa forma, o leitor é muito mais do que um receptor passivo, uma vez que ele é também sujeito agente nesse processo por meio de suas reações diante do texto na construção de sentido. Se no passado o foco dos estudos do texto centrava-se no próprio texto, hoje, os estudos se estendem também ao autor e ao leitor, mostrando que o processo de leitura está além de uma decodificação de sinais gráficos. De fato, embora se reconheça que a decodificação seja essencial ao processamento da leitura, ela não é suficiente para a compreensão do texto escrito. Enfim, a atividade do leitor durante o ato de ler e fundamental. Silveira (2005, p. 28-29) faz menção a isso ao afirmar que:

> Comumente imaginada com sendo um processo passivo, a proposta de Goodman[3] instaura definitivamente a leitura como um processo ativo, daí sua grande contribuição para o ensino desta habilidade, ajudando os educadores a repensar a sua prática pedagógica, no sentido de se tentar conhecer melhor "o que existe por trás do olho", e encarar o aluno-leitor como um reconstrutor de significados.

Para que o indivíduo obtenha proficiência em leitura, é preciso que ele utilize de estratégias que o ajudem na compreensão leitora. Essas estratégias vão

3. Kenneth Goodman foi um dos expoentes da abordagem psicolinguística da leitura. Segundo este autor, "a leitura é uma conduta inteligente e o cérebro é o centro da atividade humana e do processamento da informação" (Silveira, 2005, p. 27).

além do conhecimento de vocábulos, estruturas sintáticas ou consciência do uso de sua língua materna, representado pelo conhecimento linguístico, pois esses elementos são importantes, mas não são suficientes para a compreensão textual. É preciso que esse conhecimento interaja com outros, como o conhecimento de mundo, e quando há essa aplicabilidade de experiências enriquecedoras, o mundo da leitura se torna dinâmico e significativo ao leitor, cujo entrosamento se dá entre o texto e as informações armazenadas em nossa memória de longo prazo[4].

Segundo Silveira (2005), as estratégias de leitura não são "ensináveis", mas seu desenvolvimento pode ser proporcionado pela prática constante da leitura de vários gêneros textuais. Isso, certamente, dá ao aluno subsídios para que ele mesmo utilize as suas estratégias na construção de sentido dos textos que ele lê. Quando a prática de leitura é rarefeita, o aluno não tem a possibilidade de automatizar o processo de decodificação e desenvolver estratégias que o ajudem a alcançar uma autonomia e uma proficiência mínima em leitura.

Dentre as várias estratégias de leitura preconizadas por Goodman (1987) – seleção, predição, inferência, confirmação e correção – convém salientar a importância da inferência como sendo indispensável para o processo de compreensão. Segundo Oliveira (2013, p.62), inferir é "ler e compreender um texto escrito a partir de informações explícitas e/ou implícitas encontradas no texto ou fornecidas pelo seu conhecimento prévio". Com efeito, sabe-se que "os textos não dizem tudo"; boa parte do que se entende é dada de forma implícita, cabendo ao leitor captar as pistas fornecidas pelo texto e complementá-las com o seu conhecimento prévio para se chegar à compreensão textual.

Vários estudos, inclusive no nosso meio acadêmico, a exemplo de Oliveira (2013), têm mostrado que o processo inferencial representa o componente de maior deficiência na leitura de nossos alunos. Inclusive, na pesquisa-piloto relatada neste artigo, essa dificuldade ficou evidente. A experiência mostrou que os alunos de 6º Ano obtiveram resultados preocupantes em questões que envol-

4. O papel das memórias é de fundamental importância para o processamento da leitura. Os especialistas admitem a existência de vários tipos de memória, mas, para o nosso estudo, convém nos centrar em três tipos: a memória de longo prazo (onde são guardados nossos conhecimentos acumulados ao longo da vida); a memória de médio prazo (cuja duração se restringe à lembrança de fatos recentes) e a memória de curto prazo ou memória de trabalho (usada para processar informações necessárias à solução rápida de problemas que integram blocos maiores de informação).

viam inferências simples, cuja realização dependia de pistas explícitas no texto, conforme os dados apresentados neste trabalho.

Instrumentos e procedimentos de avaliação da compreensão leitora

Neste tópico, discorreremos a respeito dos instrumentos que avaliarão a compreensão leitora dos alunos colaboradores, como também os procedimentos adotados na realização da pesquisa. Vale lembrar que esta pesquisa fará menção de três instrumentos avaliativos: o teste de múltipla escolha, o teste *cloze* e os protocolos interacionais de leitura, sendo este último o instrumento que, além de avaliar e diagnosticar a compreensão leitora dos alunos, servirá também como recurso fundamental na tentativa de remediação das dificuldades de compreensão de leitura percebidas durante a aplicação dos testes.

O teste com questões de múltipla escolha (TQME)

Constitui-se de uma forma de avaliação em que o aluno dispõe de opções de respostas para um exame crítico. Não se trata de um exercício de memorização, uma vez que exige do aluno-leitor uma análise aprofundada das informações cobradas, que podem ir de um apontamento de informações lexicais, a uma cobrança de inferências simples ou complexas. Ainda nessa forma de avaliação, o aluno precisa estabelecer certo grau de comparação entre as alternativas, o que possibilita abranger um grande número de informações dentro de uma mesma questão.

Vale frisar ainda que a formulação de questões de múltipla escolha não é feita de modo aleatório, pois requer do formulador tanto conhecimento aprofundado do assunto abordado na atividade, quanto conhecimento das condições daquele que irá ser avaliado, seguindo, critérios pré-estabelecidos, conforme afirma Oliveira (2013, p. 77):

> [...] um professor ou formulador, além de saber e ter domínio da área de conhecimento a ser avaliada, deve conhecer os procedimentos técnicos que envolvem a construção de itens de múltipla escolha, assim como deve compreender os objetivos e características educacionais e psicoló-

> gicas dos que irão se submeter ao teste e, ainda, ser criativo para propor situações novas e engenhosas no momento de formular um teste de múltipla escolha.

Como já vimos, existem fundamentos importantes na elaboração de TQME que sustentam a importância desses testes para a avaliação da compreensão leitora. Assim como em outros testes de compreensão, o formulador poderá envolver elementos que abranjam diversas habilidades que vão além dos aspectos cognitivos. Segundo Oliveira (op. cit.):

> É importante ressaltar que, para elaboração de um teste de compreensão leitora, segundo as diretivas do GERI, a noção de Matriz de Referência (MR) deve ser compreendida como sendo o instrumento norteador tanto para quem elabora e corrige, como para quem se submete a esse tipo de teste. O elaborador deve, ainda, conceber competências e habilidades como a aptidão de mobilizar recursos de ordem cognitiva, socioafetivas ou psicoafetivas, devidamente organizados para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas para resolver, encaminhar e enfrentar situações complexas.

Mesmo que seja evidente a importante contribuição do TQME para avaliar a compreensão leitora do aluno, a escola vem abolindo esse instrumento de avaliação por parte da maioria de seus professores, seja por não querer deliberar tempo na formulação das questões, seja por não ter conhecimento suficiente para a elaboração de testes que atendam a normatização estabelecida, tornando as questões coerentes com o processo. Enquanto isso, o aluno, por não ter familiarização com o referido instrumento avaliativo, é visivelmente prejudicado nos testes oficiais que utilizam o TQME como sendo o principal instrumento de avaliação da compressão leitora dos discentes.

O teste 'cloze'

Como já fora dito, a informação trazida pelo texto dialoga com as informações de que já dispomos para, assim, construirmos o sentido daquilo que lemos. O nosso conhecimento textual, ainda que inconsciente, é um grande aliado para compreendermos estruturas textuais que, certamente já foram incorporadas ao

nosso conhecimento de mundo. É nessa perspectiva que o teste *cloze* ou texto lacunado se realiza, pois, por ser um instrumento de compreensão leitora pautado na coerência, obriga-nos a buscar sentido no texto lido. Logo, a escolha adequada do vocábulo que preencherá a lacuna é que nos possibilitará a compreensão tanto do parágrafo quanto da estrutura global do texto.

O teste cloze se configura ainda como um recurso importante em que o aluno avaliado precisa buscar estratégias de antecipação e inferências que são feitas durante a leitura do texto. Mas é preciso que se obedeça a critérios tais como a avaliação do nível do aluno, levando em conta os seus conhecimentos prévios, a fim de que ele seja capaz de preencher os espaços vazios do texto de maneira coerente. Costa (2011, p. 54) faz menção a isso ao afirmar que:

> A técnica do teste *cloze,* em relação ao processamento da compreensão de leitura, se configura como um recurso de grande utilidade na medida em que possibilita ao leitor o uso de estratégias de antecipação e inferência. É também uma técnica que pode receber adaptações ao se trabalhar com poemas, músicas, notícias jornalísticas, relatos, histórias, textos científicos, lendas, textos didáticos, etc. Um critério que deve ser levado em conta é que o texto esteja próximo do nível de leitura dos alunos, considerando os seus conhecimentos prévios, e que o número de palavras suprimidas esteja em torno de 10% do total de palavras do texto.

Vale dizer, sobretudo, que o teste *cloze* estimula a criatividade do aluno, desafiando-o na escolher do melhor vocábulo para preencher o espaço vazio. Dessa forma, não se trata, assim como o TQME, de um jogo de adivinhação, mas de um exercício mental que obriga o discente a recorrer frequentemente as macro e micro estruturas do texto na busca de seu sentido lógico.

Os protocolos verbais de leitura

Como se sabe, avaliar a aprendizagem não é tarefa fácil. Por mais que nos dispusemos de diversos instrumentos de avaliação, o processo de aprendizagem varia de aluno para aluno, sendo que cada um possui o seu próprio ritmo. Porém, quanto mais instrumentos estiverem sendo utilizados na prática pedagógica do professor, maior possibilidade ele terá de colher resultados satisfatório quanto ao desempenho do aluno.

No que se refere especificamente ao desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora, os protocolos verbais ou protocolos interacionais de leitura representam um importante instrumento não só de avaliação quanto de remediação pedagógica, uma vez que um dos seus objetivos é fazer com que o educando exteriorize seu pensamento diante de uma atividade cognitiva. Baldo (2011) apresenta um conceito claro sobre os protocolos verbais (vbs):

> Protocolos verbais (PVs), também chamados de protocolos de pensar alto, são usados para fazer referência a verbalizações do pensamento, feitas por determinados indivíduos, durante o processamento de uma tarefa cognitiva. O objetivo principal de sua utilização é o de instruir sujeitos a verbalizarem seus pensamentos de modo que estes possam ser aceitos como dados válidos

Pode-se dizer ainda que os protocolos verbais são técnicas e procedimentos em que o pesquisador faz uso de entrevistas com o leitor para identificar as estratégias que ele utiliza na compreensão do texto. Os protocolos podem ocorrer antes, durante e depois da leitura do texto. Esse instrumento serve não só para testar e avaliar a leitura, como também para remediar déficit de compreensão.

Conforme já foi explicitado, falar de protocolos verbais é lembrar de sua grande importância mediadora de aprendizagem, uma vez que a mediação pedagógica se caracteriza como uma interação discursiva entre uma pessoa que detém um conhecimento e/ou experiência e outra que necessita de orientação para chegar à aprendizagem. O mediador utiliza "andaimes" para ajudar o aprendiz que, geralmente, encontra-se na *zona de desenvolvimento proximal*.

Pressupostos metodológicos da pesquisa a ser realizada

A pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação, de natureza qualitativa, colaborativa, interventiva e também subsidiada por dados quantitativos e etnográficos, que contará com o apoio da professora de Língua Portuguesa, titular da turma, possibilitando, assim, uma experiência sistematizada e prática, à luz da fundamentação teórica abordada no trabalho.

É pertinente frisar a importância de uma pesquisa ação para o professor de Língua Portuguesa, que se depara diariamente com tantas dificuldades no

tocante ao nível de compreensão leitora dos alunos. E devido ao seu caráter interventivo, essa metodologia de pesquisa funciona como aliada na intervenção de problemas frequentemente diagnosticados em sala de aula, pois pensar um ensino produtivo é levar em conta o progresso diário do aluno.

Além disso, recorreremos ainda a métodos quantitativos interpretativos devido à necessidade de se interpretar os dados coletados para posteriormente refletirmos sobre eles e podermos dar o devido direcionamento do trabalho, no intuito de que se possa traçar caminhos que visem à melhora do desempenho dos discentes.

O trabalho se vale também da pesquisa etnográfica, pois serão levantados dados a respeito dos alunos e de seus pais ou responsáveis, a fim de melhor compreendermos o contexto no qual a pesquisa está inserida.

O contexto da pesquisa: o perfil da escola e dos alunos colaboradores

A pesquisa será realizada em meados do segundo semente de 2015, com duas turmas de 6º ano, com idade entre dez e dezesseis anos, totalizando aproximadamente 70 alunos de uma escola pública municipal de um bairro da cidade de Maceió. A escola está localizada nas imediações do Centro da cidade, mas boa parte do alunado é oriunda do entorno lagunar da capital do Estado. São filhos de pais de classe baixa com vulnerabilidade social, trabalhadores do comércio formal, pescadores, marisqueiros e autônomos.

Conforme já foi discutido na introdução deste trabalho, a ideia de desenvolver a pesquisa com essas duas turmas surgiu da observação do baixo desempenho do alunado de 6º Ano, fato observado durante as minhas aulas de leitura com alunos dessa idade/série, também confirmado nas aulas de Língua Portuguesa da professora colaboradora. Essa dificuldade apresentada pelos educandos trouxe-me indagações intrigantes em procurar entender o porquê de muitos deles não conseguirem interpretar uma questão baseada em inferência simples, como a lexical, ou até mesmo o fato de não conseguirem apontar informações nitidamente explícitas nos textos trazidos pelo livro didático, bastando apenas que eles transcrevam o trecho do texto que caracteriza a resposta solicitada.

Outro fator intrigante é o motivo de existir um número elevado de alunos que ainda não estão dominando o processo de decodificação do léxico, apresentando dificuldades em leitura de palavras e, posteriormente, de frases, razão pela qual dificilmente obterão êxito no que se refere ao processo inferencial.

A pesquisa-piloto

A pesquisa-piloto foi realizada no segundo semestre de 2014, numa escola pública municipal de um Povoado na periferia da cidade de Marechal Deodoro – Alagoas. Como informantes, escolhi duas turmas de alunos de 6º ano, denominadas turmas **A** e **D**, com um número aproximado de 70 alunos, que apresentavam perfis bem diferentes, dignos de uma análise mais aprofundada, como por exemplo a tamanha dificuldade de aprendizagem na compreensão leitora dos alunos de idade superior em relação aos alunos mais novos, conforme percebido nas atividades desenvolvidas em nossa sala de aula.

A turma **A** era composta por quarenta alunos matriculados, 54% meninas e 46% meninos, com idades entre dez e doze anos, o que a caracterizava como uma turma de idade regular, e quase 100% dos alunos estavam cursando o 6º ano pela primeira vez. A maioria deles reside nas imediações da escola e são oriundos de famílias de baixa renda, cuja situação econômica dos pais está baseada na agroindústria açucareira, na pesca, na extração de coco, no artesanato, nas atividades rurais, no comércio informal (vendedores ambulantes), além de haver alguns que vivem de catar lixo.

Na sala de aula, alguns deles apresentavam dificuldades de leitura na decodificação de vocábulos e, consequentemente, dificuldades de maiores proporções em habilidades mais complexas que regem o processo de compreensão leitora. Por outro lado, outros mostravam um bom desempenho na leitura e interpretação textual. Como se pode perceber, a turma era visivelmente heterogenia, o que se tornava um desafio ainda maior no desenvolvimento de um trabalho de compreensão textual.

Além desses fatores negativos, ainda existiram outro mais preocupante ainda: foi detectado que entre eles havia alunos que não conseguiam diferenciar as letras que formam os pares mínimos na fonética, ou seja, muitos ainda trocavam

o som de alguns fonemas, como por exemplo: “nadureza”, ao invés de “natureza”, “agordar” no lugar de “acordar” etc.

A turma **D** possuía um pouco mais de 40 alunos matriculados, dos quais 10 deles já eram desistentes. Mesmo assim, não se conseguia ver mais de 23 alunos em sala de aula. A faixa etária do alunado variava entre 14 a 16 anos, havendo alguns com idade superior a isso, como era o caso de um deles, cuja idade passava dos 21 anos. Somado a isso, descobriu-se que cem por cento da turma era composta por alunos repetentes, sendo que boa parte deles já estava nessa série/ano por três ou quatro anos consecutivos, sem perspectiva de avanço para o nível seguinte.

Era visível o desprazer que os alunos pertencentes a essa turma tinham em estar na escola, especificamente em sala de aula. Sendo questionados sobre qual disciplina despertava maior interesse por parte deles, muitos responderam que nenhuma lhes atraía. Essa aversão foi compreendida quando diagnostiquei que boa parte deles sentia grande dificuldade de compreensão leitora, além de que havia alguns dentre eles ainda analfabetos, o que impossibilitava o entendimento dos conteúdos estudados em todas as disciplinas da grade curricular.

Análise da aplicação do teste de questão de múltipla escolha

Nesse primeiro momento, foi aplicado um teste com questões de múltipla escolha (texto: “Por que alguns animais comem pedra”). A dificuldade de compreensão leitora dos alunos percebida durante as nossas aulas diárias tanto na turma do 6ºano **A** quanto na turma do 6º ano **D** foi evidenciada também nesse teste, composto por oito questões de múltiplas escolha, com alternativa de A a D, sendo apenas uma delas considerada correta. Como já dissemos, o que mais me chamou a atenção foi o fato de o resultado dos alunos de idades maiores (turma D) ter sido abaixo daquele adquirido pelos estudantes mais novos (turma A), conforme quadros de notas a seguir:

Quadro 1 – Notas e frequências da turma A

Notas	Número de ocorrências
2,50	08
3,75	06
5,00	01
6,25	05
7,25	03
8,75	03
10,00	05
__	31 alunos participantes

O Quadro 1, referente à turma **A**, que totalizava 31 alunos dentro da relação regular idade/série, mostra-nos que 45% dos alunos obtiveram nota abaixo de 4,0; apenas 29% obtiveram nota entre 5,0 e 7,5; e somente oito alunos obtiveram nota entre 8,5 e 10,0. Convém salientar, entretanto, que cinco alunos conseguiram a nota máxima: 10,0 (16%). Isso evidenciou o que já dissemos: a turma era bastante heterogênea.

No diário de bordo que fizemos da turma **A**, realizado durante o teste e no dia da entrega de seu resultado, registramos alguns fatos relevantes que ocorreram ao longo da aplicação do teste. Ao serem questionados, a maioria dos alunos disse ter lido o texto apenas uma vez, o que refletiu em notas mais baixas que as de outros alunos que afirmaram ter lido duas vezes ou mais. Outro fato curioso foi uma aluna ter entregue a aividade num tempo insuficiente para respondê-lo, obtendo uma das menores notas. Notou-se ainda que a última aluna ao entregar o teste leu-o por diversas vezes, mas sua nota também configurou entre as menores. No decorrer das aulas, descobri que a referida aluna apresentava grande dificuldade em compreensão leitora.

Quanto ao registro do diário de bordo da turma **D**, percebeu-se um tom de apatia tanto na realização do teste quanto no dia da entrega de seu resultado,

mostrando que boa parte dos alunos não gostava de atividades com leitura por exigir deles maior concentração.

Quadro 2 – Notas e frequências da turma D

Notas	Número de ocorrências
0,0	01
1,25	07
2,50	02
3,75	04
6,25	01
7,50	01
8,75	04
10,00	02
—	25 alunos participantes

O Quadro 2, referente à turma **D**, que contava com 25 alunos com grave distorção idade/série, mostra-nos resultados muito inferiores, aparecendo, inclusive, as notas 0,0 e 1,25 que não ocorreram na turma **A**. Apenas dois alunos se situam na faixa mediana (entre 6 e 7,5), e somente dois alunos obtiveram nota máxima.

Quadro 3 – Estatística de acertos e erros – turma A com participação de 31 informantes

Questão	Acertos	%	Erros	%	Habilidades e conhecimentos exigidos (descritores)
I	17	54,8	14	45,1	Realizar Inferência lexical simples.
II	18	58	13	41,9	Realizar Inferência lexical simples.
III	15	48,3	16	51,6	Localizar informação explícita no texto.

IV	22	70,9	09	29	Localizar informação explícita no texto.
V	19	61,2	12	38,7	Realizar Inferência lexical simples.
VI	12	38,7	19	61,3	Localizar e discriminar informação explícita no texto.
VII	22	70,9	09	29	Localizar informação explícita no texto.
VIII	18	58	13	41	Localizar informação explícita no texto.

Quadro 4 – Estatística de acertos e erros – turma D com participação de 25 informantes

Questão	Acertos	%	Erros	%	Habilidades e conhecimentos exigidos (descritores)
I	12	48	13	52	Realizar Inferência lexical simples
II	08	32	17	68	Realizar inferência lexical simples
III	15	60	10	40	Localizar informação explícita no texto.
IV	10	40	15	60	Localizar informação explícita no texto.
V	12	48	13	52	Realizar Inferência lexical simples.
VI	09	36	16	64	Localizar e discriminar informação explícita no texto.
VII	14	56	11	44	Localizar informação explícita no texto.
VIII	09	36	16	64	Localizar informação explícita no texto.

Como se pode perceber nos quadros 3 e 4, o resultado evidencia a tamanha dificuldade que os alunos têm em identificar informações explícitas no texto, problema este mais agravado quando se trata de questões que requeiram um esforço mental maior, tratando-se de inferências, por mais simples que elas sejam, principalmente no quadro pertencente a turma **D**.

Considerações finais

Embora ainda seja muito cedo para se chegar a conclusões, os dados apontam que está se configurando um quadro em que alguns alunos são analfabetos e que há um número maior de alunos semianalfabetos. Outro fator preocupante é que o resultado obtido pelos informantes foi muito baixo, levando em conta que se trata de um texto cuja linguagem é acessível ao nível deles, e o que se pede nas questões são informações em que os alunos as encontrariam explícitas no texto, ou deveriam fazer inferências lexicais simples.

É certo que a pesquisa ainda está se iniciando, mas já foi possível perceber, com a pesquisa-piloto, que o problema de compreensão leitora apresentado por muitos alunos é oriundo de uma má preparação desses discentes nas séries iniciais. Entretanto, culpar os profissionais que lidam com essas séries/anos, como se faz atualmente, é querer fazer réu quem também já foi vítima de negligência pedagógica, pois, analisando a grade curricular de muitos cursos de Pedagogia, percebi que não há um currículo que subsidie o profissional no tocante ao trabalho com compreensão leitora junto aos discentes, e mesmo a disciplina Alfabetização e Letramento ofertada por muitas faculdades tem carga horária insuficiente para essa preparação.

Essa realidade nos faz refletir no fato de que o sistema de ensino brasileiro encontra-se perdido na sua "nova pedagogia", por achar que o aluno é capaz de construir o conhecimento sozinho. A verdade é que essa proposta construtivista tem falhado e vem falhando atualmente, principalmente no que diz respeito ao ensino público no país, com maior gravidade nas regiões Norte e Nordeste, onde o analfabetismo dos pais dos alunos é mais acentuado, o que distancia seus filhos ainda mais do convívio com a cultura letrada.

Devido a tudo isso é que esta pesquisa busca proporcionar uma experiência didático-pedagógica de intervenção no que se refere à compreensão leitora

dos alunos colaboradores, utilizando-se dos instrumentos avaliativos já mencionados neste artigo, acreditando que um trabalho sistemático com a aplicação de diversos TQMEs e testes *cloze*, com o auxílio da mediação pedagógica promovida pelos protocolos interacionais de leitura pode remediar problemas de compreensão leitora de alunos que apresentarem essa dificuldade.

Referências

BALDO, Alessandra. Protocolos verbais como recurso metodológico: evidência de pesquisa. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewFile/3976/5020

BARROS, Tristana N.; GOMES, Erissandra. O perfil dos professores leitores das séries iniciais e a prática de leitura em sala de aula. **Revista CEFAC**, v.10, n. 3 – São Paulo: jul-set, 2008. P.339-342.

BURUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya L. de; SANTOS, Acácia A. A. dos. **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo , 2009.

COSTA, Pereira Jane. **Compreensão de textos escritos: um estudo de caso em turmas de 5º Ano**. Dissertação de Mestrado, programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. - 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOODMAN, Kenneth S. The reading process. In: Carrell, P et al. (Orgs.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge University Press, 1988 (Citado por Silveira, 2005).

GOODMAN, Kenneth S. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. **Letras de Hoje,** n. 86, p. 9-43. Porto Alegre: EDIPUCRS, dez. 1991.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: Ferreiro, Emília & Palacio, Margarita G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 11-22.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9 ed. Campinas, Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore V. **Argumentação e linguagem**. 7ª. ed. São Paulo, Cortez, 2002a.

MAIMONI, Eulália H.; BORTONE, Márcia E. Colaboração família escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, vol.5, n.1. 2001. p. 37-48.

MARTINS, Vicente. (2003). **A dislexia em sala de aula**. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=4%3Aeducacao&id=316%3Aa-dislexia-em-sala-de-aula&Itemid=15. Capturado em junho de 2015.

OLIVEIRA, Francisco Jailson D. de. **A compreensão leitora e o processo inferencial em turmas do nono ano do Ensino Fundamental.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2013.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis: a literatura que as crianças gostam**. Bauru: USC, 1992.

RESUMO

Este artigo apresenta os aspectos cognitivos envolvidos no processamento da compreensão leitora, evidenciando-se o papel do processo inferencial para o ato de ler. Por isso, parte-se do pressuposto de que a atividade leitora é um importantíssimo instrumento cognitivo amplamente sofisticado, e que garante ao sujeito leitor sua inserção nos mais diversos campos da sociedade letrada e na maioria das nossas relações e práticas sociais de interação. Mais especificamente, o presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de Mestrado em turmas do nono ano do ensino fundamental em seis escolas do município de Maceió, AL. O estudo teve por objetivo verificar se os estudantes envolvidos conseguem compreender o que leem e se fazem uso de estratégias produtivas de leitura, especialmente as inferenciais, durante o processo de compreensão de textos escritos. Como metodologia, adotou-se a qualitativa interpretativa com um considerável aporte quantitativo. Para tanto, foram utilizados quatro instrumentos: um questionário perfil do estudante, um teste de compreensão leitora com questões de múltipla escolha, um questionário pós-teste e um teste cloze. Os resultados obtidos com estes instrumentos nos permitiram verificar que, entre os 67 estudantes colaboradores de escolas públicas, 56% desses estudantes estão concluindo o ensino fundamental com déficit na compreensão leitora; já dos 111 participantes de escolas particulares, 34% falharam em questões que demandavam ativação do conhecimento prévio para consolidar as estratégias inferenciais, essenciais à leitura fluente e produtiva.

Palavras-chave: Aspectos cognitivos da leitura, Compreensão leitora, Processo inferencial, Testes de avaliação da compreensão leitora.

ASPECTOS COGNITIVOS DA COMPREENSÃO LEITORA E O PROCESSO INFERENCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisco Jailson Dantas de Oliveira (CEDU/UFAL – CMM)[1]

Introdução

A importância do aprendizado e do desenvolvimento da habilidade leitora é de fundamental importância para o homem, especialmente na sociedade letrada em que vivemos. Isso porque a leitura promove o crescimento individual e social do indivíduo, permeando as mais diversas práticas, usos e interações sociais.

Vista a partir do processamento da compreensão, a leitura é considerada uma atividade altamente complexa por envolver múltiplos processos cognitivos. Por isso, aprender a ler não é uma tarefa fácil, nem mesmo para os que têm acesso à escola, visto que muitos são aqueles que, embora frequentem a sala de aula, encontram dificuldades em processar a leitura satisfatoriamente, do ponto de vista da compreensão. Dessa forma, ler um texto escrito implica, como premissa, compreender o que se lê, assim como nos confirma Silveira (2005). E essa compreensão, muitas vezes, se dá pelo processamento inferencial da leitura.

1. Mestre em Educação com ênfase na área de leitura e cognição pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/CEDU-UFAL). Professor de Língua Portuguesa do Colégio Maria Montessori – Maceió, AL. Membro do Grupo de Estudos do Texto e da Leitura (GETEL): Perspectivas Interdisciplinares (Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq). Membro colaborador do Observatório da Educação – trabalho integrante das ações do Projeto OBEDUC intitulado *O Ensino da Leitura e da Escrita em Escolas Públicas Alagoanas: recursos, estratégias e práticas inovadoras para redução do analfabetismo escolar* (Centro de Educação/UFAL).

Diante disso, neste trabalho, pretende-se apresentar os aspectos cognitivos relacionados ao processamento da compreensão leitora, particularizando a importância do processo inferencial para o ato de ler e compreender um texto escrito. Além disso, serão apresentados os resultados de uma pesquisa de Mestrado realizada com a colaboração de 178 estudantes do nono do ensino fundamental de seis escolas do município de Maceió, AL. O estudo objetivou verificar se os estudantes colaboradores conseguem compreender o que leem e se fazem uso de estratégias produtivas de leitura, especialmente a inferencial, durante a atividade de compreensão leitora de um texto escrito.

A metodologia adotada no estudo foi a qualitativa e interpretativa, e contou com um significante aporte quantitativo. Os instrumentos utilizados foram quatro: um questionário perfil do estudante, um teste de compreensão com questões de múltipla escolha, um questionário pós-teste e um teste *cloze*. Após análise dos dados obtidos por esses instrumentos, os resultados demonstraram que muitos, entre os 178 estudantes colaboradores, enfrentam dificuldades na compreensão leitora, seja em níveis mais elementares, como reconhecimentos de informações textuais, até a elaboração de inferências simples ou complexas no momento do processamento da compreensão leitora, conforme poderemos conferir na leitura das sessões deste artigo.

Aspectos cognitivos da compreensão leitora

A concepção de leitura como uma habilidade cognitiva amplamente sofisticada implica na consideração dos múltiplos processos relacionados ao ato de ler e compreender um texto escrito. Isso porque o processamento da compreensão leitora vai muito além do que está impresso, da mera decodificação do código escrito. Sabemos que não é possível ler e compreender um texto sem o conhecimento do código em que o texto está escrito. Mas não só isso. Decodificar implica na capacidade de ler palavras de maneira rápida e sem muito esforço cognitivo. Como também depende da habilidade do leitor em processar a composição grafêmica das palavras, fazendo a conversão de uma sequência grafêmica numa sequência fonêmica que compõe uma imagem fonológica reconhecível.

Além disso, e da atenção e concentração que um leitor deve manter durante a leitura de um texto escrito, existem outros subprocessos imbricados na com-

preensão leitora, como o uso de memórias, o conhecimento prévio do leitor, a construção de esquemas e o uso de estratégias de leitura, em especial, a inferencial – a qual daremos particular atenção nesse estudo.

Na perspectiva cognitiva, ou sociocognitiva, do processamento da compreensão leitora, considera-se como leitura a atividade cognitiva de construção de sentidos que implica, entre outras questões, na relação dinâmica entre autor e leitor, via texto. Implica dizer que, para a construção dos sentidos do texto, é necessário considerar a estreita relação que se estabelece entre a estrutura linguística do texto com o conhecimento prévio do leitor, particularmente importante para a produção de inferências que ajudarão o leitor a processar compreensão do texto. Por isso, ao expormos os aspectos relacionados à compreensão leitora, comecemos pelo conhecimento prévio.

Para Koch e Elias (2010, p. 11), ao processamento da compreensão textual estão relacionados três tipos de conhecimentos que formam o conhecimento prévio do leitor. Quais sejam: (1) o linguístico, que se refere ao conhecimento lexical e gramatical; (2) o enciclopédico, referente aos conhecimentos gerais que o leitor tem sobre o mundo; e o (3) interacional, representados pelas formas de interação estabelecida pela linguagem, que se dá pelos conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacognitivo e superestrutural, que devem ser acionados pelo leitor no momento da leitura.

Além desses tipos de conhecimentos envolvidos na compreensão, evidencia-se ainda, a contribuição de Kintsch e Rawson (2013) ao enfatizarem a existência de *níveis de processamento*, sendo o primeiro, de base textual, relacionado à microestrutura, com particular enfoque na questão da referenciação. O segundo nível de processamento, refere-se à macroestrutura textual, destacando-se a base textual, que corresponde para os autores, o entrelaçamento desses dois níveis (o da micro e da macroestrutura). Além disso, Kintsch e Rawson (2013) revelam a importância do *modelo situacional* para a compreensão leitora – que corresponde aos múltiplos processos cognitivos envolvidos na compreensão leitora. Dessa forma, para o processamento da compreensão textual, convergem tanto elementos de caráter linguístico quanto de caráter sociocognitivo. Nesse sentido, segundo Marcuschi (1989, p. 4),

> Compreender um texto é mais do que compreender todos os itens lexicais que o compõem; é mais do que compreender cada sentença isoladamente; é mais do que apenas extrair informações. Compreender um texto não é apenas operar nos materiais linguísticos.

Ainda segundo Marcuschi (2008), compreender bem um texto não é uma atividade geneticamente natural, nem tão pouco precede de ações individualmente isoladas do meio e da sociedade em que o leitor vive. Também não pode ser considerada como apenas um ato de identificação de informações, mas como uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Dessa forma, associado ao conhecimento prévio do leitor, a memória desempenha uma importante função durante o processamento da leitura. Ela "corresponde à permanência, à retenção das informações e conhecimentos adquiridos" (FIORI, 2008, p. 109), variando conforme o tempo de retenção (memória sensorial, ou de trabalho, de curto e de longo prazo) e o tipo de informação armazenada. A memória de trabalho, por exemplo, tem grande responsabilidade na aprendizagem "pois ela, além de manipular informações novas advindas das vias sensoriais, faz a ligação com a memória de longo prazo, ou seja, com o conhecimento já armazenado" (FLÔRES; PEREIRA, 2012), compondo, assim, o conhecimento prévio do leitor adquirido ao longo de sua vida por meio de experiências individuais e sociais.

O conhecimento prévio, nessa perspectiva, assume uma função importante para o processamento da leitura de textos escritos, sejam eles simples ou complexos, que é gerar *esquemas* mentais, ou "blocos de informações" que ajudam o leitor a ler e compreender um texto. Noutras palavras, os esquemas são "blocos semânticos" de conhecimentos adquiridos ao longo da vida e sistematicamente organizados na nossa mente. De acordo com a Teoria dos Esquemas, proposta por Rumelhart (1981), o conhecimento genérico, ou de mundo, encontra-se organizado na memória do leitor e influencia no processo de compreensão leitora.

Os esquemas são, portanto, estruturas cognitivas usadas para representação de conceitos genéricos que acionamos para compreendermos um texto escrito, ou qualquer outra situação no nosso dia a dia. Ou seja, "para compreender o mundo o indivíduo precisa ter dentro de si uma representação do mundo", assim como afirma Leffa (1996, p. 25). Dessa forma, é essa representação mental que possibilita e facilita ao indivíduo compreender e interagir com o ambiente

em que se encontra. Sendo assim, conforme Machado (2010), os esquemas correspondem a um processo pelo qual o leitor relaciona uma informação recebida entre seu conhecimento prévio e a própria informação, gerando uma inferência que o ajudará a compreender o que lê.

À vista disso, os esquemas, quando acionados, contribuem para o processamento da compreensão inferencial e garante a construção do sentido do texto. Porém, quando o leitor não possui um conceito prévio, um esquema, sobre determinado assunto ou palavra lida[2], estabelece-se uma falha na compreensão do texto, exigindo que o leitor selecione e execute alguma estratégia que o auxilie a superação da dificuldade e assim venha a processar a compreensão.

Assim, além do uso do conhecimento prévio que age na produção de esquemas e das habilidades leitoras que o leitor possui, ele pode e deve realizar operações mentais, ou estratégias de leitura, que o auxiliam na compreensão do texto que lê. Conforme Solé (1998), essas estratégias desempenham um papel muito importante no processamento cognitivo da leitura, pois auxiliam o leitor a selecionar, avaliar, persistir, refutar ou modificar as hipóteses que ele vai criando sobre o conteúdo do que está lendo. Aparecendo uma dificuldade na compreensão, segundo Machado (2012, p. 59), o leitor deve "acomodar e mudar suas estratégias de leitura conforme o que necessita".

Essas estratégias, conforme Silveira (2005), Kleiman (2002; 1992; 1989) e Kato (1990), variam desde um nível inconsciente – estratégias cognitivas (quando o leitor automatiza a leitura) – até um nível mais consciente – estratégias metacognitivas (quando o leitor desautomatiza a leitura e passa a perceber e corrigir possíveis falhas na compreensão do que está lendo). Noutras palavras, estratégias de leitura são as operações mentais que realizamos durante o ato de ler, na tentativa de processar as informações visuais acionando-se o conhecimento prévio para buscar os sentidos dos enunciados. São os sentidos atribuídos ao texto que levam o leitor à compreensão (SILVEIRA, 2005).

2. A propósito do reconhecimento e compreensão de palavras novas, há de se chamar atenção para o importante papel da competência lexical, ou seja, do vocabulário para a compreensão da leitura, conforme afirmam as autoras Sousa e Gabriel (2011). Com efeito, sabe-se que quanto mais rico for o vocabulário do leitor, maior será a possibilidade que ele tem de compreender textos.

Diante disso, torna-se evidente que a produção dos sentidos de um texto está ligada ao seu contexto de interação entre autor e leitor via texto, e para que essa relação seja estabelecida produtivamente, entra em ação uma importante estratégia de leitura – a inferência. Fazemos inferências a partir de conhecimentos e crenças que entendemos serem relevantes para alcançarmos uma compreensão mais aprofundada do que a mera decodificação literal do texto. Segundo Rodriguez (2004), para compreender um texto, o leitor deve realizar inferências baseadas na relação que se estabelece entre o seu conhecimento anterior e as informações textuais. Sendo assim, na próxima sessão, apresentaremos maiores informações sobre esta nobre estratégia de leitura e sobre a pesquisa realizada com turmas concluintes do nono ano do ensino fundamental.

O processo inferencial na compreensão leitora

Como apresentado anteriormente, à compreensão leitora concorrem múltiplos processos cognitivos como a atenção, a concentração, a memória, o conhecimento prévio, os esquemas, ou blocos semânticos de conhecimentos armazenados pelo leitor, e as estratégias de leitura, dentre elas, com particular evidencia, a inferencial. Isso porque, conforme nos afirma Coscarelli (2003, p. 1), "a noção de inferência é imprescindível para quem quer entender melhor o fenômeno da compreensão de maneira geral." E ainda, segundo essa mesma autora, "para compreender um texto, o leitor tem de fazer inferências porque o texto não tem e nem poderia ter todas as informações necessárias à sua compreensão" (COSCARELLI, 2013, p. 26).

Rodriguez (2004, p. 29) afirma que "*La comprensión está comprometida por la construcción de inferencias que el lector es capaz de realizar formando y comprobando hipótesis acerca de lo que trata el texto*". Por inferência, portanto, compreende-se a habilidade do leitor de estabelecer relações de sentido a partir da interação das informações presentes na superfície textual, com as que foram adquiridas ao longo da vida e que se encontram armazenas em sua memória. Para Marcuschi (1985), a inferência constitui uma operação cognitiva que possibilita ao leitor elaborar novas proposições a partir de outras já fornecidas, sendo que as proposições dadas e as inferidas, geradas pelo leitor, devem manter relações passivas de identificação. Inferir, portanto, é suplementar informação não ver-

balizada no texto (SANTOS, 2008). E a leitura, vista a partir do processamento inferencial da compreensão textual, passa a ser vista como "uma busca pelo significado e depende da capacidade do leitor em fazer inferências, preencher lacunas e elaborar hipóteses, que serão confirmadas ou refutadas, à medida que o texto avança" (BOEFF, 2011, p. 33).

A respeito da tipologia inferencial, há uma variedade de classificações quase tão numerosa quanto as pesquisas sobre as práticas de leitura e o uso de inferências. Muito embora, mesmo existindo uma ampla variedade na produção e classificação de inferências, é possível considerar como característica para esta tarefa a "adição de informações ao texto feita pelo leitor ou ouvinte" (MACHADO, 2010, p. 62); e ainda, a importância de considerar o contexto como fator determinante (MARCUSCHI, 1985; DELL'ISOLA, 1988), Sendo assim, para este trabalho, consideraremos as classificações apresentadas por Marcuschi (1985), Coscarelli (2003), Pereira (2009) e por Cook, Limber e O'Brian (2001, apud MACHADO, 2010).

Conforme a classificação apresentada por Marcuschi (1985), o texto é considerado elemento estimulador da intermediação entre autor e leitor, evidencia o papel das estruturas morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas como garantia para se estabelecer o sentido coerente de um texto e ajudar o leitor a formular inferências. A partir disso, esse autor elaborou um esquema tipológico dividido em três grupos. No primeiro grupo, estão as *inferências lógicas* (baseadas nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições) que compreende as *inferências dedutivas*, *indutivas* e *condicionais*. No segundo grupo, estão as *inferências analógicas* (baseadas sempre no input textual e no conhecimento dos itens lexicais e das relações semânticas), geradas por identificação referencial, por generalização, por associações, por analogias e por composições ou decomposições. No terceiro grupo, estão as *inferências pragmático-culturais* (baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais), representadas pelas inferências conversacionais, experienciais, avaliativas e cognitivo-culturais.

Na classificação dos tipos de inferências apresentada por Coscarelli (2003), há de se considerar aquela que enfatiza desde os diferentes graus de processamento que são exigidos do leitor para produzir diferentes inferências *simples* ou *complexas*, até aquele tipo de inferência realizada para conectar partes do texto,

conhecida como *inferência conectiva*. Nesse sentido, o que tornará a realização de inferências um processo fácil ou complexo, serão as operações cognitivas exigidas durante o processamento da leitura. Isso se explica porque a

> A geração de inferências é um processo fundamental na leitura. Nenhum texto traz todas as informações de que o leitor precisa para compreendê-lo. É preciso que o leitor o complete com informações que não estão explícitas nele. Sendo assim, o bom leitor é aquele capaz de construir uma representação mental do significado do texto, estabelecendo as relações entre as partes deste, e de relacioná-lo com conhecimentos previamente adquiridos. Isto é, o bom leitor é capaz de fazer inferências de diversos tipos e graus de complexidade (COSCARELLI, 2003, p. 31).

Isso quer dizer que, "conforme o tipo de leitura, as operações de análise, síntese, indução, dedução, analogia, solução de problemas, generalização, entre outras, podem variar em grau de complexidade" (COSCARELLI, 2003, p. 39), como também, o nível de conhecimento prévio do leitor em relação ao assunto abordado no texto.

Além dessas, conforme afirmam Cook, Limber e O'Brian (2001, apud MACHADO, 2010), existem as *inferências necessárias*, desenvolvidas pelo leitor para se obter a compreensão completa do que se lê, e as *inferências elaborativas*, que embora não sejam imprescindíveis para que haja a compreensão, ajudam a expandir ou a acrescentar uma informação ao que foi explicitamente afirmado. Quanto à classificação adotada por Pereira (2009), a autora ao evidenciar a interação que pode ser estabelecida entre estratégia de predição e processo inferencial para o processamento da leitura do texto escrito, apresenta a categorização de dois tipos de inferências: a *inferência linguística episódica* e a *inferência metalinguística*. O primeiro tipo de inferência elege os fatos, as informações e o conteúdo do texto como gancho para alcançar a compreensão, envolvendo os níveis grafofônico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, podendo esses ocorrer simultaneamente durante uma atividade leitora. O segundo tipo, o da inferência metalinguística, faz uso da própria linguagem como pista para atingir a compreensão, detendo-se apenas nas pistas linguísticas presentes no texto.

O processo inferencial na compreensão leitora, portanto, não só permite como também garante ao leitor a possibilidade de constituir o sentido, ou os sentidos, que um texto pode apresentar. Assim sendo, o leitor desempenha sempre

um papel ativo na busca dos sentidos e significados do texto, em cujo processo aparecem as inferências como um componente cognitivo relevante para a leitura e compreensão do que se lê. Isso só possível porque o processo inferencial possibilita a construção de novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes na memória do leitor, os quais são ativados e relacionados às informações veiculadas pelo texto no momento de se processar a compreensão leitora. Quanto à atividade avaliativa da compreensão leitora, o tópico seguinte abordará com mais detalhes.

A avaliação da compreensão leitora e os instrumentos usados na pesquisa

Avaliar a compreensão leitora é uma tarefa muito dificultada pela própria complexidade dessa habilidade, principalmente pelo fato de a leitura se realizar na mente das pessoas, envolvendo processos cognitivos, afetivos e psicológicos. Dada a complexidade desse fenômeno, não temos como, empiricamente, verificar, medir, avaliar diretamente a sua ocorrência. Por isso, temos que nos valer de meios indiretos para avaliar o desempenho do leitor, utilizando instrumentos que evidenciem o seu comportamento de forma escrita ou falada.

Nessa perspectiva, para realizar uma atividade de avaliação leitora faz-se necessário saber o que se vai avaliar e, em seguida, elaborar um instrumento adequado que possibilite avaliar o nível de compreensão do leitor sobre o texto lido. Quanto a isso, Borba (2007, p. 32) nos diz que:

> Avaliar a compreensão leitora envolve verificar qual é o conhecimento prévio do leitor em questão. Para preparar um instrumento adequado que possa mostrar o nível de compreensão leitora, devemos respeitar os limites do conhecimento prévio dos sujeitos que serão testados.

Dessa forma, uma atividade de compreensão leitora é eficaz se levar em consideração o nível de conhecimentos e habilidades proporcionais ao examinado, visto que não se pode exigir que alguém demonstre compreender algo do nada, sem ter nenhuma representação semântica em sua memória, "sem ter nada na cabeça". Por isso, ao avaliar a compreensão leitora de um texto escrito faz-se necessário assegurar condições favoráveis para se estabelecer uma dinâmica re-

lação de troca de sentidos entre autor e leitor, via texto, ou entre examinado e examinador (o texto e/ou a atividade proposta). A esse respeito, as autoras Wolff e Lopes (2014, p. 194) afirmam que

> é possível acessar diferentes aspectos da compreensão de acordo com a tarefa proposta, pois diferentes estratégias cognitivas são colocadas em ação de acordo com os objetivos de análise de um texto - se por perguntas inferenciais ou de múltipla escolha, por reprodução através de resumos, por ordenação de fatos, por identificação do que faz parte ou não das informações do texto, por exemplo.

Logo, pode-se dizer que avaliar a compreensão da leitura de um texto escrito corresponder à atividade de verificação da extração dos sentidos do texto, relacionando o que já se conhece, por parte do examinado, com aquilo que se quer saber ou descobrir, por parte do instrumento de avaliação da compreensão leitora.

Sendo uma habilidade complexa, a compreensão de leitura não é diretamente observável, por isso sua avaliação deve fundamentar-se em testes confiáveis. Em larga escala, o interesse em avaliar a compreensão leitora vem crescendo nas últimas décadas. A exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)[3], que visa subsidiar o aperfeiçoamento das reformas educacionais em curso nos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), revelou, na última avaliação, realizada em 2012, que a compreensão leitora dos estudantes brasileiros que concluem o ensino fundamental não só continua ruim, mas piorou em relação a 2009. De acordo com os dados do PISA, o Brasil atingiu 410 pontos em leitura, dois pontos a menos do que a pontuação alcançada na versão anterior e 85 pontos abaixo da média dos países da OCDE.

Contudo, a avaliação faz parte do trabalho docente e o professor deve estar atendo à verificação da capacidade de leitura de seus estudantes, verificando se conseguem compreender o que leem, conforme afirma Beserra (2007, p. 49). Isso

3. O PISA é um programa de avaliação internacional promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que avalia os conhecimentos e habilidades dos alunos concluintes do ensino fundamental aos 15 anos nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

porque, ainda segundo essa autora, a atividade de leitura "é relevante para a vida em nossa sociedade letrada e porque, como professores, temos a responsabilidade de promover o desenvolvimento da competência leitora dos nossos alunos". Assim, com relação aos instrumentos de avaliação da compreensão leitora, Gabriel, (2005, p. 180) nos diz que

> Vários instrumentos podem ser usados para avaliar a compreensão em leitura. Nenhum deles pode ser considerado o instrumento perfeito, [...] aspectos diferentes da leitura devem ser avaliados por instrumentos específicos. Além disso, outras variáveis podem interferir nos resultados.

Tradicionalmente, os instrumentos mais utilizados na avaliação da compreensão de textos escritos são os questionários orais e escritos com perguntas de interpretação e de compreensão de textos. Tais procedimentos são comumente utilizados durante as aulas, geralmente apoiados em livros didáticos. Para a aferição de notas, esses procedimentos se repetem em formas de provas e testes.

A respeito da tipologia de questões sobre a atividade de compreensão de textos escritos, Marcuschi (2005), com base na análise de alguns manuais didáticos de várias séries do ensino fundamental, pontua algumas ações que ele considera como problemáticas em relação à natureza da referida atividade. Essas ações estão relacionadas à compreensão concebida apenas como atividade de decodificação, com buscas de informações explícitas no texto ou, ao contrário, perguntas que extrapolam o texto, indagações descontextualizadas e a pouca frequência de questionamentos que possibilitam reflexões críticas e expansão ou construção de sentido.

Dessa forma, os três instrumentos de pesquisa utilizados para verificar e analisar os níveis de compreensão leitora dos 178 estudantes colaboradores foram: um *teste de compreensão com questões de múltipla escolha* (TCQME), um *questionário pós*-teste (QPT) e um *teste cloze* (TC). O primeiro instrumento foi elaborado a partir das orientações do GERI[4] e contemplando alguns dos descri-

4. Guia de Elaboração e Revisão de Itens (GERI), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - (Inep), órgão responsável pela elaboração e aplicação de avaliações nacionais em larga escala na educação brasileira, como a Prova Brasil. Cf. ttp://download.inep.gov.br/outras_acoes/bni/guia/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pd

tores da Prova Brasil/SAEB[5] (BRASIL, 2011). Para elaboração do TCQME foram escolhidos dois textos adequados ao grau de conhecimento de um estudante leitor do nono ano. Esse teste era composto por dez itens, ou questões, sendo uma de acasalamento, e as demais compostas por um enunciado acompanhado de quatro distratores e um gabarito.

Organizar esse tipo de teste não é uma tarefa fácil, como muitos podem pensar. Requer o conhecimento e observação de normas e recomendações técnicas precisas para realizar essa tarefa. O não seguimento desses preceitos resulta num instrumento falho, complicado e, até mesmo, incompreensível; difícil de ser respondido não só pelo nível de dificuldades das questões, mas também pela elaboração problemática ou indevida. Esse tipo de teste é composto por questões que já trazem enunciadas as possibilidades de resposta entre as quais o sujeito avaliado escolhe a única que responde corretamente ao problema proposto.

Como o nome sugere, a objetividade das questões é imprescindível. Ou seja, as questões são objetivas porque o enunciado deve ser objetivo, claro e preciso. Como objetiva, também, deve ser a organização do teste pela forma como o problema é contextualizado e apresentado para a análise do avaliando. O elaborador deve, ainda, conceber competências e habilidades como a aptidão de mobilizar recursos de ordem cognitiva, socioafetivas ou psicoafetivas, devidamente organizados para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas para resolver, encaminhar e enfrentar situações complexas (GERI/INEP, 2010, p. 7).

O segundo instrumento usado foi um *questionário pós-teste* (QPT), uma variação dos *protocolos verbais* (PV) que, segundo Tomitch (2008), ajudam o pesquisador a coletar dados sobre como se dá a interação do leitor com o texto escrito; e, ainda, captar os procedimentos utilizados pelo leitor na realização da atividade leitora através da verbalização de seus pensamentos a respeito dessa atividade. A finalidade do QPT era levar o nosso estudante colaborador a fazer uma autoavaliação sobre seu desempenho de compreensão leitora logo após ter respondido ao TCQME.

5. É o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) , conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Cf. http://portal.inep.gov.br/saeb

Por fim, o terceiro instrumento usado foi um *teste cloze*, ou texto lacunado, como é comumente conhecido, e que vem sendo utilizado por vários pesquisadores, a exemplo de Retorta (1995), Santos et al. (2002) e Borba (2007). Esse teste foi originalmente proposto por Taylor (1953, apud SANTOS, BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009) como um meio de avaliar a compreensibilidade e o grau de dificuldade de textos para falantes nativos da língua inglesa. A partir de então, muitas outras experiências vêm sendo realizadas em pesquisas relacionadas à compreensão do texto escrito.

A técnica *cloze* inicialmente proposta por Taylor consiste em lacunar um texto suprimindo uma palavra a cada cinco vocábulos, respeitando-se o primeiro e o último parágrafo. O leitor preencheria as lacunas para restituir o sentido completo do texto, respeitando o princípio de coerência textual interna, como nos confirmam Santos, Boruchivitch e Oliveira (2009). Na presente pesquisa, dada a versatilidade do *cloze*, o lacunamento se deu a cada sete vocábulos de um texto que versava sobre um tema já conhecido pelos estudantes colaboradores – a escassez de água. Dessa forma, esses estudantes se submeteram a dois testes *cloze*: o primeiro para conhecimento da técnica, contando com a nossa ajuda e orientação para encontrar a palavra suprimida; e o segundo para coleta de dados para a pesquisa, respondido individualmente.

É importante ressaltar que o quarto instrumento de pesquisa utilizado neste trabalho refere-se a um questionário perfil do estudante (QPE), aplicado no início da pesquisa para recolher informações relacionadas à esfera pessoal, sociocultural, ao nível de escolarização dos pais ou responsáveis, às atitudes dos estudantes colaboradores diante da leitura e ao modo como essa atividade é trabalhada na sala de aula das seis turmas envolvidas na pesquisa. Na próxima sessão, será apresentado a natureza da pesquisa realizada, bem como os resultados e análises dos dados coletados pelos instrumentos de avaliação da compreensão leitora utilizados.

O processamento inferencial da leitura no ensino fundamental na pesquisa realizada

Como vem sendo apresentado, a leitura é uma atividade altamente complexa por envolver múltiplos processos cognitivos e não pode ser entendida sem que

se leve em consideração a interação estabelecida entre o autor e o leitor, mediatizado pelo texto, além do engajamento do conhecimento prévio do leitor que o ajudará a realizar inferências para compreender o que lê. Além disso, a atividade leitora pode ser considerada como o principal meio para o aprendizado de grande parte dos conhecimentos que perpassam nossa cultura, não só no âmbito escolar, mas também nas demais relações sociais estabelecidas pelo homem

A partir desta perspectiva, o processamento inferencial da compreensão leitora levará o leitor a realizar inferências para gerar e garantir a compreensão textual (RODRIGUEZ, 2004), indo além das informações explícitas, gerando novos e possíveis significados, mas sempre permitidos pelo autor, via texto. Isso porque, conforme afirma Pereira (2009), a inferência é uma estratégia de leitura que exige processamentos cognitivos que manipulam pistas textuais em vista da compreensão leitora.

A pesquisa realizada

A metodologia adotada na realização da pesquisa contou com uma relevante presença de dados quantitativos; entretanto, o estudo pode ser caracterizado como qualitativo e interpretativo, uma vez que a pesquisa qualitativa visa "analisar e interpretar os dados, refletir e explorar o que eles podem propiciar buscando regularidades para criar um profundo e rico entendimento do contexto pesquisado" (OLIVEIRA, 2010, p. 22). O estudo objetivou verificar até que ponto estudantes do nono ano do ensino fundamental conseguem compreender o que leem e fazem uso de estratégias produtivas de leitura, especialmente as inferenciais, durante o processo de compreensão do texto escrito.

Com relação aos participantes da pesquisa, foram 178 estudantes colaboradores concluintes do Ensino Fundamental, sendo 67 de três escolas públicas estaduais e 111 de três escolas particulares da cidade de Maceió, AL. Na sua maioria eram meninas, com idade média entre 13 a 17 anos, provenientes de vários bairros, consideravelmente distantes do local onde estudam, bem como os estudantes das escolas públicas; e ainda, oriundos de camadas sociais distintas, desde a classe média baixa até a média alta.

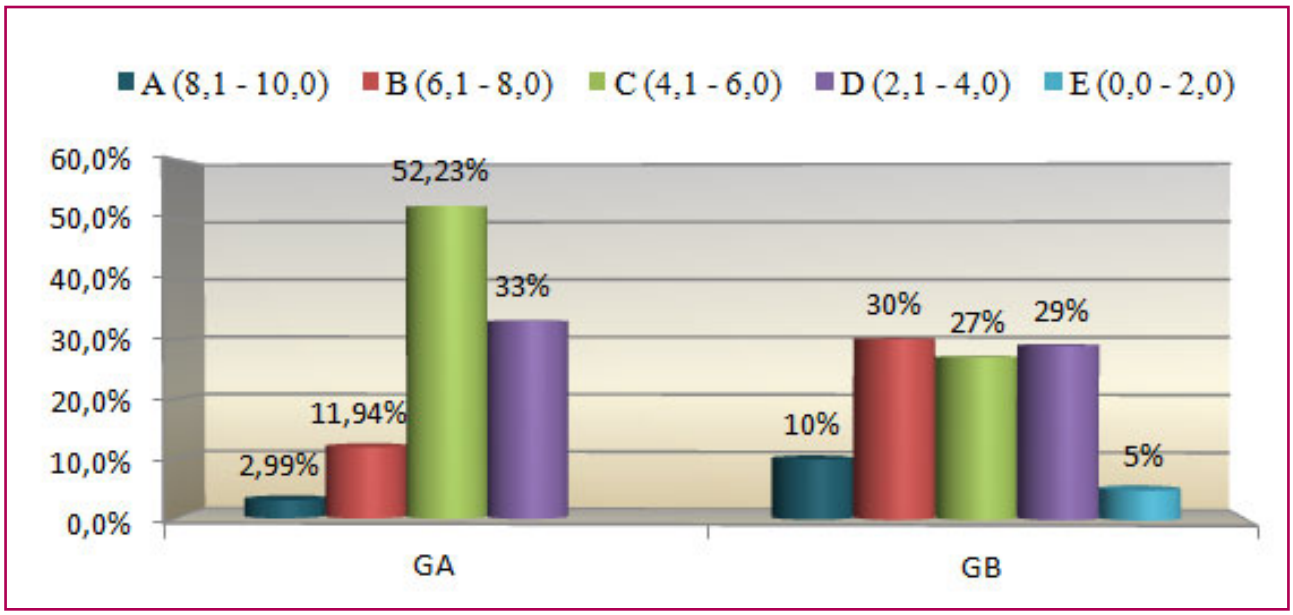
Considerando o curto espaço deste trabalho e a vasta quantidade de dados gerados pela pesquisa, apresentaremos as informações referentes uso do pro-

cesso inferencial pelos 178 estudantes colaboradores, especificamente, os dados gerados a partir do TCQME, visto que a inferência foi um dos mais importantes elementos investigativos que motivou a nossa pesquisa. Para realizarmos a análise dos dados, o primeiro teste (TCQME) foi corrigido e pontuado (1,0 para cada uma das 10 questões), conforme uma tabela[6] elaborada para avaliar os níveis de compreensão leitora dos estudantes colaboradores dos dois grupos de escolas GA (grupo das três escolas públicas) e GB (grupo das três escolas particulares).

Resultados e análise dos dados coletados pelo TCQME

Na sequência, é apresentado os resultados e análise dos dados colhidos pelo TCQME nos dois grupos de escolas que participaram da pesquisa, conforme mostra o primeiro Gráfico 1. No Gráfico 2, é possível observarmos o uso das inferências simples e complexas, avaliadas na maioria das questões do primeiro instrumento aplicado.

Gráfico 1: Desempenho na compreensão leitora no teste TCQME



Fonte: dados da pesquisa

6. A referida escala, estabeleceu os seguintes conceitos e suas respectivas notas: **E** (0,0 – 2,0), **D** (2,1 – 4,0), **C** (4,1 – 6,0), **B** (6,1 – 8,0) e **A** (8,1 – 10,0).

Como é possível observar no Gráfico 1, o conceito C obteve um resultado considerável nos dois grupos de escolas. Quanto a isso, uma das questões do QPT revelou que a prática de atividades de leitura feitas a partir de um TCQME é pouco frequente no dia a dia da sala de aula e, o que é mais grave, só aparece nas provas. Um outro dado revelado foi a dificuldade em responder questões de múltipla escolha que exploram a habilidade de identificar informações textuais explícitas na superfície do texto. Esse resultado é preocupante, pois esse tipo de tarefa demanda relativamente pouco esforço cognitivo do leitor. Isso evidencia que boa parte de nossos estudantes estão terminando o ensino fundamental com dificuldades em processamentos básicos da leitura. Esse tipo de dificuldade está ligado a uma leitura lenta e improdutiva, característica de um leitor aprendiz que não chegou, ainda, ao nível de leitura que vai além do processo de decodificação (KATO, 1990; KLEIMAN, 2002).

Com relação ao uso do processo inferencial, o TCQME evidenciou uma possível dificuldade dos estudantes colaboradores em realizar inferências que exigem do leitor o conhecimento de habilidades metalinguísticas e a habilidade de realizar inferências episódicas[7], bem como, realizar inferências mais elaboradas, ou complexas, por envolverem a ativação dos conhecimentos prévios e a capacidade de análise, síntese ou indução, como nos afirma Coscarelli (2002).

O TCQME revelou, também, que a maior dificuldade dos estudantes colaboradores consiste em concentrar-se na leitura e compreensão das ideias do texto, haja vista o considerável número de erros nas questões que envolviam inferências simples, ou mera localização de informações textuais. Vale ressaltar, todavia, que o resultado do TCQME das turmas das escolas particulares aponta para um relativo domínio desse tipo de atividade, em virtude do razoável desempenho desse grupo no referido teste[8].

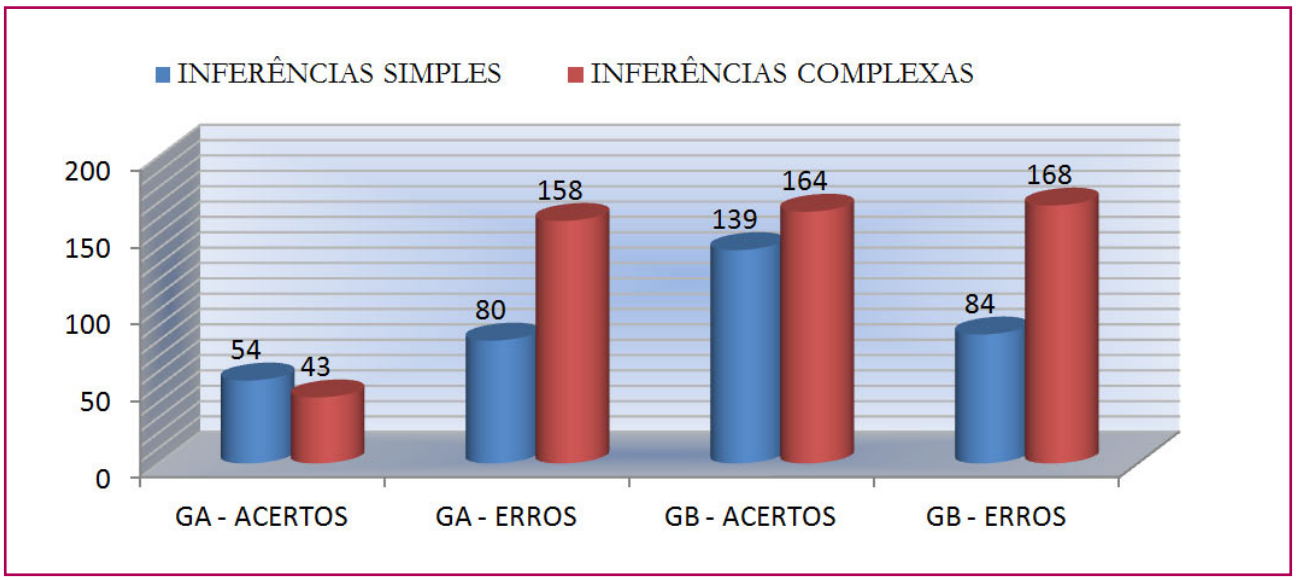
O Gráfico 2 mostra o resultado, por número de acertos e erros, do uso de *inferências simples* e *complexas* dos estudantes colaboradores dos dois grupos

7. As inferências episódicas, segundo Pereira (2009), são habilidades do tipo de recuperação de fatos e de informações referentes ao conteúdo do texto, que ajudam na compreensão textual.

8. Os dados gerais da pesquisa evidenciaram que dentre as três turmas das escolas particulares, apenas a terceira escola se saiu razoavelmente bem em atividade de avaliação leitora como o teste TCQME.

de escolas (GA e GB) no teste TCQME. Relembramos que essa classificação de inferências está relacionada ao uso de operações cognitivas exigidas durante o processamento da leitura, especificamente, ligadas às questões 04 e 05 (simples), 07, 08 e 09 (complexas) do referido teste.

Gráfico 2: Uso de inferências simples e complexas no teste TCQME



Fonte: dados da pesquisa

Como é possível observar no gráfico, quanto ao uso de *inferências simples*, o grupo dos estudantes colaboradores do GA obteve um número de acertos menor do que o de erros, isso indica que os integrantes desse grupo ainda demonstram dificuldades no processamento da leitura, visto que as inferências simples envolve um menor esforço cognitivo. Semelhante resultado aconteceu com o uso das *inferências complexas*, que exigem maior esforço cognitivo do leitor, por envolver diferentes graus de processamento e complexidade de operações cognitivas diferentes. Esse resultado parcial é coerente com o desempenho geral desse grupo no teste TCQME, revelando, possivelmente, pouca prática de leitura, e com isso um baixo uso de estratégias produtivas de leitura, particularmente nesse tipo de teste que envolve diferentes graus de inferências.

Com relação ao desempenho dos estudantes colaboradores do GB nesse primeiro teste, o resultado foi um pouco diferente do GA. No tocante ao resultado no uso de inferências simples, conforme mostra o Gráfico 2, o número de acertos foi maior do que o número de erros, ao passo que o resultado do uso de inferên-

cias complexas demonstra-se equilibrado. Provavelmente, os estudantes colaboradores do grupo GB têm uma prática de leitura um pouco mais produtiva em relação ao uso de estratégias inferenciais de leitura com diferentes graus.

Considerando que os testes de compreensão de textos com questões de múltipla escolha são aplicados em larga escala no Brasil pelo SAEB, como a *Prova Brasil*, por exemplo, uma prática maior desse tipo de atividade de leitura desde os anos iniciais do ensino fundamental ajudaria, consideravelmente, o desempenho de muitos estudantes nas práticas avaliativas de leitura em vários níveis. E, ainda, auxiliaria o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura. Seguramente, os estudantes leitores muito se beneficiariam, especificamente, com o desenvolvimento de estratégias inferenciais, visto que as "inferências atuam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto, ou seja, como estratégias ou regras embutidas no processo" (MARCUSCHI, 2007, p. 94).

Conclusão

Do exposto, podemos afirmar que a realização de inferências pelo leitor durante a atividade leitora permite e garante a organização do sentido, ou dos sentidos, que um texto pode apresentar. Assim sendo, o leitor desempenha sempre um papel ativo na busca dos sentidos e significados do texto, em cujo processo aparecem as inferências como um componente cognitivo relevante para a leitura e compreensão do que se lê. Isso ocorre porque o processo inferencial possibilita a construção de novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes na memória do leitor, os quais são ativados e relacionados às informações veiculadas pelo texto.

Considerando as informações colhidas e analisadas durante a pesquisa, pudemos observar que os estudantes colaboradores das escolas públicas (GA) não se saíram muito bem no processo de compreensão leitora com o uso de inferências. Essa deficiência pode indicar uma falta de leitura significativa em que os estudantes pudessem exercitar o desenvolvimento de estratégias inferenciais em atividades de compreensão leitora em sala de aula. Afinal, a realização de inferências pelo leitor durante o ato de ler permite e garante a organização do(s) sentido(s) que um texto pode apresentar.

Observamos, também, que o desempenho dos estudantes colaboradores das escolas particulares (GB), no mesmo tipo de atividade leitora promovida pela pesquisa, também não foi bom; embora esse grupo tenha apresentado um resultado diferenciado e um pouco melhor do que o das escolas públicas. Pressupõe-se que os estudantes colaboradores do GB também não realizavam regularmente atividades de compreensão leitora com o incentivo ao uso de estratégias eficientes de leitura, como a inferencial.

Diante do exposto neste artigo, podemos considerar a inferência como processo cognitivo essencial para o processamento da compreensão leitora por permitir ao leitor ultrapassar a mera interpretação literal do texto e extrair novas informações a partir do que está escrito, evocando informações que devem ser adicionadas ao texto e, assim, completá-lo, seja no nível morfológico, sintático, semântico ou pragmático.

O processo inferencial, portanto, é fundamental para se alcançar a compreensão leitora, visto que o leitor realiza inferências na proporção do seu conhecimento prévio, o que implica maior ou menor esforço cognitivo para inferir e alcançar a compreensão na grande maioria dos textos escritos.

Referências

BESERRA, Normanda da Silva. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. In: MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica** [recurso digital]. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. ISBN: 85-7526-189-4. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Avaliacao_Livro.pdf>. Acesso em: 10 de set. de 2013.

BOEFF, Rafaela Janice. **Um estudo sobre compreensão leitora e estratégias metacognitivas de leitura no Ensino Fundamental**. 2011. Dissertação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BORBA, Valquíria C. M.; GUARESI, Ronei (orgs.). Predibilidade de conjugaçõees e compreensão leitora: um estudo com crianças de 4ª série do ensino fundamental. In: **Leitura: processo, estratégias e relações**. Maceió: EDUFAL, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana. **Inferência: Afinal o que é isso?** Belo Horizonte: FALE/UFMG. Maio, 2003. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes.html>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. **Inferência: Afinal o que é isso?** Belo Horizonte: FALE/UFMG. Maio, 2003.
DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. 1988. Dissertação de Mestrado, PPGL/UFMG.
FIORI, Nicole. **As neurociências cognitivas**. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
FLÔRES, Onici Claro; PEREIRA, Vera Wannmacher. Ensino da compreensão leitora: faces e interfaces psicolinguísticas. In: **LINGVARVM ARENA**, v. 3, p. 75-87, 2012. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10950.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2014.
GABRIEL, Rosângela. Compreensão em leitura: como avaliá-la? In: OLMI, Alba; PERKOSKI, Norberto (Orgs.). ***Leitura e Cognição: uma abordagem transdisciplinar***. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. 256p.
KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo, Martins Fontes, 1990.
KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine. Compreensão. In: SNOWLING, Margaret; HULME, Charles (ors.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 227-244.
KLEIMAN. Angela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
_____**. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1992.
_____. **Leitura: ensino e Pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. – 3. Ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.
LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.
MACHADO, Marco Antônio Rosa. **Compreensão de leitura: o papel do processo inferencial**. Coleção Olhares, Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2010.
MACHADO, Veruska Ribeiro. **Compreensão leitora no PISA e práticas escolares de leitura**. Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
_____. **Compreensão textual como trabalho criativo**. Unesp, 2007. Disponível em: <acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2013.
_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
_____. **O processo inferencial na compreensão de textos**. Relatório de Projeto financiado pelo CNPq, Proc. nº 30.4780/85. Recife, Departamento de Letras/Universidade Federal de Pernambuco, 1989, mimeo, 145 p.
OLIVEIRA, Almir Almeida de. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. In: **Revista FACEVV**, Vila Velha, ES, n. 4, p. 22-27, jan./jun. 2010.
PEREIRA, Vera Wannmacher. Predição leitora e inferência. In: CAMPOS, Jorge (Org.).

Inferências linguísticas nas interfaces [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. ISBN: 978-85-7430-846-3. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/inferencias.pdf >. Acesso em: 9 dez. 2012.

RODRÍGUEZ, Virginia Jiménez. **Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)**. 2004. Tese – Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2004.

RUMELHART, David E. Schemata: the building blocks of cognition. In: GUTHEIC, J. T. (Org.). **Comprehension and Teaching Research Reviews**. Newark (DEL), International Reading Association (IRA), 1981. p. 03-26.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya Luciane de (organizadoras) **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

_____ et all. O Teste de *Cloze* na Avaliação da Compreensão em Leitura. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Universidade São Francisco, São Paulo: 2002, 15(3), pp. 549-560. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a09v15n3.pdf>.

SANTOS, Márcia Regina Mendes. **O Estudo das Inferências na Compreensão do Texto Escrito**. Lisboa, Dissertação de Mestrado, Departamento de Linguística Geral e Românica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2008.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações para o ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOLÉ, Isabel Gallart. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUSA, Lucilene Bender de.; GABRIEL, Rosângela. Aprendendo palavras através da leitura. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

WOLFF, Clarice Lehnen; LOPES, Marília Marques. Avaliação e ensino da compreensão leitora: contribuições do campo da psicolinguística à educação. In: **Letrônica**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 179-197, jan./jun., 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/download/16717/11531>. Acesso em: 17 jul. 2015.

RESUMO

Esta pesquisa está situada na área de leitura e cognição e teve como objetivo identificar e possivelmente remediar as dificuldades cognitivas e metacognitivas que interferem na compreensão leitora de alunos dos 5º Ano do Ensino Fundamental I de uma Escola Pública Municipal de Maceió. A pesquisa é caracterizada como qualitativa (com aporte quantitativo), interpretativa e colaborativa e foi levada a efeito numa escola pública da rede municipal de Maceió-AL, em duas turmas de 5º Ano do Ensino Fundamental, abrangendo cerca de 50 alunos, durante o segundo semestre de 2014. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: um questionário para levantar o perfil dos alunos e outro para levantar e colher dados pessoais e profissionais das professoras colaboradoras. Foram utilizados também testes de compreensão de textos (*cloze* e múltipla escolha) e protocolos interacionais, mais especificamente, protocolos de leitura com 12 alunos colaboradores. A pesquisa teve como racionalidade teórica a abordagem cognitiva da leitura, que dá conta do processamento da compreensão leitora, suas estratégias e seus pressupostos defendidos por Kleiman (2002), Silveira (2005), Leffa (1996), Tomitch (2004), Pereira (2009), Santos (2009), dentre outros. A análise dos dados aponta para uma acentuada diversidade na compreensão leitora dos alunos colaboradores, que vão desde um nível razoável e adequado para o ano escolar e a idade, até evidências de dificuldades de decodificação e semi-analfabetismo e com consequentes problemas e mesmo impossibilidades de compreensão leitora.

Palavras-chave: Leitura no ensino fundamental, Compreensão de texto escrito, Avaliação de compreensão leitora, Testes de compreensão, Protocolos interacionais.

AVALIAÇÃO E MEDIAÇÃO EM COMPREENSÃO LEITORA: UMA PROPOSTA DESENVOLVIDA COM ALUNOS DO 5º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL EM MACEIÓ-AL[1]

Sérgio Rocha da Silva (PPGE/UFAL)[2]

Introdução

O presente trabalho situa-se na área de leitura e cognição e teve como problema motivador o fato de querermos compreender quais os motivos que levam muitos alunos escola a não conseguirem dominar o processo de aprendizagem, principalmente da compreensão leitora e, por isso, acabam por evadir-se das salas de aula. Isso tem ocorrido mais entre os alunos da segunda fase do Ensino Fundamental. Mas, o que dizer de alunos dos 5º anos, ano final da primeira fase do Ensino Fundamental?

1. Esta pesquisa integra as ações do Projeto intitulado *O Ensino da Leitura e da Escrita em Escolas Públicas Alagoanas: recursos, estratégias e práticas inovadoras para a redução do analfabetismo escolar,* financiado pelo Programa Observatório da Educação – MEC-CAPES – INEP. Tal projeto está sendo desenvolvido no Centro de Educação da UFAL.

2. Mestrando em Educação com ênfase na área de leitura e cognição pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/Centro de Educação/Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista pelo Programa Observatório da Educação (CAPES/INEP). Professor de Língua Portuguesa/Língua Espanhola. Técnico da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. Endereço para correspondência: Rua Desportista Cláudio da Rocha Lima, 106, Conjunto Eustáquio Gomes de Melo I, Qd. 11. Cidade Universitária, Maceió/AL. E-mail: rooigres@hotmail.com.

Sabemos que, nesse período, compete ao docente, através de estratégias e práticas diárias, tornar o discente proficiente na leitura e compreensão de textos de complexidade adequada à sua faixa etária. Pensar em um leitor proficiente nesse seguimento da escolarização é pensar em alguém que já domina a base alfabética e já começou o processo de automatização da decodificação e, desse modo, pode ocupar-se da compreensão de textos.

No entanto, mesmo sendo um direito do aprendiz, sabemos que a habilidade de ler e compreender textos não tem sido efetivada por muitos alunos no Ensino Fundamental, pois já está se tornando "normal" encontrarmos alunos chegando ao 4º e 5º anos com sérias dificuldades de compreensão leitora, quando não chegam na condição de semianalfabetos e mesmo analfabeto em alguns casos.

Vislumbrando possibilitar mudanças e melhorias na educação, o governo tem buscado, de diversas formas, avaliar a Educação Básica. As avaliações, tais como: Prova ANA[3] e "Prova Brasil[4], são aplicadas respectivamente nos 3º e 5º anos do Ensino Fundamental. Entretanto, mesmo antes dos mencionados testes oficiais, ao longo dos anos, as dificuldades de alunos relacionadas à leitura já eram motivos de pesquisas, existindo relevantes estudos teóricos/práticos que foram publicados, a exemplo de Kato (1989), Kleiman (1989).

Com o ensino de nove anos (2006) e com a implantação do PNAIC[5] (2012) ficou determinado que o aluno deve ser alfabetizado nos três primeiros anos de ensino, não podendo ser retido nesses anos, apenas do 3º para o 4º ano e nos

3. A avaliação está direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização. A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana

4. A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324

5. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.
Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/o-pacto

anos subsequentes, tudo na tentativa de modificar a realidade existente. Em contrapartida, os professores que lecionam nesses três anos e que fazem parte do PNAIC recebem uma bolsa como incentivo na dedicação de melhor alfabetizar, para assim tirar o Brasil do ranking[6] de um dos piores países do mundo em sistema educacional, ao tempo em que precisamos tirar Alagoas, que é um dos dois piores Estados em educação[7] no ranking da avaliação nacional de desempenho em educação escolar.

Importante se faz salientar que todas as avaliações perpassam pelo desempenho na disciplina Língua Portuguesa, pois sabemos que as habilidades básicas da leitura e da escrita são condições essenciais para a aprendizagem dos conteúdos de todas as disciplinas escolares. Assim, o aluno não só precisa aprender a ler, mas também precisa ler para aprender. Nesse sentido, a compreensão de textos torna-se fundamental, pois para aprender, é preciso que o aluno compreenda o que está lendo.

Nessa perspectiva, a pesquisa aqui relatada teve como objetivo identificar e possivelmente remediar as dificuldades cognitivas e metacognitivas que interferem na compreensão leitora de alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Maceió. Após um período de observação de aulas, a pesquisa foi realizada durante o segundo semestre de 2014 e dela participaram cerca de 50 alunos e duas professoras colaboradoras. O início efetivo dos trabalhos se deu com a aplicação de um questionário para sondagem dos aspectos socioeconômicos e culturais dos alunos, assim como foi aplicado os questionários das professoras e colaboradoras abordando seus dados pessoais, suas formações acadêmicas e suas experiências profissionais.

Para a verificação dos níveis de compreensão leitora de todos os alunos das duas turmas, foram aplicados dois testes de múltipla escolha e dois testes *Cloze*. Convém esclarecer que o teste *Cloze* é mais conhecido como texto lacunado e será melhor explicitado no tópico sobre os aspectos metodológicos da

6. Em 2011 o Brasil estava no 88º lugar no Ranking dos piores no mundo em sistema educacional. Disponível em: http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/brasil-esta-penultimo-lugar-ranking-qualidade-educacao-724407.shtml

7. Disponível em: http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/al-e-ma-tem-o-menor-desempenho-no-pisa-em-leitura-matematica-e-ciencias.htm

pesquisa citados neste artigo. Depois das aplicações desses testes, foram realizadas as sessões de protocolos interacionais com 12 alunos selecionados após os resultados dos testes escritos.

A racionalidade teórica da pesquisa se relaciona à abordagem cognitiva do processamento da leitura que, segundo Silveira (2005; 2014) leva em consideração as ações do cérebro que envolvem a visão, o uso das memórias, os conhecimentos prévios e a habilidade estratégica do leitor na busca da compreensão do texto. Convém esclarecer que os aspectos cognitivos do processamento da compreensão leitora estão imbricados com os aspectos e relações sociais que subjazem às práticas de letramento. Diante disso, mais adequado se torna falar-se de aspectos sociocognitivos do processamento da compreensão leitora. Além desses aspectos, vale ressaltar o papel da mediação do professor durante os procedimentos dos protocolos verbais. Sendo assim, no desenvolvimento deste artigo passamos a apresentar tópicos relacionados à fundamentação científica do trabalho, à metodologia utilizada, à análise de dados obtidos na pesquisa e, finalmente, algumas conclusões e reflexões sobre esses dados.

As bases cognitivas da compreensão leitora

A leitura é uma atividade muito complexa, que envolve aspectos internos e externos. Podemos chamar de aspectos internos aqueles relacionados à leitura enquanto atividade mental, que envolve processamentos cognitivos e atividades cerebrais como o uso e a ativação de memória. Já os aspectos externos dizem respeito aos usos pessoais e sociais da leitura que estão relacionados a um conceito muito em voga no momento: o letramento. A pesquisa que realizamos está relacionada aos aspectos voltados à compreensão leitora que, por sua vez, envolve processamentos cognitivos e metacognitivos.

Refletir sobre leitura é tentar compreender como se dá a relação leitura-cérebro e, consequentemente, avaliar a compreensão em leitura. Partindo desse pressuposto esbarramos, continuamente, no ato de ler e em sua significação. É preciso que compreendamos o que é o ato de ler e como se dá seu processamento cognitivo, ou melhor, como este ato acontece em nossa mente. Gabriel (2010, p.2) afirma que

> Num sentido restrito (e dentro de um sistema alfabético), ler é estabelecer uma relação entre grafema (sinal gráfico, ou seja, as letras do alfabeto) e o fonema (os sons distintivos em um sistema linguístico), a partir da qual será possível a produção de significado. Num sentido ampliado, ler é estabelecer uma relação entre um símbolo (sons, cores, ícones, gestos, letras) e um significado.

A afirmativa acima nos faz compreender que é preciso, no ato de ler, relacionar os símbolos com seus respectivos significados; já que, se não existir significado é pelo fato de o símbolo não ser reconhecido pelo sujeito. Como exemplo disso, podemos pensar numa placa de trânsito que serve para orientar o condutor de veículos a como agir no trânsito. Caso o motorista não conheça ou reconheça a sinalização não poderá cumprir a orientação, podendo, assim, causar sérios danos a si mesmo ou a outrem.

Porém, os questionamentos nos levam, ainda, a buscar o que mais está atrelado ao processamento cognitivo e como este se dá. Sendo assim, é preciso que compreendamos quais dispositivos estão intimamente interligados ao ato de ler. A priori concordamos com Lima (2010, p.7) quando afirma que "são várias as partes do cérebro que precisam ser mobilizadas para que a pessoa leia", e quando salienta que "existem no cérebro áreas especializadas para o processamento dos vários elementos, propriedades ou componentes do ato de ler". Partindo dessa afirmativa, apresentaremos a seguir a importância do conhecimento prévio guardado em nossa memória, bem como a importância de sua ativação durante o esforço do leitor para a compreensão do texto.

A importância do conhecimento prévio

A compreensão de um texto se dá por meio de uma atividade estratégica. Convém salientar que a inferência – a habilidade de lidar com elementos implícitos no texto – só é possível porque ativamos nossa memória, ou melhor, memórias. Mas o que são essas memórias? É imprescindível considerar primeiramente que memória é a capacidade de guardar e recuperar informações guardadas em nossa mente, podendo existir vários tipos de memória (IZQUIERDO, 2011). No entanto, para nosso estudo, vale considerar três tipos de memória que

são a memória de trabalho, a memória de curto prazo e a memória de longo prazo. Com base em Kleiman (1989) e Silveira (2014), segue abaixo a descrição para uma melhor compreensão do papel das memórias na atividade da leitura.

- Memória de trabalho: as informações processadas são mantidas intactas apenas por um pequeno lapso de tempo (segundos e milésimos de segundo), ou seja, o tempo necessário apenas ao processamento da informação, e não gera arquivo.
- Memória de curto prazo: como o próprio nome já expressa, são informações rápidas, guardadas de acordo com a necessidade do leitor em tarefas mais longas. Os itens dessa memória poderão ou não virar arquivos.
- Memória de longo prazo: como o nome sugere, é nessa memória que armazenamos todas as informações significativas e necessárias, das mais simples às mais complexas e podem perdurar por toda a nossa vida.

Todas as memórias têm suas especificidades e importância em nossa vida diária, mas é a memória de longo prazo que é ativada e exerce um papel fundamental no ato de ler, pois é no momento das inferências que a ativamos e buscamos as informações fundamentais para se chegar à compreensão leitora. No entanto, essa ativação é inconsciente ao leitor. Esse conhecimento prévio armazenado na memória de longo prazo está relacionado ao *conhecimento de mundo*, ao *conhecimento linguístico* e ao *conhecimento textual*. Com base em Ferreira (2013) e Silveira (2005), explicitamos melhor o papel de cada um deles.

- O conhecimento linguístico é essencial para a tarefa do processamento, pois se relaciona ao domínio do código linguístico em seus aspectos lexicais, morfossintáticos e semânticos.
- O conhecimento de mundo se divide em conhecimento enciclopédico (adquirido de maneira formal e informal) e o conhecimento de assuntos e eventos típicos da cultura, que são guardados na memória do leitor no que é mais genérico e previsível das situações.

Segundo Silveira (2005) esse tipo de conhecimento tem a ver com a noção de esquemas mentais na visão de Rumelhart (1981)[8]

- O conhecimento textual ajuda o leitor a fazer predições, pois as expectativas do leitor têm a ver com o tipo textual (narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo, injuntivo ou dialogal); É desenvolvido com uma prática diversificada de leitura, abrangendo a diversidade dos gêneros textuais que realizam o uso pessoal e social da língua.

Vale frisar, portanto, a importância fundamental dos conhecimentos prévios para a buscas dos significados e sentidos na leitura. De fato, segundo Kleiman (2013, p.15), "a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe". A autora assevera, portanto, que "pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão" (op cit, p. 15).

Fica patente, desse modo, a íntima relação entre conhecimento prévio e inferências. Para melhor exemplificar o funcionamento das inferências podemos citar Silveira (2010, p.11)[9] quando afirma que "as inferências ocorrem toda vez que compreendemos várias passagens do texto mesmo quando a informação não está explicita". Como exemplo simples, a autora cita a frase "*José sabia que a operação de sua esposa ia ser muito cara. O tio Herculano estava sempre em Piracicaba. José apressou-se em localizar a agenda telefônica*". Em nenhuma parte desse fragmento encontramos a informação explícita de que José iria pedir dinheiro ao tio, porém os indícios, encontrados no próprio texto, nos indicam essa ação. Significa dizer que a maioria, muitas vezes, das informações de um texto aparecem implícitas, ou seja, são deduzidas a partir das pistas encontradas no próprio texto que interagem com o conhecimento prévio do leitor. Nessa perspectiva, Santos (2008, p. 67 apud Oliveira, 2013, p.63) afirma que

8. Sobre a teoria dos esquemas, ver RUMELHART, David E. Schemata: the building blocks of cognition. In Gutheic, J.T. (Org.) **Comprehension and teaching research review.** Newark, DEL, International Reading Association (IRA), 1981. (citado por Silveira, 2005)

9. SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Leitura e Produção de textos em Língua Portuguesa**. Material didático de Língua Portuguesa para alunos do curso de Pedagogia, Centro de Educação, UFAL, 2010.

> O resultado de uma estratégia cognitiva cujo produto final é a obtenção de uma informação que não está totalmente explícita no texto. Ou seja, inferir não é mais do que fazer emergir informação adicional a partir daquela que é disponibilizada ao leitor através do texto base. Portanto inferir é suplementar informação não verbalizada no texto.

Partindo do salientado, podemos afirmar que todo leitor desempenha papel fundamental na busca dos sentidos e significados embutidos no texto e as inferências estão intrinsecamente atreladas ao cognitivo como estratégia necessária à compreensão leitora. Segundo Kleiman (2013), é preciso o contato com o maior número de textos, pois tornar-se necessário o conhecimento textual para que o leitor chegue às informações implícitas.

Percebemos assim, baseado em Kleiman (2002) e Silveira (2014, p. 3), que para as inferências ocorrerem com efetividade, é preciso que os conhecimentos, anteriormente citados (de mundo, linguístico e textual e também enciclopédico) estejam muito bem arraigados na mente do leitor. Sem isso, não será possível à compreensão. Atrelados a esses conhecimentos não podemos desconsiderar os conhecimentos de ordem fonológica e gráfica ou grafofônica que são de natureza linguística e psicolinguística. Corroboramos com Silveira (op. cit. p. 3) quando afirma que "a prática mesmo incipiente da leitura dos leitores aprendizes deve ser gradativa, num volume e numa frequência tal que possa ir propiciando o desenvolvimento de estratégias cognitivas".

É preciso inferir, ainda, que o comportamento estratégico que existe atrelado ao leitor o possibilita compreender por meio de dois processamentos básicos, são eles:

- Processamento ascendente (*bottom-up* / de baixo para cima): este processamento permite que o leitor parta do que vê (palavras ou frases) ou das partes para o todo.
- Processamento descendente (*top-down* / de cima para baixo): neste processamento o leitor parte do conhecimento prévio e confirma o sentido de acordo com as informações visuais. Pereira e Andrade (2009, p. 320) defendem que esse processamento "se dirige da macroestrutura para a microestrutura, da função para a forma".

No entanto, não existe um processamento que seja mais significativo que o outro, ambos têm suas especificidades, por isso, o leitor proficiente precisará dos dois no momento de leitura. Mas, o uso desses dois processamentos será definido pelo objetivo do leitor em relação à leitura realizada. Com relação ao leitor aprendiz, que é o foco de nossa pesquisa, Kleiman (2002) afirma que o leitor iniciante utiliza-se do processamento ascendente por fazer uso de decifração de letras ou palavras, por se tratar de uma leitura inicial; nesse caso, parte das mínimas partes do texto para encontrar sentido.

Toda essa preocupação para chegarmos à compreensão leitora e como se dá essa aprendizagem nos remete a sempre pensamos como essa atividade se processa em nossa mente. Ao lermos utilizamos estratégias que nos fazem buscar, em nossa memória de longo prazo, possibilidades para a compreensão do texto; no entanto, quando chegamos a essa etapa de busca de sentidos ativamos esquemas mentais que auxiliarão na compreensão do conteúdo.

Compreendemos que é o cérebro que processa as informações que nos chegam pelos sentidos; entretanto, não se trata de um mero processo mecânico. Como já vimos anteriormente, isso ocorre através das estratégias de leitura, em particular as inferências e é através dessas que ativamos os esquemas metais. Tais esquemas exercem a função de roteiros, por serem ativados toda vez que somos expostos a quaisquer estímulos, sejam conteúdos de aprendizagem, problemas para resolver ou mesmo novas informações. Corroboramos com Leffa (2009, p.35) quando afirma que "esquemas são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo".

É imprescindível entender que tais esquemas não são soltos em nossa estrutura mental, mas fazem parte de uma rede em que estão interligados a outros esquemas. Podemos salientar de forma simplificada, que os esquemas têm uma primeira função de proporcionar interpretações da situação com a qual temos contato. No entanto, caso tenhamos contato com qualquer conteúdo que nunca vimos, não será possível ativar esquemas mentais, já que não haverá em nossa memória de longo prazo elementos que nos remeta a uma interpretação, o que impossibilitará chegarmos à compreensão do conteúdo. Leffa (2009, p. 42) afirma que "os esquemas são individuais, criados a partir da vivência de cada um, e como os fatos são lembrados através desses esquemas individuais,

a história evocada nunca é exatamente igual à história lida". Rodríguez (2004, p. 29) ao tratar de esquemas afirma que

> A compreensão está comprometida pela construção de inferências que o leitor é capaz de realizar formando e comprovando hipóteses acerca do que trata o texto. Para isso deve possuir esquemas de conhecimento que apoiem ou desmintam o material sobre o que se está trabalhando. Desta forma, para compreender um texto é necessário que o leitor possua esquemas mentais que o permitam relacionar a mensagem do texto com seus conhecimentos prévios. (*Tradução do autor*)[10]

Todo esquema evocado é formado por variáveis, essas são assim chamadas pela possibilidade de variar entre um acontecimento e outro. Sendo assim, a importância dessas variáveis se dará de acordo com o esquema evocado. Percebemos assim que há uma cadeia lógica para chegarmos à compreensão leitora, pois 1) temos o contato com o texto; 2) fazemos a leitura do conteúdo; 3) ao lermos, fazemos inferências; 4) buscamos informações na memória de longo prazo; 5) nessa busca, ativamos os esquemas mentais; e 6) finalmente chegamos à compreensão leitora.

O papel das estratégias de leitura

Ao pensamos em estratégias de leitura, Silveira (2014, p.2) apresenta-as como sendo "operações mentais que realizamos para atribuir sentido às informações visuais do texto. Elas se desenvolvem com a própria prática de leitura; portanto, quanto mais se lê, mais eficiente se torna o indivíduo no uso dessas estratégias". São elas: predição, seleção, inferência, confirmação e correção. É preciso esclarecer que elas são automáticas, e por isso, inconscientes por parte do leitor ao fazer uma leitura fluente. Nesse caso, elas são consideradas estratégias cognitivas. Entretanto quando há algum problema de compreensão, ocor-

10. No original em espanhol – "La comprensión está comprometida por la construcción de inferencias que el lector es capaz de realizar formando y comprobando hipóteses acerca de lo que trata el texto. Para ello debe poseer esquemas de conicimiento que apoyen o desmientan el material sobre el que se está trabajando. De esta forma, para comprender um texto es necessário que el lector posea esquemas mentales que le permitan relacionar el mesaje del texto con sus conocimientos prévios".

re uma desautomatização do processo e assim elas passam a ser estratégias metacognitivas, levando o leitor a monitorar a compreensão do texto de forma mais consciente.

As estratégias citadas acima nos faz refletir sobre o processo da leitura, uma vez que, nós professores não percebemos que, ao ler ou tentar explicar um texto ou mesmo fragmento, o discente ou como qualquer leitor, razoavelmente, proficiente, tenta *predizer* antecipando-se ao texto; *seleciona* fragmentos importantes para ele, mesmo desconhecendo, às vezes, a função sintática do enunciado; faz *inferências* na tentativa de completar as informações que não estão explicitas no texto; utiliza-se da *confirmação* como verificação do que foi predito avaliando como corretas ou não essas predições. A *correção* faz parte das estratégias, utilizadas pelos leitores, quando ele retorna ao texto para corrigir ou levantar novas hipóteses através de pistas do texto e a ativação de seu conhecimento prévio.

Importante se faz salientar que as estratégias de leitura não são ensináveis, mas é possível dar condições para o desenvolvimento dessas estratégias no aprendiz através do que Silveira (2014, p. 4) chama de experiências elaboradas de leitura. A autora afirma, ainda, que

> Quando o aluno-leitor já tiver automatizado cognitivamente o processo da decodificação da leitura, o professor pode, aos poucos, mas de forma constante, através da leitura de textos significativos, ir tornando o uso dessas estratégias cada vez mais eficaz e, algumas vezes, de forma consciente, principalmente quando enfrentar dificuldades de compreensão. Espera-se, com isso, fazer com que o aluno-leitor passe a ter uma atitude metacognitiva, ou seja, um melhor monitoramento de sua compreensão e, assim, chegar a alcançar graus cada vez mais altos de proficiência.

Partindo das afirmativas acima sobre aluno-leitor, torna-se necessário que compreendamos as diferenças existentes entre os tipos de leitores, para isso seguem abaixo características, que diferenciam os três tipos de leitores, baseadas no quadro conceitual elaborado por Ferreira (2011, p.22) com base em Kato (1985) e Kleiman (2008) percebemos que

1. **Leitor vagaroso:** Tem dificuldade de Identificar as ideias principais do texto; Faz pouco uso de seus conhecimentos prévios; Decodifica (fica preso ao significado das partes para obter o significado do todo; e Prioriza o processamento ascendente (*bottom-up*)
2. **Leitor fluente:** Apreende rapidamente as ideias principais do texto; Supervaloriza seus conhecimentos prévios; Adivinha (faz inferências e predições não autorizadas pelo autor do texto); Prioriza o processamento descendente (*top-down*)
3. **Leitor proficiente:** Apreende rapidamente as ideias principais do texto; Busca confirmar suas ideias a respeito do texto através das pistas deixadas pelo autor; Concilia o uso dos processamentos: - descendente (quando a leitura do texto não oferece dificuldade) - ascendente (quando ocorrem dificuldades durante a leitura o texto).

Após a compreensão dos tipos de leitores é preciso que compreendamos que das estratégias apresentadas, até o presente, mesmo com a importância de conhecer todas elas, nos deteremos nas inferências, isso se dá por entendermos que, é nesse momento em que o leitor-aprendiz ativa seus esquemas mentais e seus conhecimentos prévios, o que percebemos ser de total relevância para que ele atinja a compreensão leitora. Das estratégias apresentadas, mesmo com a importância de conhecer todas elas, nos deteremos nas inferências. Isso se dá por entendermos que o uso dessa estratégia faz o leitor ativar seus esquemas mentais e seus conhecimentos prévios, o que é de total relevância para que ele atinja a compreensão leitora.

Ao falarmos em inferência, pensamos nos diversos autores como Marcuschi (1985, 2008), Leffa (1996b), Silveira (2005a), Tomitch (2008) Pereira (2009), Machado (2010), entre outros que apresentam em suas discussões que ela, enquanto estratégia, é de vital importância para a compreensão do mais simples ao mais complexo texto. Sendo assim, podemos dizer que as inferências são operações cognitivas que o leitor faz na possibilidade de fazer novas proposições necessárias para a compreensão de textos. Corroboramos com Leffa quando salienta que "a leitura não é nem atribuição nem extração de significado, mas resultado da interação adequada entre os dados do texto e o conhecimento prévio do leitor" (LEFFA, 1996, p. 44).

Quando pensamos nas mais diversas inferências que podem ser feitas por um leitor, compreendemos que elas se tornam necessárias uma vez que possibilitarão compreender o que não está explicito no texto, mas que está subentendido nas entrelinhas. A compreensão será sempre a finalidade principal da leitura, pois quando lemos buscamos sentido seja na leitura de um texto escrito ou na própria leitura de mundo.

Importante se faz salientar que a inferência enquanto estratégia de leitura não pode ser ensinada; entretanto, o professor que será o mediador principal desse processo, deverá possibilitar formas de desenvolvê-la no leitor aprendiz. Mas, só será possível desenvolvê-la se houver uma prática constante e significativa de leitura. Entretanto, percebemos que leitura tem sido uma prática cada vez mais escassa nas diversas salas de aula não só de língua portuguesa, como também das demais disciplinas. Sendo assim, percebemos ser de extrema importância o papel do professor mediador nessa relação ensino aprendizagem do aluno, tendo em vista a compreensão leitora, como apresentaremos a seguir.

A contribuição da mediação pedagógica para a compreensão leitora

Leitura, para os alunos do Ensino Fundamental I, enquanto prática pedagógica, não pode estar voltada e limitada à decodificação gráfica. Os educandos dessa etapa de ensino ou de outras etapas precisam ir além, pois a leitura exige dos leitores um processo de compreensão. Nesse ínterim, o docente tem papel importante na construção da competência leitora do discente, pois ele será o mediador que ajudará o aluno a desenvolver as estratégias de leitura e consequentemente se tornar um leitor ativo. Freitas (2012, p.68) afirma que

> Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados,

> relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão construindo o sujeito leitor em formação em sujeito proficiente.

Possibilitar o acima mencionado é papel do professor; no entanto, nos deparamos a cada dia com um número assustador de alunos que não gostam de ler. O não gostar de leitura dificulta o trabalho do docente e a batalha torna-se ainda maior, pois nesses casos será necessário desenvolver primeiro o gosto pela leitura; do contrário, tudo mais ficará impossibilitado. Sendo assim, concordamos com Lopes (1997, p.4) quando afirma que

> Falar sobre leitura implica falar sobre desacertos, frustrações e fracassos. A leitura é fonte geradora de críticas. lnfelizmente! Toma-se, portanto, uma tarefa de grande responsabilidade dos professores insistir nos caminhos e/ou processos que possam mostrá-la significativa para o leitor, adotando práticas transformadoras. É uma tarefa da qual não podem fugir, pois o domínio da leitura representa para o leitor uma abertura para melhor conhecimento do mundo, [...]. A leitura deve fazer com que haja uma sintonia mais consistente entre o indivíduo e todas as instâncias de suas experiências.

Partindo do acima descrito, percebemos assim a importância do professor educador e consequentemente mediador entre o aluno e o conhecimento ou aprendizagem. Mas essa mediação deve ser de tal forma que o discente, verdadeiramente, aprenda. Neste caso, ao pensarmos no foco de nossa pesquisa, é preciso que o aluno chegue à compreensão leitora. Entretanto, a tarefa do professor mediador vai além do transferir conhecimento, pois ele precisa ter a certeza da apropriação do conhecimento de forma ativa por parte do aprendiz.

Precisamos, enquanto mediadores do conhecimento, fazer com que o aprendiz desenvolva habilidades que ele ainda não consegue desenvolver sozinho. Nesse caso, ao falarmos da aprendizagem para se chegar à compreensão leitora, o professor mediador buscará ajudar seus alunos a desenvolverem as estratégias básicas de leitura, pois isso os fará se apropriarem desse conhecimento. Partindo disso, corroboramos com Libâneo (1994, p. 88) quando salienta que "o trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-apren-

dizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo".

Em meio a isso, nós sabemos ser necessário, para a compreensão leitora, que os alunos decodifiquem, ou melhor, reconheçam os signos, porém não a decodificação apenas dos grafemas, mas também de sinais, conexões e relações entre palavras, frases e parágrafos. Nesse ínterim, caso haja impossibilidade de decodificação não haverá a leitura. Compreendemos assim, que apenas a decodificação não pode garantir a compreensão, mas também não constitui habilidade isolada no processo de aprendizagem. Como diz Freire (1989), o processo de compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura das palavras escritas.

Em suma, fica evidente que ensinar e mediar são responsabilidades que precisam ser trabalhadas e desenvolvidas. Cabe, neste caso, ao educador e mediador do processo ensino-aprendizagem se renovar a cada dia e renovar sua prática pedagógica, tendo como foco seus alunos. É preciso focar no fato de que se o docente quer que seu alunado seja leitor, ele também precisa ser leitor. Isso fará com que a ação seja vista de forma intensa e verdadeira pelo discente.

Aspectos metodológicos

Nosso trabalho configura-se como uma pesquisa interpretativa e colaborativa. Dizemos interpretativa por compreendermos o afirmado por Oliveira (2010, p. 24), "o processo interpretativo passa por três estágios: o descrever, o dar sentido ao dado e o argumentar" e ainda colaborativa por compactuarmos com o salientado por Ibiapina (2008, p. 23) quando afirma que:

> A pesquisa colaborativa é a prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores.

A pesquisa caracteriza-se, também, como qualitativa, porque envolveu obtenção de dados empíricos e dados descritivos, pois segundo Martins (2006),

esse tipo de pesquisa "privilegia de modo geral a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais".

Os instrumentos utilizados

A observação de aulas foi de grande relevância no desenvolvimento deste projeto, pois esse instrumento possibilitou o contato pessoal do pesquisador com o fenômeno pesquisado, com o ambiente da pesquisa, com os informantes e as colaboradoras. Como já foi dito anteriormente, realizamos nossa pesquisa numa escola pública municipal situada num bairro da periferia de Maceió. Aplicamos testes de compreensão com questões de múltipla escolha, seguido de teste *cloze* nas duas turmas de 5º ano, ao todo 50 alunos. Realizamos protocolos de leitura com 12 alunos (seis de cada turma), acompanhados de gravações e filmagens das entrevistas. Esses alunos foram devidamente selecionados de acordo com os resultados da aplicação dos testes escritos. Em combinação com as professoras colaboradoras, os 12 alunos representaram critérios de desempenho: fraco, mediano e forte. Adotamos, ainda, como instrumento de coleta de dados, um questionário para levantar o perfil sociocultural dos alunos das duas turmas. Em relação às professoras colaboradoras, regentes das turmas, foi aplicado um questionário para fins de conhecimento de seus perfis pessoais e profissionais.

Os instrumentos de avaliação de compreensão leitora tiveram sua importância desde a escolha até suas aplicações. O teste de compreensão de texto com questões de múltipla escolha é um tipo de teste objetivo que originou-se das primeiras tendências de aplicação da chamada tecnologia educacional dos anos 60 e teve seu auge na década de 70, sendo, portanto, utilizado há décadas como método de avaliação do conhecimento em várias áreas do saber humano. Atualmente, seu uso aparece em testes oficiais, em testagem de larga escala, como a Prova Brasil, o Enem, dentre outros, além de ser utilizados em provas de concurso público. Os testes de múltipla escolha seguem uma estrutura organizacional, na possibilidade de atingir os objetivos propostos na pesquisa *in loco*, pois a eficácia de sua aplicação dependerá principalmente dessa organização e dos objetivos de sua aplicação.

O teste *Cloze* tem sido amplamente estudado e utilizado para avaliar a compreensão leitora tanto em língua materna como no ensino de línguas estrangeiras. Trata-se de uma técnica que consiste em lacunar um texto em intervalos de cinco, sete ou mais palavras para que o leitor "descubra" o termo que foi omitido ou outro que faça sentido dentro do texto. É preciso salientar que o teste *Cloze* não é só uma técnica de diagnóstico de compreensão leitora, mas também um procedimento didático para o desenvolvimento da compreensão de textos. Noutras palavras, essa técnica serve não só para avaliar, como também para remediar problemas de compreensão de textos escritos (SANTOS; BORUCHOVITCH & OLIVEIRA, 2009)

Como já foi mencionado, uma ferramenta de pesquisa também utilizada na nossa pesquisa foram os protocolos verbais ou interacionais. Na área de leitura, Tomitch (2007, p.1) afirma que "os protocolos verbais têm sido utilizado para investigar diferentes processos cognitivos, tais como as inferências produzidas pelo leitor na construção da representação mental do texto". Esse procedimento torna-se imprescindível, pois, através dele, podemos perceber como se dá o processamento da informação na mente do leitor, já que ele comunica em voz alta suas próprias estratégias de leitura. Segundo Leffa (2009, p. 80), a análise de protocolos aplicada à leitura "consiste essencialmente numa entrevista feita com o leitor, gravação das respostas dadas e análise detalhada dessas respostas. O objetivo é descrever as estratégias usadas pelo leitor na sua interação com o texto escrito".

Todo o levantamento feito e os materiais coletados estão sendo organizados e sistematizados[11] para darmos o tratamento necessário e utilizarmos como *corpus* na constituição de nosso trabalho. Importante se faz salientar que todos os dados estão sendo tratados para análise e por isso apresentaremos nesse artigo apenas a análise do protocolo piloto realizado com um informante de 11 anos, aluno do 6º ano de uma escola da rede particular de ensino e que nos serviu e servirá de possível parâmetro na construção de nossa e dissertação, produto final de nossa pesquisa.

11. Convém esclarecer que a pesquisa ora relatada (em nível de mestrado) ainda não foi concluída. Muitos dados ainda estão sendo analisados.

Apresentação e análise dos dados

Nossa pesquisa, como já foi salientado anteriormente, busca verificar em que medida uma prática sistemática de atividades voltadas para a leitura, mesmo de curta duração, possibilita ao aluno melhorar seu desempenho na compreensão leitora. Sendo assim, os protocolos de leitura surgem como instrumento a serem utilizados pelo professor para mediar a leitura através de uma interação do professor com o aluno-leitor e, quando este apresenta dificuldades de compreensão, o mediador fornece-lhe "andaimes"[12] que podem possibilitar ao aluno chegar à compreensão de passagens complexas do texto.

Tendo em vista os protocolos interacionais de leitura serem uma atividade relativamente nova para nós pesquisadores, decidimos aplicar um teste piloto para servir como treinamento e até mesmo como um modelo a seguir na aplicação de outros protocolos. Como já foi dito, escolhemos como informante piloto um garoto de 11 anos, aluno do 6º ano de uma instituição da rede particular de ensino, situada na região periférica da cidade de Maceió.

Nossa proposta foi aplicar um texto que fosse conhecido ou não pelo aluno, mas que fosse adequado a sua escolaridade e faixa etária, como também que trouxesse como discussão uma temática que o fizesse pensar. Escolhemos então uma fábula, pois nesse gênero textual as histórias são recheadas de lições que nos fazem refletir. O texto escolhido é intitulado "A formiga e a Pomba", texto esse que nosso informante-piloto afirmou não conhecer e que vai apresentado na figura abaixo.

12. Segundo Bortoni-Ricardo et al (2012, p. 9), "andaime é um termo metafórico, introduzido por Bruner (1983), que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado do discurso de sala de aula."

Figura 1

A Formiga e a Pomba

Uma Formiga estava na margem de um rio bebendo água, e sendo arrastada pela forte correnteza, estava prestes a se afogar.

Uma Pomba, que estava em uma árvore, sobre a água observando tudo, arranca uma folha e a deixa cair na correnteza perto da mesma. Subindo na folha a Formiga flutua em segurança até a margem.

Eis que pouco tempo depois, um caçador de pássaros, escondido pelas folhas da árvore, se prepara para apanhar a Pomba, colocando visgo no galho onde ela descansa, sem que ela perceba o perigo.

A Formiga, percebendo sua intenção, dá-lhe uma ferroada no pé. Do susto, ele deixa cair sua armadilha de visgo, e isso dá chance para que a Pomba acorde e voe para longe, a salvo.

Autor: Esopo

Ao partirmos para a efetivação do protocolo, foi preciso explicar como aconteceria sua aplicação. Para isso, explicitamos para o aluno informante o passo a passo da entrevista. Logo após, solicitamos do aluno uma leitura silenciosa do texto, a título de reconhecimento. Após a leitura silenciosa, solicitamos a realização da leitura em voz alta, que foi realizada sem dificuldades pelo informante colaborador. Assim sendo, fizemos uma leitura intercalada com pausas para questionamentos[13]. Nossa proposta foi não só testar, mas também levar o aluno à compreensão partindo da leitura de parágrafos ou passagens do texto lido, com a interferência e mediação do professor pesquisador. De fato, ao interpelar o aluno, estamos mediando o entendimento do texto. Assim, conforme Freitas (2012, p.68) "mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno".

Nesse protocolo-piloto, quando solicitamos que o aluno informante fizesse a leitura do texto, constatamos tratar-se de um aluno que domina o processo de leitura de forma eficiente para sua idade e nível de escolarização. Aliás, importante se faz salientar, que a primeira coisa a ser detectada nesses protocolos

13. Segundo Tomitch (2008), com base em Ericsson e Simon (1980), o protocolo em que o pesquisador interrompe o informante durante a sua leitura para interpelá-lo é denominado de protocolo de verbalização concorrente ou co-ocorrente ou, ainda, de protocolo de auto-revelação.

interacionais é o grau de domínio da leitura do informante. Pois, baseado, ainda, em Freitas (op cit, p.70) "a compreensão de um texto envolve inúmeras habilidades, que ultrapassam a capacidade de simplesmente reconhecer as palavras, decodificá-las".

Após a leitura realizada dos dois primeiros parágrafos, fizemos alguns questionamentos ao nosso informante-piloto e foi possível perceber a sua rapidez em dar as respostas com clareza, apoiando-se, ainda, em gestos para melhor exemplificar suas afirmativas relacionadas à temática do texto. Vamos nos valer da apresentação de alguns trechos da entrevista do protocolo realizado.

Um momento significativo, digno de nota, foi quando o informante tentou responder uma das perguntas feitas pelo professor pesquisador e, em sua tentativa, ele fala "*peraí*", como forma de ganhar tempo, o que nos leva a perceber tratar-se de um momento de inferência, pois ele busca em sua memória melhores expressões para dar uma resposta clara e consistente.

Pesquisador: Certo... muito bem. Você sabe o que significa flutuar?
IP: Sei.
Pesquisador: O que é?
IP: É a pessoa ficar na água e não afogar.
Pesquisador: Não afogar...seria não afogar...só isso?
IP: Hunrum (som com a boca).
Pesquisador: O flutuar qué que acontece? O afogar seria?
IP: Entrar na água.
Pesquisador: Entrar na água num é, ir embora (som com a boca) e com relação a flutuar?
IP: A pessoa tá lá...flutuando é:: e a pessoa qui / **(pera aí)**... a pessoa fica [andando] como se tivesse voando, parada é assim.
Pesquisador: Certo... no caso ele fica sobre a água... mas ele não afunda... né isso? Ok... é:: MARGEM...o que significa margem?

Nosso informante apresentou também um conhecimento vocabular relativamente elaborado, pois, ao dar determinadas respostas, usou expressões que evidenciam sua familiaridade com textos escritos. A respeito dessa questão de conhecimento de vocabulário, Kleiman (1989, p.191) chama a atenção para a im-

portância do vocabulário. Segundo a autora, "o controle deliberado e consciente desse conhecimento em função de relações textuais é uma das marcas do leitor proficiente".

IP: A formiga.
Pesquisador: A formiga. Só foi a formiga nessa história que ficou em perigo?
IP: Não!
Pesquisador: Quem mais?
IP: O / A...O pombo.
Pesquisador: Certo...e ela ficou em perigo de que forma?
IP: Porque o caçador ia ia...**capturar**.
Pesquisador: Certo e como foi... é::: o caçador só apareceu e ia capturar:: como foi?

Ao questionarmos se a leitura da fábula deixou uma mensagem para ele, a resposta foi positiva deixando claro que atingiu a compreensão leitora, objetivo primário de nossa pesquisa. Percebemos isso no fragmento abaixo.

Pesquisador: Significa dizer... o que você percebeu nessa história...sobre a questão de salvar alguém ou alguma coisa...qué que você percebeu? Qué que você entendeu?
IP: Qui::: a pessoa salva uma a pesso: / Se a pessoa salva outra pessoa a pessoa... não peraí... Se uma pessoa...salva uma outra pessoa
Pesquisador: Certo
IP: e a outra pessoa tem que salvar não pode deixar em perigo.
Pesquisador: Isso significa dizer que uma...se você me salvou...ai eu vou ter que fazer o quê?
IP: Me salvar.
Pesquisador: Eu vou ficar:: eu tenho que salvar você também?
IP: (sinal afirmativo com a cabeça)

A compreensão leitora foi percebida, ainda, por nós em nosso informante piloto, pois ao final do texto ele fez um arremate geral, sintetizando a mensagem

percebida por ele e deixada pela fábula "A formiga e a pomba" conforme vemos a seguir.

> **Pesquisador**: No pé. Certo e aí dá tempo logicamente da pomba... fugir. Você gostou da história?
> **IP**: (faz sinal afirmativo com a cabeça.)
> **Pesquisador**: Por quê?
> **IP**: Porque...Ela ela traz que uma pesso / que devemos salvar pessoas.
> **Pesquisador**: Certo.
> **IP**: Quando ela tiver em perigo.

Percebemos que a condução do protocolo pelo pesquisador possibilitou ao informante piloto agir de forma produtiva. Podemos assim afirmar, já que foi essa condução que fez o informante localizar informações explícitas e até mesmo as implícitas, o que realmente nos leva a compreender que com um trabalho elaborado e direcionado poderemos ajudar nossos alunos a se apropriarem da compreensão leitora. Corroboramos assim com Bortoni-Ricardo et al. (2012, p.11) quando afirma que "a mediação da professora, por meio da construção de andaimes, preenche os "buracos" que ficam na compreensão dos textos, decorrentes da falta do conhecimento enciclopédico a que o texto se reporta"[14]. Paralelo a isso, reconhecemos que a leitura é simultaneamente uma questão linguística, pedagógica e social; isso nos dá fundamentos para afirmar que, além da família, a escola e o professor têm papel fundamental ao propiciar ao alunado a apropriação da leitura, cuja realização se dá quando o indivíduo compreende o que lê.

14. Além da falta de um vocabulário mais elaborado, a falta de conhecimento enciclopédico e de mundo muitas vezes atrapalha a compreensão das crianças e adolescentes quando leem alguns textos que aparecem nos livros didáticos. A prática de fornecimento de "andaimes" por parte do professor ajuda o aluno-leitor a conscientizar-se de que precisa sempre ativar seus conhecimentos prévios ou buscá-los quando não os tem, principalmente quando precisa entender textos das diversas disciplinas escolares.

Considerações finais

Mediante tudo que foi apresentado ao longo desse artigo, percebemos ser de vital importância compreender, enquanto professores de Língua Portuguesa, os conceitos e a dinâmica do processamento da leitura e como esse supostamente se dá na mente de nossos alunos. Mais importante ainda é que nossos professores que lecionam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental se apropriem desse conhecimento. Afirmamos isso por entendermos que é uma fase crucial no desenvolvimento dos primeiros conhecimentos que levarão o alunado a passar pela decodificação, automatizá-la e consequentemente chegar ao que se chama leitura fluente, possibilitando ao aluno chegar à compreensão leitora.

O conhecimento das etapas que levam à compreensão leitora é fundamental; com ele o docente ajudará ao aluno de forma mais eficaz e produtiva, pois acreditamos que a falta desse conhecimento por parte do professor é que tem prejudicado o aluno e tem feito com que o aprendiz tenha dificuldades na compreensão de textos e dos conteúdos estudados.

Partindo do protocolo piloto apresentado no corpo desse artigo, percebemos que através de avaliações consistentes e a boa mediação pedagógica poderemos modificar a realidade de nossos alunos. O ato de mediar disponibilizando 'andaimes' dará possibilidade ao discente de se apropriar da dinâmica da compreensão.

A lacuna existente entre a decodificação e a compreensão leitora é imensa e cabe à escola e, principalmente, ao professor incentivar a leitura e possibilitar o contato com textos diversos. Através de um trabalho elaborado, consistente e principalmente pautado no conhecimento de como se dá o processamento cognitivo da leitura será possível chegarmos ao objetivo do processo ensino/aprendizagem da leitura e consequentemente da compreensão leitora, base necessária para o desenvolvimento intelectual do aluno.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

FERREIRA, Ana Márcia. **A compreensão leitora de professoras dos anos iniciais: estudo de caso.** Maceió, EdUFAL, 2011.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. p. 65-85 In: **Leitura e mediação pedagógica** / Stella Maris Bortoni-Ricardo et al. (Orgs.) São Paulo: Parábola, 2012. 256p.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livros, 2008.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9ª Edição, Campinas, SP : Pontes, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: **aspectos cognitivos da leitura.** São Paulo, SP, Pontes, 1989.

LEFFA, J. Vilson. **Aspectos da leitura uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

LIMA, Elvira Souza. **Neurociência e Leitura**. São Paulo, Ed. Inter Alia – 2010.

LOPES, Maria Celia Cence. **O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino */* aprendizagem da leitura no 1. grau: uma proposta de intervenção** / Maria Celia Cence Lopes. - Campinas, SP. 1997.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 10 ed. São Paulo: EPU, 2007.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa: características usos e possibilidade**. Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo, v.1, nº 3, 2º sem./1996.

OLIVEIRA, Almir Almeida de. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. In: **Revista FACEVV**, Vila Velha, nº 4, jan./jun. 2010, p. 22-27.

OLIVEIRA, Francisco J. Dantas de. **A compreensão leitora e o processo inferencial em turmas do nono ano do ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2013.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Predição leitora e inferência. In: CAMPOS, Jorge (Org.). **Inferências linguísticas nas interfaces**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

RODRIGUES, Cassio; TOMITCH, Lêda Maria Braga et al. (Orgs.) **Linguagem e cérebro humano – contribuições multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRÍGUEZ, Virginia Jiménez. **Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (processos y variables) mediante la elaboración de uma escala de conciencia lectora (Escola)**. Tesis Doctoral – Universidad Complutense de Madrid /Facultad de Psicología, 2004.

SANTOS, Acácia A. Angeli dos; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya Luciane de (Orgs.) **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SANTOS, Acácia A. Angeli dos et all. O Teste de *Cloze* na Avaliação da Compreensão em Leitura. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Universidade São Francisco, São Paulo: 2002, 15(3), pp. 549-560. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a09v15n3.pdf>.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leituras: suas implicações no ensino**. Maceió, Edufal, 2005.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Decodificar e compreender o texto escrito. Maceió, texto de circulação restrita, elaborado para a disciplina **Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura**, Mestrado Profissional de Letras (Profletras), FALE/UFAL, 2014.

SYDER, Maria José Arnaut. **A compreensão leitora**. Estudo realizado durante a Iniciação à Prática Profissional de Português e Espanhol. Porto, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2009.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. **Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura**. Santa Cruz do Sul, Signo,v. 32 n 53, p. 42-53, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/244/197>.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. A metodologia da pesquisa em leitura: das perguntas de compreensão à ressonância magnética funcional. In: TOMITCH, L. M. B. (org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru: EDUSC, 2008

RESUMO

Neste trabalho, atenta-se para a produção escrita na universidade, uma questão que, por vários motivos, preocupa pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Os resultados apontam para dificuldades de escrita dos alunos. O tema central das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa, Estudo do Texto e do Discurso – GETED (UFRN) – são os muitos percalços da escrita acadêmica. Neste estudo, focaliza-se a análise das marcas linguísticas deixadas pelo sujeito na tessitura do texto que indiciam especificidades, como a paráfrase, a repetição e as formas do discurso relatado, que fazem movimentar a teoria, sendo constitutivas da escrita na formação universitária. A questão que norteia esta pesquisa é: a incorporação do discurso do "outro" na escrita é passível de questionamentos? A hipótese é que a produção escrita na universidade pode ser questionada, tomando por base práticas e concepções que, muitas vezes, perdem de vista que a paráfrase, a repetição, entre outros recursos usados para incorporar as palavras de terceiros, embora importantes, não podem ser consideradas suficientes para a produção de conhecimento. Então, propõe-se investigar o modo como se constitui o conceito de gênero do discurso de M. Bakhtin, para verificar a (i)mobilidade do aluno frente ao desafio de lidar com o "outro" na escrita. Os excertos são representativos de um *corpus* constituído por dez dissertações da área de Linguística, selecionado do Portal Domínio Público – CAPES –, da pesquisa desenvolvida no mestrado. Para a análise, tomam-se por base estudos sobre paráfrase de Fuchs (1985) e sobre as formas sintáticas do discurso relatado de Authier-Revuz (1998, 2004). Desse estudo, resultam contribuições para o universo acadêmico, por ele focalizar a reflexão sobre o modo como os discursos se constituem na escrita do pesquisador em formação.

Palavras-chave: Ensino, Paráfrase, Escrita acadêmica.

ENSINO E PESQUISA: UM OLHAR DISCURSIVO PARA OS DESAFIOS DA ESCRITA ACADÊMICA

Maria Aparecida da Silva Miranda (UFRN)

Introdução

No presente trabalho, atenta-se para a produção escrita na universidade, uma questão que, por vários motivos, preocupa estudiosos de diferentes áreas do conhecimento. Focalizam-se, na escrita do sujeito em formação, elementos linguísticos que indiciem modos de aquisição e exteriorização das práticas de leitura e escrita, especificamente na universidade. A escrita acadêmica, como produção do conhecimento é indissociada da leitura e do ensino. Parte-se do principio de que na lida com o outro, o sujeito coloca em cena traços reveladores do modo como o seu discurso se constitui na escrita. Cumpre destacar que essa reflexão tem como base os resultados da pesquisa desenvolvendo no mestrado.

A presença desses traços pode ter ação transformadora ou não, na medida em que propicia quebras na enunciação pretendida e consequentemente, causa uma sensação de estranhamento, podendo abrir margens para a criação que transforma e permitindo o deslocamento da posição enunciativa subjetiva do sujeito, o que resulta na alteração de sua realidade concreta. Saber lidar com a linguagem, tomando por base as regras de uma cultura sistematizada é o desafios que se propõe àquele que escreve um texto acadêmico.

São constantes os discursos entre os educadores que apontam para o fato de que o aluno não sabe escrever. Para produzir uma escrita própria é preciso saber lidar com as apalavras do “outro”, pois, para além do problema da difi-

culdade de se produzirem textos dentro das normas dos gêneros acadêmicos, encontrar estratégias para movimentar outros discurso no discurso é um problema, porque a escrita é dialógica e constitutiva do sujeito.

Nesses discursos, um traço se repete: as marcas que indiciam a dificuldade daquele que escreve frente aos desafios de saber movimentar o "outro" discurso na escrita, o que resulta numa produção parafrástica. Porém, não se pode desconsiderar que é por meio do uso da paráfrase que os sujeitos em formação entram na ordem discursiva, das regras da cultura e, desse lugar, podem produzir algo de seu.

As questões suscitadas são o tema central das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa, Estudo do Texto e do Discurso – GETED (UFRN). São sobre os muitos percalços da escrita acadêmica, tendo como eixo central a análise de marcas linguísticas deixadas na tessitura textual que indiciam o modo como o pesquisador em formação lida com a teoria. Isso traz implicações que envolvem a produção de conhecimento e, em função disso, leva à reflexão não sobre a escrita em si, como forma, mas às interferências da exterioridade, a partir do rastreamento de marcas que indiciem o envolvimento do pesquisador em sua lida com a teoria.

Nesse sentido, questiona-se: a incorporação do discurso do "outro" na escrita é passível de questionamentos? A hipótese é que a produção escrita na universidade pode ser questionada, tomando-se por base práticas e concepções que, muitas vezes, perdem de vista que a paráfrase, a repetição, entre outros recursos usados para incorporar as palavras de terceiros, embora importantes, não podem ser consideradas suficientes para a produção de conhecimento. Assim, o objetivo desta comunicação é investigar o modo como se constitui o conceito de gênero do discurso de M. Bakhtin, para verificar a (i)mobilidade do aluno frente ao desafio de lidar com o "outro" na escrita.

Para isso, apresenta-se uma leitura de parte da dissertação de mestrado (MIRANDA, 2013), na qual se buscou mostrar indícios do modo como um pesquisador em formação lida com a teoria, procurando mapear elementos linguísticos que podem, ao serem utilizados para fazerem movimentar a teoria na feitura do texto, registrar estratégias linguísticas e servir de pistas para rastear as formas de envolvimento do pesquisador em formação, ou seja, o modo como se constituírem os discursos na escrita daquele que escreve um texto acadêmico.

Os excertos selecionados para o estudo em questão são representativos de um *corpus* constituído por dez dissertações da área de Linguística que abordam conceitos bakhtinianos – da pesquisa desenvolvida no mestrado. A partir deles se dará a análise da produção escrita na universidade, para a qual tomam-se por base estudos sobre paráfrase de Fuchs (1985) e, sobre formas sintáticas do discurso relatado de Authier-Revuz (1998, 2004). Desse estudo, resulta contribuições para o universo acadêmico, por focalizar a reflexão sobre o modo como os discursos se constituem na escrita do pesquisador em formação.

A partir daqui, assegura-se o seguinte roteiro de trabalho. Em primeiro lugar, retoma-se, de forma sucinta, o tratamento que Fuchs (1985) dá à paráfrase na constituição da escrita, visando demonstrar a tese segundo a qual ela é um dos modos de manifestação da relação do sujeito com o conhecimento sistematizado, mas nem sempre se constitui como produção de conhecimento, por constituir uma escrita cristalizada, por muitas vezes, não se ter uma palavra própria, aquela que resulta de uma interpretação de leitura, deslocada, refeita, relida, a qual, a partir das implicações, faz surgir na escrita a relação do sujeito com o discurso culturalmente sistematizado. Posteriormente, contextualiza-se a análise acerca das implicações, quanto à imobilidade do pesquisador em formação na constituição dos discursos materializados na escrita circulam que universidade. Apresenta-se como heterogeneidade enunciativa, mostrando que o discurso é constitutivamente não coincidente (AUTHIER-REVUZ 1998, 2004).

Os resultados mostram que a escrita hoje na universidade encaminha para uma produção do conhecimento que tem por base a repetição, uma escrita *engessada* como denominou Fabiano (2007), indicia a necessidade de se efetivar a práticas de ensino e pesquisa desde a educação básica como possibilidade de se intervir, ainda no processo de escrita como produção de conhecimento, implica lidar com uma prática contínua da escrita, cuja presença e força não devem ser negligenciadas.

Fundamentação teórica

Nesta seção, trata-se de três formas possíveis de o sujeito que escreve lidar com o "outro" na construção de um texto. Do ponto de vista da AD, entre as operações metadiscursivas a paráfrase é objeto de grande interesse, pois permi-

te descobrir "pontos sensíveis" na estrutura do enunciado. Esse processo parte do princípio de que, em uma formação discursiva, o sentido é apreendido pelo deslizamento de uma fórmula a outra no interior de classes de equivalência. Pêcheux (1997, p. 161) afirma que "palavras, expressões, proposições literalmente diferentes podem *ter o mesmo sentido* no interior de uma formação discursiva dada".

No ato de ler, tem-se um espaço de significações múltiplas, um todo que nem sempre se faz presente de modo explícito, mas que se encontra no "avesso" das palavras. Dizendo-se de outro modo, aquilo que não está dito, mas que se encontra no espaço do significante, o todo da obra. Pode-se repeti-lo, mas pode-se também dar vida às estratégias de um dizer cujo autor, muitas vezes, não percebe o que está dizendo, mas cujo leitor pode dar conta, de certa forma, do que ele pretendeu dizer, do que ele pensou em dizer. Esse movimento pode ser interpretado, na escrita acadêmica, como o efeito "cristal da língua" (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 54).

A presença de um marcador de reformulação parafrástico conduz o leitor a uma produção de sentido da enunciação face ao "outro" texto. Por meio de mecanismos de reformulação (isto é, pois, que...), o sentido é marcado pelo modo como o sujeito se relaciona com o conhecimento sistematizado culturalmente, que, ao ser movimentado na materialidade linguística, produz efeitos que podem ser elucidados pelo caminho da metaenunciação, apresentada por Authier-Revuz (2004) – as possibilidades, os propósitos, as armadilhas –, em um jogo textual em que o sujeito tenta camuflar ou reformular um enunciado primeiro para escrever um enunciado segundo; tenta mascarar ou desmascarar o sentido de tal enunciado dito original dizendo-o de outro modo.

Essas marcas, que fazem surgir dois pontos de vista diferentes sobre o mesmo referente, são responsáveis pela construção ou reconstrução do sentido do texto, do discurso de si e/ou do outro.

Considera-se que a paráfrase faz parte do contexto de produção escrita acadêmica e que, ao escrever, o pesquisador em formação precisa conhecer o estado da arte do tema estudado. Isso é essencial para que ele saiba o que já se produziu a respeito, da questão que pode ser subsidiado pelo legado cultural, pode fazer suas escolhas teóricas, dizer de outro modo o que já foi dito, de for-

ma que algo de si possa apresentar-se como característica explícita de sua relação com o conhecimento, e ultrapassar o discurso do "outro".

Ensino e pesquisa: reflexões sobre a produção de conhecimento

No universo acadêmico, a velocidade com que são dados os acontecimentos que movimentam e caracterizam as produções na contemporaneidade impede, muitas vezes, o estabelecimento de interpretações significativas quanto à produção de conhecimento. Em busca de respostas, estudiosos procuram discutir os problemas de seu tempo relacionados à leitura e à escrita. A produção de conhecimento na universidade consiste na entrada do sujeito num campo privilegiado do saber científico, o qual pressupõe que esse sujeito, por meio de sua relação com o outro, possa dizer algo capaz de transformar e ser transformado ao ser submetido aos efeitos da linguagem acadêmica.

Observa-se, nas produções textuais, que quase sempre há a reprodução de palavras do *outro* como verdades e que essas palavras não carecem de ser questionadas, pois já estão explicadas, interpretadas, por terem sido proferidas por um teórico renomado, e, por muitas vezes, se apresentar o próprio texto teórico ao aluno como verdades inquestionável.

A paráfrase é um procedimento bastante presente na escrita acadêmica. Trata-se de um tipo de incorporação das referências das leituras feitas como embasamento teórico dos trabalhos acadêmicos. Esse modo de se relacionar com a informação, o conhecimento e a experiência na contemporaneidade tem afetado os modos de produzir a escrita no contexto acadêmico.

A seguir, analisa-se como, na construção do texto, o pesquisador em formação mobiliza outros discursos na escrita. É importante ressaltar que o excerto tomado para análise, selecionado da parte de fundamentação teórica, é representativo de um corpus de dez dissertações de mestrado da área de Linguística, produzidas em diferentes universidades. Desse conjunto o excerto destacado foi produzido pelo pesquisador da D1 2001.

O pesquisador da D1 se propôs realizar um rápido estudo acerca dos classificados de jornal, compreendidos como gênero discursivo, publicados no final

do século XIX (1870 a 2001), da região de Campinas, São Paulo, a partir da abordagem bakhtiniana. No excerto que se toma para análise, ele aborda o conceito de "atitude responsiva".

Veja-se o excerto do pesquisador da D1 2001 e, em seguida, o excerto do texto fonte do autor, supostamente lido por ele.

> [...] **De acordo com Bakhtin (1992)**, o **interlocutor possui uma atitude responsiva ativa**, **isto é**, aquele que compreende o discurso pode **concordar ou discordar** do mesmo. **Esta atitude responsiva ativa acompanha a compreensão de um enunciado vivo**; **a compreensão responsiva é a preparação e o início para uma resposta** [...] (D1 2001, p.62, grifos nossos).

> [...] Bakhtin (1992) os **dois parceiros da comunicação, o locutor e o ouvinte verbal, por meio de um esquema dos processos da fala no locutor e dos processos *passivos* de recepção e de percepção e de compreensão da fala no ouvinte [...] um ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso, adota simultaneamente, para com este discurso**, **uma atitude responsiva ativa, ele concorda ou discorda**, completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso. [...] **A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma *atitude responsiva ativa*** são [...] **A compreensão responsiva** nada mais **é** senão **a fase inicial e preparatória para uma resposta** [...], Bakhtin (1992, p. 290:291, [autor lido pelo pesquisador, grifos nossos]).

Como se pode observar, o excerto produzido pelo pesquisador da D1 apresenta uma estrutura de citação indireta – "De acordo com Bakhtin (1992)", procedimento que tem como finalidade modalizar o discurso, podendo ser considerado como um jogo textual da produção escrita que ocorre por inversão na ordem de algumas palavras do enunciado em que o sujeito tende condensar o texto fonte para produzir o outro texto. Observam-se no movimento, estratégias de deslocamento palavras sentidos, de modo que o que o autor (teórico) coloca em primeiro plano o pesquisador da D1 transpõe para seu texto em segundo plano. Assim, a ideia se constrói a partir das palavras de alguém, por meio das quais já

foi dita. Compreende-se tal uso como sendo uma tentativa de parafrasear o texto a partir de reformulações lexicais, com variações de ordem semântica que, de certa forma, não foram bem-sucedidas.

> **D1 2001:** [...] o interlocutor **possui** uma atitude responsiva ativa [...] (D1 2001, p.62, grifos nossos).
>
> **Autor lido:** [...] **adota** simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa, ele concorda ou discorda, [...] Bakhtin (1992, p. 290:291, grifos nossos).

Nesse movimento de construção de escrita do pesquisador da D1, percebe-se que, na tentativa de interpretar o texto fonte, ele faz poucas modificações. Pode-se dizer que há um enunciado que se repete, de modo que a citação se aproxima de uma cópia. No entanto a enunciação é outra, pelo fato de que a enunciação é da ordem do "irrepetível" (BERTOLDO, 2005). Ao movimentar a teoria, o pesquisador da D1 se baseia no imaginário de escrita, por acreditar que, transpondo uma oração de um lugar para outro, estaria dando um novo sentido ao que Bakhtin escreveu a respeito do conceito de *atitude responsiva*. O imaginário de escrita é uma "ilusão necessária" do sujeito para significar o discurso, no sentido de que ele acredita que as palavras que enuncia são originadas em seu dizer.

Nessa leitura, a interpretação que ele faz da teoria, com vistas à produção de um texto coeso, coerente, indicia marcas linguísticas deixadas pelo sujeito na tessitura do texto evidenciando especificidades, como a paráfrase, a repetição e formas do discurso relatado as quais fazem movimentar a teoria. Trata-se de que, ao mobilizar e interpretar um conceito teórico, o sujeito "esquece" que tudo o que diz, bem como seu sentido, vêm da formação à qual se filia, de modo que seleciona alguns dizeres em detrimento de outros, privilegia algumas formas e sequências discursivas e apaga outras.

Na comparação entre os dois excertos, verifica-se que há uma tentativa de reformulação do enunciado primeiro (texto fonte) para se escrever um segundo texto a partir da interpretação das palavras do autor (teórico), dizer de outro modo ao leitor algo que já foi dito, de modo a sustentar uma discursividade. O

sujeito não é centro nem origem do sentido, uma vez que ele situa seu discurso em relação ao outros discursos, como se pode observar no modo como o pesquisador da D1 mobiliza o outro no discurso.

> [...] **De acordo com Bakhtin (1992)**, o interlocutor possui uma atitude responsiva ativa, isto é [...] (D1 2001, p.62, grifos nossos).

Como se pode verificar no exceto acima, para mobilizar o conceito "atitude responsiva ativa", ele recorre à forma linguística de modalização em discurso segundo – "De acordo com Bakhtin (1992)". A expressão "De acordo com ..." tende a modalizar o discurso, indiciando uma maneira de dizer sustentada pelo discurso do outro. A enunciação, como se pode ver, apresenta-se marcada linguisticamente por um fato pontual de não coincidência do discurso consigo mesmo, que produz como efeito a figura de um sujeito que ocupa, diretamente, a posição enunciativa que privilegia o outro discurso, segue os comandos do outro – em relação ao dizer do outro marcado por uma exterioridade discursiva, indiciando uma construção como parafrástica.

Observa-se que textos produzidos por paráfrases mal articuladas de outros textos, em grande parte, são muito similares, porque resultam de um trabalho pouco ou quase nada criativo com a linguagem. Ou, ainda, são produções que, para além dos problemas estruturais gerados pelas dificuldades de domínio do conhecimento culturalmente sistematizado, não deixam perceber o que o sujeito que produz fez com tudo aquilo que lhe foi dado a ler ao longo de sua formação.

Nesse contexto, é preciso considerar que, para que alguém se forme pesquisador, é necessário correr riscos ao comentar algo que leu para fundamentar seu trabalho, entender e fazer-se entender, de modo que seu trabalho possa circular na comunidade em que se está inserido. E que é relevante considerar também o modo como se constitui o "movimento de escrita", essas constantes idas ao "outro" discurso, no sentido de que toda produção escrita, no meio acadêmico, não nasce em si mesma, nem finaliza em si mesma, muito menos se faz sozinha; ela produz o efeito *cristal da língua*[1], ou seja, produz reflexos que surgem a partir de

1. Authier-Revuz (2004, p. 56) diz que uma pesquisa não termina em si, mas que há um ponto limite, em um

indagações que são apontadas palas extremidades teóricas, as quais constituem o discurso em seus atravessamentos de palavras.

A construção parafrástica observada aponta para a paráfrase por equivalência formal, procedimento em que aquele que escreve retoma o texto fonte, informa as referências bibliográficas e faz algumas alterações sintáticas no texto. Há relação de sentido entre algumas expressões que parecem correspondentes, no entanto o que parece correspondente aparece alterando o sentido do enunciado, fazendo um deslocamento de sentido.

Esse deslocamento, distanciamento de sentido, ocorre em virtude da substituição de algumas palavras. Verifica-se que: (a) enquanto o pesquisador da D1 utiliza a expressão linguística "possui uma atitude responsiva ativa", e o autor do texto fonte diz: "adota simultaneamente [...] uma atitude responsiva ativa", havendo, nesse caso, deslocamento de sentido entre "possuir" e "adotar"; (b) o pesquisador D1 afirma: o "interlocutor" possui uma atitude responsiva ativa, enquanto o autor coloca: "os dois parceiros da comunicação [...] possui uma atitude responsiva ativa".

Observa-se que há uma mudança na nomenclatura usada pelos sujeitos que participam do diálogo. Quando a pessoa fala/escreve, tem a impressão de que ela é sua voz. Os discursos se constituem a partir de outros discursos e, de certa forma, trazem indícios de uma dada formação discursiva (PÊCHEUX, 1997), como resultante de outras "vozes" que se fazem escutar. No enunciado, a palavra "interlocutor" remete a exteriores que atravessam o discurso do pesquisador. Essa mudança de nomenclatura está relacionada à interpretação da expressão "interlocutor"; é possivelmente efeito das leituras feitas, no Brasil, da obra de Bakhtin. Entende-se "interlocutor" como "os dois parceiros da enunciação", no sentido de que palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra. E é necessário admitir que palavras *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, *ter o mesmo sentido* (PÊCHEUX 1997, p. 162). Infere-se, então, que tal substituição parafrástica ocorre pelo processo discursivo de uma dada formação discursiva do sujeito.

---

dado momento discursivo que envolve as reflexões iniciais da pesquisa, as quais produzem o "efeito cristal da língua", exaltando possibilidades de novas pesquisas.

O pesquisador da D1, ao interpretar o conceito "atitude responsiva", afirma que o "interlocutor possui uma atitude responsiva ativa", enquanto o texto fonte diz: "[...] os dois parceiros da comunicação, o locutor e o ouvinte verbal [...]", evidenciando-se, no discurso do pesquisador da D1, uma possível tentativa de reformulação entre os enunciados a partir de critérios linguísticos, em que o discurso é marcado por uma aproximação de sentido entre as palavras que remetem a outra área de conhecimento.

Ao fazer tal substituição, o pesquisador da D1 mobiliza conhecimentos de outro campo discursivo. A palavra, "interlocutor" não é utilizada por Bakhtin ao falar de *atitude responsiva*. Trata-se de um termo que remete a outra área de conhecimento, outra discursividade, portanto também, em certa medida, a uma concepção que precede o discurso, distinto, do outro.

Compreender esses aspectos que explicitam a relação entre sujeito e escrita, na atualidade, significa uma tentativa de construir argumentos que sustentem a discussão sobre os problemas que cercam a produção escrita na universidade, sem perder de vista inquietações acerca da necessária construção de uma relação criativa e singular entre sujeito e conhecimento sistematizado da cultura escrita acadêmica.

Considerações finais

Na universidade a produção do conhecimento é indissociada da leitura do ensino da escrita e da pesquisa, tanto que quase não se consegue determinar onde e quando essa dissociabilidade ocorre de fato. As reflexões levam a se perceber que a relação entre o ensino e a pesquisa não se definem com facilidade. As formas de articulação entre os discursos dependem de um conjunto de condições históricas muito diversificadas, marcado pelas peculiaridades que cada instituição de ensino superior tem para a produção do conhecimento. Ou seja, as relações entre o ensino e a pesquisa não são dadas por suas próprias naturezas, mas dependem de uma construção. E alcançar essa escrita demanda tempo, ensino e a aprendizagem de saberes científicos de um dizer próprio construído com e pelo diálogo com outros dizeres, verificáveis na escrita por meio de formas linguísticas e discursivas.

É perceptível que a escrita sofre interferência de exteriores discursivos. Nelas, é possível inventariar marcas linguísticas que explicitam os limites das leituras mobilizadas pelo sujeito como consequências do ato de ler e, do mesmo modo, entender a relação com o legado cultural daquele que escreve um texto acadêmico. Nesse sentido, entende-se que o sujeito em formação, ao inscrever-se numa posição que exige outro olhar sobre a língua, o olhar do distanciamento, produz sentidos a partir da irrupção de equívocos, como desencontros na estrutura da língua. Diante disso, entende-se a pesquisa como possibilidade de constituição de um discurso próprio que se desenvolve sobre outros parâmetros, uma vez que o modelo privilegiado no meio acadêmico, de fato, fortalece a posição enunciativa do sujeito, cuja prática de leitura e de escrita se constitui em função de um trabalho de pesquisa, e que este sofre as consequências da produtividade discursiva universitária.

É fato que a dificuldade de escrita, que se observa na universidade e nas demais etapas de escolaridade da educação básica, não advém de uma incapacidade de aprender, mas da falta de experiência para a produção de uma escrita própria. Essa dificuldade ocorre por diversos fatores - sociais, econômico, históricos, entre outros, avassalam as instituições de ensino.

Com base no exposto, acredita-se que toda atitude de leitura, para chegar à produção de conhecimento como saber sistematizados, passa pela capacidade de interpretar o já dito como particularidade do que pode vir a ser posteriormente o próprio discurso, mas que precisa ir adiante e chegar a estruturas que recriam o outro e, a partir do que ali se faz presente no texto, dessa relação com o outro, ampliar e dar consequências às leituras como produção de conhecimento.

No que diz espeito às estratégias linguísticas mobilizadas pelos pesquisadores, elas apontam para sua inserção no discurso universitário; mas, apesar disso, considera-se que a relação deles com o legado é da ordem da reprodução discursiva. Isso, pois, corrobora ideia de que o pesquisador em formação precisa, nas vivências formativas, aprender a mobilizar os saberes da cultura e, ao dialogar com outros saberes que lhes são dados, produzir, por seu dizer, outros significados, novos sentidos (RIOLFI, 2007).

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. Heterogeneidade enunciativa. **Cadernos de estudos linguísticos**, 19. Campinas: IEL, 1990.

_____. **Palavras incertas** – As não coincidências do dizer. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N, **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARZOTTO, V. H. **Leitura e produção de textos: limites e relações intersubjetivas**. In:RIOLFI, C.; BARZOTTO, V.H. (Orgs) O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

FABIANO, S. **Pesquisa na graduação: a escrita do gênero acadêmico**. Cáceres-MT: Editora da UNEMAT, 2004.

_____. **A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em Letras**. 2007. 211 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Área de Concentração: Análise do Discurso) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista: Araraquara, 2007.

FIORIN, José Luiz. O dialogismo. In: **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006. p.18 -59.

FLORES. Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Campinas, 2005.

MIRANDA, Aparecida. **Efeitos de sentido das não coincidências do dizer na escrita acadêmica – 2013**. 156 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras. Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, 2013.

PÊCHEUX, Michel e FUCHS, (1965) C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.**

_____. Análise de Discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethânia S. Mariani et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993b. 311–318.

_____. **Semântica do Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 4 ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997 .

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 4ª edição. Campinas, SP: Pontes Ed., 2006.

RIOLFI, Cláudia. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho de escrita. **Leitura: Teoria & Prática. Revista da Associação de Leitura do Brasil**, Campinas-SP, vol. 40, p. 47-51, jan./jul., 2003.

_____. "Quebras na escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de língua portuguesa". In: CALIL, E. (Org.). **Trilhas da Escrita- Autoria, leitura e ensino**. São Paulo: Cortez, 2007, v. 1, p. 15-32.
_____. Lições da coragem: o inferno da escrita. In: RIOLFI, C.; BARZOTTO, V.H. (Orgs) **O inferno da escrita***:* produção escrita e psicanálise. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.
TEIXEIRA, Marlene. **Análise do discurso e psicanálise***:* elementos para uma abordagem do sentido no discurso. 2ª ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
SÃO PAULO. BIBLIOTECA DIGITAL DA UNICAMP. (Org.). **Dissertações**. 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>. Acesso em: 25 out. 2013.

RESUMO

Neste artigo, analisamos a escrita em espanhol como língua estrangeira (ELE), por meio de uma análise comparativa entre dois textos eminentemente narrativos, que foram produzidos por uma aluna-colaboradora, em uma experiência didática mais ampla posta em prática na última série do ensino médio, no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), no campus Marechal Deodoro, no primeiro semestre de 2013, e que teve por objetivo desenvolver a habilidade escrita dos alunos em ELE, numa visão de processo e na perspectiva de produção de um gênero textual. A experiência didática contou com duas fases de ensino, quais sejam: de natureza implícita (informal) e de natureza explícita (formal). A primeira produção textual foi realizada na primeira fase e a segunda em formato de uma narrativa pessoal na segunda fase. A análise mostrou, inicialmente, o uso dos elementos da macroestrutura da narrativa (LABOV, 1972), e, as estruturas linguístico-discursivas presentes na construção do texto escrito em espanhol; mostrou, também, que a aprendizagem da escrita aconteceu por meio de um processo e que a utilização de um gênero textual narrativo como uma estratégia de ensino foi eficiente, na medida em que, supostamente, serviu para (re)conhecer as características de um gênero narrativo e, desse modo, favorecer a produção textual escrita de uma narrativa pessoal em espanhol.

Palavras-chave: Texto narrativo, Ensino da escrita em espanhol, Ensino médio.

O USO DAS ESTRUTURAS E DOS ELEMENTOS NARRATIVOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS EM ESPANHOL

Lúcia Kozow (IFAL)[1]

Introdução

A língua escrita, materna ou estrangeira, nas escolas de ensino médio, de maneira geral, sempre foi relegada a um segundo plano. Trabalhar a gramática é importante. No entanto, privilegiar apenas o aprendizado da metalinguagem da língua, ou o aprendizado de exercícios estruturais de aplicação de noções e categorias é não valorizar o desenvolvimento das habilidades receptivas e produtivas da linguagem, como a lectoescritura.

No presente artigo, apresentamos a análise da escrita de dois textos produzidos por uma das alunas participantes de uma pesquisa-ação[2] realizada em duas fases denominadas como ensino implícito e ensino explícito. Nessa pesquisa trata-

1. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras/Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e professora de espanhol do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), *campus* Marechal Deodoro. Membro do grupo de estudos do texto e da leitura (GETEL). luciakozow@yahoo.es

2. A referida pesquisa foi realizada com alunos do ensino médio, do 4º ano do curso Técnico Integrado em Guia de Turismo, na disciplina Língua Espanhola, no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), *campus* Marechal Deodoro, durante o segundo semestre de 2013, e faz parte de um projeto de doutorado em Linguística Aplicada. Como procedimentos didáticos básicos foram proporcionados aos alunos uma fase de ensino implícito (imersão, por meio da leitura de vários gêneros narrativos, visando à familiarização com esses gêneros), e uma fase de ensino explícito (sistematização dos elementos da estrutura narrativa da narrativa pessoal e os recursos textuais/discursivos desse gênero).

mos, basicamente, de analisar o desenvolvimento da habilidade da escrita em espanhol como língua estrangeira (ELE), no ensino médio, numa visão de processo, centrada na produção do gênero textual narrativa pessoal. A escolha da narrativa pessoal se deve ao fato de esse gênero ser uma prática muito frequente em nossas interações cotidianas. A produção escrita desse gênero, por parte dos alunos-colaboradores, possibilitou a observação e a análise da produção escrita dos estudantes, em sala de aula, realizando assim um *continuum,* da oralidade para a escrita, conforme preconizam os autores Marcuschi (2007) e Koch e Elias (2009).

A fundamentação teórica da pesquisa realizada baseou-se nos trabalhos dos sociolinguistas Labov e Waletsky (1967)[3] e de Labov (1972). Com esses autores, surge o esboço dos elementos estruturais presentes nas narrativas, inicialmente, nas orais, e posteriormente nas narrativas escritas. Assim, essas partes, movimentos ou seções foram denominados como: resumo, orientação, complicação (da ação), resolução, avaliação, e a coda (fechamento). Nem sempre encontramos todos esses elementos ao mesmo tempo, e seguindo essa mesma ordem, nos textos. Contudo, ressalta Labov, que uma narrativa que apresenta todas as seções costuma estar bem elaborada.

Além disso, corroboramos com Koch e Elias (2009, p.36), o fato de que "a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito". Consideramos, também, que a produção escrita de um texto acontece dentro de um processo: apontar ideias, fazer esquemas, redigir rascunhos, corrigir, revisar (CASSANY, 1993) dentre outros, e que essa produção envolve escolhas sintáticas, lexicais e retóricas (FLOWER e HAYES, 1981). Desse modo, reiteramos que o texto não deve ser visto apenas como um simples produto acabado, mas como resultado de um processo.

Assim sendo, apresentamos a análise de um texto narrativo produzido na fase de ensino implícito (Fig. 1), e de uma narrativa pessoal na fase do ensino explícito (Fig.2). As duas produções textuais foram produzidas por uma mesma aluna-colaboradora, cujo nome fictício é Pilar. O objetivo da análise é mostrar o uso dos elementos da macroestrutura da narrativa de Labov (1972) e a cons-

3. Labov e Waletzky realizaram uma pesquisa sociolinguística entre os falantes do *Black English* utilizando como instrumento para coleta de dados as narrativas pessoais dos falantes colaboradores.

tituição linguístico-discursiva existente, tecendo um comparativo entre os dois textos, nas duas fases de ensino realizadas, visando a observação do desenvolvimento da habilidade da escrita em ELE.

Análise de um texto narrativo produzido na fase do ensino implícito

O texto de Pilar (Fig.1, abaixo) traz uma história interessante. Não é uma versão de nenhuma outra história trabalhada em sala de aula. Por certo representa a criatividade da aluna-colaboradora em produzir um texto próprio, com base nos conhecimentos adquiridos por imersão nos gêneros da narrativa, aos quais esteve exposta, compreendendo as suas características e o modo particular como se organizam. Infere-se, com base nessa tentativa, que ocorre já na fase do ensino implícito, uma reflexão sobre como produzir um texto narrativo em espanhol.

Pilar faz uso dos elementos de orientação nas quatro primeiras linhas quando apresenta o local – *una ciudad* – (linha 1) e a personagem principal Raquel, indicando que o acontecimento girará em torno dela. O uso do imperfeito na seção de orientação aparece desde o início, (linha 1, 2, 3 – sublinhados). Para Koch (2007, p. 58), a utilização desse tempo verbal funciona como o pano de fundo no mundo narrado. Percebemos que Pilar emprega esse tempo verbal como uma forma de introduzir ou situar o leitor na história. Contudo, demonstra ter dificuldade quanto ao emprego do *imperfecto* e do *indefinido*[4]. Esse fato se comprova, por exemplo, pelo uso da forma verbal – *se reunieron* – (linha 2 – sublinhado) do *indefinido* em substituição a *se reunían* do *imperfecto* que estaria compondo adequadamente o conteúdo semântico requerido pela estrutura.

4. No espanhol, o *pretérito perfecto simple* ou *pretérito indefinido* (MILANI, 2000), equivale em português ao pretérito perfeito do modo indicativo. Essas duas formas terminológicas são empregadas indistintamente no estudo da língua espanhola; o *pretérito imperfecto*, também é o equivalente ao pretérito imperfeito do português; e o *presente* se refere, igualmente, ao tempo presente do português.

Figura 1 – Produção escrita da aluna Pilar ao término do ensino implícito

Había una ciudad que tenía la más hermosa puesta del sol del mundo. Todas las tardes muchos jóvenes se reunieron para admirar la demostración. Raquel era una de esas jóvenes, ella sientia un vacío en su corazón y sólo el escenario la tranquilizaba. Fue al mejor lugar para ver la puesta del sol, la plaza de la entrada de la ciudad.

Allí se escuchaba el canto de los pájaros, las conversaciones de la gente. Se quitó los auriculares del oído para escuchar mejor y esperó el cielo empezar a quedarse color de rosa. Sin embargo, una sorpresa esperaba a Raquel. Quién apareció ese día fue un fuerte viento que llevaba una ligera lluvia que fue aumentando hasta que llegó la noche y nadie vio la puesta del sol debido a las nubes oscuras.

La sorpresa no fue la lluvia de Raquel, pero otro sol apareció en su vida. Cuando fue a una pequeña iglesia cercana al refugio de la lluvia, se encontró con un nuevo sol. Era en la puerta de la pequeña iglesia para observar el chico que parecía estar esperando por algo o alguien y al ver la presencia de Raquel se acercó y empezó a hablar.

Después de casi dos meses conversando todo el día, Afonso y Raquel se quedaron novios, pero algo faltaba para llenar por completo el corazón de Raquel. En el día de su cumpleaños Afonso llegó con un regalo muy bonito para ella, un paquete adornado con cintas de color rosa, el color favorito de Raquel. Cuando lo abrió vio un corazón que tenía un agujero en él y le preguntó qué era. Mirándola con gran ternura dijo: "en su corazón y en mi corazón siempre habrá un agujero, un vacío, una soledad que sólo el amor de Dios puede llenar completamente". "Gracias Jesus por llenarme por completo", respondió la chica que ahora se sentía completamente satisfecha y feliz.

Ese descubrimiento fue el mejor regalo que podía ganar. Todas puestas del sol serían diferentes después de ese día.

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

O segundo parágrafo do texto (Fig. 1, acima) inicia com um advérbio de lugar *allí* (linha 5) ligando-o coesivamente ao primeiro parágrafo. Aparece uma primeira tentativa, bem sucedida, de criar um momento de tensão na ação de complica-

ção, marcada pelo uso do conector[5] contra-argumentativo (PORTOLÉS, 1998, p. 146) – *sin embargo* – (linha 6 – sublinhado) quando menciona que – *una sorpresa esperaba a Raquel* – (linha 7 – sublinhado). Em seguida, Pilar se decide por dizer imediatamente o motivo dessa tensão representada pelo fato de não haver mais – *la puesta del sol* – (linha 8 – sublinhado), já que surgiu, naquele dia, um problema marcado pela chegada do vento forte e da chuva em substituição ao sol.

Gisbert (1996, p.100) afirma que na narrativa "se parte de um estado de coisas que sofre uma transformação até que se resolva, alcançando um novo estado de equilíbrio". Nesse sentido, o conflito iniciado no segundo parágrafo é compensado no terceiro, com a indicação de – *un sol* – (linha 10), elemento "metafórico", que dizia respeito à presença de um novo amor, por mais que de forma implícita, na vida de Raquel. Nesse momento, a narrativa começa a dar indícios de que a complicação estaria misturada à resolução, fato comum, segundo Labov (1972), observado nas narrativas.

Ainda no terceiro parágrafo, o enunciado – *era en la puerta de la pequeña iglesia* – (linhas 11 e 12 sublinhado) usado de forma desnecessária, promove uma ruptura no nível de compreensão e interpretação do texto. Isso mostra a dificuldade encontrada por Pilar em utilizar os elementos coesivos adequados, de maneira que possam contribuir para a realização da coerência. Koch e Travaglia (2004, p.14) afirmam que a coesão "revela a importância do conhecimento linguístico (dos elementos da língua, seus valores e usos) para a produção do texto e sua compreensão e, portanto, para o estabelecimento da coerência". Nesse sentido, caberia uma reestruturação geral do parágrafo, motivo suficiente para uma nova revisão e reescrita.

O quarto parágrafo é introduzido pelo conector temporal – *después* – (linha14), cuja função é de ordenador do discurso (RODRÍGUEZ, 1998, p. 48), e não costuma vir na posição de iniciador, senão de um indicador de uma ordem linear de exposição dos fatos. Esses fatos encontram-se dispostos no parágrafo anterior. Contudo, a introdução de um novo personagem na história, denomina-

5. Não fazemos distinção terminológica entre texto e discurso, e nem dos seguintes términos: marcadores, conectores ou conjunções, os quais são usados indistintamente. Segundo Zorraquino e Durán (1998, p.8), os marcadores do discurso são também chamados como conectores, operadores pragmáticos, ordenadores do discurso, enlaces extraoracionais, elementos de coesão, dentre outros.

do como Afonso, possibilita a retomada da progressão do texto, encaminhando as ações para uma resolução final. Para Gisbert (1996, p.101), a resolução no texto narrativo "indica a nova situação que surge como consequência das ações relatadas na complicação. Implica a criação de um novo estado de coisas que, num dado momento, pode servir como contexto para que se produza uma nova mudança". Esta é realizada por meio do acréscimo de novos detalhes, aos eventos ou acontecimentos narrados.

O primeiro acréscimo de novos detalhes vem antecedido pelo conector – *pero* – (linha 15 – sublinhado), argumentativo e prototípico de oposição (GARCÍA, 2007, p. 98), usado no texto no sentido de que Raquel e Afonso, por mais que estivessem ligados sentimentalmente, ainda estaria faltando algo (implícito) à Raquel. Pilar não deixa claro, de imediato, qual seria o motivo. Cria um suspense ou um clímax que somente é rompido quando se aproxima a resolução final, ou seja, quando o namorado Afonso dá a Raquel um presente em formato de coração e fala (esta enfatizada pelo uso do discurso direto) que sempre haverá um vazio no coração dos dois, mas que será preenchido pelo amor de Deus.

Neste momento, Pilar mostra a religiosidade como fator de união entre os dois namorados, que é confirmada e marcada, igualmente, pelo uso do discurso direto na resposta dada por Raquel (linhas 19 e 20 – sublinhado). Assim, a história se conclui com um final feliz ainda no quarto parágrafo. Isso, por si só, já configuraria a resolução. Contudo, Pilar constrói um quinto parágrafo (linhas 22 e 23), cujas estruturas caberiam no parágrafo anterior. Retoma anaforicamente o tema do início *la puesta del sol*, e conclui o texto em definitivo nesse parágrafo. Nele caracteriza a resolução, apesar de lançar uma dúvida quanto à possibilidade de uma coda, que ao romper com o passado, deixa implícito o presente. Labov (1972) considera que pode aparecer na coda tempos verbais de passado, porém com características de presente.

Quanto ao elemento avaliação, consideramos as expressões – *una sorpresa esperaba por Raquel* – (linha 7 – sublinhada), – *otro sol apareció en su vida* – (linha 10 – sublinhada), e – todas *las puestas del sol serían diferentes después de ese día* – (linha 22 – sublinhada) como tentativas. Por outro lado, no texto seguinte de Pilar (Fig.2), esse elemento tão importante na narrativa aparece, explicitamente, contemplado.

Análise de uma narrativa pessoal produzida na fase do ensino explícito

O texto (Fig. 2, abaixo) da aluna-colaboradora Pilar, apesar de apresentar alguns deslizes no conhecimento sistêmico da língua, permite-nos afirmar que existe uma aproximação, desde o início, da estrutura prototípica do gênero narrativa pessoal, tais como o uso da narração em primeira pessoa, elementos narrativos, tempos verbais adequados, principalmente o passado, dentre outros recursos próprios da narrativa.

Figura 2 – Narrativa pessoal da aluna Pilar ao término do ensino explícito

Durante años siempre me despierto al mismo tiempo, hago las mismas cosas y me siento feliz por eso. Pero un día sucedió algo diferente que se metió con mi rutina y fue bastante divertido.

Mi rutina también se mantiene en los fines de semana. El domingo yo despierto más temprano para prepararme para mis actividades. Aunque mi organismo esté acostumbrado a ella, siempre pongo el alarme del teléfono para no arriesgarme a perder el tiempo.

El sábado por la noche, antes de dormir, puse el alarme por el dia siguiente e el domingo me desperté con el ruido del mismo. Me duché, me preparé y salí de mi casa para ir a La Misa. La calle estaba desierta, ni coches, ni personas. Me pareció raro, pero yo continué mi camino.

Al llegar a la Iglesia sólo había duas personas e el señhor de la puerta. Me parecía raro debido a que era casi la hora de la Misa. Me fue a mi lugar sentarse, pero yo estaba inquieta. Me levanté y fui a hablar con el señor de la puerta. Pregunte a él se no había cambiado la hora de la Missa y el me respondió que no. No había empezado porque era muy temprano. ¿Temprano? Yo no entendí. Él me dijo que sí, aún eran las 5:45h. Miré el tiempo en el telefono y eran 6:45 h. Yo fui saboteada por el horario de verano que había empezado en la noche anterior y el teléfono se atualizó automaticamente. Entendí todo.

Entonces, esperé casi una hora para La Missa, pero mi día fue estupendo, apesar de ese contratiempo.

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

O início da produção escrita, acima, (Fig.2) leva o leitor a pensar que se trata apenas de uma descrição de atividades do cotidiano. No entanto, configura-se como uma estratégia, que Pilar usa para afirmar que tem uma rotina que a acompanha desde há muitos anos, e que se sente feliz assim. Para Koch e Elias (2009, p.36), o como dizer aquilo que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo, e que envolve a escolha de um gênero textual para que, por meio dele, a comunicação se realize. A partir da primeira afirmativa a respeito da sua rotina, Pilar começa a introduzir os fatos que aparecem quando essa mesma rotina é interrompida por meio do surgimento de algo novo (é uma ação que se encaminha para uma complicação e finalmente para um clímax). Assim, aos poucos, a produção de Pilar começa a ser configurada como uma narrativa pessoal.

Para Álvarez (2003, p.31), "a narração em 1ª pessoa tem a vantagem de aumentar o interesse sobre o que é narrado, pois dá a aparência de algo vivido e experimentado pessoalmente, com mais autenticidade do que se fosse empregado na 3ª pessoa". Por certo, percebe-se que o primeiro parágrafo anuncia um acontecimento, o qual se dá num momento passado, e é exatamente por isso, que há uma quebra ou uma espécie de interrupção de sentido no que se estava dizendo, quando se volta, abruptamente, para um tempo presente *mi rutina también se mantiene en los fines de semana* (linha 3), no parágrafo seguinte.

Ainda no segundo parágrafo, apesar de haver exposto o que aconteceu no domingo, Pilar começa, no parágrafo seguinte, a relatar o que fez no sábado, invertendo a ordem corrente dos dias da semana. Existe uma espécie de movimento que vai e vem, numa tentativa de fechar um resumo inicial. Uma espécie de anuncio da narrativa, propriamente dita, a qual viria, realmente, a acontecer, a partir do início do terceiro parágrafo (linha 6), com o final de semana começando no sábado.

A partir de *el sábado por la noche* (linha 6) começa uma sequência de novas ações utilizadas para introduzir a história narrada. Adam (2008, p.224) afirma que "uma narrativa que é constituída somente por uma simples enumeração de uma sequência de ações e/ou eventos possui um baixo grau de narrativização". Contudo, nesse texto, a história contempla, além das ações e eventos, um acontecimento inesperado, o qual envolve sentimentos (especialmente a religiosidade – ir à missa), um pouco da subjetividade, as situações de interação e o posicionamento da aluna-colaboradora em relação aos fatos narrados, os quais deixam entrever a intrínseca relação entre linguagem, mundo e práticas sociais.

No tocante aos tempos verbais de passado, próprios da narrativa, Pilar consegue utilizá-los bem, apesar de alguns deslizes ortográficos, mas que não comprometem o conteúdo semântico-discursivo. Consegue fazer um encadeamento das ações, permitindo, assim, que o texto progrida. Faz, também, uma breve descrição do lugar – *la calle estaba desierta, ni coche, ni personas* – (linha 8) e em seguida emite uma opinião – *me pareció raro* – , ou seja, faz uma avaliação, chamando a atenção do leitor para os fatos que virão a ser narrados a seguir.

O quarto parágrafo mostra, efetivamente, o começo da complicação. Participam da história, como personagens, a narradora, duas pessoas, as quais estavam na igreja, e um senhor que se colocava à porta. O assunto gira em torno de uma confusão relacionada ao esquecimento do horário de verão. A personagem/ narradora chega à igreja com uma hora de antecedência e aí começa a complicação. Somente se dá conta do ocorrido quando fala com o senhor que se encontra à porta. A situação é esclarecida, ou seja, ocorre a resolução, e a narradora encerra a sua narrativa com um final feliz.

No que concerne à estrutura narrativa, podemos notar que Pilar tentou utilizar os elementos constituintes da estrutura da narrativa. Pode-se perceber que inicia o texto (Fig. 2) tentando organizar, e oferecer ao leitor, um resumo daquilo que vai expressar, em seguida, por meio da escrita. A intenção é mais tentar despertar o interesse do leitor do que resumir a narrativa. Isso retrata claramente as duas funções que o resumo pode ter: função referencial e função fática (BASTOS, 2001, p.84).

Ainda no primeiro parágrafo vemos uma tentativa de chamar a atenção do leitor para o fato que vai ser contado, de criar certo clima, quando diz que *sucedió algo* e esse *algo se metió* (linha 2 – sublinhado) com sua rotina. Nesse momento, o leitor cria uma expectativa a respeito do que pode vir em seguida, o que denominamos como clímax. Também é visível o uso da orientação, a qual situa o leitor, por meio da expressão de tempo – *durante años* – (linha 1), de lugar (implícito – a residência e depois a igreja), de pessoa (o uso dos verbos em primeira pessoa, tornando a autora/ protagonista identificada), e cumpre, dessa forma, uma função referencial (BASTOS, 2001, p.26). Contudo, pode-se observar que o resumo e a orientação encontram-se de certa maneira mesclados, ocorrência comum nas narrativas (LABOV, 1972).

A história começa, de fato, a ser contada, a partir do terceiro parágrafo, que é quando se fala dos afazeres do sábado. Ocorre uma pequena heterogeneidade tipológica (MARCUSCHI, 2010, p.33), passando da narração para uma descrição, em que as ações são descritas, desde que a personagem (a aluna-colaboradora Pilar) se levantou no domingo, até o instante em que saiu de casa para ir à missa. Essa descrição se estende para o que acontece no exterior da casa, já na rua. Neste ponto, observa-se uma tentativa de instigar certo ar de mistério à narração quando Pilar diz – *me pareció raro, pero yo continué mi camino* – (linha 8 – sublinhado), fazendo uma avaliação.

Van Dijk (1983, p. 154), nesse sentido, diz que "a primeira característica fundamental do texto narrativo consiste em que este texto se refere antes de tudo a ações de pessoas, de maneira que as descrições de circunstâncias, objetos ou outros acontecimentos ficam claramente subordinados". Essas ações, às quais se refere o autor, são colocadas, explicitamente, por Pilar no texto. Corroborando as palavras de Van Dijk (op. cit.), Álvarez (2003, p. 22) acrescenta que "os textos narrativos são mistos, pois incluem a descrição e o diálogo, como formas expressivas imprescindíveis". Essa autora considera que ambos representam o meio adequado para caracterizar **personagens** (descrição e diálogo) e **ambientes** (descrição).

No quarto parágrafo, observa-se que a palavra igreja está escrita com inicial maiúscula – *Iglesia* – (linha 9 – sublinhado), e também a palavra missa (em português) grafada em espanhol – Misa – (linha 10 – sublinhado). Esta aparece, assim, em várias ocasiões no decorrer do texto. Essa forma de escrita não é feita de maneira aleatória. Nela está demonstrada, além dos sentimentos, também, a religiosidade de Pilar.

Além do aspecto acima apontado, ao começar a contar o que havia sucedido, aparece expressa uma opinião – *me pareció raro* – (linha 9 – sublinhado) e mais adiante outra, que também demonstra um sentimento, por meio de uma pergunta em formato de indagação a si mesma – *¿temprano*? – (linha 12 – sublinhado), demonstrando não estar entendendo o que estava acontecendo. Segundo Dionisio (1994, p.13), numa perspectiva linguístico-pragmática, "a narrativa é vista como parte integral do processo comunicativo". Nesse sentido, os comentários, reflexões, hesitações expressas entremeando a narração, são de fundamental importância. Essas formas de expressão mencionadas constituem, na narra-

tiva, uma parte muito importante chamada de avaliação. Quando encontramos, no texto, formas de avaliação, o conteúdo da escrita se torna mais interessante. No entanto, não há regras para produzir o interesse do leitor. Para Labov (1967), os comentários avaliativos são geralmente distribuídos ao longo de toda a narrativa, mas são considerados como uma estrutura secundária.

Com efeito, Van Dijk (1996, p.62) considera que "na narração linear dos fatos, o narrador pode inserir percepções, interpretações ou avaliações específicas para explicar o que se passou". Nesse texto (Fig. 2), principalmente, devido à história ser narrada em primeira pessoa, Pilar externaliza, por meio de comentários avaliativos, formas de sentimentos (inquietação), e de interpretações (troca de horário) dadas aos acontecimentos narrados. Entretanto, esses comentários avaliativos, acima abordados, diferenciam-se da avaliação, propriamente dita, quando esta indica a razão de ser da narrativa, o porquê de ter sido contada a história, e aonde é que o narrador estava querendo chegar. Esta avaliação mais efetiva não aparece, contudo, no texto em tela.

Convém salientar que, no quarto parágrafo, assim como no terceiro, também ocorre uma descrição de uma sequência de ações, e através dela, observa-se o uso dos tempos verbais do passado, característicos da narrativa. Esses verbos definem uma sequência de ações: *me pareció, me fui, me levanté, pregunté, no entendí, miré, fui, esperé*. Nessa sequência, os acontecimentos formam a ação de complicação. Segundo Schiffrin (1981, p.49), "a ação de complicação é a parte que conta a história, veiculando uma série de acontecimentos narrativos ordenados temporalmente". O objetivo é adicionar informações para que o leitor possa compreender ou interpretar os acontecimentos narrados.

Para Álvarez (2003, p.18), "o específico da narração é o princípio da ação. Escrever os fatos ocorridos ao longo de um tempo e espaço é uma tarefa bem complexa". A autora diz que isso se deve à maneira sobre como os acontecimentos se encadeiam entre si; fazendo com que aquilo que se narra adquira um significado. Nisso se encontra a ideia de processo, desde que a história começa até que adquira um término lógico.

Além do pretérito perfeito simples (*indefinido*) usado no encadeamento das ações, conforme mencionado anteriormente, outro tempo verbal, que, por vezes, costuma aparecer nas narrativas, ainda que em menor frequência, porém não menos importante, é o pretérito imperfeito (*imperfecto*), que é o tempo verbal

adequado das descrições (BASSOLS e TORRENT, 1997, p. 184; ÁLVAREZ, 2003, p.34, dentre outros). Este tempo verbal se encontra representado no texto de Pilar, basicamente, pelos verbos ser, estar e haver. São eles: *era(n)* (linhas 10, 12, 13 – sublinhado), *estaba* (linhas 8, 10 – sublinhado) e *había* (linha 9 – sublinhado). Na narrativa, o uso do *pretérito imperfecto* remete a uma ação ainda mais longínqua no passado, quando comparado ao *pretérito perfecto simple*.

Além do imperfeito, ocorre, também, logo no início do texto, a presença de verbos no presente – *me despierto, hago, me siento, se mantiene, pongo* – (linhas 1, 3, 5). Em algumas ocasiões, se usa esse tempo verbal "com a intenção de acercar o passado ao presente do leitor, ou seja, de atualizar os fatos relatados, ao mesmo tempo em que inclui certo tom evocador" (ÁLVAREZ, 2003, p.34). Isso se observa quando Pilar começa evocando ou se referindo ao passado – *durante años* – (linha 1), usando o presente.

Além dos tempos verbais característicos dos diversos gêneros textuais da narrativa, e também da narrativa pessoal, os conectores discursivos são outros aspectos linguísticos a serem observados no texto acima (Fig. 2). A presença de um número acentuado dessas unidades linguísticas na produção escrita significa que a autora deseja explicitar as relações lógicas existentes entre as ideias expressas por meio das orações que, juntamente com a progressão temática, vão guiar o leitor até chegar ao final do texto. Por outro lado, se existem poucos conectores, não significa, necessariamente, que o texto esteja mal ou pouco elaborado; isso representa uma estratégia do produtor que envolve a interação escritor-leitor, no sentido de fazer com que o leitor seja ativo e participativo, e que construa as relações entre os enunciados.

Desse modo, dispomos de um grande número do mesmo conector aditivo *y* (linhas 1, 2, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14). Os conectores aditivos demonstram a construção das orações coordenadas. A função deles é incluir informações novas ou reforçar o que se disse anteriormente. Percebe-se que o uso abarca, basicamente, a primeira função. Já na linha 2, aparece, iniciando o período outro conector, o contra-argumentativo *pero* antecedendo uma expressão temporal. A impressão que se tem é que nesse momento vai iniciar-se a narração da história. No entanto, esse início é postergado. Esse mesmo conector volta a aparecer no terceiro e quarto parágrafos (linhas 8 e 10), e no encerramento do texto (linha 16), seguido por outro *a pesar de*, representando esses conectores, o mesmo valor contrastivo.

O uso de *aunque* (linha 4), ainda que possa estar empregado corretamente, segundo Milani (2000, p.187), "o verbo da oração subordinada aparecerá no subjuntivo quando o falante não tiver prévio conhecimento ou vivência da situação mencionada, ou ainda não lhe interessar demonstrar ou assumir essa falta de conhecimento ou vivência". Esse não parece ser o caso de Pilar, pois demonstra pleno conhecimento daquilo que expressa. Outros conectores aparecem marcando algumas orações subordinadas; um exemplo deles é o *porque* (linha12), que foi usado adequadamente, com valor ao mesmo tempo explicativo e causal, o qual representa a explicação e o motivo de não haver começado a missa.

Outro exemplo do uso dos conectores encontra-se no início do encerramento do texto. Trata-se do conector continuativo – *entonces* - (linha 16). Sua função é continuar com o mesmo tema, servindo como argumentador da coesão lógica, e mostrando, assim, a organização discursiva. Trata-se do conector consecutivo menos gramaticalizado (PORTOLÉS, 1998, p.140), aparece no texto (Fig. 2) introduzindo o estado final ou a resolução de toda a história narrada. A posição de iniciador do parágrafo fica um pouco estranha, já que é um continuador. A narrativa poderia ter sido encerrada com a frase – *entendí todo* - (linha 15 – sublinhado) sem prejuízo para a compreensão semântica. No entanto, Pilar faz a opção por dar mais informações a respeito de suas ações finais, com o objetivo de concluir em definitivo a história, e nisso, deixa evidente a sua subjetividade.

Ainda no âmbito linguístico, a produção textual de Pilar (Fig. 2) apresenta alguns deslizes ortográficos, e algumas interferências interlinguísticas. Muitos autores (CABRAL, 1994; CASSANY, 1993; REYES, 2006, dentre outros) chamam a atenção para o fato de que não se devem priorizar como tem sido uma prática frequente nas escolas, apenas os aspectos formais da produção linguística dos alunos, como por exemplo, os problemas ortográficos. De fato, costuma-se a partir da observação desses aspectos formais, promovermos uma reescrita, como ressaltam Schneuwly e Dolz (2004, p. 99) e Jesus (2000, p. 101) fazendo apenas "uma higienização do texto do aluno", sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Koch e Elias (2009, p. 37), nesse sentido, ressaltam a importância de se ter o conhecimento da ortografia, da gramática, e do léxico da língua. Para as autoras, esses conhecimentos ajudam o escritor a ter uma atitude colaborativa no sentido de evitar problemas de comunicação, além de se dispensar atenção e consideração ao leitor.

Outro aspecto presente na produção escrita em espanhol (Fig. 2, acima) é a influência da língua materna, principalmente devido a evidente semelhança no léxico das duas línguas acarretando o que se costuma chamar de interlíngua. Isso, às vezes, traz consequências negativas porque o aluno não consegue separar o que pertence a um ou outro idioma. Como exemplo disso, o uso de *el alarme*[6], para o correspondente em português o alarme. Efetivamente, as questões de gênero são consideradas normalmente problemáticas, especialmente para o aluno principiante. O apelo à língua materna provoca, segundo Bechara e Moure (2002, p.9), "um estancamento no plano de desempenho do estudante", já que a semelhança existente, muitas vezes, conduz a transferências inadequadas no plano lexical, gramatical e, também, no fonológico. Isso acaba prejudicando a comunicação, e na maioria das vezes, comprometendo a produção escrita na língua espanhola.

Considerações finais

A habilidade de aprender a escrever numa língua estrangeira é uma das tarefas mais difíceis que o estudante tem que enfrentar, principalmente quando se trata de um principiante, pois precisa vencer muitos obstáculos, pelo fato de não possuir internalizadas as estruturas do novo idioma. A análise da produção escrita efetivada pela observação das duas fases, ensino implícito e ensino explícito, possibilitou algumas descobertas importantes relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da escrita em língua espanhola:

- Ocorreu já na primeira fase, uma reflexão a respeito de como produzir um texto narrativo em espanhol; os elementos da macroestrutura da narrativa, considerados como obrigatórios por Labov (1972), quais sejam: a complicação e a resolução foram utilizadas. Além disso, a produção escrita contemplou, também, a orientação, ocorrendo, inclusive, algumas tentativas de uso da avaliação.

6. Como se sabe, a palavra alarme em espanhol é feminina (*alarma*); e como inicia por uma vogal tônica, de acordo com a regra gramatical, deve vir antecedida pelo artigo definido no masculino (*el alarma*).

- Na fase do ensino explícito, mais elementos da macroestrutura da narrativa foram contemplados, são eles: resumo, orientação, complicação, avaliação e resolução. O resumo e a orientação apareceram de certa forma, mesclados. Isso costuma ser um fato comum ocorrido nas narrativas.

Observamos, assim, que o texto produzido na fase do ensino explícito, a narrativa pessoal, contemplou mais elementos da macroestrutura da narrativa, e pode ser considerado, aparentemente, como mais bem elaborado, em comparação com a produção realizada anteriormente no ensino implícito. Esse fato vem a confirmar a afirmação de Labov (1972) de que quando o texto apresenta todos os elementos, normalmente, está bem elaborado. Levando-se em conta este aspecto, podemos dizer que a fase do ensino implícito foi importante porque possibilitou a observação da estrutura composicional de um texto narrativo; já a fase do ensino explícito serviu para sistematizar o conhecimento da macroestrutura da narrativa, contribuindo, desse modo, para a produção textual escrita de uma narrativa pessoal. Nela, apenas um elemento não foi contemplado, a coda, porém, convém ressaltar que o aparecimento desse elemento não é de uso comum nas narrativas.

É interessante ressaltar, também, a importância de se trabalhar a escrita na visão de que as ações, relacionadas ao ato de escrever, devem acontecer dentro de um processo, e este não é linear, mas recursivo, pois envolve planejar, pensar, ver, rever, revisar, e depois de finalizado o texto, muitas vezes, achar que ainda devem-se efetuar novas modificações. Finalmente, deve-se compreender que escrever, aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, como o uso de um gênero textual, por exemplo, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem, e refletir sobre seu próprio comportamento diante da escrita.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos.** Trad. PASSEGUI, Luis y SILVA NETO, J.G. São Paulo: Cortez, 2008.

ÁLVAREZ, Miriam. **Tipos de escrito I: Narración y descripción**. Madrid: Arco/Libros, 2003.

BASSOLS, M. Y Torrent, A. M. **Modelos textuales**. Barcelona: Octaedro, 1997.

BASTOS, Lúcia K. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BECHARA, Suely Fernandes y MOURE, Walter Gustavo. **¡Ojo con los falsos amigos!** São Paulo: Moderna, 2. ed, 2002.

CABRAL, Manuela. Avaliação e escrita: um processo integrado. In: FONSECA, F. I. (orgs.), **Pedagogia da escrita – Perspectivas.** Porto: Porto, 1994, p. 107-127.

CASSANY, D. **Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito**. Barcelona: Graó. 1993.

DIONISIO, Angela Paiva. **A postura interacional do narrador**. Trabalhos de Linguística Aplicada. (23), 1994 p. 11-29.

FLOWER, L. & HAYES, J. **A Cognitive Process Theory of Writing**. College Composition and Communication, Vol. 32, No. 4, (Dec., 1981), p. 365-387. Disponível em: http://www.jstor.org Acesso em: 03/03/2014.

GARCÍA, María N. Domínguez. **Conectores discursivos en textos argumentativos breves**. Madrid: Arco/Libros, 2007.

GISBERT, J. M. Bustos. **La construcción de textos en español**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1996.

JESUS, Conceição A de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita, In: J. Wanderley Geraldi e Beatriz Citelli (coords). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2000, v.1, p.99-117.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo, Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça y ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever. Estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexo, 2004.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In: HELMS, June (ed.) **Essays on the Verbal and Visual Arts**. Seatle: University of Washington Press, 1967, p. 12-44.

LABOV, William. The transformation of experience in narrative syntax. In: **Language in the inner city.** Studies in the black English vernacular. Filadélfia, University of Pensylvania Press, 1972, p. 354-397.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita***:* atividades de retextualização. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, A. R. e BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p.19-38.
MILANI, Esther Maria **Gramática de espanhol para brasileiros**. São Paulo: Saraiva, 2. ed., 2000.
PORTOLÉS, José. **Marcadores del discurso**. Barcelona: Ariel, 1998.
REYES, Graciela. **Cómo escribir bien en español.** Madrid: Cuadernos de Lengua española, Arco Libros, 5. ed., 2006.
RODRÍGUEZ, Catalina Fuentes. **La sintaxis de los relacionantes supraoracionales**. Madrid: Arco/Libros, 1998.
SCHIFFRIN, Deborah. Tense variation in narrative. **Language**, v. 57, n.1, 1981. P.45-62
SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
VAN DIJK, Teun A. **La ciencia del texto**. Barcelona: Ed. Paidós, 1983.
VAN DIJK, Teun A. Cognição, discurso e interação. Trad. KOCH, Ingedore V. São Paulo: Contexto, 1996.
ZORRAQUINO, María Antonia Martins e DURÁN, Estrella Montolío. **Los marcadores del discurso.** Teoría y análisis. Madrid: Arco/Libros, 1998.

RESUMO

Este artigo se constitui como trabalho conclusivo para a oficina “Vapt Vupt: montando Histórias em Quadrinhos!” desenvolvida através do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I, da Faculdade Cenecista de Osório- RS. O estudo apresenta a descrição das práticas desenvolvidas em sala de aula e a análise da perspectiva histórica da HQ, visando contribuir para a valorização das histórias em quadrinhos como instrumento de aprendizagem no meio escolar. Percebe-se que as narrativas sequenciais são constituídas de imagem e de escrita, podendo ser trabalhados ambos os elementos para o desenvolvimento da criticidade dos educandos. A fonte de pesquisa é bibliográfica, sendo consultados os autores Barbosa (2005), Reblin (2011), Luyten (1985), Moya (1977), Vergueiro e Ramos (2009) além dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de artes (1998). A fundamentação teórica reunida trata da perspectiva histórica das HQs, bem como sua utilização em sala de aula, defendendo as Histórias em Quadrinhos no ambiente de ensino. Para a realização deste estudo investigativo, foi utilizado o método de pesquisa qualitativa, já que se preocupa em compreender a utilização dos quadrinhos em sala de aula através da experiência proporcionada pela realização da oficina. Justifica-se este artigo pela necessidade de reconhecimento das histórias em quadrinhos no ambiente escolar como formadora de alunos críticos.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos, Ambiente escolar, Criticidade.

O RECONHECIMENTO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Ianaira Andrade Reis - (FACOS – Faculdade Cenecista de Osório)
Christiane Jaroski Barbosa - (FACOS – Faculdade Cenecista de Osório)

Introdução

Define-se que as histórias em quadrinhos são uma narrativa sequencial que mistura, em sua composição, a imagem e a palavra, fazendo nascer um novo modo de leitura. Dos diferentes tipos de artes que o ser humano manifesta suas ideias, é possível perceber que a HQ dialoga com os mais diversificados, tais como: a literatura, o cinema, a arquitetura e a fotografia. Assim, pode-se trabalhar em sala de aula diferentes conceitos das artes plásticas o que contribui para a aprendizagem e para a formação do aluno.

Tendo em vista o preconceito que as HQs enfrentam por parte dos profissionais de ensino que acreditam que elas afastam os alunos das leituras de verdade, e a dificuldade que muitos educadores possuem de enxergá-las como leitura pertinente em sala de aula, este estudo justifica-se pela necessidade de reconhecimento das histórias em quadrinhos no ambiente escolar como formadora de alunos críticos. Essa arte sequencial pode vir a ser um instrumento pedagógico pertinente a desenvolver a linguagem gráfica, mas, para isso acontecer, o profissional de ensino deve estar ciente dos benefícios que ela proporciona.

Em *A história dos quadrinhos: do início à década de 60* é debatido a origem das HQs, sua evolução ao longo do tempo e sua influência na sociedade. É visto que as quadrinhos têm seus primeiros vestígios no início da civilização, período pré-histórico, onde o homem primitivo desenhava a captura de sua presa nas

paredes da caverna. Ao longo do tempo, percebe-se que a HQ serviu como excelente veículo para a propagação de mensagens ideológicas. Por isso, não é de se surpreender a sua utilização na Segunda Guerra Mundial como instrumento que transmitia à sociedade o pensamento que o governo defendia.

Em *Quadrinhos como instrumento pedagógico* são discutidos os elementos que constituem as HQs e sua utilidade em sala de aula. A junção de dois códigos gráficos faz com a leitura dos quadrinhos se dê de forma diferenciada e prazerosa, contribuindo para instigar a criatividade do discente. Em sala de aula podem ser trabalhados diferentes aspectos artísticos, além de aspectos narrativos como a criação das personagens e a maneira como elas agem, podendo ser levantados debates sobre moral e ética, por exemplo.

Com base na teoria estudada foi feita uma oficina de historias em quadrinhos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Jorge Dariva, em Capão da Canoa/RS, iniciada no dia 24 de outubro de 2014 e finalizada no dia 26 de novembro do mesmo ano. A oficina foi concluída com 17 horas aula, sendo que, em média, oito alunos entre o 7º e 6º ano participaram ativamente. É feito o relato das atividades, de forma generalizada, no capítulo *Em sala de aula: dialogando com os alunos,* sendo feitas observações sobre o desempenho dos educandos nas atividades propostas.

Para a fundamentação teórica foram consultados livros para a compreensão do que são as histórias em quadrinhos e como utilizá-las em sala de aula, além de serem consultadas obras sobre a perspectiva histórica da HQ e sobre a influência desse tipo de leitura na sociedade. Por último, encontra-se as *Considerações finais* que faz o fechamento das informações e reflexões propostas neste artigo.

A história dos quadrinhos: do início à década de 60

> A primeira abstração que o homem realizou foi um traço sobre areia ou sobre lama, feito com a ponta de um pau. Deste traço nasceu e só dele poderia ter nascido (...) a primeira abstração humana, isto é, o primeiro lampejo de inteligência. (MOYA, 1977, p. 116)

É a partir dessa abstração feita através do desenho que o ser humano foi capaz de desenvolver sua inteligência e então compreender o mundo em que vivia.

O homem primitivo aprimorou essa habilidade e passou a utilizar outros instrumentos para gravar, na parede das cavernas, o momento de sua caçada. Essas gravuras podem ser vistas como narrativas sequenciais, portanto, representam a primeira forma rudimentar dos quadrinhos. Assim, é possível observar que a origem da HQ está ligada à origem da civilização.

Diversas outras formas de narrativas sequenciais foram utilizadas ao longo da história, como os hieróglifos do Egito Antigo ou os quadros que narram a trajetória de Jesus, utilizados desde a Idade Média pela igreja, uma maneira de educar os fiéis através do olhar. Contudo, é com o lançamento de *Yellow Kid* em 1894, nos Estados Unidos, que se convencionou estipular o início das HQs com as características que conhecemos atualmente. A partir daí, as tiras foram ganhando aos poucos o espaço nos jornais diários, ocorrendo, assim, uma maior valorização dos desenhistas que consequentemente dedicaram-se cada vez mais para construir uma linguagem própria para os quadrinhos.

É na década de 20 que os Estados Unidos consolidavam-se como grande potência mundial, sendo que a nação acreditava num eterno milagre econômico. Porém, a quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929 desmorona o estilo de vida americano da exacerbada era do jazz, gerando uma crise ao redor do mundo. É nessa época que os quadrinhos de aventura ganham espaço, já que a população ansiava por uma maneira de fugir da realidade. *Tarzan* é um bom exemplo disso, pois, em sua selva detalhadamente desenhada, constrói um local de refúgio no imaginário popular.

Com o início da Segunda Guerra Mundial os Estados Unidos encontram um adversário igualmente poderoso, a Alemanha nazista. É nesse cenário que surge um super-herói de aparência única e que dá origem a muitos outros conhecidos atualmente: o Super-homem! Com o sucesso do personagem, o governo americano encontrou um excelente instrumento para transmitir seus ideais antinazistas: "O que o período da Segunda Guerra nos deixou foi uma boa lição de como os quadrinhos são um excelente veículo para mensagens de cunho ideológico. As HQ desempenharam seu papel na propaganda ideológica antinazista." (Luyten, 1985, p. 35).

Um marco na perspectiva histórica das HQs é a publicação do livro "A sedução dos inocentes" em 1954, por Frederic Werthlan. A obra afirmava que as histórias em quadrinhos eram fonte do mau comportamento das crianças e que

sua leitura deveria ser proibida. Esse pensamento chega também no Brasil na década de 50, sendo que muitos pais consideravam os quadrinhos nocivos ao desenvolvimento de seus filhos. Nasce então o preconceito para com essa arte, ainda perceptível nos dias atuais.

É na década de 60 que a má fama dos quadrinhos diminui quando muitos intelectuais passam a vê-los como meio de informação e formação de conceitos. Os cartunistas fizeram uma reavaliação construtiva de tudo aquilo que havia sido produzido, e muitos heróis deixaram de ser publicados. Os autores passaram a utilizar, mais uma vez, o quadrinho como veículo de ideias e não apenas como entretenimento. Um destaque para época são as tiras de *Peanuts*, traduzidas no Brasil como *Minduim*, em que o menino Charlie Brown e seu fiel cão Beagle ganham fama mundial por questionarem o mundo ao seu redor, fazendo reascender a fé em muitos leitores que presenciaram o período traumático das guerras. Observa-se a mesma filosofia numa tira provinda da América Latina: *Mafalda*, criada pelo cartunista argentino Quino.

Não é de se estranhar que as indagações reflexivas de Minduim, Mafalda, e até mesmo de Calvin (Calvin e Haroldo) estejam presentes nos livros didáticos para o Ensino Fundamental e Médio, além de serem uma questão frequente no vestibular. Observa-se que os quadrinhos refletem, questionam e indagam o mundo e a sociedade que os circundam tornando-se leitura pertinente em sala de aula. Moya (1977) lembra que a visão é muito mais inteligente que a audição, já que o desenho basta em si, mas a palavra precisa ser posta com outras para comunicar algo. Por isso, "Vamos aprender a ver nas histórias em quadrinhos como é o mundo;" (Moya, 1977, p. 119)

Quadrinhos como instrumento pedagógico

> Todos os principais conceitos das artes plásticas estão embutidos nas páginas de uma história em quadrinhos. Assim, para o educador, as HQS podem vir a ser uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de explicar e mostrar aos alunos, de forma divertida e prazerosa, a aplicação prática de recursos artísticos sofisticados, tais como perspectiva, anatomia, luz e sombra, geometria e composição. (BARBOSA, 2005, p. 131)

As histórias em quadrinhos são constituídas por dois códigos de signos gráficos: a imagem e a escrita. Com a imagem pode-se criar desenhos e ilustrações ricos em detalhes, sendo trabalhada a perspectiva, o jogo de sombras e as proporções de objetos e pessoas, além da pintura. Já com a escrita, é possível trabalhar elementos como o argumento da história, roteiro e criação de personagens. Com a aliança desses dois aspectos forma-se um novo gênero textual que conduz os alunos a um forma diferente de leitura. É o que afirma Barbosa (2005), sendo que a partir dai as HQs podem se tornar um excelente material pedagógico para se trabalhar todos os elementos citados anteriormente.

Em sala de aula, além de poder ser trabalhado os elementos que dizem respeito a imagem ou a escrita, é possível levantar debates sobre a ação das personagens, já que "Os super-heróis dizem respeito a todos nós: a nossos medos, a nossas habilidades, e nos trazem alento principalmente nos dias atuais, em que vivemos momentos de mudança de valores, fragmentação do conhecimento e perda das instituições sociais tradicionais." (Viana, 2011, p. 130). Portanto, pode-se refletir as questões morais e os valores que estão sendo discutidos em uma determinada narrativa, levantando debates sobre a conduta de determinadas personagens, por exemplo, o que torna sua utilização no ambiente escolar ainda mais que bem-vinda.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Artes – Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental – afirmam que um dos objetivos da educação é ter "Conhecimento e competência de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, (...)" (Brasil, 1998, p. 67). Percebe-se, portanto, a menção da importância do aluno ser competente em ler diferentes tipos de arte, como as HQs. Contudo, Vergueiro (2009) observa o fato de que as histórias em quadrinhos ainda são vistas como instrumento que leva os estudantes a outras formas de leitura, não representando, assim, a leitura em si. As HQs acabam sendo rotuladas de literatura, sendo que:

> Chamar quadrinhos de literatura, a nosso ver, nada mais é do que uma forma de procurar rótulos socialmente aceitos ou academicamente prestigiados (...) Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma que usa mecanismos próprios para representar elementos narrativos. (RAMOS, 2009, p. 17)

É essa linguagem autônoma presente nas HQs que proporciona uma leitura única, fundada na união de imagem e escrita. O rótulo de quadrinhos como Literatura serve como justificativa para inseri-los no ambiente escolar, possibilitando uma maior aceitação dos profissionais de ensino. Assim como muitas outras formas de manifestação artística, as narrativas sequencias necessitam atualmente de reconhecimento como arte autônoma, como leitura prazerosa e como instrumento significativo para reflexões e debates no ambiente de ensino.

Em sala de aula: dialogando com os alunos

O trabalho com as histórias em quadrinhos iniciou através da oficina *Vapt Vupt: montando Histórias em Quadrinhos* na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Jorge Dariva no município de Capão da Canoa- Rio Grande do Sul. Os encontros foram realizados duas vezes por semana durante duas horas num período de dois meses, sempre em turno inverso. As aulas foram elaboradas de maneira que a compreensão dos elementos que constituem a HQ fosse gradativa. O objetivo final da oficina era criar uma HQ de página única, tamanho A4, com início, meio e fim, utilizando todos os elementos dos quadrinhos estudados.

A primeira aula foi dedicada para apresentação de todos na turma e para saber o conhecimento que possuíam sobre quadrinhos. Foram distribuídos quebra-cabeças com curiosidades das seguintes HQs: As Aventuras de Tintin, Asterix, A Turma da Mônica, Dragon Ball, Mafalda e Superman. Cinco alunos do 7º ano gostavam mais do quadrinho japonês e se identificaram com as curiosidades de Dragon Ball. O restante da turma, do 6º ano, ficou dividida entre A Turma da Mônica, Tio Patinhas e os heróis da DC Comics, como Batman e Superman. Foi questionado se eles já haviam trabalhado as histórias em quadrinhos em sala de aula, e os alunos do 7º ano confirmaram, dizendo que a professora de português já utilizou tirinhas para montar atividades. O restante disse que lê quadrinhos, mas que ainda não trabalhou com eles em aula.

A biblioteca da escola possui um bom acervo de HQs, contendo pouco mais de 200 exemplares. A bibliotecária afirma que nenhum projeto foi elaborada para a leitura de quadrinhos, e também não há um espaço reservado para a criação de gibitecas. Isso não impede os alunos de retirarem, uma vez por semana, gibis

para ler. No decorrer do estágio, alguns estudantes levaram para sala de aula as histórias que estavam lendo para compartilhar com a turma seus personagens favoritos.

As aulas se concentraram em apresentar, analisar e praticar os elementos que constituem as histórias em quadrinhos, sendo eles: quadros, personagens, balões, linguagem verbal, linguagem não-verbal, figuras cinéticas, metáforas visuais, onomatopeias, legendas, tempo e lugar. Ao estudar os tipos de balões, os alunos tiveram que criar uma pequena história com eles, diversificando as falas dos personagens para utilizar diferentes tipos. Após a atividade, ao pegarem um gibi para ler, muitos conseguiram identificar os balões trabalhados. Foram encontrados os balões de grito, de cochicho, de pensamento, vibrados, duplos e até especiais em formato de coração. Ao analisar os tipos de balões, os alunos atribuíram um novo significado aos quadrinhos, conseguiram imaginar seus sons e apreciar melhor as cenas da narrativa.

As metáforas visuais servem para traduzir uma ideia através de uma imagem simbólica. Elas foram trabalhadas de forma que os alunos passaram a utilizá-las em suas produções para representar, em forma de desenho, a paixão, a raiva e a angústia. Corações foram desenhados no lugar dos olhos, fumaças nasceram das cabeças das personagens e gotículas de suor caíram de suas testas. O mesmo ocorreu com as figuras cinéticas. Quando a turma se deparou com uma tira que não possuía linhas que refletiam o movimento da personagem, a história ficou incompleta. Alguns alunos não conseguiram compreendê-la, e quem conseguiu percebeu que o desenhou parecia estático. Sentiram falta da dinamicidade das figuras de movimento, e isso se refletiu na produção final de suas próprias histórias.

Como resultado da oficina de Histórias em Quadrinhos os alunos conseguiram produzir uma HQ de uma única página, de acordo com o seu conhecimento adquirido durante as aulas que frequentaram. Percebeu-se o entusiasmo que eles tinham em vir para a aula e conversar, refletir, trocar ideias com colegas de outras turmas sobre o universo das narrativas sequenciais. O conhecimento que alguns tinham era partilhado e, levando em consideração o tempo que tiveram, os resultados foram satisfatórios. Os alunos compareciam à oficina com entusiasmo, sempre interessados em descobrir cada vez mais como se constroem histórias em quadrinhos, o mais importante foi a vontade de criar suas próprias

histórias para serem divulgadas aos outras colegas da escola. Verificou-se, então, que o aluno escreve, produz, cria, basta o professor apresentar uma proposta que o motive.

Considerações finais

As histórias em quadrinhos passaram por significantes mudanças conforme foram se constituindo como uma manifestação artística presente no meio escolar. É possível perceber o forte impacto social que elas atribuíram à sociedade no período da Segunda Guerra Mundial, servindo de meio de comunicação para transmitir os ideais antinazistas que a nação americana defendia. Isso mostra o potente instrumento de mensagens ideológicas que podem ser transmitidas através de narrativas aparentemente inocentes. Hoje, é possível perceber que as histórias em quadrinhos são ótimas fontes de propagação de valores, de ética, de moral, podendo ampliar o conhecimento de mundo dos leitores, apurar sua capacidade intelectual e artística. Mas, para isso acontecer, o professor deve estar ciente de quais quadrinhos utilizar em sala de aula, quais serão pertinentes para o desenvolvimento de um bom trabalho educacional e, por fim, ele deverá estar ciente dos benefícios que a narrativa sequencial pode oferecer ao educando.

Conhecer os elementos que constituem a HQ é compreender o que de melhor ela pode proporcionar para o ensino. Ao entendê-los, é possível atribuir um novo valor as narrativas, um novo meio de ler quadrinhos em que é possível perceber movimento num desenho estático, ou imaginar o som das onomatopeias que se propagam mentalmente. No que diz respeito a oficina realizada na escola de Ensino Fundamental Jorge Dariva, é gratificante perceber que uma arte que foi por tanto tempo banalizada foi recebida com entusiasmo pela instituição.

Por muito tempo, acreditou-se que a palavra era um dos melhores meios para o homem poder expressar seu conhecimento, sua opinião e seus sentimentos. Talvez porque a criação da escrita seja um marco importante para o desenvolvimento do ser humano e da comunicação. É preciso lembrar, contudo, que antes de qualquer palavra escrita, o homem primitivo foi capaz de abstrair suas ideias ao riscar, nas paredes das cavernas, sua história. O desenho está mais próximo de representar o objeto que a palavra, já que ele permite criar ângulos, enquadramentos, distâncias que a escrita não permite. Moya (1977) afirma mui-

to bem, é preciso se permitir encantar pelo traçado das narrativas sequencias e aprender a enxergar o mundo através delas.

Referências

BARBOSA, Alexandre. **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. 2. ed. São Paulo: contexto, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1998.

LUYTEN, Sonia M. Bibe-. **O que é história em quadrinhos**. São Paulo: brasiliense, 1985.

MOYA, Álvaro de. **Shazam!.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

VIANA, Nildo; REBLIN, Iuri Andréas. **Super-heróis, cultura e sociedade: aproximações multidisciplinares sobre o mundo dos quadrinhos**. São Paulo: Idéias & Letras, 2011.

CADERNO 10

Anais Eletrônicos VI ECLAE

Letramento e ensino

RESUMO

A modalidade escrita da língua tem assumido caráter árduo de se trabalhar, não só em sala de aula, mas também em outros ambientes de práticas de ensino, em que se faz necessário evocar as interações sociais imprescindíveis para cada contexto de produção textual, pois o aprendizado da escrita se dá em complexa relação com o outro, como nos alerta Bazerman (2007). Nesse sentido, considerando a necessidade de se levar para sala de aula gêneros, cada vez mais diversificados, a fim de que os aprendizes enriqueçam a sua competência no uso da língua(gem) nas práticas sociais, proponho, neste artigo, o trabalho com o Boletim de Ocorrência Eletrônico (BOE). Com esse estudo, pretendo responder ao seguinte questionamento: Qual a vantagem em levar, para a sala de aula, gêneros considerados não escolares? E traço dois objetivos: 1- defender a necessidade de se conceber o letramento não dissociado das práticas sociais de onde os gêneros textuais emergem e 2- mostrar como se dá a constituição intersubjetiva do BOE em defesa do socioletramento (BAZERMAN,2007). Para tanto, pretendo defender dois pontos cruciais inter-ralacionando-os: a questão do ensino explícito de gêneros (MOTTA-ROTH,2009, apud BAWARSHI e REIFF,2013) e a necessidade de se alcançar esferas textuais ainda distantes do ambiente escolar a partir das concepções do socioletramento, do *letramentos múltiplos e situados* (ROJO, 2008) e das práticas sociais que envolvem, cooperativamente, sujeitos sociais com fins pretendidos (KLEIMAN, 2007). Os resultados deste trabalho mostraram, por exemplo, que a ação sobre/com gêneros "diferentes" em ambiente escolar ou que a ele se assemelha oportuniza o amplo desenvolvimento argumentativo e criativo dos alunos, à medida que abre para eles novas oportunidades interativo-discursivas frente a situações sociais reais.

Palavras-chave: Letramento, Escrita colaborativa, Boletim de ocorrência eletrônico.

A ESCRITA DO BOLETIM DE OCORRÊNCIA ELETRÔNICO: UMA APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Erivaldo José da Silva (UFPE)

Introdução

A modalidade escrita da língua tem assumido caráter árduo de se trabalhar, não só em sala de aula, mas também em outros contextos de práticas de ensino,[1]"[...] pois aprender a escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros [...]" (BAZERMAN, 2007, p. 110).Tal dificuldade não deriva somente da histórica deficiência da instituição escolar, por não receber a devida atenção das políticas públicas, mas ainda por docentes e profissionais do ensino não valorizarem, muitas vezes, a natureza colaborativa[2], intrínseca a muitos textos.

Na composição dos gêneros textuais/discursivos, o docente precisa dar a devida atenção à etapa da construção colaborativa, em que, como intermediador do processo de escrita, sinaliza os caminhos a seguir pelo aprendiz. Outro ponto de dificuldade em se trabalhar com a língua escrita, seria a resistência a introduzir,

1. Por exemplo: formação de candidatos concorrentes a vagas de alguns concursos públicos, como segunda etapa de um edital.

2. O ensino tradicional de língua materna, que ainda perpassa a maioria de nossas escolas, não permite que o professor, como mediador de conhecimentos, incentive seu aluno a reelaborar seu texto e nem permite que os alunos entre si façam isso.

na escola, gêneros tidos como não escolares[3], mas que não deixam de constituir as práticas sociais de muitos dos alunos e da comunidade escolar como um todo. Um desses gêneros seria o Boletim de Ocorrência Eletrônico (doravante BOE), que será explorado neste artigo.

Diante do exposto, nesta pesquisa, pretendo responder ao seguinte questionamento: Qual a vantagem em levar, para a sala de aula, gêneros considerados não escolares?

Partindo dessa inquietação, tentarei mostrar, com certos detalhes ao longo do trabalho, como se dá o manuseio e a prática de ensino (e também social) do gênero em análise (BOE) e como e porque tal gênero poderia ser "transferido" para o ambiente escolar, assim como é transferido, por exemplo, o gênero notícia de jornal. Para essa ação pedagógica (da transferência), argumentarei a favor da perspectiva colaborativa na construção do gênero em questão.

Para tanto, pretendo aqui defender dois pontos cruciais inter-ralacionando-os: a questão do ensino explícito de gêneros (MOTTA-ROTH,2009, apud BAWARSHI e REIFF ,2010) no contexto de composição e ensino do Boletim de Ocorrência Eletrônico e a necessidade de se considerar o letramento como, na verdade, um socioletramento (BAZERMAN,2007), a fim de alcançar esferas textuais ainda distantes do ambiente escolar.

Frente às discussões amparadas nesse campo teórico, perpassam este estudo dois objetivos: 1- defender a necessidade de se conceber o letramento não dissociado das práticas sociais de onde os gêneros textuais emergem e 2- mostrar como se dá a constituição intersubjetiva do BOE em defesa do socioletramento.

Desta forma, esta pesquisa mostra-se relevante à medida que pretende contribuir para uma visão não estática do letramento escolar e ainda para não vê-lo como um simples processo de alfabetização, muitas vezes, restrito ao domínio do código linguístico. Ainda busca alertar para as possibilidades pedagógicas do trabalho com gêneros praticamente relegados do ambiente escolar, como se não atuassem na esfera social comum a todos os sujeitos do processo educacional.

3. Uso a expressão "gêneros não escolares" para me referir a gêneros textuais que não aparecem na dinâmica de sala de aula, como por exemplo, o BOE.

Letramento, letramentos, socioletramento e transposição didática

Considerando que a questão do ensino de gêneros textuais tem ganhado grandes contribuições dos estudos recentes, provavelmente, porque é um campo de pesquisas que não se esgota e mais ainda porque sempre desvenda novas maneiras para o desafio de educar, pode-se tomar a educação como um contexto geral do qual faz parte o letramento escolar. E, nesse letramento, pode-se dizer que a escrita é a modalidade de língua que ainda se destaca. Porém, essa escrita tem aparecido na escola afastada das situações interacionais como se, por si mesma, atendesse a qualquer ocasião indiscriminadamente.

Por isso, faz-se necessário assumir uma nova postura para o ensino dessa escrita. Sabendo ser a escola o lugar, por excelência, para introduzir o aluno nas diversas práticas de leitura e escrita que norteiam o seu cotidiano defendo, nas palavras de Rojo (2008, p. 586), a necessidade de se trabalhar os *letramentos críticos e protagonistas*. (ênfase da autora). E, nesse universo, defendo que se enquadra bem o BOE, como gênero de estrutura narrativa e eminentemente argumentativo.

Assim, há uma necessidade de entender letramento na perspectiva de *letramentos múltiplos e situados* (ROJO, 2008, p. 581), (ênfase acrescida) e ainda de não diferenciá-lo de outras práticas sociais que envolvem, cooperativamente, sujeitos sociais com fins pretendidos (KLEIMAN, 2007). Neste caso, o letramento assume um caráter situado e não se ver desvinculado das ações sociais em que estão envolvidos muitos dos alunos ou das situações interativas pelas quais podem vir a passar.

A dimensão do letramento deve atentar para as práticas sociorretóricas de sua ocorrência, considerando que sua existência evocará sempre objetivos e intenções intersubjetivas. Como alerta Bazerman (2007, p. 80) "numa sociedade contemporânea diferenciada, cada pessoa participa por meio de múltiplas identidades e interesses, porque os indivíduos se desenvolvem em múltiplos campos de socioletramento". Nesse sentido, defendo a possibilidade de se levar para a sala de aula gêneros como o BOE.

O *corpus* deste trabalho se constitui de dois exemplares de BOE registrados em delegacias de polícia da região metropolitana do Recife e de dois exemplares

do gênero escritos por dois adolescentes do ensino médio. São registros que, de certa maneira, constituem uma forma "fixa", como geralmente acontecem a gêneros institucionais (oficio, memorando, regimento interno, etc.), mas há uma possibilidade de inovação, que traz as marcas de quem os escreve.

Na seção *complemento/observação* do BOE, o policial civil registra o fato noticiado pela pessoa que se diz vítima ou outra pessoa noticiante de uma ocorrência. Nesse espaço (diferente dos demais, que coleta os dados pessoais da vítima/ noticiante), há uma certa possibilidade de inovação, considerando que cada pessoa, diante do que se lhe expõe, interpreta e escreve aquele relato, mas sem desconsiderar o outro (vitima/noticiante) da cena enunciativa, até porque a escrita desse gênero só acontece, pelo menos, sob a cooperação de duas pessoas. Dessa forma, a escrita neste espaço considerado, é exemplarmente uma escrita cooperativa, fruto da narrativa interativa entre o noticiante, de um lado e o policial/digitador, do outro.

Embora o policial civil na academia de polícia (etapa de formação do concurso) tenha acesso, por meio de aulas expositivas, ao gênero BOE, esse acesso é estritamente sobre as seções do gênero que não se referem à narrativa do fato, é eminentemente formal. Há uma preocupação exagerada com as exposições dos campos "estáveis" do gênero (dados pessoais e endereço do fato). Pode-se garantir então que é somente nas delegacias de polícia que o servidor vai, de verdade, apropriar-se do gênero nas relações sociorretóricas com os colegas de profissão e os cidadãos em geral.

Claro está que o processo de aquisição e manuseio do gênero em questão acontece por meio da pedagogia explícita. É com a imersão do aprendiz no universo das práticas sociais que lhe cerca, acompanhado por pessoas mais experientes (no caso, o professor), que surge sua competência comunicativa para o fim imposto pela dinâmica social de seu dia a dia.

Da mesma maneira, gostaria, neste trabalho, de mostrar a possibilidade de inserir os alunos, numa sala de aula, por meio dessa mesma pedagogia explícita de uma prática social favorecida pelo gênero BOE. Há na internet (no site: http://servicos.sds.pe.gov.br/delegacia/) uma maneira de registrar, para alguns casos, o BOE sem precisar se dirigir a uma delegacia de polícia. Para tanto, basta acessar o site e seguir os passos que ali são elencados. Porém, ressaltaremos aqui a construção presencial e conjunta desse gênero que se dá numa delegacia de po-

lícia, até porque as opções oferecidas no modelo online constituem apenas uma pequena parcela daquelas oferecidas presencialmente numa unidade policial.

Como o foco desta pesquisa é a investigação da seção "narrativa" do gênero BOE, muitas questões caras ao ensino de língua materna poderiam ser exploradas. Uma delas é o caráter argumentativo/persuasivo do gênero, que se acentua a depender da natureza do registro (extravio, acidente de trânsito, roubo, dano, etc.); outra é a exploração dos tipos de discursos: direto, indireto e direto livre, para dar voz ao outro. Imagine-se uma ocorrência de acidente de trânsito, por exemplo, em que o responsável pela colisão, além de não mostrar interesse em resolver o pleito, injuriasse, com palavras indecorosas, a(s) outra(s) pessoa(s) envolvida(s). Para tal registro seria necessário lançar mão de muitos conhecimentos linguísticos e interacionais.

Assim, pelas questões que aqui foram levantadas e ainda por outras questões que se verão das análises, faz-se necessária a inserção também, no universo escolar, de práticas socais que aí ainda não transitam. Para Schineuwy & Dols (1997, p. 05) "[...] é o gênero que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolar".

Quanto ao tema da transposição didática, dizemos com esses mesmos autores que "[...] o gênero trabalhado na escola é *sempre uma variação* do gênero de referência "(SCHINEUWY & DOLS, 1997, p. 11). Assim, acontece com o Boletim de Ocorrência o mesmo que acontece com outros gêneros que levamos para a escola, como o resumo de um capítulo de um livro, uma resenha crítica ou um editorial.

Quando trabalhado no espaço de sala de aula, o gênero, qualquer que seja, passa ao status de gênero escolar, não constituindo mais o gênero de origem, mas uma variação dele (SCHINEUWY & DOLS, 1997). Isso acontece pela impossibilidade de ocorrência da dinâmica de existência do gênero em seu ambiente natural. Neste, é defendida a possibilidade de usa transposição: "Já que as práticas sociais não podem aparecer *tal e qual* no campo escolar, elas são 'modelizadas', e esses modelos das práticas, assimiláveis dessa forma a saberes, são passíveis de mecanismos de transposição" (S.JOSHUA *apud* HALTÉ, 2008, p. 125).

O trato com gêneros diversos no ambiente escolar antes de desvirtuá-los de seu contexto real de uso, favorece possibilidades de diálogos enriquecedores para

o alunado. Uma vez que textos de diversas naturezas podem ser inseridos nas aulas de língua materna, surgem oportunidades de aprendizagens norteadoras para o descobrimento das práticas sociais reveladas nesses textos. Assim, "introduzir um produto textual na sala de aula é o mesmo que colocar em circulação, solidariamente, uma especialidade de escrever, um modelo de prática social e um determinado tipo de saber científico "(S.JOSHUA *apud* HALTÉ, 2008, p.130)

Estrutura e configuração do gênero Boletim de Ocorrência Eletrônico

O BOE pode ser visto como um gênero textual institucional que permeia as relações das delegacias de polícia de todo o Brasil. Ao se dirigir a uma unidade policial, qualquer cidadão pode registrar um BOE, que atende a diversas circunstâncias (extravio, ameaça, furto, estelionato, acidente de trânsito, etc.). Por vezes, o BOE circula também na esfera institucional do Poder Judiciário, quando acompanha, por exemplo, Inquéritos Policiais (IP) gerados nas delegacias e remetidos à Justiça.

Quanto a sua divisão, podemos dizer que se encontra distribuído em três partes ou seções. Na primeira parte, traz uma numeração, que compreende o ano em curso, para fins de identificação em procedimentos policiais e/ou judiciais. Na segunda parte, é feita a qualificação das pessoas envolvidas na ocorrência (vítima, autor/agente, noticiante e outros) e a descrição, sendo o caso, dos objetos envolvidos (automóveis e suas qualificações, armas, de fogo ou branca, instrumentos artesanais, etc.). Já à terceira parte, reserva-se o que se chama complemento/observação: é onde se narra o fato noticiado, tentando retextualizar o que diz a vítima ou o noticiante.

Por conta das relações pessoais para a construção do BOE, podemos considerá-lo dentro de uma perspectiva que considera imprescindível a relação mútua e intercomunicável, emergida do universo da linguagem, produzida pelos sujeitos interactantes. Assim, como se ver das análises, essa relação faz brotar o sentido desejado em um contexto situado e valoriza a concepção interacional e dialógica de língua. Dessa forma, ficam em segundo plano algumas ocorrências de desvio da norma padrão quando da confecção do texto escrito.

Os possíveis "erros" ortográficos, a ausência de acentuação gráfica e a "falha" nos recursos de concordância verbo-nominal, que porventura surjam no processamento de escrita do gênero, são justificados, provavelmente, por descuidos na digitação ou até mesmo por desconhecimento de algumas regras sintáticas da língua. Porém, apesar da existência desses detalhes, podemos afirmar que isso não prejudica o texto no sentido de não satisfazer a sua compreensão. Pois, como se posiciona Marcuschi (2008, p. 91) "a textualidade não depende, de um modo geral, da correção sintático-ortográfica da língua e sim da sua condição de processabilidade cognitiva e discursiva".

Por uma questão de segurança e preservação do anonimato das pessoas envolvidas nos BOE, foram preservadas, neste trabalho, todas as informações subjetivas como os nomes de lugares - em que se deram os fatos noticiados - e a identificação do noticiante do fato narrado e do funcionário policial civil. Não se deve pensar, no entanto, que a qualidade desta pesquisa, por isso, saia prejudicada, pois preservou-se o essencial para o fim pretendido: o conteúdo narrado e coconstruído com as marcas interacionais e discursivas que nos interessam.

Análise de dados e metodologia

Para a análise dos dados desta pesquisa, tomamos por base o modelo pedagógico de Motta-Roth, aplicado na realidade brasileira, e ainda o modelo de Mary Macken-Horarik, no qual se inspirou a primeira autora. Os dois modelos, transcritos abaixo, encontram-se em Bawarshi e Reiff (2010) e representam a pedagogia explícita de gêneros com forte influência da Linguística Sistêmico Funcional (LSF).

O ciclo de ensino-aprendizagem (o modelo de Mary Macken-Horarik):

1. *Modelagem:* o professor constrói o contexto relevante para o conjunto de investigação e fornece aos alunos modelos do gênero em foco nesse contexto, ajudando os alunos a explorar o propósito social, os elementos estruturais prototípicos e os traços linguísticos característicos do texto.

2. *Negociação conjunta do texto*: O professor prepara os aprendizes para a produção conjunta de um novo texto no gênero em foco. Professores e alunos produzem juntos um novo texto, baseando-se no conhecimento partilhado tanto do contexto de aprendizagem como da estrutura e característica do gênero.
3. *Construção independente do texto:* Os aprendizes trabalham seus próprios textos usando processos como elaboração, conferência, edição e publicação.

Vejamos agora o ciclo de escrita acadêmica (o modelo de Motta-Roth):

1. Exploração do contexto: envolve aprender a interagir com o ambiente a fim de aprender a linguagem, observando práticas de pesquisa e compreendendo o papel da linguagem nas práticas de produção do conhecimento.
2. Exploração do texto: envolve experimentar analiticamente a relação entre texto e contexto, como a linguagem constrói adequadamente o contexto e vice-versa, ao analisar sistemas e conjuntos de gêneros.
3. Produção, revisão e edição de textos: envolvem tornar-se um analista do discurso ao escrever, revisar e editar o próprio texto e os dos outros, focando em como os recursos linguísticos são usados para engajamento e participação em práticas sociais e discursivas.

Embora defendamos neste trabalho a pedagogia explícita de gêneros, não deixamos de lado alguns pressupostos que compõe a pedagogia "mista", que conjuga os dois modelos pedagógicos (implícito e explícito) como pretende a pedagogia brasileira (BAWARSHI E REIFF, 2010). Isso se justifica pelo fato de defendermos as relações sociodiscursivas que se dão na composição e refacção dos gêneros textuais pelos aprendizes. Além disso, deixamos claro que esta pesquisa defende a noção de língua sociointeracionista, segundo a qual a linguagem, a fim de produzir sentido(s), dá-se de forma compartilhada. Na dinâmica interacional, os sujeitos (os alunos) do discurso- dialogicamente- se veem confrontados com uma realidade que os coloca em um plano de ação compartilhado consigo mes-

mo, com o outro (o professor e colegas) e com o mundo, como acontece na atividade de produção textual (KOCH, 2005, 2006,2009).

A fim de cumprir com o que preceituam os modelos pedagógicos acima, os seguintes passos foram realizados na condução dos alunos para a composição textual[4]:

1. Dois exemplares de BOE foram apresentados aos discentes para que pudessem ter um contato inicial com o gênero e percebessem, dentre outras questões, seus propósitos comunicativos e seus traços composicionais. Nesta primeira fase, os alunos também obtiveram informações sobre o contexto institucional e social em que circula o gênero.
2. No segundo momento, os adolescentes, com auxílio do professor, deram início à construção (conjunta) da narrativa dos BOE. Aqui tiraram dúvidas sobre as expressões "técnicas" que apareceriam em um BOE e foram informados sobre a natureza dinâmica do gênero nos conjuntos e sistemas de gêneros de que faz parte. Assim, souberam que o BOE, por vezes, acompanham outros documentos da instituição policial e ainda outros documentos judiciais, quando remetido à Justiça.
3. Na terceira fase do "ciclo pedagógico", depois de muitas vezes reorientados na fase anterior, os alunos construíram sozinhos seu próprio texto. Nessa fase, os próprios adolescentes também revisaram e editaram seus textos, numa troca de ideias que se repetia entre eles. Assim, elegeram a melhor maneira, linguística e discursiva, de expressarem seus propósitos comunicativos relacionados à natureza do fato noticiado nos BOE confeccionados.

4. Como essa atividade se deu no mês de Janeiro de 2014, não havia escola disponível por conta do período de férias. Assim, dois adolescentes, de 17 anos, (recém-aprovados para o 3º ano do ensino médio) contribuíram para esta pesquisa. Os alunos foram alocados em uma sala de reunião (com boas condições físicas) de uma Igreja.

Para fins de análise, vejamos então abaixo os dois BOE mostrados aos alunos e, em seguida, os dois textos construídos por eles.

BOE 1: ROUBO A TRANSEUNTE
Complemento/observação:
Alega a vítima que pedalava a sua bicicleta naquela localidade, quando fora abordada por 02 (dois) elementos desconhecidos, sendo um deles armado com revólver, que sob ameaça tomaram-lhe a bolsa na qual continha: fardamento completo do trabalho, capa de chuva, perfume, desodorante; crachá da firma; carteira porta cédula contendo: xérox da identidade; R$: 22,00 (vinte e dois reais) em espécie. Pelo exposto veio a esta delegacia comunicar o fato a fim de resguardar seus direitos e pede as providências que o caso requer.

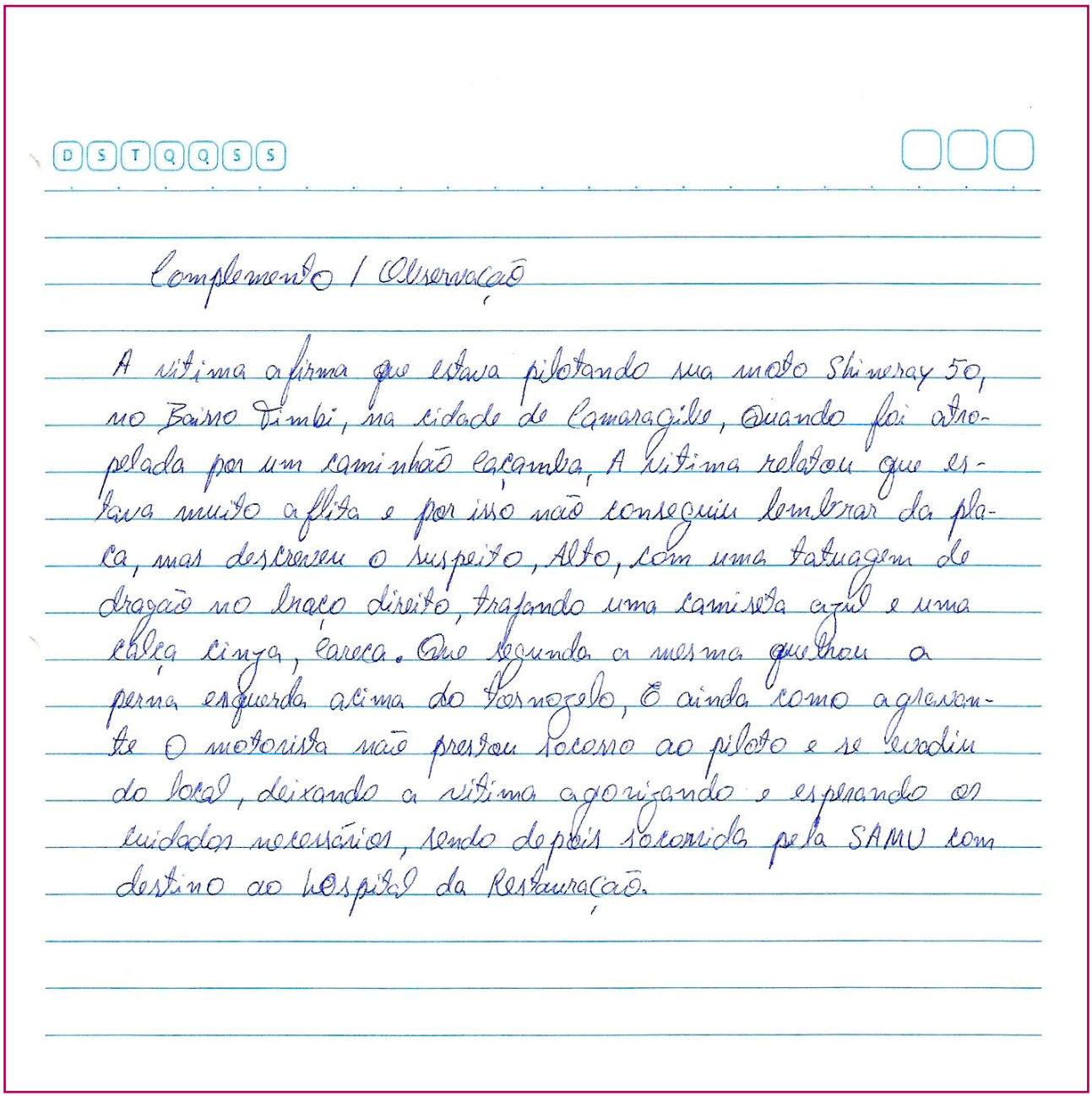
BOE 2: ACIDENTE DE TRÂNSITO COM VITAL NÃO FATAL
Complemento/observação:
Segundo declarou a vítima o mesmo pilotava sua moto shineray 50, cor vermelha ano, 2012 quando nas mediações do fórum de (cidade omitida) foi atropelado por um caminhão caçamba, cor azul, de placa não anotada que não socorreu a vítima, que segundo a mesma quebrou a perna direita na altura do tornozelo sendo socorrido pelo Samu, para o hospital (nome omitido), pelo exposto a vítima faz ciente a autoridade policial

Vejamos agora os dois textos produzidos pelos alunos. Texto 1, na sequência, do adolescente P.V.S e texto 2 do adolescente A. A. L.

D S T Q Q S S

Complemento / Observação

A vítima afirma que estava trafegando pela BR-101 com destino ao litoral sul. Quando, passando pelo Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Pernambuco, percebeu que um automóvel Volkswagen, modelo Gol, de cor vermelha, encostou levemente em seu veículo, também da Volkswagen, modelo Voyage, de cor preta, ano 2011, simulando uma colisão. Em seguida, José Fernandes dos Santos (vítima) saiu de seu veículo e decidiu checar o que havia acontecido. Posteriormente, o criminoso, do sexo masculino, cor morena, aparentando ter 26 anos de idade e 1,70 m de altura, armado com uma pistola, anunciou o assalto, e pediu que ele entregasse as chaves do carro. O autor do crime, fugiu dirigindo o veículo do declarante, enquanto seu comparsa, pertencente ao sexo masculino e de cor branca seguiu com o automóvel que estava em posse da dupla, que segundo a vítima, continha as letras PLM em sua placa. Porém, a mesma não lembrou-se dos 4 números, por conta da aflição provocada pelo ocorrido.



D S T Q Q S S

Complemento / Observação

A vítima afirma que estava pilotando sua moto Shineray 50, no Bairro Timbi, na cidade de Camaragibe, quando foi atropelada por um caminhão caçamba. A vítima relatou que estava muito aflita e por isso não conseguiu lembrar da placa, mas descreveu o suspeito, Alto, com uma tatuagem de dragão no braço direito, trajando uma camiseta azul e uma calça cinza, careca. Que segundo a mesma quebrou a perna esquerda acima do tornozelo, E ainda como agravante O motorista não prestou socorro ao piloto e se evadiu do local, deixando a vítima agonizando e esperando os cuidados necessários, sendo depois socorrida pela SAMU com destino ao Hospital da Restauração.

O aluno P. V. S. construiu sua narrativa baseado numa experiência de assalto sofrida por um conhecido seu. Esse assalto apresentaria as características gerais encontradas em sua produção textual. Depois das discussões e das dúvidas sanadas, nas primeiras etapas do ciclo pedagógico, esse aluno não apresentou dificuldades, tanto que construiu uma narrativa totalmente independente da narrativa observada no BOE que lhe serviu como texto-modelo. Ver-se, então, ser um aluno que adquiriu a consciência da importância da função em detrimento à forma de um gênero textual.

É interessante notar que esse adolescente se preocupou com os detalhes do fato. Com esses detalhes procurou identificar o lugar exato da ocorrência (BR- 101, sentido litoral Sul, passando pelo Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Pernambuco), o veículo usado para cometer o crime (automóvel wolksvagem, modelo Gol, cor vermelha), identificação dos autores do fato (primeiro autor: sexo masculino, cor morena, aparentando ter 26 anos, e 1,70m de altura; segundo autor: sexo masculino e cor branca), maneira como os autores agiram (encostou levemente em seu veículo) e ainda informações sobre a identificação da placa do veículo dos assaltantes (letras PLM).

Não resta dúvida que, para a atividade policial, as informações detalhadas dessa narrativa são imprescindíveis. Diante de uma realidade social em que os crimes dessa natureza se repetem, fica cada vez mais difícil a ação da polícia contra os criminosos, uma vez que as ocorrências de assemelham. Por isso, podemos afirmar que esses detalhes exercem não só a função de noticiar o ocorrido, mas também de particularizar os assaltantes descritos nesse texto que poderia factualmente constituir uma real narrativa de BOE de uma delegacia de polícia.

Outro ponto interessante nessa narrativa é o caráter argumentativo que apresenta ou, melhor dizendo, o caráter coargumentativo, já que, em uma situação real de construção do BOE, o policial construiria sua narrativa com o auxílio do noticiante/vítima do fato narrado. Assim, o aluno, como que se apropriando de expressões digamos "técnicas" ou de jargões policias, já inicia o texto com a palavra "vítima", afastando qualquer possibilidade de "culpa", ou de ter contribuído para o fato, da pessoa representada como tal (José Fernandes dos Santos). Nesse sentido, reforça/retifica tal condição de vítima, retomando esse vocábulo no meio do texto e insere a palavra "comparsa" para se referir ao segundo homem que cometeu o assalto. A caracterização dos assaltantes e, por que não dizer, de alta periculosidade, é reforçada pelas informações contidas nas palavras "criminoso" e "armado com uma pistola".

Faz-se oportuno ainda notar que uma ocorrência marca, expressivamente, o texto analisado aqui. Queremos nos referir à noção de representação do ponto de vista (PDV) de outros enunciadores (CORTEZ E KOCH, 2013). Essa representação, que aparece, mais precisamente, nos verbos "afirmar", "percebeu", "encostar", "simular", "decidir", "anunciar", "pedir", "fugir" e "seguir" constitui,

segundo as autoras, o heterodialogismo, que "é marcado neste caso pela imputação, ou seja, pela atribuição de uma percepção ao outro". (CORTEZ E KOCH, 2013, p. 24).

Assim, a função desses verbos seria, por um lado, a de descortinar a presença de mais de um enunciador do discurso que constrói as narrativas dos BOE; e por outro lado, a de anunciar a presença, marcada, de outro enunciador, estabelecendo uma coenunciação vivenciada pelo noticiante/vítima do fato narrado e o policial registrador. Isso é um indício da consciência de aprendizagem do aluno no que se refere à realidade colaborativa da construção desse gênero textual.

No caso do texto 2, podemos dizer que o aluno A. A. L se apoia, mais precisamente, na narrativa do BOE 2. Porém, isso não significa dizer que seu texto não seja independente, apenas apresenta marcas explícitas de intertextualidade. O texto desse adolescente foi criado na possibilidade de um fato ocorrido, mas que não se baseia em uma história real conhecida por ele tal qual foi escrito. O texto, porém, como se ver, apresenta marcas de uma realidade conhecida pelos próprios adolescentes e por todos nós em geral.

O texto de A. A. L por não se basear estritamente em um acontecimento real de seu conhecimento, não sugeri que difere, substancialmente, do que poderia ser escrito baseado em suas vivências no dia a dia. Pois, mesmo assim, sua escrita não deixa de apresentar influências das situações semelhantes pelas quais tenha passado, portanto, essa escrita é válida. Nesse sentido, afirma Halté (2008, p. 133) "Dizer que o escrito do aluno na escola não vale como o escrito dele 'na vida', não é justificado [...]".

Ainda esse mesmo autor vai considerar a escola não como uma instituição deslocada de outras realidades, como se possível fosse a ela atuar na sociedade de maneira totalmente ímpar em relação a outros ambientes de ensino e aprendizagem. A escola não deve ser vista como um lugar de realidades distantes da vida social e comunitária dos alunos. Dessa maneira, "enquanto instituição *como as outras*, a escola é um lugar de aprendizagens *incidentes*, assim como são a família, a empresa ou a rua" (HALTÉ, 2008, p. 132, ênfase do autor).

A escrita, inserida numa aprendizagem mais ampla do que simplesmente tratar do código linguístico por ele mesmo, recai na prática do letramento e,

nesse pensamento, afirmamos com Bazerman (2007, p. 21) que "O letramento é a parte constitutiva de uma matriz de formações culturais e sociais complexas da sociedade moderna com a qual respondemos a instituições, crenças, grupos de pessoas localizados longe de nossa vida diária e que englobam muito mais pessoas do que se pode imaginar".

A narrativa do aluno A. A. L pode não se referir ou representar uma pessoa conhecida por ele (como aconteceu com o adolescente P. V. S) que tenha vivenciado o ocorrido registrado por suas palavras, mas, sem dúvida alguma, representa, na dinâmica da realidade social em que nos inserimos, muito mais pessoas do que podemos imaginar. Essa certeza deriva do fato de ser tal texto constituído num processo de letramento não isolado e como tal perpassa sua elástica natureza, como defende Bazerman na citação anterior.

Assim como na primeira produção, o texto 2 apresenta expressões que se preocupam com a identificação do indivíduo, responsável pelo crime noticiado. Tais marcas, características presentes nas expressões "suspeito alto"," tatuagem de dragão no braço direito", "trajando camiseta azul" e "calça cinza e careca", revelam a identificação da pessoa que cometeu o acidente, fazendo uma vítima não fatal. Todas essas características, como dito antes, ajudariam na investigação policial e seria de grande valia para que os investigadores chegasse até aos responsáveis pelo delito.

Ainda para agravar a atitude criminosa do acusado, o texto traz informações necessárias para preencher essa conduta. No caso, vai dizer que a vítima teve "a perna esquerda quebrada acima do tornozelo" (o que é dito por meio de discurso indireto, revelando o heterodialogismo, já comentado anteriormente) e ainda que "(o autor) não prestou socorro ao piloto e se evadiu do local, deixando a vítima agonizando e esperando os cuidados necessários".

Claro está que cada aluno escreve sua narrativa com estilo próprio e definido. Cada um dos textos escritos contém informações precisas de acordo com a natureza do Boletim de Ocorrência, que seria coconstruído por esses alunos, numa situação real, e pelo policial que iria atendê-los. Dessa forma, os adolescentes, numa situação semelhante, saberiam como agir e o que seria mais importante frisar para o construto do texto do Boletim de onde seria parte integrante.

Palavra final

Quando a escola e o corpo docente relegam ao desconhecimento de seus alunos gêneros textuais e as práticas sociais que encerram nas aulas de língua materna, vão de encontro a própria natureza dinâmica e universal do letramento. O gênero aqui abordado- Boletim de Ocorrência Eletrônico- é somente um dos variados gêneros que ainda esbarram à porta da escola.

Se essa escola, que nega a diversidade de textos em seu ambiente- se abre a novas possibilidades de ensino e pesquisa, provavelmente, será vista com bons olhos pelos próprios alunos, seu corpo profissional e a sociedade em geral. Chega das recorrências desinteressantes dos gêneros clássicos dos livros didáticos (como resumo, notícia de jornal e conto). Não porque esses gêneros não precisem mais ser explorados, mas pelo fato da urgência do processo educacional atual, que demanda novos rumos, novos olhares e novos textos para o ambiente escolar. Urgência esta impulsionada, todos os dias, pela dinâmica complexidade do rito social em que nos vemos inseridos e do qual também somos construtores.

Assim, faz-se urgente assumir uma postura pedagógica que valorize textos outros, a fim de proporcionar aos aprendizes novas práticas numa escola que há muito precisa renovar-se, mas que, com muito custo, tem conseguido. Na verdade, o desafio é sempre de todos: corpo docente, gestão escolar e, em certa parcela, também do alunado.

Referências

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. 2010. **Genre: an introduction to history, theory, research, and pedagogy**. West Lafayette, Indiana: Parlor Press/The WAC Clearinghouse.

BAZERMAN, Charles. 2007. **Escrita, gênero e interação social**. Tradução de

CORTEZ, Suzana Leite; KOCH, Ingedore. V. 2013. A construção do ponto de vista por meio de formas referenciais. In: CAVALCANTI, Mônica M. M.; LIMA, Silvana M. C. (Orgs.). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, p. 09-29.

DIONÍSIO, A. P. HOFFNAGEL, J. C. (orgs). São Paulo, Cortez.

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução de DIONÍSIO, A. P. HOFFNAGEL, J. C. (orgs). São Paulo, Cortez. 2009.

HALTÉ, Jean-François. 2008. **O espaço didático e a transposição**. In: Fórum Linguístico. Jul/dez, p. 117-139.
KLEIMAN, Angela. 2007. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Revista **Signo**. Santa Cruz do Sul. v.3, nº 53, p. 1-25, dez.. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196. Acesso em: 08/11/2013.
KOCH, Ingedore V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez. 2005.
_____. **A Inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto. 2006.
_____. **Introdução à linguística de texto**. São Paulo: Martins Fontes. 2009.
MARCUSCHI. L. A, 2008, **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo, Parábola.
ROJO, R.H.R. 2008. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros do discurso na escola. **Linguagem em (dis)curso**, dez. v.8,n° 3,p.581-612. Disponível em: http://www.academia.edu/1494672/o_letramento_escolar_e_os_textos_da_divulgacao_cientifica_-_a_apropriacao_dos_generos_de_discurso_na_escola. Acesso em: 08/11/2013.
SCHINEUWY&DOLS. 1997. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** In: Reperes, nº 15, p. 5-15.

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados apresentados ao Programa do Mestrado Profissional (Profletras) com o objetivo de investigar a formação prévia do professor alfabetizador na perspectiva da apropriação e aplicação dos métodos do PNAIC, tendo em vista que o referido programa coloca o professor como figura central no processo de Alfabetização e Letramento e enfatiza a relevância de contar com professores bem preparados e motivados para orientar a criança no ciclo de alfabetização. Com vistas à fundamentação da pesquisa, utilizou-se dos postulados de Kleiman (2005), Bortoni-Ricardo (2006), Soares (2009, 2013, 2014) e outros. No que diz respeito à análise dos dados, essa desenvolveu-se através de uma pesquisa documental no âmbito de uma abordagem qualitativa, ao considerar o resultado das análises dos componentes curriculares de seis Cursos de Pedagogia. Como resultados, conclui-se que, grande parte dos professores alfabetizadores, necessita de um aprofundamento em estudos linguísticos que deem suporte à sua prática em sala de aula, uma vez que, os Cursos de Pedagogia, mesmo dedicando-se à formação de alfabetizadores, não contemplam em seus currículos, disciplinas específicas de linguística teórica e aplicada que embase a prática docente, tendo em vista que todos os procedimentos para o processo de alfabetização envolvem os métodos de análise linguística.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Formação docente.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA PERSPECTIVA DA APROPRIAÇÃO E APLICAÇÃO DOS MÉTODOS DO PNAIC

Zuleide Pereira dos Santos Pinto (UFCG)
Mercia Cavalcanti da Silva (UFCG)
Hérica Paiva Pereira (UFCG)

Introdução

Nas últimas décadas, o Brasil vem apresentando alguns avanços no que se refere aos índices de desenvolvimento da Educação. Entretanto, mesmo considerando melhorias como a queda dos índices de analfabetismo e o crescimento no número de matrículas na educação básica, nossa situação ainda é bastante preocupante, sobretudo no que tange ao processo de alfabetização. Soares (2013), em obras publicadas entre 1985 a 1998 do século XX, já denunciava a nossa reincidência no fracasso desse segmento educacional.

Cagliari (2009) postula que esse processo é, indubitavelmente, o momento mais importante na vida escolar de uma pessoa. E certamente o é, pois trata-se de uma espécie de rito de iniciação, "um momento na passagem para um mundo novo", do mundo privado para "o mundo público da cultura" (MORTATTI, 2006, p. 3) e da linguagem. Além disso, trata-se de um direito: o direito à alfabetização, previsto na legislação brasileira.

Em busca da resolução desta problemática secular, os governos em suas diferentes esferas, têm se detido a realização de estudos, pesquisas, bem como a criação de programas e projetos, com vistas ao enfrentamento desta realidade. São frutos desses esforços: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Parâ-

metros em Ação, o Pró-Letramento e o mais recente, o Pacto pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria Ministerial de Nº 867, de 4 de julho de 2012. O pacto realizado pelo governo federal, com estados e municípios garante a todos os estudantes o direito à alfabetização e ao letramento até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Nossas leituras nos permitiram constatar que o PNAIC coloca o professor como figura central no processo de alfabetização e letramento. O manual do programa enfatiza que "[...] é fundamental contar com professores alfabetizados bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nessa trajetória escolar" (BRASIL, 2012a). E é exatamente nesse ponto que reside o cerne das nossas discussões, pois, como sabemos, a formação de professores alfabetizadores no Brasil tem um grave problema, que Bortoni-Ricardo (2006) chama de paradoxo.

De acordo com a autora, no currículo dos Cursos de Letras há uma predominância das disciplinas de Linguística descritiva, que respaldaria o trabalho desses futuros professores, tendo em vista que a alfabetização é uma prática docente fundamentada nas teorias e procedimentos da Linguística. Entretanto, pontua que os egressos desta faculdade, geralmente não se dedicam às séries iniciais, mas aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Os professores com formação em Pedagogia, por sua vez, atuam no ciclo de alfabetização, porém não recebem a devida formação no âmbito das teorias linguísticas, que permita que os graduandos, futuramente, possam desenvolver a consciência linguística e fonológica de seus alunos. Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo investigar a formação prévia do professor alfabetizador na perspectiva da apropriação e aplicação dos métodos do PNAIC, tendo em vista os estudos, já apresentados por Bortoni-Ricardo (2006) e Soares (2013), que defendem a necessidade de se rever os currículos dos Cursos de Pedagogia com a intenção de dar um maior suporte linguístico aos professores alfabetizadores.

Face aos problemas elencados nos diversos contextos educacionais do Brasil, bem como o perfil dos cursos superiores de formação docente para o ciclo de alfabetização, este trabalho justifica-se pela relevância de fomentar discussões acerca dessa formação, bem como, por refletirmos sobre as limitações que os alfabetizadores apresentam ao apropriar-se dos conteúdos linguísticos implícitos do material didático adotado nos espaços formativos do PNAIC.

A fundamentação teórica está respaldada nos postulados de Kleiman (2005), Bortoni-Ricardo (2006) e Soares (2009, 2013, 2014) e outros, que defendem a importância do alfabetizar letrando. Enquanto que a pesquisa é de caráter documental e seguiu uma abordagem qualitativa, a partir de reflexões sobre os Componentes Curriculares dos Cursos de Pedagogia de seis Instituições públicas e privadas com atuação no Estado da Paraíba, trazendo assim, uma contribuição para os estudos existentes sobre esta temática, já dialeticamente articulada, no âmbito da Ciência linguística.

O PNAIC frente ao desafio de alfabetizar na idade certa

Não é de hoje que se discute os problemas da alfabetização no âmbito da educação brasileira. E essa discussão secular não é desnecessária, visto que ainda não conseguimos retirar a alfabetização do nível de precariedade no qual ele se encontra há tanto tempo.

Os índices das avaliações externas, ano após ano, reafirmam a ineficiência da nossa educação no ciclo de alfabetização, que tem contribuído para o aumento do número, cada dia mais expressivo, de analfabetos funcionais. Para Soares (2014, p. 36), a permanência desse quadro "é uma injustiça social e um desrespeito com o estudante, com a sua família e a própria sociedade".

De acordo com os resultados da Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização), um exame inédito realizado em 2011 para verificar a qualidade da alfabetização das crianças que concluíram o 3º ano do ensino fundamental, apenas 56,1% dos estudantes aprenderam o que se esperava para o final desse ciclo. Essa aferição foi realizada pelo movimento "Todos pela Educação", em parceria com o Instituto Paulo Montenegro/IBOPE, Fundação Cesgranrio e INEP. Foram avaliados seis mil estudantes das redes pública e privada, em todas as regiões brasileiras, sendo consideradas as matrizes de habilidades do SAEB. A julgar pelos resultados dessa pesquisa, podemos verificar que, pouco mais da metade de nossas crianças saíram do ciclo de alfabetização verdadeiramente alfabetizadas (TODOS PELA EDUCAÇÃO *et al.*, 2014).

E é com vistas ao enfrentamento dessa triste situação ilustrada nas pesquisas, buscando a melhoria dos escores dos nossos alunos, que surgiram, ao longo da história, programas e projetos no âmbito das políticas públicas de educação.

Em 2007, o Governo Federal sancionou o Decreto de Nº 6.094, em 24 de abril, dispondo sobre a implementação do Plano de Metas "Compromisso todos pela Educação", e estabeleceu parcerias com os estados e municípios, além da sociedade, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação. O referido decreto apresenta em seu artigo 2º, inciso II, o compromisso de "alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico" (BRASIL, 2007, p. 1).

Ainda seguindo a trilha para construção de uma política pública para o ciclo de alfabetização, citamos o Parecer CNE/CEB Nº 4/2008, publicado no Diário Oficial da União de 10 de Junho de 2008, que institui que os três anos iniciais do ensino fundamental devem estar voltados para a alfabetização e o letramento. O documento ainda destaca que esse período deverá ser tido como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino ininterrupto.

O Plano Nacional de Educação, que aponta as metas educacionais a serem alcançadas pelo país para o decênio 2011-2020, precisamente na meta cinco, vem ratificar a intenção de que todas, ou seja, que 100% das nossas crianças estejam alfabetizadas ao final do ciclo de alfabetização.

O uso do modificador *todas*, citado no parágrafo anterior, traz uma abrangência maior a essa proposição, pois exige que os professores, gestores, governos, enfim, todos os envolvidos no processo, assumam o compromisso e a responsabilidade de criar condições para que os estudantes se beneficiem desse direito de forma igualitária.

A mais recente medida legal para o atendimento dessa prioridade nacional foi a promulgação da Portaria Nº 867, de 04 de Julho de 2012, que institui o PNAIC. E através desse instrumento legal, o MEC vem reafirmar e ampliar o compromisso previsto no Decreto Nº 6.094/2007, citado anteriormente.

O PNAIC é um conjunto de ações, programas, materiais, além de referências curriculares e pedagógicas, disponibilizadas pelo MEC como contribuição para a alfabetização e o letramento que tem por objetivo garantir que todos os alunos dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados até o final do ciclo de alfabetização. Com isso, visa melhorar os índices do IDEB e ainda contribuir para formação dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012a).

Eixos prioritários do PNAIC

O PNAIC está organizado em quatro eixos de atuação, considerados indispensáveis para o alcance dos seus objetivos. O primeiro eixo é **a formação continuada dos professores alfabetizadores**, compreendida pelos idealizadores do Pacto como principal acesso a uma educação de qualidade. Consiste em um curso presencial de formação, com previsão de uma carga horária de 240 horas, distribuídas nos dois anos, com a finalidade de formar alfabetizadores com a proposta metodológica do PNAIC em todo País. Até o momento, o curso tem contemplado as áreas de linguagem e matemática. Esta visa suprir ou amenizar essa insuficiência na formação inicial dos professores.

Os **materiais didáticos e pedagógicos**, segundo eixo, são considerados um conjunto de ferramentas didáticas planejadas e elaboradas especialmente para colaborar com o processo de alfabetização; o eixo avaliações **Avaliações** está subdividido em duas concepções: primeira é de uma avaliação permanente, formativa e diagnóstica, realizada pelos próprios alfabetizadores, no cotidiano escolar; e a segunda, externa, realizada nos moldes da legislação que regulamenta o PNAIC e documentos posteriores. Por fim, no eixo **Gestão, Mobilização e Controle Social** em que o MEC e seus parceiros, os estados e municípios, encarregam-se do desenvolvimento de mecanismos que garantam a integração intersetorial dos envolvidos no Pacto, bem como, o monitoramento de suas ações.

Com a integração desses quatro eixos, o PNAIC pretende alcançar o seu grande objetivo: alfabetizar letrando, visto que, a alfabetização só é significativa quando desenvolvida por meio de práticas de letramento.

Kleiman (2005), nos seus estudos sobre a temática, vem corroborar com a discussão acerca desses fenômenos e sua delimitação ao afirmar que a alfabetização é parte integrante do letramento, mas possui características específicas, como por exemplo, o fato desse processo se situar dentre de uma sala de aula e ser mediado por um especialista (o professor) que, munido de conhecimentos linguísticos e diversas habilidades de ordem didático-metodológicas, deverá realizar um ensino sistemático das regras de funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. De acordo com autora, é essa uma das particularidades que "a torna diferente de outras práticas de letramento nas quais é possível aprender apenas olhando" (KLEIMAN, 2005, p. 14).

Compreendemos que o termo letramento abarca uma carga semântica infinitamente mais complexa, pois ele envolve a alfabetização, mas não fica restrito a ela, haja vista, que indivíduos considerados não letrados também podem estar envolvidos em práticas de letramento. A esse respeito, Soares (2009) postula que:

> [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita e responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2009, p. 40).

E essas demandas às quais se reporta a autora são de diferentes naturezas: ao tomar um ônibus, ao ir ao supermercado, ao utilizar um telefone celular. Enfim, são inúmeros os contextos e os eventos de letramento ao qual estamos submetidos diariamente, pois vivemos numa sociedade altamente letrada, também chamada grafocêntrica, ou seja, que possui na escrita uma das mais importantes ferramentas de comunicação, de registro e de sistematização do conhecimento.

A formação do professor alfabetizador: desafios e perspectivas

Tendo em vista o caráter polissêmico dos vocábulos da nossa e de qualquer outra língua, quando falamos em formação no âmbito profissional, especialmente no campo do magistério, podemos entendê-la de diferentes formas.

Em uma perspectiva macro, podemos entender a formação como o somatório das experiências vivenciadas e construídas no decorrer da vida estudantil e profissional, desde as leituras, os exercícios, as práticas, as discussões, as intertextualidades e interdiscursos que fomentamos para a apreensão dos conhecimentos.

No âmbito profissional, a formação pode ser concebida como a preparação inicial básica, dentro do universo de opções de que dispomos no leque das profissões. Diante desse universo e face às aptidões inatas de que somos possuidores, fazemos as nossas opções profissionais que, requerem um conhecimento prévio das teorias e práticas fundantes da profissão, bem como um autoconhecimento das habilidades que são inerentes a cada ser humano.

Esta formação, portanto, não se constrói somente nos quatro ou seis anos de faculdade. Embora, se tenha como referência a formação acadêmica, o curso superior, a faculdade cursada, esta formação remete ao conjunto de experiências vivenciadas no meio familiar, no grupo social, na escola, e construídas no decorrer da vida estudantil, no ensino fundamental e médio; porém, é na faculdade, no curso superior, em que se consolida, se fundamenta, se especializa a ciência, a formação que se busca. Com essa focalização, é que discutiremos o curso de Pedagogia, no Brasil, como curso para formação de alfabetizadores.

Numa terceira conotação, entendemos formação como o processo contínuo, ininterrupto de atualização dentro de uma determinada ciência, ou de uma área de conhecimento. Pode ser entendida como uma constante atualização profissional (GATTI, 2008), hoje chamada de formação continuada, oferecida através de cursos de diversos formatos (presenciais e/ou semipresenciais), na maioria das vezes idealizados pelos órgãos que gerenciam a Educação no nosso país.

Almeida Filho (2006, p. 1) defende que "a formação é um projeto processual do profissional, das instituições e dos formadores, que se inicia nas experiências de aprender, certifica-se nas licenciaturas e serpenteia pela vida inteira dos professores".

Há décadas se tem discutido sobre o problema existente na formação de professores no Brasil, especialmente na dos professores alfabetizadores, aqueles com atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E essas discussões não são desnecessárias, dada a existência de um gargalo, reiteradamente denunciado pelos autores que se dedicam a essa temática: o descompasso existente entre o processo formativo inicial desses professores e as demandas existentes no cotidiano escolar.

Por reconhecermos a pertinência dessas discussões, discorreremos, a seguir, sobre a estrutura dos cursos de pedagogia, responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores.

Os cursos de pedagogia e a formação do professor alfabetizador

Com o advento do Parecer n.º 4/2008, o Conselho Nacional de Educação vem reafirmar a necessidade de os professores do ciclo de alfabetização possuí-

rem formação inicial mínima de nível médio, na modalidade normal. Entretanto, ressalta que estes devem ser, preferencialmente, licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior, conforme preceitua a Lei 9394/96 e documentos oficiais posteriores, dentre os quais, podemos mencionar a resolução CNE/CEB N.º 01, de 20 de Agosto de 2003.

Os debates ocorridos nas últimas décadas reportam-se às competências e habilidades requeridas a esse profissional a quem é delegada a função de alfabetizar letrando, tendo em vista que a alfabetização é um processo muito complexo e que requer profissionais de fato bem formados e preparados para garantir que as crianças do ciclo de alfabetização adquiram as habilidades necessárias à aquisição e ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética e à participação ativa nas diversas práticas de letramento.

Alguns autores, dentre eles Cagliari (1993), Bortoni-Ricardo (2006), Soares (2014) entre outros, têm entrado no mérito dessas discussões, questionando os currículos dos cursos de Pedagogia. Segundo esses autores há um conflito entre o que se ensina na graduação e as demandas existentes numa sala de aula do ciclo de alfabetização.

Como mostramos anteriormente, Bortoni-Ricardo (2006) apresenta contribuições muito pertinentes nesse sentido. A autora denuncia o paradoxo existente no processo de formação docente para a Alfabetização e cita os cursos de Letras e Pedagogia para ilustrar suas reflexões:

> Os cursos de letras, onde os alunos têm a oportunidade de se familiarizar com o sistema fonológico do português, não costumam dedicar-se à formação de alfabetizadores [...]. Por sua vez, o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior, embora assumam a responsabilidade da formação de alfabetizadores, não incluem em seus currículos disciplinas de Linguística Descritiva que possam fornecer aos futuros alfabetizadores subsídios que lhes permitam desenvolver uma consciência linguística, ou mais propriamente, uma consciência fonológica (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 207-208).

Essa temática também é profundamente discutida numa edição da Revista Nova Escola, publicada em 2008. O periódico apresenta uma matéria intitulada "Currículo dos cursos de pedagogia não prepara para a realidade escolar". O texto em questão apresenta os resultados de uma pesquisa realizada pela Fundação

Carlos Chagas[1], solicitada pela revista, na qual a instituição pesquisadora analisou 71 currículos de cursos oferecidos por instituições públicas e privadas em todo o País.

Segundo os resultados aferidos nessa pesquisa, apenas 28% das disciplinas dos cursos ministrados se referem à formação profissional específica, sendo 20,5% a metodologias e prática de ensino e 7,5% aos conteúdos teóricos.

Entendemos que é na graduação onde os alunos, como futuros professores, devem conhecer com profundidade as teorias pertinentes a sua área de atuação, pois estas nortearão seu cotidiano e suas práticas docentes. No entanto, percebemos a partir dos resultados desta pesquisa, que uma parte considerável da carga horária desses cursos é direcionada ao estudo do funcionamento dos sistemas educacionais e os fundamentos da Educação e outras áreas de conhecimentos e não ao desenvolvimento da linguagem.

Ao nos debruçarmos sobre os resultados explicitados nessa pesquisa e observarmos o posicionamento dos autores que se dedicam a essas reflexões, fortalecemos a nossa concepção de que, os cursos de pedagogia não têm cumprido na totalidade a sua missão: a formação de um professor, que como bem afirma Kleiman (2005) deverá ser uma especialista para ajudar a criança nessa fase de aquisição. Soares (2014) chama atenção para isso, quando afirma que:

> [...] os cursos de pedagogia, responsáveis pela formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, na sua maioria, não têm privilegiado os conteúdos e as metodologias que fundamentam esse processo e, assim, não têm formado professores com plena competência de alfabetizar. (SOARES, 2014, p. 37).

Nesse sentido, ressaltamos que se torna cada vez mais urgente que os governos, profissionais da educação nos diversos âmbitos e sociedade retomem a discussão relativa às alterações curriculares necessárias. O então Ministro da Educação, Fernando Haddad, quando entrevistado[2] pela Nova Escola em 2008,

1. Criada em 1964, como uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos e reconhecida como utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, desde 1971 atua no campo da pesquisa educacional.

2. Entrevista veiculada na seção Fala, mestre! da revista Nova Escola, ano XXIII, n.º 216, Outubro, 2008, sob título "A formação docente é prioridade para o Ministério".

já chamava a atenção para essa mudança. Para o representante do MEC, havia a necessidade de alterar o currículo dos cursos de formação:

> No caso de Pedagogia, a questão é contrabalançar melhor o espaço que ocupam as disciplinas clássicas – como Sociologia, Filosofia, Psicologia e História da Educação – com as ligadas à didática. O fato é que é preciso incluir competências básicas sobre o dia-a-dia da sala de aula, que sempre foram uma característica do curso Normal. (HADDAD, 2008, p. 34).

Não pretendemos aqui negar a importância dos estudos de ordem histórica e das políticas educacionais no âmbito da formação inicial, mas é inadmissível que os conhecimentos linguístico-didáticos sejam negligenciados como percebemos até os dias atuais.

Como bem afirma Cagliari (2009, p. 5), "ler e escrever são atos linguísticos". Dessa forma, entendemos que é necessário que o curso de formação de professores alfabetizadores forme, de fato, profissionais linguisticamente competentes, aptos a orientar os seus alunos nessa fase de aquisição. Soares (2014), mais uma vez, nos apresenta um posicionamento muito relevante, quando postula que:

> Talvez, o ideal fosse que tivéssemos professores formados especialmente para alfabetizar e desenvolver o letramento – o que se tem revelado praticamente impossível no sistema atual, em que se forma, para as séries iniciais do Ensino Fundamental, o professor pluralista, que tem que dominar e ser capaz de ensinar conhecimentos e habilidades das mais diversas áreas: matemática, história, geografia, ciências...e alfabetizar. (SOARES, 2014, p. 38).

O sistema de formação atual, mencionado pela autora, está estruturado com base na Resolução CNE/CP de n.º 1/2006, publicada no Diário Oficial da União em 16/05/2006, que revoga a legislação anterior (resolução n.º 2, de 12/05/1969) e institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.

O artigo 2.º das diretrizes estabelece que o curso em questão deverá proporcionar a seus cursistas, através de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica: "a aplicação no campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o sociológico, o linguístico, o político, o econômico e cultural". (BRASIL, 2006, p.1)

Essas proposições estabelecidas na legislação reforçam plenamente o que foi apresentado na pesquisa a qual nos reportamos anteriormente, bem como, os pontos de vista dos autores que elencamos: é dada demasiada atenção à Filosofia, à Antropologia, à Sociologia etc, enquanto, o que é primordial, o estudo da Linguística, é negligenciado. Entendemos que ainda é muito pouco o que se oferece nos cursos de formação, em termos de o que fazer e como fazer, tendo em vista o grande desafio que os alfabetizadores enfrentam na sua labuta diária, pois, de acordo com Cagliari (2009), nem a Pedagogia, nem Psicologia ou Metodologia podem substituir o conhecimento linguístico que o professor precisa ter. Soares (2003) também converge com esse posicionamento e apresenta a Linguística como a grande colaboradora no processo de Alfabetização, uma vez que é ela que trata das relações entre o sistema fonológico e sistema ortográfico.

Além disso, vale ressaltar, que o conhecimento dos traços segmentais e suprassegmentais[3] da língua, pelo alfabetizador, viabiliza o ensino da leitura e a escrita, numa perspectiva acústico-articulatória, bem como, na correção de ambiguidades fonológicas geradas por algumas crianças, entre os fonemas que constituem pares mínimos, ou seja, em pares de fonemas que se diferenciam por apenas um traço articulatório, principalmente, no que diz respeito ao modo e ponto de articulação dos segmentos consonantais.

Estas ocorrências na fala interferem na escrita, gerando trocas de pares como p/b/; t/d/; f/v, além da relação fonema/grafema, cujas representações geram dificuldades na grafia das palavras, uma vez que, esta não é somente motivada pelas questões fonológicas, mas também etimológicas. Nesse mesmo contexto, se inserem os conhecimentos da Sociolinguística para justificar a variedade fonética da língua que ocasiona problemas também na grafia. Outros fenômenos como ditongação, assimilação, dissimilação, palatalização, despalatalização, apagamento de fonemas em alguns dialetos da língua também são geradores de problemas da relação fonema/grafema. Nesse sentido:

> [...] a introdução de informações referentes à variação fonológica no horizonte dos alfabetizadores é muito importante, porque grande parte

3. Os fonemas se dividem em dois grupos: segmentais (vogais e consoantes) e suprassegmentais (acentos – de intensidade e altura – e pausas).

> das dificuldades que nossos alunos apresentam na leitura e na escrita está justamente relacionada a esse componente variável da fonologia. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 212).

Ainda nesse contexto, encontramos interferências na relação grafema/fonema dadas pelas variantes diatópicas, diastráticas e diafásicas[4] que interceptam os dialetos tanto no nível da fonologia como da morfologia e sintaxe da língua.

É nessa perspectiva, que cabe ao alfabetizador ter fundamentos sociolinguísticos para saber controlar as variáveis que afetam a leitura e a escrita das crianças no momento da alfabetização. As marcas de flexão de gênero e número, os sufixos e prefixos e suas produtividades na dinâmica da língua e nas suas variações dialetais são fenômenos que muito refletem na leitura e na escrita.

Assim sendo, é fundamental que o alfabetizador tenha conhecimentos científicos sobre todos esses tópicos, não para descrever para as crianças, mas para ter estratégias de controle dessas variáveis, sem que interfira como estigma ou prestígio, mas para que possa conduzir o processo de alfabetização numa perspectiva de contemplar esses fenômenos com naturalidade no oral, bem como suas implicações no escrito, pois, como postula Bortoni-Ricardo (2004, p. 38), "uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças".

Entendemos que todos os procedimentos para o processo de alfabetização envolvem os métodos de análise linguística, desde os exercícios para desenvolvimento da consciência fonológica, da relação grafema/fonema, dos padrões silábicos, das estruturas morfológicas do léxico, da flexão e da derivação, bem como de todas as relações de organização da frase se estabelecem no eixo sintagmático e paradigmático de combinação e seleção do material linguístico em todos os níveis.

Nessa perspectiva, é fundante para a formação do professor alfabetizador, uma leitura e descrição consistente dos conceitos e procedimentos metodológi-

4. Variações linguísticas que ocorrem devido às diferenças regionais, aos diferentes grupos sociais (considerando-se variáveis, como faixa etária, profissão, estrato social, entre outros) e ao contexto comunicativo, respectivamente.

cos de análise e geração das estruturas da língua, para que, tomando posse dos princípios, objetivos e eixos estruturantes do PNAIC, possa realizá-los numa prática docente consciente e consistente, respaldada no conhecimento das teorias científicas que suportam as diversas práticas pedagógicas da alfabetização, em detrimento de uma prática empírica das atividades propostas pelo Programa.

Fundamentados com essas bases teóricas, entendemos que o professor alfabetizador poderá ter subsídios para desenvolver um trabalho de alfabetização produtivo embasado numa gramática da língua, enquanto fenômeno produtivo, dinâmico e inserido em contextos sociais plásticos, para atender ao processo de comunicação nos múltiplos contextos sociais, nas modalidades oral e escrita e suas leituras possíveis.

Diante dessas reflexões, verificamos que os cursos de Pedagogia transitam por diversas áreas, mas não focalizam uma formação especializada para a Alfabetização, pois mesmo dispondo de disciplinas direcionadas ao ensino, este curso converge os seus conteúdos para a educação fundamental, formando o professor pluralista (SOARES, 2014), com habilidades das mais diversas áreas: matemática, história, geografia, ciências. No entanto é relevante considerar que essa formação se torna simplista, uma vez que o número de disciplinas não contempla os conteúdos específicos de cada área; já que estas são voltadas para a didática e a metodologia do ensino nessas áreas.

Havemos de convir que, com a nova configuração do ensino, pelo menos teoricamente, somente a partir do 4º ano do fundamental, os conteúdos são mais diversificados nas áreas específicas, pois nos três primeiros anos, período nomeado como ciclo de alfabetização, segundo o Parecer CNE/CEB Nº 4/2008, compreende a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética com as práticas de letramento, o que requer a atuação de um profissional especializado, com um perfil que convirja a formação linguística, como pano de fundo, e a formação pedagógica como suporte para a prática docente, ou seja, como veículo de concretização dos conhecimentos.

Nesse contexto, percebemos que as escassas disciplinas direcionadas à Alfabetização são de cunho pedagógico, envolvendo metodologia e ludicidade. Nesse sentido, percebemos que essa abordagem não contempla plenamente a essência do processo, tomando esses rumos como finalidade e não como estratégia para

aplicabilidade das teorias que suportam o alfabetizar letrando, uma vez que a alfabetização, como uma vertente da linguística aplicada, deve se estabelecer como uma prática docente fundada e respaldada nos princípios científicos da ciência da linguagem.

Análise dos componentes curriculares dos cursos de pedagogia

Esta análise surgiu a partir do resultado de uma avaliação que realizamos com um grupo focal, composto por quatro professoras do PNAIC, em exercício na Rede Pública Municipal de Boa Ventura – PB. Constatamos através deste instrumento, as dificuldades encontradas pelas docentes no que se refere à compreensão leitora dos conteúdos linguísticos constantes do material didático utilizado nas formações do Pacto.

Nos seus relatos, as professoras afirmaram terem encontrado dificuldades para realizarem uma boa leitura do material em questão. Disseram também que só foram bem sucedidas ao problematizarem as discussões em grupo, através da mediação da orientadora de estudos, ou ainda, quando assistiram aos vídeos elaborados pela CEEL[5], em que puderam ver na prática aquilo que os textos apresentam na teoria.

Além dessa pesquisa, consideramos as discussões traçadas sobre a formação do professor alfabetizador, em que Bortoni-Ricardo (2006), Cagliari (2009), Soares (2014) defendem haver uma incompletude curricular nos Cursos de Pedagogia para a prática docente em Alfabetização. Para esses autores, a essência desse processo está centrada nos fundamentos e procedimentos linguísticos, por isso, nos pareceu necessário realizar uma análise do componente curricular dos cursos de Pedagogia de seis Instituições de Ensino Superior no Estado da Paraíba.

O recorte dessas universidades/faculdades deveu-se à amostragem que tivemos das professoras alfabetizadoras do PNAIC da cidade de Boa Ventura, interior da Paraíba, que no total de setenta e cinco por cento (75%) tem formação

5. Centro de Estudos em Educação Linguagens da Universidade Federal de Pernambuco, responsável pela elaboração do material que subsidiou a formação em 2013.

em Pedagogia e, consequentemente, formadas em uma das universidades/faculdades do Estado.

O objetivo da análise consiste em investigar o componente curricular desses cursos no que tange à formação linguística oferecida aos graduandos. Como já foi amplamente discutido, o alfabetizador para desenvolver um trabalho eficaz, consciente e produtivo em sala de aula, carece dos conhecimentos da Linguística teórica e aplicada, desde os procedimentos de análise e descrição dos segmentos fonológicos, segmentais e suprassegmentais da língua, da morfologia, bem como, do suporte da Sociolinguística, Psicolinguística, para desenvolver as atividades e estratégias do processo de alfabetização e letramento, bem como, para intervir nas deficiências dos alunos com conhecimento de causa.

Assim sendo, entendemos que o alfabetizador não pode ter um perfil de repassador do processo. Cabe a ele ter conhecimentos especializados para elaborar e construir atividades, analisá-las e diagnosticar os fenômenos ocorridos em sala de aula com consistência científica.

Nesta perspectiva, os teóricos citados defendem que os cursos de Pedagogia contemplam uma área de atuação para a docência em alfabetização, no entanto, em seus respectivos fluxogramas faltam disciplinas específicas para a área de estudo em questão.

Dos seis componentes curriculares analisados, identificamos uma similaridade entre eles, uma vez que não contemplam a formação em Linguística, e as disciplinas que são oferecidas na área não estão sistematizadas, no que diz respeito a uma sequência lógica de estudos que consolidem o referido conhecimento. Neste caso, consideramos a disciplina de Fundamentos de Linguística como base que, dá sustentação à formação de um alfabetizador.

Na tabela abaixo, relacionamos as disciplinas da área de Linguagem encontradas nos Componentes Curriculares das seis Instituições de Ensino Superior, que são: Faculdade Evangélica Cristo Rei (I1), Faculdades Integradas de Patos (I2), Universidade Estadual do Vale do Acaraú (I3), Universidade Estadual da Paraíba (I4), Universidade Federal da Paraíba (I5) e Universidade Federal de Campina Grande (I6), a partir das quais faremos as análises e observações que julgamos pertinentes:

Tabela 01 - Disciplinas da área de Linguagem

DISCIPLINAS	INSTITUIÇÕES					
	I1	I2	I3	I4	I5	I6
Leitura e Produção Textual	X		X	X		X
Literatura Infanto-juvenil	X	X	X	X		
Tecnologias, Códigos e Linguagens aplicadas à Educação	X	X				
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	X	X	X	X		X
Língua Portuguesa		X	X		X	
Linguística		X				X
Práticas de Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil		X				
Alfabetização e Letramento		X				
Métodos e Técnicas de Alfabetização			X			
Psicolinguística				X		
Linguagem e Pensamento					X	

Fonte: Elaborada pela autora com base na análise dos componentes curriculares das instituições pesquisadas

Conforme pudemos observar, a Instituição1 oferece quatro disciplinas que tangenciam a área pretendida, mas nenhuma específica, uma vez que Leitura e Produção Textual é uma disciplina oferecida em todos os cursos de graduação como pré-requisito para a produção de textos no âmbito acadêmico. As disciplinas de Fundamentos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa direcio-

nam ao ensino do Português e não à Alfabetização especificamente e, por sua vez, precisa de um suporte teórico da Linguística para que se realize. Já a Literatura Infanto-juvenil é a única disciplina que focaliza a leitura, porém numa perspectiva de letramento literário e não linguística propriamente dita.

A Instituição denominada I2 oferece sete disciplinas na área, com um diferencial da disciplina de Linguística, que dá respaldo teórico para a de Prática de Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil e de Alfabetização e Letramento. As demais (Literatura Infanto-juvenil, Tecnologias, Códigos e Linguagens aplicadas à Educação, Fundamentos, Técnicas e Metodologias para o Ensino de Língua Portuguesa e Língua Portuguesa) são disciplinas que tangenciam, mas não atendem especificamente à formação do alfabetizador.

No que se refere a I3, esta oferece cinco disciplinas Leitura e Produção Textual, Literatura Infanto-juvenil, Fundamentos, Técnicas e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa e Métodos e Técnicas de Alfabetização. Entretanto, sua grade é desprovida de uma disciplina que dê suporte aos fundamentos da Linguística.

A Instituição I4, das quatro disciplinas oferecidas no âmbito da Linguagem Leitura e Produção Textual, Literatura Infanto-juvenil e Fundamentos, Técnicas e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa e Psicolinguística, apenas a última focaliza a Alfabetização, mas esta não introduz os conceitos básicos da linguística.

A I5 oferta apenas duas disciplinas, sendo elas Linguagem e Pensamento e Língua Portuguesa, entretanto, apenas a primeira apresenta um suporte teórico para a Alfabetização, porque Língua Portuguesa está mais voltada para os últimos anos do ensino fundamental.

No que se refere à Instituição I6, das três disciplinas na área de Linguagem, a saber, Iniciação dos Estudos Linguísticos, Fundamentos, Técnicas e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa e Leitura e Produção Textual, apenas a primeira reporta-se aos estudos requeridos para a formação docente. Porém, não há uma continuidade de disciplinas voltadas à Linguística Aplicada.

Considerando-se a formação geral do pedagogo, face aos componentes curriculares analisados, verificamos uma predominância de disciplinas relacionadas à formação em gestão escolar (55%), seguida de disciplinas para o Ensino Fundamental nas diversas áreas (25%), além de um percentual considerável dispensado às disciplinas clássicas, envolvendo a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia (11%); e um número mínimo de disciplinas abrangendo Linguagem ou Linguística e áreas afins (9%).

Diante do exposto, temos a considerar que os cursos de Pedagogia analisados, na sua totalidade, não oferecem uma formação satisfatória para a docência em Alfabetização, uma vez que, esse processo se fundamenta nos conhecimentos da Linguística teórica e aplicada. Por isso se faz necessário que, para manter a habilitação em Alfabetização, os cursos de Pedagogia contemplem, no mínimo, vinte e cinco por cento (25%) das suas disciplinas na área de Linguística, contemplando a Fonologia, a Morfologia, Sociolinguística, Psicolinguística, Leitura, Escrita, Alfabetização e Letramento, uma vez que, todas essas vertentes da ciência linguística são imprescindíveis para a concretização desta finalidade cada vez mais emergente: a formação do professor alfabetizador.

Observemos na tabela a seguir, quais dos ramos da ciência linguística são contemplados nas disciplinas ofertadas pelas seis instituições pesquisadas.

Tabela 02 - Vertentes da Linguística abordadas nas disciplinas (continua)

VERTENTES DA LINGUÍSTICA	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PESQUISADAS					
	I1	I2	I3	I4	I5	I6
Psicolinguística				X		

Tabela 02 - Vertentes da Linguística abordadas nas disciplinas (conclusão)

VERTENTES DA LINGUÍSTICA	Instituições de Ensino Superior Pesquisadas					
	I1	I2	I3	I4	I5	I6
Sociolinguística						
Morfologia						
Fonologia						
Linguística						
Alfabetização e Letramento		X	X			X
Outras disciplinas que tangenciam a área de linguagem	X	X	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise dos componentes curriculares das instituições pesquisadas

Nessa perspectiva, as nossas análises nos levam a concluir que, a maioria dos professores alfabetizadores, não possui a formação prévia necessária para compreender os princípios linguísticos que estão subjacentes ao processo de alfabetização. E esta lacuna deixada pela formação inicial, por sua vez, se torna um fator complicador da compreensão leitora dos conteúdos teóricos constantes no material didático utilizado na formação do PNAIC, uma vez que, estes são elaborados partindo do pressuposto de que os docentes já possuem este conhecimento prévio.

Considerações finais

A realização desta pesquisa, de caráter investigativo, é o resultado de uma profunda inquietação que trazemos desde a nossa atuação como professores alfabetizadores, e que ganhou forma e força no grupo de discussões do PROFLETRAS, precisamente no âmbito das Disciplinas introdutórias de Alfabetização e Letra-

mento e Fonética e Fonologia em que encontramos respostas a muitos dos nossos porquês, no que se refere à importância da teorização da nossa prática docente.

Neste espaço formativo, um dos pontos marcantes foi a reflexão sobre o paradoxo denunciado por Bortoni-Ricardo (2006) no que tange ao processo formativo do professor alfabetizador, haja vista que, os Cursos de Pedagogia, mesmo sendo responsáveis pela formação dos docentes alfabetizadores, não contemplam nos seus currículos, disciplinas específicas de Linguística Descritiva, que dê suporte teórico e prático à docência nesse segmento educacional. Pudemos constatar isto, também, através de uma análise que realizamos com quatro professoras alfabetizadoras que estão realizando a formação continuada do PNAIC e que confirmaram encontrar dificuldades para compreender plenamente os conteúdos linguísticos propostos pelo Programa, confirmando o que os pesquisadores acima citados, já propunham em seus estudos.

O resultado das análises dos componentes curriculares nos permitiu constatar que, os professores alfabetizadores não possuem uma formação linguística prévia, devido à própria estruturação do Curso de Pedagogia que as formaram. Por conseguinte, faltam-lhes bases teóricas sólidas, no âmbito da ciência linguística, que lhes permitam atuar no processo de alfabetização na condição de especialistas, como postula Kleiman (2005). Para esta autora, esse processo se concretiza na sala de aula, mediado por um especialista, o professor, e que este deve ter amplos conhecimentos com vistas à realização de uma mediação que colabore efetivamente com a criança na fase de aquisição das habilidades de escrita e de leitura.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência Profissional do Professor de Língua Estrangeira. **Contexturas**: ensino crítico de língua inglesa, São Paulo, v. 9, p. 9-19,2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. Métodos de Alfabetização e consciência fonológica: o tratamento das regras de variação e mudança. **Scripta**, Belo Horizonte, v.9, n. 18, p. 201-220, jan./jun. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 10 de Mai. 2014.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 16 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** - PNAIC. Brasília: MEC: SEB, 2012a.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 4/2008. Dispõe orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jun. 2008.

_____. Portaria Normativa n. 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 jul. 2012b. Seção 1, p. 12.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

GATTI, B. A. **Análise de políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v.13, n.37, abr. 2008.

GURGEL, Thais. **Ao mesmo tempo, tão perto e tão longe**. Nova Escola. São Paulo, 2008, n. 216. 120, p. 50-53.

KLEIMAN, A.B. **Preciso "ensinar" o letramento?** não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel - Unicamp: MEC, 2005.

MORTATTI, M. R. L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil** (2006). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2014.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **Por uma alfabetização até os oito anos de idade**. Disponível em:<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1387/por-uma-alfabetizacao-ate-os-oito-anos-de-idade/>. Acesso em: 30 jul. 2014.

_____. **A reinvenção da alfabetização.** Presença Pedagógica. Belo Horizonte, 2003. V.9, n. 52, p. 1-7.

TODOS PELA EDUCAÇÃO *et al*. **Escala da Prova ABC:** leitura. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1435/escala-da-prova-abc---leitura/>. Acesso em: 30 jul. 2014.

RESUMO

Neste artigo, abordamos alguns aspectos envolvidos no ensino-aprendizagem de leitura, em especial a formação para o letramento visual. Buscamos observar o trabalho desenvolvido com os gêneros discursivos que apresentam a linguagem visual ou verbo-visual em sua composição, presentes na atividade de leitura de um exemplar didático de Língua Portuguesa (LDP) do 6º ano do ensino fundamental dos anos finais. Nosso objetivo foi analisar se o tratamento dos gêneros multimodais (visuais ou verbo-visuais) na atividade de leitura, no LDP selecionado, favorece o letramento visual, isto é, se a atividade colabora para o desenvolvimento das capacidades leitoras requeridas para as especificidades dos gêneros visuais e verbo-visuais. Para tanto, recorremos aos fundamentos dos gêneros discursivos trazidos por Bakhtin (2003) aliados aos pressupostos teóricos da multimodalidade; aos Parâmetros de Observação das Atividades propostos por Costa (2011); às concepções de leitura apresentadas por Rojo (2009); bem como às relações semânticas (dominância, redundância e complementaridade) de Santaella (2012) e às relações de "inferioridade", "superioridade" e "igualdade" propostas por Fonte e Caiado (2014). A análise dos dados nos revelou que o tratamento da multimodalidade na atividade de leitura do LDP do 6º realizou-se de forma satisfatória, desenvolvendo as capacidades leitoras específicas para os gêneros visuais e verbo-visuais, contribuindo, portanto para a formação do letramento visual dos estudantes do ensino fundamento dos anos finais.

Palavras-chave: Multimodalidade, Livro didático, Letramento visual, Leitura.

A MULTIMODALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO VISUAL?

Emanuel Artur de Albuquerque[1]

Introdução

As inovações tecnológicas do mundo moderno têm influenciado e modificado as formas de representação social, graças, principalmente, a era digital e da informatização que fizeram com que as informações circulassem com mais agilidade e praticidade, modificando assim os modos de leitura e escrita da atualidade.

Percebemos que estamos vivendo em uma época em que a comunicação pauta-se em um projeto que se configura por meio de gêneros discursivos que se realizam pela união de múltiplas linguagens, ou seja, como afirma Rojo (2012), os textos com os quais as pessoas se comunicam, conversam, interagem são dotados de forças semânticas multimodais que, por sua vez, convocam diversas práticas de leitura e escrita, distanciando-se daquelas presas à modalidade verbal escrita, ou às leituras lineares de textos verbais.

No mundo contemporâneo, essas noções de leitura e escrita ampliam-se para a leitura de imagens, sons, movimentos, cores, formas, entre outras, tendo em vista que esses elementos, presentes nos gêneros discursivos, refletem as diver-

1. Mestrando do curso de Ciência da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Professor efetivo nos municípios de Bom Jardim e Salgadinho.

sas práticas sociais pelas quais as pessoas interagem cotidianamente e que não demandam, necessariamente, a apreensão do sistema alfabético. Esse fenômeno acontece porque com as inovações no campo tecnológico, em especial o advento da internet, abriram as portas para o surgimento de novos gêneros discursivos (blogs, chats, vídeo chamadas) que passaram aliar em sua composição imagens e outras modalidades linguísticas.

Segundo Rojo (2012), esses novos gêneros multimodais extrapolaram os espaços digitais e adentraram nos impressos, como por exemplo, nos jornais, nas revistas e no livro didático (LD). Essas mudanças impuseram ao leitor a necessidade de letramentos múltiplos, incluindo o visual, tendo em vista que a imagem se faz presente em boa parte das manifestações culturais, exercendo grande função dentro dos textos contemporâneos, sejam eles virtuais ou impressos.

Diariamente, somos cercados por uma variedade genérica de textos imagéticos ou textos mistos, pois sempre somos confrontados com gêneros que aliam a linguagem verbal e a não verbal. As imagens estão presentes a nossa volta e circulam, praticamente, em todas as esferas de atuação humana, trazendo consigo uma pluralidade de sentidos, exigindo de seus observadores um olhar atento para a depreensão dos significados presentes em sua tessitura.

Neste artigo procuramos discutir a formação do leitor crítico, especificamente, o leitor da imagem presente em gêneros multimodais, a partir da observação da atividade de leitura em um livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Desse modo, analisamos o tratamento da multimodalidade nos gêneros discursivos na atividade de leitura selecionada, percebendo se esta atividade mobiliza as capacidades leitoras específicas para o entendimento do gênero multimodal, contribuindo para o letramento visual. Para tanto, selecionamos o exemplar (do 6º ano) que compõe a coleção didática mais incidente entre as dez únicas escolas públicas da Rede Municipal de Educação da cidade de Bom Jardim, Pernambuco, que atendem ao segundo seguimento do ensino fundamental.

Assim, neste estudo, inicialmente, discorreremos sobre os gêneros discursivos e os pressupostos da multimodalidade na formação e construção das formas atuais de interação social. Logo após, apresentaremos algumas discussões sobre a natureza multimodal dos textos, abordando o papel da integração entre a linguagem escrita, imagens, sons, cores, e outros elementos que formam a

estrutura composicional dos textos. Em seguida faremos alguns apontamentos sobre as concepções de leitura, demonstrando as habilidades leitoras demandadas pelas novas formas de interação social, em especial a leitura do texto visual. Também apresentaremos as relações semânticas estabelecidas entre a imagem e o texto verbal na estrutura dos gêneros multimodais.

Os gêneros discursivos e a multimodalidade

Para Bakhtin (2003), a atuação da linguagem se faz nos mais diversos campos de atuação humana e conjunturas sociais, o emprego da língua se realiza através de enunciados únicos e concretos produzidos pelos sujeitos de uma esfera de atividade humana. Assim, o "projeto do dizer" dos locutores se efetiva por meio dos gêneros discursivos. A determinação do gênero é apresentada pelas peculiaridades de cada esfera humana, da escolha da temática (sentido) e da relação estabelecida entre os parceiros comunicativos. Por meio dessa ação, o discurso dos sujeitos molda-se ao gênero e através dele compõe-se e se desenvolve.

A forma como os gêneros discursivos organizam a vida humana é inegavelmente importante. Eles se diversificam de maneira heterogênea para atender a complexidade da vida social contemporânea. É através deles que sistematizamos nossos saberes, aprendemos, dialogamos, trocamos experiências, nos construímos dialogicamente e estabelecemos nossas crenças, nossos valores e nossa identidade como cidadãos: "...o conhecimento humano é construído através de gêneros – linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana – socialmente compartilhados" (ROTH, 2005, p.181).

Pensando assim, podemos afirmar que da mesma maneira que as atividades humanas são ilimitadas, os gêneros discursivos também são, tendo em vista que a cada momento surgem novas formas de comunicação e interação social, que são influenciadas pela modernidade tecnológica e materializadas pela linguagem através textos.

Assim, as atividades praticadas pelos indivíduos nas sociedades estão sempre em processo de mudança. A todo o momento estamos agindo, falando e nos comunicando. Contudo estas ações não se processam de maneira estanque ou unimodais. Pelo contrário, são inúmeros os meios com os quais o homem interage socialmente. Esse dinamismo é o reflexo de uma criatividade que é

alimentada, principalmente, pelas necessidades que surgem graças ao advento da era digital, fazendo com que os gêneros sejam moldados, criados e recriados pelo processo histórico, ideológico e social.

> ...os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formas interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentido. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro (MARCUSCHI, 2005, p.19).

Se compararmos, por exemplo, uma reportagem produzida nos dias de hoje com outra elaborada há vinte anos ou mais, veremos que as mudanças são gigantescas, tanto no aspecto estilístico quando no aspecto temático e estrutural. Essas alterações acontecem naturalmente, graças ao dinamismo da língua. É por meio das práticas de linguagem, ou seja, por meio dos usos da língua que os gêneros discursivos encontram-se em um constante estado de proliferação, multiplicando-se para atender à variedade de atividades desenvolvidas pelas pessoas no cotidiano, sendo sensíveis à realidade de seu tempo e profundamente envolvidos com as formas de comunicação existentes.

Nesse caso, nota-se que a língua é um componente importantíssimo no processo discursivo, tendo em vista que é através dela (revestida pelos aspectos contextuais, extralinguísticos e não apenas como um sistema formal) que os indivíduos desenvolvem suas atividades e assumem posturas comunicativas **(ativas)**, refletindo as características socioculturais de cada contexto particular que as utiliza (BAKHITIN, 2003; DIONÍSIO, VASCONCELOS, 2013; MARCUSCHI, 2005; RIBEIRO, 2006; ROJO, 2012).

Com o advento da era digital, as práticas discursivas socialmente constituídas sofreram grandes mudanças em suas formas de manifestação. Os gêneros discursivos sinalizam essas modificações, articulando em sua composição uma vasta gama de linguagens (palavras, imagens, sons, cores, formas, entre outras).

Nesse cenário, novos gêneros surgem e outros se transmutam para atender as novas exigências comunicativas e as práticas sociais vigentes, comprovando o dinamismo e flexibilidade inerente dos gêneros discursivos.

> Em geral, os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet [...] são dinâmicos, fluindo de um do outro e se realizando de maneira multimodal... (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23)

Esse dinamismo é compreendido quando percebemos que os gêneros discursivos são artefatos interativos que refletem e refratam o contexto social e histórico das esferas de atuação humana. Dessa forma, podemos afirmar que tanto ações sociais quanto os gêneros discursivos são eventos da multimodalidade, tendo em vista que articulam diferentes modos de linguagem em seu projeto discursivo.

> Se as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais, porque quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações**, palavras e imagens**, palavras e tipografia, palavras e sorridos, palavras e animações (DIONISIO, 2005, p.161, grifos nossos).

Para a multimodalidade, a representação social e os eventos interativos utilizam uma variedade de modos, os quais têm potencialidades para colaborar com a construção dos sentidos textuais. Assim, nos eventos da multimodalidade não existe um modo que seja mais importante que outro, pois tanto o verbal, o gestual, o sonoro, quanto o visual possuem entre si semelhanças e diferenças que são pertinentes à edificação do estilo, do conteúdo e da estrutura do gênero multimodal. Contudo, uma modalidade linguística poderá ser semanticamente superior a outra, isto é, ter um nível de informatividade maior.

> Há um ponto forte para a multimodalidade como tal, ou seja, a afirmação de que a "linguagem" é apenas um entre os recursos para produzir sentido, e que todos esses recursos disponíveis em um grupo social e suas culturas em um momento particular devem ser considerados como constituindo um domínio coerente e um campo integral de recursos. No entanto, tais recursos são distintos para produzir sentido, mas iguais potencialmente, em suas capacidades de contribuir na produção de sentido para uma entidade semiótica complexa, um texto ou um texto como entidade[2] (KRESS, 2011, p. 42, tradução nossa).

Nessa passagem, observamos que Kress (2011) não desprestigia a modalidade verbal, colocando-a em um nível inferior de menor importância em relação às outras linguagens. O autor destaca a pertinência de atuação dos outros modos semióticos à criação de sentidos juntamente ao modo verbal.

Assim, percebemos que na construção multimodal, a produção do significado, emerge por meio da harmonia estabelecida entre os modos e recursos semióticos que articulam seus potenciais semânticos conjuntamente.

Desse modo, refletindo sobre o ensino de leitura de gêneros multimodais (visuais e verbo-visuais), que se fazem presentes dentro do LDP, respaldamo-nos em Dionísio (2005, p. 160) que afirma: "...na sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual"

Refletindo sobre as práticas de letramento, em especial do letramento visual, em que os estudantes se engajam atualmente, Costa (2011) cunhou o que denominou Parâmetros de Observação das Atividades:

2. There is a strong point for multimodality as such, that is, the claim that the "language" is just one of the resources to make sense, and that all these resources in a social group and its culture at a particular time should be regarded as one coherent domain and a full field of resources. However, these resources are distinct to produce meaning, but potentially equal in their ability to contribute to the production of meaning for a complex semiotic entity, a text or a text as an entity.

Quadro 1: Parâmetros de Observação das Atividades de Costa (2011)

ASPECTOS MULTIMODAIS DA IMAGEM
Reflexão sobre as cores, a disposição dos elementos, as peculiaridades da imagem como constituintes da significação.

Estes parâmetros, aliados às concepções de leitura, gêneros discursivos e multimodalidades são fundamentais para a análise da amostra selecionada, tendo em vista que consideramos o texto multimodal como um enunciado concreto, cujo projeto discursivo articula as semioses verbal e visual.

Concepção de leitura

Compreendemos a leitura como uma prática social que envolve inúmeras habilidades e competências de apreensão do conhecimento expresso por meio de vários elementos linguísticos (sejam eles palavras, imagens, entre outros) que se combinam e se articulam, formando a tessitura semântica dos gêneros discursivos.

Assim, no trabalho com a língua, percebemos que, ao longo da história, a leitura teve suas concepções modificadas, por se tratar de uma área de estudo ligada às perspectivas teóricas do letramento, que, por sua vez, tem seu conceito influenciado através dos tempos e das culturas.

Segundo Rojo (2009), o ato da leitura compreende o uso de procedimentos e estratégias perceptuais, cognitivas, motoras, discursivas, sociais, afetivas, linguísticas, dependendo da situação e de suas finalidades. A autora define "procedimentos como um conjunto mais amplo de fazeres e rituais que envolvem as práticas de leitura" (p.75). Exemplificando esses procedimentos, temos as formas de leitura como ler da esquerda para a direita e de cima para baixo, como folhear um livro, como interagir com gêneros multimodais.

Rojo (2009) aponta que o conhecimento acerca do conjunto de capacidades requeridas em diversas práticas de leitura vem crescendo nos últimos anos, devido aos avanços das pesquisas e teorias sobre a leitura desenvolvidas desde a metade do século passado até os dias de hoje.

No início da segunda metade do século XX, ler era concebido como um processo perceptual e associativo que consistia na decodificação de grafemas e fonemas para compreender o significado do texto. Essa concepção está próxima de uma visão de alfabetização, centrada na crença de que apenas conhecer e decodificar as letras, as palavras e as frases para acessar os significados do texto é o bastante. Nessa perspectiva, as concepções de leitura destacadas eram as de decodificação textual (ROJO, 2009).

No decorrer de cinquenta anos, o desenvolvimento das pesquisas sobre o ato de ler foi desvelando outras capacidades que estavam envolvidas nele, como a capacidade de ativação do conhecimento prévio, as capacidades de interação, as capacidades de armazenamento na memória, etc. Assim, a leitura passa a ser reconhecida como um ato de cognição e compreensão, envolvendo conhecimento de mundo, de práticas sociais e linguísticas, muito além do reconhecimento dos grafemas e fonemas (ROJO, 2009).

Posteriormente, o ato de ler passa a ser visto como a interação entre leitor e o autor. De acordo com essa perspectiva, o texto deixava "pistas" da intencionalidade do autor e era mediador nessa parceria interacional. O leitor tinha a missão de "captar" essas intenções bem como as finalidades do autor, reconhecendo às capacidades de compreensão.

A partir de 1990, a leitura tem sido compreendida com "um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriormente a ele, como possibilidades infinitas de *réplicas*, gerando novos discursos/textos" (ROJO, 2009, p. 79.). Essa perspectiva exige, além das capacidades de compreensão, as capacidades de apreciação e réplica do leitor ao texto.

Santaella (2012) diz que muitos ainda acreditam que a leitura só se refere aos textos linguísticos e que o livro é o exemplar mais legítimo desse ato. Contrariando essa postura, a autora afirma que o ato de ler não se aplica apenas a seguir letra a letra os símbolos alfabéticos, mas que abrange outras habilidades, como a de leitura de imagens.

> Assim, podemos passar a chamar de leitor não aquele que lê livros, mas também o que lê imagens. Mais do que isso, incluo nesse grupo o leitor da variedade de sinais e signos de que as cidades contemporâneas estão

> repletas: os sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas dos estabelecimentos comerciais etc (SANTAELLA, 2012, p 10).

Essa multiplicidade de leituras é o reflexo das ações praticadas no contexto da sociedade contemporânea ao qual estamos inseridos. Somos rodeados de imagens por todos os lados, em cada conjuntura social, nos mais diversos contextos comunicativos. Nossos eventos interativos são artefatos que harmonizam em sua estrutura, além do texto verbal, as imagens em suas diversas modalidades. Assim, percebemos que nossas práticas sociais são fenômenos da multimodalidade que se materializam em gêneros discursivos, congregando uma diversidade de semioses.

Nessa perspectiva, a leitura precisa ser vista como um sistema dinâmico que integra várias linguagens, cujo sentido emerge não só do processamento dos elementos verbais, mas também do processamento de todas as linguagens envolvidas no ato comunicativo.

As imagens e sua relação com o texto verbal

O ser humano está cercado de imagens, principalmente nos tempos atuais, em virtude da ascensão da tecnologia e efervescência dos meios digitais. Nesse contexto, elas (as imagens) exercem múltiplas funções, como divertir, informar, anunciar, promover, denegrir, comprovar e esclarecer fatos, tornando-se um elemento de grande importância documental e comunicativa.

> As múltiplas funções exercidas pelas imagens enfatizam o seu papel enquanto unidade comunicativa, cujo significado pode ser expresso independentemente do discurso verbal e funcional com propósitos retóricos como um eficiente meio de persuasão (ALMEIDA, 2013, p. 191).

Corroborando essa perspectiva, acerca da autonomia das imagens contemporâneas, trazemos Rojo (2012) e Gomes (2013) que dizem que as imagens e seus arranjos podem ser mais esclarecedores e fazerem os gêneros contemporâneos significarem quase tanto ou mais que os escritos.

Compreendemos que as relações de significância estabelecidas entre o texto verbal e o não verbal cumprem um papel de extrema relevância no contexto social da contemporaneidade. Nessa perspectiva nos apoiamos nos estudos de Santaella (2012) para entendermos as relações semânticas estabelecidas entre a materialidade verbal e a visual.

Santaella (2012) diz que as relações entre texto e imagem podem ser observadas através de muitos pontos de vista. Assim, ela nos apresenta três perspectivas analíticas: as relações semânticas de dominância, redundância e complementaridade.

De acordo com Santaella (2012), a imagem pode ser semanticamente inferior ao texto verbal quando ela apenas ilustra e nada acrescenta ao que é dito pelo texto escrito, sendo, portanto redundante. A título de ilustração, podemos citar alguns contos e histórias infantis escritas em que o conteúdo verbal apresenta as personagens e os ambientes, descrevendo-os em detalhes. Acompanhado a esse texto, observamos a presença de apenas uma figura (ou algumas) representando as personagens, em situações específicas (em casa, no castelo, em uma carruagem, dormindo), não narrando a história com a mesma riqueza de detalhes como o texto verbal fez. Assim, a figura presente na narrativa, torna-se inferior ao texto, pois "ela se refere apenas a uma parte do texto"[3] (MARTINEC; SALWAY, 2005, p. 346) e não apresenta um nível de informatividade que contribua para a melhor compreensão dos sentidos do texto, por esse motivo, torna-se **redundante.**

A **dominância** imagética acontece quando "há uma sobrevalorização da imagem frente ao texto: a imagem é considerada mais informativa do que o texto." (SANTAELLA, 2012, p. 113). Nesse caso, o elemento verbal é subordinado à imagem, pois precisa dela para ser **contextualizado** por meio de referências à imagem. Esse fenômeno acontece, segundo a autora, por exemplo, em volumes de gravuras artísticas, na propaganda, em fotos de retrato com assinaturas e exemplificações enciclopédicas "sem a imagem, uma concepção do objeto é muito difícil de ser obtida" (SANTAELLA; NÖRTH, 1997, p. 57).

De acordo com Santaella (2012) a relação de complementaridade acontece quando a imagem e o texto verbal possuem a mesma importância. Nesse caso, a

3. it only relates to a part of it.

imagem é integrada ao texto verbal e ambos possuem o mesmo valor informativo.

"Quando texto e imagem estão juntos e modificam-se mutuamente, o seu status é considerado complementar" (MARTINEC, SALWAY, 2005, p.343), ou seja, as informações expostas pelo texto verbal contribuem para a compreensão da imagem, ao mesmo tempo em que o conteúdo informado pelo elemento visual é fundamental para a compreensão do texto escrito.

Ainda sobre as relações de sentido produzidas entre a imagem e o texto verbal, trazemos Fonte e Caiado (2014) que empreenderam um estudo sobre as práticas discursivas multimodais no *WhatsApp,* em que analisaram a relação (inferior, superior, equivalente) entre imagem e texto verbal presente nas conversas manifestadas no aplicativo. As autoras também refletiram sobre os papéis desempenhados pela imagem na composição multimodal do discurso na tela a partir da análise de três eventos comunicativos oriundos do *WhatsApp.*

As autoras constataram que as imagens executam diversas funções nas práticas discursivas realizadas nesse aplicativo, destacando-se:

> i) Imagem substituta do texto verbal;
> ii) Imagem que enfatiza o sentido do texto verbal;
> iii) Imagem que antecipa o texto verbal;
> iv) Imagem que ilustra o texto verbal;
> v) Imagem que sintetiza o texto verbal.
> FONTE; CAIADO: 2014, p. 485)

Sintetizamos essas relações no quadro explicativo abaixo, com base nos estudos de Santaella (2012) e Fonte e Caiado (2014).

Quadro 2: Relações Semânticas entre a imagem e o texto

Imagem Inferior ao texto	REDUNDÂNCIA
Imagem Superior ao texto	DOMINÂNCIA
Imagem equivalente ao texto	COMPLEMENTAR
Imagem incoerente ao texto	DISCREPÂNCIA

Percurso metodológico e análise dos dados

Buscamos realizar uma pesquisa de análise documental de abordagem qualitativa e dialógica. Assim, recorremos as dez (únicas) escolas da Rede Municipal de Educação da cidade de Bom Jardim - PE que ofertam o curso do Ensino Fundamental anos finais e, a partir delas, selecionamos a coleção didática mais incidente, e em seguida o exemplar do 6º ano.

O LDP faz parte de uma coleção didática indicada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014 para o triênio 2014 a 2016 e escolhidos pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental das escolas públicas bonjardinenses. Trata-se da coleção "Português: Linguagens" que está dividida em quatro volumes, destinadas aos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Após essa etapa, realizamos um levantamento quantitativo dos gêneros discursivos multimodais visuais e verbo-visuais em atividades presentes no LDP do 6º ano. Os dados dessa etapa, apresentados na tabela a seguir, revelaram-nos que o gênero multimodal mais incidente na coleção é:

Tabela 1: Distribuição dos Gêneros Multimodais em atividades de leitura na coletânea "Português Linguagens"

GÊNEROS MULTIMODAIS	6º ano
Pintura	**05**
Crônica Verbo-visual	**02**
Conto Verbo- visual	**03**
Cartum	**03**
Reportagem Verbo-visual	**01**
Fotografia	**01**

Tira	**03**
Anúncio	**02**
Texto de Divulgação Científica Verbo-visual	**00**
Poema Verbo-visual	**00**
Memória Verbo visual	**01**
Relato Verbo-visual	**01**
Entrevista Verbo- visual	**00**
História em Quadrinho	**01**
Poema concreto	**00**

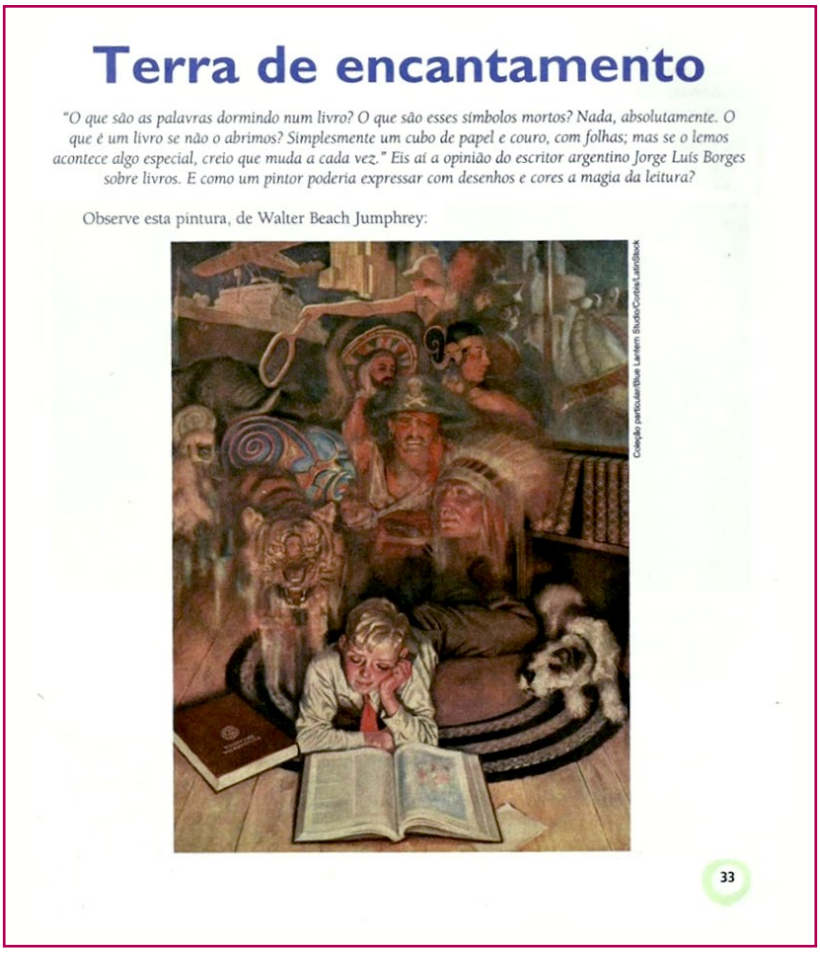
Observando a tabela 1, podemos perceber que as escolhas autorais do exemplar do 6º ano, nas atividades de leitura, concentram-se no gênero "pintura". Dessa forma, selecionamos para a amostra de análise deste artigo um exemplo referente ao gênero pintura, contida em uma atividade de leitura.

No primeiro momento da análise, apoiamo-nos nas relações semânticas propostas por Santaella (2012) e Fonte e Caiado (2014) para verificarmos o papel que a imagem desempenha frente à semiose verbal escrita.

1ª Etapa: análise da relação imagem-texto no gênero multimodal "pintura"

Proposta de atividade de leitura com gênero multimodal pintura - 6º ano

FIGURA 1: gênero pintura – LDP do 6º ano (p. 33)



Terra de encantamento

"O que são as palavras dormindo num livro? O que são esses símbolos mortos? Nada, absolutamente. O que é um livro se não o abrimos? Simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos acontece algo especial, creio que muda a cada vez." Eis aí a opinião do escritor argentino Jorge Luís Borges sobre livros. E como um pintor poderia expressar com desenhos e cores a magia da leitura?

Observe esta pintura, de Walter Beach Jumphrey:

Coleção particular/Blue Lantern Studio/Corbis/Latinstock

33

O gênero discursivo multimodal que trouxemos aqui está presente na atividade de leitura situada no segundo capítulo da unidade um do LDP do 6º ano. A atividade propõe **a leitura** como tema norteador para o estudo. Por isso, observamos que acima do gênero pintura, o autor do LDP apresentou um comentário do escritor argentino Jorge Luís Borges sobre livros, e fez o seguinte questionamento ao final: "*E como um pintor poderia expressar com desenhos e cores a magia da leitura?*"

A imagem que aparece presente na atividade de leitura é uma reprodução da pintura do artista Walter Beach Jumphrey. Nela, observamos a figura de um garoto que está, supostamente, em uma biblioteca (por causa dos livros na prateleira e no chão), deitado sobre um tapete no chão, lendo um livro. Em volta dele, percebemos a presença de vários personagens e objetos incomuns e aparentemente impossíveis de estarem juntos naquele mesmo local: tigre, macaco, cavalos, elefante, índio, pirata, guerreio, tenista, navio, avião e grandes prédios.

Contudo, podemos notar que estes personagens e objetos são frutos da imaginação do garoto, que é estimulado graças à leitura que está sendo realizada por ele, aparentemente muito prazerosa, tendo em vista que seu semblante e seu posicionamento corporal (despojado e tranquilo) denunciam sua satisfação pelo ato da leitura. Além disso, inferimos que a presença do cachorro dirigindo seu olhar em direção ao livro, revela grande curiosidade do animal em observar o objeto que está atraindo tanto a atenção de seu companheiro.

Nessa perspectiva, podemos perceber que o gênero trazido para compor a atividade de leitura, nesse caso a pintura, faz uso único e exclusivamente da modalidade imagética em sua estrutura composicional. Contudo, salientamos que, embora o gênero não recorra à modalidade verbal escrita, sua leitura e entendimento são possíveis, ou seja, ao analisarmos a pintura, poderemos decodificar e significar seus elementos composicionais.

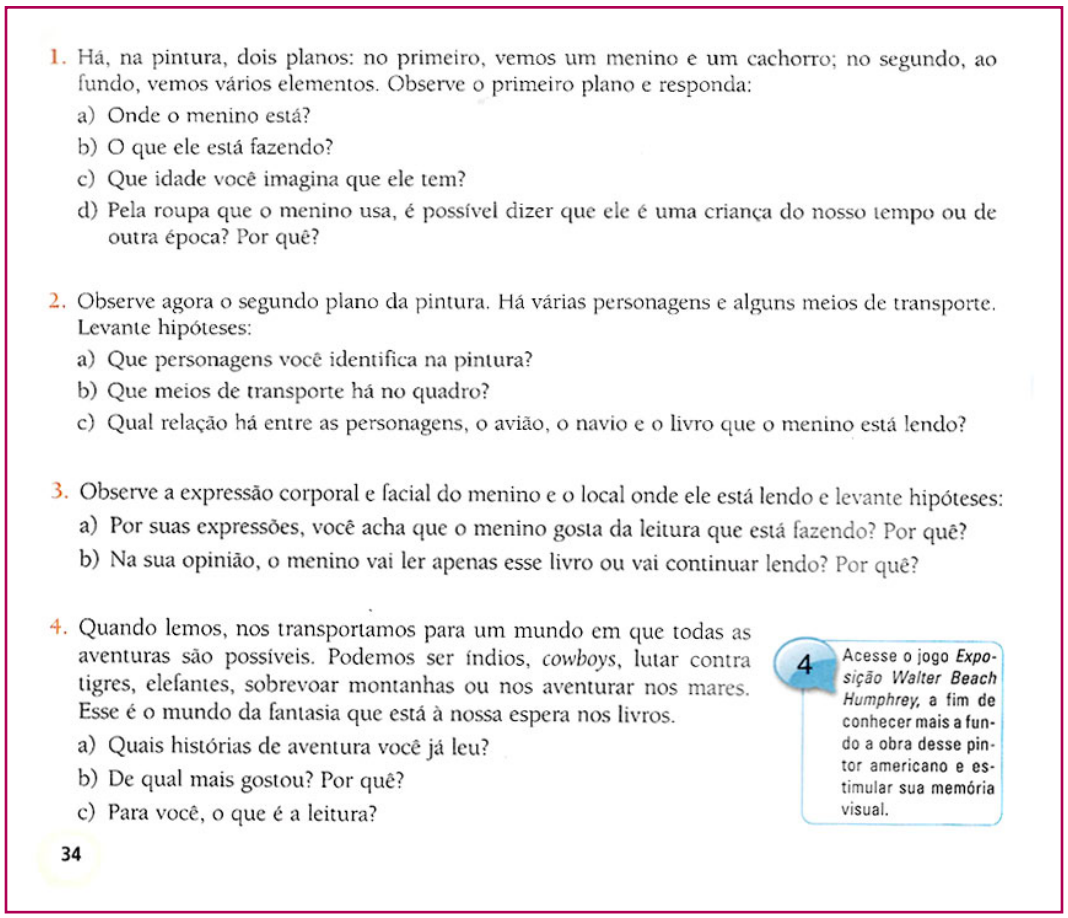
Salientamos que nesta seção, nosso foco de estudo não estará pautado na análise do modo como os enunciados verbais exploram os aspectos ideológicos envolvidos na produção de sentido que se realiza na atividade de leitura por meio dos gêneros multimodais (visuais e verbo-visuais). Nosso enfoque será a análise da relação imagem e texto verbal, bem como o papel desempenhado pela imagem nos gêneros multimodais estudados.

Dessa forma, podemos perceber que as imagens dos personagens e dos objetos harmonizam-se de forma coerente, compondo o sentido do gênero multimodal pintura, eximindo a utilização de palavras para seu entendimento, "ocupando o *status* de independência absoluta e situando-se na escala da informatividade" (FONTE; CAIADO, 2014, p. 482), ou seja, analisando o gênero pintura, constatamos que a relação da imagem é de dominância, ou seja, de superioridade, pois domina absolutamente a função de produzir e expressar os efeitos de sentido (SANTAELLA, 2012, FONTE; CAIADO, 2014).

2ª Etapa: análise dos enunciados verbais (comandos) da atividade de leitura com o gênero "pintura"

Análise dos enunciados verbais da atividade de leitura referente ao gênero pintura, presente no LDP do 6º ano.

Figura 2: atividade de leitura – LDP do 6º ano (p. 34)



1. Há, na pintura, dois planos: no primeiro, vemos um menino e um cachorro; no segundo, ao fundo, vemos vários elementos. Observe o primeiro plano e responda:
   a) Onde o menino está?
   b) O que ele está fazendo?
   c) Que idade você imagina que ele tem?
   d) Pela roupa que o menino usa, é possível dizer que ele é uma criança do nosso tempo ou de outra época? Por quê?

2. Observe agora o segundo plano da pintura. Há várias personagens e alguns meios de transporte. Levante hipóteses:
   a) Que personagens você identifica na pintura?
   b) Que meios de transporte há no quadro?
   c) Qual relação há entre as personagens, o avião, o navio e o livro que o menino está lendo?

3. Observe a expressão corporal e facial do menino e o local onde ele está lendo e levante hipóteses:
   a) Por suas expressões, você acha que o menino gosta da leitura que está fazendo? Por quê?
   b) Na sua opinião, o menino vai ler apenas esse livro ou vai continuar lendo? Por quê?

4. Quando lemos, nos transportamos para um mundo em que todas as aventuras são possíveis. Podemos ser índios, *cowboys*, lutar contra tigres, elefantes, sobrevoar montanhas ou nos aventurar nos mares. Esse é o mundo da fantasia que está à nossa espera nos livros.
   a) Quais histórias de aventura você já leu?
   b) De qual mais gostou? Por quê?
   c) Para você, o que é a leitura?

4 Acesse o jogo *Exposição Walter Beach Humphrey*, a fim de conhecer mais a fundo a obra desse pintor americano e estimular sua memória visual.

34

Analisando os enunciados verbais das atividades de leitura referentes ao gênero pintura, com base nos Parâmetros de Observação das Atividades propostos por Costa (2011), podemos perceber que a atividade explora de maneira significativa as potencialidades da linguagem visual. As questões estão organizadas de modo que o aluno faça um desmembramento dos elementos composicionais da imagem, promovendo sua leitura e significação.

No primeiro conjunto de questões (questão1, itens a, b, c, d), observamos que os autores do LDP provocam o aluno a fazer a leitura do texto imagético, percebendo que sua estrutura composicional é formada por dois planos. Em seguida, nota-se que é solicitado que o aluno faça o reconhecimento do primeiro plano. Assim, o primeiro conjunto de atividades, faz referência ao plano imagético, onde está localizado um garoto e um cachorro.

Nos itens **a** e **b**, as pergunta (onde o menino está? O que ele está fazendo?) conduzem o olhar do aluno para o reconhecimento do local onde está o garoto representado na pintura e a ação praticada por ele. Nesse momento, o leitor poderá empreender uma leitura global da imagem, a fim de reconhecer o lugar onde o personagem está, focando em alguns objetos, como a estante, os livros, e assim responder os questionamentos. Observamos que esta atividade direciona os estudantes para a realização da leitura não linear do texto (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2011), desenvolvendo a sensibilidade necessária para entender como as imagens se apresentam e produzem sentido (ROJO, 2012).

Compreendemos que os itens **c** e **d** (Que idade você imagina que ele tem?/ Pela roupa que o menino usa, é possível dizer que é uma criança do nosso tempo ou de outra época? Por quê?) promovem uma leitura imagética que vai além da identificação de elementos ou objetos, pois conduzem os alunos a levantarem hipóteses sobre a idade do personagem e com base na observação das características de seu vestuário, justificar se ele é uma criança de nossa época ou de outra. Nessa perspectiva, com base em Rojo (2009), acreditamos que este questionamento, permite que o estudante possa desenvolver capacidades de compreensão leitoras que não se limitam a decodificação ou associação de fonemas e grafemas, mas que se dá a partir do entendimento e apreciação do sentido expresso pela imagem.

Percebemos que o segundo conjunto de questões (questão 2, itens **a, b**, e **c)** convoca o aluno realizar uma leitura visual pautada no segundo plano da imagem, onde há alguns personagens e objetos inusitados.

Notamos que este conjunto de atividade permite que seja estabelecido um diálogo entre o leitor e o gênero através da forma como o enunciado verbal se dirige ao aluno: “Levante hipótese”. Acreditamos que essa estratégia seja positiva, pois não requer que as respostas sejam únicas e rígidas. Ela permite que, a partir

da leitura da imagem, o aluno possa usar seu imaginário, expressando os efeitos sentidos através da interação com a modalidade visual do gênero.

Observamos que as perguntas expressas pelos itens **a** e **b** (Que personagens você identifica na pintura? Que meios de transporte há no quadro?) permitem que mais vez que seja feita a leitura não linear do gênero. Para que o aluno possa levantar hipóteses sobre a imagem e responder os questionamentos, é preciso que ele olhe para a margem superior e o centro dela, localizando e identificando cada elemento que lhe foi solicitado no comando.

Podemos afirmar que o item **c** (Qual a relação há entre as personagens, o avião, o navio e o livro que o menino está lendo?) induz o aluno a fazer inferências interpretativas, a partir da correlação entre os elementos visuais representados na pintura, percebendo a ligação que eles possuem com a ação praticada pelo garoto. Cremos, com base em Rojo (2009), que essa atividade seja positiva, por provocar o aluno a refletir sobre o que possivelmente fez com que aparecessem as personagens e os objetos na cena. Assim, pensamos que através da leitura visual, o leitor poderá discernir quem são os componentes que fazem parte do primeiro plano da imagem, o real, e os que fazem parte do segundo plano, o imaginário.

Analisando o terceiro conjunto de questões (questão 3, itens **a** e **b**), notamos que a atividade busca estabelecer um diálogo com o aluno, fazendo com ele expresse suas impressões, em relação ao seu entendimento acerca do que está sendo expresso no gênero multimodal. Para tal, utiliza as expressões "você acha" e "na sua opinião" com o intuito de investigar as hipóteses levantadas pelo aluno, a partir da leitura da expressão facial e corporal do garoto. Assim, respaldados em Bakhtin (2003), acreditamos que esta atividade parte de uma concepção de leitura como um processo sóciointerativo (de compreensão ativa e responsiva) cujos sentidos são estabelecidos no ato de ler a partir da relação dialógica entre o autor e leitor e as múltiplas linguagens que habitam o texto.

Dessa forma, notamos que os comandos dos itens **a** e **b** (Por suas expressões, você acha que o menino gosta da leitura que está fazendo? Por quê? / Na sua opinião, o menino vai ler apenas esse livro ou vai continuar lendo? Por quê?) direcionam o leitor a realizar uma leitura não linear do gênero, fazendo com que ele perceba os efeitos de sentidos que são produzidos a partir articulação semântica estabelecida entre os recursos multimodais da pintura.

Destacamos que o item **c**, da quarta questão faz a seguinte pergunta ao aluno: "Para você, o que é leitura?". Com base em Santaella (2012) e Rojo (2009), acreditamos que esse questionamento é de grande pertinência no processo de formação leitora dos aprendizes, pois possibilita que eles possam refletir sobre a concepção de leitura (possivelmente, entendendo que este ato envolve diversas habilidades que extrapolam os limites do puramente verbal) e perceber que as imagens também podem ser compreendidas como textos, sendo, portanto suscetíveis à leitura, interpretação e significação.

Enfim, podemos dizer que na atividade de leitura que trouxemos aqui, foi possível perceber o movimento dialógico entre leitor e o texto, tendo em vista que as questões focalizaram a exploração do gênero pintura em seus elementos de significação.

Considerações finais

Mediante a análise que empreendemos nesta pesquisa, constatamos que o tratamento da multimodalidade na atividade de leitura investigada favoreceu o letramento visual, tendo em vista que os enunciados verbais, ou comandos, trouxeram grandes reflexões acerca dos aspectos multimodais das imagens.

Verificamos que a imagem contida no gênero multimodal pintura mostrou ser semanticamente absolutamente informativa, isto é, houve por parte da linguagem visual, a relação de dominância absoluta. Ou seja, a imagem desempenhou o papel de superioridade informativa, já que o conteúdo do gênero foi expresso unicamente pela modalidade visual, dispensando o recurso do modo verbal escrito. Constatamos que nesta atividade, os enunciados verbais promoveram importantes reflexões sobre os sentidos edificados pela linguagem imagética, levando o aluno a dialogar ativamente com a imagem, lendo-a, interpretando-a e significando-a.

Assim, constatamos que os enunciados verbais não buscaram respostas únicas ou rígidas, mas através da promoção de leituras não lineares, convocam o estudante a levantar hipóteses e fazer inferência por meio de perguntas como: "você acha...?", "na sua opinião...?", perguntas estas, que em nosso entendimento, são pertinentes para desenvolver a compreensão ativa, por meio da diálogo estabelecido entre o aprendiz e o gênero discursivo.

Acreditamos que uma atividade que pretenda ensinar a ler o texto visual necessite enfatizar, através dos encaminhamentos de leitura, sua finalidade principal. A inserção de uma figura em uma página, por exemplo, implica a necessidade de diálogos com a imagem. Significa afirmar que as suas especificidades de composição, de estilo, seu contexto histórico e social precisam ser explicados ao aluno, com encaminhamentos que os oriente a recorrer à imagem a cada conceito vivenciado. Caso contrário, essas imagens serão apenas ilustrações e pouco ou nada contribuirão para formação leitora do aluno.

Referências

ALMEIDA, D. B. As novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. P. **Linguística Aplicada um caminho com diferentes acessos**: São Paulo, 2013, p. 173-202.

BAKHTIN, M. M. Os Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Brasil. Ministério da Educação. (2013). **Guia de livros didáticos PNLD 2014**: Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Brasília: MEC.

COSTA, E. P. M; **A multimodalidade nas atividades de leitura em livros didáticos do ensino médio: um estudo enunciativo- discursivo**. Dissertação de mestrado. Cuiabá: UFMT, 2011.

DIONISIO, A. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSWKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. (Org). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 139-178.

_____; VASCONCELOS, L. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, C; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

FONTE, R.; CAIADO, R. (2014): **Práticas discursivas multimodais no WhatsApp**: uma análise verbo-visual. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 10, n. 2, julho-dezembro/2014, p. 475-487. Disponível em http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/4147/3089. Acesso em 20.01.2015.

GOMES, L.F. **Hipertextos multimodais**: leitura e escrita na era digital. Jundaí, Paco Editorial: 2013.

KRESS, G. **Reading Images**: the grammar of visual design. 5. ed. London; New York: Routledge, 2001a. 2006.

_____. What is mode? In: JEWITT, Carey (Org.). **The Routledge handbook of multimodal analisys**. Londres e Nova York: Routledge, 2011, p. 101-200.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSWKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. (Org). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editoria, 2005, p. 17-34

MARTINEC, R.; SALWAY, A. **A system for image-text reations in new (and old) media**. Visual Communication. London: SAGE publications, v. 4, n. 3, p. 339-374, 2005. Disponível em: http://vcj.sagepub.com10.1177.1470357205055928. Acesso em 20.01.2015.

RIBEIRO, L. F. **O conceito de linguagem em Bakhtin**. Disponível em http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm. 2006. Acesso em 05.01.2015.

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

_____. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. In ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

ROTH, D. M. Questões e metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSWKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. (Org). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editoria, 2005, p. 179-202.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (p. 10-24; p. 106-134.)

_____.; NÖTH, W. Imagem, texto e contexto. In SANTAELLA, L. NÖTH, W. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 197, p. 55-60.

RESUMO

O presente artigo discutir as relações entre as cartilhas de alfabetização (livros didáticos) atualmente utilizadas e as concepções contemporâneas de Leitura e Letramento. O estudo realizou-se especificamente em uma escola municipal de Petrolina - PE, localizada em uma ilha do Rio São Francisco - Ilha do Massangano em que é utilizada como suporte de leitura para alfabetização dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental a cartilha Alfa e Beto de João Batista de Oliveira. Uma caracterização do espaço geográfico e social evidencia essa ilha como uma pequena comunidade de pescadores e agricultores que sobrevivem dessas atividades ou de pequenos serviços na cidade. Metodologicamente, a pesquisa realizou-se por meio da observação do trabalho pedagógico realizado pela professora e pelas interações dos alunos com o livro. Foram utilizados os recursos da pesquisa qualitativa no sentido de que os dados colhidos fossem analisados e comparados nas perspectivas linguística e social, no que se refere às concepções de leitura e letramento. Os resultados apontaram para uma divergência notória entre as propostas de atividades – temas e subtemas – da cartilha e os interesses sociais dos alunos. Como praticamente o único suporte de leitura escolar utilizado na escola, a cartilha tem preponderância no trabalho pedagógico, ou seja, as leituras e escritas dos estudantes praticamente se resumem a esse gênero escolar. Os resultados da pesquisa tornaram evidente um afastamento entre "o que lê e o que se vive" nesta ilha, provocando lacunas não somente no processo de alfabetização, mas também na proposta escolar de se formar leitores.

Palavras-chave: Leitura, Escrita, Letramento, Cartilhas.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ÀS MARGENS DO SÃO FRANCISCO

Rossana Ramos Henz (UPE)

Introdução

A iniciativa de realizar a presente pesquisa se justifica, *a priori,* por uma realidade social que diz respeito ao processo de alfabetização no Brasil que ainda se constitui nos dias de hoje como uma tarefa complexa, tendo em vista o número ainda elevado de pessoas analfabetas no país. De acordo com a mais recente Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2012 e divulgada em setembro de 2013, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais foi estimada em 8,7%, o que corresponde a 13,2 milhões de analfabetos no país. Este número se agrava quando se analisa particularmente algumas localidades (Estados e Municípios) das regiões norte de nordeste em que o índice de analfabetos adultos varia entre 40% e 50% . Assim sendo, discutir a alfabetização e seus processos didáticos, ainda é relevante, não só do ponto de vista político-social, mas, sobretudo da perspectiva pedagógica que implica estudos sobre teorias, métodos e técnicas utilizadas em programas e planos didáticos os mais variados ao longo do país.

A questão é complexa e de natureza vária. O que se observa de um modo geral, é um distanciamento entre as novas perspectivas teóricas na área de alfabetização e as práticas utilizadas. Seguimos ao longo do tempo vislumbrando um panorama educacional que evidencia o desenvolvimento de propostas de alfabetização com base na teoria da Psicogênese da Escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986) e das propostas de letramento, mas ainda é vasta a aplicação de modelos alicerçados pelos métodos tradicionais – sintéticos e analíticos, sobretudo o fônico

que prioriza a relação fonema/grafema. Assim sendo, convivem atualmente pelo menos duas abordagens: uma como base nos métodos, que priorizam os aspectos mecânicos da língua, e as concepções de Letramento que implicam novos olhares sobre a alfabetização (aquisição do código escrito), discutindo o papel e os efeitos da escrita em uma sociedade grafocêntrica. (SOARES, 2006).

Desse modo, nosso objetivo, com a presente pesquisa, é observar e discutir os efeitos da aplicação do método fônico apresentado por um determinado material – a cartilha Alfa e Beto – para um grupo de alunos de uma região específica – uma ilha do Rio São Francisco – no que se refere às questões de letramento, na perspectiva das relações socioculturais existentes nessa localidade e o texto da cartilha.

Processos teóricos e metodológicos

A aquisição da escrita e da leitura (alfabetização) vem sendo discutida na última década com vistas para o Letramento, campo de estudo que consiste na observação dos saberes, nas fontes de conhecimento humano que são várias e advindas das mudanças que se operam interna e externamente na sociedade. Esse quadro social revela a herança cultural que, segundo Goody & Watt (2006), é transmitida por meio de três itens distintos. Um primeiro que evidencia uma planta material, ou seja, que inclui as fontes naturais disponíveis, como espaços e tempos delimitados por uma comunidade. Um segundo que reflete as práticas sociais que se repetem em determinadas culturas como a culinária, a agricultura, a educação das crianças etc.. O terceiro item, segundo os autores, é indubitavelmente canalizado por meio de palavras, ou seja, pelo conjunto verbal (a língua) de uma comunidade.

Com vistas para um estudo que tem como base as concepções de Letramento, é que buscamos na relação língua/sociedade as devidas fontes de conhecimento geral e específico sobre a relação língua/sociedade/conhecimento. A concepção de Letramento é recente e envolve diversos aspectos. O que pudemos verificar em pesquisas é que o letramento está além da alfabetização. Trata-se de um processo abrangente que diferencia o decodificador do leitor. A ideia começa a ser discutida na França, em 1976, por J. FOUCAMBERT que iniciou um movimento teórico e prático, cujo objetivo estava na substituição de uma Pedagogia da Alfabetização – a querela dos métodos voltada para a formação do decifrador – para uma Peda-

gogia da Leiturização, esta, sim, segundo o autor, comprometida com a formação do leitor.

A proposta de J. FOUCAMBERT passou a ser estudada e desenvolvida em várias áreas de estudo, sobretudo na Educação e nas Ciências Linguísticas. No Brasil, da ideia de formar leitores surge a constatação de especialistas de que à medida que o problema do analfabetismo vai sendo superado, evidencia-se um novo fenômeno: o do analfabeto funcional, ou seja, do indivíduo que é capaz de decifrar o texto escrito, mas que não adquire competência para usar a leitura e a escrita em sua prática social.

Com a denominação de *letramento,* a concepção que analisa a relação decifrador/leitor passa a ser discutida na Sociolinguística e na Psicolinguística, cujo enfoque está na prática social da escrita. Letramento ganhou estatuto de termo técnico e passou a ser usado frequentemente pelos especialistas que tratam da questão da formação do leitor.

Aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram e quais efeitos das práticas de letramento em grupos não minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começavam a usar a escrita com uma "tecnologia" de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas culturais e sociais dos diversos grupos que usavam a escrita (KLEIMAN,1995).

O que podemos inferir do processo de letramento é que a prática social da escrita e da leitura deve ser aplicada com o objetivo de formação de leitores e escribas capazes de transformar a realidade social por meio dos textos que leem e escrevem. Desse modo, o que viabiliza a prática do letramento é o conhecimento do contexto social, de preferência, sob um olhar atento das diversas formas em que se apresenta.

Nesse sentido, entendemos, por exemplo, que a criança desde o início de sua escolarização deve entrar em contato diretamente com o texto, sobretudo aquele que faça algum sentido para ela. Apresentar sílabas e letras como preconizam os métodos tradicionais (sintético e analítico), *a priori,* não estabelece os vínculos necessários ao letramento, melhor dizendo, à formação do leitor. Não que pessoas alfabetizadas por esses métodos não venham a se tornar leitores mais tarde, mas,

certamente, descobrir na mais tenra idade a função social da leitura é um incentivo ao entendimento do ato de ler como uma forma de prazer, informação dentre outros benefícios em uma sociedade grafocêntrica.

Em HAMILTON (2002), encontramos a ideia de *múltiplos letramentos*, ou seja, *Letramentos,* destacando os conceitos de letramentos dominantes – institucionalizados – e letramentos locais – vernaculares ou autogerados. Todavia, a autora não os vê separadamente, mas sim, interligados por uma relação que se estabelece socialmente. Os letramentos dominantes estão associados a organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias. Estão sob o controle de agentes, quais sejam: professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres e pastores, advogados e juízes. Já os letramentos vernaculares têm origem no cotidiano, no processo assistemático da vida social, nos acontecimentos, na cultura, nos hábitos corriqueiros e, por isso, não têm valor e são desprezados pela cultura social e seus agentes. Street (2014:p.130) menciona a questão do letramento escolar em comparação ao letramento social, denominado por ele como ideológico, da seguinte forma:

> A institucionalização de um modelo particular de letramento opera não só por meio de formas particulares de fala e de textos, mas no espaço físico e institucional, que é separado do espaço "cotidiano" para fins de ensino e aprendizagem e que deriva de construções sociais e ideológicas mais amplas do mundo social e construído.

Do ponto de vista pedagógico, devemos nos debruçar sobre os campos do conhecimento que ampliam e especificam o objeto a ser estudado. Tomamos como exemplo o campo da História que traz para a sala de aula as diversas produções humanas em seu espaço/tempo, desde imagens particulares – fotografias, cartas, convites, diários etc. – até as imagens públicas dos livros e jornais em circulação como fonte de informação e construção dos textos que devem refletir a prática social. Nesse sentido, também se estabelece a pesquisa em Geografia, cujo olhar debruça-se sobre a paisagem, não somente do entorno, mas, por meio dos registros de imagem, de outros lugares distantes da visão *in loco.* De posse das ferramentas sociais, ou seja, do conhecimento da realidade, o indivíduo uti-

liza a tecnologia da escrita para reconstruir os fatos e, desse modo, analisá-los em uma perspectiva mais próxima de seu próprio entendimento.

Com relação aos aspectos metodológicos, a presente pesquisa, de natureza qualitativa, realizou-se na Escola Santo Antônio localizada em uma ilha no Rio São Francisco, denominada Ilha do Massangano, Petrolina - PE, na região do semiárido. Nosso contato inicial com a comunidade deu-se a partir de uma solicitação da direção da escola à universidade (UPE - *campus* Petrolina) no sentido de auxiliar na "recuperação" de alunos do 3º e 4º ano do Ensino fundamental, considerados como tendo "dificuldades" de leitura e escrita e, portanto, em defasagem no processo de alfabetização. Por meio de um projeto de extensão realizado por esta pesquisadora e duas alunas de mestrado (PROFLETRAS), a solicitação foi atendida, ocasião em que pudemos desenvolver práticas pedagógicas e de pesquisa que resultaram no presente artigo.

Para o processo de pesquisa, determinamos como ponto de partida uma entrevista com professores a respeito do método e das questões que ali se apresentam com relação ao processo de alfabetização. O passo seguinte foi o contato com as crianças cuja faixa etária está entre 8 e 11 anos. Em conversa informal com o grupo, verificamos que a maioria trabalha na "roça" ou em serviço doméstico no contra turno da escola. Antes de iniciarmos o trabalho pedagógico propriamente dito, fizemos um reconhecimento do espaço físico e social da região. Durante caminhadas pelos 4.000m2 da ilha, tomamos conhecimento de que vivem ali por volta de 600 habitantes. Os moradores sobrevivem principalmente da agricultura e da pesca, mas muitos saem para trabalhar nas cidades de Petrolina e Juazeiro - BA. Na escola com 150 alunos, funcionam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

No terceiro momento, propusemos às crianças uma oficina de marionetes para montagem de uma peça teatral. Os doze alunos envolvidos na tarefa, mostraram-se entusiasmados com a ideia de produzir os personagens e em seguida o texto oral para apresentação. No encontro seguinte, solicitamos que escrevessem sobre a experiência vivenciada na oficina. Nesta etapa, foi possível observar em que níveis de escrita e leitura encontravam-se as crianças, a fim de que pudéssemos iniciar o trabalho pedagógico. Em encontros frequentes, durante um ano, conversamos longamente com os professores sobre as questões inquietantes no processo de alfabetização dos alunos. Realizamos também diversas atividades como caminhadas pela ilha, momento em que observávamos e descrevíamos a paisagem, co-

letávamos histórias (lendas) sobre o local. Durante este período assistimos a apresentações do Samba de Véio, ritmo musical característico dos moradores da ilha.

Sobre o método e o material didático

Generalizadamente chamado de cartilhas, o material didático da alfabetização constitui um gênero amplamente divulgado ao longo do tempo como base no processo inicial da aquisição da leitura e da escrita. Conforme BARBOSA (1994:54), a escola "Utiliza como recurso de base um suporte material impresso, que tem sua origem ligada aos silabários do século XIX: a cartilha". Embora, mantendo o mesmo propósito, o de alfabetizar, as cartilhas sofreram mudanças ao longo do tempo. Tanto na aparência como nas formas de apresentação de seus conteúdos, as cartilhas foram influenciadas por teorias advindas de determinadas áreas como da Psicologia e da Linguística. Produzir um estudo desse gênero significa, portanto, analisar aspectos internos e externos que devem buscar em outras ciências a sua própria constituição.

Como em todo município de Petrolina, na escola da ilha, também utiliza como material para a alfabetização a cartilha (programa) Alfa e Beto que é um pacote educacional que contém livros de alfabetização, Ciências e Matemática. Com base fonética, o material prioriza as relações entre fonemas e grafemas, ou seja, o processo de alfabetização é sistematizado das partes para o todo. Seu caráter comercial é evidente em sua apresentação no site[1]. Sem qualquer parâmetro científico, o material é apresentado da seguinte forma:

> O Programa Alfa e Beto de Alfabetização foi desenvolvido para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, série em que a alfabetização deve acontecer. O objetivo é assegurar que todos os estudantes dominem o nível básico de fluência em leitura e escrita, o que aumenta as chances de avançarem com sucesso na vida escolar e concluírem seus estudos no tempo adequado. Para isso, o IAB utiliza o método fônico, comprovadamente o mais eficaz para promover a alfabetização de crianças e adultos.

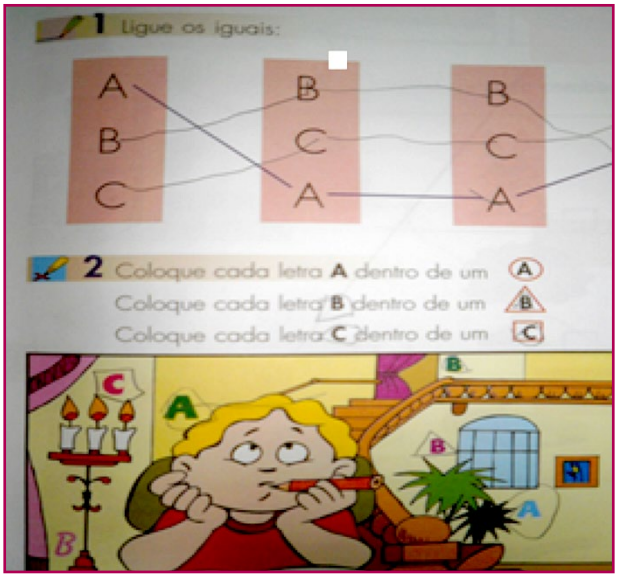
1. http://www.alfaebeto.org.br/produtopagina

Em entrevista com os professores, tomamos conhecimento de que o material é o único recurso didático utilizado, estando vetada pela coordenação pedagógica a utilização de qualquer proposta alternativa. Isto é, não é dado ao professor o direito de recusar-se a aplicar esse material.

Análise

A primeira etapa da pesquisa realizou-se por meio de entrevistas com professores do pré II e do 1º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista nosso interesse em coletar dados sobre as relações entre o material didático e a proposta de alfabetização e letramento. Inicialmente, perguntamos quais eram suas impressões sobre o material didático em questão. Em resposta, os professores alegaram que o maior problema do material está na descontextualização, ou seja, na distância entre o que é lido do é vivido pelos alunos, o que, segundo os professores, é a causa principal do desinteresse das crianças pela leitura e escrita. Dizem eles: "o livro não tem nada a ver com a realidade das crianças". A pergunta seguinte se constituiu em saber em que medida ocorre esse desinteresse. Os dois professores entrevistados responderam que as atividades de modo geral são repetitivas (cansativas) e não chamam atenção dos alunos, a exemplo da que apresentaremos a seguir[2].

Figura 1 (p.5)



2. As imagens a seguir foram retiradas do Livro 2 - Programa Alfa e Beto de Alfabetização - Letras e Sons.

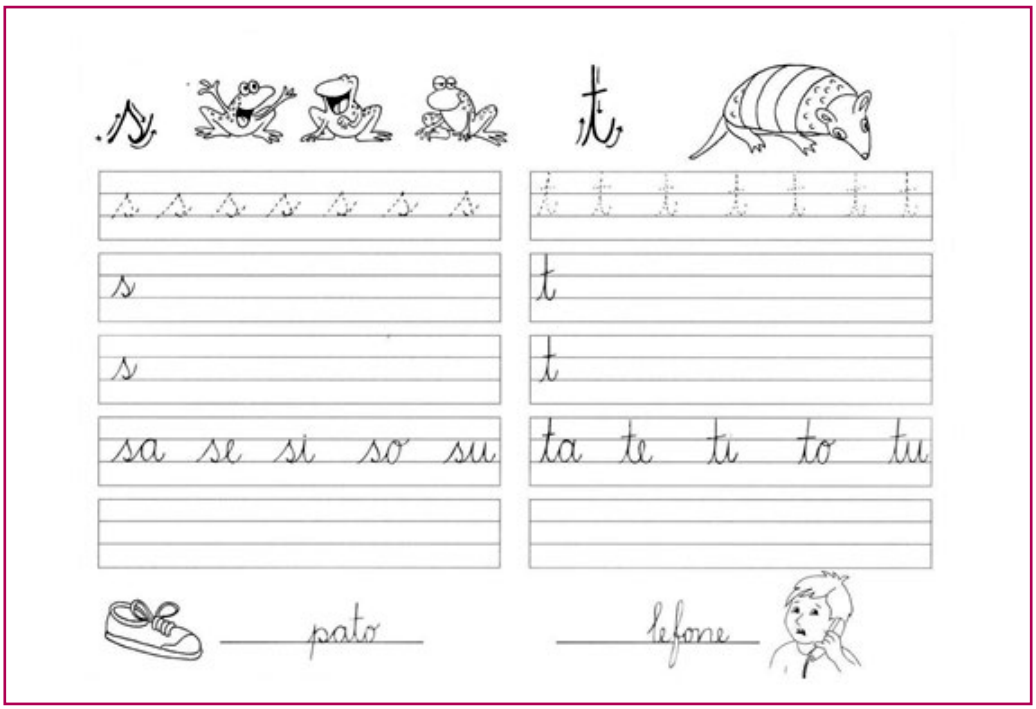
Sobre a imagem, os professores relataram que os alunos perguntam: "Isso é uma história? O que tem que fazer aqui?" O exercício que se repete até o final da cartilha, variando apenas as letras que vão até o Z, não produz qualquer sentido. A atividade apresenta letras soltas sem qualquer relação contextuais: é apenas um exercício de reconhecimento dos grafemas.

Sobre isso, Cagliari (2004, p.200) comenta:

> O mundo da linguagem é o mundo dos textos. Por essa razão, o professor deve tentar, sobretudo no início, criar situações em sala de aula em que predominem o texto. Por outro lado, o professor deve tomar cuidado quando exemplifica com pedaços de fala.

Outra questão que aqui evidenciamos ainda sobre a falta de interesse dos estudantes, de modo geral, pela produção textual, se localiza no tipo de proposta metodológica em que alunos devem escrever palavras soltas ou sílabas ou letras, sem qualquer tipo de contextualização, apenas como exercício mecânico de escrita. Sobre isso, Passarelli (2004) informa que tal resistência se dá em função da distância entre os temas propostos para as redações escolares e a realidade social em que vivem esses estudantes, conforme vemos na imagem seguinte:

Figura 2 (p.69)



As análises realizadas no processo de pesquisa apontaram, sobretudo, para questões que envolvem as relações entre o letramento local – autogerado – e as leituras operadas pelos alunos. Na primeira figura, observamos imagens que devem ser observadas para que sejam marcadas as que não pertencem à história.

Figura 3 (p.11)



Ao observar a figura, três alunos disseram que a figura que não pertencia à história era a em que o menino se espreguiça na cama. Ao perguntarmos por que, responderam que crianças dormem em rede, a maioria não tem cama. Questionamos a imagem do menino nadando, se de fato estava no contexto da história. Todos responderam que sim, pois antes de ir para a escola, tomam banho de rio (Rio São Francisco). Um aluno considerou que a história estava toda incorreta porque pela manhã as crianças pequenas trabalham na roça e somente depois do almoço vão à escola. Questionamos o fato de que aqueles podiam ser crianças de outro lugar, por exemplo, "da rua"[3]. Os alunos responderam que não sabem como é a vida das crianças que não vivem na ilha.

3. Termo utilizado para os locais fora da ilha, às margens do rio.

Na perspectiva do letramento, podemos analisar a questão conforme o que apresenta Street (2014, p.137-138):

> Uma pergunta-chave para a pesquisa futura é como a afirmação de autoridade e a alocação dos participantes em papeis e relacionamentos específicos se inscrevem em eventos e práticas de letramento particulares. A princípio, isso pode nos levar a concluir que a concepção de letramento associada à escolarização e à pedagogia, em particular à ênfase no Ensino-Aprendizagem, está transformando a rica variedade de práticas letradas evidentes nos letramentos comunitários em uma prática única, homogeneizada.

O texto (as imagens), de antemão, propõem, segundo uma leitura localizada em um determinado segmento social e geográfico, que as crianças durmam em camas e não nadem antes de ir para a escola. Todavia, para esse grupo de alunos, em face de sua planta material (Hamilton, 2002), a leitura se faz por meio de uma aproximação entre as práticas sociais e o letramento escolar que, na maioria das vezes, despreza os contextos e as práticas sociais dos indivíduos. A questão, conforme assevera Street (2014), é saber em que medida os professores – muitos não sendo moradores da ilha – estão preparados para colocar em prática as teorias que preconizam a diversidade cultural das localidades como importante ponto de partida para a ampliação do letramento.

A figura 4 propõe que os alunos marquem com D a figura que não começa com a letra D.

Figura 4 (p.109)



Em relação a esta atividade, ao serem informados de como deveriam realizá-la, os alunos excluíram o disco, a bola e o dente. Questionamos a figura do disco perguntando-lhes o que viam ali. Todos responderam que era um pneu. Quanto ao dente, disseram que parecia um tamborete (um banco), mas que estava estranho porque só tinha duas pernas.

Nesse caso, a questão se torna ainda mais complexa, já que a relação imagem-objeto é cenário para o processo de alfabetização. Tendo em vista que devemos levar em conta nas práticas pedagógicas os aspectos culturais e transculturais que auxiliem os alunos a situarem-se em suas práticas de letramento linguístico, situações como esta vão de encontro, por exemplo, a uma abordagem da Consciência Crítica de FAIRCLOUGH (1992:22), que nos indica que "qualquer evento discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social". Nesta teoria, o discurso é entendido como constituinte do social, como um modo de ação, pois é uma das maneiras pelas quais as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros, mas é também visto como uma forma de representação, pois nele valores e identidades são representados de forma particular. Os discursos são concebidos como não apenas reproduzindo entidades e relações sociais, mas também como as construindo de diversas maneiras, cada uma das quais posicionando os sujeitos sociais também de diferentes maneiras.

Considerações finais

Com base na pesquisa, compreendemos que nesta situação específica – local e grupo social – as relações entre a cartilha e o processo de alfabetização e letramento produzem efeitos negativos, considerando que além de priorizar a escrita mecânica – letras, sílabas e palavras soltas – o programa Alfa e Beto, por ser um material produzido em série para todo o país, não atende às necessidades de contextualização local. Práticas sociais, cultura e variações linguísticas locais não fazem parte do texto cartilhado em questão.

Para os professores da escola, a descontextualização, ou seja, a distância entre o que é lido e o que é vivido pelos alunos é a causa principal do desinteresse das crianças pela leitura e escrita. Nesse sentido, CAGLIARI (2004, p.209) assevera que

> Se o professor alfabetizador deve trabalhar, sempre que possível com textos, os alunos também devem estar sempre envolvidos com a problemática da linguagem, analisando-a dentro de um contexto real de uso, ou dentro da própria linguagem, como é o caso das relações entre letras e sons.

Com isso, é possível fazer uma crítica à aplicação de propostas pedagógicas, ainda amplamente utilizadas, que consideram a escrita e a leitura como algo mecânico, voltado para a decodificação ou que, do ponto de vista ideológico, estão repletos de concepções distantes do contexto dos grupos sociais. Ainda que parciais, nossas conclusões sobre a pesquisa apontam para a possibilidade de uma reflexão mais profunda sobre as discussões que envolvem as noções de letramento em contextos de ensino que relacionam leitura, escrita e práticas sociais. Nessa perspectiva teórica, é possível que se abram novas práticas escolares que atendam a um conhecimento premente dos novos "textos" vinculados às funções sociais da escrita e aos saberes próprios, autogerados por crianças e adultos de localidades específicas.

Referências

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipioni,2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. Discourse & Society**, Vol. 4 (2), 1992.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

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

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOODY, Jack e WATT, Ian. **As consequências do letramento**. São Paulo: Paulistana, 2006

HAMILTON, M. **Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning**. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Org.). **Supporting lifelong learning: perspectives on learning**. London: Routledge/Open University Press, 2002.

KLEIMAN, A. B. (org.). (1995). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: SP, Mercado das Letras.
PASSARELLI, Lilian Ghiuro. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico.** São Paulo: Cortez, 2004.
SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três Gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.
STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.
IBGE:http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab28.pdf
ALFA e BETO:http://www.alfaebeto.org.br/produtopagina/?slug=descricao-15&slug_pai=programa-alfa-e-beto-de-alfabetizacao-2

RESUMO

O intento deste artigo é apresentar alguns conceitos e práticas que norteiam a temática Alfabetização e Letramento. Para a execução deste trabalho visitamos algumas teorias (algumas solidárias em alguns pontos, outras, nem tanto), com o objetivo discutir alguns aspectos de relevante importância para uma maior compreensão dos fatos que envolvem o processo de alfabetização e letramento, com enfoque, principalmente, nos mecanismos pelos quais os eventos relacionados à aquisição da língua escrita se processam. Tal estudo comprova importância de se discutir como as relações entre professores e alunos, a partir da utilização diferentes métodos, podem provocar significativos avanços na busca de uma melhor compreensão sobre o funcionamento da aquisição do conhecimento. Conhecendo e aplicando diferentes teorias e diferentes métodos, é possível aproveitar o momento de alfabetização para oferecer ao estudante um momento de prazer e de conquistas de novas práticas sociais. Quando o professor enxerga a capacidade que o aluno tem de aprender, ele constrói estratégias que possibilitam essa aprendizagem. Nesse sentido, os textos aqui resumidos procuram explicitar, de forma articulada, alguns elementos fundamentais para que o professor possa compreender melhor os conceitos de alfabetização e letramento e, consequentemente, as repercussões desses dois conceitos no processo de aquisição da língua escrita.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Ensino, Escrita.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A ESCRITA COMO UMA PRÁTICA LIBERTÁRIA

Jorge Luís Vieira[1]

Introdução

Nas últimas décadas no Brasil, temos observado uma diminuição das contradições historicamente construídas, e que eram caracterizadas por desigualdades sociais que excluíam dos processos de participação significativa parcela da população. Essa diminuição, porém, mostra-se carente de canais que possam reverter, de forma mais eficiente, o quadro que ora ainda se apresenta, ou seja, incluir na vida cidadã um número cada vez maior de alunos, que antes eram alijados de um acesso mais democráticos a novas formas de conhecimento. Nesse sentido, ganha relevo a necessidade de uma redefinição das políticas públicas voltadas para essa parcela da sociedade, dando-lhe condições de acesso à educação de qualidade e permitindo-lhe uma maior interação nos destinos do país. E é nessa perspectiva que a compreensão dos conceitos de Alfabetização e Letramento ganha maior relevo, pois é através desses dois mecanismos que o sujeito pode conquistar maior habilidade e maior autonomia para agir em situações sociais diversas.

Partindo dessa concepção, uma proposta de alfabetização deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos. Para estar de acordo com

1. Mestrando em Letras pela Universidade de Pernambuco – UPE, Especialista em Análise do Discurso, Graduado em Letras pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió- CESMAC.

essa concepção, é importante que o trabalho de alfabetização se organize em torno de técnicas que privilegie a reflexão sobre diferentes situações.

Isso implica, certamente, na rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno conceitos prontos, que ele só tem que guardar na memória, como uma espécie de arquivo que deve ser visitado para furas meras reproduções.

Historicamente, o conceito de alfabetização se identificou ao ensino da "tecnologia da escrita", quer dizer, do sistema alfabético da escrita, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em "sons" e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

A partir dos anos 1980, o conceito de alfabetização foi ampliado com as contribuições dos estudos da psicogênese da língua escrita, particularmente com os trabalhos de Emília Ferreira e Ana Teberosky. De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondência entre **grafemas** e **fonemas** (a decodificação e a codificação), mas se caracteriza como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipótese sobre a natureza e funcionamento da língua escrita.

Progressivamente, o termo passou a designar p processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas socais de leitura e escrita. É diante dessas novas exigências que surge o termo **Letramento.**

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num "organizado".

Nesse sentido, entender as reais dimensões dos termos alfabetização e letramento favorece a compreensão de que a língua e um sistema que se estrutura no uso e para o uso, escrito e falado, sempre contextualizado. No entanto, a condição primeira para o uso da língua, que é a apropriação do sistema alfabético, envolve, da parte dos alunos, aprendizados específicos e exige dos

educadores algumas ponderações relacionadas ao estágio atual dos questionamentos e dilemas no campo da educação, e nos impões a necessidade de firmarmos posições consistentes, evitando generalizações ou reducionismos nas práticas de alfabetização.

Reflexões sobre o tema

O ensino da Língua Portuguesa, conforme diretrizes emanadas do ministério da Educação, deve voltar-se para a função social da língua como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania e integras a sociedade como ser participante e atuante. Segundo os Parâmetros Curriculares nacionais:

> A leitura é processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc.

Percebemos então que ler é uma atividade complexa que múltiplas solicitações ao intelecto e às habilidades cognitivas: reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, comparar, deduzir, inferir etc. Não está em questão apenas a simples decodificação, mas a apreensão de informações explícitas e implícitas e a construção de sentidos que dependem de conhecimentos prévios a respeito da língua, dos gêneros, das práticas sociais de interação, dos estilos, das diversas formas de organização textual.

A matriz de referência que orienta as provas de Língua Portuguesa do Saeb e da Prova Brasil está estruturada sobre o foco leitura, que requer a competência de apreender a texto como construção do conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Os testes de Língua Portuguesa têm por objetivo verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção do conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. O texto é, pois, a unidade significativa que concretiza as competências e habilidades lingüísticas relacionadas a situações concretas. O próprio texto, portanto aos elementos que determinam sua complexidade.

Métodos de alfabetização[2]

A discussão sobre qual método é mais adequado para o ensino da leitura e da escrita é secular; coincide com a história da criação da própria escrita, uma vez que se trata de um conhecimento sistematizado por alguém, a partir de uma necessidade social, num determinado momento histórico. Este conhecimento precisava ser transmitido e disseminado entre as gerações; inicialmente para poucos, especialmente para os que constituíam a classe dominante; posteriormente, para alguns componentes da família e por fim, a partir da criação da imprensa e da escola, para a população em geral.

Com base em Barbosa (1994) e Mortatti (2000), podemos dividir a história da alfabetização no Ocidente em quatro grandes tendências. A primeira vai da Antiguidade até meados do século XVII e foi marcada pelo uso exclusivo dos métodos de marcha sintética, que compreendem o processo da leitura como um esquema: letra → fonema → sílaba → palavra → frase → texto.

Os métodos de marcha sintética utilizam o seguinte procedimento para a execução do ensino da leitura: inicialmente, o aprendiz memoriza as letras do alfabeto, independente do seu valor fonético e grafia; aprende repetindo em coro, sequenciadamente e em orcem alfabética; em seguida, memoriza as sílabas simples, também chamadas de sílabas canônicas para ler e escrever as palavras mais simples (monossílabas, dissílabas); e, posteriormente, memoriza as sílabas consideradas complexas, aquelas constituídas por mais de duas letras para ler as palavras maiores, as consideradas mais difíceis e, por fim, as frases e textos. Segundo Mortatti (2000), esses métodos de marcha sintética foram intitulados:

> **a) Método da Soletração ou Alfabética**, que propõe o ensino inicial da leitura e da escrita pela apresentação/memorização das letras e dos seus respectivos nomes por meio da repetição, do treino. Após a memorização de todas as letras do alfabeto, ensina-se a formação das

2. Maria Vilma da Silva, CEDU/UFAL. Maceió, 2010, A formação continuada de professores alagoanos através dos programas PROFA e Pró-Letramento.

sílabas a partir da união entre as vogais e as consoantes e, por fim, ensina-se a união entre as sílabas para formar as palavras; depois de conhecer várias palavras ensina-se a união entre elas para formar as freses e, por fim, lê-se e escreve-se textos[3].

b) Método Fônico, que parte dos sons correspondentes às letras, sem enfatizar, inicialmente, os seus respectivos nomes. Para facilitar a aprendizagem, associa-se os sentidos dos sons às vozes onomatopéicas. Ex.: O som da letras "z" associa-se ao zumbido da abelha (zzzzzzzzz). Após aprender o som e relacionar este som ao desenho da letra é hora de ensinar a formar sílabas; memorizadas as sílabas, forma-se palavras e a partir destas, frases e textos.

c) Método da Silabação ou Silábico, que parte da emissão de sons através das sílabas ou das famílias silábicas, mantendo sempre a ordem crescente de dificuldades, Posteriormente, ao ensino das famílias silábicas, ensina-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinam-se frases isoladas ou agrupadas, objetivando a preparação para a leitura e a escrita de textos.

Nesse momento histórico, de criação dos métodos sintéticos, a oratória era muito valorizada, por isso um dos objetivos do ensino da leitura era melhorá-la. Dessa forma, o ato de ler era, predominantemente, um exercício de dicção, que visava eliminar as falhas da língua oral. Somente após o domínio da leitura (decodificação), inicia-se a (codificação)[3].

A segunda tendência foi marcada pelo nascimento dos métodos de marcha analítica ou global, que se instá-la a partir do século XVII e predominou até o início do século XX, como oposição teórica ao método sintético.

Os precursores do método analítico consideravam como ponto de partida para o ensino da leitura a seguinte sequência: palavra → frase → texto. A ênfase desse método está no conhecimento do significado da "palavra-chave",

3 A esse tipo de construção dá-se o nome de pseudo-texto, ou seja, texto descontextualizado, criado com finalidade grafo-fônica.

que deve ser originado do ambiente vivencial do aprendiz. A partir do reconhecimento da palavra como unidade de sentido, decompõe-se a referida palavra objetivando conhecer os elementos que fazem parte da sua constituição. E paralelamente à decomposição dessas palavras, aprende-se também a escrevê-las. Somente quando o aprendiz reconhece certo número dessas palavras é que estará apto a começar a ler e escrever frases, constituídas com as mesmas palavras trabalhadas anteriormente.

Método da marcha

Segundo Mortatti (20040, os métodos de marcha são intitulados de:

a) Método da Palavração - inicia-se a partir da exploração do significado de uma palavra, do que ela representa. Para melhor compreensão e contato com a palavra a ser estudada (palavra-chave) mostra-se o objeto a que ela representa afixando nele uma tarja com seu nome. A partir dessa compreensão decompõe-se a referida palavra em sílabas e, por fim, criam-se outras palavras com as sílabas construídas a partir da palavra anterior.

b) Método da Sentenciação - inicia-se pela apresentação de uma sentença (conjunto de palavras que mantém unidade de sentido entre elas); o que, utilizando-se a linguagem da gramática, também se pode chamar de frase ou oração. Após, decompõe-se a referida sentença em palavras e, por último, em sílabas.

c) Método do Texto - consiste na apresentação/leitura de um texto, após discussão e identificação do seu sentido, identifica-se uma frase e dá-se a ela destaque; posteriormente, toma-se uma palavra da referida frase para decompô-la em sílabas;por fim, formam-se novas palavras e volta-se ao processo inicial com novo texto.

d) Método Eclético - este método nasce após a década de 1920, insatisfeitos com os métodos obtidos com o ensino inicial da leitura e da escrita, a partir dos métodos analítico e sintético, muitos professores já tomavam a decisão de juntar aspectos que consideravam eficazes de um método e do outro, criando assim um novo método de alfabetização, o método eclético. A base deste método é sílaba, considerando indispensável investir na compreensão da estrutura da língua.

Terceira tendência instala-se a partir do início do século XX com a criação do método universal que, no Brasil, vai até a década de 80. Neste período, questiona-se a obrigatoriedade da correspondência entre som e grafia, ou seja, a idéia de que se aprende a ler analisando a escrita. A ênfase, nesse momento, recai sobre a compreensão da leitura do texto; no uso da escrita. Para melhor identificar o percurso de ensino-aprendizagem proposto pelo método ideovisual, faz-se necessário apresentar suas características básicas: 1) reconhecimento global de frases significativas para a criança; 2) ênfase na compreensão da leitura do texto e não mais na decodificação; e 3) uso da escrita (BARBOZA, 1994)

Como vemos, os métodos de alfabetização/letramento são variados. O que realmente pode definir o que é eficaz em cada um deles é a compreensão o aprendiz é um ser singular que deve ser visto na sua inteireza. Rubem Braga, em uma de suas crônicas, trata do tema alfabetização e relata a experiência vivida por Graciliano Ramos, e cita uma passagem da narrativa Infância, do escritor alagoano:

> Certamente meu usava um horrível embuste naquela maldita manhã, inculcando-me a excelência do papel impresso. Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: "A preguiça é chave da pobreza - Quem ouve conselhos raras vezes acerta
>
> - Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém."
>
> Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. As outras folhas se desprendiam, restavam as linhas em negrita, resumo da ciência anunciada por meu pai.
>
> - Mocinha, quem é Terteão?

> Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Terteão fosse homem. Talvez fosse. "Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém".
> - Mocinha, que quer dizer isso?
> Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. E eu fiquei triste, remoendo a promessa de meu pai, aguardando novas decepções.

A narrativa de Graciliano Ramos mostra quão nocivo é um método de alfabetização que enxerga o aprendiz apenas como um ser passivo, cuja visão do mondo é quase que completamente ignorada.

Considerações finais

Dessa discussão, entende-se que embora distintos, os processos de alfabetização e letramento se complementam, ou seja, são indissociáveis. Qualquer que seja o método, e cabe ao professor entender que alfabetizar implica incentivar a participação dos aprendizes em práticas sociais de leitura e escrita, fazendo-os vivenciar as práticas de sala de aula, fazendo com que os alunos apropriem-se, gradativamente, do sistema de escrita, em um processo que supõe situações de aprendizagem que o levem a refletir sobre situações concretas. Exatamente por isso pressupõem convivência com situações de leitura num processo em que as pessoas envolvidas atuam verdadeiramente como sujeitos que podem ser solidários a algumas idéias e rebelarem-se contras outras; sujeitos que compartilham de idéias e pontos de vista, aceitando os argumentos usados pelo autor ou deles discordando, produzindo sentido em relação ao texto para construí-lo ou desconstruí-lo. Nessa concepção alfabetização/letramento é entendido como um processo de produção de sentido que se dá a partir de interações sociais, não podendo, portanto, desconectar a situação de seu contexto maior, pois nessa relação é que se deve processar a aquisição da aprendizagem.

Referências

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa/Secretaria da Educação - Brasília, 1997.

BRASIL, **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**, **Coletânea de Textos**. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF,2001.

SOARES, Magda. B. **Letramento e Alfabetização**: as muitas facetas, 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo, UNESPE:2004.

VERDI, Eunaldo. **Graciliano Ramos e a crítica literária**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.

RESUMO

O artigo traz a análise de diferentes ações docentes em práticas de letramento por meio de levantamento bibliográfico de outros artigos. Propõe-se a refletir a partir destas práticas diferenciadas, possibilidades metodológicas que possam ser adaptadas ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, tendo como foco o letramento. Destacando-se que a deficiência na fase da alfabetização é um fator relevante que pode exercer influência por todo o resto da escolarização do indivíduo. Pontua-se, então, elementos teóricos com base na concepção de letramento de Magda Soares; a percepção de alfabetização, contemplando o contexto social e a mediação dialógica, pontuados por Paulo Freire, bem como aspectos metodológicos de pesquisa de Antônio Carlos Gil. A pesquisa em questão procura em outras práticas de ensino, elementos úteis e contextualizados com o mundo globalizado e tecnológico, favorecedores e inspiradores para um prática docente atualizada, dinâmica, que não separa o ensinar a ler e escrever das relações sociais, e levando em conta a modificação das relações interpessoais por meio dos avanços nas comunicações. Isso não significa, no entanto, desvalorizar algumas práticas tradicionais, que implementadas com esse olhar dialógico e social, pode trazer resultados benéficos. Assim, apresentamos como resultado da pesquisa, algumas pistas teórico-metodológicas como sugestões para práticas de letramento no ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramentos, Contextualização, Língua portuguesa.

ÁREA TEMÁTICA - LETRAMENTO E ENSINO

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REFLEXÕES DOCENTES SOBRE O ATO DE LER E ESCREVER COMO PRÁTICAS SOCIAIS

Carla Nataly Andrade Pithon
natalypithon@hotmail.com

Cristina Vicente da Silva
crisvicente_1@yahoo.com.br

Elisângela Teles da Silva
eliteles1@yahoo.com.br

Valdinah Silva dos Santos
valdinahss@yahoo.com.br

Tânia Silva Santos
sstania@hotmail.com

Introdução

Muito se tem discutido acerca dos processos de alfabetização e letramento na contemporânea sociedade brasileira, sobretudo, por conta da amostragem de altos índices que apontam para um gradativo crescimento do número de analfabetos funcionais que estão presentes nas escolas, no mercado de trabalho e na sociedade de maneira geral.

Desse modo, abordar o tema alfabetização é como que atrelar o conhecimento à simples ação de ler e escrever, apenas decodificando os signos linguísticos sem qualquer inferência interpretativa, ou mesmo dialógica com os elementos do tex-

to. Outra maneira de se pensar em alfabetização é perceber se o indivíduo é capaz de escrever seu próprio nome. Uma vez que já o sabe, este já está, de acordo com o senso comum, alfabetizado.

Entretanto, a alfabetização é um processo bem mais profundo que o simples ato de escrever o próprio nome ou ler e decodificar signos, juntando-os em palavras e/ou frases. É a possibilidade de construção de significados, de forma que o estabelecimento da comunicação aconteça para favorecer a transmissão de saberes em uma dada sociedade, e isso em consonância com o processo de letramento.

Portanto, esse artigo tem por objetivo geral refletir acerca da alfabetização e letramento, a partir de relatos de docentes sobre o ato de ler e escrever como práticas sociais, que contribuíram para seu próprio processo de formação e as implicações em suas práticas pedagógicas atuais.

A escolha de professores do 6º ano do Ensino Fundamental II se deu por conta de que muitos estudantes, que chegam a essa etapa, trazem em sua bagagem grandes dificuldades no que concerne à apreensão da leitura e da escrita, de modo que não conseguem ler, escrever, interpretar e produzir pequenos textos, dado aos abismos não transpostos no processo de alfabetização, o que causa um problema que só tende a crescer caso não seja tratado de maneira efetiva e elucidativa.

Desse modo, questiona-se: Como a reflexão acerca dos processos de alfabetização e letramento de alguns docentes pode contribuir para a ressignificação do ato de ler e escrever, nas aulas de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental II, considerando as demandas das práticas sociais?

Confrontado com a análise da própria formação, o docente tende a buscar estratégias diferentes para alcançar resultados satisfatórios em sua práxis pedagógica no que se refere ao processo de letramento de discentes que estão no 6º ano do ensino fundamental II, repensando a relevância de um tratamento teórico imbricado ao prático, atendendo às demandas sociais.

Alfabetização e letramento: práticas indissociáveis para uma educação de qualidade

Diante das tantas transformações no mundo globalizado, sobretudo, com a modernização das sociedades e a partir do advento das novas tecnologias, urge um novo movimento de participação mais ativa dos cidadãos nas questões so-

ciais e políticas, advindo da necessidade de interação comunicacional, de forma a usar mais fortemente as habilidades da leitura e da escrita.

E é, justamente, em seu próprio contexto social que o indivíduo utiliza a capacidade de manter-se informado, de poder planejar, e, consequentemente, aprender mais e inferir/interferindo através da interação com os demais. Contudo, quando a pessoa encontra dificuldades em estabelecer conexões entre atos e fatos, não realizando uma "leitura de mundo precedente à leitura da palavra" (FREIRE, 1996), este não saberá aplicar na prática as habilidades, apresentadas superficialmente, o que o terna um analfabeto funcional.

E, assim, o analfabetismo funcional se configura como a falta de "capacidade e usos efetivos da leitura e escrita nas diferentes esferas da vida social, pois entrava todas as condições necessárias para que todos aprendizes tenham oportunidades de continuar a se desenvolver pessoal e profissionalmente" (RIBEIRO, s/d, p.1).

Faz-se, portanto, relevante abordar acerca da importância de alfabetizar através da conjuntura na qual o aprendiz está inserido, ou seja "o aluno deve ser alfabetizado em um contexto onde leitura e escrita tenham sentido" (SOARES, 2004 p.3), a fim de que se possam compreender os significados do uso da leitura e da escrita em suas diferentes situações.

> As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita (SOARES, 1998 p. 46).

É nesse momento, no qual o letramento se faz imprescindível para que a alfabetização logre êxito, pois é preciso a interação entre leitura e escrita dentro e fora do contexto escolar, de maneira a efetivar o entrelaçamento entre prática e teoria. Assim, o ato do letramento responde às demandas sociais no que tange à inserção do sujeito ao seu contexto.

Não se é mais possível, nos tempos contemporâneos, utilizar a práxis da alfabetização dissociada do letramento. Ambos são vias de uma mão única, que "em decorrência de uma nova realidade social na qual não bastava somente saber ler e escrever, mas responder efetivamente às práticas sociais que usam a leitura e a escrita" (JUSTO & RUBIO, 2013, p.2).

Ainda de acordo com Magda Soares (2004, p.90):

> Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos e atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvam a língua escrita – letramento.

Essa nova forma de pensar a alfabetização implica na apreensão dos significados que os textos propõem dentro da prática social. Assim, contextualizar a forma de alfabetizar tende a causar no aprendiz um maior interesse, haja vista a aplicação prática de uma dada teoria. É a leitura de mundo que precede à leitura da palavra como afirma Paulo Freire. Desse modo, a prática de uma educação "bancária" cai por terra, pois:

> O necessário é que, subordinado, embora à prática "bancária", o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o "imuniza" contra o poder apassivador do "bancarismo". Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar (FREIRE, 2002, p.13).

Esse "aprender curioso" só se dá quando o saber ganha matizes empíricos, contribuindo para que o educando passe de mero expectador de uma educação depositária e assuma o papel de construtor ativo e prático do seu conhecimento. Nesse contexto, o texto passa a ser vida na vida de quem o lê, passa a ter um "para quê ?", um objetivo, uma finalidade, que não é mais embasada no fim único de ser avaliado pelo docente, mas no vasto campo informacional dentro da sociedade na qual o aprendiz/protagonista atua.

Metodologia

Esta pesquisa é de natureza exploratória, pois visa a tornar um problema mais explícito, aprimorando uma ideia (GIL, 2009, p.41). Neste caso nos referi-

mos à hipótese de que o processo de Alfabetização e de letramento será grandemente beneficiado no 6º ano do ensino fundamental havendo na formação do professor a compreensão sobre os conceitos de alfabetização e letramento e da inseparabilidade destas duas dimensões do processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Ainda conforme (Gil, 2009, p.41) a pesquisa em questão envolve "(a)levantamento bibliográfico; (c)análise de exemplos que estimulem a compreensão", ou seja, buscamos em artigos exemplos de professores que experienciaram a mesma problemática referente ao interrelacionamento entre Alfabetização e letramento.

O delineamento adotado é o bibliográfico, pois constitui-se de uma análise teórico-prática que terá como base as considerações teóricas acerca do problema na bibliografia recomendada. A seguir, foram analisadas algumas experiências docentes referentes às praticas de letramento no ensino-aprendizagem de línguas em variados contextos, e a partir delas teceram-se reflexões acerca do tema alfabetização e letramento, verticalizando para o 6° ano do ensino fundamental. A questão crucial se concentrou em observar a influência decisiva de práticas docentes que já implicam: a) a conscientização por parte do profissional de que a alfabetização e o letramento são momentos interdependentes, e que a consciência desta interdependência é um dos fatores decisivos para uma melhor adequação pedagógica em sala de aula. b)práticas docentes de letramento/multiletramentos oferecem aspectos variados a uma visão de ensino de língua materna em que alfabetizar e letrar ocorrem e beneficiam o processo de ensino-aprendizagem.

A análise dos dados adota o procedimento qualitativo, através de uma "análise de conteúdo"(Gil, 2009, p.163). Assim, as experiências docentes foram analisadas, a partir das orientações teóricas encontradas na bibliografia recomendada. No passo seguinte, buscou-se construir um quadro de pistas teórico-metodológicas como sugestão aos professores para uma prática mais equilibrada na dimensão do alfabetizar letrando. São pistas e não se constituem como sequências didáticas, no entanto, possibilitarão um espaço aberto à interferência e criatividade do docente para considera-las conscientemente na elaboração de suas próprias sequências didáticas implicando o critério de alfabetizar letrando, como recomendado na literatura de Magda Soares.

A importância da reflexão docente à luz da prática do letramento - breves apontamentos de algumas experiências

Na relação com as novas possibilidades de acesso à informação, e por conta dos resquícios de seu próprio processo de alfabetização e de formação docente, o professor sente-se pouco capacitado para enfrentar a realidade que encontra nas turmas de sexto ano, ou seja, a dificuldade evidente dos alunos em compreender, relacionar, contextualizar as leituras realizadas na escola com as demandas sociais nas quais estão inseridos. Diante disso, surge a necessidade de reflexão por parte dos professores, na busca de novas estratégias de ensino que promovam o letramento desses alunos, envolvendo-os nessa busca e, consequentemente, construindo conjuntamente com eles os sentidos de uma aprendizagem significativa constituída na participação direta e protagonista de seus participantes.

Em virtude da necessidade de propiciar o letramento dos alunos do 6º ano do ensino fundamental, e entendendo que é no diálogo e na escuta das vozes dos profissionais em sua prática, neste espaço serão analisadas algumas experiências de letramentos/multiletramentos em sua variabilidade e viabilidade de estratégias. Experiências que não foram aplicadas nesta série escolar, nem especificamente na disciplina língua portuguesa, mas por pertencerem à área de ensino de línguas, oferecerão pistas metodológicas a serem deduzidas e apresentadas no próximo tópico como estímulo e espaço para a criatividade, bem como permitirão a reflexão crítica do professor de Língua portuguesa, a fim de envolver e engajar seus alunos e a comunidade escolar na importante tarefa do letramento, letramentos ou multiletramentos.

Com este propósito de encontrar exemplos de experiências de sucesso na área de línguas que possam trazer elementos para enfrentarmos a problemática do alfabetizar e letrar como instâncias interdependentes, iremos analisar alguns artigos onde os pesquisadores se propuseram a dialogar criticamente pela busca de alternativas.

Em (Aragão, 2014) a pesquisa de Terzi (2007) discute sobre a promoção do letramento a partir do envolvimento direto dos sujeitos. A pesquisa foi desenvolvida através do projeto Alfabetização Solidária, no município de Inhapi, pequena cidade do semiárido alagoano, caracterizada pela oligarquia. Nesse projeto nem

mesmo os alfabetizadores eram familiarizados com a prática leitora, haja vista os livros da biblioteca ficarem encaixotados. O primeiro passo foi a ativação da biblioteca. Em seguida, a transformação das propagandas sonoras para linguagem escrita, motivando o uso da grafia para divulgação de diversas atividades; posteriormente foi criado, pelos professores e equipe acadêmica, um jornal mural, na praça da cidade, com notícias de jornais circunvizinhos, pois não havia nenhum. O projeto também investiu na formação continuada dos professores, ação importantíssima, pois só com a instrumentalização do profissional será possível mudar uma situação de deficiência.

As ações possibilitaram a interação entre leitores e textos de diferentes gêneros e suportes, a promoção da leitura e escrita de textos relativos ao cotidiano dos leitores/autores e a autonomia da equipe de alfabetizadores, que transformou o jornal mural em uma publicação mensal voltada para os interesses da comunidade, com uso da linguagem formal, às vezes, tornando-a mais acessível. Assim, a comunidade teve acesso a informações antes protegidas politicamente. Envolvendo-se diretamente no processo de letramento, tal comunidade apropriou-se da leitura e escrita de textos de acordo com suas próprias necessidades, o que lhe concedeu autonomia. E, portanto:

> A autonomia nos processos de letramento representa uma espécie de libertação dos padrões expostos das quais a sociedade se apropria além das formas idealizadas por seus mentores. Indica ainda a relevância da adequação à realidade e necessidades de cada comunidade. (ARAGÃO, 2014 p 108)

No artigo: " Multiletramentos, Facebook e ensino de inglês na escola pública", é válido considerar que a experiência em questão de multiletramento no ensino de inglês se deu através do uso do Facebook, com alunos da oitava série de uma escola pública na cidade de Itabuna, Bahia. Os pesquisadores aplicaram na pesquisa a metodologia da pesquisa-ação, a qual permite uma ação reflexiva, na qual as rotas do caminho são revistas a todo momento. Tal atividade permitiu aos discentes refletirem sobre sua própria aprendizagem, interagirem em outro ambiente, além da escola, no qual se configurou como uma prática de construção de sentido na leitura e escrita da língua inglesa. A programação das atividades preparou e permitiu que eles pudessem compartilhar ou criar seus

próprios artefatos comunicativos. Sendo assim, criaram vídeos em que articulavam a oralidade do inglês; interagiam por meio de bate-papos no facebook e compartilhavam charges e imagens nessa língua.

Os autores destacaram a necessidade de atrelar as atividades escolares às práticas sociais, dando um teor significativo ao ensino-aprendizagem de línguas. Sendo assim, afirmam:

> O grupo considerou a necessidade de a escola envolver-se nos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, especialmente devido à presença das tecnologias digitais, mas não apenas por isso. A vida pública, pessoal e profissional passa por mudanças que interferem nos modos de comunicação e na cultura. (DIAS; ARAGÃO, 2014, pg. 3)

Destacaram também que a multimodalidade, ou seja, a multiplicidade de estímulos: linguagem verbal e não verbal, animações, som e imagem estática ou em movimento etc, que integram a linguagem híbrida da contemporaneidade pode contribuir para o ensino-aprendizagem de línguas, oferecendo diferentes possibilidades para a educação. Além de enfatizarem que "Com o uso de criatividade, tecnologias diversas online e/ou offline podem ser articuladas em uma pedagogia dos multiletramentos envolvendo os estudantes em seu processo de aprendizagem"(DIAS; ARAGÃO, 2014, pg. 9).

O artigo: "A pesquisa-ação colaborativa e a prática docente localmente situada: dois estudos em perspectiva", aponta como objetivo principal discutir a importância de conectar a pesquisa-ação colaborativa às teorias dos novos letramentos na formação docente. O foco da pesquisa se concentra em professores de inglês em formação continuada e alunos do curso de letras, indicando que o estudo propõe observar a influência da proposta na formação continuada e inicial de professores. A autora destaca que "Nas pesquisas colaborativas, a ação é entendida como um modo de conduzir à reflexão crítica e teoricamente informada, com vistas à realização de movimentos concretos de mudança" (OLIVEIRA, 2012,pg. 2).

A pesquisa demonstra a importância da formação de redes colaborativas entre formadores e professores para provocarem a reflexão crítica que conduzirá a uma pedagogia de mudança. Enfatizam que o docente deve ser engajado numa atividade de pesquisa e prática, teorizando sua prática e agindo conforme sua teorização. No caso 1 professores participando de um projeto que oferece aulas de metodologia no ensino da língua inglesa, permitiam a coleta de dados através de

"1: sessões colaborativas com anotações de campo e correspondências pessoais, trocadas por e-mail entre os participantes e a pesquisadora" , constituindo-se num importante fórum de debates onde faziam depoimentos sobre suas inquietações e dilemas na prática da docência durante a participação do projeto.

No caso 2, participam alunos da disciplina: Prática de Ensino - Novos Letramentos: desenvolvimento de materiais para a sala de aula de LE, ministrada pela autora deste artigo, no Curso de Letras da UFSJ (Universidade Federal de São João del-Rei), no segundo semestre de 2009, com carga horária total de 80 horas. A disciplina contou com a participação de dezesseis alunos. Os dados aqui foram coletados através de fórum-online onde ocorreram os debates entre os alunos e a professora. O trabalho de conclusão do curso se deu através da criação de sequências didáticas para ensino de inglês.

O que os dois casos evidenciaram é que o letramento crítico, a atividade colaborativa, a constante reflexão e ação do professor sobre sua prática permitirá a mudança tão buscada e desejada por cada profissional da educação. Esta só pode vir a acontecer com verdadeira eficiência a partir da própria ação docente numa situação local, ou seja, numa ação situada, respaldada pelas necessidades e particularidades de cada contexto.

No livro digital: "Projetos de letramento e formação de professores de língua moderna", podemos verificar, como o próprio título já sugere, que trata-se de um material construído a partir de uma concepção de ensino-aprendizagem estreitamente relacionada à pedagogia de projetos , sendo que, o seu campo de ação delimita-se a área de linguagem . São relatadas no texto a descrição de três experiências pedagógicas que aconteceram em um dos estados do nordeste, no municipio de Lagoa Azul, na Escola Estadual Prof. Pedro Velho. Apesar do texto trazer a discussão e análise desses fazeres docentes, entendemos que o caminho para aprimorar a idéia de Alfabetização e Letramento como um processo interrelacional ocorre também, à medida que confrontamos e/ou alinhamos informações novas ou, simplesmente as revisitamos.

O projeto "Nossa Biblioteca ", que faz parte desse ebook, aponta , inicialmente para duas metas, a primeira relacionada a formação de leitores e, a segunda para uma questão mais prática, no sentido operacional da ampliação da Sala de Leitura e também do acervo. Mais um dado interessante nessa proposta é o fato dessa iniciativa ter sido construída pela comunidade escolar, o que reforça a importância

das práticas de letramento no ambiente da escola acontecendo de forma significativa e atendendo a demandas de uma sociedade real, porém que aponta para um futuro letrado.

É importante salientar desse trabalho docente, o fato de ter sido construído agregando a visão dos professores e alunos, sendo que muitos desses professores faziam parte de um programa de formação continuada oferecido por uma universidade pública local, fato esse que garantiu que todo o projeto tivesse a assessoria de uma equipe pedagógica multidisciplinar vinda dessa Instituição. Nesse aspecto é improvável não pensarmos na importância estratégica dos programas de formação continuada para professores, e na constituição desses espaços como lugares de colaboração e trocas significativas para uma educação plena.

No processo de construção e execução da proposta aplicado de forma gradativa ficou evidente como os profissionais em educação sentem-se inseguros para trabalhar com Projetos Interdisciplinares, ainda que seja um termo muito recorrente na área, e sugerido com bastante destaque nos PCNs. Porém, apesar de alguns entraves, é evidente que foi um trabalho de êxito alcançado, principalmente, no sentido de desenvolver a leitura e a escrita como uma prática sociocultural, direcionada a atuação em sociedade.

Após a análise pontual das experiências docentes mencionadas, construímos o sentido de que o multivariado espectro de intervenções didáticas contribui para uma reflexão ampla e atualizada. Visto que partem de uma visão de processo de ensino-aprendizagem com suas bases no letramento, ultrapassando a concepção de ensino-aprendizagem com foco na alfabetização isolada do uso dos textos ou no caso de séries mais avançadas, com uso de textos mas em contatos artificiais e não autênticos. Ou seja, as experiências docentes relatadas, conseguem, interligar eficientemente a leitura e à escrita às práticas sociais, aos usos dos textos em múltiplos espaços da sociedade contemporânea; ao local e ao global, à dinamicidade do digital e aos perenes usos de impressos, em suas mais variadas formas.

Pistas teórico-metodológicas a partir da reflexão docente e da discussão teórica sobre letramento em Magda Soares

Os PCNs de Língua portuguesa do ensino fundamental, do 3° e 4° ciclos enfatizam o trabalho com a leitura e escrita dando ênfase no estudo de textos no

âmbito dos gêneros textuais. Assim, na Introdução aos Parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental, 3° e 4° ciclos, encontramos:

> [...] as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados. (BRASIL, 1998, pg. 59)

O documento, ainda, admite o uso das tecnologias da informação e comunicação para incrementar a pedagogia do letramento, uma vez que a ênfase do documento se concentra na leitura e escrita como habilidades e capacidades que permitem participação nas práticas sociais. Sendo assim:

> Ao mesmo tempo que é fundamental que a instituição escolar integre a cultura tecnológica extra-escolar dos alunos e professores ao seu cotidiano, é necessário desenvolver nos alunos habilidades para utilizar os instrumentos de sua cultura. [...] Tanto é importante considerar e utilizar esses conhecimentos adquiridos fora da escola, nas situações escolares, como é fundamental dar condições para que eles se relacionem com essa diversidade de informações. (BRASIL, 1998, pg. 139)

Levando-se em conta estas orientações curriculares e refletindo-se sobre a questão do letramento já discutida, como condição em que o indivíduo faz uso da capacidade de ler e escrever como meio para ação e para a prática social, e após o vislumbre de algumas experiências docentes na pedagogia do letramento e multiletramentos, algumas observações em forma de pistas ou posturas teórico-metodológicas ficam evidentes:

1 - É preciso que o docente tenha consciência e entendimento dos conceitos "alfabetização e letramento", de forma a diferenciá-lo, impedindo que o desconhecimento influencie em uma prática pedagógica desatualizada com a realidade do letramento;

2 - A aprendizagem significativa se realiza num ambiente dialógico e auto-crítico, no qual os protagonistas não são apenas os professores, mas os alunos, como agentes e colaboradores na construção de seu próprio conhecimento;

3 - Um trabalho colaborativo entre pesquisadores da área e professores pode fomentar o diálogo e a atualização da prática escolar no ensino da língua materna;

4 - A perspectiva dos multiletramentos por ser ampla engloba e permite lançar mão de vários recursos eletrônicos, digitais e tradicionais possibilitando estratégias mais flexíveis e dinâmicas para o letramento;

5 - Um professor que pesquisa sua prática pedagógica e a teoriza buscando estratégias numa ação e reflexão contínua, torna-se um agente de transformação contextualizado com as necessidades de sua comunidade, além de reflexivo, crítico e autônomo;

6 - Uma prática por meio de projetos educativos, sequências didáticas planejadas e objetivas podem até ser estratégias tradicionais e antigas, mas o antigo pode revestir-se do novo e possibilitar ao professor a reflexão crítica e a criatividade necessária para pensar alternativas eficientes de letramento;

7 - O letramento será crítico e verdadeiramente reflexivo se também constituído e pautado na realidade local e global, nas necessidades e particularidades da comunidade imediata, porém não se desarticulando do ambiente amplo e globalizado.

8 - A multimodalidade presente em diversos textos principalmente digitais, mas também impressos, traz diversos estímulos e pode tornar as atividades de letramento mais atraentes aos alunos, além de provocar diversas possibilidades de construção de sentido;

Materializando as impressões elencadas por um viés ainda mais prático, apresentamos a seguir, algumas dicas de estratégias para que os professores de língua portuguesa do 6º ano possam usar a fim de transformar suas aulas em eventos que promovam o letramento conduzindo os alunos num caminho de busca pela decifração, não de códigos gráficos, mas do mundo que o cerca a partir das várias linguagens pertencentes a esse universo individual e social e fazendo uso da leitura e da escrita para desbravamento desse universo.

A partir das leituras realizadas até aqui, percebemos que as aulas de língua portuguesa que prezem pela promoção do letramento devem privilegiar pela transformação de toda atividade possível em atividades de escrita, que façam os alunos apropriarem-se da língua escrita pelo efetivo uso em diferentes eventos, mas que sejam contextualizados com a sua realidade.

Outra estratégia é trazer para o espaço local os temas alusivos a questões relativamente distantes. Por exemplo, tratar dos problemas ambientais que são geralmente visualizados como universais, trazendo-os para próximo da realidade dos alunos. Propor visitas ao bairro, ao entorno da escola, aos ambientes que fazem parte de suas vivencias e observar o impacto desses problemas em sua comunidade. Durante as visitas podem ser feitos registros com câmeras, celulares, tablets, etc, que posteriormente serão organizadas em apresentações em grupos, utilizando o data show, TV pendrive, para exibição de fotos, vídeos, depoimentos colhidos durante a visitação.

Ainda pode haver a proposição de registros escritos, produção de textos a partir dessas informações coletadas na comunidade como panfletos de conscientização, cartas à comunidade, textos jornalísticos, etc. Atividades como essas podem envolver os alunos com questões relativas à sua realidade e esse envolvimento toma proporções mais relevantes pois atingem os alunos nas suas necessidades proporcionando-lhes oportunidades de buscar soluções e contribuírem para a transformação do meio em que vivem.

Vale destacar, entretanto: as receitas não existem, os ingredientes são diversos, mas o docente juntamente com seus coparticipantes protagonistas, os alunos, irão construir as entradas e saídas de percursos diversos, flexíveis, dinâmicos, alfabetizando e letrando, como ações e práticas em permanente atualização.

Considerações finais

Alfabetizar é o mesmo que letrar ? Estas instâncias ocorrem separadamente? Como um aluno do sexto ano que ainda não consegue escrever um texto simples e ler contextualizadamente vai progredir se o professor não possuir conhecimento de pressupostos essenciais para a ocorrência de eventos de letramento ? São questões como estas que não devem ser desconsideradas quando se trata do processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa, e ao se pretender ensinar alunos a lerem e escreverem eficientemente, indo além do simples escrever seu nome ou decodificar palavras de um texto, mas conseguindo interpretar e construir múltiplos sentidos, num engajamento consciente e autêntico em práticas sociais.

As discussões teóricas sobre letramentos e multiletramentos conformam-se bem às demandas por um ensino-aprendizagem mais contextualizado e eficiente no engajamento pedagógico e social de professores e alunos. As diversas possibilidades apresentadas descortinam um panorama dialógico, mediador e dinamizador de estratégias que ao permitirem ao professor pesquisar sua prática, entendê-la, e intervir, ocasionará uma alimentação mútua de informação: da teoria para a sala de aula, da sala de aula para as pesquisas teórico-metodológicas em educação. E quem melhor do que o profissional que atua em sua própria realidade, que vivencia seus dilemas locais, com suas particularidades evidentes mesmo em uma sociedade globalizada? O local pode ser não apenas uma cidade, mas a escola, a turma, aquela disciplina. Demandas estas que exigirão do professor posturas particulares e centradas numa dimensão imediata e ao mesmo tempo global.

Formar um cidadão letrado, ou seja, engajado nas práticas de leitura e escrita de sua comunidade, portanto, participativo, agente consciente e crítico, isto só será possível, num ambiente de flexibilidade e abertura ao novo, ao múltiplo, interdisciplinar e transdisciplinar na organização e aplicação de estratégias e alternativas teórico-metodológicas em permanente adaptação. Não que várias das práticas como exemplo projetos didáticos intra e extra-sala de aula serão considerados ultrapassados, serão, sim revisitados com novas percepções que apontam para os letramentos. A Reflexão que leva à ação conduzirá a uma nova reflexão, dirigindo-se a uma nova ação, e por fim a mais reflexão, uma instância alimentando a outra. Neste pêndulo, o percurso que será feito pelo docente é de mediação dialógica, no

qual aqueles que atuarão como protagonistas são as duas chaves centrais do processo: professores e alunos.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIAS, Iky Anne; ARAGÃO, Rodrigo Camargo; RIBEIRO, Maria D'Ajuda ALOMBA. **Diferentes Caminhos para Multiletramentos:** Localidade e Temporalidade. Ilhéus, BA: UESC, Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, 2014.

DIAS, Iky Anne; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **Multiletramentos, Facebook e ensino de inglês na escola pública.** Revista Calidoscópio Vol. 12, n. 3, p. 380-389, by Unisinos, set/dez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Coletivo Sabotagem, 2002.
Disponível em: www.sabotagem.revolt.org. Acesso: 05/05/2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ªEd.- São Paulo, Atlas, 2009.

JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva & RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **Letramento**: O uso da leitura e da escrita como prática social.
Disponível em: http://www.facsaoroque.br/novo/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Marcia.pdf. Acesso em: 06/05/2015.

OLIVEIRA, Ana Larissa Adorno Marciotto. **A pesquisa-ação colaborativa e a prática docente localmente situada**: dois estudos. Revista Calidoscópio Vol. 10, n. 1, p. 58-64, Unisinos, jan/abr, 2012.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In**: Letramento no Brasil**, reflexões a partir do INAF 2001 (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2ª Ed. – São Paulo, Global, 2004.

RESUMO

Este trabalho intitulado “Leitura nas séries iniciais da EJA: letramento(s) e contexto social”, objetiva apresentar o processo de formação leitora e a posição do aluno/leitor enquanto sujeito constituinte e constituído em meio ao processo de leitura. O interesse para essa temática nasceu a partir da observação da atuação e desenvolvimento dos alunos nas aulas de leitura em uma sala de aula de EJA, levando-nos a desenvolver um projeto de leitura fundamentado em estudos teóricos desenvolvidos por autores como Koch (2014), Schneuwly e Dolz (2004) e Street (2014) no tocante aos estudos da figura do leitor enquanto sujeito atuante na prática leitora entrelaçado ao letramento como prática social. A partir da coleta de dados e desenvolvimento de um projeto interativo de leitura motivacional com a turma em análise, lançaremos a proposta de que o universo letrado que circunda aos alunos venha ser tomado como instrumento de suporte no processo de ensino aprendizagem com jovens e adultos, tendo essa pesquisa a premissa de contribuir para o redirecionamento do ensino de Língua Portuguesa na perspectiva socioenteracionista, visando trazer às aulas um novo olhar acerca do ensino e da prática de leitura enquanto algo essencial aos jovens e adultos diante das vivências sociais, despertando à apreciação e importância dos textos encontrados no universo escolar, bem como as diferentes fontes de leitura encontradas no cotidiano dos alunos.

Palavras-chave: Leitura, Letramento, Contexto social, Educação de jovens e adultos.

LEITURA NOS ANOS INICIAIS DA EJA: LETRAMENTO(S) E CONTEXTO SOCIAL

Jaine dos Santos Gomes (UFRPE/UAST)
Elaine Cristina Nascimento da Silva (UFRPE/UAST)

Introdução

Na realidade em que vivemos, em meio ao bombardeio de novas informações e modernizações tecnológicas, somos impulsionados a acompanhar um ritmo acelerado de constantes mudanças no cotidiano e podemos observar que tais mudanças adentraram ao universo educacional. Mesmo que o âmbito escolar sempre tenha sido denominado enquanto um campo que está em constante processo de aperfeiçoamento em busca da qualidade, existe a necessidade de acompanhar o novo ritmo, pois os avanços tendem a atrair nossos alunos para uma nova realidade social, consequentemente, nota-se

> mesmo que em ritmo muitas vezes bem mais lento em comparação com as práticas sociais do cotidiano do capitalismo global, a escola não deixa de sentir os efeitos coercitivos das relações humanas e mercadológicas, em constante transformação (MELO, OLIVEIRA, VALEZI, 2012. p. 147),

tornando a prática docente um desafio aos profissionais da área, levando-os a aplicar mudanças em sua rotina metodológica.

Podemos observar que o professor de Língua Portuguesa pode ser considerado eixo fundamental diante do norteamento dos alunos no que tange ao incentivo e à formação leitora frente às inovações elencadas atualmente. O foco da escola precisa ser o de formar leitores autônomos, críticos e competentes para desenvolver uma leitura crítica do mundo. Mesmo sabendo que esta prática ainda

não é desenvolvida efetivamente em muitas escolas, cabe aos professores buscar mudar sua postura visando que o ensino de língua tenha como premissa uma formação leitora que possibilite aos alunos o prazer pela leitura, despertando-os para o seu papel interativo enquanto leitor, bem como incentivando e orientando para que venham a realizar leituras diversificadas, podendo ser capaz de compreender e inferir criticidade sobre os mais variados textos que venham a ler.

A escola ainda necessita melhorar em vários aspectos, mas precisa ter como foco a formação educacional enquanto uma prática social motivadora que visa obter resultados promissores no desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos que tenham uma atuação proficiente diante do universo letrado que o circunda. O aluno/leitor precisa ser orientado a vivenciar o ato da leitura como uma prática cultural, tendo em sala de aula (e fora dela) a experiência dinâmica de significar e apreciar o que lê. No livro *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, Marisa Lajolo (1993) denota que a posição do bom professor se limita a função propagandista persuasiva ao incentivar a leitura enquanto um "produto" essencial para ser consumido. Desse modo, cabe ao professor incentivá-la, podendo fazer uso da leitura dos mais variados gêneros como uma atividade de construção e reconstrução de sentidos, incentivando para que esta prática não venha a perder sua essência em meio às vivências cotidianas atuais deste acelerado processo desenvolvimentista. É interessante salientar que

> o letramento é aqui considerado um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder. (KLEIMAN, 1995: 11)

Dessa inquietação surge a necessidade de lançar mão de novas propostas nas aulas de Língua Portuguesa (em meio a uma prática interdisciplinar), visando enfocar a necessidade de se rever a postura empregada ao ensino/incentivo da leitura, mesclando-o concomitantemente aos recursos disponíveis no espaço escolar, bem como aqueles presentes no cotidiano dos alunos. Para tanto, lançamos a proposta de desenvolvimento de um projeto de leitura com uma turma de EJA. Mesmo que tal proposta venha ser desafiadora, por se tratar do trabalho de pesquisa/análise e intervenção em meio ao processo de assimilação da leitura por parte de um público que já possui vasto conhecimento dos letramentos so-

ciais, é viável enfocar que há a necessidade de buscar dinamizar a aula e tomar a práxis em sala de aula como premissa, estabeleceremos um elo de impulso para o sucesso do estímulo à prática da leitura, podendo esta partir do contato direto com gêneros encontrados no ambiente da própria escola campo, na busca pelo despertar para a compreensão do aluno acerca do que fora lido, podendo este abranger seus conhecimentos ao ir em busca de outras fontes de informações, tal como a internet, enquanto uma fonte de pesquisa a ser lida, compreendida, socializada e aproveitada cotidianamente.

Enveredando pelos caminhos da leitura na EJA

A Educação de Jovens e Adultos é um processo a ser considerado desafiador, pois os alunos já trazem consigo um vasto leque de conhecimentos prévios e cuja formação cidadã é 'plenamente' formada e atuante dentro da sociedade, sendo assim, o que tais alunos buscam/precisam aprender no universo escolar? Para respondermos a este questionamento poderíamos iniciar tomando por base uma necessidade sofrida pelos alunos desta realidade, conforme nos aponta a seguinte afirmação:

> Quando as pessoas não são habilitadas para fazer uso da leitura e da escrita, a capacidade de compreender e invocar direitos pode ficar muito limitada, representando uma severa restrição: o sujeito fica impossibilitado de ler para saber o que tem condições de exigir e como fazê-lo. (Alves, 2013:180)

Grande parte do público estudantil da EJA frequenta a escola na busca por desenvolver seus conhecimentos acerca da leitura e da escrita visando ter autonomia para atuar em meio às vivências sociais, almejando ter plenos conhecimentos para lutar por seus direitos, mas "esse é um terreno em conflito, pois ao mesmo tempo em que há um forte desejo de aprender há também o medo e a insegurança do desconhecido"(Alves, 2013:180). Os alunos sentem o desejo e a necessidade de estudar, mas demonstram medo e muitas vezes tendem a desistir. Com isso, intensifica-se a necessidade de se desenvolver uma prática pedagógica atrativa e instigante ao público alvo, buscando torná-lo sedento pelo querer aprender. O aluno jovem e adulto precisa considerar-se como uma parte

colaboradora no processo de troca de experiências e participante do diálogo da sala de aula, pois

> Entende-se que a construção do processo de alfabetização de alunos adultos precisa ser pautada pela existência das relações dialógicas em sala de aula, no que diz respeito à escolha de conteúdos e métodos que possibilitem a discussão e a problematização da realidade do sujeito EJA. A posição do aprendiz professor, assim como prestígio dado ao conhecimento trazido pelo aluno, possibilita uma rica atmosfera em que os sujeitos percebem-se como construtores do próprio conhecimento. (Alves, 2013:181)

A necessidade de observar o ensino da leitura enquanto uma prática social, tendo como foco o aprimoramento da cidadania e do letramento, fez surgir este trabalho visando desenvolver uma pesquisa referente à prática de leitura reproduzida pelos alunos da turma de Educação de Jovens e Adultos da Escola Ageu Genuíno da Silva, localizada na cidade de Campina Grande. A partir da coleta de dados e desenvolvimento de um projeto interativo de leitura motivacional, será proposto que a leitura literária e as novas tecnologias sejam tomadas como instrumentos de suporte para despertar-facilitar-superar as dificuldades de aprendizagens (em especial as questões relacionadas à aquisição e à prática da leitura) apresentadas pelos alunos da EJA.

É importante salientar a leitura na EJA precisa ser intensificada como algo essencial a todos os alunos enquanto cidadãos, os quais estão inseridos em meio ao universo educacional como atuantes de uma prática democrática. Partiremos do posicionamento "metafórico" de Lajolo (1993: 63) acerca da leitura quando ela afirma que a leitura, como linguagem a que se confiam diferentes imaginários, sensibilidades, valores e comportamentos, é importante ao currículo escolar, pois o cidadão, para exercer a cidadania, precisa apossar-se da linguagem, mesmo que nunca vá escrever um livro, mas porque precisa ler muitos.

Incentivar a leitura é fundamental e há a necessidade do aproveitamento das novas tecnologias como uma relação facilitadora do ensino/aprendizagem, pois por meio desses recursos o aluno/leitor é levado a envolver estratégias que podem ser tomados como ponte para o despertar do aprimoramento do ato de ler, bem como, podem tornar-se leitores críticos e dotados de competências para expor o que entendera do texto lido, visando-se superar dificuldades de compreensão enquanto leitores.

Teoricamente falando: por que incentivar a leitura na EJA?

Em meio ao acelerado ritmo de modernização em todos os âmbitos sociais, o trabalho com a leitura deve ser enfocado por meio de um olhar que visa à existência de múltiplas relações com o despertar do imaginário do leitor, levando o professor a realizar um vasto leque de práticas que proporcione ao educando o despertar, a fruição, o estímulo pelo "querer aprender" e o prazer pela leitura, estabelecendo a formação de um leitor que aprecie e compreenda esse ato (mesmo que inconscientemente) como uma base para a construção de seus próprios conhecimentos – de forma significativa e prazerosa. Mas, vale salientar que

> A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH e ELIAS, 2014:11)

Embora professores reconheçam a importância de se desenvolver a compreensão e o raciocínio dos alunos por meio do processo de leitura, na realidade esses aspectos não parecem fazer parte do conjunto de objetivos principais a serem atingidos pela educação, já que na prática a escola, muitas vezes, não tem valorizado o pensar e o transformar. Pouco tem sido feito no sentido de despertar no aluno a capacidade de aprender a aprender.

Teoricamente, a formação dos alunos enquanto bons leitores é premissa de todas as esferas educacionais, no entanto, nem sempre as instâncias escolares estão devidamente preparadas ao oferecer suporte para a formação da aprendizagem, pois seria necessário desde o acesso a uma biblioteca na escola ao desenvolvimento de propostas/projetos escolares que buscassem promover e disseminar o hábito de leitura(s) por parte dos alunos. Mas, comumente a leitura e a literatura estão limitadas a servir de meros pretextos artificiais.

> Em sala de aula, a literatura sofre um processo de escolarização, tornando-se alvo de discussão sobre como trabalhar o texto literário sem torná-lo pretexto para o ensino-aprendizagem de outras questões, como, por exemplo, algumas noções gramaticais. (MARTINS, 2006, p 83)

A realidade vivenciada em muitas aulas que envolvem a prática da leitura é algo distante daquilo que gostaríamos que fosse. Muitas vezes, nas aulas de Língua Portuguesa além de solicitar a leitura do texto para ser usado como pretexto, há a mera imposição da leitura cujo objetivo limita-se à realização de atividades estritamente escolarizadas, levando o ato de ler a ser entendido pelo leitor como uma enfadonha obrigação e as escolhas particulares do aluno tornam-se desrespeitadas, sendo uma atitude que vem a inibir as competências do aluno enquanto um ser leitor e escritor de textos.

Diante dessa afirmação:

> o livro didático, quando usado enquanto única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto. (KLEIMAN, MORAES, 1999, p. 66)

é possível concordar que livro didático também pode vir a ser outro entrave nas aulas de linguagem, por ser direcionado como um meio predominante na utilização da leitura enquanto algo restrito, ou seja, a leitura desenvolvida pelo aluno tende a limitar-se a atender interpretações preestabelecidas, restringindo a apreensão do aluno/leitor, castrando-lhe a liberdade de expressar posição acerca da leitura. Vale salientar que a literatura aparece em muitos manuais didáticos acompanhada por concepções estigmatizadas, mas a problemática muitas vezes não pode ser considerada enquanto algo unicamente do material didático em si, mas, principalmente na maneira que os livros são trabalhados nas aulas de linguagem. Assim, emerge a necessidade de que o professor de linguagem precisa rever a sua prática pedagógica ao trabalhar com o estímulo à leitura, pois "a leitura deve preencher os objetivos prioritários da escola porque nos permite o acesso ao imenso acervo cultural (...), a ampliação de nossos repertórios de informação." (Antunes, 2009, p. 193).

Atualmente, em meio a um contexto que intensifica a importância da leitura na vivência social, a enorme velocidade de elaboração de novos conhecimentos e a disseminação dos mesmos, ser analfabeto implica ser excluído de poder estar "inserido plenamente" nas esferas da sociedade. Assim sendo, há a necessidade do cidadão buscar as salas da EJA os conhecimentos escolares, mesmo que este

aluno traga consigo um amplo campo de conhecimento de mundo já adquirido no decorrer da sua vida ele sente a carência por conhecimentos.

Ao professor da Educação de Jovens e Adultos não basta ensinar um saber, mas é preciso que ele norteie os conhecimentos prévios do aluno e apresente outros novos, estruturando-os na busca de formar um aluno leitor que seja dotado de saberes que atendam as novas exigências sociais, culturais e tecnológicas. Ensinar a ler precisa ter como foco atender a dinâmica da sociedade para compreender a diversidade de funções que a sociedade hoje requer. É, portanto, condição para o processo de construção do conhecimento e para apropriação dos bens culturais.

Na EJA há a necessidade de se utilizar a imaginação aliada à capacidade criativa no ato da leitura, tal ação certamente é exercida como automática para que o leitor possa expressar seus sentimentos de maneira pessoal e construtiva, sendo 'parte' na história lida. Dessa forma é possível considerar que o caráter crítico é outro fator decorrente da utilização da construção de conhecimentos, pois utilizando-o o aluno tem a possibilidade de repensar outras questões, formular novos conceitos e valores, os quais contribuem para sua formação intelectual e de personalidade, possibilitando o aumento da auto estima devido ao fato de poderem compreender melhor o mundo em que vive.

Cabe ao professor possibilitar ao aluno a oportunidade de construir seus saberes a partir de textos que tenham sido escolhidos de acordo com a capacidade interpretativa e conforme o interesse do aluno, dando a liberdade para que o aluno escolha seu próprio texto e/ou sugira alguma temática para que o professor venha a indicar textos para serem apreciados pelo aluno, pois todos "nós temos em nossas mentes modelos culturalmente construídos do evento de letramento" (Street, 2014: 147), o que leva ao professor a tomar as experiências e sugestões dos alunos na perspectiva de despertar as experiências prévias de leitura e de mundo, incitando o prazer pela leitura.

Metodologia

Chegando a sala de aula, como e o que propor?

Ao chegar à realidade de sala de aula na escola campo podemos nos indagar questionando: Qual leitura é interessante ao público da EJA?. Mas, esse não é único 'entrave' ao se iniciar uma proposta de análise, seguida de uma possível intervenção por meio do desenvolvimento de um projeto motivacional de leitura em relação às vivências/hábitos/práticas de leitura em uma turma polivalente de 1º Ciclo da EJA (Alunos em nível de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I), há uma necessidade por sondar a realidade da turma, bem como reconhecer o nível de leitura em que os alunos se encontram. Para tanto, inicialmente houve a observação de aulas, nas quais percebemos uma metodologia totalmente interdisciplinar, denotando que a dificuldade dos alunos para realizar as atividades propostas se dava principalmente por apresentarem dificuldades para ter autonomia na leitura e na compreensão das atividades.

Foi a partir do reconhecimento inicial acerca da realidade da turma que podemos estruturar como seria o desenvolvimento deste projeto motivacional de leitura. Observamos uma turma de 23 alunos assíduos, com uma faixa etária diferenciada que perpassa dos 16 aos 63 anos de idade, em sua maioria trabalhadores da construção civil e domésticas, os quais no turno da noite, em meio ao cansaço, vão em busca por conhecimentos para "serem alguém melhor na vida" (como eles nos falaram). É notório que a turma anseia aprender e busca essa realização na escola.

A escola dispõe de vários recursos, mas os mesmos estão voltados, predominantemente, ao público infantil, a exemplo da biblioteca, a qual apresenta uma ótima estrutura física e seu acervo pode ser considerado como relativamente bom, mas não é atrativo ao público da EJA por conter, em sua maioria, livros infantis e aqueles que poderiam interessar aos jovens e adultos são livros bastante longos, escritos com letras muito pequenas e de difícil compreensão a leitores principiantes.

A nossa premissa foi o desenvolvimento do projeto de acordo com a realidade vivenciada na escola Ageu Genuíno, mas como não tivemos tempo para realizar atividades de sondagem para consultar qual seria o tipo de leitura inte-

ressante à turma, buscamos e encontramos em meio ao acervo da sua biblioteca uma grande quantidade de CORDEIS. Após foliar e ler brevemente alguns deles, selecionamos o Cordel: "Viva São João: sem fogueira e sem balão", escrito por um importante cordelista da região – Manoel Monteiro. Tal escolha se deu por considerarmos que:

> A experiência com a poesia oral está presente em toda a comunidade, em qualquer região do país. Neste sentido, é importante valorizar as experiências locais, descobrir formas poéticas que circulam no lugar específico de cada leitor. Certamente há diferentes manifestações da poesia popular nas diferentes regiões. Descobri-las, dar-lhes visibilidade é uma tarefa da maior importância na formação leitora e cultural de nossos alunos. (MARINHO, 2012: 126-127)



Outro critério para a escolha desse cordel foi por ele além de abordar questões que estão intimamente ligadas as vivências culturais dos alunos, apresentar ligação ao eixo temático a ser trabalhado dentro das propostas de ensino da Secretaria de Educação do Município de Campina Grade, cujo tema é Educação Inovadora pela Construção de uma Cultura de Paz, dando-nos abertura para mesclar a motivação pela leitura a partir de um gênero da literatura popular – o Cordel, enquanto fonte interdisciplinar, levando-nos a propor o aprofundamento de conteúdos apresentados no enredo do folheto, através dasolicitação de pesquisas fazendo uso da internet como fonte de leitura/conhecimento, na perspectiva de aproveitar a sala de informática da escola enquanto um recurso pedagógico atrativo para desenvolver/estimular a leitura dos alunos, levando-os a realizarem pesquisas relacionadas aos temas levantados no cordel, interrelacionando disciplinas como história, geografia, ciências e português.

Proposta de intervenção: o cordel e as pesquisas na internet

Após sondar a realidade da turma (diagnosticando que os alunos apresentam dificuldades na leitura), conhecer os recursos disponibilizados pela escola e selecionar, na biblioteca da escola, uma literatura em cordel para servir de ponte no incentivo pela prática da leitura, iniciaremos o nosso processo de intervenção, o qual se deu de maneira descontraída e instigante. Vamos elencar os passos seguidos conforme o desenvolvimento do projeto de leitura e a proposta de intervenção:

AULA 1: Sondagem da realidade da turma por meio da observação de uma aula.

AULA 2: Consideramos a leitura oral dos folhetos de cordel como essencial para 'significá-los'. Sendo assim, o cordel "Viva São João: sem fogueira e sem balão" foi ofertado aos alunos de maneira interessante, pois os cordéis estavam pendurados em um varal sobre o quadro e, ao chegar em sala de aula, o aluno era convidado a pegar um cordel no varal, dirigir-se ao seu lugar e tentar descobrir de que se tratava. Após a acolhida da turma foi apresentado do vídeo 'O cangaceiro', o qual apresenta a narração de um cordel seguida por imagens em estilo de xilogravura relacionado à encenação de uma literatura de cordel. Em seguida, houve uma roda de conversa sobre: O que mais chama atenção no vídeo apresentado? Que 'pequeno livro' é esse que vocês receberam? Qual é o título? Quem escreveu? Quais as características e semelhanças da imagem apresentada na capa do 'livrinho' com as imagens apresentadas no vídeo assistido? O que é cordel? Por que ele recebe esse nome?, entre outros questionamentos. A partir do ensejo no que se refere às imagens e a forma de falar apresentada no vídeo aproveitamos para realizar a leitura do cordel escolhido ("Viva São João: sem fogueira e sem balão"), lendo-o de forma a salientar a musicalidade e entonação das rimas. Tal leitura foi realizada várias vezes, inicialmente sem que os alunos acompanhassem o texto verbal, mas nas vezes posteriores eles já eram despertados a acompanhar. Socializamos algumas temáticas abordadas no texto, tais como

festa cultural, importância dos cuidados com o meio ambiente, estilos de danças, ritmos musicais, entre outros. Os alunos grifaram todas as palavras *São João* presentes no texto, levando-os a desenvolverem a leitura e identificação de palavras dentro do texto.

AULA 3: Seguindo a proposta de interdisciplinaridade desenvolvida conforme a realidade da turma, solicitamos a leitura coletiva alguns de alguns problemas matemáticos que foram formuladas a partir de situações presentes no enredo do cordel, os problemas foram resolvidos grupalmente e logo após houve a socialização e correção da atividade, observando-se a relevância do domínio da leitura para se obter a compreensão de uma atividade envolvendo cálculos.

AULA 4: Esta aula iniciou com uma dinâmica para dividir a turma em quatro grupos. Cada equipe foi orientada a estruturar uma apresentação teatral com o cordel em estudo, para tanto os alunos foram levados a realizar a leitura do cordel para terem o domínio de compreensão acerca do que iriam apresentar. O momento de partilha grupal foi bastante proveitoso, pois os alunos leram e dramatizaram a história relatada no cordel e demonstraram interesse ao expressar ter gostado desse tipo de atividade, expondo que gostariam de fazê-la mais vezes.

AULA 5: Na aula seguinte os alunos foram levados à sala de informática (a qual eles freqüentam quinzenalmente para realizar atividades de pesquisas). Chegando lá retomamos a discussão acerca das temáticas apresentadas no cordel, eles foram orientados a pesquisarem, com auxílio, sobre os prejuízos causados pelas fogueiras ao meio ambiente. Ao identificar um site com informações relevantes e peculiares às temáticas trazidas pelo cordel, eles deveriam ler e anotar o que lhe chamou atenção para socializar em sala. Ao voltar para sala fizemos a socialização das informações coletadas solicitando que cada aluno lesse em voz alta o que haviam pesquisado e opinasse acerca do tema, na perspectiva da construção de uma Cultura de Paz. Por fim, dialogamos sobre a importância do hábito da leitura para o desenvolvimento das atividades no decorrer

das experiências vivenciadas nos cinco encontros em que estivemos estudando juntos, que se possa melhorar na explanação oral, no nível de compreensão, na capacidade de concentração e, consequentemente, na sua atuação social em meio ao universo letrado que os circunda.

Considerações finais

Ao apresentarmos um pouco daquilo que propomos com o desenvolvimento de um breve projeto de leitura, tendo como reflexo a positiva motivação da citada turma da Educação de Jovens e Adultos, é interessante salientar que:

> sugestões de invenção e reinvenção a partir de texto não devem servir de camisa de força, antes, como momento alegre de tentativa de invenção e posterior socialização do que foi criando. É possível assim criar um ambiente agradável de invenção e apreciação dos folhetos sem o tormento da criação obrigatória. (MARINHO, 2012:142)

O momento de leitura precisa ser algo dinâmico, interessante e instigante. De nada vale se a seleção de autores e textos que sejam desconectados do universo letrado conforme a realidade e os interesses dos alunos da EJA.

Este projeto de leitura aqui relatado busca tornar-se referência de prática de incentivo à leitura, pois ao apresentar uma realidade vivenciada de forma dinâmica em sala de aula, podemos propagar tal sugestão enquanto algo que interessa ao aluno, levando o ensino a ter uma essência interdisciplinar interligada pela significação leitora, primando-se pela qualidade da formação integral do leitor enquanto cidadão que necessita constantemente da leitura em seu cotidiano socialmente letrado.

A partir desta visão o professor poderá despertar e incentivar à leitura, por meio da aplicação de propostas de Estímulo à Leitura, almejando sinalizar que tais construções imaginárias poderão servir de suporte para que o aluno com dificuldades de aprendizagem passe apreciar prazerosamente a leitura, tornando-se, assim, um estímulo à leitura, tornando-a uma prática permeada de emoção, diversões, aventuras e, principalmente, conhecimentos e seus reflexos diante das práticas sociais.

Referências

ALVES, Eliana Maria S. O conhecimento prévio do aluno na EJA em questão. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro. **Os doze trabalhos de Hércules**. São Paulo: Parábola, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino***: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BUENO, Luzia, LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira, CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros textuais e formação inicial.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

DANTAS, Aloísio de Medeiros. **Linguística e literatura**: um estudo, vários caminhos. Campina Grande: Bagagem, 2011.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia***: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUEDES, Paulo Coimbra**. A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas:Pontes, 1996.

_____. (Org.). **Os significados do Letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade***:* tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3º ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Ana Cristina. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS,

MORAN, Marcos T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

MOURA, E; ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NÓBREGA, Marta; PINHEIRO, Hélder. **Literatura***:* da crítica à sala de aula. Campina Grande:Bagagem, 2006.

PINHEIRO, Hélder (Org.). **Pesquisa em literatura**. 2. ed. Campina Grande: Bagagem, 2011.

ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada***:* os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 6. ed. São Paulo: Princípios, 2005.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e cibercultura***:* links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais. São Paulo: Respel, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf.

RESUMO

O presente artigo é de natureza interpretativa e interventiva. Seu objeto de investigação é uma situação da realidade escolar no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, a leitura, com foco na teoria de Magda Becker Soares (2004) sobre o Letramento. Foram aplicadas provas com vinte questões da Prova Brasil de anos anteriores. Foram escolhidos dez descritores de sua matriz de referência, os quais se referem às habilidades de leitura, a saber, D1, D3, D4, D6, D11, D5, D12, D20, D21e D7. As provas foram aplicadas em uma turma de oitava série (nono ano) do Colégio Estadual Moysés Bohana, localizado na zona sul, bairro Hernani Sá, da Escola Santa Ângela situada no Centro e a da Escola Municipal do Banco da Vitória, localizada no bairro do Banco da Vitória, zona oeste, todas do município de Ilhéus, estado da Bahia. A partir da análise destas provas, levantamos o índice de letramento dos alunos no que se refere os descritores escolhidos, analisamos quais habilidades de leitura estão precisando ser ampliadas, para as quais propomos uma intervenção através de uma sequência didática formulada a partir das orientações feitas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos (1997) e os estudos dos gêneros textuais.

Palavras-chave: Descritores, Prova Brasil, Letramento, PCNs.

ÁREA TEMÁTICA - LETRAMENTO E ENSINO

LETRAMENTO A PARTIR DOS DESCRITORES DA PROVA BRASIL EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ILHÉUS - BAHIA

Daiane Conceição Simões Santos (UESC)[1]
Lilian Sant'Anna Maia (UESC)[2]
Luciana Oliveira do Nascimento(UESC)[3]

Introdução

Muito se tem discutido acerca do letramento e principalmente sobre as questões que permeiam a sua promoção no ambiente escolar. Entende-se por letramento a competência de exercer habilidades de leitura, escrita e oralidade dentro e fora dos limites da sala de aula " [...] letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura". (SOARES, 2010, p. 56). Tudo isso com participação crítica, consciente, ativa e autônoma, sabendo adequar o nível de linguagem a cada situação de vida para exercer a cidadania.

Sem deixar de considerar que, além da escola, existem outras agências de letramento como a família e a igreja e seus respectivos espaços sociocomunicativos, cabe aos professores, em especial, aos de Língua Portuguesa, no seu contexto, analisar e repensar suas práticas de leitura e escrita continuamente no intuito

1. Mestranda do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS 2014- UESC/UFRN

2. Mestranda do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS 2014- UESC/UFRN

3. Mestranda do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS 2014- UESC/UFRN

de melhorar a qualidade do ensino. Isso implicará em reforçar os métodos que geram bons resultados e modificar o que for necessário.

Esta pesquisa pautou-se na matriz de referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil a qual possui um novo olhar acerca do processo ensino-aprendizagem, uma vez que leva em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs. A matriz é um documento que orienta a elaboração das questões. Ela reúne o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série. Os conteúdos associados às competências e habilidades desejáveis para cada série foram subdivididos em partes menores que são chamadas "descritores". Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens das provas. Nota-se que a maioria dos descritores de Língua Portuguesa se relacionam com a teoria sobre o letramento.

A referida pesquisa intitulada de "O letramento a partir dos descritores de Língua Portuguesa da Prova Brasil em três escolas públicas de Ilhéus", tem por objetivo analisar o nível de letramento dos discentes do Colégio Estadual Moysés Bohana, localizado na zona sul, bairro Hernani Sá, Escola Santa Ângela situada no Centro e a Escola Municipal do Banco da Vitória, localizada no bairro do Banco da Vitória, zona oeste do município.

O público alvo da análise foram os discentes de uma turma do 9º ano das citadas Unidades Escolares, que foram submetidos à aplicação de uma prova com diversas questões da Prova Brasil de anos anteriores, composta de dez descritores dos 03 (três) tópicos contidos na matriz de referência. A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) que tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados. Nestes, os estudantes respondem as questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, enfocando a resolução de problemas. Além disso, os estudantes respondem a um questionário socioeconômico onde fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

As matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão foram elencados seis tópicos, relacionados às habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão refere-

se às "competências" desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos descritos anteriormente. Os tópicos foram escolhidos pelo grau de complexidade (pequeno, médio e grande), pois facilita a análise dos resultados, a partir dos quais verse-á o nível de letramento dos discentes de cada U.E. comparando-os a partir da realidade sociocultural.

A Prova Brasil e o letramento

A "Prova Brasil", como uma avaliação institucional, tem revelado que o Brasil, no que tange a leitura e compreensão de textos, não possui bons resultados na Prova de Língua Portuguesa ao ser comparado a outros países. Projetos e Programas como o " Gestar na Escola" são desenvolvidos a fim de que esse quadro melhore, investindo diretamente na leitura em sala de aula.

O que se tem encontrado hoje nas Unidades Escolares são estudantes que leem, embora não compreendam o que estão lendo. Ou quanto maior o texto mais dificuldade eles encontram de fazer relações de sentido, inferências, comparações. É isso que tem nos mostrado o resultado da Prova Brasil em todo o país, em especial o resultado da Prova Brasil 2013, na qual apenas 4,22% dos estudantes do Colégio Estadual Moisés Bohana atingiram o nível 5 de leitura, e 2,38% dos estudantes da Escola Santa Ângela atingiram o nível 6. A Escola Municipal do Banco da Vitória não foi avaliada neste ano. (Boletim de Desempenho: INEP, 2013) Vale ressaltar que o INEP avalia até o nível 8 de leitura. Neste nível, o estudante deveria " Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas" (INEP, 2013), com desempenho maior ou igual a 375, dos 500 totais. Este fato, de acordo com alguns educadores, indica que estes estudantes estão alfabetizados, mas não letrados, pois "letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. " (SOARES, 2004, p. 44)

Com o intuito de entrar no universo dos discentes, outras estratégias de letramento que extrapolam a leitura de materiais "considerados meramente pe-

dagógicos", estão sendo viabilizados para que os atores sociais do processo ensino-aprendizagem encontrem o prazer na leitura,

> [...] é preciso uma formação que vai além das capacidades de lidar com códigos, mas que esteja também atenta às práticas sociais [...], considerando as tecnologias associadas à diversidade sociocultural e linguísticas das pessoas. (ARAGÃO; DIAS 2014, p.301)

Nesse contexto, é preciso investir no letramento, não só na decodificação de letras proporcionada pela alfabetização. Alfabetizar letrando é necessário, estimulando experiências de leitura, compreensão e interpretação, nas quais o discente perceba os encadeamentos de sentido e a ligação entre os elementos textuais. Além disso, que ele consiga estabelecer relações de sentido entre o texto lido e as experiências vividas.

Para sabermos a real necessidade de intervenção, optamos pela aplicação de uma prova cujas questões atendem aos descritores da Prova Brasil. Os descritores escolhidos para a aplicação da Prova são os seguintes: D1 – Localizar informações explícitas em um texto; D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 – Inferir uma informação implícita em um texto; D6 – Identificar o tema de um texto; D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.) ;D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido; D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema; D7 – Identificar a tese de um texto.

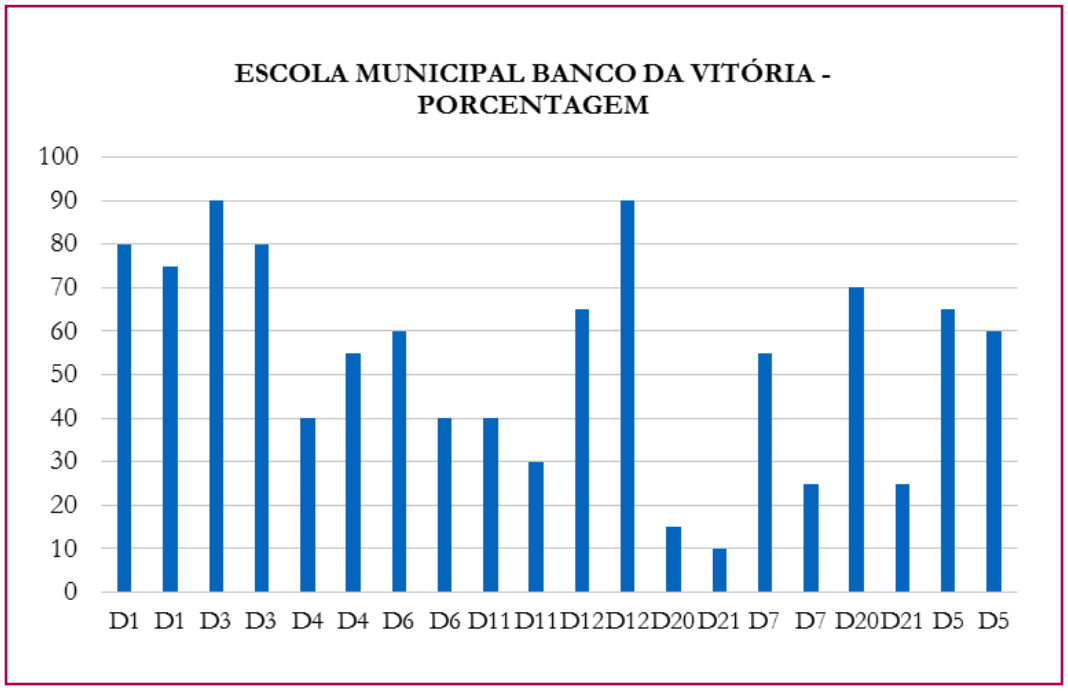
O letramento não está restrito ao sistema escolar, afinal leva em conta também as condições sociais, culturais e econômicas de cada um, mas cabe à escola fundamentalmente, levar seus alunos a um processo ainda mais profundo nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Saber ler não é o bastante para capacitar os estudantes, é preciso letrar os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Com resultado da pesquisa em mãos, calculamos o índice de letramento das turmas escolhidas, para a partir daí propomos um projeto de intervenção,

> [...] a necessidade de avaliação e medição do letramento é o fato de que índices de letramento são imprescindíveis tanto para a formulação de políticas quanto para o planejamento, a implementação e o controle de programas, não apenas programas de letramento, mas também programas de bem-estar social, em geral. (SOARES, 2004, p. 113/114)

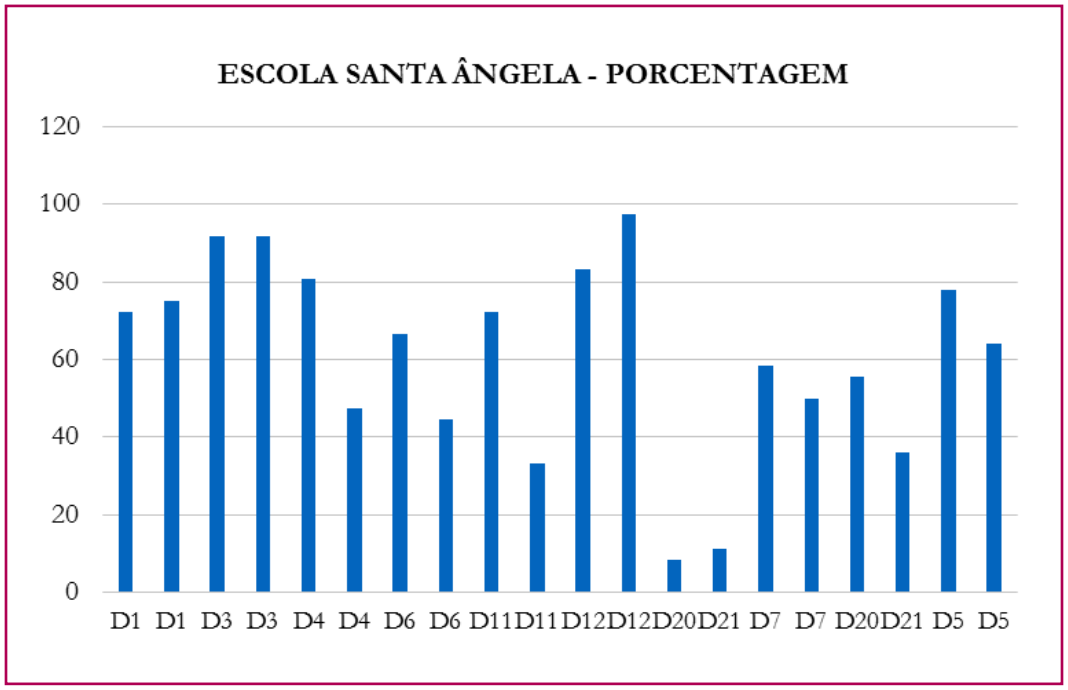
Resultados obtidos

Após aplicação e correção das provas nas turmas envolvidas neste projeto, obtivemos os seguintes resultados por descritores em cada escola.



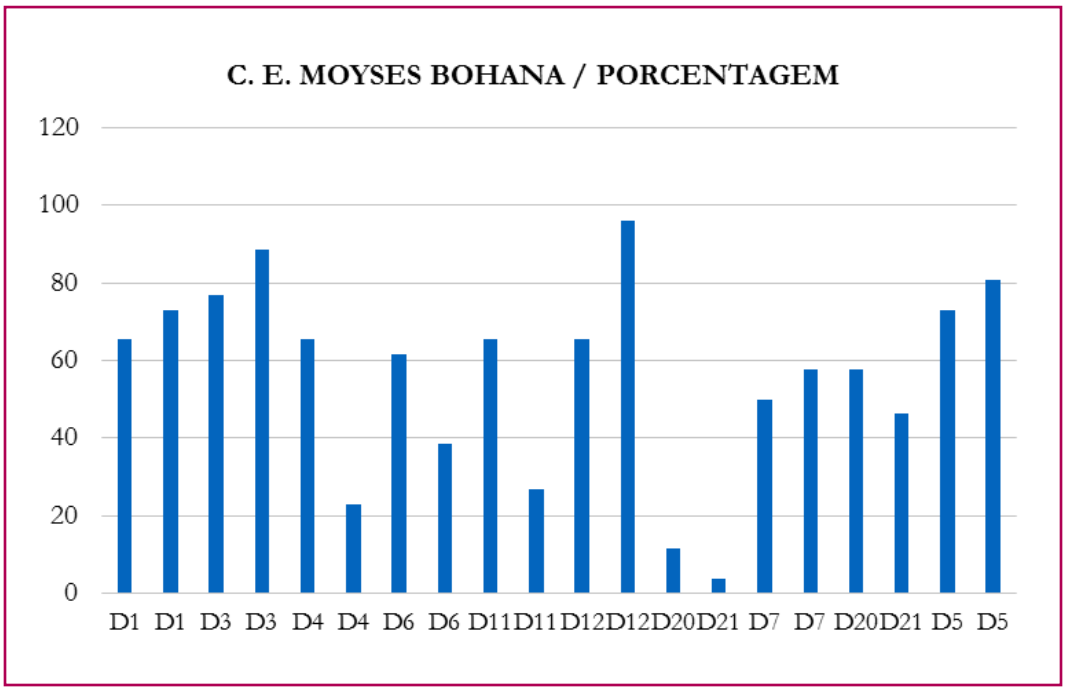
Pode-se observar que 90% dos discentes da Escola Municipal do Banco da Vitória conseguem inferir sentido de uma palavra ou expressão (D3) encontrada no texto; ainda esse mesmo percentual possui a competência em identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros (D12). Contudo, no que concerne reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido (D20), nesse quesito, apenas 15% conseguem resul-

tado satisfatório. Já no que tange ao descritor D21 - reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema, apenas 10% deles atingem um resultado positivo.



Vale salientar que o resultado do Colégio Santa Ângela não é muito diferente da Escola Municipal do Banco da Vitória, pois 91,7% dos discentes da Escola conseguem inferir sentido de uma palavra ou expressão (D3) encontrada no texto; ainda esse mesmo percentual possui a competência em identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros (D12).

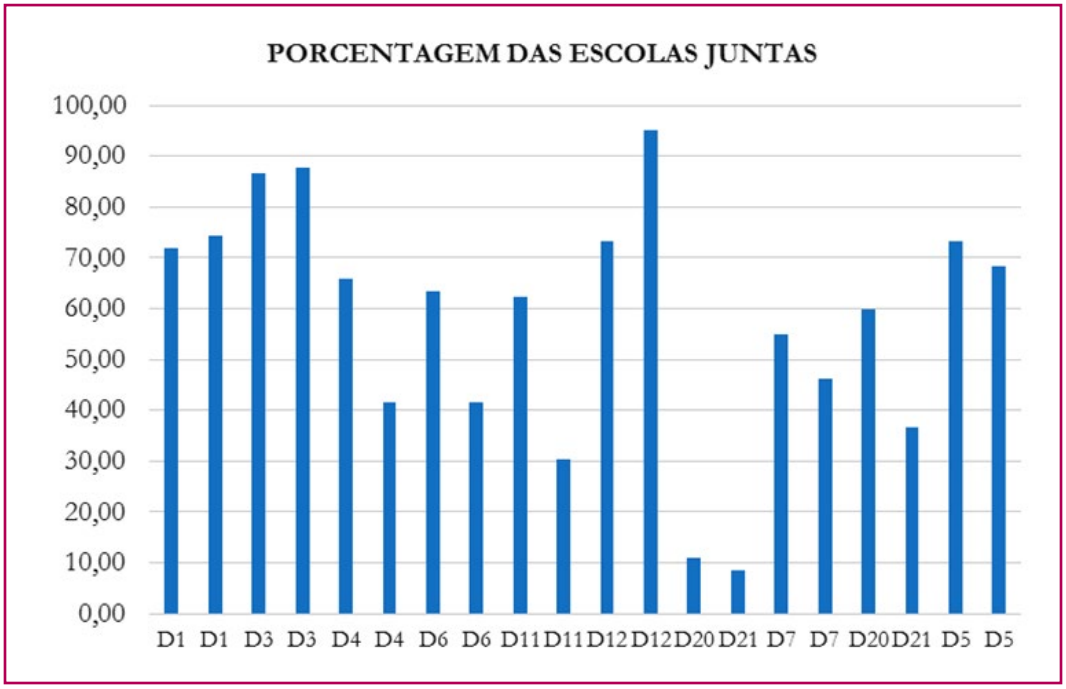
Entretanto, no que diz respeito em reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido (D20), nesse quesito, apenas 8,3% conseguem resultado positivo. Já no que tange ao descritor D21 - reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema, apenas 11,1% deles atingem um resultado satisfatório.



Ao fazer a análise do Colégio Estadual Moysés Bohana, percebe-se pouca diferença dos demais, pois os resultados positivos e não satisfatórios são bem parecidos. 88,5% dos discentes do referido colégio conseguem inferir sentido de uma palavra ou expressão (D3) encontrada no texto. Já no que se refere à competência em identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros (D12), 96,1% encontram-se apto.

Todavia, no que diz respeito em reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido (D20), somente 11,5% conseguem resultado positivo. Já no que tange ao descritor D21 - reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema, apenas 3,85% deles atingem um resultado satisfatório, resultado bem menor do que os das outras Unidades Escolares.

Juntando as três escolas, obtivemos o seguinte resultando em porcentagem.



Nota-se que ao juntar as três Unidades Escolares, pouco se altera em relação ao nível de letramento dos discentes. Aos descritores que exigem pequeno grau de dificuldade, os resultados são satisfatórios. Não se pode dizer a mesma coisa quando se exige um grau médio de dificuldade, nesse sentido, os resultados não são ruins, mas também não tão satisfatórios quanto o anterior. Mas quando o grau de dificuldade é grande, os discentes não conseguem ter o resultado satisfatório, esse rendimento cai e bastante.

Tais resultados sinalizaram proficiência na compreensão dos descritores mais simples e deficiências na compreensão dos descritores mais complexos, como reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, como foi dito anteriormente. Isso foi refletido no desempenho dos alunos das três escolas selecionadas para a análise e assim fica claro onde estará focado o trabalho do professor de Língua Portuguesa, visando melhorar o desempenho dos alunos para alcançar maior nível de letramento, o propósito deste estudo.

Proposta de intervenção didática

Sabemos que letrar é diferente de alfabetizar, afinal o letramento atinge uma dimensão maior no universo de cada pessoa. Kleiman (2005), diz que letramento não é "habilidade" pois não é possível ensinar o letramento, já que este envolve diversas habilidades e competências. O letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade, "envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura". (KLEIMAN, 2005, p. 18). Desta forma, ao focarmos o trabalho de leitura em algumas habilidades específicas, ou seja, àquelas habilidades relacionadas aos descritores, consequentemente estaremos desenvolvendo habilidades em prol do letramento.

Ao constatarmos que houve um menor desempenho dos estudantes em relação aos descritores 20 e 21 (D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido; D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema;) elaboramos uma sequência didática que envolve a comparação de textos de diferentes gêneros textuais.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa nas séries finais da educação Fundamental,

> Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998)

Os gêneros serão, então, inúmeros, dadas a complexidade da comunicação humana e a variada gama de possibilidades de enunciados para atender a inúmeros propósitos comunicativos (convencer, emocionar, intimidar etc.) "Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso" (BAKHTIN, 1997, p. 179). No caso específico, abordaremos a comparação de gêneros textuais a partir de

seu tema, como por exemplo uma reportagem e um gráfico, uma crônica e uma charge, uma notícia e uma crônica, para que tentemos alcançar maior índice de letramento no que se refere às habilidades associadas aos descritores 20 e 21 da Prova Brasil.

Sequência didática

Sequências didáticas "são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos[...]" (AMARAL, nd). A seguir faremos uma proposta de sequência didática para ser aplicada em turmas de nono ano do Ensino Fundamental.

- Tempo de realização: 16 aulas
- Competências a serem desenvolvidas: Apropriar-se de gêneros textuais diversificados, da expressão escrita e da reescrita de textos; analisar com criticidade os textos lidos, associando seu tema, além do ponto de vista do autor; perceber a diferença entre fato e opinião. Produzir artigo de opinião.
- Habilidades a serem desenvolvidas: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido; reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema;) elaboramos uma sequência didática que envolve a comparação de textos de diferentes gêneros textuais.
- Desenvolvimento:

  Etapa 1 – Sensibilização através de dois vídeos sobre o tema " Redução da maioridade penal", cada um sob um ponto de vista diferente. Sugerimos os seguintes vídeos (pode ser qualquer outro que o professor julgue adequado ao tema) (https://www.youtube.com/watch?v=BmpWjuXtVZA e https://www.youtube.com/watch?v=OVkv7OuNyqo). Depois de assistidos os vídeos, levantar os questionamentos sobre

o ponto de vista de cada vídeo, inclusive o que caracterizava fato e opinião em cada vídeo. Pedir para os alunos trazerem na aula seguinte reportagens, fotos, tabelas, qualquer texto que aborde o tema.

Etapa 2 – Em grupo, ler e associar os textos lidos. É importante que os alunos comparem as reportagens aos vídeos vistos e também aos dados estatísticos (O professor já deve levar os textos prontos, caso os alunos não encontrem.)

Etapa 3 – Debate sobre o tema a partir dos textos lidos, mediado pelo professor.

Etapa 4 – Debate sobre o tema partindo da opinião dos estudantes, mediado pelo professor,

Etapa 5 – Elaboração do artigo de opinião sobre o tema, levando em consideração as fontes estudadas. (O professor deve explicar sobre o gênero artigo de opinião, estrutura, objetivos, antes que eles elaborem o seu artigo. É importante salientar que grande parte dos textos lidos certamente serão artigos de opinião ou editoriais.)

Etapa 6 – Leitura e/ou publicação dos textos dos estudantes.

- Avaliação: O desempenho oral e escrito do aluno será avaliado. Fica claro que a medição do professor é de suma importância para garantir que os textos sejam comparados, e todas as habilidades sejam desenvolvidas.

Considerações finais

A aplicação de avaliações como a Prova Brasil é fundamental para que percebamos como está o nível de proficiência em habilidades como leitura e interpretação textual. Isso se justifica porque o bom desempenho em tais habilidades colabora para o letramento, ou seja, não é o fenômeno em si. Pois, para Magda Soares (2004) definir e avaliar o letramento é algo extremamente complexo, apresentando duas dimensões: uma individual, abordando a inter-relação entre leitura e escrita desenvolvida na escola e a outra social, considerando as práticas sociais das quais o aluno fará uso no seu cotidiano.

Nesse sentido, realça-se que o letramento não é "medido" pela prova Brasil e que este é um recurso que colabora para aperfeiçoar habilidades importantes, as quais contribuem para esse processo acontecer. Na medida em que a escola avalia os resultados e adéqua seus métodos de ensino para melhorar as habilidades estará viabilizando meios que estão ao seu alcance para promover o letramento.

Tal processo não acontece de um dia para o outro, nem no decorrer de apenas um semestre letivo. Para que ele seja efetivado é necessário que diversas habilidades de leitura e escrita sejam desenvolvidas durante os anos do Ensino Fundamental, e concretizado no Ensino Médio. Já a dimensão social do letramento o próprio aluno sentindo-se seguro em suas habilidades individuais desenvolvidas na escola tratará de praticar no seu dia a dia. Por isso, é importante que a escola cumpra a sua função.

As matrizes da Prova Brasil se referem a essas habilidades no que se alude à leitura. Ainda que outros fatores influenciem o resultado, como ausência de muitos alunos no dia da prova, por exemplo. Diante da pequena amostra que fizemos em três escolas públicas do Município de Ilhéus, percebemos que o resultado não é muito diferente do resultado nacional.

Estudantes do nono ano do Ensino Fundamental já deveriam estar em processo final da efetivação deste letramento, no entanto, de acordo com a pequena amostragem que coletamos, percebemos que isso não é verdade. É necessária uma maior reflexão a cerca destes problemas de letramento na escola para que habilidades e competências leitoras sejam desenvolvidas desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e levado até os anos finais no Ensino Médio, afinal o letramento é um processo longo e deve ser valorizado na escola.

Os resultados das provas nacionais mostram um pouco dessa realidade. Os estudantes desenvolvem habilidades de menor dificuldade, como reconhecer o gênero textual, as informações explícitas, entre outras, mas não conseguem fazer comparação de textos, nem usar tabelas, gráficos e afins como meio de leitura adicional. Com a nossa pequena amostragem, esse resultado se repetiu. Portanto é importante que os professores percebam essas dificuldades e trabalhem com elas em sala de aula para que os estudantes estejam de fato sendo letrados.

Referências

ARAGÃO, Rodrigo; DIAS, Anne**. Multiletramento, Facebook e ensino de inglês na escola pública.** Caleidoscópio. V. 12, n. 3. P. 380-389, set/dez 2014

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005. 60 p.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro.(org). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SCHOLZE, Lia; ROSING, T.(org.). **Teorias e práticas do letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004**.**

_____. **O que é letramento. Disponível em** http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf . Acesso em 15 de junho.

AMARAL, Heloísa. Sequência didática e ensino de gêneros textuais. Em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/artigos/artigo/1539/sequenciadidatica-e-ensino-de-generos-textuais. Acesso em 05 de julho de 2015.

Documentos Oficiais

BRASIL, Ministério da Educação. **Boletim de desempenho da Prova Brasil**. Disponível em: http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam. Acesso em 25 de junho de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Escala de Proficiência da Prova Brasil**. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2013/escalas_ensino_fundamental_2013.pdf. Acesso em 25 de junho de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Matrizes da Prova Brasil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf . Acesso em 25 de junho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Volume 2. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência: tópicos e descritores.** Brasília: MEC, Inep, 2008. SEB; p. 200

BRASIL, Ministério da Educação. **Resultados da Prova Brasil.** Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf . Acesso em 25 de junho de 2015.

Anexos

ESCOLA SANTA ÂNGELA , 8ª SÉRIE A, TURNO MATUTINO, 36 ALUNOS.

Nº DE QUESTÕES	ALTERNATIVA CORRETA	DESCRITORES	Nº DE ALUNOS QUE ACERTARAM A QUESTÃO	% DE ACERTOS
01	C	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	26	72,2%
02	C	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	27	75%
03	A	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	33	91,7%
04	C	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	33	91,7%
05	A	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	29	80,6%
06	C	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	17	47,2%
07	C	D6 – Identificar o tema de um texto.	24	66,7%
08	A	D6 – Identificar o tema de um texto.	16	44,4%
09	A	D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a este fato.	26	72,2%

10	D	D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a este fato.	12	33,3%
11	C	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	30	83,3%
12	D	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	35	97,2%
13	C	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	03	8,3%
14	B	D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	04	11,1%
15	C	D7 – Identificar a tese de um texto.	21	58,3%
16	B	D7 – Identificar a tese de um texto.	18	50,0%
17	A	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	20	55,6%
18	A	D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	13	36,1%

19	B	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc).	28	77,8%
20	A	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc).	23	63,9%

ESCOLA MUNICIPAL BANCO DA VITÓRIA. 9º ANO, MATUTINO, 20 ALUNOS.

Nº DE QUESTÕES	ALTERNATIVA CORRETA	DESCRITORES	Nº DE ALUNOS QUE ACERTARAM A QUESTÃO	% DE ACERTOS
01	C	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	16	80
02	C	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	15	75
03	A	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	18	90
04	C	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	16	80
05	A	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	08	40
06	C	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	11	55

07	C	D6 – Identificar o tema de um texto.	12	60
08	A	D6 – Identificar o tema de um texto.	08	40
09	A	D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a este fato.	08	40
10	D	D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a este fato.	06	30
11	C	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	13	65
12	D	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	18	90
13	C	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	03	15
14	B	D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	02	10
15	C	D7 – Identificar a tese de um texto.	11	55

16	B	D7 – Identificar a tese de um texto.	05	25
17	A	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	14	70
18	A	D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	05	25
19	B	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc).	13	65
20	A	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc).	12	60

COLÉGIO ESTADUAL MOYSES BOHANA, 8ª SÉRIE, MATUTINO, 26 ALUNOS.

Nº DE QUESTÕES	ALTERNATIVA CORRETA	DESCRITORES	Nº DE ALUNOS QUE ACERTARAM A QUESTÃO	% DE ACERTOS
01	C	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	17	65,3
02	C	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	19	73
03	A	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	20	76,9
04	C	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	23	88,4
05	A	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	17	65,3
06	C	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	06	23
07	C	D6 – Identificar o tema de um texto.	16	61,5
08	A	D6 – Identificar o tema de um texto.	10	38,4
09	A	D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a este fato.	17	65,3
10	D	D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a este fato.	7	26,9

11	C	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	17	62,3
12	D	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	25	96,1
13	C	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	3	11,5
14	B	D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	1	3,8
15	C	D7 – Identificar a tese de um texto.	13	50
16	B	D7 – Identificar a tese de um texto.	15	57,6
17	A	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	15	57,6
18	A	D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	12	46,2

19	B	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc).	19	73
20	A	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc).	21	80,3

RESUMO

O presente trabalho relata, ancorado em as teorias do letramento e da linguística aplicada, uma experiência docente com o letramento acadêmico em cursos de nivelamento realizados com alunos de graduação. Objetiva-se refletir o letramento a partir do trabalho docente com a aplicação de sequências didáticas (SDs) orientadoras de atividades de linguagem, *leitura* e *escrita*, realizadas com alunos de uma Licenciatura de uma IES pública paraibana. Adotaram-se como metodologia: a *pesquisa bibliográfica,* o *levantamento de dados* e a *pesquisa participante*. O *corpus analisado* consta de resumos acadêmicos produzidos por alunos universitários e as SDs aplicadas pela professora durante a realização dos cursos ministrados entre 2011 e 2012 na IES paraibana. Analisaram-se os traços linguístico-textuais presentes nos resumos dos alunos considerando as orientações da professora através da aplicação SDs em sala de aula. Os resultados apontam que a maneira como as SDs são aplicadas (e/ou elaboradas) podem ou não favorecer a apropriação dos gêneros acadêmicos pelos alunos; e também que a dificuldade desses alunos com a escrita acadêmica acontece devido a eles não conhecem os elementos linguístico-textuais organizadores do gênero solicitado pela professora. Conclui-se com esse trabalho que há necessidade de ações pedagógicas voltadas não somente para a apropriação dos gêneros acadêmicos, como também do domínio de elementos linguístico-textuais pelos alunos no ensino superior.

Palavras-chave: Letramento acadêmico, Gênero textual, Ensino-aprendizagem.

LETRAMENTO ACADÊMICO: UMA EXPERIÊNCIA COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES

Telma Cristina Gomes da Silva (PNPD/UFCG)

Introdução

O objetivo deste artigo relata, ancorado em as teorias do letramento e a linguística aplicada, uma experiência pedagógica com a formação de professores iniciantes participantes de cursos de nivelamento realizados em uma IES pública paraibana.

O trabalho resulta das reflexões desta pesquisadora, enquanto professora formadora, sobre o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de nivelamento ministrados por ela entre os anos de 2011 e 2012. Os dados analisados são produto da escrita acadêmica dos alunos participantes dos cursos. Esses dados são observados a partir das orientações da formadora através das SDs aplicadas. A análise incidirá aqui sob 02 (dois) resumos de alunos recortados de um *corpus* mais amplo constituído por 40 (quarenta) textos produzidos em sala de aula.

Como aportes teóricos, utilizamos os trabalhos de Bagno (2002) e Soares (2006) sobre o letramento; Machado (2007) sobre o gênero resumo; Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) sobre as sequências didáticas entre outros estudiosos. Este artigo está dividido em três partes: 1) a apresentação da teoria; 2) a exposição da metodologia aplicada, simultaneamente, a análise dos dados; 3) e, por fim, algumas considerações.

Letramento e ensino de língua: os aportes teóricos

O conceito de **letramento**, segundo Soares (2006, p. 20), diz respeito ao "resultado da ação de ensinar e de aprender a ler e escrever", ou seja, ele refere-se à apropriação da língua escrita. O nível de letramento dos sujeitos, isto é, dos agentes da língua(gem) torna-se relevante para pesquisadores e educadores, visto que ele é determinante no que diz respeito a ação do aluno não só no contexto escolar, mas também na sociedade.

Esse problema com o letramento também é preocupação dos professores do ensino superior, tendo em vista que os gêneros acadêmicos circulam em uma esfera bastante particular sendo instrumento de ensino-aprendizagem, pesquisa etc. Por isso mesmo, é importante os professores universitários oferecerem subsídios aos alunos a partir de ações de linguagem que propiciem a apropriação adequada de gêneros como resumos, resenhas, artigos científicos, relatórios, monografias, palestras, conferências, etc.

Considerando essa problemática, oferecemos cursos de nivelamentos para a comunidade acadêmica de uma IES pública paraibana, objetivando suprir as necessidades do alunado em relação à produção de textos acadêmicos. Pois, concordamos com Bagno (2002) que diz ser fundamental trabalhar com um ensino de língua que conduza o aluno a um grau de letramento mais elevado, pelo qual ele desenvolva um conjunto de habilidades e um comportamento de leitor/escrevente proficiente.

Soares (2006) propõe alguns objetivos para o ensino de língua, considerando o letramento. São eles: 1) a análise das línguas, oral e escrita, mediante a relação entre essas modalidades; 2) o estudo da escrita a partir de situações concretas e diversificadas; 3) o desenvolvimento das habilidades de oralidade e de escrita através de diferentes gêneros textuais; 4) o professor deve criar condições produção do texto, oral e escrito, para os alunos; 5) e o professor deve considerar o grau de letramento de seus alunos.

A adoção desses objetivos implica em planejar atividades de linguagem para o desenvolvimento do ler e do escrever, sendo a língua compreendida como uma prática sócio-comunicativa e não como a mera decodificação de códigos linguísticos. Nesse aspecto, os gêneros textuais tornam-se fundamentais para o ensino

de língua, pois são, segundo o pensamento bakhtiniano, a forma primaria e concreta de ação humana.

Considerando essa perspectiva, Moita Lopes (2004) e os PCNs[1] (1998) afirmam que os gêneros textuais, orais ou escritos, é um dado primário para o estudo da língua em seu uso concreto no contexto escolar. Com o ensino superior, não é diferente, e o texto tornou-se a unidade básica para o ensino e o estudo da língua(gem). Conceituar gêneros textuais não é objetivo, deste trabalho, por isso apresentamos aqui somente uma breve discussão sobre o gênero resumo.

A pesquisadora Machado (2007) aborda a respeito dos usos desse gênero textual. Segundo essa estudiosa:

> [...] os usos sociais dos resumos de texto, tanto em contexto escolar quanto não escolar, são os mais diversos e em quantidade significativa, eles se constituem como um objeto de ensino pertinente e, para que esse ensino seja eficaz, é necessário que aprofundemos nossas reflexões sobre sua produção. (MACHADO, 2007, p. 138).

Acreditamos ser importante refletir o ensino-aprendizagem de gêneros textuais no nível superior, tendo em vista que os alunos em formação inicial precisam trabalhar melhor com a diversidade de textos que circulam em diferentes esferas, em particular, na esfera acadêmica. Nesse aspecto, é importante a realização de um trabalho voltado para a compreensão e a produção dos gêneros acadêmicos exigidos por professores universitários para avaliar seus alunos.

Logo, o agir docente precisa ser pautado no ensino dos gêneros textuais, uma vez que esses são relacionados às atividades de linguagem praticadas em nosso cotidiano e, portanto, o trabalho com o gênero é essencial para o ensino e o estudo da língua(gem) no ensino superior. Para tanto, trabalhamos com o uso de sequências didáticas objetivando favorecer a produção dos gêneros acadêmicos como o resumo e a resenha com/para o ensino de língua portuguesa em uma IES paraibana.

Para Dolz et al (2004, p. 82), "uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um

1. Parâmetros Curriculares Nacionais.

gênero textual oral ou escrito". Esses modelos didáticos favorecem o ensino -aprendizagem dos gêneros textuais, bem como o uso da escrita e da fala de maneira mais adequada a determinada situação de comunicação auxiliando o letramento do aluno.

Os autores citados apresentam o seguinte esquema para o desenvolvimento de uma SD. Vejamos:



A primeira etapa, **apresentação da situação**, corresponde à descrição detalhada de atividades, orais ou escritas, sendo "o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada" (DOLZ et al, 2004, p. 84). Nos cursos de nivelamento, diariamente, esclareceremos os objetivos das atividades de linguagem aos alunos. Essa atitude permite que os participantes dos cursos compreendam melhor o porquê de trabalharem determinada atividade, por sua vez, essa ganha sentido dentro de um universo mais amplo, no qual cada ação de linguagem estar interligada para o desenvolvimento do produto final, o texto.

O segundo momento, **produção inicial**, diz respeito à elaboração do primeiro texto, oral ou escrito, pelo aluno. Nessa etapa, adotamos mais de uma estratégia, pois algumas das atividades exigem apenas a resposta oral do aluno e outras, oral e escrita. Assim, a cada atividade favorecia uma habilidade de linguagem dos alunos. Esse momento da excussão da SD é bastante significativo, uma vez que possibilita ao professor conhecer os conhecimentos prévios de seus alunos em relação às práticas de linguagem (NASCIMENTO, 2005).

Os **módulos** são atividades propriamente ditas que auxiliam a apropriação do gênero textual pelos alunos. Eles trabalham os problemas identificados na primeira produção. Nos cursos de nivelamento, detectamos algumas dificulda-

des dos alunos como: 1) a seleção das principais ideias em um texto; 2) a elaboração do resumo; 3) o uso adequado de verbos; 4) e o uso das próprias palavras para redigir o texto. Fez-se necessário, então, o trabalho com a compreensão leitora mediante a seleção de palavras-chave e da topicalização do texto para o desenvolvimento da produção do gênero textual pelos alunos.

Esse processo constitutivo dos textos foi reflexivo objetivando conscientizar os alunos acerca das etapas de produção do gênero textual. Além disso, explicitamos sobre os princípios éticos para a produção do texto acadêmico, uma vez que os alunos se apropriam dos discursos de outrem sem referência a autoria, logo, os cursos de nivelamento propiciaram tal reflexão.

Dolz et al (2004) propõem que os módulos sejam aplicados a partir de atividades diversificadas para atender a heterogeneidade dos alunos, bem como sugerem que as estruturas linguísticas e textuais sejam trabalhadas de forma relacionadas para o desenvolvimento da produção final.

Os referidos autores afirmam que o trabalho com as SDs atribui uma maior flexibilidade e dinamicidade ao processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, permitindo uma avaliação precisa dos conhecimentos prévios e adquiridos dos alunos. Por esse motivo, adotamos as SDs para orientação das atividades de linguagem nos cursos de nivelamento com os alunos/professores em formação inicial, já que esses modelos didáticos não só auxiliam na elaboração dos gêneros, como também servem de metodologia para o ensino de língua. Logo, esses futuros professores aprendem como trabalhar com os gêneros textuais na escola à medida que elaboram seus textos mediante o uso das SDs em sala de aula.

A metodologia aplicada em sala de aula

Apresentamos, a seguir, a metodologia aplicada no/para o desenvolvimento de atividades de linguagem nos cursos de nivelamento com o auxilio de sequências didáticas elaboradas e executadas pela professora formadora com os alunos de licenciatura. Observemos abaixo a síntese da primeira SD aplicada:

Quadro 1 – Plano global da SD

1ª SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA 2011	
1º Encontro	
1ª Etapa	Ler textos refletindo a relação entre as concepções de linguagem e o ensino de língua.
2ª Etapa	Apresentar estratégias de sumarização do texto favorecedoras das práticas de leitura e de escrita.
3ª Etapa	Ler o texto "Polissemia da noção de leitura" de Orlandi, selecionando suas principais ideias.
4ª Etapa	Discutir as ideias selecionadas do texto objeto de estudo.
2º Encontro	
1ª Etapa	Reler o texto "Polissemia da noção de leitura" de Orlandi, selecionando novas informações do texto após a releitura e a discussão.
2ª Etapa	Produzir um resumo do texto a partir das estratégias de leitura e das discussões realizadas em sala de aula.
3ª Etapa	Identificar os problemas linguísticos, textuais e estruturais do próprio texto.
4ª Etapa	Reescrever o resumo observando os problemas encontrados.

O quadro 1 propõe uma atividade de leitura objetivando a (re)escrita do gênero resumo acadêmico sem que sejam apresentados modelos didáticos que auxiliem a compreensão da estrutura composicional do gênero textual solicitado. Assim, a SD apresentada pressupõe um aluno que conheça não somente a composição do resumo, mas também seu estilo e função social. Embora, existam diferentes textos nomeados como resumo circulando no contexto acadêmico bem como na sociedade.

Quanto a esse aspecto, Anjos-Santos et al (2011) afirmam que uma SD deve ser "uma sequência de atividades organizadas em torno de um objetivo para possibilitar a produção/compreensão de determinada prática de linguagem". Embora, essa primeira SD atenda seu principal objetivo, tendo em vista que se propõe a trabalhar com estratégias de compreensão do texto. Por outro lado, ela não traz os saberes necessários para a produção do resumo acadêmico, dificultando a elaboração do gênero textual para o aluno.

Pois, a produção final do aluno revela que ele não possui os saberes necessários a elaboração do resumo acadêmico, seja em relação à estrutura composicional, seja o uso e/ou disposição das formas verbais, etc. Como observamos no texto 01 resultante da aplicação dessa primeira SDs:

Texto 01

O texto **foca** o tema da leitura, **abordando por Orlandi como possuidora de vários sentidos**. **Percebi** que a autora produz uma grande interação com o leitor e ao mesmo tempo mostra o que pensa.
É muito citado sobre as diferentes formas de leitura, que muitos fazem sobre uma mesma leitura e que não estão erradas, só algumas que se aproximam mais do que é mostrado e outras se distanciam um pouco, **o que me fez entender que tudo é leitura na nossa vida e que é interpretada de formas diferentes**.

Fonte: Documentos coletados no curso de nivelamento.

Nesse primeiro resumo, embora, o aluno não cite diretamente o texto em discussão identificamos uma referência à autora Orlandi. Todavia, o emprego do verbo "perceber" na primeira pessoa do singular sugere informalidade e, portanto, não deve ser utilizado em um resumo acadêmico. Uma vez que, essa forma discursiva exige certo afastamento do enunciador em relação ao conteúdo exposto, sendo preferível o uso de formas verbais na terceira pessoa, ou ainda, na primeira pessoa do plural.

O trabalho com modelos didáticos do gênero resumo evitaria esse tipo de linguagem, já que o aluno observaria a linguagem adotada para a elaboração desse texto. Pois, embora, a professora em sua fala faça colocações do uso das

formas verbais, um modelo favoreceria melhor a apreensão da linguagem mais impessoal evitando as formas verbais na primeira pessoa do singular.

Também detectamos no texto 01 marcas linguísticas que revelam a não distinção entre o conteúdo da aula e o resumo do texto, como exemplifica o excerto "*O texto foca o tema da leitura, abordando por Orlandi como possuidora de vários sentidos*". Nesse trecho, o aluno afirma que a leitura é enfocada pela autora, considerando os sentidos do texto, entretanto, não há tal afirmação no objeto de estudo, e sim no conteúdo temático da aula. O texto traz uma visão de uma analista do discurso sobre a noção de leitura que não é abordada pelo aluno. Nesse caso, o texto analisado aponta para uma dificuldade do aluno em relacionar, adequadamente, o que ler com a discussão realizada em sala de aula.

Além disso, o texto 01 apresenta problemas de coesão textual, dificultando sua compreensão pelo interlocutor imediato e mais ainda por um interlocutor distante do contexto de produção, descaracterizando o gênero resumo de sua função social de mostrar para qualquer interlocutor a respeito do que aborda o objeto resenhado/resumido.

A análise da SD aplicada em 2011 permite que avaliemos o processo de ensino-aprendizagem, bem como auxilia a reelaboração da proposta didática para os cursos posteriores. Como observamos com a proposta de SD para o ano de 2012, na qual incluímos atividades de linguagem apoiadas em modelos didáticos voltados para a produção dos gêneros textuais acadêmicos.

Expomos, a seguir, uma sequência didática aplicada nos cursos de nivelamento do ano de 2012:

Quadro 2 – Plano global da SD

2ª Sequência Didática Aplicada 2012	
1º Encontro	
1ª Etapa	Apresentar formas de topicalização e de intelecção de ideias de um texto.
2ª Etapa	Propõe atividades de escrita, indagando os alunos acerca das dificuldades com a atividade solicitada.

3ª Etapa	Explicitar o processo de construção do gênero textual resumo acadêmico mediante o uso de modelos didáticos.
2º Encontro	
1ª Etapa	Ler o texto "Polissemia da noção de leitura" de Orlandi, selecionando as principais ideias.
2ª Etapa	Discutir as informações encontradas no texto com os participantes do curso.
3ª Etapa	Produzir um resumo acadêmico a partir da releitura do texto e da discussão realizada em sala de aula.

Semelhante ao quadro anterior, esse segundo quadro apresenta uma SD voltada para a compreensão textual mediante a escrita de um resumo acadêmico. Porém, ela propõe um trabalho através da técnica de sumarização do texto que favorece a seleção de ideias do texto teórico e, consequentemente, a expressão do aluno. Além disso, anteriormente, a aplicação dessa segunda SD houve um curso de nivelamento com o tema "resumo e resenha", facilitando a retomada de alguns dos conceitos trabalhados pela professora e reativando os conhecimentos adquiridos pelos alunos para a produção do texto.

Diante do exposto, essa SD considera os saberes dos alunos para a produção textual, atendendo não só o principal objetivo – a compreensão leitora –, mas também oferecendo as condições necessárias para a escrita acadêmica. Saveli (2007, p. 111) afirma que "a escrita é um meio de construir um ponto de vista, uma visão do mundo, de encaixar cada fato num conjunto, de esclarecer um sistema, de dar sentido às coisas". Nesse aspecto, o trabalho com a produção acadêmica favorece não só a escrita do aluno, mas também a maneira de pensar o mundo em que ele estar inserido e, portanto, propicia a formação de um sujeito mais atuante na sociedade.

Jung (2007) afirma, fundamentada em Street (1984), que os modelos autônomos de letramento define o ideológico devido à relação com as práticas sociais e culturais e, por sua vez, com diferentes contextos propiciando a construção

de significados para a escrita. Nessa visão, o trabalho com sequências didáticas favorece a inserção do aluno, efetivamente, na academia, uma vez que esse sujeito passa a dominar maneiras de se expressão mais objetivas e efetivas. Dito de outra maneira, o trabalho com as SDs oferecem modelos didáticos para o ensino de língua e poder de expressão aos alunos.

Apresentado o quadro da SD aplicada, analisamos um texto resultante de sua execução nos cursos de nivelamento. No texto 02, observamos que o aluno, inicialmente, traz uma indicação do texto resumido a partir do título *"A polissemia da noção de Leitura"*. Embora, essa indicação não esteja exposta da maneira correta, destacamos que o aluno apreendeu a importância de informar a fonte de leitura para seu interlocutor, diferentemente, do que aconteceu com o resumo anterior.

Vejamos o texto 02:

Texto 02

A polissemia da noção de Leitura

O texto da Autora Eni Pulcinelli Orlandi apresenta a polissemia como **a** atribuição de sentidos ao texto partindo da interrelação entre o texto-autor-leitor. Partindo de metodologias específicas para que haja atribuição de sentido, reflexão **ao** objeto de leitura.

No processo de atribuição de sentidos ao texto é importante observar que a leitura bem como a escrita faz parte das **perpectivas** do discurso. A historicidade faz parte desse processo inferindo há múltiplos aspectos de leitura.

Bom a leitura feita a partir do texto da autora conclui que **a atribuir sentido do texto produzido por um determinado autor, para um público específico**. O texto vai reproduzir algum efeito a partir de leituras e conceito prévio do leitor, ou seja, **a** medida que o conhecimento prévio é usado para interpretação a atribuição do sentido é colocada e é relevante para o resultado final que seria a compreensão e interação entre o leitor e o texto lido por ele.

Fonte: Documentos coletados no curso de nivelamento.

Outro aspecto observado, nesse segundo texto, é o fato do aluno realizar uma apresentação do texto original, informando sobre o que a autora abordou em seu texto, como observamos no trecho: *"O texto da Autora Eni Pulcinelli Orlandi apresenta a polissemia como a atribuição de sentidos ao texto partindo da*

interrelação entre o texto-autor-leitor". Com isso, o aluno mostra que apreendeu o conteúdo e as técnicas aplicadas a respeito da composição estrutural (indicação da obra, apresentação da obra, características ou detalhes etc.) dos gêneros textuais resumo e resenha.

É possível ainda encontrarmos nesse texto dificuldades de distinção entre o conteúdo exposto e o texto resumido. Contudo, é visível um melhoramento da escrita em relação à estrutura composicional e a articulação de ideias, principalmente, quando comparamos com o texto anterior.

A experiência docente com a aplicação de SDs para o trabalho com gêneros acadêmicos produzidos por alunos (professores iniciantes) demonstra que a transposição didática influencia consideravelmente na produção desses alunos. Diante disso, é necessário que o professor de língua reflita mais sobre sua própria prática de linguagem para compreender melhor as dificuldades de seus alunos, bem como solucionar os possíveis problemas com a aprendizagem em sala de aula.

Algumas considerações

Este trabalho apresentou uma experiência docente, à luz de teorias do letramento e da linguística aplicada, com o uso de sequências didáticas para a produção do gênero acadêmico resumo. Por meio desse trabalho, refletimos sobre a influência da transposição didática para a apropriação de gêneros textuais acadêmicos por alunos de licenciatura em cursos de nivelamento ministrados em uma IES pública da Paraíba.

A análise da relação entre as SDs e os resumos dos alunos permitiu a compreensão de algumas das dificuldades desses sujeitos para a apropriação do referido gênero textual, confirmando o principio norteador, deste trabalho, de que o uso de SDs influencia a produção final do aluno. No geral, os resultados parciais apontam que: 1) o nível de letramento do aluno deve ser sempre considerado pelo professor antes da solicitação da produção textual; 2) as SDs influenciam no processo de aprendizagem do gênero textual; 3) os modelos didáticos permitem que o professor reconheça as dificuldades e as habilidades de linguagem de seus alunos; 4) o professor deve sempre refletir sobre a influência de seu agir de

linguagem na produção final de seus alunos; 5) e, por fim, é fundamental que o aluno tenha contato com os gêneros textuais antes de serem solicitados como atividade em sala de aula.

Concluímos que a experiência pedagógica com a aplicação de SDs, visando à apropriação do gênero textual resumo acadêmico por alunos do ensino superior se mostrou bastante satisfatória. Uma vez que, a avaliação da produção dos alunos do ano letivo 2011 propiciou o melhoramento das SDs para o ano letivo de 2012. Portando, a reelaboração das propostas didáticas conforme a identificação dos problemas encontrados no transcorrer dos cursos de nivelamento mostrou-se eficaz para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, os alunos participantes dos cursos como professores em formação puderam refletir, juntamente, com a professora formadora acerca de todo o processo de excussão das SDs; e, simultaneamente, apreenderam tanto o objeto de estudo como o objeto de ensino, no caso, o gênero textual e os modelos didáticos. Quanto à professora formadora, ela teve a oportunidade de aperfeiçoar sua própria prática a partir da análise do processo de ensino-aprendizagem, tornando-se também uma pesquisadora de seu próprio agir no contexto acadêmico.

Referências

ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira dos; LANFERDINI, Priscila A. F.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Dos saberes para ensinar aos saberes didatizados**: uma análise da concepção de sequência didática segundo o ISD e sua reconcepção na Revista Nova Escola. In: Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, vol. 11, n° 2, p. 377-400, maio/ago. 2011.

BAGNO, Marcos. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHANEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**/ Trad. E org. Roxane Rojo e Glais Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp. 81-108.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnicas de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

JUNG, Neiva Maria. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREIA, Djane A.; SALEH, Pascoalina, B. O. (Orgs.) **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 79-106.

MACHADO, Anna Raquel. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 138-150.

MOITA LOPES, L. P. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n° 14, p. 159-171, 1° semestre, 2004.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e formação de professores: sequências didáticas para o ensino de produção de texto. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes (orgs.). **Gêneros textuais**: teoria e prática. Palmas União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, pp. 163-174.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 07-12.

SAVELI, Esméria L. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor. In: CORREIA, Djane A.; SALEH, Pascoalina, B. O. (Orgs.) **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 107-129.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed., 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

RESUMO

Sabidamente, os estudiosos dos letramentos debruçam-se com empenho sobre a distinção que há entre "letramentos" e "alfabetização", porém, pouco ou quase nada falam sobre a diferença existente (pressupõe-se, de logo, que haja pela consideração de duas teorias, e não de uma) entre "letramentos" e "multiletramentos", o que se faz necessário e importante tanto para aqueles que não conhecem as teses que encerram tais conceitos/objetos, como para os que tomam esses vocábulos como sinônimos, sem qualquer distinção. Nesse sentido, imersos no paradigma funcional, que considera a linguagem em uso e possibilita o reconhecimento e o estudo da multiplicidade de práticas sociais, dentre outros, eis que surge a questão norteadora deste trabalho: o que diferencia a teoria dos letramentos da teoria dos multiletramentos? Partindo de uma pesquisa de cunho bibliográfico e visando responder a tal inquirição, foram estabelecidos os seguintes objetivos: investigar a(s) diferença(s) existente(s) entre a teoria dos letramentos e a teoria dos multiletramentos (objetivo geral); caracterizar a teoria dos letramentos; delinear a teoria dos multiletramentos e interrelacionar ambas as teorias, salientando o que as diferencia (objetivos específicos). No primeiro tópico, denominado "Teoria dos letramentos", abordar-se-ão, principalmente, origem, conceito e modelos de letramento. Sobre o assunto, destacam-se os ensinamentos de Soares (1998), Kleiman (1995) e Conceição (2010). No tópico seguinte, intitulado "Teoria dos multiletramentos", tal qual o nome indica, será enfocada a citada teoria, desde sua definição a seus caracteres. Sobre tal tema, destaca-se a estudiosa Roxane Rojo (2012 e 2013). No último tópico ("O ponto central: percebendo a(s) diferença(s) entre ambas as teorias), as teorias referidas foram interrelacionadas, de modo a sobressair as distinções que há entre elas. Ao final, concluiu-se que a teoria dos letramentos aponta para a variedade de letramentos; já a teoria dos multiletramentos adentra em duas específicas variedades – a cultural e a linguística.

Palavras-chave: Distinção, Letramentos, Multiletramentos, Teoria.

LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS: A SEMELHANÇA NÃO SIGNIFICA IGUALDADE

Cristiani Pereira de Morais Gonzalez

Introdução

Durante as décadas de 20, 30, 40, 50 e 60 do século XX, principalmente, período de 'afirmação' da linguística como ciência, deu-se clara ênfase ao estudo da estrutura da língua - o que é interno – em detrimento ao uso da língua – o que é externo –; embora, sabidamente, sob vertentes teóricas distintas. Dentre estas podem ser salientadas a estruturalista e a gerativista, que, por sua vez, têm como estudiosos representativos, respectivamente, Ferdinand de Saussure e Noam Chomsky.

Esse enfoque na estrutura, convém esclarecer, justificou-se, no momento referenciado, ante a necessidade de estabelecer um objeto homogêneo para a linguística, que lhe desse caráter científico.

Nessa direção, Borges Neto (2004, p. 54-5) diz o seguinte:

> Saussure pretende tornar a linguística, verdadeiramente, uma ciência. Para isso, é preciso homogeneiza [sic] de qualquer forma o objeto, uma vez que não é possível, no seu entender, descobrir as regularidades necessárias para o estudo científico da linguagem se a linguística não voltar sua atenção para um objeto homogêneo. [...]
> Noam Chomsky, como Saussure, insiste na homogeneidade do objeto da linguística. Como Saussure, ele vai também buscar essa homogeneidade na noção de *estrutura*. Diferentemente de Saussure, no entanto,

> para quem a estrutura é um *sistema*, Chomsky vai entender a estrutura como um *conjunto de regras*. [...] *(Grifo do autor)*

Perceba-se que, tais teorias situam-se no paradigma formal dos estudos linguísticos, para o qual a forma é mais importante, determinando, via de consequência, o uso, e no qual a sintaxe é mais valorizada, sendo tida até como anterior à semântica.[1]

Dando lições sobre a linguística formal, Newmeyer *apud* Pezzati (2011, p. 168) leciona que ela "[...] gera explicações a partir da própria estrutura, de modo tal que uma categoria ou uma relação [...] pode ser legitimamente considerada uma explicação para certos fatos a respeito de várias construções e estruturas sintáticas."

O estudo formal da linguagem, no entanto, não se sustentou como único e verdadeiro por muito tempo depois da 'afirmação' da linguística. Com efeito, o paradigma funcional[2], "[...] com história quase tão longa quanto a do paradigma formal [...]" (PEZATTI, 2011, p. 166), passado esse período, ganhou força, desencadeando o surgimento de várias tendências (exs. Sociolinguística, Linguística Textual, Análise do Discurso etc.) e alterando o enfoque que era dado sobre o objeto linguagem – passou-se a dar ênfase ao uso da língua.

Sobre a linguística funcional, Pezzati (2011, p. 168) esclarece que a mesma "[...] encontra bases explanatórias na função que exercem as unidades estruturais e em processos diacrônicos recorrentes que têm, em sua maioria, motivação funcional". Ainda, frisa que "O enfoque funcionalista considera princípio fundamental subordinar o estudo do sistema linguístico ao uso." (PEZZATI, 2011. P. 169).

Embora tais paradigmas não sejam excludentes entre si, como ensina Pezzati (2011, p. 175) ao assinalar que "[...] os enfoques funcionalista e formalista tra-

1. Para fins deste artigo, essa conceituação é bastante; porém, convém recordar que há vários conceitos possíveis para o paradigma formal, dentre os quais este é apenas um.

2. Assim como o paradigma formal, o funcional pode ter vários conceitos e abrange várias vertentes.

tam de diferentes fenômenos do mesmo objeto", para os fins pretendidos neste artigo, que versará sobre a teoria dos letramentos e a teoria dos multiletramentos, toma-se como paradigma norteador o funcional, posto que este considera a linguagem em uso e possibilita o reconhecimento e o estudo da multiplicidade de práticas sociais, da diversidade de textos produzidos e lidos pelos sujeitos, dentre outros; o que leva a deixar no "[...] fundo do cenário, a língua como sistema e uma concepção de gramática que se pretende e se objetiva em forma de habilidades estritamente linguísticas" (MARINHO, 2010, p. 19).

Como será confirmado mais adiante, após o conhecimento de cada uma das teorias aqui referidas, não há como falar em 'letramentos' e/ou 'multiletramentos' fora do paradigma funcional ou, em outras palavras, dentro do paradigma formal.

Dito isso, convém aclarar que, corriqueiramente, os estudiosos dos letramentos trabalham sobre a distinção que há entre "letramentos" e "alfabetização", porém, pouco ou quase nada falam sobre a diferença existente (pressupõe-se, desde já, que haja pela consideração de duas teorias, e não de uma) entre "letramentos" e "multiletramentos", o que se faz necessário e importante tanto para aqueles que não conhecem as teses que encerram tais conceitos/objetos, como para os que tomam esses vocábulos como sinônimos, sem qualquer distinção.

Daí, eis que surge a questão norteadora deste artigo: o que diferencia a teoria dos letramentos da teoria dos multiletramentos?

A fim de escrever este trabalho, resultado de uma pesquisa de cunho exclusivamente bibliográfico, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- Objetivo Geral: investigar a (s) diferença (s) existente (s) entre a teoria dos letramentos e a teoria dos multiletramentos.
- Objetivos Específicos:

  a) caracterizar a teoria dos letramentos;
  b) delinear a teoria dos multiletramentos;
  c) interrelacionar ambas as teorias, salientando o que as diferencia.

Para tanto, na fundamentação teórica, foram estabelecidos os seguintes tópicos para reflexão/estudo: "teoria dos letramentos"; "teoria dos multiletramentos"; e "O ponto central: percebendo a (s) diferença (s) entre ambas as teorias".

Teoria dos letramentos

Antes de mais nada, faz-se necessário esclarecer que, não havendo à época do surgimento da palavra "letramento" (metade dos anos 80 do século XX[3]), no Brasil, vocábulo que traduzisse o termo inglês *literacy,* que lhe deu origem, e havendo quem traduzisse este como alfabetização e mesmo como cultura escrita[4], grande parte dos estudiosos recorreram a uma tradução literal do mesmo, da qual aquela resultou, para, provavelmente, assegurar maior segurança teórico-conceitual.

Salientam-se, sobre o assunto, os ensinamentos de Soares (1998, p. 18):

> É esse, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo ao "pé da letra" o inglês *literacy*: **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo **–mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência [sic] de ter-se apropriado da escrita. (**Grifos do autor**)

Apesar de ter resultado de uma tradução literal, importa destacar, "[...] o letramento assume diferentes sentidos [...]" (CONCEIÇÃO, 2013, p. 134), o que nos leva a concluir que temos "**letramentos** [...]" (COSTA, 2000, p. 19), dos quais, em razão do espaço destinado para este trabalho, serão salientados apenas dois - um dado por Kleiman (1995) e outro por Marinho (2010) .

3. Mary Kato é tida como uma das primeiras, se não a primeira, a utilizar o termo letramento em seu livro "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística" (1986).

4. "[...] no Brasil *literacy* pode ser *alfabetização*, *cultura escrita* e também *letramento*". (MARINHO, 2010, p. 15).

Kleiman (1995, p. 19) define 'letramento'[5] "[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos".

Marinho (2010, p. 18), por sua vez, ao situar o termo 'letramento'[6], no Brasil, enfatiza que este:

> [...] chega como uma ferramenta para se compreender um fenômeno cultural, os modos e as condições que a sociedade brasileira lida com a escrita, mas também como pressuposto pedagógico, como fundamento metodológico para o ensino da leitura e da escrita.

Eis que se começa a dar ênfase ao uso da língua (escrita e fala), com o fim de "[...] separar os estudos sobre "o impacto social da escrita" [...] dos estudos sobre a alfabetização" (KLEIMAN, 1995, p. 15); de promover uma transformação da realidade existente, marcada pela crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 15).

Com efeito, nesse cenário teórico, a alfabetização passa a não ser a causa única do (s) letramento (s), embora constitua uma forma do (s) mesmo (s); posto que, quem não é alfabetizado também pode ser e é letrado. Nesse sentido, Conceição (2013) frisa que letrar é mais que alfabetizar e que a escola não é a única que proporciona letramento.

Esclarecendo quem é alfabetizado e quem é letrado, Costa (2000) leciona o seguinte: "[...] é alfabetizado porque é capaz de distinguir palavras, sílabas, morfemas, grafemas, etc. [...]" (p.15); mas, é letrado "[...] o sujeito – criança ou adulto – que, independentemente de (já) ter ido à escola e de ter aprendido a ler e escrever [...] usasse ou compreendesse certas estratégias próprias de uma cultura letrada" (p. 16).

5. Kleiman (1995) utiliza o termo 'letramento' no singular, o que foi mantido.

6. Marinho (2010) também faz menção a 'letramento' no singular.

Por fim, torna-se imperioso lembrar que, há dois modelos de letramento – o autônomo e o ideológico -, os quais, além de tomarem a língua falada e escrita de modos diversos, atribuem à escola valor diferenciado na constituição de "sujeitos letrados".

O modelo autonomista, como esclarece Conceição (2013), defende uma visão dicotômica entre a fala e a escrita, o que fez e faz com que esta seja mais valorizada que aquela; o modelo ideológico, por sua vez, não as coloca em posições contrárias, reconhecendo, inclusive, que há interação entre ambas (CONCEIÇÃO, 2013).

O modelo autônomo, ainda, "[...] prioriza a escola como principal e, talvez, o único meio ou a única agência de acesso ao letramento [...]" (COSTA, 2000, p. 16-7); já o modelo ideológico "[...] leva em conta a determinação do social e do cultural nas práticas de letramento de uma determinada sociedade [...]" (COSTA, 2000, p. 16), não atribuindo o sucesso ou fracasso do cidadão à falta de conhecimentos que poderiam ser adquiridos nas instituições de ensino.

Teoria dos multiletramentos

De início, faz-se necessário retomar a origem da teoria dos multiletramentos - quem a elaborou e a trouxe à baila para o "cenário científico".

Como sabido, a teoria dos multiletramentos, em especial a pedagogia dos multiletramentos, remonta aos estudos do Grupo de Nova Londres (doravante GNL), "[...] que, reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado *A pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* ("Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais")". (ROJO, 2012, p. 11); sendo, porém, desenvolvida, no Brasil, principalmente, pela pesquisadora Roxane Rojo (2012 e 2013), a qual, dentre tantas outras contribuições, delineou o conceito e as características dos multiletramentos, que interessam, sobremaneira, para os fins deste trabalho.

Como leciona Rojo (2012, p. 13),

> [...] o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Em meio à "modernidade recente" (LOPES, 2013, p. 18), a multiplicidade de culturas faz-se característica tão forte que "A visão desessencializada de cultura (s) já não permite escrevê-la com maiúscula – **A** Cultura [...]" (ROJO, 2012, p. 13), a hierarquia valorativa entre culturas torna-se sem sentido e as mestiçagens passam a "reinar" (ROJO, 2012).

Nesse contexto sócio-científico, a multiplicidade de línguas se torna também característica marcante, revelando a mudança no modo de os sujeitos lerem e produzirem a linguagem.

Antes das novas tecnologias e da sociedade globalizada, convém lembrar, a linguagem restava circunscrita em textos exclusivamente verbais (letras, palavras e frases). Porém, na atualidade, faz-se clara a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, os quais passam a ser tidos como "hipertextos", quer dizer textos constituídos também por imagem e diagramação (ROJO, 2012, p. 19), que requerem "um processo de escrita/leitura multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço" (MARCUSCHI *apud* BALADELI, 2011, p. 5), notadamente no ambiente virtual, embora não se afaste sua existência fora deste.

Como ressalva Baladeli (2011, p. 5), o hipertexto "[...] também existe fora do ambiente virtual, como, por exemplo, em um livro impresso convencional, em que os marcadores espaciais, sumário [...] norteiam as escolhas e a trajetória da leitura".

Esses "novos textos" passam, então, a exigir novas competências de leitura e produção textual que tratem "[...] da hipertextualidade e das relações entre as diversas linguagens que compõem o texto [...]". (ROJO, 2013, p. 8).

Como consequência dos multiletramentos tem-se, ainda, a exigência de se usar novas ferramentas além das da escrita manual e impressa - áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas, assim, novas práticas:

a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas;
b) de análise crítica como receptor. (ROJO, 2012, p. 21).

No âmbito do ensino-aprendizagem, deve-se salientar, por fim, sustenta-se a implementação de uma "pedagogia dos multiletramentos" (ROJO, 2012), segundo a qual os saberes dos alunos devem ser reconhecidos pelos professores e mobilizados para expansão e apreensão, por parte daqueles, de novos saberes.

Deve-se trabalhar com práticas, em verdade, que "[...] transformem [os alunos] em criadores de sentido [...] capazes de transformar [...] os discursos e significações, seja na recepção ou na produção". (ROJO, 2012, p. 29).

O ponto central: entendendo a diferença entre as teorias dos letramentos e dos multiletramentos

Embora se saiba que as teorias dos letramentos e dos multiletramentos foram elaboradas e desenvolvidas em contextos sócio-históricos diferenciados, a retomada de tal assertiva faz-se importante para a compreensão das "diferenças teóricas" existentes entre as mesmas.

A teoria dos letramentos, surgida na década de 80 do século XX, no Brasil, com os estudos da Mary Kato (1986), recorde-se, sobressaiu-se em um contexto marcado pela marginalização de quem não conhecia a escrita; em um contexto no qual a escrita e a alfabetização eram supervalorizadas. Assim, objetivou contrapor-se aos estudos da alfabetização.

A teoria dos multiletramentos, por sua vez, surgida no final do século XX (1996, com o GNL), desenvolveu-se, neste país, no século XXI (principalmente nesta década), quer dizer, em meio a uma sociedade tecnológica e global, carac-

terizada pela multiplicidade de linguagens e de culturas, para salientar a necessidade de se conhecer e de se respeitar a pluralidade cultural, assim como de se conhecer e de se aprender a escrever e a ler as novas linguagens – os hipertextos.

Eis que, a teoria dos letramentos estabeleceu uma "teoria geral", em que a pluralidade de práticas sociais (letramentos), tais como letramento acadêmico, letramento jurídico etc., é mencionada e apontada, sem que haja recorte específico da "realidade letrada", no entanto. Inúmeros e incontáveis são os letramentos...

Em detrimento à mesma, a teoria dos multiletramentos estabeleceu uma "teoria específica" - detida, tão só, a dois objetos específicos, quais sejam, a multiplicidade cultural e a pluralidade de linguagens.

Ratificando o que fora dito, tomam-se as palavras de Rojo (2012, p. 13):

> Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Considerações finais

Situando-se no paradigma funcional dos estudos linguísticos, as teorias dos letramentos e dos multiletramentos aproximam-se; voltando-se, ambas, para o uso da língua, a linguagem em contexto de uso.

Porém, como se pensou no início deste trabalho e se confirmou ao final, têm-se duas teorias, e não uma, que, apesar de semelhantes, não são idênticas.

Com efeito, além de as mesmas terem se desenvolvido em contextos históricos diversos, para atender a necessidades sociais também diversas, "seus enfoques teóricos" são distintos; o que merece ser relembrado.

A teoria dos letramentos (à época, do 'letramento', no singular) surgiu na década de 80 do século XX, no Brasil, com os estudos de Mary Kato (1986), tendo sido impulsionada pela valorização da alfabetização e pela necessidade de se contrapor a esta. A escrita e os textos escritos (verbais) foram valorizados como meio de inserção social.

A teoria dos multiletramentos, por sua vez, apesar de surgida no final do século XX (1996), fora desenvolvida, no Brasil, no século XXI, em anos recentes, e tem como objetos específicos a multiplicidade de culturas e a pluralidade de linguagens.

Eis que a primeira teoria aponta a variedade de letramentos; mas, a segunda adentra em duas específicas variedades – a cultural e a linguística.

Referências

BALADELI, Ana Paula Domingos. **Hipertexto e multiletramento**: revisitando conceitos. Revista do Curso de Letras da UNIABEU, v. 2. , n. 4, Jan. – Abr. 2011. Disponível em: http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/52. Acessado em: 20 de julho de 2015, às 20 h 00 min.

BORGES NETO, José. De que trata a linguística, afinal? In.: _____. **Ensaios de filosofia da linguística**. São Paulo: Parabóla Editorial, 2004, p. 31-65.

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. Concepções de letramento e a relação entre a fala e a escrita na visão de professores de língua portuguesa em formação. In.: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. **Interação, Gêneros e Letramento**: a (re) escrita em foco. 2. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2013, p. 133-150.

COSTA, Sérgio Roberto. Letramento. In.: _____. **Interação e letramento escolar**: uma (re) leitura à luz vygotskyana e bakhtiniana. Juiz de Fora: UFJF, 2000, p. 15-9.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In.: _____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Introdução (Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares). In.: _____. **Linguística aplicada na modernidade recente**: *Festschritt* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 15-37.

MARINHO, Marildes. Prefácio (Pequenas Histórias sobre este livro e sobre o termo *letramento*). In.: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

OLIVEIRA, Roberta Pires. Formalismos na linguística: uma reflexão crítica. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2011, p. 219-250.

PEZATTI, Erotilde Goreti. O funcionalismo em linguística. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2011, p. 165-217.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In.: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.
_____. Apresentação. In.: _____. **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013, p. 7-11.
SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado de um plano de intervenção realizado pela pesquisadora nos 9ºs anos A e B do Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira-PE, que teve como objetivo, de forma mediadora, realizar atividades de leitura para proporcionar avanços na compreensão, assumindo-a como uma prática social e melhorando aos poucos o desempenho dos estudantes. Para tanto, foi realizada uma coleta dos resultados das avaliações externas na Revista do Sistema de Avaliação das Redes Municipal e Estadual de Pernambuco (CAED, 2014) contrapondo-os às propostas para o ano, e uma pesquisa bibliográfica de autores de Letramento como Antunes (2009), Bortoni- Ricardo (2013), Rojo (2010) e Kleiman (1993) em consonância com documentos oficiais como a Base Curricular Comum e os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco de Língua Portuguesa, embasando assim a elaboração das atividades realizadas. A proposta metodológica foi de cunho quantitativo e qualitativo, através de um plano de intervenção e coleta de dados sobre os níveis de leitura dos estudantes investigando em quais habilidades há maior dificuldade e análise através de pesquisa bibliográfica detectando causas e possíveis estratégias para minimizar o problema. A pesquisa desenvolvida revelou dados sobre a estrutura da escola, recursos, o nível socioeconômico dos alunos, faixa etária e alfabetização dos pais, além da necessidade de mais atividades direcionadas para a leitura. Esses alunos vêm evoluindo a cada ano, mas ainda têm que avançar para o nível considerado desejável, no qual se espera que tenham desenvolvido as habilidades para o ano em questão. Ao longo da execução do plano, percebeu-se uma aceitação e comprometimento por parte deles no sentido de vivenciar as ações propostas e de haver continuidade.

Palavras-chave: Plano de intervenção, Mediação leitora, Compreensão, Desempenho.

MEDIAÇÃO LEITORA: UM DOS DOZE TRABALHOS DO PROFESSOR

Laeiguea Bezerra de Souza (UFRPE/UAG)

Introdução

Através da leitura o ser humano pode vivenciar experiências que propiciem e solidifiquem os conhecimentos significativos de seu processo de aprendizagem, no entanto percebe- se um afastamento cada vez maior dos nossos alunos ao ato de ler. Computadores, videogames, TV, celulares, *Facebook, Istagram, Whatsapp*, o acesso restrito a leitura no núcleo familiar e a precariedade de recursos na escola, têm agravado isso e como consequência: vocabulário precário, reduzido e informal, dificuldade de compreensão, erros ortográficos, poucas produções significativas, conhecimentos restritos aos conteúdos escolares e resultados não satisfatórios em avaliações externas como SAEPE e Prova Brasil.

Através de relatórios e resultados oficiais constata-se que uma boa parte dos alunos conclui o Ensino Fundamental com níveis abaixo do "desejável". No Padrão de Desempenho desejável para o 9º ano estão consolidadas expectativas de aprendizagem relacionadas à leitura de gêneros da ordem do expor, do narrar, do argumentar, do instruir, do relatar, do descrever, além de gêneros poéticos. [...] (e) habilidades importantes de leitura de textos literários [...]. Neste grupo, também é possível situar estudantes que não apenas alcançaram as expectativas de aprendizagem previstas para o Ensino Fundamental, como também já começam a desenvolver outras, previstas para o Ensino Médio. (CAED, 2014a, p. 33-34)

Sendo assim faz-se necessário que a escola busque resgatar o valor da leitura. O aluno deve perceber que ela é um instrumento chave para alcançar as competências necessárias a uma vida de qualidade, produtiva e com realização.

Essa é uma tarefa de todos os professores e principalmente o de Língua Portuguesa, que deve proporcionar o contato com gêneros diversos e significativos, e atuar como mediador para que a compreensão leitora aconteça de fato e que transforme- se aos poucos um ato de prazer e requisito para emancipação social e promoção da cidadania.

Fundamentação teórica

A formação de leitores no Ensino Fundamental

A formação do leitor se dá ao longo da vida, ele vai se construindo aos poucos, passando por diversas fases e por múltiplas instituições sociais. O interesse é desperto, inicialmente, ao ouvir as histórias que lhes são contadas. Logo, podemos pensar em fases que o leitor vive em sua trajetória de vida, como a dos contos de fadas, revistas ilustradas, ficção científica. Conforme afirma Silva (1981, p. 25):

> [...] tais fases consolidadas em termos de vivências de determinados gêneros de escrita, deixam as suas marcas no background do leitor, permitindo não apenas o (re) conhecimento de gêneros ou configurações textuais em circulação, como também a constituição de uma memória particular de leitura. (SILVA, 1981, p. 25)

A escola é o ambiente onde se produz e normatiza o conhecimento a fim de que se construa mais conhecimento. A cultura, no entanto, já vem com a criança. O papel da escola é, contudo, o de respeitar a cultura adquirida pela criança através do meio familiar e social em que convive, agregando a ela diversos conhecimentos que ainda não possui. Sem, entretanto, eleger o melhor, mas demonstrando que todos devem coexistir no mesmo contexto social. Segundo Kleiman (1993, p. 63), a tentativa de ensinar a ler não seria incoerente com a natureza subjetiva da leitura, "se o ensino da leitura for entendido como o ensino de estratégias de leitura, por uma parte, e como o desenvolvimento das habilidades linguísticas que são características do bom leitor, por outra".

Durante muito tempo a gramática assumiu, nas atividades de estudo da língua, um lugar de quase exclusividade, o que foi reiteradamente reforçado pelo equívoco de que o conhecimento gramatical é suficiente, ou seja, basta, para

que uma pessoa seja bem sucedida comunicativamente, sobretudo, nas situações formais da comunicação pública. Com o desenvolvimento dos novos paradigmas educacionais, a ênfase da atividade didática vai para o princípio de que o conhecimento gramatical é, entre muitos outros, um dos conhecimentos mobilizados na prática da linguagem. Os estudos em Linguística de Texto, Pragmática Linguística, Análise do Discurso, Análise da Conversação, entre outros, têm posto em evidência as condições concretas do funcionamento essencialmente interativo das atividades de linguagem.

De acordo com a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco- BCC, estudos e propostas de diversas ordens, que resultam de diferentes fontes institucionais, reiteram o princípio de que o texto deve constituir o objeto de exploração de todas as competências comunicativas.

> Então, o cerne dos problemas de estudo da língua não está na encruzilhada de escolher "gramática ou não gramática". O cerne do problema está no reconhecimento de que "apenas gramática, não". O uso da língua supõe outros tipos de conhecimento, igualmente relevantes, igualmente constituintes das atividades comunicativas. Tampouco essa gramática se constitui em um conjunto totalmente inflexível de regras, não- sujeitos às condições históricas e culturais das comunidades de falantes. (PERNAMBUCO, 2008, p.105)

Nenhuma manifestação de linguagem dispensa o texto, que, ao lado de outros componentes, compõe o universo da interação. Dessa forma, o texto oral e escrito é o objeto de estudo, o que significa dizer que suas regularidades, seus modos de ocorrer, de se concretizar é que constitui o foco dos saberes a serem explorados.

Para Silva e Zilberman (1998, p.81) "[...] a maneira de aprender a ler funcionalmente é ler." Isto é, manter o aluno dentro e fora da sala de aula em contato com a leitura. Isso não quer dizer que seja a realização de uma leitura didática e obrigatória, mas uma leitura interessante e envolvente, que desperte o prazer do aluno pela leitura. O bom leitor é aquele que relaciona o conteúdo do texto com a realidade que o cerca, fazendo críticas, concordando ou discordando de ideias e opiniões, elaborando hipóteses e questionando seu meio social. Segundo Silva (1995, p.47) "[...] a leitura enriquece ou empobrece, dinamiza ou paralisa, dirige ou desvia, conscientiza ou serve para alienar as ações relacionadas com a formação de leitores." Sendo assim, o livro pode ou não abrir novos horizontes ao bom

leitor. São muitas as capacidades que o leitor precisa desenvolver para compreender um texto e conseguir se posicionar diante dele, criticando-o, refletindo sobre ele (Cafiero, 2010). São eles: localizar informação, inferir sentido de palavras e expressões, identificar opiniões expressas no texto, identificar a finalidade dos textos, relacionar imagem e texto, identificar a função do uso de articuladores, estabelecer relações entre partes de um texto de modo a (re) construir a continuidade temática, relacionar recursos expressivos e efeitos de sentido, perceber efeitos da variação linguística e ler globalmente.

Pernambuco (2012, p.63) enfatiza que:

> Pesquisas sobre a natureza sócio cognitiva e interacional da linguagem e da leitura, a partir da investigação dos procedimentos ativados por leitores proficientes, indicam bons caminhos para o ensino/aprendizado da leitura na escola. Práticas de formação de leitores devem propor o exercício cotidiano daquilo que faz um leitor proficiente quando lê: o exercício de investigar o contexto de produção do texto, sua "agenda comunicativa" (quem escreve?, em que suporte?, com que objetivo? etc.); o de selecionar pistas interpretativas relevantes (imagens, formatação do texto, títulos e subtítulos, recorrências lexicais etc.); o de levantar hipóteses de leitura e checá-las; o de confirmar ou descartar hipóteses iniciais; o de retornar a partes do texto ou mesmo relê-lo para refinar a compreensão; o exercício de inferir o significado de termos desconhecidos em atenção ao contexto local ou à morfologia da palavra etc. (PERNAMBUCO, 2012, p.63)

É necessário a construção de um programa sistemático de formação de leitores para ampliar o grau de letramento do aluno. Para ensiná-los a compreender o texto, o professor deve reconhecer os objetivos do ensino da leitura e ser capaz de mediar e direcionar, utilizando estratégias diversificadas.

A negligência no trabalho com a leitura: cruzando com dados oficiais

A cada ano, diversas avaliações demonstram que no Brasil a escola vem falhando na sua função de formar leitores. Na análise das causas desse problema, pode-se perceber que o livro e outros materiais escritos ainda não são o centro das atividades pedagógicas e sim a gramática. Segundo Antunes (2009, p. 186):

> Esse ensino descontextualizado tem transformado em privilégio de poucos, o que é um direito de todos: a saber, o acesso à leitura e à competência em escrita de textos. Lamentavelmente, até o momento, aprender a ler, ou melhor, ser leitor, tem sido no Brasil prerrogativa das classes mais favorecidas. Quer dizer, os meninos pobres são levados a se convencerem de que "têm dificuldades de aprendizagem" e, portanto, não nasceram para a leitura. Tentam por alguns anos; cansam-se e acabam desistindo. Grande parte das pessoas acha isso natural; ou seja, ninguém considera absurda a "consciência" de apenas os pobres não aprenderam a ler. Ninguém acredita que esse déficit pode ter uma solução e depende de um conjunto de ações pelas quais somos, todos nós, responsáveis. (ANTUNES, 2009, p. 186)

Em avaliações como a do SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco) são utilizados padrões de desempenho definidos como:

> Os Padrões de Desempenho, avaliados a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco, descrevem o desenvolvimento dos estudantes com base nas habilidades adquiridas e estabelecem as medidas de aprendizagem correspondentes aos limites dos Padrões de Desempenho. Seu principal objetivo se vincula ao fornecimento de informações de valor pedagógico relevantes sobre o desenvolvimento dos estudantes associando-o a um determinado patamar de desempenho, de modo a possibilitar a proposição de metas concretas e tangíveis orientadas para a promoção de uma educação de mais qualidade, que sejam de fácil compreensão pela comunidade escolar e pelo público em geral. (CAED, 2014b, p.15)

Voltados para o estabelecimento das expectativas de aprendizagem dos estudantes em todas as etapas da Educação Básica, com o intuito de auxiliar o professor em sua prática docente e assegurar o direito de todo estudante a aprender são eles: Elementar I, Elementar II, Básico e Desejável. De acordo com a Revista do Sistema de Avaliação (SAEPE) das Redes Municipal e Estadual de Pernambuco, no ano de 2013 os 9ºs anos estão pelo segundo ano consecutivo no nível básico.

Segundo o CAED (2014a, p. 32):

> O desempenho em leitura dos estudantes que apresentam Padrão BÁSICO para o 9º ano é compatível com aquele descrito como Desejável

> para o 7º ano. Embora tenham alcançado expectativas de aprendizagem importantes para a interação com textos de diferentes gêneros, esses estudantes ainda não apresentam um desempenho Desejável para a etapa de escolarização em que se encontram. Reiterando o descrito no Padrão de Desempenho Desejável para o 7º ano, constata-se que esses estudantes não apenas são capazes de localizar informações em textos mais extensos ou inferir informações a partir da leitura desses textos, como também são capazes de estabelecer comparações entre textos, identificando posicionamentos divergentes ou convergentes a partir dessa comparação. (CAED, 2014a, p. 32)

Ou seja, esses estudantes estão em um nível aquém do ano que estudam, demonstrando dominar habilidades básicas, porém, não satisfatórias ou desejáveis.

> O Padrão de Desempenho em leitura DESEJÁVEL para o 9º ano é aquele no qual as expectativas de aprendizagem previstas para o Ensino Fundamental foram alcançadas. Esses estudantes já desenvolveram habilidades que permitem uma interação satisfatória com diferentes gêneros textuais no que concerne à localização de informações ou realização de inferências a partir da leitura de textos de diferentes gêneros e de qualquer extensão, que tratam de temáticas variadas. (CAED, 2014a, p.33)

Para de chegar ao nível Desejável, o enfoque deve ser a diversidade textual e a escola, principalmente o professor, tem que tomar para si a tarefa de trabalhar com a leitura, atuando como mediador nesse processo. Conforme Oliveira & Nunes (2013, p. 63) a mediação leitora, visa facilitar a compreensão da leitura [...] como prática social: um instrumento de aprendizagem do aluno, que necessita da mediação do professor para alcançar níveis desejáveis de compreensão e não pode ser deixada de lado.

Nos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco sobressai a importância das intervenções do educador:

> Atuar como mediador no processo de aquisição de habilidades de leitura, inclusive do texto literário, é papel central do professor. Organizar o espaço da sala de aula, propor objetivos de leitura, fazer perguntas que facilitem o processo interpretativo etc., são formas de atuar positivamente nesse processo. (PERNAMBUCO, 2012, p.96)

Complementando, Oliveira & Nunes (2000, p. 67):

> A mediação pedagógica refere-se à atitude e ao comportamento do professor, que deve se posicionar como um facilitador, incentivador ou motivador aprendizagem. [...] Mas seja qual for o foco, a mediação colabora ativamente para que o aprendiz chegue a seus objetivos, porque lhe são fornecidos andaimes que lhe permitam alcançar o conhecimento e a compreensão. (OLIVEIRA & NUNES, 2000, p. 67)

Sendo assim, faz-se necessário que o professor atue de forma colaborativa para que os alunos possam atingir níveis satisfatórios de compreensão leitora e, aos poucos, tornarem-se sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

A importância da mediação leitora: algumas estratégias

Para Lev Vygotsky (1987), o desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido sem referência ao contexto social, histórico e cultural em que ocorre. A interação social que leva à aprendizagem deve ocorrer dentro daquilo que ele chama de zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do indivíduo e seu nível de desenvolvimento potencial. O ensino, portanto, deve acontecer na zona de desenvolvimento proximal e, de certa forma, determinar o limite superior desta zona. Na interação social que deve caracterizar este ensino, o professor é o participante que já internalizou significados socialmente compartilhados para os materiais educativos do currículo e procura fazer com que o aprendiz também venha a compartilhá-los. A sala de aula deverá constituir-se num espaço de interação em que os textos circulem e seja objeto de leitura compartilhada. Os estudantes partilham suas leituras entre si e com o professor. Este, no entanto, tem um papel definido no ensino da leitura: o de mediar os processos de construção de sentidos, de modo a guiar o leitor em formação em seu percurso de aprendiz.

Pernambuco (2012, p.66) sugere que o trabalho do professor, por exemplo, possa ser:

> Através de exercícios sistemáticos (como o de localizar informações, levantar hipóteses e confirmá-las, produzir inferências, relacionar informações, refletir sobre recursos linguísticos mobilizados por determi-

> nados gêneros, comparar textos etc.), o professor vai modelando estratégias e exercitando procedimentos que auxiliam a abordagem do texto, ou seja, vai possibilitando que o leitor em formação aprenda a proceder como os leitores mais experientes. (PERNAMBUCO, 2012, p. 66)

Muito embora a atividade de leitura na escola esteja voltada para o aprendizado da própria leitura, as práticas não devem transformar- se em atividades de treinamento. Caberá ao professor, em seu papel de mediador e como leitor mais experiente, estimular diálogos fecundos com os textos, tomando sempre cuidado para que esse diálogo se faça a partir de uma escuta atenta da voz do autor, da consideração de seu propósito comunicativo, ou seja, de suas possíveis intenções, sinalizadas pelas pistas textuais.

Sobre isso, Cafiero (2010, p. 86) complementa:

> Se os sentidos não estão prontos no texto, é preciso contribuir para que os alunos criem boas estratégias para estabelecer relações necessárias à compreensão. É importante que, nas aulas de leitura, o aluno faça perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações, conte sobre o que leu e não apenas faça questionários de perguntas e respostas de localização de informação. (CAFIERO, 2010, p. 86)

O professor, ao entrar na sala de aula, precisa saber que tipo de dificuldades os textos podem impor a seu aluno, prevendo sua atuação como mediador: conhecendo seus alunos e conhecendo o texto a ser lido, poderá propor estratégias de leitura que minimizem as dificuldades.

> Uma boa aula de leitura começa pelo planejamento. É necessário um planejamento macro, em sintonia com os documentos oficiais, com os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Programas Estaduais. E também um planejamento micro, que articule as ações da turma no âmbito da escola e considere suportes materiais como livro didático, dicionários, livros de literatura e outros, como jornais, folhetos, revistas, entre tantos. (CAFIERO, 2010, p.88-89)

Quanto à escolha dos textos, algumas condições devem ser observadas. É importante trabalhar com textos reais, vinculados ao seu contexto de produção, textos situados, com os quais os estudantes interajam. Textos ou fragmentos de textos recortados de seu contexto de produção não costumam ser bons materiais de leitura.

> Deve-se buscar também oportunizar aos estudantes o contato com grande variedade de gêneros (notícias, artigos de opinião, contos, textos de informação, manuais, poemas etc.) e suportes textuais (jornais, livros, revistas, *sites*, *blogs* etc.). Uma boa formação para a leitura precisará incluir, além do exercício frequente de leitura de textos diversos, a análise das formas de organização e dos recursos linguísticos mobilizados pelos vários gêneros, como também a reflexão em torno de suas condições sociais de produção. Por isso, o professor deve escolher bons textos, textos bem tecidos, bem estruturados, que permitam a observação de seus procedimentos e recursos de textualização. (ANTUNES, 2009, p.65)

A escolha dos textos constitui uma tarefa das mais decisivas. Na verdade, os textos são a base a partir da qual são feitos os cálculos interpretativos e constituem um dos pontos de apoio que nos autorizam a admitir esta ou aquela compreensão.

> Nesta perspectiva, espera-se que se tenha todo o cuidado para que os textos: sejam interessantes, adequando-se, na temática e na estruturação linguística, à faixa etária dos alunos; apresentem uma temática relevante; [...] contemplem diferentes universos culturais [...]; remetam para os diferentes domínios de produção e divulgação do conhecimento [...]; mostrem a diversidade de gêneros de textos que circulam nos diferentes meios sociais [...]; sejam representativos de diferentes dialetos (padrão e não-padrão; desta e de outras regiões) e de diferentes registros (formal e informal) – com o cuidado para que não se restrinjam a particularidades muito específicas de um determinado lugar ou situação; utilizem diferentes recursos visuais e gráficos [...]; preservem a unidade de sentido e a relevância do conteúdo [...]; explicitem seus elementos de contextualização [...]. (PERNAMBUCO, 2008, p. 76-77)

Para além da leitura de textos de recepção pragmática, a leitura literária ocupa lugar de destaque na formação de um leitor proficiente. O leitor de literatura é alguém que escolhe ler porque descobriu o prazer de ler. Mas, além do despertar do gosto, a formação para a literatura faz-se a partir do desenvolvimento de capacidades que auxiliam os leitores em formação a abordar o texto literário, dando conta de suas especificidades. No Ensino Fundamental às vezes o texto literário é utilizado como pretexto para tratar de questões gramaticais, o que acaba comprometendo o processo de evolução na compreensão leitora.

Pernambuco (2012, p. 92) ressalta:

> [...] na medida em que destitui o texto literário de sua dimensão estética, enfraquecendo seu papel formativo, que se exerce pela gratuidade das ações que sua apropriação proporciona. Boas práticas de letramento literário, portanto, devem ocupar-se primordialmente do desenvolvimento do gosto pela leitura, abrindo espaço para diálogos particularmente subjetivos com o texto, promovendo, enfim, experiências literárias. (PERNAMBUCO, 2012, p. 92)

Cabe principalmente ao professor de Português promover mediações necessárias para que o jovem conquiste sua desejada autonomia. Assim, o planejamento de atividades relacionadas à leitura literária, dentro e fora da escola, torna-se primordial para que os livros de literatura passem, de fato, a integrar as rotinas escolares, ganhando vida fora das estantes.

Machado & Corrêa (2010, p. 109) dá algumas sugestões:

> Para viver situações de letramento literário na escola, são bem- vindas atividades como: roda de leitura em que o (a) professor (a) é quem conta [...]; contação de história por convidado [...]; contação histórias pelas próprias crianças [...]; criação de histórias pelos alunos e sua oralização [...]. (MACHADO & CORRÊA, 2010, p. 109)

A leitura do texto literário, pelos deslocamentos que promove, deve permitir que os adolescentes construam um posicionamento mais autônomo e crítico diante dos inúmeros discursos que a eles se apresentam. Conforme sugerem algumas expectativas de aprendizagem indicadas para os anos finais do Ensino Fundamental, as atividades intertextuais – o diálogo entre textos de épocas diferentes, por exemplo – podem ser uma boa estratégia para levar à compreensão da atualidade da literatura. Contudo, independente do gênero literário, textual e habilidades a ser desenvolvidas, o professor não pode se ausentar da função de mediador, utilizando diversas estratégias, pois assim fazendo, estará contribuindo para o grau de letramento de seu aluno, contribuindo também para que ele possa atuar efetivamente como cidadão.

Metodologia

A partir da segunda quinzena do mês de março a julho de 2015 foi desenvolvido um plano de intervenção com os 9ºs Anos A e B do Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira – PE, visando ao desenvolvimento do gosto pela leitura de modo a proporcionar avanços na compreensão, assumindo-a como uma prática social e melhorar o seu desempenho. Para tanto, a proposta metodológica foi de cunho quantitativo e qualitativo, com coleta de dados na secretaria da escola sobre o perfil socioeconômico e cultural do público-alvo; realização de pesquisa bibliográfica de autores da área de Letramento como suporte teórico para a elaboração de propostas de intervenção; elaboração do plano visando facilitar a compreensão leitora; vivência do planejado utilizando os recursos disponíveis na escola; envolvimento dos alunos nas atividades planejadas; promoção de atividades diversificadas e permanentes para o incentivo ao gosto pela leitura.

Resultados e discussão

Quando se fala em facilitar o processo de leitura, pensa-se em aplicar nas aulas uma metodologia capaz de despertar no aluno o gosto e o prazer de ler. Os mediadores de leitura precisam levar em conta os novos atores da comunicação ao organizar as atividades em prol da formação de leitores, valorizando a inteligência da coletividade, a polifonia, a interdisciplinaridade e a intertextualidade estabelecida entre os textos e os possíveis leitores.

Formar leitores de textos literários no contexto da era da imagem e da era da sofisticação tecnológica implica estar aberto à vinculação desses textos a diferentes suportes, utilizando-se linguagens de natureza variada. Abre-se um espaço para que formemos leitores mais críticos, capazes de interagir com essa pluralidade, sem que a literatura em sua forma tradicional de apresentação seja desprestigiada: o livro (ROSING, 1999, p. 166).

A pesquisa desenvolvida e a execução do plano de intervenção revelaram dados sobre a estrutura da escola, recursos, o nível socioeconômico dos alunos, faixa etária e alfabetização dos pais, além da necessidade de mais atividades direcionadas para a leitura.

Quadro 1 - Campo de estudo macro: histórico, funcionamento e recursos humanos do Colégio Normal Estadual

Campo de estudo macro: histórico, funcionamento e recursos humanos	
Instituição	Colégio Normal Estadual
Localidade	Avenida Padre Luiz de Campos Góes, Centro, Afogados da Ingazeira – PE.
Ano de fundação	1.954
Funcionamento	07h30min às 11h50min 13h00min às 17h20min 18h30min às 22h00min
Intervalo	10h00min às 10h10min 15h30min às 15h40min 19h50min às 20h00min
Total de alunos	1.363
Modalidades oferecidas	Fundamental (Anos Finais), Ensino Médio, Ensino Normal Médio, Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio) e Educação Especial.
Total de funcionários	104

Fonte: Secretaria do Colégio Normal Estadual, 2015

Percebe-se que se trata de uma escola de médio porte, com bastante tempo de funcionamento e que oferece uma grande contribuição para o município onde é localizada por conter modalidades que possibilitam a convivência com diversos públicos e a inclusão de pessoas com necessidades especiais, que conta também com professor de Libras. Nesse sentido, ao se pensar em processos

educacionais para alunos surdos, torna-se fundamental que eles participem de diferentes espaços onde a Libras se constitua língua de interlocução (LODI, A. C. B. e BORTOLOTTI, E. C. e CALVALMORETI, M., 2014, p. 133).

Quadro 2 - Campo de estudo macro: estrutura física, segurança e recursos didáticos do Colégio Normal Estadual

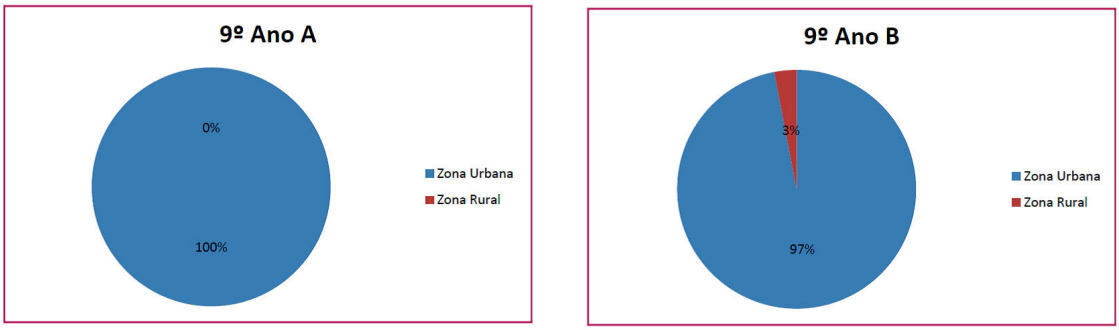
Campo de estudo macro: estrutura física, segurança e recursos didáticos	
Estrutura física	Espaço suficiente com 16 salas regulares de aula, uma de Educação Especial e pátio e/ou área de lazer.
Acessibilidade	Rampas de entrada com corrimão, portas mais largas em salas e banheiros.
Segurança	Não há. Apenas porteiro de empresa terceirizada.
Recursos didáticos	Laboratórios de: Biologia, Química, Matemática, Informática e Física; auditório para 120 pessoas, sala da Banda Marcial equipada, capela (desativada), biblioteca, central tecnológica para reuniões e projeções de vídeos, salão de jogos, sala de professores, refeitório e quadra poliesportiva.

Fonte: Secretaria do Colégio Normal Estadual, 2015

Nosso país tem uma infinidade de escolas que funcionam em condições precárias, sem a estrutura mínima para contribuir com a aprendizagem dos alunos. Não é o caso da escola em questão, que possui um ambiente bonito, limpo e acolhedor, com vários espaços que podem ser utilizados como recursos para diversificar as aulas e melhorar o desempenho dos alunos na construção das habilidades importantes para a vida na sociedade letrada. O que quer dizer que [...] ampliar o grau de letramento do aluno, contribuindo para sua formação como leitor crítico, pressupõe ações sistemáticas. A escola tem muito a realizar nesse

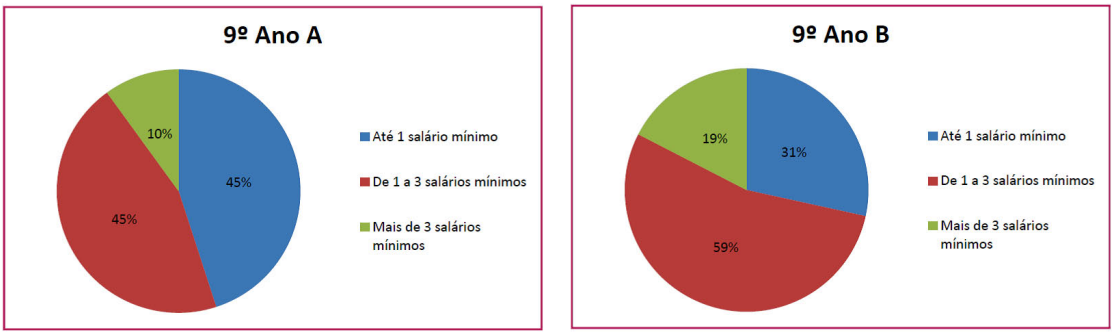
processo em todas as séries e em todos os segmentos [...] (CAFIERO, 2010, p. 106). Para uma melhor compreensão da realidade da turma, foram coletadas informações que compõem o perfil socioeconômico e cultural dos alunos.

Gráfico 1 - Local de residência



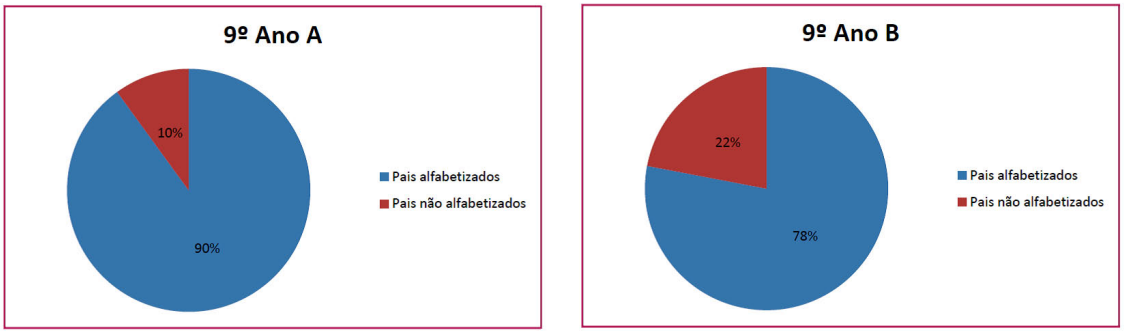
Fonte: Secretaria do Colégio Normal Estadual, 2015

Gráfico 2 - Renda familiar



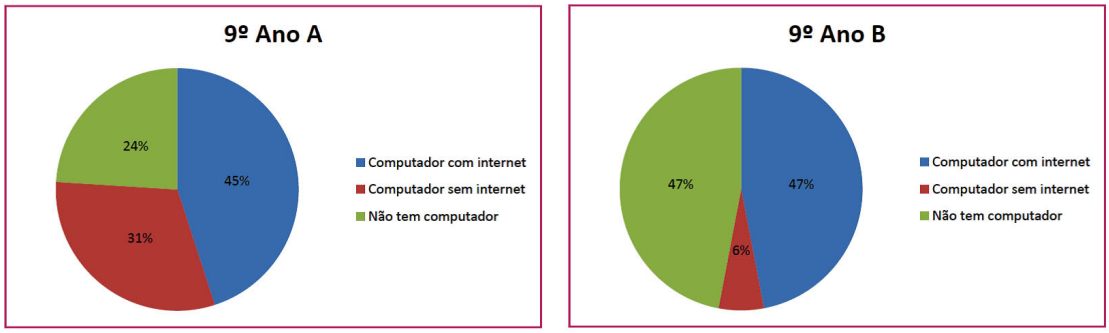
Fonte: Secretaria do Colégio Normal Estadual, 2015

Gráfico 3 - Alfabetização dos pais



Fonte: Secretaria do Colégio Normal Estadual, 2015

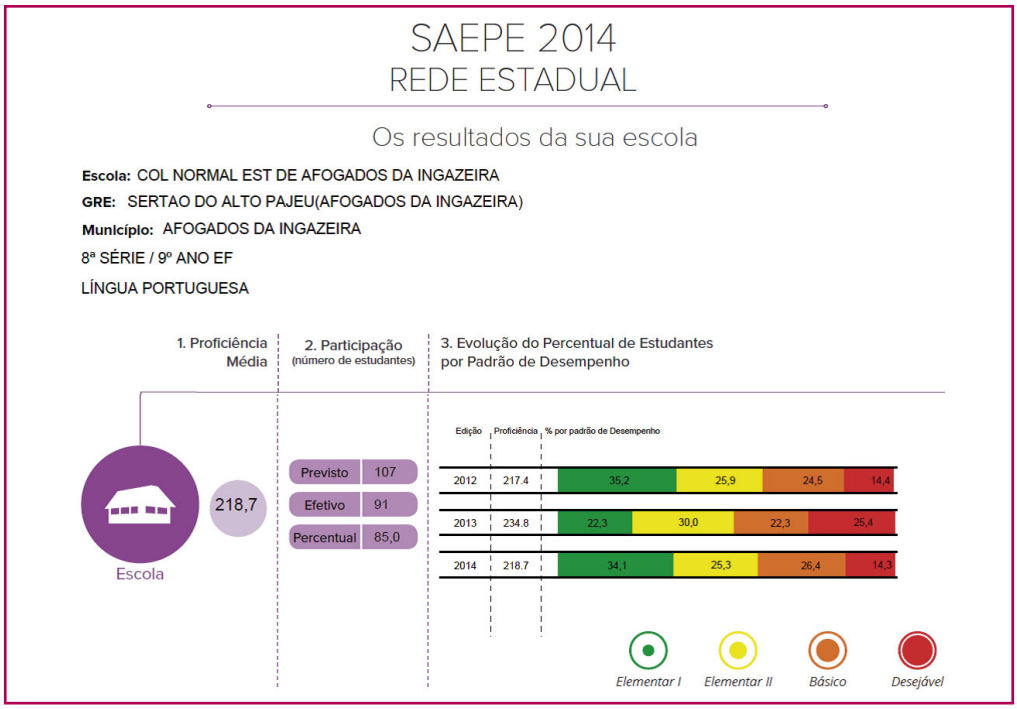
Gráfico 4 - Computadores em casa



Fonte: Secretaria do Colégio Normal Estadual, 2015

Pelo constatado, vê-se que a turma A tem algumas vantagens quanto às possibilidades de haver em casa um maior incentivo pela leitura por terem mais pais alfabetizados, todos morarem na zona urbana, renda razoável, mas a presença de computadores com internet acaba indo de encontro a isso, pois o interesse por livros e textos impressos acaba sendo desvirtuado, como se verá mais adiante.

Ilustração 1 – Resultados do desempenho e participação do Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira – PE, Língua Portuguesa – 8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental



Fonte: http://resultados.caedufjf.net/resultados/publico/apresentacaoresultadospage.jsf?idParticipante=28

De acordo com o quadro acima, vê-se que os alunos do Colégio Normal Estadual vinham evoluindo a cada ano, mas em 2014 houve uma queda considerável, necessitando assim de um redirecionamento, visto que ainda têm que avançar para o nível considerado Desejável, no qual se espera que tenham desenvolvido as habilidades para o ano em questão.

> Os Padrões de Desempenho, avaliados a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco, descrevem o desenvolvimento dos estudantes com base nas habilidades adquiridas e estabelecem as medidas de aprendizagem correspondentes aos limites dos Padrões de Desempenho. Seu principal objetivo se vincula ao fornecimento de informações de valor pedagógico relevantes sobre o desenvolvimento dos estudantes associando-o a um determinado patamar de desempenho, de modo a possibilitar a proposição de metas concretas e tangíveis orientadas para a promoção de uma educação de mais qualidade, que sejam de fácil compreensão pela comunidade escolar e pelo público em geral. (CAED, 2014a, p. 15)

Um dos principais elementos que podem modificar esse quadro é o trabalho do professor. Sendo assim, haverá uma análise do plano de intervenção realizado com os 9ºs anos A e B do Colégio Normal Estadual.

Quadro 3 - Plano de intervenção

Colégio Normal Estadual
Turmas: 9ºs anos A e B
Período: A partir da segunda quinzena do mês de março de 2015
Disciplina: Língua Portuguesa
Professora: Laeiguea Bezerra de Souza

PLANO DE INTERVENÇÃO

Objetivo geral: Contribuir com a compreensão leitora, assumindo-a como uma prática social e melhorando o seu desempenho.

Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem	Procedimentos Metodológicos	Recursos
• Produção e/ou escuta de contos; • Leitura e compreensão de textos; • Fatores de textualidade: intertextualidade; • Produção de texto considerando a proposta e características do gênero.	• Produzir textos orais, considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão); • Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva;	• Conversa informal sobre as leituras na infância; • Apresentação de conto infantil em slides utilizando estratégias de leitura (Solé, 1998); • Exploração oral do texto nos aspectos textuais, semânticos e pragmáticos (Bortoni-Ricardo, 2013);	• Livros de diversos tamanhos, temas e composições gráficas; • Data show; • Slides; • Cartolinas; • Lápis hidrocor; • Letras de músicas; • Áudio de músicas; • Espaços: sala de aula, biblioteca e auditório.

	• Comparar uma mesma informação divulgada em diferentes gêneros e/ou meios de comunicação; • Reconhecer procedimentos descritivos e sua função em gêneros do narrar; • Construir de forma adequada os elementos da narrativa – personagem, tipo de narrador, espaço, tempo, enredo – na produção de gêneros textuais tais como contos e textos ficcionais diversos.	• Visita à biblioteca da escola para a leitura de livros (previamente selecionados, conforme Zilberman, 2010); • Socialização das leituras com mediação do professor (Bortoni-Ricardo, 2013); • Empréstimos de livros para leitura em casa; • Socialização das leituras, confeccionando um cartaz "Curti e não curti", aproximando-os dos seus multiletramentos (Rojo, 2012); • Apresentação de releituras de contos clássicos, explorando a intertextualidade (Antunes, 2009; Pernambuco, 2008); • Proposta de produção de reescrita ou paródia de um dos contos apresentados; • Roda de leitura das produções.	

Avaliação: Observação da participação em todas as atividades realizadas: individuais ou dupla, inclusive a produção de textos orais e escritos.

Elaboração da pesquisadora com apoio das referências citadas no plano

Nas duas turmas começou com uma conversa sobre a infância dos alunos, se a família gostava de ler para eles ou contar-lhes histórias. Alguns contaram, mas percebeu-se que não há hábito de leitura nas suas casas, o que é preocupante. Para ilustrar histórias de crianças, foi apresentado em slides "Quem soltou o pum?" de Blandina Franco e José Carlos Lollo, utilizando estratégias de antecipação pela capa do livro. "Atentar para o título é uma estratégia importante porque permite ao leitor antecipar o conteúdo do texto e fazer previsões sobre ele" (OLIVEIRA & NUNES, 2013, p. 71). Eles consideraram só o título e não a ilustração e começaram a dizer "Foi Fulano... foi Beltrano!", mas à medida que a história foi sendo contada, perceberam que não era o que pensavam e foi chamada a atenção para o duplo sentido da obra. Essa é uma das habilidades previstas segundo a Base Curricular Comum (Pernambuco, 2008, p. 92):

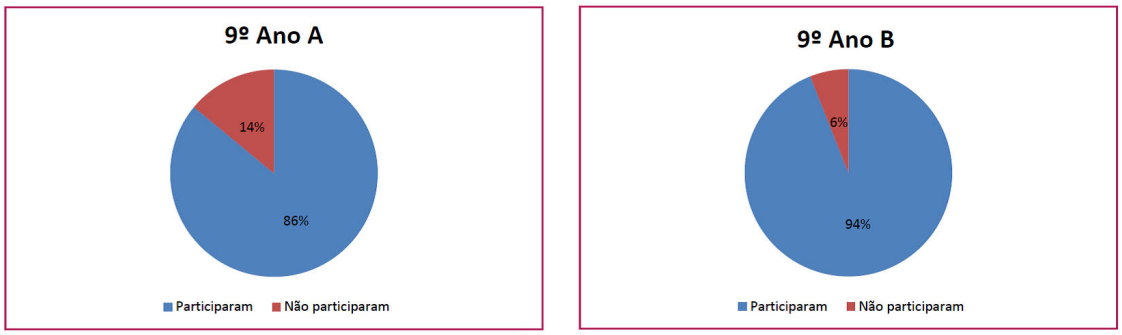
> Encontrar os elementos responsáveis pelos efeitos de ambiguidade de um determinado enunciado. Podem aparecer no texto elementos - morfológicos, sintáticos, semânticos ou pragmáticos - que o deixam na condição de ambíguo, podendo, portanto, receber mais de uma interpretação. É possível reconhecer esses elementos e reconstruir o sentido ou os sentidos pretendidos. (PERNAMBUCO, 2008, p. 92)

A partir daí foram exploradas várias questões, Oliveira & Nunes (2013) sugerem que questionamentos sejam feitos, incentivando os alunos a trazerem novas informações, aproveitando-as para que façam novos comentários. E foi o que aconteceu: um alvoroço, todo mundo queria falar e falou. Na aula seguinte houve uma visita à biblioteca, porém, foi necessário chegar mais cedo à escola para selecionar livro por livro de acordo com o tipo, qualidade da ilustração, temas, aspectos gráficos e aceitabilidade, conforme Oliveira & Nunes (2013, p. 75):

> Inicialmente, o professor deve estar consciente de que os livros levados para seus alunos não podem ser escolhidos ao acaso e de forma impensada. [...] Desse modo, para que não se erre com os livros, ao bom senso que cada professor utiliza para adotá-los devem-se somar itens como a qualidade de ilustração, temática e gráfica. (OLIVEIRA & NUNES, 2013, p. 75)

Em uma mesa foram colocados os livros com textos menores, para serem lidos em uma aula, e em outra os maiores para ler em casa. A participação foi excelente.

Gráfico 5 - Participação das leituras na biblioteca



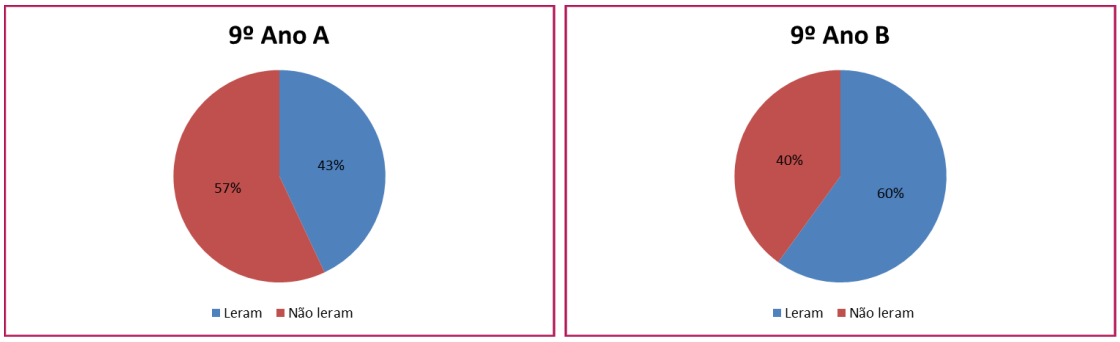
Fonte: Plano de intervenção "Mediação leitora: um dos doze trabalhos do professor" - UFRPE/UAG - Garanhuns, 2015, elaboração da pesquisadora.

Foram realizadas mediações no conto dos livros lidos, de modo a ampliar os conhecimentos sobre a obra e em seguida, cada um escolheu um para levar. Sobre o uso dos livros da biblioteca, Machado & Corrêa (2010, p. 126):

> [...] é importante que o professor tenha sempre em mente a importância da leitura dos livros que esperam para serem lidos nas bibliotecas e que as práticas escolares de leitura literária favoreçam a formação de um leitor autônomo, capaz de seguir seu caminho quando sair da escola. (MACHADO & CORRÊA, 2010, p. 126)

A participação foi muito boa nos empréstimos de livros, no entanto, a leitura não foi realizada por todos.

Gráfico 6 - Leituras realizadas em casa



Fonte: Plano de intervenção "Mediação leitora: um dos doze trabalhos do professor" - UFRPE/UAG - Garanhuns, 2015, elaboração da pesquisadora

Nota-se que a turma B teve uma melhor participação, esta com maior número de pais não alfabetizados, quase metade sem computador em casa, o que leva a inferir que tudo isso colabora para a leitura de livros; ao contrário da turma A com menos ocorrências, que tem uma condição socioeconômica relativamente melhor, inclusive com grande uso de internet.

Com as turmas foram confeccionados cartazes onde se colocava o nome deles, do livro do autor e marcavam se curtiram ou não o que leram.

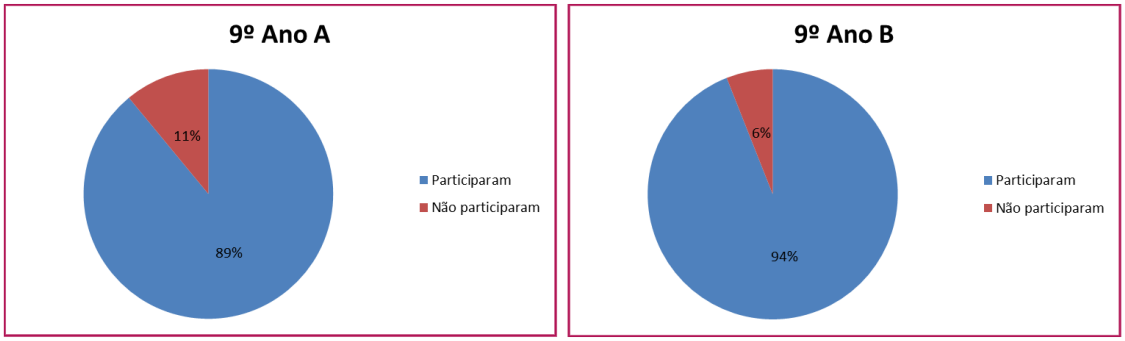
> Identificar a síntese (mais ampla ou mais reduzida) de um texto ou de parte dele (de um parágrafo, por exemplo). Um texto ou parte dele podem ser resumidos, de forma mais ou menos ampla. Discernir sobre a fidelidade da síntese às ideias do texto original constitui um indicativo relevante de que o texto foi compreendido na sua totalidade. (PERNAMBUCO, 2008, p. 87)

À medida que cada um foi apresentando o que leu, também houve intervenção, como Bortoni- Ricardo cita que o professor deve construir andaimes para que os alunos aos poucos demonstrem "seu conhecimento a respeito da obra e para despertar o interesse dos demais alunos pela leitura" (2013, p. 72). Foi perguntado se gostaram e sugeriram que esse trabalho fosse realizado quinzenalmente, seja na biblioteca ou em outro espaço que não fosse a sala de aula. Incentivar o gosto pelo livro é a missão do professor; ele deve introduzir seu alu-

no no mundo das letras, oportunizando o desenvolvimento do hábito de leitura (Oliveira & Nunes, 2013, p. 76).

Pelo que foi acordado, atividades diversificadas de leitura e visitas quinzenais à biblioteca continuaram a ser realizadas. No mês de julho, foram coletadas informações sobre a participação na escola e em casa, para se fazer uma comparação e constatar se houve avanço no hábito de ler.

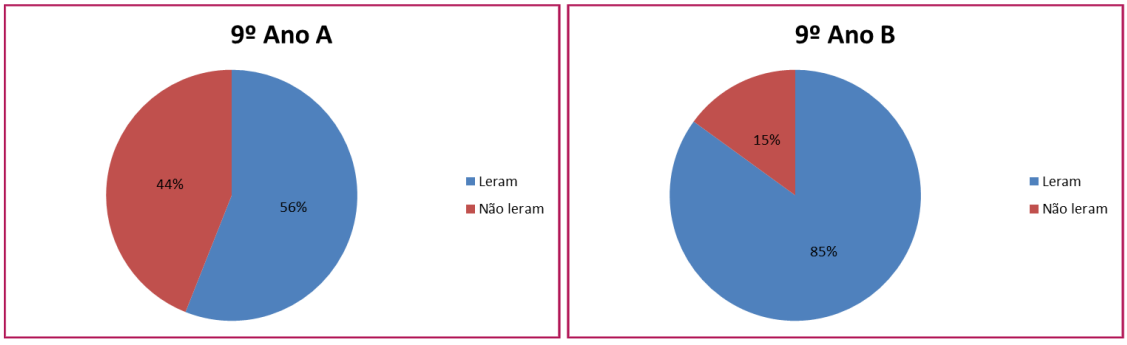
Gráfico 7 - Leituras realizadas na Biblioteca em julho de 2015



Fonte: Plano de intervenção "Mediação leitora: um dos doze trabalhos do professor" - UFRPE/UAG - Garanhuns, 2015, elaboração da pesquisadora

Nota-se que a turma A teve um aumento de 3% em participação na escola, se comparado ao mês de março, no entanto a turma B continuou com o mesmo percentual.

Gráfico 8 - Leituras realizadas em casa em julho de 2015



Fonte: Plano de intervenção "Mediação leitora: um dos doze trabalhos do professor" - UFRPE/UAG - Garanhuns, 2015, elaboração da pesquisadora

Agora se percebe que a leitura em casa aumentou significativamente: a turma A de 43% a 56% e a turma B de 60% a 85%, o que se pode levar a concluir que o plano de intervenção está proporcionando um avanço na participação e gosto pela leitura. Quanto à compreensão, atividades de mediação sempre são realizadas, mas só se poderá fazer alguma comparação quando sair o resultado do SAEPE de 2015.

Conclusão

Este trabalho apresentou o resultado de um plano de intervenção realizado pela pesquisadora nos 9ºs anos A e B do Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira-PE, que teve como objetivo, de forma mediadora, realizar atividades de leitura para proporcionar avanços na compreensão, assumindo-a como uma prática social e melhorando aos poucos o desempenho dos estudantes. Para tanto, foi realizada uma coleta dos resultados das avaliações externas, contrapondo-os às propostas para o ano e uma pesquisa bibliográfica de autores de Letramento para embasar a elaboração das atividades realizadas e/ou permanentes.

Os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco e a Base Curricular Comum trazem sugestões do que deve ser trabalhado nas salas de aula, no entanto o "como fazer isso" é deixado de lado. Mas há algumas referências como Rojo (2010) e Bortoni-Ricardo (2013) que contribuíram significativamente no planejamento de atividades que pudessem de fato proporcionar um avanço na competência leitora dos alunos, fato que é notado ao ver agora, alguns deles pegando constantemente livros na biblioteca.

Realizar um trabalho mais estreito com a leitura, utilizando diversos gêneros e estratégias de mediação, pode ser um grande passo para formar uma comunidade de leitores, pois ao longo da execução do plano, percebeu-se uma aceitação e comprometimento por parte dos alunos no sentido de vivenciar as ações propostas e de haver continuidade.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M; MACHADO, V. R. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules:** do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

CAED. **Padrões de Desempenho Estudantil em Língua Portuguesa**. Juiz de Fora: CAED, 2014a.

_____. **Revista do Sistema de Avaliação das Redes Municipal e Estadual de Pernambuco**. Juiz de Fora: CAED, 2014b.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: ROJO, R.H.R. e RANGEL, E. de OLIVIERA (org.). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. São Paulo: Pontes, 1993.

LODI, A. C. B. e BORTOLOTTI, E. C. e CAVALMORETI, M. J. Z. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. In: **Bakhtiniana,** São Paulo, 9 (2) 25-34, Ago./Dez. 2014.

NOVELLI, Pedro Geraldo. **A sala de aula como espaço de comunicação**: reflexões em torno do tema. Interface: Comunicação, saúde, educação. São Paulo, 01/08/1997, p. 43-50.

OLIVEIRA, T. e NUNES, R. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, S. M; MACHADO, V. R. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules:** do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco:** Língua Portuguesa. Recife: SE, 2008.

_____. **Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco**: Língua Portuguesa. Recife: SE, 2012.

MACHADO, M. Z. V. e CORRÊA, H. T. Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético. In: ROJO, R.H.R. e RANGEL, E. de OLIVIERA (org.). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

ROJO, R.H.R. e RANGEL, E. de OLIVIERA (org.). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. Parábola Editorial: São Paulo, 2012.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. **Do livro ao CD-ROM**: novas navegações. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

SILVA, E.T. **Leitura na escola e na biblioteca.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

_____. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1981.

SILVA, E.T. ZILBERMAN, R. **Leitura, perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Editora Ática, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 1° ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

RESUMO

Discuto, nesta pesquisa, o trabalho com multiletramentos como caminho para a formação identitária de alunos do 8º ano de uma escola pública municipal. O objetivo foi investigar de que maneira a sequência didática proposta contribuiria para revelar as identidades dos alunos e das comunidades onde se insere a escola. Na metodologia, a pesquisa foi etnográfica. Fazer uso desse método em educação é ter como foco principal o processo pedagógico que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, o que implica imersão na vida escolar. Ir, visitar os alunos, suas famílias, conhecer o bairro/sítio, seus cantinhos favoritos, espaços de lazer. Essa metodologia requer instrumentos de coleta de dados mais amplos, como: fotos, vídeos, áudios, entrevistas, diário de bordo do professor e dos alunos. Os resultados revelam histórias pessoais, de bairros/sítios, de patrimônios locais, de tragédias que marcaram a cidade, revelam identidades móveis, construindo uma nova sociabilidade. Indicam também que o trabalho do professor de Língua Portuguesa não é apenas lidar com questões gramaticais, mas também estabelecer conexões entre o cotidiano dos alunos e conteúdos curriculares, considerando as múltiplas linguagens e possibilidades tecnológicas para que sejam sujeitos conscientes da sua realidade e possam falar e agir sobre ela.

Palavras-chave: Multiletramentos, História, Identidade.

MULTILETRAMENTO, HISTÓRIA E IDENTIDADE: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rosiene Omena Bispo (UFAL)

Introdução

Este trabalho considera a Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo grupo de Nova Londres como práticas de letramentos contemporâneos. Para Rojo; Moura (2012) essa pedagogia reflete os novos estudos com relação à linguagem e discute o papel central na contemporaneidade, dos textos multissemióticos.

Estes, por sua vez, ampliam a noção de letramentos para campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita - ou multimodais – e, apresentam pelo menos duas formas e modos de representação, utilizados na construção linguística de uma dada mensagem, colocando neste cenário comunicacional, outras modalidades antes não consideradas como: a gestual, a sonora e, sobretudo, a visual já presente no nosso cotidiano, sem que nos déssemos conta.

Neste contexto, os PCN orientam que devemos unir linguagens diferentes com o mesmo propósito, pois, somos unidos pelas diferenças e essas diferenças devem nos unir para que busquemos um conhecimento mais aprofundado do mundo, do outro, das suas concepções. E, que essa partilha de ideias aspirações e princípios de culturas diferentes se somem complementando-se construindo a identidade de cada um.

E, o contexto de sala de aula é um lugar fértil, pois, é nele que encontramos os alunos envolvidos em múltiplos papéis sociais, com expectativas que atribuem sentidos díspares ao lazer, a cultura, ao conhecimento. Com histórias de

vida diferentes a serem reveladas, marcadas pela composição do núcleo familiar, pelo lugar onde nasceram e ou vivem e outros tantos aspectos que estão entrelaçados e precisam ser considerados no currículo escolar para que este contribua na construção identitária do sujeito tornando seu aprendizado significativo.

Por conseguinte, diante do exposto, busco, responder ao seguinte problema inspirador: Como o trabalho com os multiletramentos pode auxiliar na construção da identidade dos alunos do 8º ano C do ensino fundamental de acordo com o projeto de escola alinhado aos PCN?

Segundo RAJAGOPALAN, (1998, p. 41), "a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela." A língua envolve todas as ações e pensamentos humanos e permite ao sujeito, ao indivíduo exercer influência e ser influenciado cumprindo assim seu papel na sociedade. E, a maneira como o sujeito, concebe o mundo através da(s) linguagem(ns) é parte de como ele se identifica; de acordo com SILVA (2000, p. 16) "a identidade é uma fabricação nossa em um dado contexto de relações sociais por meio de atos de linguagem.".

Por isso a pesquisa teve como objetivo propor atividades que envolvessem múltiplas linguagens com vistas ao multiletramento visando contribuir para a construção da identidade individual e coletiva dos alunos do 8º ano. Para tanto, elaborei uma sequência didática cujas atividades foram realizadas ora dentro ora fora do ambiente escolar.

A pesquisa apresenta o seguinte objetivo: Investigar de que maneira a sequência didática proposta contribuiu para revelar as identidades dos locais onde vivem e as dos alunos.

Fundamentação teórica

Neste tópico, discorro sobre o panorama da educação no âmbito nacional e sobre o descompasso entre as exigências do mundo contemporâneo que por sua vez repercute no ensino de Língua portuguesa. Apresento ainda, uma revisão teórica dos conceitos de (multi) letramentos, multimodalidade, identidade e história e imagens.

Uma educação para o mundo contemporâneo

Há um grande descompasso entre as exigências do mundo contemporâneo e o que a escola tem oferecido a seus alunos. Esse descompasso tem reflexo na forma como ensinamos a Língua Portuguesa.

No Brasil, os caminhos da educação têm se transformado ao longo dos anos. A democratização do acesso ao ensino dentre outras conquistas nesse campo são consideráveis.

> As políticas educacionais no Brasil, nesse contexto, vêm sendo batizadas por mudanças, destacando-se, sobremaneira, as de ordem jurídica- institucional. Na área educacional, a aprovação da (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE) colocando-se como decisivo nessas mudanças (DOURADO, 2002 p. 242).

O fato de termos avançado em educação, principalmente no tocante a ordem jurídica institucional, não significa que estamos perto de oferecer uma educação de qualidade, pois há muito que se fazer para que essas transformações evoluam e dialoguem com as mudanças que acontecem a todo instante, a nossa volta e no mundo. Moran (2007, p. 4) evidencia os entraves para que as mudanças necessárias não se efetivem:

> Apesar dos avanços reais no Brasil, ainda estamos distantes de uma educação de qualidade. E, com frequência, caminhamos no limite da irresponsabilidade, quando privilegiamos mais o lucro, o faz de conta, o "jeitinho". Ou quando burocratizamos a gestão, demorando para introduzir mudanças e mantendo tudo como sempre foi.

Dito isso, o mundo contemporâneo precisa de uma educação que esteja voltada para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades essenciais que permitam ao educando participação ativa no contexto social. Uma educação instigadora do começo e em todos os níveis de ensino. E todos: gestores, professores, alunos, empresas, sociedade, metodologia, tecnologias, espaço e tempo precisam se reinventar, ou serem reinventados(as) desde as políticas públicas e institucionais as abordagens pedagógicas e metodológicas.

Desafios contemporâneos para o ensino de língua portuguesa

Os parâmetros curriculares nacionais (PCN) do Ensino Fundamental, em especial o de Língua Portuguesa também destaca essa nova realidade social e já propõe a ruptura com o velho modelo como necessidade para atender a nova realidade.

> A nova realidade social, consequente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais. (BRASIL, 1998, p 17).

Atender a necessidades vigentes parece óbvio, pois é compreensível e aceitável para todos que a escola deva avançar também junto com o desenvolvimento. No entanto, à medida que desenvolvo essa pesquisa vou constatando que há irregularidade na distribuição de dispositivos entre os alunos, ou seja, enquanto trinta possuem celular vinte não. Os que residem no campo não tem acesso a rede, o laboratório de informática da escola só possui dez computadores e só a metade está funcionando e que a escola ainda não consegue realizar com eficiência e eficácia aquilo que há décadas tem se proposto a fazer: alfabetizar.

Corroborando, Moran (2007, p.141) afirma: "É incrível que depois de tantos anos de aprendizado, muitos alunos não saibam quase nada, não gostem de ler, tenham dificuldade em interpretar textos, não consigam entender as mudanças do mundo em que vivem".

Assim torna-se ainda maior o desafio de ensinar a disciplina de Língua Portuguesa quando grandes estigmas precisam ser quebrados e quando outras formas de leituras e produção passam a circular na sociedade da comunicação, onde se ultiliza não só a linguagem verbal, mas também a gestual e a sonora.

Com tudo acontecendo ao mesmo tempo - o atraso, a burocracia e a inovação - é preciso ponderar e não entregar-se a inercia e buscar perseguir metas que se não conseguirem deixar a educação em pé de igualdade com os avanços citados possamos diminuir os espaços entre um e outros. É importante ter uma

visão realista, mas não desesperançada, niilista, destrutiva. Apontar mudanças, em novas possibilidades que se concretizam, do que no pessimismo desesperançador e corrosivo. (MORAN, 2007, p.9).

É desse reconhecimento que a minha proposta de pesquisa parte, acreditando que é possível fazer por meio de uma sequência didática que meus alunos possam ultrapassar os muros da escola e se revelem, revelem a história de seu bairro ou sítio, utilizando simultaneamente várias linguagens mesmo enfrentando várias dificuldades.

Embora a escola onde realizo a presente pesquisa seja uma pequena cidade do interior, ela não pode ficar isolada, parada no tempo.Outrossim, necessita incorporar novas propostas pedagógicas. No que concerne a disciplina de Língua Portuguesa , a sequência didática que elaborei propõe atividades que fogem daquilo que convencionamente se realiza em sala.

A principal mudança no tocante ao ensino de Língua Portuguesa deve ser sua abertura e prontidão para novas possibilidades e necessidades da sociedade. Desapegar-se de regras e princípios norteadores da informação leva décadas para se realizar,mas se não pensarmos já nessas mudanças e começarmos a implementá-las estaremos afastando a possibilidade de que um dia elas aconteçam.

Multiletramento: cenário teórico

Não existe um letramento único. Eles são múltiplos porque as situações de comunicação são múltiplas. Por exemplo: meu aluno assiste aula, vende as frutas, raizes, legumes e verduras que cultiva na feira livre, frequenta a igreja e, em cada uma dessas situações participa de práticas distintas de letramentos.

A escola é socialmente reconhecida como a principal agência de letramento. Mas, os exemplos supracitados demostram que as práticas de letramento não se restringe ao ambiente escolar, pelo contrário está no dia-a-dia.

Corroborando Tfouni (1992a) afirma que é necessário considerar no processamento de letramento uma heterogeneidade discursiva que englobem discursos orais e escritos e ainda diferenciá-la de alfabetização sem excluí-la, visto que existem letramentos de natureza variada, inclusive sem a presença da alfabetização.

Rojo (2009) salienta que a obra divisória de águas de Street (1984) estabelece os novos estudos do letramento. Nela, Street propõe dois enfoques para letramento. O enfoque autônomo e o ideológico.

No primeiro, o contato no ambiente escolar com a leitura e a escrita faria com que os sujeitos (alunos) aprendessem gradativamente habilidades que os levariam a diferentes níveis de alfabetismos.

Nesse sentido, a escola, ao adotar modelos fechados de ensino é concebida como um ambiente artificial, cujo aprendizado é na maioria das vezes, descontextualizado, evidenciando a passividade do aluno. É o que, na versão de Soares (1998), é considerada uma 'versão fraca' do conceito de letramento.

No segundo, o ideológico - oposto do modelo autônomo - as práticas de letramento estão indissocialvente articuladas às estruturas culturais e de poder de uma sociedade e reconhece a multiplicidade dessas práticas associadas à leitura e a escrita em diferentes contextos.

A esse modelo, Soares (1998) na sua variante chama 'versão forte' de letramento aproximando-a da ótica paulo-freiriana de alfabetização onde a escola seria no uso desses aspectos de letramento a colaboradora do sujeito (aluno) não para torná-lo passivo frente aos desfechos sociais, mas, para resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes em suas culturas locais, na cultura valorizada, na contra - hegemonia global. (Santos, 2005 apud Rojo, 2009).

É justamente na perspectiva do letramento ideológico que este trabalho se encaixa, pois, a sequência didática extrapola o uso restrito da linguagem verbal, considerando que diferentes práticas de comunicação sejam investigadas de acordo com o contexto de vida dos alunos, em diferentes esferas nas quais eles estão presentes.

A pedagogia dos multiletramentos

Os multiletramentos refere-se não apenas as variedades práticas de linguagens mas também as variedades culturais. E uma vez que hoje, o ensino de Língua Portuguesa vê-se levado a promover novas práticas pedagógicas que contemplem os atuais letramentos demandados pelas práticas que renovam e inovam as relações sociais e instalam conflitos entre gerações (ROJO, 2012, p. 152) esta pesquisa propõe atividades pedagógicas que envolvem o uso de diferentes linguagens (áudio, foto, vídeo) e o resgate das histórias e da cultura local.

Para atender a essa forma de pedagogia não necessariamente será preciso o uso de aparatos tecnológicos, mas uma mudança no uso e articulação dessa recursividade. Cope e Kalantzis (2008) apud Rojo (2013) sugerem:

> Frente as novas formas de aprendizagem e, consequentemente de, novas possibilidade de ensino contemporâneo, que se busque formular uma pedagogia para os multiletramentos levando em conta ações pedagógicas específicas, que valorizem todas as formas de linguagem (verbal e não- verbal), cujo foco deve ser o aprendiz que passa a ser o protagonista nesse processo dinâmico de transformação e de produção de conhecimento e não mais um simples reprodutor de saberes.

Multiletramentos e escrita multissemiótica

A história dos estudos linguísticos a partir de Saussure considerava a língua (e não a fala) como objeto de estudo e de ensino na escola.

A partir dos estudos interdisciplinares que ligaram a linguística à semiótica, tornou-se evidente a necessidade de a escola considerar, nas aulas de Língua Portuguesa, a escrita e a construção de sentido envolvendo outros signos além do verbal, ou seja, visual, sonoro, espacial e gestual. Acho importante, então acrescentar uma breve revisão desse percurso.

A pedagogia dos multiletramentos está relacionada à ciência dos signos, ou semiótica. Para conceituar semiótica recorro a uma resposta que Santaella deu a um aluno em um seminário sobre semiótica em uma das cidades do Brasil, não especificada por ela.

> Quando alguma coisa se apresenta em estado nascente, ela costuma ser frágil e delicada, campo aberto a muitas possibilidades ainda não inteiramente consumadas e consumidas. Esse é justamente a o caso da Semiótica: algo nascendo e em processo de crescimento. Esse algo é uma ciência, um território do saber desconhecido, ainda não sedimentado, indagações e investigações em progresso. (SANTAELLA, 2012, p. 11)

Como afirma Vieira et al (2007) [...] "a comunicação atual é multissemiótica", ou seja, é possível a convergência de várias linguagens na construção dos discursos. É possível falar agora em multiletramento, como o letramento computacional, o visual, o tecnológico entre outros (STREET, 1984,1993, 1995 apud

VIEIRA, 2007) para enriquecer essa multiplicidade de letramentos é preciso considerar não só a linguagem escrita, mas também diferentes sistemas semióticos.

A semiótica difere de outras disciplinas porque tem como objeto o sentido, ou seja, o significado. Bertrand, (2003:11), diz: "O objeto da semiótica é o sentido" compreendido pelo resultado da função semiótica da linguagem, "é o parecer do sentido" (Bertrand, 2003:11). Inteligível por meio da linguagem verbal e não - verbal (visual, plástica, gestual, musical etc.) ou sincrética, como, por exemplo, o cinema, que incorpora algumas dessas linguagens.

Percebe-se que premidos pelas mudanças, os letramentos necessitam hoje, por estarem agregados a um vasto número de recursos gráficos, cores, sons e imagem, ser reconsiderados na sua composição para atender a demanda do cotidiano possibilitando ao leitor ou produtor do texto que seja competente, tanto na produção, quanto na leitura desses textos. Vieira (2007, p. 26) diz que:

> Para que o sujeito alcance o letramento, é indispensável que saiba utilizar a escrita e a leitura em diferentes papéis sociais, além de manejar com extrema habilidade os componentes fundamentais da escrita, como letras, palavras, ortografia, regras gramaticais, sem contar com incontáveis noções de discurso e de pragmática. Seria interessante que em termos de linguagem visual, operássemos do mesmo modo.

Considerando os aspectos inerentes ao ensino de Língua Portuguesa, distribuídos nos eixos da oralidade, da leitura, da produção e da análise linguística, já abordados pela disciplina, a intenção desse trabalho é valorizar a formação identitária do educando e sua contribuição na aula como algo que é necessário entender, pois, a escola é um ambiente social, onde há trocas recíprocas e 'a língua e a identidade estão totalmente conectadas'.

Multiletramento e formação identitária

Há apenas algumas décadas para a sociologia, a "identidade" não estava nem perto dos centros das atenções, era apenas objeto de meditação. Entretanto, no momento, é assunto recorrente "papo do momento". A questão da identidade é assunto de discursão das ciências humanas e sociais e, se levássemos em conta essa observação, no âmbito escolar, essa abordagem talvez devesse ser da área das ciências sociais.

No entanto, o que justifica o trabalho com identidade nessa pesquisa além dos motivos já mencionados anteriormente é o fato de que "as identidades são expressas principalmente através de códigos linguísticos, através de falas, de textos escritos e orais que lhe dão concretude e que lhe permitem permanência, reconhecimento e reivindicação". (FREITAS; WANKLER, 2012, p. 21).

Conceituando identidade Silva (2000) diz : "a identidade é um significado – cultural e socialmente atribuído". Ou seja, o significado gerado pela representações frutos das experiências e vivências dos indivíduos.

É pelas representações que os sujeitos procuram dá sentido ao mundo e compreendê-lo. É também por meio das representações que procura encontrar seu lugar, decidir quem é e a quem se une, a que grupo pertence. Sobre reepresentações considere-se:

E como "na imaginação sociológica a identidade é sempre algo evasivo e escorregadio, quase um a priori, ou seja, uma realidade preexistente". BENEDETTO VECCHI apud BAUMAN (2005, p. 34). Neste trabalho em especial, para fugir da "armadilha" da identidade está será tratada como sinônimo de alteridade uma vez que as concepções tradicionais estão se tornando menos importante conforme afirma o autor citado anteriormente.

> As afiliações sociais – mais ou menos herdadas – que são tradicionalmente atribuídas aos indivíduos como definição de identidade: raça... gênero, país ou local de nascimento, família e classe social agora estão... se tornando menos importantes, diluídas e alteradas nos países mais avançados do ponto de vista tecnológico e econômico. (BAUMAN, 2005, p. 84).

As atividades desenvolvidas na sequência didática para esse trabalho visam permitir que os estudantes passem a se perceber como sujeitos em interação com o entorno, ou seja, com os elementos do lugar.

Nessa perspectiva, a construção da identidade, mesmo que se efetive em um continuum e, portanto sob a influência de acontecimentos em diferentes momentos e em diferentes espaços, está densamente relacionada aos lugares de vida, sendo também definida pela presença ou não, da diversidade cultural, racial, social, pela eleição de valores, por sonhos e escolhas que determinam como cada um deseja ser.

Assim pensada com base na perspectiva da alteridade, a concepção de identidade por ora adotada passa a ser idealizada como ação construída pela relação particular e intensa entre sujeitos díspares, os alunos, seus familiares e vizinhos, os quais possuem opções e projetos de vida também diferenciados.

Abordar essa temática no âmbito educacional é reconhecer que a mobilidade do mundo globalizado afeta tanto produtos como pessoas. E, torna a temática inesgotável e abre espaço para incessantes interações entre visões dicotômicas, conforme sugere Fleuri (2003, p. 497) "Trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos".

Identidade e memória

"É através dos marcadores selecionados pela memória que se explicitam os elementos e as balizas espaciais e temporais que definem a noção de pertencimento" (FREITAS; WANKLER, 2012, p.22). A memória ocupa um papel fundamental no processo identitário, pois é ela que, dá contornos e aportes aos sentimentos de continuidade e de coerência de um grupo ou de um indivíduo e da representação que faz de si mesmo.

Sem memória o sujeito se esvazia, vive unicamente o momento presente, perde suas capacidades conceituais e cognitivas. Sua identidade desaparece. (CANDAU, 2014, p. 59-60). Candau aponta ainda que a memória aponta para três direções diferentes: uma memória do passado, uma memória da ação e uma memória de espera.

A memória do passado como o próprio termo que a classifica sugere é a memória do balanço, das avaliações, das recordações boas ou não; a memória da ação é a memória do presente, sempre instável e passageiro e, outra memória da espera que é aquela dos projetos, das resoluções, das promessas das esperanças e dos engajamentos para o futuro.

É exatamente no tocante a essa memória que a escola vem perdendo espaço. Diante dos avanços tecnológicos os jovens não têm procurado refletir sobre sua "memória passada", muitos poucos, a exemplo dos alunos do 8º ano, já têm uma projeção para o futuro e, as ações do presente – "memória presente" - ago-

ra permeadas pelas volatilidades, tornam ainda mais a memória da "espera preocupante".

A referência ao passado, o estabelecimento de fatos considerados marcantes e a definição de práticas compartilhadas mantêm a coesão dos grupos, definindo seu lugar respectivo, sua complementariedade, assim como as oposições e os contrários. (FREITAS; WANKLER, 2014, p. 22). Por meio da memória o indivíduo apreende e compreende o mundo, revela suas intenções a esse respeito, estrutura-o e põe-no em ordem cronótopa (Bakthin) conferindo – lhes sentido.

O fortalecimento da identidade local

Que diferença faz "nascer e se criar" num determinado local, no caso dos meus alunos a grande maioria nascidos e criados no interior do Estado de Alagoas, num pequeno município da Região da Mata com aproximadamente uma população de 23.950 segundo IBGE 2014, e numa grande metrópole?

Os PCN de introdução do terceiro e quarto ciclo que orientam o segundo seguimento do Ensino fundamental afirma que:

> Desde criança, por meio das relações que estabelece com o mundo e com os outros, o ser humano constrói sua identidade: a partir do grupo social a que pertence, do contexto familiar, das experiências individuais, e de acordo com os valores, ideias e normas que organizam sua visão de mundo. É na relação com os outros que a identidade se desenvolve, pois não há um "eu" ou um "nós" senão frente a outrem. (BRASIL, 1998, p. 108)

Qual o contexto familiar dos meus alunos, de que grupo social fazem parte, quem são suas famílias, que experiências de vida possuem, que ideias e normas organizam suas visões de mundo, quem são esses seres que tenho diante de mim duas vezes por semana num total de 20 h ao mês por um período de duzentos dias letivo?

Para os PCN a escola ocupa um lugar privilegiado na vida dos adolescentes e jovens, e implica, intencionalmente ou não, na construção de suas identidades e projeto de vida, entre outros aspectos. Então a escola é o espaço ideal para contribuir na formação identitária dos seus alunos.

> A elaboração da identidade e do projeto de vida implica construir um conjunto de valores que oriente a perspectiva de vida: quem eu sou, quem eu quero ser, o que quero para mim para a sociedade. Isso exige uma busca de autoconhecimento, compreensão da sociedade e do lugar social em que está inserido. (Brasil, 1998, p. 109).

É importante perceber que os jovens por mais distantes que estejam dos grandes centros urbanos não estão mais isolados como numa aldeia, e de uma forma ou de outra são afetados pelo efeito da globalização.

> Por meio da intensificação da velocidade das informações, adolescentes e jovens entram em contato e de alguma forma interagem, simultaneamente, com as dimensões locais e globais, que determinam-se mutuamente, mesclando singularidades e universalidades, interferindo diretamente nos processos de identificação dos jovens. (BRASIL, 1998, p. 108).

O artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB exige que o currículo escolar do ensino básico brasileiro *deva levar em consideração características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos*. Para tanto, o ensino de expressões artísticas regionais constitui um componente curricular obrigatório em todas as etapas, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (grifo meu)

Esta pesquisa possibilitou que os alunos pudessem entrar em contato com o passado, com a história local, através de entrevistas com antigos moradores, e, através de seus depoimentos pessoais afastassem a noção de identidade da de simples descrição, aproximando-a da ideia de "torna-se", ou seja, para uma concepção de identidade "narrada", "real" por ser vivida, sentida, reivindicada. Freitas; Wankler (2012, p. 22).

História e imagens

A intenção nessa seção é apresentar a fotografia por vezes como construção de identidades idealizadas. Além de trazer noções de imagens, de letramento visual, de como a fotografia como mensagem se elabora através do tempo como imagem/documento. E por fim salientar que em cada foto há uma história e que a fotografia é fruto de um trabalho social de produção de signos e deve ser, portanto considerada como produto cultural.

Identidade e fotografia

"Fotografar é colocar na mesma linha de mira a cabeça, o olho e o coração", costumava dizer o fotógrafo francês Henri Cartier-Bresson (1908-2004). A frase mostra como esse pequeno recorte de luz, que registra fatos e desperta memórias, está sujeito à interpretação de quem o observa. (ESCOLA, 2014).

A tentativa dos indivíduos de construir uma imagem idealizada de si, seja por catarse ou vaidade, já era observada na época de Disdéri e ainda o é nos dias atuais. (ZAMBON, LOPES, 2007, p. 31).

Em el prefacio a la segunda edición (1843) de La esencia del cristianismo Feuerbach, senala que «nuestra era» «prefere la imagen a la cosa, la copia al original, la representación a la realidade, la apariencia al ser» - con toda consciência de su predilecci -.(SONTAG, 2006, p. 216)

Essa preferência pela imagem na "nossa era" merece ser investigada, uma vez que a atração pela imagem amplia o seu consumo a ponto de se tornar imprescindíveis para a saúde da economia, para a estabilização social e para a busca da felicidade particular.

Segundo Lima (1998) apud Rodrigues (2007, p. 69) Fotografia é a arte de escrever com a luz – conforme a origem grega das palavras foto = luz, grafia = escrita – e, ao mesmo tempo, forma de expressão visual – segundo a origem oriental japonesa: sha-shin = reflexo da realidade. E, além de demonstrar que a fotografia é uma forma de linguagem vale salientar que também é uma fonte histórica.

> O testemunho é válido, não importando se o registro fotográfico foi feito para documentar um fato ou representar um estilo de vida. No entanto, parafraseando Jacques Le Goff, há que se considerar a fotografia, simultaneamente como imagem/documento e como imagem/monumento. (MAUAD, 1996, p.8).

São essas histórias que se escondem por trás das fotografias que a sequência didática procura recuperar. A história dos alunos dos bairros, contada utilizando uma língua não verbal uma língua comum aos alunos, mas não tão comum na prática da disciplina de Língua Portuguesa.

Metodologia

Para atingir o propósito dessa pesquisa foi adotado um trabalho do tipo etnográfico, que segundo André (2012, p. 28) "faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista e a análise de documento".

Essa pesquisa, além de buscar compreender através da observação direta os vários momentos em que o professor pesquisador esteve diretamente ligado a pesquisa, podendo observar, anotar e estreitar laços com os sujeitos pesquisados participando de eventos de sua vida cotidiana, junto as suas famílias, aos seus vizinhos e na comunidade da qual são atuantes, envolve, além das técnicas elencadas por André, citadas anteriormente, fotografias e gravações.

A situação pesquisada permitiu um recorte da história de vida desses sujeitos acentuando as diferenças e semelhanças que fornecem traços distintivos que permitirão uma descrição holística, considerando também olhares, gestos, tons de voz, pausas, as interações e tudo que seja favorável pra compreender a dinâmica do grupo estudado buscando como propõe André, (2012, p. 30) "[...] a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade".

O plano de ensino: uma experiência com ensino fundamental

A proposta da sequência didática desenvolvida para esse projeto foi também inserir nas aulas de língua portuguesa, a possibilidade do uso de outras linguagens para além do verbal, visto que, há necessidade da escola inserir no seu contexto outras possibilidades, uma vez que a sociedade não está organizada em apenas um sistema semiótico.

Oliveira (2006) afirma que de coadjuvante nos textos escritos, a representação visual começa a tomar ares de ator principal. O que antes era apenas um adendo ao texto verbal, hoje se exibe num formato instrucional com probabilidades pedagógicas tão eficazes quanto o texto linear, cheio de vida própria e capaz de recriar, representar, reproduzir e transformar a realidade por si, de acordo com parâmetros comunicativos peculiares. Considerando esses aspectos a sequência propõe: Atividade introdutória – sessão de selfie; pesquisa de campo – visita aos bairros/sítios registrada em fotografias; entrevistas com moradores da comunidade para resgatar modos de viver do passado gravado em áudio e/ ou vídeo.

Análise dos dados

Para anlisar os instrumentos de coleta de dados procurarei levar em conta as características da pesquisa do tipo etnografica citada por ANDRÉ (2012) onde o pesquisador interage com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado, onde os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno , completando-os com informações coletadas de fontes diversas a fim de melhor compreendê-las.

Análise da atividade introdutória

Na atividade introdutória da sequência didática foi utilizado fotos tipo selfie.

> O Selfie é a visão de si mesmo que cada pessoa vai criando a partir da interação com os outros. É, nesse sentido, uma construção social, pois o conceito que cada um vai criando sobre si mesmo depende de como interpreta as ações e os gestos que lhe são dirigidos pelos outros.Assim, a forma como cada um percebe a si mesmo é, em parte, funçãode como os outros o percebem. (ANDRÉ, 2012, p.18).

A selfie virou fenômeno em 2013, e, chegou a figurar no dicionário Oxford –o mais extenso da língua inglesa - que assim a designa: selfie, que reúne o substantivo self (eu, a própria pessoa) e o sufixo ie. Eis sua definição: "Fotografia que alguém tira de si mesmo, em geral com smartphone ou webcam, e carrega em uma rede social". A intenção dessa seção do da sequência didática foi construir a identidade do eu (aluno) por meio da fotografia (selfie).

Como pesquisadora percebo que eles também não resistiram aos apelos da cultura de massa e mesmo aquele que era tímido, e que não gostava de expor a própria imagem acabou se redendo ao chamado "fenômeno do momento", ser igual, mesmo sendo diferente.

> No mundo digital, a brincadeira se espalha à exaustão graças à mistura de dois ingredientes, hardware e software. "Os selfies ganharam relevância depois do lançamento das câmeras que transformaram smartphones com conexão à internet em máquinas fotográficas. [...] Nos três anos de vida da rede de fotos, mais de 60 milhões de imagens publicadas no serviço carregam a hashtag selfie. O número supera a soma de citações de outras marcações importantes da rede: #cats (gatos), #look (visual, estilo) e #eat (comer). (VEJA, 2013)

A selfie tirada por eles a partir da atividade deixa evidente, que no cotidiano, eles já estão familiarizados com essa forma de comunicação visual. Contextos reais de utilização da linguagem. As poses feitas, com caras e bocas ou mesmo os gestos feitos com as mãos, o olhar revelam também que eles celebram uma das principais características da contemporaneidade: "as identidades móveis".

> [...] - as identidades móveis - que são compartilhadas, (re) produzidas, (re) significadas em processo dialógico de constante devir na web. "Eu, eu mesmo e minha selfie" são espectros distintos de uma mesma persona, os quais podem ser moldados signicamente no meu corpo pela

> moda. Cada imagem, captura naquele instante versões possíveis de mim. (ABDALA, 2014).

A prática da Selfie como uma atividade de voltar para si mesmo, de valorizar as identidades culturais, de refletir sobre os motivos dessa ação e, permitir o ensino da imagem através da imagem, propõe na prática, eventos de letramento visual, ainda não tão valorizado no currículo formal da disciplina de Língua Portuguesa, pelo menos, na realidade que conheço.

Análise dos trabalhos de campo

Essa etapa da sequência didática teve por como objetivo, identificar através de linguagem visual o ambiente onde reside e circula o aluno, com intuito de poder compor assim um quadro da turma ilustrando seu modo de ser e viver. A pesquisa de campo não é uma tarefa fácil, demanda de organização, tempo e disposição entre ambos os lados: pesquisador e participantes.

Dentre as responsabilidades da escola está segundo orientações dos PCN, "exercer o convívio social no âmbito escolar e favorecer uma identidade pessoal, pois a socialização se caracteriza por um lado pela diferenciação individual e por outro pela construção de padrões de identidade coletiva." (BRASIL, 1988, p. 43), mas o mesmo documento informa que isso só é possível se houver interação entre família e escola, *"enraizamento da escola na comunidade"* (idem), grifo meu. E esse enraizamento de fato pouco acontece.

No entanto, as atividades pré-organizadas na sequência didática tornaram possível essa interação e proporcionaram um encontro entre a escola e a comunidade, "derrubando murros" de resistências. A escola é muito mais que seu espaço físico limitado, seu grupo de funcionários (merendeira, vigilantes, professores, secretários, coordenadores, diretores, alunos etc). A escola é um organismo vivo bem mais complexo e ultrapassa tudo isso, para ganhar o tamanho, dimensão e contorno da comunidade da qual ela faz parte.

Essa etapa aconteceu em quatro espaços distintos, sendo: dois bairros (área urbana) e dos sítios (área rural). Ir com os alunos nas suas casas quer na cidade ou no campo, caminhar juntos, fotografar a familia, a beleza do lugar onde residem, o entorno, seus lugares favoritos foi uma experiência ímpar.

> "Si sólo me motivara la curiosidade, costararía decirle a alguien: <<Quiero ir a su casa para que me hable y cuente lá historia de su vida>>. La gente diría: <<Está chiflada>> . Más aún, se pondría em guardiã. Pero lá câmara es uma espécie de licença." Diane Arbus (SONTAG, p. 266).

As palavras de Sontag revelam bem o que senti naquele momento, pois, de fato a câmera foi uma espécie de licença, que me permitiu entrar em contato com as famílias. E, ainda estimulou as pessoas a falarem de si mesmas, dos filhos, da vida de forma espontânea e singular.

A pesquisa nos sítios revelou as dificuldades que meus alunos enfrentam: várias horas de caminhada a pé até o ponto do ônibus que os conduz à escola; as residências simples de taipa, sem esgoto sanitário, a labuta diária ajudando os pais na agricultura no tempo disponível. O regresso para casa após as aulas num ônibus superlotado; a longa caminhada sobre a luz do luar enfrentando todos os perigos em estradas desertas, atravessando cercados com gado, estradas esburacadas e por vezes com poças de lama para chegar em casa, enquanto seus pais os aguardam rezando para que cheguem são e salvos. Mas também, revelou a beleza da natureza que eles contemplam todos os dias, a satisfação que sentem por residir no campo, o empenho dos pais para que os filhos possam ir à escola.

Nos bairros, os eventos de letramento visual, ou seja, as fotografias e registros em áudio possibilitaram que os alunos descobrissem lugares que desconheciam; elucidaram memória de sofrimento das famílias que perderam seus pertences numa enchente e estavam recomeçando uma nova sociabilidade num bairro novo; registraram o pânico que as famílias sentem frente à violência crescente e ainda possibilitou que uma aluna enxergasse um "eu" de seu pai que até então ela desconhecia.

Análise das entrevistas

As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (ANDRÉ, 2005 p. 5 de 12).

Ao levar para a sala de aula uma entrevista gravada em áudio e a partir do exemplo organizar uma entrevista, mais que isso, reconstruir os bastidores, ou

seja, tudo que antecede a entrevista como: a escolha do tema, o(s) entrevistado(s); organizar as perguntas em forma de roteiro escrito; debatermos sobre a postura do entrevistador durante o momento que a entrevista se realiza. Enfim, ao falarmos nesses aspectos estávamos, na verdade trabalhando o gênero "entrevista". Embora, o intuito dessa pesquisa não seja se ater as questões específicas dos gêneros discursivos, não é possível considerar as aulas de Língua Portuguesa sem a presença deles.

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo efeito da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (Bakthin, 2003 [1952-1953/1979]:261)

Os entrevistados foram pessoas da comunidade que colaboraram espontaneamente, após convite. Apenas uma entrevista aconteceu em sala de aula. As respostas às perguntas elaboradas pelos alunos nos revelam vários aspectos da cidade e da vida em outros tempos. Foi surpreendente vê que nenhum dos alunos sabia que havia existido um clube na cidade e um cinema. Nem que o bumba meu boi, ciranda, coco de roda fizeram parte da cultura local. "É preciso que se faça muito até porque a gente tem uma carência, uma carência cultural muito grande". Diz um entrevistado.

As entrevistas corroboram com os depoimentos coletados e ou elucidados a partir das fotografias e revelam que o município, sofre com a retração e com isso todos, principalmente os jovens sofrem. Para alguns resta fazer as malas e partir, enquanto que para outros fica a inércia, o conformismo. Diante desse cenário cabe uma visão de escola:

> [...] como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados vai exigir o rompimento com uma visão cotidiana estática, repetitiva, disforme, para considerá-lo [...] uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes. (ANDRÉ, 2014, p. 41)

Foi com o intuito referendado por André: aprofundar as questões observadas, usar os documentos para contextualizar o fenômeno e completá-los com outras fontes, que as entrevistas foram analisadas buscando responder a questão que justifica essa pesquisa. O contato com os entrevistados revelou as transformações que as pessoas, os lugares da cidade, os costumes e hábitos sofrem através do tempo e/ou são efeitos de tragédias que ficaram na memória.

A exemplo dessa última, um dos entrevistados é um dos sobreviventes da "Grande enchente" tragédia que ocorreu em 14 de março de 1969, que quase tirou a cidade do mapa. O noticiário relatou na época mais de mil mortos. Os moradores contam que foram centenas de pessoas arrastadas e afogadas e sepultadas em valas comuns. A enchente se repetiu em 2010 em menor proporção e sem traumas de morte, contudo, obrigou mais de mil famílias cerca de mais de três pessoas a mudarem para um bairro novo e na visão dele, ao invés de avançar, a cidade está sempre recomeçando e as pessoas tendo que construir uma nova sociabilidade.

Considerações finais

Neste trabalho meu objetivo foi investigar como o trabalho com os multiletramentos poderia auxiliar na construção da identidade dos alunos do 8º ano C do ensino fundamental de acordo com o projeto de escola alinhado aos PCN. Ao final das reflexões passo a algumas considerações à luz das reflexões analisadas com as quais corroboro meu ponto de vista apresentado durante a análise.

A acelerada renovação da tecnologia nas mais diversas áreas têm influenciados as mudanças que ocorrem na sociedade e consequentemente desencadeado uma série de mudanças sociais que resulta numa nova forma de se construir o conhecimento. Frente a esse cenário a escola é chamada a se apropriar de novas configurações pedagógicas que motivaram a ideia de multiletramentos, afirmada a priori, em colóquio por um grupo de pesquisadores em Nova Londres.

Aqui no Brasil, a pedagogia do multiletramentos, encontrou na professora Roxane Rojo uma das principais adeptas da proposta. Esta por sua vez tem dado uma gama de contribuição do ponto de vista teórico e metodológico a professores que como eu se perguntam como fazer daqui pra frente num mundo tecnológico e conectado.

Um dos principais motivos pelo qual os multiletramentos tem relevância para a escola no contexto socioeconômico e cultural em que estamos imersos hoje, é que é necessário, mais que alfabetizar, é preciso letrar para textos que se valem de multiplas linguagens.

Considerando o prefixo multi- que apontam para a multiplicidade de cultura e a multiplicidade semiótica, a proposta de sequência didática que desencadeou essa pesquisa se voltou para uma metodologia que permitisse ao mesmo tempo um encontro com os dois multi. Não obstante, procurou ainda considerar a necessidade da construção da identidade do adolescente, apontada como necessidade no projeto da escola e sugerida pelos PCN.

A metodologia adotada foi a pesquisa do tipo etnográfica que se caracteriza principalmente por uma inserção numa pesquisa de campo. O campo deve ser entendido como espaço onde a pesquisa se realiza. Assim a pesquisa teve início na sala de aula com atividade introdutória que teve como coleta de dados fotos do tipo selfie.

A análise desse dado apontou que os alunos já tinham uma familiaridade com esse tipo signo, parte de uma cultura de massa, e que do ponto de vista do letramento ideológico, a tarefa propôs aos alunos, perceberem que os gestos, os olhares que fazem ao se autofotografarem estabelecem diálogo com culturas no âmbito global passíveis de múltiplas interpretações em relação ao meio através do qual elas circulam e do olhar que as contempla.

A análise dos eventos de letramento visuais que aconteceram nas casas, bairro/ sítios onde os alunos moram e circulam me levou a organizar painéis de fotografias que revelaram histórias pessoais, familiar, do bairro e/ ou sítio. E corroborou a importância desse signo que congela e eterniza momentos que vistos sob os aspectos semióticos suscitam significados e interpretações.

Essa experiência singular de poder caminhar com os alunos pelos bairros/ sítios de conversar, de gravar depoimentos dos pais, de fotografar as casas cujas portas foram abertas para essa pesquisadora, me fez olhar para as questões de linguagens, códigos e tecnologias e dá voz a eles fazendo assim um resgate cultural e identitário.

E observando que um dos objetivos era resgatar a história local, este foi atingindo por meio dos depoimentos das famílias, das entrevistas realizadas com pessoas da comunidade, e mesmo através de fotografia antigas.

Quanto à escola atender as necessidades de uso efetivo da linguagem dos seus educandos na comunidade que eles se inserem, ainda a muito que se acrescentar. Os jovens já consomem textos multimodais na TV, no tablet e no celular, no livro didático. No entanto, produzi-los é outra história, sobretudo criticamente, porque tem relação com dominar ferramentas, programas e seus apetrechos e diversas outras habilidades que deverão ser desenvolvidas pela disciplina ao longo da vida estudantil.

Face aos resultados da confrontação teoria/prática, julgo necessário empreender investigação partilhada com outros professores e pesquisadores dos multiletramentos, e, assumir a responsabilidade de ligar o trabalho da disciplina de Língua Portuguesa ao universo do aluno considerando sua particularidade (história de vida, cultura e identidade), expectativas e interesses permitido - lhe o reconhecimento de sua linguagem e do seu lugar no mundo e a apreensão de outras linguagens que possibilite a superação da sua condição imediata.

E por fim, compreenda que, de forma mais ampla os novos letramentos estão ligados às questões das diferenças que estão inevitavelmente ligadas ao respeito, tolerância, diálogo e é uma possibilidade mais ampla de auto - representação.

Referências

ABDALA, Lorena. **Eu, eu mesma e minha selfie**: moda e identidade na rede. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/anaisenpmoda/anais/2.07_lorena_abdala_eu_selfie.pdf>. Acesso em 03/08/2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi.** Tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1ª Ed. – Rio de janeiro: Zahar, 2005. ISBN 9788571108899.

SILVA. T.T. da. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. – 1. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

DOURADO, Luiz Fernando. **Reforma do Estado e as Políticas parra a Educação Superior no Brasil nos anos 90.** Revista Educação e Sociedade. Campinas. v.23,n.80,set.2002.

ESCOLA, Nova Revista. **Fotografias que inspiram contos**. Bruna Nicolielo. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/fotografias-inspiram-contos-producao-texto-escrita-797181.shtml>. Acesso 20/04/2015 às 8: 53.

FREITAS, Déborah de B.A.P.Freitas; WANKLER, Cátia Monteiro (orgs). **O múltiplo em construção: questões de linguagem e identidade.** Boa Vista: Editora UFR 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e Educação**. Revista Brasileira de Educação. Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003.

MAUAD, Ana Maria. **Através da Imagem**: fotografia e história interfaces. *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 1, nº. 2, 1996, p. 73-98. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-4.pdf>. Acesso em 21 de abril de 2015.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento.** Fragmentos de Cultura, Goiânia: UCG-Ifiteg, v. 12, n. 3, p. 453-469, maio/jun. 2002.

MANINI, Miriam Paula. **Análise documentária de imagens**. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/313/236>. Acesso em: 01 dez. 2014.

OLIVEIRA, S. **Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 47(1): 91-117,2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100006#>. Acesso em: agosto de 2014.

RAJAGOPALAN. Kanavillil.**"O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical"?** Tradução de Almiro Pisetta. In:. SIGNORINI, Inês (Org.). Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

RODRIGUES, Ricardo Crisafulli. **Análise e tematização da imagem fotográfica**. Ci. Inf., Brasília, v. 36, n. 3, p. 67-76, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v36n3/v36n3a08.pdf>. Acesso em: 21 de abril de 2015.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo [orgs.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. (org.). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: parábola, 2013.

SOARES, Magda. **Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica**. Editora do brasiliense. São Paulo, 2012.

SONTAG, Susan. **Sobre la fotografia**. Alfaguara, México, 2006

TFOUNI, L. V. (1992a). **O dado como indício e a contextualização:** Do(a) pesquisador nos estudos sobre compreensão da linguagem. D.E.L.T.A., 8(2), 205-223.

ZAMBON, Michele, LOPES, Dirce Vasconcellos. **A fotografia como modo de representação da identidade: dos cartões de visita de Disdéri ao ciberespaço**. Discursos fotográficos, Londrina, v.3, n.3, p.29-54, 2007.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo ressignificar práticas de leitura nas séries iniciais, especificamente, nas turmas do 1º Ano do Ciclo 1 (alfabetização) da Educação Básica (EF) de uma escola pública municipal. Partimos da seguinte problemática: qual é a contribuição da leitura imagética e midiática na formação do leitor do Ciclo 1? Para realização da pesquisa, desenvolvemos uma sequência didática com base no que propõem Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) a partir das propostas da pedagogia dos multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012). Nessa perspectiva, a sequência didática compõe-se de vários módulos, que apresentam informações detalhadas sobre as etapas que os alunos vivenciaram. Utilizamos pata tal fim, na produção inicial, um texto impresso não verbal - imagético - e na produção final, um texto midiático (MovieMaker /Adobe Flash) objetivando desenvolver novas capacidades leitoras nos alunos desse nível e fazê-los interagir com a diversidade textual que aparece em suas práticas de uso social, a partir das novas tecnologias digitais da informação e comunicação. Todo processo de aplicação da Sequência Didática ocorreu a partir da interação entre o professor mediador e os alunos, Resultados preliminares indicam que inserir alunos do Ciclo I em novas abordagens de leitura - imagética e midiática - fez com que se tornassem leitores criativos, portadores de voz e capazes de interpretar, analisar, discutir textos diversos e, posteriormente, sujeitos críticos de suas próprias produções.

Palavras-chave: Multiletramentos, Sequência didática, Práticas de leitura.

MULTILETRAMENTOS EM ALFABETIZAÇÃO: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS DE LEITURA

Ana Karla Lemos Byron de Lima[1] (UNICAP)
Erika Maria da Rocha Colaço[2] (UNICAP)
Roberta Varginha Ramos Caiado[3] (UNICAP)

Introdução

A inserção da tecnologia na contemporaneidade tem trazido para a sociedade inúmeras mudanças. Elas vêm propiciando benefícios significativos para a humanidade, inclusive na educação. Diante dessa nova era, o indivíduo vem, gradativamente, descobrindo novas maneiras de comunicação, informação e produtividade, bem como de entretenimento, num âmbito avassalador. A tecnologia digital permite uma interação global de pessoas através de computadores, celulares, *tablets*, entre outros equipamentos tecnológicos. Como esclarece Lorenzi e Pádua:

> As tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades de acordo com as várias

1. Mestranda em Ciências da Linguagempela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). E-mail: karlabyron@ibest.com.br

2. Mestranda em Ciências da Linguagempela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). E-mail: erikarochacol@gmail.com

3. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (UNICAP) E-mail: caiado.roberta@gmail.com

> modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos (LORENZI; PÁDUA;2012, p.37).

É importante destacar que as crianças hoje, por estarem inseridas num ambiente propício à utilização de novas tecnologias digitais, têm maior facilidade de interação e, assim, apreendem e compreendem melhor o mundo que as rodeia, seus pares, e a si mesmas. Essas novas ferramentas tecnológicas também facilitam a apreensão dos novos conhecimentos que lhes são propostos. Isto é, essas crianças têm velocidade de interpretação daquilo que necessita ser resolvido e interpretado por elas; assimilando de forma mais acelerada que os indivíduos que foram educados através do conhecimento impresso.Diante dessa abordagemLorenzi e Pádua sublinha que as tecnologias são objetos de ensino e não apenas ferramentas:

> O texto, tal como o conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos 'engessados' e práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia; a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica. As tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino (LORENZI; PÁDUA, 2012, p.39)

Rojo (2012) destaca que nesse novo contexto, foram surgindo novos gêneros do discurso, tais como:

> O *blog*, o *e-mail*, o *chat*, as *homepages*, os *podcasts*, os infográficos e diversos outros trazidos para / pela internet. Basta abrir uma página da *web* para encontrar uma multiplicidade de textos multimodais, combinando diversos modos de significar. (DIAS, 2012, p.76)

De acordo com o que fora abordado, a escola tem como prioridade executar o papel social nas interações de aprendizagem,bem como o relacional de convivência e o de mediação de saberes; isto é, o de trocas na aquisição do conhecimento no ensino e na aprendizagem. Mas, não pode estar hermética à realidade dessas novas tecnologias, que nos sãos apresentadas de forma constante e acelerada. Diante desses fatos, se não houver um novo olhar pedagógico, a escola estará na contramão da construção desses novos conhecimentos adquiridos por meios tecnológicos. Logo, para garantir um ensino voltado para essas tecnologias, seria

produtivo que os professores renovassem o ensino da linguagem na perspectiva dos letramentos.

Segundo Dias et al. (2012,p.82), a escola é uma das agências mais importantes de letramentos. E é na sala de aula, que faz-se o exercício paulatino da leitura, e destaca que:

> [...] a leitura deve ser o eixo norteador de todo processo de ensino e aprendizagem e, por isso, deve ser considerada uma prática voltada para a formação de leitores e não de 'alfabetizados'. O leitor precisa ser visto na perspectiva bakhtiniana, como 'responsivo', isto é, como alguém que adota uma postura de compreensão responsiva ativa: 'Concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar'. (Bakhtin, 2003: [1979]: 291) e cumpre sua função protagonista do sujeito que interage e se comunica (DIAS et al., 2012, p. 82).

Nessa realidade de tecnologias, é premente o ensino da linguagem oral interligada com as mídias. Conforme pontuam Lorenzi e Pádua (2012):

> O trabalho escolar pode ter início no conceito ou no texto conhecido: ele será desconstruído e reconstruído; a reconstrução será hipermodal, na medida em que as conexões forem feitas e os conhecimentos se interligarem. Nesse processo, as crianças poderão avaliar (de maneira crítica) quando e como usar a língua, as linguagens, e as ferramentas escolhidas (PÁDUA; LORENZI, 2012, p.39).

E para que essa interligação se efetive,e esse movimento de ressignificação da leitura possa fazer parte do cotidiano dessas crianças, faz-se necessário que os docentes estejam inseridos numa prática pedagógica que contemple o uso das tecnologias oferecidas pela sociedade. Dessa forma, os discentes se apropriarão de novas competências e habilidades quepossibilitarão: julgar, criticar, avaliar a leitura midiática,sempre em contínuo movimento. Isto éque quando esse mediador, professor, inserir em sala de aula, novas práticas de leitura fará com que essas crianças sejam capazes de ter um novo olhar, ressignificando-a. Assim, o conceito de leitura se amplia,se diversifica, e pode ser trabalhado de forma plural.

A fundamentação teórica do trabalho se apóia nos pressupostos teóricosde Rojo e Moura (2012) - "Multiletramentos na Escola". E tem como objetivo, apre-

sentar uma proposta de leitura não verbal numa sequência didática,utilizando a obra de "Gêneros Orais e Escritos na Escola" – de Dolz e Schneuwly (2004). "Os autores definem a sequência didática como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito." (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.97) e acrescentam:

> A sequência didática organizada como uma sequência de módulos de ensino que possui: como objetivo maior o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, visa criar contextos de produções reais e desenvolver atividades múltiplas e variadas (DIAS,2012,p.79).

Teremos assim, como elemento norteador a ressignificação de formas já existentes de leitura, a partir da inserção das novas tecnologias digitais objetivando intensificar a capacidade leitora nas crianças das séries iniciais, fazendo com que através desse processo, elas compreendam que podem utilizar formas diferente de leitura. Isto é, sair da leitura estática, para uma leitura em movimento – MovieMaker, bem como o Adobe Flash.

Este trabalho objetiva ressignificar práticas de leitura nas séries iniciais, especificamente nas turmas de 1º Ano do Ciclo 1 (alfabetização) da Educação Básica (EF). Espera-se que possa contribuir com as novas práticas investigativas no ensino da linguagem, e o ensino da alfabetização, enão se reduza, apenas, ao uso de textos impressos, mas que esteja atrelado ao ensino de novas mídias. Lenke (2010), pontua que:

> [...] Agora, a aprendizagem muda. Em vez de sermos prisioneiros de autores de livros-texto e de suas prioridades, escopos e sequência, somos agentes livres que podem encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizaram, ou encontrar interpretações alternativas que eles não mencionaram (ou com a qual concordam ou até mesmo consideram moral ou científico). Podemos mudar o assunto para adequá-lo ao nosso juízo de relevância para nossos próprios interesses e planos e podemos retornar mais tarde para um desenvolvimento padrão baseado no livro-texto. Podemos aprender como se tivéssemos acesso a todos esses textos e como se tivéssemos um especialista que pudesse nos indicar a maioria das referências entre tais textos. Temos agora que aprender a realizar formas mais complexas de julgamento e ganhamos muita prática fazendo isso (LEMKE, 2010 apud ROJO, 2012, p. 21).

A seleção dos respectivos autores justifica-se por termos como público alvo a alfabetização, com vistas à realização de uma sequência didática que contemple a produção oral e a tecnologia digital para incentivar a capacidade comunicativa/ oral dessas crianças. E, , teremos como elemento norteador uma das obras de Eva Furnari – *Filó e Marieta*, que traz em seu bojo uma leitura não verbal imagética.

É importante ressaltar que as crianças construíram nesse processo da sequência didática, dois momentos distintos: no primeiro, aapresentação do o livro de leitura estática; e no segundo, o livro em movimento (MovieMaker e Adobe Flash). No primeiro, a leitura individual do livro estático,impresso no papel, as crianças manusearam observando as imagens e a história; a leitura não verbal. E o segundo, a apresentação da leitura em movimento (MovieMaker e Adobe Flash), permitiu criarem a história sendo autores. A partir desse momento, o estímulo foi criado, objetivando o despertar para a criatividade de outras produções, o diálogo, a troca de idéias. A interpretação dessas imagens ampliou o vocabulário dessas crianças, bem como uma oportunidade de maiordesenvolvimento da comunicação oral.

Tomando por base os fundamentos teóricos de Dolz e Schneouwly (2004),que uma sequência didática é "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática", compreende-se que um trabalho sistematizado e bem elaborado fará com que os alunos sejam autores dos seus próprios textos, a partir da compreensão de outros. Nesse sentido, para que o trabalho fosse efetivado, fizemos uso de uma sequência didática, como já mencionado contribuindo ao acesso da criança à leitura impressa, a leitura de imagens em animação num universo de multimodalidade, ao qual permitirá o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade visual e auditiva, atenção e percepção e a criticidade no eixo da Língua Portuguesa: oralidade, tornando as tecnologias como objetos de ensino.

Sequência didática

Para ensinar às crianças a importância e a compreensão da expressão oral, utilizamos a sequência didática que como afirmaDias (2012):

> uma sequência didática, com objetivos bem delimitados pode auxiliar os alunos a conhecer, a interagir e a produzir o gênero que estiver sendo estudado, percebendo analiticamente os elementos recorrentes e os que divergem do padrão recorrente (DIAS, 2012, p.79)

Ainda sobre a sequência didática Dolz e Schneuwly (2004, p.78-79) discutem a "importância de trabalhar com os alunos o funcionamento, a função, as condições de produção e a circulação dos textos nos diversos gêneros e contextos em que estão inseridos". Para eles a sequência didática, possui como objetivo maior o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, e visacriar contextos de produção reais e desenvolver atividades múltiplas e variadas. E ainda acrescentam que:"Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação" (DOLZ; SCHNEUWLY 2004, p.97).

Apresentação da situação

Em nossa sequência didática, apresentamos aos alunos de alfabetização, uma narrativa intitulada"Filó e Marieta",de autoria da escritora – Eva Furnari.

A referida obra constitui-se de uma leitura não verbal numa sequência em quadros, permitindo à criança fazer uma leitura assimilativa e interpretativa dos fatose paulatinamente autores de suas próprias histórias.

Sabe-se que nesta faixa etária, os alunos estão em processo de aquisição da leitura e da escrita. Elas apesar de se comunicarem em linguagem não convencional, ainda não compreendem o significado da linguagem formal necessária para sua formação cognitiva.

Nesse sentido, é que buscamos ressignificar as práticas de leitura nas séries iniciais através dessa sequência didática, identificar quais crianças apresentavam ou não dificuldades nessa área.Assim, utilizamos as ferramentas tecnológicas Isto é, o computador apresentando o livro tanto em movimento como estático, com os sons que acompanham os movimentos (em MovieMaker e Adobe Flash). Momento esse que fora observado como as crianças reagiram em relação à mudança do modo de leitura.

Fizemos inicialmente, uma leitura espontânea do livro com elas sem a nossa intervenção. Isto é, uma exploração livre e sem estudos dirigidos, para identificar o manuseio do mesmo por elas. Após essa identificação através da observação,tentamos diante do coletado,aprimorar a forma de expressão oral delas.

Isto é, minimizar os entraves; as dificuldades que atrapalhavam sualeitura; o seu aprender através da criação da história que foi inicialmente apresentada na forma impressa (imagética/estática) e posteriormente, no trabalho feito de animação (imagem em movimento) desse livro,através dos recursos tecnológicos: MovieMaker e Adobe Flash.

Produção inicial

A sequência didática foidesenvolvida numa turma de alfabetização, composta de quinze alunos, num período de trinta dias (um mês).inicialmente, esses alunos tiveram as informações necessárias sobre o trabalho a ser desenvolvido que teve como foto a leitura.nessa fase, foi explicada aos alunos todas as etapas do que seria desenvolvido, isto é, as atividades que lhes seriam propostas.

É importante ressaltar, que iniciamos o diagnóstico, quando fizemos a apresentação do livro impresso nesse momento, os alunosforaminformados do caminho que teriam de percorrer e as atividades que teriam a cumprir desenvolvendo as habilidades de interpretar, criar e elaborar novas histórias e textos.

Foi de grande importância levá-los a compreender que não estavam sozinhos nessaconstrução, e que nós estaríamosalavancando sua aprendizagem e que seríamos mediadores, criando um ambiente favorável a leitura. Pois para otimizarà aprendizagem,realizamos uma interligação entre professor e alunos através das seguintes etapas:

- Apresentação da narrativa em imagens impressa;
- Trabalho em grupo – Interpretação e Descrição da História;
- Enquete sobre os conhecimentos prévios do uso das tecnologias;
- Exibição do livro em animação (MovieMaker e Adobe Flash);
- Confronto das leituras apresentadas: imagética e tecnológica;
- Apresentação de uma nova história criada pelos alunos, baseando-se na obra apresentada.

Para que essas etapas sejam alcançadas, selecionamos alguns objetivos:

A. Conhecer a leitura não verbal;
B. Interpretar e descrever uma leitura não verbal;
C. Comentar sobre o uso das tecnologias no cotidiano;
D. Conhecer novas formas de leitura (em animação);
E. Discutir as semelhanças e diferenças dos textos apresentados;
F. Apresentar novas histórias e textos baseados na obra apresentada.

Diante dessa proposta, desenvolveremos as atividades nos seguintes módulos:

Módulo 1

Conversa informal com o grande grupo sobre o livro trabalhado: Filó e Marieta. Na apresentação do livro, enquanto folheamos a obra, fizemos com que as crianças despertassem para a leitura das imagens, observando os seguintes aspectos: fisionomias, cores, locais, tempo, espaço,personagens, objetos, posição, entre outros. Observamos nesse momento, o tipo de comportamento que elas apresentaramdiante das atividades propostas, fazendo assim o registro da interpretação individual de cada estudante, sobre o livro.

Ainda, nessa exploração investigativa, chamamos a atenção para oquadro que se apresentava como pista, no início do livro, em leitura verbal, para que assim se formassem as primeiras opiniões a respeito da obra, na construção individual e em grupos, fazendo com que essas crianças identificassem as personagens e os acontecimentos no decorrer da historinha.

Segue a pista citada na página dois:

Marieta estava só
Sem saber o que fazer
Vem Filó com um presente...
- Ih!, Meu Deus!
O que vai acontecer?

Módulo 2

Resgatamos o que fora vivenciado no modo anterior, para que tanto amemória imediata, quanto à antiga seja trabalhada. E dividimos a sala em grupos de três alunos, oferecendo o livro impresso para cada grupo. Em seguida, solicitamos que contassem a história observando as ordens dos fatos que se apresentavam nos quadros de cadapágina contidas no livro, sendo registrado e transcrito

Módulo3

Iniciamos as atividades realizando uma enquetecom a turma, com questões sobre o uso de ferramentas tecnológicas usadas no seu cotidiano. Em seguida, tomamos conhecimentos sobre recursos que eles tinham acesso (computadores, tabletes, ipad, celular, jogos, filmes, aplicativos usados,etc.). E nesses questionamentos,levamosinformações a respeito de novas formas de leitura. Levando-os aatribuir noção de que há possibilidades de novas leituras:sejam da forma estática ou em movimento. Isto é, mostramosque há novas formas de significar tanto a leitura como a escrita.

Módulo 4

Apresentação do livro em animação (Adobe Flash, MovieMaker) - uma nova forma de leitura através da tecnologia. Para isso, fizemos uso do notebook e data show. Nesse momento, mostramos que há, na contemporaneidade, diversas formas de ler, escrever e compreender um texto.

Módulo 5

Confronto da leitura impressa e tecnológica. Comparando as semelhanças e diferenças entre ambas. Nesse momento, os alunos se depararam com os áudios produzidos nas aulas e observaram seus avanços.

Fizemos neste módulo também, um resgate das histórias, estimulando as crianças a perceberem as especificidades nas leituras apresentadas (estática e em movimento), bem como o percurso de aprendizagem assimilado durante a construção do processo sendo capazes de se auto-avaliarem.

Produção final

Realização de uma apresentação em grupo dos alunos, para outras salinhas e seus pais, numa nova versão, narrando suas histórias, baseados na obra trabalhada - *Filó e Marieta*- de Eva Furnari. Nesse momento, as crianças em sua apresentação foram filmadas e fotografadas para que houvesse uma socialização do trabalho no mural da escola.

Considerações finais

Nessa sequência didática trabalhada com os estudantes de alfabetização destacaram- se dois momentos relevantes:

No primeiro, o foco central consistiu em apresentar aos alunos uma leitura imagética de forma impressa; estática, numa abordagem tradicional. Forma essa de leitura, que a maioria das escolas, na contemporaneidade, ainda insere no aprendizado das séries iniciais. No entanto, no decorrer do trabalho tentamos despertar nos alunos o gosto pela leitura, para que os mesmos desenvolvessem maior capacidade de desvelar o que o texto traz em seu bojo: seja extrínseco, em seus detalhes e características, bem como intrínseco quando não está impresso, mas que os alunos pudessem fazer inferências.

Já no segundo momento, apresentamos a mesma leitura de forma animada, com o uso das ferramentas tecnológicas, visando ampliar, mostrar que há uma diversidade de leiturasque podemser ressignificadas. Assim possibilitamos a eles serem sujeitos de seu próprio dizer e protagonistas de seu próprio texto,de sua própria história. Confrontamos as duas leituras e oferecemos oportunidades de auto-avaliação e reflexão sobre os avanços obtidos no percurso da sequência.

Como sabemos, a revolução tecnológica incutiu na sociedade, uma velocidade acelerada de diversos conhecimentos e por esse motivo almejamos um ensino de língua portuguesa que leve esses alunos a serem leitores autônomos, e devido a issoconsideramos os argumentos deLorenzi e Pádua (2012), quando destacam que as tecnologias são objeto de ensino e que:

A formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa e uma proposta de alfabetização com vistas aos multiletra-

mentos precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação (LORENZI; PÁDUA, 2012, p.39).

É importante ressaltar que as crianças de posse dessas novas leituras serão capazes desde cedo, de ter acessoàs tecnologias para se alfabetizarem de formacriativa. Assim, terão um ensino mais atraente do que simplesmente fazer uso do livro didático da forma tradicional, que se mostra uma prática desinteressante, pois a sociedade atual é tecnológica. E assim como ponto culminante, finalizamos os módulos, na sequência didática, apresentando as novas produções dos alunos para a comunidade (escolar e a familiar).

Enfim, a contribuição dessa sequência didática, do 1º Ano do Ciclo 1, de alfabetização, sinaliza umaquebra de paradigmas numa educação de leituras tradicionais – leituras plurais com o auxílio das novas tecnologias digitais. Nesse sentido, estamos abrindo novas oportunidades para que ocorram novos estudos e, sobretudo, novas pesquisas nesta área.

Referências

DIAS, Anair Valênia Martins et al. **Minicontos multi-modais**: reescrevendo e imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 75-94

FERREIRA, Ivani. **Meus materiais pedagógicos, planos de aula para maternal e sugestões de atividades...** Disponível em: <http://professoraivaniferreira.blogspot.com.br/2011/10/emei-conceicao-de-itagua-2011-plano-de.html>. Acesso em: 29 dez. 2014, 15:45**.**

FURNARI, Eva. Filó e Marieta. São Paulo: Paulinas, 2000.

LORENZI, Gislaine Cristina Corre; PÁDUA, Tainá-Reká Wanderlei de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 35-54.

SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed.rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

RESUMO

O presente trabalho busca provocar discussões acerca de como o texto literário foi utilizado numa exposição da disciplina de Arte, procurando perceber se a proposta pedagógica proporciona o uso reflexivo da língua em suas quatro subdivisões orais (fala, escuta) e escritos (leitura, escrita). A reflexão sobre a importância de se refletir sobre o lugar da literatura nos seminários e/ou exposições organizadas pela escola, neste trabalho, surgiram a partir da observação de três trabalhos de grupos de alunos do fundamental II, numa escola de Quixadá-CE, um sobre o livro *O Quinze* de Rachel de Queiroz, outro sobre um conjunto de obras que representam o sertanejo e outro com o tema da exposição *Arte em detalhes: uma perspectiva juvenil*, com fotos do cotidiano. A questão é compreender como ambos abordaram o trabalho; quais leituras essa ação exigiu e se estas foram suficientes para conseguir utilizar a oralidade de forma crítica e satisfatória ao interlocutor. Fundamentamo-nos em Irandé Antunes (2009), quando defende que os alunos internalizam, após chegar à escola, a ideologia da incompetência, ou seja, não conseguem resolver com êxito as tarefas comunicativas do dia a dia; Daniel Pennac (1993), quando nos aproxima da realidade de sala de aula e inquieta-nos ao descrever um grupo de alunos que não encontra na sala de aula espaço para a leitura e a escrita de forma significativa e em Antonio Cândido (2004), quando defende que a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. Segundo Ana Maria Machado (2002) se o leitor travar conhecimento com um bom número de narrativas clássicas desde pequeno, os encontros com os mestres da língua portuguesa terão probabilidades de vir a acontecer quase naturalmente, esse encontro não deve ser forçado.

Palavras-chave: Leitura, Oralidade, Letramento.

O LUGAR DO TEXTO LITERÁRIO NUMA EXPOSIÇÃO DE ARTE: UM ESTUDO DE CASO

Maria Zilvania Gomes Rabelo[1]

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo investigar, a partir da oralidade dos alunos, como o texto literário foi utilizado na exposição de uma Aula de Campo realizada na disciplina de Arte e Educação, numa escola de Quixadá-CE, bem como perceber como as metodologias adotadas ajudam a formar leitores. As observações foram realizadas durante a visita à exposição, escolhendo-se, especificamente, três grupos para análise. No sentido, fundamentalmente etnocêntrico, analisamos o cotidiano da sala de aula numa situação de trabalho expositor/seminário.

Aqui, parte-se do principio da oralidade como texto, reconhecendo que esse texto apesar de ser o mais usado pelos usuários da língua, pelo professor em sala e pelos os alunos no cotidiano da escola ainda é grande a dificuldade de existirem práticas de ensino significativas que abordem esse aspecto da língua.

A reflexão sobre a importância de se refletir sobre qual o lugar da literatura nos seminários e/ou exposições organizadas pela escola, neste trabalho, surgiram a partir das inquietações da autora desta pesquisa quando, ao visitar a exposição de Arte questionou-se sobre o como a literatura, inclusa naquele evento, estava sendo abordada, seja de forma significativa ou não.

1. Graduada em Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC/UECE. Cursando especialização em Literatura e Formação do Leitor na mesma universidade. Coordenadora da Pastoral Escolar no Colégio Valdemar Alcântara, escola particular do município de Quixadá-CE. E-mail: zilvaniagr@gmail.com

Fez-se o recorte de três grupos de trabalhos. Um que abordava a análise do livro *O Quinze* de Rachel de Queiroz, outro de um conjunto de obras que representam o sertanejo e tinha como tema *Literatura Sertaneja* e outro que trabalhava com o tema da exposição *Arte em detalhes: uma perspectiva juvenil*, tema principal do evento, incluso no Plano de Aula, e foi dividido em oito subgrupos cujos temas eram explorados através de fotos do cotidiano.

A questão é compreender como ambos expuseram o trabalho: quais leituras essa ação exigiu e se estas foram suficientes para conseguirem utilizar a oralidade de forma crítica e satisfatória ao interlocutor. Afinal, é relevante pensar a formação do leitor investindo em práticas educativas que veja o ensino da língua como uso reflexivo, percebendo a linguagem como um ato que é permeado por textos que podem ser caracterizados, segundo Antunes (2009), em duas divisões e quatro subdivisões: orais (fala, escuta) e escritos (leitura, escrita), evitando práticas que reforçam a ideologia da incompetência, reforçando que os usuários da língua se considerem incapazes de usá-la de forma competente.

Aqui, foca-se, especificamente, na importância dos textos orais como instrumento essencial na formação de leitores. Ao falarmos do ensino da língua, sabe-se que todas as dimensões da linguagem devem ser levadas em consideração, mas faz-se esse recorte, levando em conta que as fontes de pesquisas aqui analisadas fazem uso do texto oral com maior frequência, recordando-nos que "efetivamente, a língua, sob a forma de uma entidade concreta, não existe. O que existe são falantes; são grupos de falantes. A língua, tomada em si mesma, não passa de uma abstração, de uma possibilidade, de uma hipótese." (ANTUNES, 2009, p. 22)

As motivações para construção desse estudo nasceram das inquietações que, geralmente, acompanham os professores ao se depararem com a realidade múltipla da sala de aula e os desafios que enfrentam ao utilizarem a linguagem ou como sujeito agente ou mediador que conduz o aluno a usá-la com competência.

É válido destacar que como professora formada em letras, ao aproximar-me da realidade da sala de aula no início da profissão, assustei-me ao perceber no discurso de colegas professores que o problema da língua, da formação de leitores é uma responsabilidade específica do professor de língua portuguesa, senti-me, muitas vezes, com medo e com o desejo de desistir da profissão,

quando percebia o desafio de formar leitores num contexto de cultura não leitora e ainda num contexto em que o ensino da língua e literatura não é compreendido levando em conta todas as dimensões e complexidades. Paralelo a esses conflitos crescia em mim a satisfação de encarar o desafio que é a sala de aula, principalmente o desejo de me tornar compreendida por meus alunos do ensino fundamental II, bem como de mostrar-lhes que o ensino da língua e a leitura de textos literários, apesar da sua complexidade, pode ser algo gratificante e significativo.

Na observação da disciplina de Arte que tinha como tema *Ensaios fotográficos numa perspectiva juvenil*, recorta-se dois grupos que trabalharam obras literários: um com a obra *O Quinze* e outro com várias obras que trabalham a temática da seca e um outro, contrapondo àqueles, como uma proposta de abordagem mais significativa para formação real do leitor crítico, inclusive da oralidade como objetivo de estudo para formação do leitor, que tinha como tema *Ensaios fotográficos numa perspectiva juvenil*.

Aproxima-se das análises, questionando-se: De que modo os textos orais dos alunos são utilizados na prática pedagógica, nos seminários? Como, através do texto oral, percebemos, se a proposta pedagógica de trabalho realmente foi significativa para formação do leitor? Nas apresentações dos alunos é possível perceber que leituras perpassam a preparação do material? Como a proposta foi encarada pelos alunos ao dialogarem com a professora pesquisadora?

Qual o lugar do texto literário na exposição? E de que modo esse espaço dado ao texto literário pode contribuir com a formação do leitor literário?

A linguagem e o leitor

A linguagem é complexa, entra pelo social e se mistura com o subjetivo, por isso, é urgente que o usuário da língua perceba o quanto ele pode usá-la de modo significativo em seus mais variados contextos, apropriando-se das múltiplas leituras que existem no cotidiano da vida e da sala de aula. Levando em conta que sociedade, história e cultura se constroem também pela ação da linguagem, pela força do que as pessoas dizem, pelas estruturas sociais, e que o texto literário ganha espaço na escola a partir das mediações dos sujeitos que articulam esses espaços, sentiu-se a necessidade de perceber na história alguns pontos que mos-

tram o quanto a leitura, seja de forma oral ou escrita, sempre envolveu o leitor. Ao traçarmos um caminho na história para sentirmos a importância da leitura, seguimos os passos de Manguel (1997), em *Uma história da leitura*, reconhecendo que a história da leitura é a história de cada um dos leitores, "uma vez que tal história – feita de intuições privadas e circunstâncias particulares – só pode ser uma entre muitas, por mais impessoal que tente ser" (p. 36).

O autor, ao explicar a importância do ato de ler na história, destaca ainda as experiências leitoras, sejam orais ou silenciosas, de nomes como São Tomaz de Aquino, Kafka, Petrarca, Italo Calvino, Emily Brontë, Pablo Neruda, Fernando Pessoa, além de falar também de si mesmo, assumidamente um apaixonado por livros. Esse nomes passeiam diante de nossos olhos, apresentados de uma forma próxima, com características bem humanas e universais.

Acredita-se que cada aluno possui a sua história da leitura e essa pode ser permeada por vários autores e diversos tipos de textos se estes, realmente, de modo significativo estiverem persentes nas práticas docentes.

Reafirmamos, junto ao autor, inclusive, que, ainda hoje, os livros são negligenciados na sociedade, assim como os leitores. Ao recontar um relato informal que teve com um amigo, ele revela aspectos que abordam essa realidade. Sobre as leituras e conversas com Borges, relembra:

> Os regimes populares exigem que esqueçamos, e portanto, classificam os livros como luxos supérfluos; os regimes totalitários exigem que não pensemos, e portanto proíbem, ameaça e censuram; ambos, de um modo geral, exigem que nos tornemos estúpidos e que aceitemos nossa degradação docilmente, e portanto estimulam o consumo de mingau. Nessas circunstâncias, os leitores não podem deixar de ser subversivos. E assim passei ambiciosamente da minha história de leitor à história do ato de ler. (MANGUEL, 1997, p. 36)

Esse caminho de passagem da "história de leitor" para a história do "ato de ler" foi percorrido por muitas outras pessoas na história e precisa continuar sendo ultrapassado pelos leitores de hoje, na busca de continuar na tentativa de compreender o que é a leitura, afinal "uma sociedade pode existir – existem muitas, de fato – sem escrever, mas nenhuma sociedade pode existir sem ler" (MANGUEL, 1997, p. 20).

Ao seguir a história de leitura pessoal de Manguel (1997), por exemplo, é interessante sentir quando ilustra que trabalhou na adolescência em uma livraria e que além de se afundar em títulos mais variados, surrupiar outros de sua patroa, tirar o pó das estantes e atender clientes, fez grandes amizades através da leitura. Conta-nos que um velho cego, Jorge Luis Borges, já escritor famoso e reconhecido, adentrava sempre a loja, junto de sua mãe, e impressionava-se pelo modo como ele percorria as estantes com a mão, contemplando cada volume. ouvi-lhe oferecer, Numa de suas visitas, ficou surpreso quando ofereceu-lhe a oportunidade de aumentar mais suas finanças: Ler ao grande escritor, pois sua velha mãe já não tinha mais fôlego. Ele fora durante um tempo os olhos de Borges e ouvidos para seus comentários. Esse exemplo simples, de uma relação de amizade, que se ampara no ato de ler, ouvir e interpretar é uma de tantas passagens que demonstra o quanto a leitura e a aventura de formar leitores pode aproximar as pessoas.

No mundo laico da Idade Média, reunir-se para ouvir alguém ler tornou-se uma prática comum. A alfabetização era rara, e os livros propriedade dos ricos. Existiam, portanto, diferentes maneiras de ouvir um texto, no século XI, em todos os reinos da Europa artistas públicos se apresentavam em feiras, mercados e na corte. Também, nas famílias se reunia para ler. As leituras em público cumpriam uma função social.

Segundo Manguel (1997), a leitura em voz alta tem uma história longa e itinerante. Estabelecera-se, por exemplo, como uma instituição na economia cubana. Saturnino Martínez, charuteiro e poeta, publicou um jornal *La Aurora* para os trabalhadores da indústria de charutos, El Fígaro, onde abordava-se política, ciência, literatura, poemas e contos. A revista não se tornou popular, principalmente, por conta do analfabetismo na fábrica, pois apenas 15% da população cubana não sabia ler. Na busca de promover uma leitura mais democrática, em parceria com o diretor da escola local convenceu o diretor a oferecer o método da leitura pública, onde se escolhiam um dos operários como leitor oficial e os outros o pagavam.

> ouvir alguém lendo para eles, descobriram os charuteiros, permitia-lhes revestir a atividade de enrolar as folhas escuras no tabaco-atividade mecânica e entorpecedora da mente – com aventura a seguir, ideias a levar em consideração, reflexões das quais se apropriar. (MANGUEL, 1997, p.136)

As leituras na fábrica fizeram tanto sucesso que outras fábricas seguiram o exemplo, mas infelizmente, como a leitura sempre foi reconhecida como instrumento perigoso, principalmente nas mãos de trabalhadores, em 14 de maio de 1866, o governador político de Cuba baixou um decreto afirmando ser proibido distrair os trabalhadores de tabaco, oficinas e fábricas de todo tipo com a leitura de livros e jornais, ou com discussões estranhas ao trabalho em que estão empenhados.

É preciso que resgatemos a linguagem como instrumento de poder. A linguagem deve aproximar-nos, sendo esta um canal de comunicação, deve significar a nossa existência. (ANTUNES, 2009) Parece-nos que muitos leitores não compreenderam ainda esse mistério da linguagem, inclusive professores, maiores mediadores de leitores, pois não a utilizam, em muitas situações de sala de aula, com a propriedade que deveriam. Os professores são esses oradores, mas precisam está embutidos de muitas leituras para conduzir o aluno ao livro, pois, somente a qualidade de leitura, permite ao leitor possuir um texto.

O progresso de organização da escrita ajudou a formar leitores e a expandir a cultura leitora, mas ainda nos deparamos com analfabetos funcionais. Talvez tenhamos que rever a história da leitura e recordar que cada leitor, cada aluno, precisa ser motivado a construir a sua história da leitura. Recordar como se forma leitores pela oralidade para, posteriormente, construir uma leitura silenciosa.

É preciso recuperar a arte de ler em voz alta para que os nossos alunos também sejam recheados de leituras, motivados a procurarem livros que os dê segurança para articular pensamentos e construir os caminhos da sua própria voz, compreendendo que apesar da linguagem ser complexa, tudo acontece de forma dialógica e carrega em si a beleza e a capacidade de dar significados às coisas.

A linguagem perpassa a nossa prática, e o que anima nos estudos atuais, segundo Street (2014), é o fato de ser urgente avaliá-la numa perspectiva trans-

cultural, reconhecendo que linguagem, língua e cultura são realidades indissolúveis e manifestam-se no conjunto de diferentes falares, como defende Antunes (2009, p. 23):

> a voz de cada um de nós é, na verdade, um coro de vozes. Vozes de todos os que nos antecederam e com os quais convivemos atualmente. Vozes daqueles que construíram os significados das coisas, que atribuíram a elas um sentido ou um valor semiótico.

A linguagem, ao perpassar o currículo inteiro, mesmo sendo um instrumento complexo deve ser objeto de estudo de todos os profissionais que atuam na sala de aula, pois em suas práticas precisam entender que contribuem com a formação ou não do leitor competente. É mito dizer que a formação do leitor é compromisso somente do profissional de letras, afinal todos os sujeitos na escola utilizam o código linguístico em seus textos: orais ou escritos. Ao observarmos a aula de Arte, por exemplo, especificamente o como a partir da oralidade trata-se os textos literários ou as outras linguagens, seria válido tentar perceber junto à professora o modo como ela conduz os alunos a abordarem as temáticas das obras.

É certo afirmar que as comunidades de falantes não vivem isoladas umas das outras. Pelo contrário, estão em constantes situações de intercâmbio. [...] O que faria bem a todos nós seria mudar de óculos. Ou seja, enxergar a língua com os olhos da ciência, com os olhos da pesquisa linguística, a investigação antropológica ou de qualquer que integre o homem e sua atividade no rol das coisas em movimento, em mutação, em construção permanente. Somente assim se poderia romper com a visão ingênua subjacente ao mito da imutabilidade e da homogeneidade linguísticas (ANTUNES, 2009, p. 29 - 30).

Portanto, as nossas práticas de sala de aula, independente de qual área do conhecimento, fazem uso da língua e, de algum modo influência no processo de formação leitora de cada individuo que perpassa a escola. O complicado é perceber práticas que ainda a ver como algo distante do aluno, mostrando ser difícil de utilizá-la nas diversas situações comunicativas. Repetem-se anos e anos a mesma coisa e não se trabalha que

> a linguagem é complexa, entra pelo social e se mistura com o subjetivo. O que atrapalha o ensino é essa insistência na memorização e o resultado deste é a língua sendo aplicada como algo estático, abstrato e, consequentemente, a internalização pelos alunos do sentimento de que não têm competência, não sabem falar, nem sabem escrever (nem conseguem aprender); enfim, não conseguem resolver com êxito, as tarefas comunicativas do dia a dia. É curioso que essa consciência de que são linguisticamente incompetentes os alunos só desenvolvem quando passam a frequentar a escola. (ANTUNES, 2009, p 35)

Infelizmente, há muitas ações mediadas pela escola que demonstra o quanto ainda não nos conscientizamos que o texto é um objeto próximo do aluno ou não tentamos aproximar. Talvez distanciamos, quando tratamos a leitura dos diversos gêneros não promovendo a interação, nem a dialética entre a experiência do leitor e a trama linguística tecido pelo autor. Não reconhecemos que ele, ao se comunicar, já produz texto. Nesse ponto, devemos tecer a ideia de que a "linguagem é dialógica e multifuncional e que o texto é uma necessidade, fora dele não há linguagem." (informação verbal). (Jornada de língua Portuguesa)

Afinal, a partir da identificação de problemas-chave que afetam a sociedade, precisamos estabelecer prioridades para investir numa concepção de língua que possa favorecer um ensino que repercuta, positivamente, na formação do cidadão.

Deveria ser uma preocupação constante avaliar se a escola está cumprindo ou não suas funções, principalmente, no que condiz à formação leitora. "Deve nos causar indignação ainda termos crianças sem escola, escolas sem professores, professores sem programas eficientes de ensino, alunos sem saber ler e escrever, mesmo depois de oito anos na escola." (ANTUNES, 2009, p. 41)

No que concebe o direito a literatura e a arte destaca-se, segundo Candido (1989), que a literatura corresponde a uma necessidade que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Nesse ponto lembremos sempre o que nos recorda Ana Maria Machado (2002) se o leitor travar conhecimento com um bom número de narrativas clássicas desde pequeno, os encontros com os mestres da língua portuguesa terão probabilidades de vir a acontecer quase naturalmente, esse encontro não deve ser forçado.

Ao investir-se na garantia desse direito, reafirmando a formação do leitor através da diversidade de gêneros e modalidades literárias não se pode esquecer de se pensar nos planejamentos a que esses texto se destinam, evitando a distancia dos alunos do texto, principalmente, pelo método utilizado. Segundo Pennac (1993, p. 127), "mas, não há como o medo para tornar 'chatos' os textos do programa. Medo de não entender, medo de responder errado, medo do outro, vigiando, por cima do texto".

A oralidade numa aula de arte e a formação do leitor: o contato com o texto literário e outras artes

A partir de uma visita à exposição, a professora autora dessa pesquisa, tenta perceber de que modo os alunos utilizaram a narrativa na exposição dos temas e construíram os seus textos orais de modo a cumprir, significativamente, a proposta didática. Questiona-se ainda de que modo às leituras que antecederam a preparação do trabalho contribuíram com a exposição, bem como a metodologia de feira, seminários vem formando leitores.

Os trabalhos que foram escolhidos como objetos de estudo foram realizados por alunos do ensino fundamental II numa escola de Quixadá-CE. Destacar-se-á três trabalhos: um que ficava na abertura do evento e tinha como tema *Ensaios fotográficos numa perspectiva juvenil*, o que parecia ser o foco da exposição, já que este era o conteúdo descrito no plano de aula da professora de Arte, e dois outros que retratavam a seca na literatura, um com o livro *O Quinze* e outros com várias obras sobre a seca, incluído, por exemplo, *O Sertanejo e a Moça Encantada* – Almir Mota, *O Sertanejo* – José de Alencar, *O Crepúsculo Sertanejo* – Castro Alves, dentre outros, o que parece ter sido este mediado pelo professor de português, pois não estava incluso no plano de aula que tive acesso sobre a aula.

Nos trabalhos que analisavam as obras em diferentes perspectivas, infelizmente, o conteúdo era simplesmente colado num painel e decorado pelos alunos, alguns, muito pouco, saiam do roteiro e relacionava a obra com o contexto. Percebia-se pela exposição, que não conseguiram aprofundar as categorias do enredo da narrativa, apesar de, já no fundamental II, estudarem os

elementos e momentos da narrativa. Esse dado foi confirmado quando na interação com o grupo de alunos perguntou-se sobre a leitura das obras e ouviu-se, de quase todos, que nunca tinham lido.

No trabalho sobre *O Quinze,* um dos alunos da equipe iniciou apresentando o conflito amoroso de Conceição e Vicente de forma erronia, pois afirmava que a moça gostava dele, mas quando descobriu que ele não era puro desistiu do seu amor. Fiz a intervenção e perguntei onde tinha pesquisado, se já tinha lido a obra, esclarecendo que não era bem assim o motivo que ela o tinha deixado. Após a minha fala ele, envergonhado, pegou o papel que estava dobrado, escondido na mão, conferiu e mostrou-me dizendo: "Foi aqui que li!"

Na verdade o papel realmente tinha a palavra puro, mas não era tão radical, não colocava essa condição como algo definitivo para o fim do amor: Ao descobrir que ele não era tão puro, a admiração esfria, criando uma barreira intransferível para realização plena do seu amor. O triste aqui é perceber que eu não tinha escutado a voz do aluno e de suas percepções a partir das leituras, mas uma análise que ele mesmo não saberia dizer de onde tinha vindo, pois no cartaz não tinha referência.

Na equipe que abordava as várias obras sobre a seca não foi diferente, entre as mais de oito obras mencionadas pela equipe nenhuma tinha sido lida pelos membros. Nos textos orais mostraram que não tinham lido as obras, memorizaram, apenas, resumos, talvez colados da internet, e não tinham consciência discursiva do que falavam. Inclusive, no repertório traziam palavras que não parecia conhecer por não fazerem parte do vocabulário deles.

Nesse contexto é recosa reafirmar que as práticas de uso da oralidade precisam está conjugadas a uma reflexão dos usos. Dificilmente esses alunos terão outra oportunidade de aproximação com essas obras já tendo experimento momento tão negativo diante delas. A simples reprodução do que outro fez não concebe voz ao sujeito aluno, não garante o espaço da literatura na sala de aula e nem contribui de modo significativo com a formação real do leitor crítico.

Sobre a equipe que ficava na entrada da exposição esta demonstra ser uma proposta mais significativa para a formação do leitor. A proposta encaixava-se num dos temas do Plano de Aula e eram divididos em cinco subtemas: *Pessoas em diferentes situações, Animais em diferentes situações, Monumentos*

históricos, *Paisagem*, *Prédios de serviços sócias*. As equipes que trabalharam essas temáticas demonstrou que a ação foi mais significativa e pode ter contribuído mais com a formação de leitores, inclusive no quesito de valorização à oralidade do aluno. Era visível na oralidade a liberdade com que os alunos que trabalharam essas temáticas abordavam o tema e davam conta dos seus textos orais, explicando o processo de construção das fotos, o motivo da escolha, o nome que deram.

Outro ponto intrigante, que pode parecer insignificante, mas, ao meu ver, confirma o quanto uma atividade significativa envolve os alunos realmente, é o fato de essas equipes, ao acabarem a exposição, se preocuparam em recolher o material, enquanto os outros painéis ficaram no local e foram recolhidos por funcionários da instituição.

Quando perguntei como foi o processo do trabalho partilharam que tinha sido por conta de uma visita que fizeram à exposição, *Da Vinci – A Exibição*, no Rio Mar Shopping – Fortaleza-Ce e a *Coleção de Motivos* de Beatriz Milhazes no Centro Cultural UNIFOR, no mesmo dia. Percebe-se no testemunho dos alunos o quanto a atividade prévia foi importante para o sucesso do trabalho, as leituras que fizeram nas visitas, no percurso da viagem, enquanto que a cópia das outras equipes mostrou-nos como anulou o protagonismo dos expositores.

Considerações finais

Estamos diante de um cenário de não leitores, então o professor deve conquistar o leitor para a aprendizagem ao planejar cada etapa do seu trabalho, seja através dos textos orais ou escritos. A oralidade do aluno e a do professor deve ser organizada, pensada de forma coerente com a perspectiva de letramento como pratica social.

Não se sabe se as atividades, após a aula, no caso em análise, conduziram os alunos a explorarem mais o tema, mas seria interessante que cada professor entendesse que o papel dele vai muito além de conseguir cumprir o conteúdo programático ou realizar exposições com temáticas variadas sem conseguir cuidar do processo de preparação. Entre os três trabalhos analisados, somente um transpareceu uma preparação mais cuidadosa.

O livro pode ser excelente, trazer textos ótimos, mas se o professor não sabe atrelar o material as suas estratégias, a criatividade, a alegria, ele fixa engessado, seguindo uma receita que para o seu interlocutor é chata. O aluno e escritor, usuário da língua, mesmo os taxados que não leem, até os que nunca escrevem, nunca fazem a tarefa, pode surpreender.

Sobre o fato de lermos na sala de aula hoje perguntamo-nos se nas escolas os alunos contemplam a leituras em suas diversas áreas do conhecimento como algo prazeroso ou se estamos formando leitores de forma tão mecânica que poderíamos comparar as muitas aulas que ocupam o tempo dos alunos com o movimento daqueles trabalhadores nas fábricas. Talvez sejamos hoje como o governador que proíbe a leitura do mundo, da vida e dos livros, quando insistimos em fazer com que a sala de aula se reduza as longas tarefas de memorização.

Falta-nos uma proximidade com o aluno para que ele entenda que ler um livro é muito mais do que simplesmente cumprir as atividades do bimestre ou tirar uma nota máxima na avaliação final. Precisa-se de professores e alunos que escrevam a sua história da leitura e descubram o prazer de ler para outro ou, simplesmente, de segurar um livro e lê-lo em silêncio, inclusive leitores que lutem pelo o direito a literatura, o conhecimento.

Referências

ANTUNES, Irandé. **O estudo e a reflexão sobre texto e gêneros textuais: implicações para o ensino.** Palestra proferida na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC/UECE, 18 jun. 2015, em ocasião da I Jornada de Ensino de Língua Portuguesa.

BARTHES, Roland. **Introdução à análise narrativa estrutural da narrativa.** In _____. et alii. *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis, Vozes, 1976.

CANDIDO, Antonio. **Direitos humanos e literatura.** In: Fester (org.). Direitos humanos e... São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARDOSO, João Batista. **Teoria e prática da leitura, apreensão e produção de texto: para um tempo de "PÁS" (Programa de Avaliação Seriada)**. Brasília: Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**, Companhia das Letras, 1997.
PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1993.
STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução Marcos Bagno. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RESUMO

O seminário tem sido um gênero muito solicitado pelos professores durante a graduação e nos cursos de especialização. Em vista disso, analisamos os seminários acadêmicos produzidos pelos estudantes de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa da Universidade de Pernambuco/*Campus* Garanhuns, buscando conhecer sua organização, os letramentos que os constituem. Como referenciais teóricos elegemos os Novos Estudos sobre Letramento desenvolvidos por Street (2014), Kleiman (2007), Lêdo (2013), entre outros. De acordo com os resultados preliminares, percebe-se que a organização e a apresentação dos seminários exigem dos estudantes a mobilização de diversos conhecimentos que envolvem letramentos e a capacidade de selecionar o que é mais apropriado para expor no momento da execução do gênero supracitado.

Palavras-chave: Seminário, Especialização em ensino de língua portuguesa, Universidade de Pernambuco.

SEMINÁRIO: UM EVENTO DE LETRAMENTO ACADÊMICO?

Liliane Alves da Silva (UPE)[1]

Introdução

Sabemos da relevância do seminário tanto no âmbito escolar quanto no universitário, como também suas contribuições para o ensino aprendizagem nessas duas instâncias. Acreditamos que, em especial para os cursos que têm como objetivo formar professores, a realização desse gênero pode ajudar a desenvolver a oralidade, habilidade essencial para aqueles que desejam seguir o caminho da docência, pois o docente sempre a utilizará para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

Podemos pensar que os professores em formação não tenham nenhuma dificuldade quando se fala de oralidade, mas devemos lembrar que uma sala de aula é diferente de uma situação em que nos colocamos na presença do outro (nesse caso outro professor) para sermos avaliados.

Ressaltamos que os seminários acadêmicos envolvem tanto a escrita quanto a oralidade e, assim, podem ajudar o estudante (professores em formação) a desenvolver a capacidade de fazer síntese e expressar-se com mais facilidade em público.

Para uma melhor apresentação do estudo dividimos esse trabalho em partes, nas quais tentaremos estabelecer um diálogo das teorias, que serviram como fundamentos à nossa pesquisa, com os resultados obtidos.

1. Graduada em Letras (UPE) e estudante de pós-graduação: Especialização em ensino de língua portuguesa pela Universidade de Pernambuco.

Situando o seminário acadêmico

Para início de conversa sobre esse gênero vamos apresentar algumas concepções do mesmo. Alguns pesquisadores, que veremos mais adiante, afirmam que dentre as diversas técnicas mediadoras de ensino-aprendizagem está o seminário, tema que pretendemos discutir no decorrer deste artigo. Veiga (1996, p.107), compara o seminário a "um grupo de estudos em que se discute e se debate um ou mais temas apresentados por um ou por vários alunos sob a direção do professor responsável pela disciplina ou curso." Ao afirmar que o seminário tem uma configuração semelhante a um grupo de estudos, o autor nos faz recordar o processo de organização desse gênero que, normalmente, e constituído por momentos de discussão, exigindo dos estudantes tempo e dedicação para que o trabalho (muitas vezes árduo) possa atingir os objetivos desejados.

Vieira (2005) também afirma que o seminário e uma técnica de ensino socializado, pois, durante a organização, o estudante torna-se um sujeito ativo do processo de aprendizagem. Além disso, ao envolver um grupo de pessoas que, geralmente, discutem e pesquisam, o seminário tem características essenciais sendo uma oportunidade dos alunos se desenvolverem no que diz respeito a investigação, a crítica e a independência intelectual, isto é, um ato de conhecimento e não uma mera transmissão do mesmo (VEIGA, 1996). A partir dessas considerações, nota-se que os seminários podem contribuir para desenvolver o letramento tanto no âmbito escolar quanto no acadêmico.

Sabemos que o seminário faz parte do repertório de gêneros orais e assim ele tem sido estudado, os pesquisadores o consideram um evento próprio da modalidade oral da língua, porém não se pode limitá-lo indagando que esse gênero desenvolve somente habilidades orais.

Ao observarmos o seminário poderemos compreender o conjunto de habilidades que os estudantes mobilizam para realização das três etapas, as quais são a preparação, a apresentação e a discussão. Para que o gênero alcance o objetivo desejado pelo grupo que produziu faz-se necessário organizar bem essas etapas.

Bezerra (2003) ressalta que o seminário tem características de uma discussão tanto oral como coletiva, que normalmente se realiza em sala de aula, tendo como principal objetivo a reflexão mais aprofundada de um tema determinado

por um professor. Para damos continuidade a nossa discussão apresentaremos, em seguida, os conceitos de práticas e eventos de letramento.

Discutindo o conceito de práticas e eventos de letramento

Segundo Lêdo (2013) quando se fala em práticas de letramento é uma forma de evitar que esse conceito torne-se limitado a uma habilidade que adquirimos e transmitimos de maneira completa e finalizada. Sendo visto de outra forma, essa concepção possui caráter sócio-histórico e dinâmico. No entanto, para essa autora, as práticas referidas modelam o que chamamos de eventos de letramento.

Em épocas distintas pode haver práticas de letramento diferenciadas, já que cada comunidade atualiza suas práticas a partir do contexto de que faz parte. Por isso, é possível observar que as práticas anteriores oferecidas pela escola diferem das atuais.

Street (1984) "define práticas de letramento como práticas culturais discursivas, que determinam a produção e interpretação de textos orais e escritos, em contextos específicos" (apud LÊDO, 2013, p. 60). A partir disso, pode-se dizer que essas práticas podem ser realizadas por grupo ou comunidades que envolvem o uso da leitura e da escrita em contextos específicos. Nesse uso estão envolvidos vários aspectos, dentre os quais destacamos: as normas, os direitos, os papéis assumidos pelos membros de um grupo, as relações estabelecidas, bem como as percepções e valores que são atribuídos a cada participante do evento, nos quais se torna visível o desenvolvimento dessas práticas (apud LÊDO, 2013).

Já os eventos de letramento podem acontecer em ambientes como o escolar e o universitário, além de outros que não são considerados formais. Por isso, Vieira (2005) deixa claro "que os eventos são ocasiões em que um texto escrito (ou mais de um) é elemento essencial nas interações entre pessoas (participantes) e nos processos de construção de sentidos que aí se desenvolvem" (p. 104).

A respeito das práticas de letramento Kleiman (2002) argumenta que elas podem estar relacionadas a conhecimentos do tipo social, que são aqueles que se inserem na identidade profissional do sujeito. Desse modo, eles estão aptos para produzir e interpretar gêneros que fazem parte do contexto em que estão inseridos. Contudo, essas práticas ainda podem envolver os conhecimentos que as pessoas têm dos ritos de sua Igreja, grupo, entre outros.

Mais um aspecto relevante é o conhecimento das relações de poder entre os grupos sociais no que diz respeito às decisões sobre como, quando e a quem fazer um pedido. Por fim, outro conhecimento é o que se refere aos valores e hábitos do próprio grupo. Todas essas atividades realizadas e esses conhecimentos adquiridos pelos membros quando atuam em grupos constituem as práticas, que podem ser desenvolvidas em outros grupos que não possuem ligações com o contexto escolar. Porém, não podemos negar que esses letramentos sofrem influência um do outro. Barton & Hamilton (2005) afirmam que:

> Algumas práticas são dominantes em relação a outras, que o letramento é significativo para as instituições em que os eventos são localizados, e que questões de poder são importantes. Na verdade, a maioria das interações de letramento envolvem distribuições desiguais de poder entre as pessoas (p. 61).

Todas as práticas de letramento são permeadas por relações de poder e refletem as ideologias de cada grupo. Em maior ou menor grau há diferenças entre algumas práticas, em alguns casos umas possuem status mais valorizado do que outras. Para expor de forma mais simples as diferenças e semelhanças entre as práticas e eventos de letramento podemos observar neste quadro:

Quadro: Síntese das características das práticas e eventos de letramento

Práticas de letramento	**Eventos de letramento**
São mais gerais e abstratas	São mais específicos; visíveis; unidade de análise
Estão associadas com domínios específicos da vida	São as "pontas do iceberg" das quais as práticas podem ser inferidas
São culturalmente reconhecíveis	Podem ser recontextualizados
Estão atreladas à estrutura social	Estão atrelados à estrutura social
São históricas, locais	Estão ancorados em tempo e local específicos
São dinâmicas	São dinâmicos
São multimodais	São multimodais

Fonte: Quadro elaborado por Lêdo (2013, p. 69)

Para que possamos entender a organização dos eventos que orientam as práticas de letramento desenvolvidas por um grupo de acordo com essas características destacadas por Lêdo (2013).

Segundo Dantas (2005), os elementos visíveis que podem ser percebidos durante a realização de um evento de letramento são os seguintes:

1. Os participantes (as pessoas que interagem por meio de textos escritos);
2. O ambiente, que corresponde ao local físico, onde ocorre a interação;
3. Os artefatos que são os materiais e os acessórios que possibilitam a interação, inclusive os próprios textos;
4. As atividades que, geralmente, são realizadas pelos participantes no momento em que o evento de letramento está acontecendo. Esses elementos visíveis destacados por Dantas (2005), que se ancorou nos estudos de Hamilton (2000), podem ser observados no decorrer dos eventos de letramento.
    - Os elementos não visíveis das práticas de letramento descritos por Hamilton (2000) não são visíveis, porém podem ser inferidos por meio da observação dos eventos. Estes elementos são os seguintes:
    - Os participantes ocultos, que interferem tanto na produção quanto na circulação, na interpretação e na regulação dos textos escritos;
    - O domínio prático no qual se inscreve o evento e todos os valores não- materiais, incluindo modos de pensar, narrar, habilidades e conhecimentos;
    - As rotinas estruturadas que regulam as ações como regras que definem quem pode ou quem não pode realizar tais ações.

Os elementos apresentados acima são critérios relevantes para a nossa análise, assim poderemos compreender como se configura as atividades que compõem o seminário em todas as suas etapas.

Análise dos seminários realizados no Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa

Depois de pesquisarmos algumas concepções sobre seminário, observamos os seminários realizados no curso de Especialização em língua portuguesa que é ofertado pela Universidade de Pernambuco/*Campus* Garanhuns. A turma é composta por 35 alunos (professores). As aulas são ministradas aos sábados e aos domingos, muitas vezes no primeiro e no terceiro final de semana de cada mês. O presente trabalho buscou conhecer a organização dos seminários, os letramentos que os constituem. Ao todo foram 18 seminários observados, dos quais 12 foram produzidos na disciplina de Metodologia do Ensino de Literatura e 06 na disciplina de Análise do Discurso.

Os professores das disciplinas do primeiro semestre 2015.1 avaliaram os estudantes por meio da produção de vários seminários. Os primeiros seminários foram solicitados pela professora da disciplina de Metodologia do ensino de literatura e foram organizados do seguinte modo: inicialmente a professora solicitou aos estudantes a leitura de textos que traziam diferentes teorias referentes ao ensino de literatura no Brasil.

A professora, de acordo com lista de frequência, formou os grupos e solicitou a leitura de diversos textos (cada grupo leu um texto diferente). Como estamos tratando de um grupo de professores formados, supõe-se que a professora não precise orientar os passos da preparação do seminário, somente o básico; definir a temática de cada equipe e, assim, os estudantes deveriam estudar e discutir o mesmo, buscando selecionar o que os pontos principais para ser colocado nos *slides*.

Sabendo que a maioria dos estudantes não leem textos em casa e também por ser um grupo de pessoas de diferentes cidades, a docente escolheu o texto que cada grupo ficaria responsável para explicar. Cada grupo discutiu um texto durante uma hora e além da discussão preparou *slides* para a apresentação. Esta primeira etapa corresponde a preparação, podemos considerar essa etapa inicial como um evento de letramento, uma vez que os estudantes receberam o texto e, em grupo, iniciaram a discussão sobre os mesmos.

Esse momento nos leva a recordar a definição de evento de letramento de Vieira (2005) "que os eventos são ocasiões em que um texto escrito (ou mais

de um) é elemento essencial nas interações entre pessoas (participantes) e nos processos de construção de sentidos que aí se desenvolvem" (p. 104). Pode-se perceber os participantes (professores-estudantes) na tentativa de compreender os sentidos de um texto e explica-lo – durante a apresentação – para a professora da disciplina e para os colegas da sala.

O texto teve um papel central para que o grupo pudesse interagir e, com certeza, essa discussão contribuiu para que houvesse o desenvolvimento do letramento. Recordamos que Terzi (2006) define letramento como sendo "a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita nas interações sociais" (p. 02). A etapa inicial pode ser considerada um evento de letramento, pois percebemos que ela é composta por um grupo de pessoas, nesse caso os participantes (professores em formação) um texto escrito que serve para nortear a discussão, equipamentos como o computador para a preparação dos *slides* que servirão como base para apresentação do texto no grupo maior (a turma reunida).

A segunda etapa foi a exposição feita pelos membros dos grupos. Cada um teve 20 minutos para expor as conclusões do seu grupo e as ideias principais do texto, as quais foram projetadas em *slides*. Dos sete trabalhos apresentados apenas três parece ter atendido aos critérios da professora. Os outros ela fez algumas considerações acerca dos textos acrescentando e retificando as informações expostas pelos grupos. Nesse segundo momento também considerado um evento de letramento por girar em torno de um texto, agora fragmentado e apresentado em *slides*, que serve para orientar a exposição, os estudantes expõem as reflexões feitas no grupo. Essa etapa exige do estudante habilidades orais, postura e entonação adequada.

Sobre a exposição oral um dos gêneros que faz parte da organização do seminário. Pode-se dizer que a terceira etapa não fez parte desses, uma vez que somente a professora fez suas considerações e não abriu espaço para a turma fazer questionamentos.

Nessa disciplina foram produzidos mais cinco seminários. Dessa vez, a professora solicitou aos alunos que elaborassem um plano de aula para uma turma da graduação.

A organização desse trabalho se deu de modo diferente. A preparação do seminário foi no decorrer da semana em casa. Não tomamos conhecimento de como foi realmente a organização do trabalho, soubemos apenas que alguns gru-

pos sentiram dificuldades em encontra-se para preparar o gênero. Alguns, antes do início da aula, conversaram sobre a apresentação. Mais uma vez os grupos utilizaram *slides* para expor os passos que realizaria durante a aula.

A exposição dos grupos teve duração de 15 minutos tendo a seguinte organização: exposição do tema, explicação das perspectivas teóricas sobre o tema escolhido e, por fim, algumas análises, as quais foram de contos, de poemas, entre outros gêneros literários. Depois da exposição, como nos seminários observados anteriormente, não houve momento para o debate. Esses foram os seminários produzidos na disciplina de Metodologia do ensino de literatura.

Em Análise do discurso, segunda disciplina ministrada no curso, observamos seis seminários. Depois de formados os grupos, a professora entregou três vídeos de propagandas para serem analisados por cada equipe. Os estudantes (professores em formação) tiveram das 13h30 minutos as 17h para a preparação do seminário que devia ser apresentado no outro dia no horário da manhã.

A dinâmica dessa professora foi diferente, ela não permitiu que todos os grupos ficassem no mesmo local como fez a professora que solicitou os seminários anteriores. Entendemos que essa mudança tenha sido positiva, pois cada grupo teve liberdade de discutir os aspectos presentes nos vídeos e relacioná-los a um aspecto teórico de modo particular, após conversarmos com alguns membros dos grupos percebemos que isso os deixou mais à vontade.

Esse momento de interação e socialização, colaboração e troca de conhecimentos dos membros do grupo com a professora foi proveitoso. Além disso, a professora acompanhou de perto todos os grupos e levantou diversos questionamentos que contribuíram para a reflexão e aprimoramento das discussões até então, levantadas. Os estudantes assistiram os vídeos e discutiram a relação que podia ser estabelecida entre os vídeo e os referenciais teóricos estudados no decorrer das disciplinas.

Nesse caso, a preparação do seminário foi feita com atividades diferenciadas, o ambiente foram outras salas de aulas, os estudantes se sentiram à vontade para discutir as temáticas apresentadas nos vídeos. As discussões tiveram como base os textos teóricos e os vídeos que deviam ser analisados relacionando-os às teorias estudadas na disciplina.

Inicialmente o grupo devia escolher o título do seu trabalho, depois deviam selecionar as teorias que mantinham relações com os vídeos. O grupo de-

via apresentar justificativas para a realização do seu trabalho, objetivos gerais e específicos, referenciais teóricos, metodologia, análise e conclusões.

Nota-se que os estudantes deviam apresentar um trabalho bem estruturado. Os *slides,* que foram preparados na primeira etapa, deviam seguir esses passos apresentando todo processo de organização do trabalho. Falamos da primeira etapa que corresponde a preparação, agora vamos descrever as apresentações.

No geral, as exposições foram semelhantes no que se refere a organização das etapas do trabalhos, pois antes do encontro em grupo a professora entregou um roteiro para a produção dos *slides*. Isso facilitou bastante o trabalho dos grupos que seguiram à risca as orientação da docente.

Durante a apresentação cada membro explicou uma das etapas, ao término de cada exposição a professora perguntou a turma se alguém gostaria de complementar ou fazer algum questionamento ao grupo. Alguns, apenas fizeram um breve comentário. A professora prosseguiu comentando e questionando o grupo sobre as dificuldades e alguns aspectos que deveriam ser abordados nos trabalhos. Assuntos que ela já tinha esclarecido e motivado os grupos a refletir sobre eles na discussão em grupo.

Descrevemos as etapas dos seminários, agora vamos apresentar os elementos que constituem as práticas e eventos de letramento, com base nos estudos realizados por Lêdo (2013), a qual se ancorou nos estudos desenvolvidos por Hamilton (2000) e Dantas (2005), pode-se dizer que os elementos visíveis e não visíveis possibilitam o reconhecimento das noções de práticas e eventos de letramentos. Sendo assim, essas noções são fundamentais para utilizarmos de modo adequado os conceitos de letramento no que se refere as análises e as descrições com o objetivo de entender o letramento presente no desenvolvimento dos seminários produzidos pelos estudantes da pós-graduação, nesse caso, Especialização em ensino de língua portuguesa.

Os elementos visíveis que podemos identificar no decorrer dos eventos de letramento são os participantes: fazem parte desse grupo os professores responsáveis pelas disciplinas. Eles solicitam, escolhem a temática e orientam a elaboração dos seminários; os estudantes (professores em formação) que têm como principal função preparar, organizar e apresentar o gênero supracitado. O ambiente onde acontece é uma das sala de aula da Universidade de Pernambuco *Campus* Garanhuns. Os artefatos: equipamentos de som, computadores, *Da-*

tashow, papéis e os textos que os principais mediadores das interações durante a discussão em grupo e no decorrer a exposição. As atividades que são desenvolvidas correspondem aos trabalhos em grupo, as exposições e os debates.

Os elementos não visíveis que constituem as práticas de letramento o discurso acadêmico que exige dos estudantes a postura acadêmica e orienta para que evitem utilizar em sua fala nas exposições frases como "eu acho", "vou apresentar minha parte", entre outras. Para que os seminários possam atender as exigências dos docentes, os estudantes devem ter um olhar crítico sabendo aplicá-los e discorrer sobre os textos propostos para a discussão e compreensão da disciplina.

No que se refere as regulações das ações que envolvem as práticas de letramento; solicitar, escolher o tema e orientar a elaboração dos seminários cabe somente ao professor, função que lhe foi conferida. O docente também e responsável pela palavra após a exposição, momento em que inicia-se o debate e cabe também a ele a conclusão do debate. Quanto aos estudantes, eles são responsáveis pela preparação, organização e apresentação do gênero em questão. Competindo a eles, no decorrer do debate, apenas responder as questões que lhe são dirigidas, sejam elas do docente ou dos colegas da turma.

Em suma, essas são algumas observações diante de tudo já foi e ainda pode ser dito sobre a realização dos seminários nos cursos tanto de graduação quanto de pós-graduação.

Considerações finais

Neste estudo, buscamos compreender como as práticas e eventos de letramentos que envolvem os seminários acadêmicos realizados no Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa da Universidade de Pernambuco *Campus* Garanhuns. A análise foi feita a partir do gênero seminário, que, por sua vez, permitem a realização das atividades que contribuem para desenvolver o letramento dos professores em formação que compõem o grupo de estudantes.

Para o desenvolvimento do presente estudo, participamos de 18 seminários realizados nas disciplinas Metodologia do Ensino de Literatura e Análise do Discurso no primeiro semestre de 2015. Após as observações podemos constatar que o seminário acadêmico configura-se em um macroevento de letramento,

enquanto as etapas podem ser consideradas microeventos de letramentos, mais especificamente as três etapas: preparação, apresentação e discussão.

As estratégias de letramento evidenciadas no decorrer da observação participante, feita no período dos seminários, possibilita aos participantes a aquisição do letramento acadêmico e do letramento digital. Uma vez que os membros estão em contato com texto acadêmicos e utilizam como recurso o computador para a elaboração dos slides que servirão para mediar as exposições.

Esperamos que o presente estudo possa ter contribuído para uma maior compreensão dos letramentos desenvolvidos a partir da produção dos seminários acadêmicos, além de ajudar a perceber a importância de refletir sobre a necessidade de estudar a organização dos gêneros orais que ainda carecem de pesquisas.

Referências

DANTAS, D. Blogs como eventos de letramento. **Anais eletrônicos do 15º Congresso de Leitura do Brasil**, 05 a 08 de julho de 2005, UNICAMP. Disponível em: <http://alb.com .br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/index.htm>. Acesso em: 23 jun. 2012.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.), **Situated literacies**: Reading and writing in context. New York: Routledge, 2000. p. 16-34.

KLEIMAN, Ângela. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. *Signo*. v. 32 n. 53 dez. Santa Cruz do Sul, 2007 Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242> Acesso em: 05 jan. 2014.

LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. **Letramentos acadêmicos***:* práticas e eventos de letramentos na educação à distância. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

TERZI, S.B. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados**, 2006. Disponível em: *http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaterzi.pdf*> Acesso em 12 mai. 2014.

VIEIRA, A. R. F. **O seminário**: um evento de letramento escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2005.

VEIGA, I. P. A. **O Seminário como técnica de ensino socializado**. In: Ilma P.A. Veiga (org.) Tecnicas de ensino: Por que não? Campinas, SP: Papirus, 1996 p. 103-113.

RESUMO

Este trabalho objetiva discutir a construção do discurso argumentativo em artigos de opinião escritos por estudantes do Bacharelado em Ciências e Tecnologia (BCT) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). De modo mais específico, busca compreender a arregimentação de vozes discursivas feita por esses estudantes no processo de defesa de um ponto de vista assumido a partir de uma polêmica. Para isso, desenvolve uma análise de três amostras dos artigos escritos, atentando-se especialmente para o emolduramento que o estudante escrevente dá às vozes com as quais dialoga, a fim de que sua argumentação tenha caráter convincente. Quanto à inserção desses textos em uma situação formal de ensino, o trabalho está ancorado a uma concepção de língua(gem) como prática social, a qual implica uma concepção de leitura e escrita que está assentada no estabelecimento de relações intersubjetivas e complexamente atravessadas de valores. Tais concepções orientam ações pedagógicas cuja relevância social torna significativo o ensino da argumentação para a vida do estudante do BCT. Desse modo, o trabalho está embasado em Bakhtin/Volochinov ([1929] 2009, [1952-1953] 2011), no que diz respeito à concepção dialógica de linguagem e à noção de gênero discursivo; em Fiorin (2015), no que concerne à organização do discurso argumentativo; e em Rodrigues (2005), em relação a possibilidades de análise dos gêneros do discurso de acordo com a perspectiva dialógica da linguagem.

Palavras-chave: Ensino da argumentação, Artigo de opinião, Convencimento.

A ARGUMENTAÇÃO EM ARTIGOS DE OPINIÃO DE ALUNOS DO BACHARELADO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

Michel Lima Fontoura (UFRN)

Introdução

O ensino da escrita é objeto de uma grande variedade de pesquisas realizadas tanto no Brasil quanto em outros países. A defesa de dissertações e teses e a publicação de livros cujo centro de atenção é a escrita e suas múltiplas perspectivas de estudo e ensino têm gerado um acúmulo significativo de trabalhos científicos. O ensino da gramática, da literatura e da escrita têm levado muitos estudiosos, como, por exemplo, linguistas e linguistas aplicados a pensarem sobre o que é o ensino da língua e como realizá-lo.

Desse modo, inúmeras pesquisas voltadas para o ensino da escrita conseguiram cada vez mais espaço nos programas de pós-graduação, o que também resultou na publicação de livros sobre as contribuições dessas pesquisas para o avanço do debate entre os profissionais da educação, tanto na escola quanto na universidade. Diante dessa situação, este trabalho tem como objetivo discutir a construção do discurso argumentativo em artigos de opinião escritos por estudantes da disciplina Práticas de Leitura e Escrita II (PLE II), a qual compõe a grade curricular do Bacharelado em Ciências e Tecnologia (BCT) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). De modo mais específico, busca compreender a arregimentação de vozes discursivas feita por esses estudantes no processo de defesa de um ponto de vista assumido a partir de uma polêmica.

Os artigos que serão analisados foram escritos no segundo semestre de 2014, período de eleições para presidente, governador. Além das campanhas eleitorais que estavam acontecendo fora do ambiente universitário, os alunos do BCT também estavam vivenciando uma situação específica ao ambiente de ensino em que estavam inseridos, ou seja, o período de campanha eleitoral para sucessão de reitorado da UFRN. Todo esse contexto de eleições influenciou a escolha, por parte da equipe de professores de PLE II, do tema horário eleitoral gratuito e debates para a escrita do gênero artigo de opinião em uma Avaliação culminativa.

Assim sendo, este trabalho está divido em quatro partes. Inicialmente, discute-se as concepções de língua(gem) e suas implicações para o ensino da escrita, destacando, na segunda parte, quais alicerçam o ensino da argumentação em PLE II. Em seguida, faz-se uma análise de três artigos de opinião escritos por alunos do BCT. Por fim, apresenta-se as contribuições da análise aqui empreendida.

Algumas concepções subjacentes ao ensino da escrita no Brasil

A escrita como tecnologia e o ensino dessa tecnologia nas sociedades grafocêntricas têm sido objeto de uma variedade de pesquisas realizadas tanto no Brasil quanto em outros países (GERALDI, [1984] 2011; TINOCO, 2008; GIROUX, 1997; KLEIMAN, 1995).

Nessa literatura, destaca-se o exercício mandatário da escrita como uma orientação majoritária do trabalho em aulas de Língua Portuguesa. Em ações didáticas desse tipo, o aluno elabora seu texto, em geral, a partir de um dado tema. Mais recentemente (da década de 1990 aos dias atuais), devido à ascensão dos estudos sobre gênero discursivo, costuma-se aliar ao tema um gênero, a partir do qual é solicitado o exercício de escrita. Seja pelo tema seja acrescido (ou não) pelo gênero, é frequente que o estudante tenha por interlocutor unicamente o professor.

A relação que esses sujeitos estabelecem um com o outro posiciona aquele que escreve no lugar de quem sempre está sendo testado, e posiciona o profes-

sor no lugar de quem tem todos os conhecimentos necessários para apontar os problemas encontrados no texto sob correção. Isso posto, uma vez realizada a correção do texto-produto e, consequentemente, atribuída uma nota, encerra-se o ciclo da escrita.

Esse tipo de trabalho limita as atividades de escrita ao objetivo de escrever para aprender a escrever. Apesar de essa realidade vigorar em muitos contextos de ensino, há a possibilidade de os alunos fazerem uso da escrita tendo em mente objetivos outros. Isso significa que os motivos que levam um aluno a escrever na sala de aula podem estar distantes dos motivos que o conduzem a escrever na vida. Assim, é possível que essa distância influencie o discente a ver sentido nas atividades de escrita da escola apenas na própria escola. Olhando para além do espaço da sala de aula e da instituição de ensino formal, o aluno pode estabelecer sentido para o que escreve apenas se seu texto permanecer como objeto de correção por parte do professor.

Embora o exercício mandatário da escrita tenha se estabelecido historicamente nos diversos contextos de ensino que constituem a educação básica e a superior no Brasil, mudanças têm reconfigurado, de diversas maneiras, a educação formal. Da primeira década do século XX até os primeiros anos do XXI, metodologias diversas têm sido testadas em escolas espalhadas por todo o território brasileiro. Objetivos de ensino variados vêm direcionando, cada qual a seu modo, atividades pedagógicas que visam ao desenvolvimento de uma série de competências e habilidades por parte dos alunos.

Nesse sentido, concordamos com Guedes (2009) no que diz respeito ao fato de que as maneiras de se trabalhar a escrita na escola funcionam como um reflexo do que acontece na sociedade de um modo geral. Para esse autor, o contexto social em que a escola está inserida exerce uma influência significativa sobre os olhares a respeito dos objetos de estudo escolar. Tratar de composição, de redação e de produção de texto não é abordar a mesma prática escolar, denominada apenas de formas diferentes. Cada um desses nomes resulta de contextos sociais e históricos específicos e são marcados por concepções de língua(gem) bastante peculiares.

Segundo Guedes (2009), ao trabalho em torno da composição está subjacente a concepção de linguagem como instrumento de organização e de expressão do pensamento. A preocupação maior nesse tipo de atividade com a

escrita está mais relacionada com "[...] a correção do processo de raciocinar do que a finalidade com que o raciocínio é enunciado" (GUEDES, 2009, p. 88). Escrever, nesse caso, é uma atividade centrada em quem compõe um determinado texto.

A redação, por outro lado, está embasada na concepção de língua como meio de comunicação, isto é, "[...] um código pelo qual o emissor cifra sua mensagem, que será decifrada pelo receptor, caso não haja ruídos no canal de comunicação por meio do qual é transmitida. Tudo muito limpo, muito organizado, bastando um bom trabalho de manutenção" (GUEDES, 2009, p. 89). Tal concepção parte do pressuposto de que a linguagem é transparente, permitindo uma comunicação entre sujeitos livre de qualquer interferência (ruído) que impossibilite um contato satisfatório entre um sujeito que emite uma informação a um sujeito que a recebe. Os papéis de emissor e receptor são fixamente exercidos, restando apenas que a veiculação da mensagem estabeleça o caráter ativo do falante e a postura passiva do ouvinte.

Já a produção de texto é um trabalho realizado por meio da escrita para causar mudanças na sociedade com o objetivo de se concretizar um interesse humano. Nesse caso, produzir textos significa conceber a linguagem como "[...] forma de ação, processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre interlocutores" (GUEDES, 2009, p. 90). Devido a essa concepção, tanto quem escreve quanto quem lê um texto está firmando um compromisso: relacionar-se socialmente com o outro, de modo que essa relação demande uma postura ativa do autor do texto e de seu leitor. Ambos precisam assumir uma postura de parceiros nas relações sociais estabelecidas mediante a produção de texto.

Nesse caso, o leitor, em vez de ser receptor, de colocar-se passivamente diante do texto, dialoga com aquilo que lê: concordando ou discordando total ou parcialmente. Vê-se que há o estabelecimento de uma relação mais democrática entre os parceiros que dialogam na produção de texto. A pessoa que escreve não ocupa um posto privilegiado, escolhendo por si só o que e como escrever, restando ao leitor fazer todos os esforços possíveis para entender o que o outro quis "transmitir". Escrever passa a ser compreendido como um ato realizado em função de algum motivo presente nas relações sociais e não o "transporte" das ideias de um emissor para um receptor.

Percebe-se, então, que, ao se estudar o percurso do ensino da escrita, é preciso atentar para o contexto social e histórico, o qual torna compreensíveis as causas que levaram (e levam, até hoje, em algumas situações de ensino) o trabalho com a escrita a ter determinados contornos e possibilidades.

Nesse sentido, vejamos quais concepções orientam de modo específico o ensino da escrita argumentativa em PLE II e o que faz essa experiência de trabalho com a escrita diferir das três tratadas anteriormente. Tais informações servirão para defender a tese de que o trabalho com a escrita na mencionada disciplina constitui o que denominamos "prática de escrita".

Concepções subjacentes ao ensino da argumentação em PLE II

Além desse olhar voltado para o texto, tomou-se também uma nova concepção de língua. Diferente do que dizia a teria da comunicação, ou seja, que a língua é um instrumento usado para emitir e receber mensagens, a língua passou a ser concebida como enunciação, por influência dos estudos da pragmática, da teoria da enunciação, da análise do discurso, da linguística aplicada. Essa concepção fez com que as discussões relacionadas ao uso da língua não ficassem restritas à compreensão de que falar e escrever são atividades que dependem apenas de um exercício eficiente de emissão e recepção de mensagens.

O ensino da argumentação em PLE II é orientado por uma visão de língua como lugar de interação (BAKHTIN/VOLOSHINOV [1929] 2009). Quando o ensino é fundamentado nessa concepção, o estudo da língua acontece por meio de atividades que visam a conduzir à compreensão das relações que se estabelecem entre os sujeitos sociais. Não é suficiente saber unicamente, por exemplo, o que é um sujeito indeterminado ou codificar/decodificar uma mensagem. É preciso também ter conhecimento de fatores extralinguísticos, ou seja, sair do domínio individual e compreender com quem se interage e, consequentemente, como se interage com o outro. De igual modo, é necessário atentar para as intenções das pessoas envolvidas numa dada situação de comunicação e para o contexto social e histórico em que esta ocorre. Todos esses fatores norteiam as discussões em PLE II, a fim de se compreender que o uso da língua se materializa em ações de linguagem adequadas a uma situação específica.

Se a língua for compreendida, portanto, como lugar de interação, o sujeito que dela faz uso é considerado ativo. Ele não recebe uma informação transmitida pelo outro, mas age em direção ao outro, seja para ouvir e/ou ler o que esse outro tem a dizer, seja para falar e/ou escrever a esse outro. O sujeito assume a postura de agente no meio social em que vive, de modo que seu caráter agentivo é perceptível nos usos que faz da língua nas diversas situações de comunicação. Logo, o sujeito ativo é consciente de sua capacidade e da necessidade de se dizer representante de uma (ou de algumas) voz(es) na sociedade.

Ao lado dessa visão de sujeito, figura a concepção de texto, qual seja, "[...] lugar da interação e da constituição dos interlocutores" (KOCH e ELIAS, 2012a, p. 10). Isso quer dizer que o texto materializa uma relação firmada entre sujeitos sociais. Estes, quando leem, realizam uma atividade interativa em que a produção de sentidos é caracteristicamente complexa. Desse modo, a escrita, para eles, é uma prática

> [...] que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer, no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor, o que inclui também o que esse pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos (KOCH e ELIAS, 2012b, p. 35).

A escrita, de acordo com a concepção de língua como lugar de interação, consiste em uma atividade intersubjetiva baseada em estratégias específicas, as quais dependem, por exemplo, de quem são os sujeitos que interagem, dos motivos que os aproximam, dos propósitos que perpassam a interação entre eles.

Assim, quando se faz uso da língua, vários fatores agem conjunta e dinamicamente para que tal atividade ocorra a contento. Isso implica compreender que as pessoas que utilizam a língua, o contexto de uso, bem como as condições sociais e históricas em que esse uso acontece são fatores que estão em jogo quando se pensa a língua como enunciação, como prática social.

Somada a essas concepções, em PLE II, compreende-se argumentação como "qualquer tipo de procedimento usado pelo produtor do texto com vistas a levar o leitor a dar sua adesão às teses defendidas pelo texto" (FIORIN e SAVIOLI, 2007, p. 175). É preciso especificar que os tipos de procedimento discutidos em

PLE II conduzem o aluno a aprender a argumentar de modo convincente, ou seja, a elaborar argumentos plausíveis cujas estratégias possam ser passíveis de análise por parte do leitor, permitindo-o aderir ou refutar a tese defendida pelo discente na escrita de um texto argumentativo.

Isso posto, faremos, a seguir, a análise de três amostras de artigos de opinião escritos por graduandos do BCT na mencionada disciplina. A finalidade principal dessa tarefa é compreender como os autores desses artigos arregimentam determinadas vozes discursivas com as quais dialogam no processo argumentativo materializado nos textos em análise.

Os artigos de opinião em análise

Dada a finalidade principal deste trabalho, a análise que se segue procurará lançar luz, conforme a concepção de gênero de Bakhtin ([1952-1953] 2011) e a exemplo de Rodrigues (2005), sobre a esfera social do gênero artigo de opinião, sua situação de interação e as relações dialógicas nele engendradas. Também fundamenta a análise o estudo de Fiorin (2015) sobre argumentação. A princípio, podemos afirmar que a escrita do artigo de opinião por parte dos alunos funciona como uma reação-resposta à questão discursiva, denominada "Prática de escrita", de uma "Avaliação culminativa" da disciplina PLE II. Essa avaliação é constituída por um artigo de opinião para leitura e interpretação e quatro questões a ele relacionadas, das quais três são de única escolha, ou seja, o aluno tem de escolher, entre quatro opções de resposta, uma única considerada correta; uma é de "verdadeiro" ou "falso", na qual o aluno faz julgamento de afirmações referentes ao texto-base, marcando com "v" ou com "f", a depender da veracidade que elas possuem no que diz respeito ao texto-base; e uma questão discursiva, apontada acima.

Essa questão discursiva orienta o aluno a assumir um determinado ponto de vista acerca de uma polêmica e defendê-lo com o auxílio de dois argumentos consistentes. O comando da questão tem três partes principais: a que podemos denominar de contextualização para a escrita do artigo de opinião; a de parâmetros para a escrita do artigo; e a observações.

Quadro 1 – Prática de escrita da Avaliação culminativa

PRÁTICA DE ESCRITA
(5,0)

A proibição de *showmícios*, *outdoors* e distribuição de brindes com nome e número de candidatos foi instaurada pela minirreforma eleitoral brasileira. Essa minirreforma parte do pressuposto de que, sem o apoio desses artifícios, os candidatos terão de se esforçar para convencer os eleitores e, assim, alcançar o voto consciente.

Para os defensores dessa medida, o horário eleitoral gratuito na televisão e no rádio e os debates (no caso de cargos majoritários) são os recursos legais para que os candidatos possam ser avaliados pelos eleitores. Nesse sentido, o horário eleitoral e os debates representam, além de um instrumento a favor do fortalecimento do regime democrático brasileiro, uma pressão maior para que os candidatos preparem melhor as mensagens veiculadas pela TV, pelo rádio e nos debates e, consequentemente, os eleitores fiquem mais bem informados para a escolha em quem votar.

Todavia, há quem considere tanto o horário eleitoral quanto os debates sem efeito algum no Brasil. Essas pessoas justificam tal compreensão afirmando que a cultura política da maioria dos candidatos a cargos eletivos e dos eleitores brasileiros não alcança o valor do voto consciente. É por isso que, aqui, vota-se no candidato que tende a ganhar (afinal, não se deve "perder" o voto com quem não tem chance de vencer a eleição) ou no candidato mais engraçado, por exemplo.

A respeito dessa polêmica, qual é a sua opinião? Você concorda com a importância do horário eleitoral gratuito e dos debates para o voto consciente ou você pensa que esses recursos podem não ter efeito no Brasil?

Reúna pelo menos **dois** argumentos que alicercem a sua tese e escreva um **artigo de opinião** que explicite seu posicionamento. O seu artigo deve corresponder aos seguintes parâmetros.

(a) Atribuição de um título ao texto e, na linha abaixo, à direita, inserção de seu nome e e-mail.
(b) Parágrafo introdutório no qual você explicite o tema, o recorte temático e a sua opinião sobre ele.
(c) Parágrafos de desenvolvimento em que você justifique a compreensão explicitada no parágrafo introdutório, seguida de, ao menos, **DOIS** argumentos convincentes para sustentar sua tese.
(d) Parágrafo conclusivo ratificando a pertinência do raciocínio desenvolvido.
(e) Uso de linguagem padrão.
(f) Extensão mínima de **vinte e cinco** e máxima de **trinta e cinco** linhas.

Atenção!
* Será atribuída a nota zero ao texto cuja autoria não esteja explicitada (nome/e-mail), ao que apresentar fuga do tema e/ou do gênero e ao que tiver extensão menor que a mínima exigida.
* Em lauda numerada, não se deve pular linha.

Fonte: Acervo do autor

A parte da contextualização é composta por quatro parágrafos. No primeiro, é iniciado o tema da minirreforma eleitoral brasileira e algumas medidas consequentes de sua aplicação, quais sejam, a proibição de showmícios, outdoors e distribuição de brindes como nome e o número de candidatos em períodos de eleição. No segundo e no terceiro parágrafos, são apresentadas, respectivamente, a opinião de quem é a favor e que é contra a medida. No quarto parágrafo, há uma pergunta direcionada ao aluno a respeito de seu posicionamento quanto à importância do horário eleitoral gratuito e dos debates.

Em seguida, são apresentados seis parâmetros que precisam ser seguidos pelo aluno na escrita do artigo de opinião. Esses parâmetros tratam da constru-

ção composicional do gênero solicitado, do tipo de registro em que deve ser escrito e da extensão mínima e máxima que deve ocupar na lauda destinada para a escrita da versão definitiva.

Por último, são apresentadas duas observações: uma sobre o cuidado que o aluno deve ter para não deixar de explicitar seu nome seguido de e-mail, não fugir do tema e/ou do gênero e não escrever seu texto com número de linhas abaixo do mínimo solicitado.

Tudo isso consiste na "Avaliação culminativa" a que o aluno tem de se submeter, num período de no máximo 100 minutos, a fim de ser testado quanto aos conhecimentos vistos e discutidos nas aulas até então ministradas em PLE II. A atividade é configurada de modo imparcial, pois, a partir da voz da minirreforma eleitoral brasileira, são apresentadas a voz dos defensores da medida e, logo após, a dos opositores à medida. Essas três vozes constituem os enunciados já ditos explícitos no comando da questão, em diálogo com os quais os alunos são convidados a construir sua argumentação em torno de um ponto de vista. Além disso, esse diálogo também se dá com uma outra voz, que podemos considerar como a voz da questão em si, a qual pontua explicitamente alguns parâmetros para nortear a escrita do artigo bem como o acabamento que o aluno deve dar à versão definitiva e, ainda, faz duas observações cuja entonação é parecida com a dos parâmetros.

A Avaliação culminativa vale dez pontos, sendo que metade dessa pontuação é destinada à escrita do artigo. Essa distribuição de pontos pode significar um equilíbrio, por parte dos elaboradores da avaliação, no grau de importância atribuído às duas principais partes da avaliação, ou seja, ao conjunto das questões objetivas e à questão discursiva. É necessário que o aluno se esforce para ter um desempenho satisfatório tanto numa parte quanto na outra. O caráter igualitário nessa distribuição de pontos faz jus ao nome da disciplina, que aponta para o estudo sobre e com práticas de leitura e de escrita realizadas por alunos do BCT.

Num primeiro momento de análise, é possível enxergar o artigo de opinião escrito pelos alunos como uma reação-resposta à "Avaliação culminativa" acima tratada, com todos os mecanismos coercitivos nela combinados e que geram no aluno a necessidade de responder à todas as questões que a compõem. Isso favoreceria o entendimento de que tal avaliação se enquadra nos

moldes de uma prova tipicamente tradicional, para a resolução da qual o aluno dispõe de tempo e espaço delimitados e controlados. Porém, há um traço dessa avaliação que é potencialmente gerador de consequências para além da obtenção de nota satisfatória por parte do aluno. Esse traço será abordado a seguir.

O conteúdo temático do gênero artigo de opinião é a defesa de um ponto de vista a respeito de um assunto polêmico. Desse modo, o escrevente do artigo participa de um embate de ideias, já que seus esforços convergem para que sua opinião seja aceita como convincente. Esse conteúdo temático tem sua razão de ser no diálogo que alguns sujeitos decidem estabelecer com acontecimentos atuais da sociedade.

Nesse caso, os sujeitos não fazem apenas uma espécie de renarração do que aconteceu, mas, sim, uma análise sobre determinado fato. Por exemplo, no gênero em análise, os alunos não foram solicitados a escrever um texto no qual eles pontuem consequências da minirreforma eleitoral brasileira. Indo além disso, tiveram de assumir um posicionamento frente a um assunto que causa dissensão entre as pessoas na sociedade. Para esse posicionamento, materializado em uma tese, precisaram apresentar razões que lhe dessem sustentação e que tornassem convincentes os argumentos construídos. Os alunos, então, são chamados a escrever do lugar de bacharéis em formação em Ciências e Tecnologia, do lugar de estudantes universitários, do lugar de cidadãos brasileiros uma análise de acontecimentos relacionados à política de seu País.

Os interlocutores do articulista são a professora e os monitores da disciplina PLE II. Os professores são formados na área de letras e os monitores são alunos do curso de BCT que já passaram pelas duas disciplinas PLE (I e II) e que, por isso, têm conhecimento suficiente para monitorar os alunos. Podemos afirmar que tanto os professores quantos os monitores interagem do lugar social, respectivamente, de especialistas na área e de ex-alunos aprovados em PLE II. Tal condição permite que seja estabelecida uma parceria entre eles quanto ao tratamento que é dado, nos momentos de correção, aos artigos escritos pelos alunos.

Para que seja possível fazer o que podemos chamar de leitura de correção, os monitores precisam colocar-se na posição de leitores dos artigos. Ou seja, ler para compreender e, assim, dialogar com os alunos escreventes é condição para ler a fim de corrigir e atribuir uma nota condizente com o atendimento ou não do texto do aluno aos critérios de correção elaborados pelos professores e

acordados por estes com os monitores. Na atividade em análise, os interlocutores dos alunos são a professora e os monitores de PLE II. Ao escrever um artigo nessa situação, o aluno precisa defender um ponto de vista, de modo que essa defesa também funcione como meio de mostrar aos seus interlocutores que sabe defender uma opinião na escrita de um texto conforme um dado gênero da ordem do argumentar.

Isso se justifica pelo fato de a atividade funcionar como uma espécie de teste pelo qual o aluno precisa passar após uma sequência de aulas expositivo-dialogadas ministradas pela professora. Outra razão que precisa ser apontada é a relação assimétrica que se instaura, nesse caso, entre o aluno escrevente e seu interlocutor, pois este se encontra em uma posição hierarquicamente acima da do aluno, visto que, além de ler, também precisa corrigir os artigos escritos.

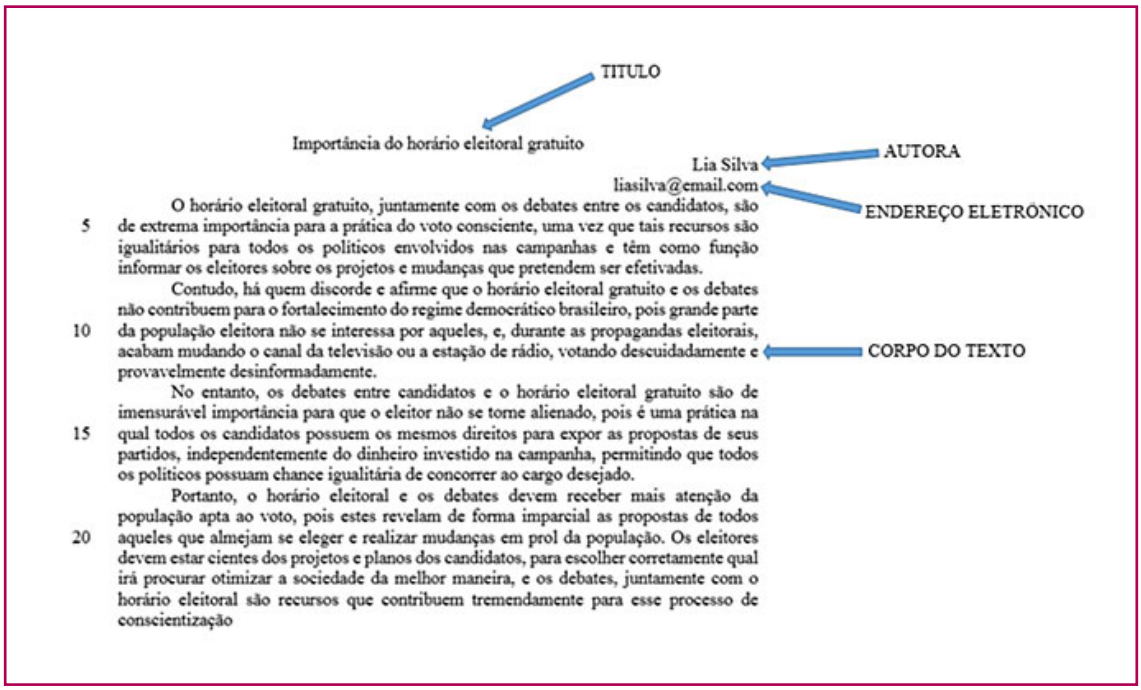
No entanto, esse mesmo aluno é reconhecido pela professora da disciplina como um sujeito social capaz de construir uma reação-resposta perante um assunto específico da atualidade, o qual, na visão da docente, é do domínio dos alunos. É esse assunto de caráter atual que torna a atividade potencialmente significativa para além dos objetivos de promoção do aluno na disciplina. Essa promoção diz respeito à obtenção de nota suficiente para aprovação em PLE II.

Apesar disso, é possível dividir tais objetivos em dois grupos. No primeiro, o aluno escreve o artigo para: mostrar que sabe defender um ponto de vista; obter nota satisfatória; alcançar nota média para aprovação; ser aprovado na disciplina. No segundo, o aluno escreve o artigo para: assumir um posicionamento frente a um assunto polêmico discutido na sociedade; defender satisfatoriamente seu ponto de vista; convencer um dado interlocutor acerca de sua opinião; exercer sua cidadania.

Os objetivos apresentados nos dois grupos acima parecem estar amalgamados na atividade em análise. Estando subjacentes à atividade e funcionando como um motor para que ela seja realizada, ambos os conjuntos estão mesclados, mesmo sendo possível distingui-los uns dos outros. A atividade conduz o aluno a refletir e analisar um assunto em discussão na sociedade. Por meio desses dois compromissos, o aluno pode se conscientizar dos efeitos (positivos e/ou negativos, dependendo da opinião que defende) que o horário eleitoral gratuito e os debates podem ter no exercício de sua cidadania, na condição de sujeito que, ao mesmo tempo em que tem o dever de votar, também tem o direito de conhecer

os representantes políticos em quem está votando, levando-se em conta o quanto isso é necessário e tem papel significativo, embora não seja uma necessidade única, para que o voto seja dado, de fato, de maneira consciente.

Quadro 2 – Artigo de opinião 1



Fonte: Acervo do autor

Assim, ao construir a argumentação para sustentar seu ponto de vista, o aluno escrevente dialoga com enunciados já ditos e também com enunciados prefigurados. A forma com que o aluno emoldura os já ditos depende da reação ativa que ele pretende gerar em seu leitor. Tal reação por parte do leitor acontece em duas direções: reconhecer o caráter convincente no artigo do aluno; atribuir pontuação que corresponda ao caráter convincente do artigo. Os enunciados prefigurados podem ser organizados em dois grupos: o daqueles que entram numa relação dialógica de concordância com o que o aluno escreve em seu artigo; e o daqueles que entram numa relação de concordância-correção positiva do artigo do aluno. O segundo tipo de reação ativa do leitor e o segundo tipo de enunciado prefigurado precisam estar integrados a esta análise, visto que a atividade que está sendo examinada tem projeções dentro dos limites da academia e também para além desses limites, ou seja, tem projeções para a sociedade em que o aluno escrevente está inserido.

Tratemos, agora, dos enunciados já ditos que são perceptíveis por meio de marcas da atividade analisada. Há quatro instâncias que aqui chamaremos de vozes, às quais estão ancorados os enunciados denominados já ditos. As vozes são: a do enunciador da questão discursiva, a da minirreforma eleitoral brasileira, a dos defensores da minirreforma, a dos discordantes da minirreforma. A voz do interlocutor, isto é, do aluno também está marcada no enunciado da questão, mas não se constitui propriamente como um já dito, porque é a ele incorporada mediante um convite para tomada de posição frente a uma polêmica.

A voz do enunciador da questão constitui uma autoria coletiva, pois representa o grupo de professoras de PLE II responsáveis pela elaboração da atividade. Essa autoria, no entanto, é velada pelo uso da terceira pessoa do singular e do caráter neutro que tal uso procura firmar para que o enunciado não seja compreendido como tendencioso, ou seja, como influenciador da tomada de posição por parte do aluno. Por isso, são apresentados dois principais pontos de vista acerca da polêmica tratada, cabendo ao aluno fazer uso do direito de escolher um dos lados da questão e sustentar sua tese.

A leitura atenta da questão permite perceber alguns implícitos relacionados às vozes aqui tratadas. Antes da minirreforma, não eram proibidos showmícios, outdoors e distribuição de brindes com nome e número de candidatos. Com o apoio desses "artifícios", os candidatos não se esforçam para convencer os eleitores e, assim, alcançar o voto consciente. O uso do termo "artifícios", na voz da minirreforma, faz referência a mecanismos de que alguém lança mão para enganar outra pessoa. Tais recursos, de acordo com esse acento de valor neles empregado, são úteis aos políticos que intencionam manipular eleitores, ou melhor, persuadi-los a votar no candidato que organiza showmícios e distribui brindes para o povo, a fim de estrategicamente agradar o povo.

Sem horário eleitoral e sem debate, os candidatos não preparam bem suas mensagens para serem veiculadas pelas redes de comunicação e nos debates e, consequentemente, os eleitores ficam menos "bem informados" (ou não ficam informados) para a escolha em quem votar. Esse é o raciocínio dos defensores da minirreforma, marcado no segundo parágrafo da questão. É firmada uma relação de causa e efeito entre, respectivamente, melhor preparação (por parte dos candidatos) das mensagens veiculadas pela TV, pelo rádio e nos debates e eleitores "mais bem informados para a escolha em quem votar". Tal relação de causa

e efeito é uma estratégia argumentativa da qual o aluno que com ela concorda pode fazer uso na escrita de seu artigo.

O mesmo tipo de relação é encontrado no terceiro parágrafo da questão, no qual é inserida a voz dos discordantes da minirreforma. A estratégia argumentativa, nesse caso, trouxe para a questão a voz dos que não votam conscientemente. Essa voz é enquadrada no enunciado da questão como uma consequência da incapacidade de alcance do valor do voto consciente por parte "da maioria dos candidatos a cargos eletivos e dos eleitores brasileiros" em função da "cultura política" de ambos os grupos.

Essa sexta voz é marcada no enunciado de forma difusa, dado o emprego da partícula "-se", a qual funciona como índice de indeterminação do sujeito. Apesar disso, é claramente incorporada por meio do período escrito entre parênteses ("afinal, não se deve 'perder' o voto com quem não tem chance de vencer a eleição"), sendo marcada pelo uso do advérbio **não** e das aspas no verbo **perder**, o que sinaliza o distanciamento assumido pela voz dos discordantes da minirreforma. Tal distanciamento caracteriza-se particularmente pela entonação irônica de que o período entre parênteses foi dotado, devido ao acento de valor que é atribuído pela voz dos discordantes, com os quais está em concordância.

No artigo em análise, predomina a voz dos que concordam que o horário eleitoral gratuito e os debates têm efeitos positivos sobre a prática do voto consciente. A autora defende seu ponto de vista, inferível do título atribuído ao artigo, reforçando os já ditos relacionados a essa voz de concordância. Tal esforço é feito por meio da atribuição de adjetivos cuja carga semântica mostra-se bastante forte para o substantivo "importância". Este é modificado pelos adjetivos "extrema" (l. 5) e "imensurável" (l. 14).

Não há o chamamento de outras vozes que deem respaldo à opinião sustentada. Ao mesmo tempo que isso pode indicar certa carência na arregimentação de vozes por parte da autora, diante da necessidade de que seu posicionamento consiga ter a esperada credibilidade do leitor, também favorece a interpretação de que há um certo emolduramento que coloca a voz de concordância num posto de verdade.

A estratégia elaborada pela autora é apresentar explicações a cada vez que afirma, com um acento de valor específico, a importância do horário eleitoral gratuito e dos debates para o voto consciente. Os termos "uma vez que" (l. 5) e "pois"

(l. 9, 14, 19), marcadores explicativos e justificativos de argumentos, são usados para apresentar as razões que dão suporte ao ponto de vista defendido. Nessas razões, o horário eleitoral e os debates são classificados como "recursos igualitários" (l. 5-6), "prática na qual todos os candidatos possuem os mesmos direitos para expor as propostas de seus partidos" (l. 14-15), imparciais ao veicularem "as propostas de todos aqueles que almejam se eleger e realizar mudanças em prol da população" (l. 19-20), "recursos que contribuem tremendamente" (l. 23) para que os eleitores se conscientizem "dos projetos e planos dos candidatos" (l. 21).

Desse modo, tal importância é reacentuada em todo o artigo e está resguardada por ter sido inserida na voz que predomina. Por causa disso, a autora insere no artigo a voz com a qual está numa relação de discordância, fazendo uso de determinados termos e expressões, por exemplo, "[...] há quem discorde [...]" (l. 8); "[...] pois grande parte da população eleitora não se interessa por aqueles [horário eleitoral gratuito e debates] [...]" (l. 9-10), que dotam de caráter vago ou não indicam a procedência de algumas informações sobre as quais seus opositores estão baseados. Isso desqualifica o ponto de vista contrário e põe em xeque sua credibilidade.

Para reforçar mais ainda sua opinião, no terceiro parágrafo, a autora lança mão de uma estratégia argumentativa, estabelecendo uma relação de causa e efeito entre assistir ao horário eleitoral e aos debates e não ser um eleitor alienado. No parágrafo conclusivo, faz uso de termos, tais como "devem receber" (l. 18), "devem estar" (l. 21), que funcionam como marcadores de modalização deôntica, os quais indicam temas da ordem do dever, das obrigações sociais. Ambos os marcadores apontam para ações que têm de partir dos eleitores, já que, conforme a tese defendida, o horário eleitoral e os debates cumprem seguramente o seu papel para o voto consciente, restando aos eleitores fazer o devido uso desses "recursos igualitários" (l. 5-6).

A autora, então, defende sua tese como se esta fosse "a" verdade e não apenas uma opinião entre tantas outras possíveis. Os contornos que dá a sua argumentação favorecem a defesa de um ponto de vista mascarado de verdade.

Em suma, considerando a chave de correção desenvolvida pelos professores da equipe de PLE-II para essa prática de escrita, teríamos um artigo de opinião bom, que poderia chegar à nota 2,9.

Quadro 3 – Chave de correção da Avaliação culminativa

Avaliação culminativa 1 – PLE-II – Tipo A
VALOR DA ATIVIDADE: 5,0 – ARTIGO DE OPINIÃO

TEMA: horário eleitoral gratuito e debates

RECORTE TEMÁTICO: importância do horário eleitoral gratuito e dos debates para o voto consciente

PROBLEMATIZAÇÃO: o horário eleitoral gratuito e os debates são importantes para que os brasileiros votem de forma consciente ou esses recursos podem não ter efeito no Brasil?

TESES POSSÍVEIS

1. O horário eleitoral gratuito e os debates são importantes para que os brasileiros votem de forma consciente.
2. O horário eleitoral gratuito e os debates não têm efeito entre os eleitores brasileiros.
3. O horário eleitoral gratuito pode não ter efeito entre os brasileiros, mas os debates tendem a subsidiar o voto consciente.

ARGUMENTOS

CONCLUSÃO

DESCRIÇÃO	PONTUAÇÃO	Pontuação alcançada
Atribuição de um **título** ao texto e, na linha abaixo, à direita, inserção do **nome** e do **e-mail** = **ATENÇÃO!** *Se esses elementos só forem inseridos após o corpo do artigo, o aluno perde 0,1. * O artigo sem assinatura será zerado * Do artigo sem título será descontado 0,5 da nota geral.	0,3	
Parágrafo introdutório: explicitação do tema, do recorte temático e da tese a ser defendida = **ATENÇÃO!** *Se a tese vier apenas no meio ou no fim do texto, não há problema. Pontuação normal. *Se a tese estiver implícita, o aluno já perderá 0,4 da pontuação máxima a ser atribuída à introdução.	0,3 (T), 0,3 (RT) e 0,4 (tese) = 1,0	
Parágrafos de desenvolvimento: justificativa do ponto de vista explicitado na introdução, seguido de dois argumentos convincentes (preferencialmente, um parágrafo para cada argumento) = **ATENÇÃO!** *Argumento fraco 0,5. *Argumento que não dê respaldo à tese vale 0,0.	1,0 para cada argumento = 2,0	
Parágrafo conclusivo ratificando a pertinência do raciocínio desenvolvido =	0,5	
Escrita conforme a **norma padrão** =	1,2	

Fonte: Acervo do autor

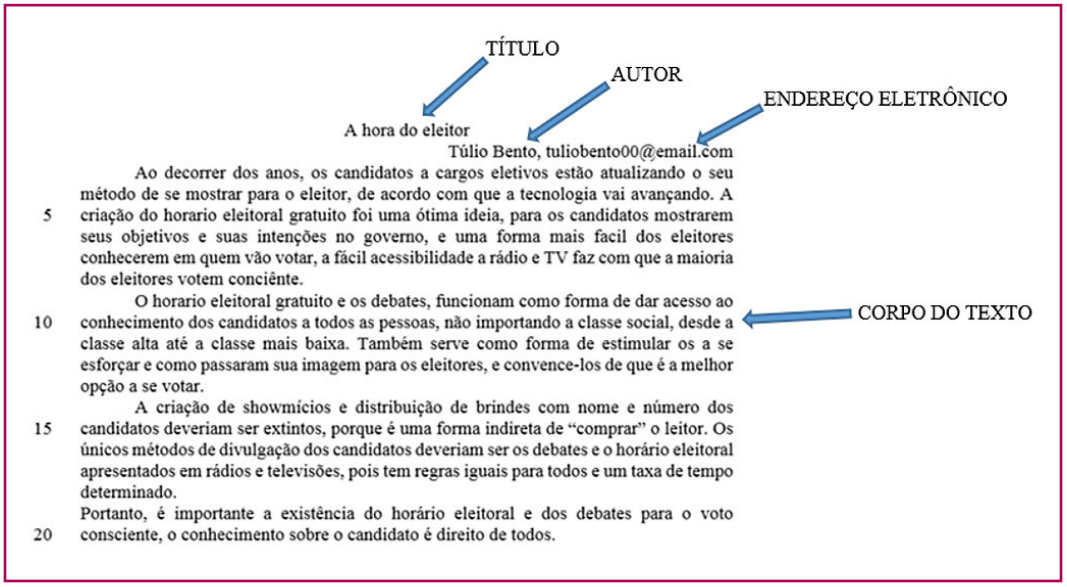
De acordo com essa chave de correção, a escrevente deveria ter organizado seu artigo de opinião conforme as seguintes orientações: a) atribuir um título ao artigo e inserir, em seguida, nome e endereço eletrônico; b) no parágrafo introdutório, apresentar o tema, o recorte temático e a tese a ser defendida; c)

nos parágrafos de desenvolvimento, usar dois argumentos convincentes; d) no parágrafo conclusivo, ratificar a argumentação empreendida. A escrita de um artigo de opinião que atendesse a todas essas exigências resultaria na obtenção de 5 pontos.

No caso do Artigo 1, a escrevente defendeu, de fato, seu ponto de vista quanto à polêmica para a qual foi direcionada. No entanto, o fato de ter iniciado seu artigo com a apresentação de sua tese, sem antes situar o leitor no tema e, dentro deste, no recorte temático a partir do qual explicitaria sua opinião, fez com que não obtivesse a nota máxima. Outra razão que fez a aluna escrevente não alcançar os cinco pontos foi o desenvolvimento de apenas um argumento e não dois, como havia sido solicitado no enunciado da questão discursiva da Avaliação culminativa.

No segundo artigo aqui analisado, o autor também estabelece uma relação de concordância com a voz da minirreforma, considerando o horário eleitoral gratuito como "uma ótima ideia, para os candidatos mostrarem seus objetivos e suas intenções no governo, e uma forma mais facil dos eleitores conhecerem em quem vão votar" (l. 5-7). O caráter facilitador do horário eleitoral gratuito é um dos fatores que tornam viável a "hora do eleitor", apontada já no título do artigo ("A hora do eleitor"). O título adequa-se à argumentação construída no corpo do texto, visto que o autor constrói uma ideia de horário eleitoral e de debate favorável ao usufruto de um direito por parte do eleitor: "o conhecimento sobre o candidato" (l. 20). Essa ideia é reforçada pela funcionalidade atribuída a ambos os recursos: "[...] forma de dar acesso ao conhecimento dos candidatos a todas as pessoas [...]" (l. 9-10), o que lhes confere caráter de geradores de igualdade no tratamento dado à população eleitora no Brasil, "[...] desde a classe alta até a mais baixa [...]" (l. 10-11).

Quadro 4 – Artigo de opinião 2



Fonte: Acervo do autor

Outro ponto positivo para os eleitores, de acordo com o raciocínio desenvolvido pelo autor, e que o horário eleitoral e o debate são uma "[...] forma de estimular os [candidatos] a se esforçar[em] em como passaram [passarão] sua imagem para os eleitores, e convece-los de que é [são] a melhor opção a se votar" (l. 11-13). Isso quer dizer que se exige do candidato mais preparação e campanha bem elaborada. Embora esse último trecho faça referência a uma tarefa designada ao candidato, o que, ainda assim, não assegura ou não apresenta meios que assegurem que ela seja cumprida, a figura do eleitor é vista como beneficiada, pois o horário eleitoral e os debates parecem obrigar o candidato a prestar um serviço de qualidade à população já em período de campanha. Assim, no segundo parágrafo do Artigo de opinião 2, pode-se inferir que as duas medidas viabilizadas pela minirreforma geram efeitos tanto sobre os eleitores quanto sobre os candidatos.

O estabelecimento, por parte do autor, dessas relações de causa e efeito torna possível, nesse caso, enxergar como infalíveis essas consequências advindas do fato de o horário eleitoral e os debates existirem. Ou seja, o autor orienta seu leitor a construir uma relação necessária entre ambas as medidas e suas respectivas consequências apontadas no artigo. O leitor, por sua vez, tem a possibilidade de refutar esse raciocínio, o qual é elaborado após o autor criar uma relação de

causa e efeito com alto grau de refutabilidade: "[...] a facil acessibilidade a rádio e TV faz com que a maioria dos eleitores votem conciênte." (l. 7-8).

Diante dessa afirmação, o leitor poderia fazer a seguinte pergunta: "a facil acessibilidade a rádio e TV" garante que uma grande quantidade de eleitores saiba, de fato, em quem está votando, bem como tenha noção das possíveis mudanças (para melhor ou para pior) que seu voto pode causar para a sociedade na qual estão inseridos? O que é veiculado pelo rádio e pela TV não pode ter caráter duvidoso ou tendencioso? Pensar em respostas para perguntas como essas é um exercício de antecipação dos possíveis enunciados pré-figurados que podem surgir como respostas (no sentido bakhtiniano do termo) às afirmações que o escrevente do artigo faz ao defender seu ponto de vista.

Esse exercício de antecipação faz parte do próprio processo dialógico sobre o qual está assentado o ato de argumentar. As escolhas do autor precisam estar em função das possíveis reações que o seu dizer pode suscitar em seu leitor. Tanto o acordo quanto o desacordo entre a voz do autor e a voz de seu leitor firmam relações dialógicas entre ambas.

Assim sendo, concordamos com a seguinte consideração de Bakhtin ([1929] 2009, p. 98): "Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdade ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.". Embasados nessa reflexão, podemos afirmar que, quando estamos defendendo um ponto de vista, não são palavras o que falamos ou escrevemos, mas, sim, argumentos convincentes ou não convincentes, muito ou pouco refutáveis. É por esse motivo que argumentar é um exercício, ou melhor, uma técnica que ilustra bem o caráter dialógico da língua, a qual se constitui nas relações travadas pelos e entre os sujeitos na sociedade.

Na relação com o leitor por meio de seu artigo, o autor não foi favorecido em sua argumentação também pelo uso problemático, no terceiro parágrafo, do verbo dever: "A criação de showmícios e distribuição de brindes com nome e número dos candidatos **deveriam** ser extintos [...]" (l. 14-15, grifo nosso). Esse verbo, no artigo, desempenha a função de modalizador deôntico, o qual diz respeito a obrigações que precisam ser obedecidas pelos sujeitos no meio social em que vivem. No entanto, o recurso a esse modalizador é problemático pelo fato de o autor dar a entender que está partindo do pressuposto de que showmícios e distribuição de brindes não foram extintos. Porém, o enunciado da questão

discursiva da Avaliação culminativa desfaz esse pressuposto, dada a implantação, explícita em tal enunciado, das medidas (horário eleitoral gratuito e debates) ligadas à minirreforma. Por conseguinte, a argumentação do articulista fica comprometida, assim como o caráter convincente de que seu raciocínio precisa estar dotado.

Isso posto, segundo a chave de correção da Avaliação culminativa, o Artigo de opinião 2 poderia obter a nota 3,3, sendo, desse modo, considerado bom. O artigo não atingiu a nota máxima, porque o autor, no parágrafo introdutório, não indicou o tema ao qual a argumentação estava relacionada, explicitando apenas o recorte temático e a tese. Além disso, construiu apenas um argumento para embasar sua tese, e não dois, conforme solicitado na questão discursiva.

A tentativa de elaboração do segundo argumento ficou comprometida. Isso se deu pelo fato de o articulista fazer uso de termos modalizadores que, ao contrário do que parece ter sido sua intenção, também funcionam, para o leitor atento, como marca de pressupostos que não estão ancorados na voz da minirreforma. É com essa voz, no entanto, que o autor estabelece uma relação dialógica de concordância, o que pode ser confirmado nos parágrafos 1, 2 e 4.

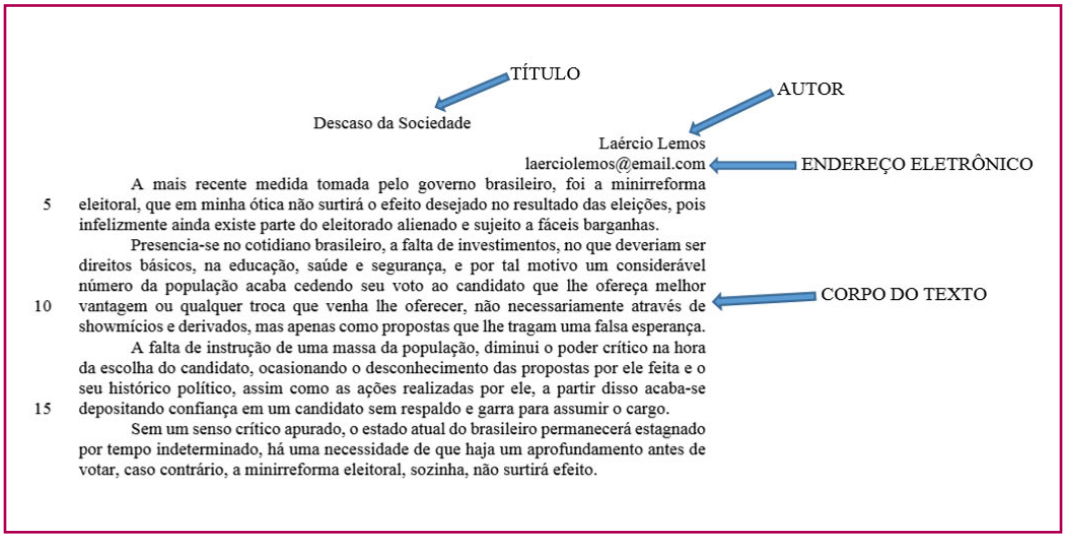
Em outras palavras, para poder defender a tese de que o horário eleitoral gratuito e os debates são importantes para a prática do voto consciente, o autor do Artigo de opinião 2 parte, inicialmente, do pressuposto de que, devido à minirreforma ter legitimado as duas medidas mencionadas acima, foram extintos "showmicios e distribuição de brindes com nome e número dos candidatos". Porém, deixa implícito, no terceiro parágrafo, um pressuposto que contradiz aquele a partir do qual sua argumentação foi desenvolvida. Essa incoerência permite que o leitor do Artigo 2 construa uma imagem do autor como um articulista desatento, dada a contradição perceptível no trecho sob análise.

O que ainda justifica a nota atribuída ao Artigo de opinião 2 é a recorrência de problemas de pontuação, acentuação e ortografia verificáveis ao longo do texto. Também é possível encontrar alguns poucos trechos em que há problemas de concordância verbal e nominal. Tais aspectos estão relacionados ao critério "norma padrão", explícito na chave de correção.

Diferente dos dois primeiros artigos, o autor do artigo intitulado "Descaso da Sociedade" defende que a minirreforma "[...] não surtirá o efeito desejado no resultado das eleições [...]" (l. 5) pelo fato de que "[...] infelizmente ainda existe

parte do eleitorado alienado e sujeito a fáceis barganhas [...]" (l. 6). O uso do advérbio "infelizmente" indica a posição valorativa que o autor assume frente a uma situação que, do ponto de vista dele, compõe uma realidade que ele vivencia e que pode ser percebida pelo leitor. Apesar de tratar o "eleitorado alienado" como justificativa para o seu ponto de vista, o escrevente, ao usar o advérbio "ainda" (l. 6) demonstra aceitar que existe a possibilidade de tal alienação se extinguir ou pelo menos ser diminuída.

Quadro 5 – Artigo de opinião 3



Fonte: Acervo do autor

Nos parágrafos de desenvolvimento, o autor constrói seus argumentos estabelecendo relações de causa e efeito. No segundo parágrafo, por exemplo, "[...] um considerável número da população acaba cedendo seu voto ao candidato que lhe ofereça melhor vantagem [...]" (l. 8-10) como consequência da "falta de investimentos" em educação, saúde, segurança. Por meio desse raciocínio, o escrevente fundamenta sua tese e recorre, conforme seu ângulo de visão, a uma experiência vivida por muitas pessoas no "cotidiano brasileiro" que as influencia a relacionar-se com os candidatos, em períodos de campanha, mediante uma espécie de troca de favores entre eles e os eleitores. Essa situação justifica a existência de um "eleitorado alienado", o que impede firmar, na perspectiva do autor, de modo satisfatório, a prática do voto consciente, um efeito desejado pela minirreforma.

No terceiro parágrafo, o autor constrói uma relação de causa e efeito ligando a uma mesma causa mais de um efeito. Tal estratégia criou uma espécie de efeito dominó, cujo pivô, "A falta de instrução de uma massa da população" (l. 12), é responsável pela diminuição do "poder crítico na hora da escolha do candidato" (l. 12-13, que pode ser considerado, aqui, como efeito 1); pela "desconhecimento [por parte do eleitor] das propostas por ele [candidato] feita e o seu histórico político, assim como as ações realizadas por ele" (l. 13-14, efeito 2); e pela "confiança [depositada pelo eleitor] em um candidato sem respaldo e sem garra para assumir o cargo" (l. 15, efeito 3).

Vale ainda apontar que a causa geradora desses três efeitos assume caráter de consequência da "falta de investimentos" que o autor sinalizou no segunda parágrafo. Mesmo tendo lançado mão dessa estratégia, o autor compromete sua argumentação no parágrafo conclusivo do artigo, pelo fato de ter feito uma generalização indevida: "[...] o estado atual **do brasileiro** permanecerá estagnado por tempo indeterminado [...]" (l. 16-17, grifo nosso). Ter se referido a "[d]o brasileiro" fez com que o autor descartasse a possibilidade de haver brasileiros que tenham "senso crítico apurado" (l. 16). O grau de convencimento do raciocínio que o autor vinha elaborando até então diminui, por causa dessa generalização, a qual pode favorecer a construção de uma imagem, por parte do leitor, do escrevente como alguém que não fez ponderações antes de defender seu ponto de vista. Um leitor crítico que se depare com tal generalização pode não se dá por convencido pela argumentação do articulista.

Também é percebido, na conclusão do artigo, um falso prognóstico, cujas marcas são o uso dos verbos permanecer e surtir no futuro do presente (respectivamente, "permanecerá estagnado", l. 16; "não surtirá efeito", l. 18). Afirmar que uma determinada situação será mantida no futuro foge do controle de análise tanto do autor quanto do leitor. Em um processo argumentativo no qual as razões para a defesa de um ponto de vista precisam ser plausíveis para quem argumenta e para quem se almeja convencer, fazer menção a fatos, ideias que não sejam admissíveis, verificáveis por parte do leitor torna inviável a intenção de convencê-lo.

Feita a leitura de todo o artigo, é possível perceber que o título ("Descaso da Sociedade") é dissonante da argumentação desenvolvida pelo escrevente,

que afirma ser o descaso do governo (e não da sociedade, como o título permite inferir antes da leitura integral do texto) o gerador de eleitores alienados.

De acordo com a chave de correção, o Artigo de opinião 3 poderia alcançar a nota 3,9, considerado, assim, muito bom, levando-se em conta os modos pelos quais o autor lançou mão de estratégias para defender seu ponto de vista. O que levou esse artigo a não alcançar cinco pontos foi o fato de o autor não ter explicitado, no parágrafo introdutório, o recorte temático. Outro motivo que justifica a nota é a generalização indevida e o falso prognóstico encontrados no parágrafo conclusivo do texto. Essas duas formas de raciocínio são consideradas problemas argumentativos e inviabilizam a constituição do caráter convincente necessário à argumentação desenvolvida pelo autor. Os problemas de pontuação recorrentes no artigo também explicam a não obtenção da nota máxima.

Conclusão

Uma escolha feita por um aluno na escrita de um artigo de opinião pode ter caráter problemático em função das possíveis implicações dessa escolha para a relação que o autor estabelece com o seu leitor. A argumentação, nesse caso, é desenvolvida tendo-se sempre em vista o objetivo de fazer o outro aderir ao ponto de vista que está sendo defendido. Por isso, é necessário que o autor dialogue tanto com vozes que concordam com sua opinião quanto com vozes que dela discordam. Nesse processo dialógico, o articulista escreve pensando não só nos enunciados já ditos, mas também nos enunciados pré-figurados, isto é, naqueles que materializam as possíveis reações respostas por parte do leitor. As escolhas de quem escreve são, assim, claramente estratégicas, pois configuram um processo dialógico em que o autor arregimenta vozes discursivas com o fim de mostrar para o seu leitor que a tese defendida merece ser aderida, visto que está sustentada por argumentos convincentes.

Na análise dos três artigos escritos por graduandos do BCT, foi possível perceber que é pensando na reação-resposta do outro que o escrevente precisa estar atento ao "quê" e "como" escreve ou deixa de escrever. O uso de um termo modalizador, por exemplo, pode ser útil à construção de uma argumentação convincente, mas também, não sendo feito de maneira adequada, pode desqua-

lificar todo o empreendimento do autor para que seu ponto de vista seja aderido por seu leitor, o que foi discutido na análise de um dos artigos. Assim, vê-se o quanto a escrita argumentativa é marcada pela relação eu-outro e o quanto levar o outro em consideração, isto é, dialogar com ele é uma experiência que influencia decisivamente aquilo que os sujeitos sociais, em suas inter-relações, falam e/ou escrevem.

Além da finalidade de fazer o leitor aderir a sua opinião, os autores dos artigos analisados tinham outro objetivo. O "quê" e o "como" por meio dos quais eles procuraram defender suas teses também foram decisivos para a atribuição de notas aos seus textos, dada a situação de comunicação em que foram escritos, ou seja, em aulas da disciplina de PLE II, na qual é preciso atribuir notas a algumas atividades. Apesar dessa questão referente às notas, o fato de os professores terem conduzido os graduandos a analisarem a importância do horário eleitoral gratuito e dos debates para a prática do voto consciente pode gerar efeitos além da obtenção de nota satisfatória para promoção na disciplina. Isso significa que a atividade de escrita realizada pelos alunos é capaz de orientá-los a assumir uma postura crítica frente a assuntos ligados a política de seu país, estado e até mesmo instituição universitária de estudo, o que é necessário para que eles possam, de fato, exercer sua cidadania.

A partir das análises dos artigos, é possível compreender que o ensino da argumentação em PLE II pode conduzir os alunos do BCT a vivenciarem práticas de escrita que os façam ressignificar suas visões a respeito do uso da modalidade escrita da língua. Nesse caso, escrever um artigo de opinião não tem um fim em si mesmo. Em vez de se voltar para a aprendizagem apenas dos aspectos estruturais do gênero discursivo, o aluno é levado a refletir sobre sua posição de escrevente no meio social em que vive e sobre as possíveis implicações para si e para aquele(s) a quem ele escreve. O estudo de características formais, como a construção composicional do gênero, por exemplo, figura nas aulas de PLE II como necessário, mas não como único. Assim, aprende-se a argumentar levando-se em conta também a situação de interação, ou seja, o outro com quem se interage, os motivos que norteiam a interação, o(s) modo(s) pelo(s) qual(is) a relação com esse outro pode ser estabelecida.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. [1952-1953] **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail M. [1929] **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

FIORIN, José L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

RODRIGUES, Rosângela H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

GERALDI, João W. [1984] **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012b.

KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012a.

TINOCO, Glícia M. A. de M. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 2008. 241 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2008.

FIORIN, José L.; SAVIOLI, Francisco P. **Para entender o texto**: leitura e redação. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as produções acadêmicas, especificamente do mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), a fim de analisar *quali-quantitativamente* as pesquisas realizadas sobre a categoria letramento, em especial os letramentos crítico-visual e literário. Para tanto, realizamos um mapeamento das dissertações elaboradas sobre letramento na página da internet do programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE. Assim, examinamos os resumos e as palavras-chave das dissertações no período de 2005 a 2015 para traçar o panorama das pesquisas sobre letramento, quanto ao mestrado, na referida universidade, considerando a quantidade de trabalhos produzidos principalmente sobre letramento crítico-visual e literário. Os objetivos específicos deste trabalho são: a) identificar qual marco teórico linguístico está sendo empregado nas pesquisas de mestrado do referido programa de pós-graduação; b) perceber quais os tipos de letramento pesquisados; c) analisar qual a abordagem metodológica adotada nas pesquisas, especificando se há pesquisa de campo ou não. Ressaltamos que o *corpus* coletado consiste de 194 dissertações elaboradas pelos alunos do programa, no período de 2005 a 2015. Nesse sentido, almejamos mostrar como se encontra, atualmente, a produção acadêmica no programa supracitado, no que tange a este tema, principalmente, no contexto educacional.

Palavras-chave: Produção acadêmica, Letramento, Letramento crítico-visual, Letramento literário.

LETRAMENTO CRÍTICO-VISUAL E LITERÁRIO: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)

Isabela Feitosa Lima Garcia[1]
Michelle Soares Pinheiro[2]

Introdução

A importância desta pesquisa se encontra na possibilidade de fazer um mapeamento das dissertações produzidas na Pós-graduação em Linguística Aplicada, no âmbito do Mestrado, sobre letramento. Dessa forma, poderemos identificar quais teorias e conceitos de letramento estão sendo analisados e pesquisados, bem como nos possibilitará perceber como estão as pesquisas sobre letramento crítico-visual e literário. O objetivo principal desta pesquisa é mapear as dissertações elaboradas sobre letramento, nos últimos dez anos, no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE. Os objetivos específicos são: a) identificar qual marco teórico linguístico está sendo empregado nas pesquisas de mestrado do referido programa de pós-graduação;

1. Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

2. Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

b) perceber quais os tipos de letramento pesquisados; c) analisar qual a abordagem metodológica adotada nas pesquisas, especificando se há pesquisa de campo ou não.

O termo letramento ainda é recente, pois seu uso, com o significado que temos na atualidade, surgiu nos anos de 1980, mais precisamente em 1986, por Mary Kato. Por isso, ainda há "confusão" no que concerne às diferenças entre letramento e alfabetização, ou mesmo, letrado e alfabetizado. Hoje, a necessidade de se estudar o letramento advém da relação deste com o uso da leitura e da escrita, vinculados às práticas sociais. Assim, compreendemos como de grande relevância os estudos que se dão acerca das questões que envolvem a prática do letramento.

No Brasil, tanto os níveis de letramento quanto os de alfabetização ainda são preocupantes, tendo em vista que critérios de avaliação do índice de aprendizagem são mais elaborados e demandam mais do indivíduo, uma vez que se faz necessário observar como se dá o uso da leitura e da escrita na sociedade. Desse modo, trataremos de dois tipos de letramento: o letramento crítico-visual e o letramento literário, por acreditarmos que estes dois tipos estão presentes no contexto educacional e são relevantes para o empoderamento[3] social dos estudantes.

Por isso, partimos do pressuposto de que, embora haja muitas pesquisas sobre letramento no Brasil, e que elas sejam as mais diversas, faremos a exposição do que o PosLA – Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará apresenta no que concerne a trabalhos sobre letramento nas três linhas de pesquisa que constituem o programa supracitado, são elas: 1. Linguagem, tecnologia e Ensino; 2. Multilinguagem, Cognição e Interação; e 3. Estudos Críticos da Linguagem.

A metodologia empregada neste artigo tem como base a pesquisa descritiva e quali-quantitativa. O levantamento dos dados para esse mapeamento se realizou na página da internet do programa de Pós-graduação em Linguística Apli-

3. O termo empoderamento foi trazido e adaptado por Paulo Freire (1992) como tradução do vocábulo inglês *empowerment*, que significa literalmente dar poder. No entanto, para o autor, o termo vai além dessa significação e adentra nas esferas da Filosofia e da Educação, pois representa conquista, avanço e superação por parte daquele que se empodera, que se torna sujeito ativo do processo social e educacional.

cada da UECE. Examinamos os resumos e as palavras-chave das dissertações no período de 2005 a 2015 para traçar o panorama das pesquisas sobre letramento quanto ao mestrado na referida universidade, considerando a quantidade de trabalhos produzidos principalmente sobre letramento crítico-visual e literário.

Começando o diálogo: as definições de letramento e multiletramentos

Inicialmente, quanto à origem do termo, letramento advém "ao pé da letra do inglês *literacy*: letra-, do latim *littera*, e o sufixo - mento, que denota resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir)" (SOARES, 1998, p. 18). Assim, o letramento é o resultado que um grupo social apresenta em relação à ação de ler e escrever, em decorrência de se ter apropriado da escrita. No entanto, para Kleiman (1999), o conceito de letramento envolve práticas sociais, culturais e discursivas de um determinado grupo social, que utiliza a escrita como sistema simbólico e, também, na condição de tecnologia em contextos e situações específicas do cotidiano.

Nesse sentido, Kleiman (1999) frisa que, no decorrer da segunda metade do século XX, havia a dicotomia entre o alfabetizado e o não alfabetizado (ou analfabeto, termo mais pejorativo e estigmatizado, sob nosso ponto de vista), apenas vislumbrando a aquisição da leitura e da escrita, mas não concebia outros tipos de habilidades ligadas à escrita. Segundo Heath (1982, *apud* KLEIMAN, 1999), o letramento se evidencia como uma prática discursiva de um grupo social determinado, que atribui à escrita a função de "tornar significativa essa interação oral, mas não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler e escrever". Na concepção de Mollica e Leal (2009), letramento traz o significado de múltiplos saberes de natureza social, política e cultural, com os quais os indivíduos podem ter contato em meio à comunidade em que se inserem, com as mais variadas finalidades, independentemente de serem alfabetizados. As autoras ainda distinguem duas formas principais de letramento: o escolar, advindo da cultura grafocêntrica; e o social, relacionado ao conhecimento de mundo que cada um de nós traz e constrói. Dessa forma, constatamos que o conceito de letramento é dinâmico e vem sendo (re) construído ao longo do tempo e nos mais diversos contextos sociais.

Tavares (2009) traz o termo "letramentos", que abrange os seguintes tipos de letramento: digital, literário, computacional, informacional, visual, midiático, entre outros. Segundo a autora, cada um destes letramentos faz alusão a um conjunto de habilidades que são acionadas pelas pessoas em situações e práticas discursivas distintas de letramento. Entretanto, cada um dos letramentos citados engloba, direta ou indiretamente, os outros, isto é, quando nos encontramos em situações de uso dos hipertextos[4], precisaremos também usar das "ferramentas" do letramento visual, por exemplo, por meio da interpretação dos componentes imagéticos. Já Duboc e Ferraz (2011) abordam o conceito de "novos letramentos", pelos quais se tem a meta de dar prioridade e uma maior significância aos aspectos socioculturais e ideológicos, quando se trata dos vários modos representacionais. Dessa maneira, concebemos os novos letramentos como plenamente mergulhados na criticidade, presentes nos modos verbais ou não verbais, orais ou escritos, impressos ou digitais, visuais ou textuais. Diante disso, os novos letramentos são importantes, também, no processo de ensino -aprendizagem em língua materna e estrangeira, uma vez que os alunos, na maior parte das vezes, almejam utilizar o conhecimento comunicativo nas mais diversas práticas discursivas.

Em 1994, um grupo de educadores de vários países, que se autodenominam de *New London Group* reúne-se em New London, New Hampshire, Estados Unidos, para discutir e repensar o ensino e uma pedagogia de letramento, devido às mudanças percebidas com a globalização, a tecnologia e a diversidade social. O foco das discussões era o que é ser letrado e as pedagogias necessárias para o letramento. Esses educadores lançam o termo *multiletramentos*, que surge em resposta a uma preocupação sobre como o ensino do letramento pode preparar os estudantes para atuar em um mundo de constante mudança no qual eles estão engajados. Esse termo evoca uma série de letramentos e práticas de letramentos usadas em todos os setores da vida, e como estas práticas podem ser similares e

4. Por hipertexto temos que é "visto como um sistema que permite a articulação de diferentes fontes de informação, pode ser usado para recolher, ordenar, agrupar, atualizar, pesquisar e recuperar a informação de modo fácil, rápido e eficiente [...] O hipertexto tem se tornado um formato frequente para softwares educativos, interativos, obras de referência, livros de texto, documentação técnica etc" (GUALBERTO, 2008, p.26 *apud* SOUSA; ARAÚJO; PINHEIRO, 2009, p. 115).

diferentes. Para Rojo (2012), o conceito de multiletramentos direciona a análise para dois tipos de multiplicidade na sociedade atual: a multiplicidade cultural das populações (relaciona-se aos pares antitéticos de culturas erudito/popular, central/marginal, canônica/de massa) e a multiplicidade semiótica da constituição dos textos (em relação aos vários modos e recursos semióticos presentes nos textos, tais como imagens visuais, sons, vídeos, links, etc).

Letramento crítico-visual: imagem e texto na tessitura dos significados

O letramento visual teve seu desenvolvimento com a Gramática de Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (1996), que alicerçou suas bases teóricas a partir da teoria de Michael K. Halliday (Gramática Sistêmica Funcional). A GDV arquiteta seus significados por meio da seguinte organização metafuncional: representacional (ou ideacional), interativa (ou interpessoal) e composicional (ou textual). A primeira se refere às estruturas que criam, de maneira visual, a natureza de eventos, objetos e participantes envolvidos e representados, bem como as circunstâncias. A segunda esboça o vínculo entre os participantes, em que "recursos visuais constroem a natureza das relações de quem vê e o que é visto" (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 12). Já a última serve para analisar as imagens quanto à estrutura e ao formato do texto, ou seja, faz alusão aos significados obtidos por meio da distribuição do valor da informação ou da saliência de alguns elementos do texto imagético.

Callow (2008) reforça que a Gramática de Design Visual oferece embasamento para analisar e criticar os aspectos visuais de textos e contextos de multiletramentos. Assim, o autor possibilita que alunos e observadores expressem seu ponto de vista para criticar as escolhas feitas pelos ilustradores de livros paradidáticos, considerando que tipo de visão de mundo está sendo representada em determinada imagem, por exemplo. Callow (2008) salienta que as três dimensões apresentadas são modos para refletir sobre a "visualidade" dos leitores. A respeito disso, esclarecemos que, para Walsh (2010), as habilidades comunicativas são: escrever, falar, ouvir, ler e ver, ou seja, a autora inclui a competência visual como mais uma habilidade a ser desenvolvida no ensino-aprendizagem e atrelada à leitura. Dessa maneira, Walsh (2010) enfatiza que devemos ler e ver

os elementos visuais e textuais, analisando aspectos da produção e da recepção dos textos na construção de significados e na (re) contextualização destes. Para Messaris (1994; *apud* NEWFIELD, 2011), a educação visual objetiva, para os estudantes: compreender várias formas visuais (diagramas, gráficos, edição e efeitos tecnológicos); desenvolver habilidades cognitivas para propriedades específicas visuais; instigar uma conscientização sobre a manipulação visual, em especial, em campanhas e propagandas políticas; promover uma apreciação estética das artes visuais em todas as formas de comunicação visual.

Nesse sentido, o letramento crítico-visual insere os alunos em atividades de observação, criação e discussão de textos multimodais, considerando-se as dimensões afetiva, composicional e crítica. Já a teoria dos multiletramentos deve incluir a aprendizagem sobre como os textos são construídos e como estes textos devem ser usados para "redesenhar" os textos, parcial ou totalmente como componentes da prática discursiva aplicada, o que seria um grande suporte à prática pedagógica do letramento visual.

Janks (2012) ressalta a importância do letramento crítico nos dias de hoje, em que, no mundo, predominam as desigualdades de gênero, raça, etnia, linguagem, habilidades, sexualidade, nacionalidade e classe social, em decorrência, principalmente, das discrepantes relações de poder existentes na sociedade contemporânea. Então, a autora defende que as relações de poder devem ser refletidas em sala de aula de modo crítico-reflexivo, pois o poder está expresso, implícita ou explicitamente, nos textos verbais e imagéticos. Dessa forma, o letramento crítico se configura como uma necessidade para a educação. A autora defende a "crítica" com o argumento de que nossas escolhas semióticas são circunscritas pelos modos de pensar, acreditar e valorizar, nos discursos aos quais temos acesso e com os quais temos contato. Por isso, a autora defende que a crítica é necessária para "desregular" estes discursos que engendram relações de poder. Além disso, Janks (2012) ressalta que, como gênero e gramática estão em constante mudança, o letramento crítico foca no consumo e na produção dos textos, ao longo do tempo, e em decorrência das mudanças.

Segundo Duboc e Ferraz (2011), o letramento crítico nasceu das contribuições da teoria crítica de educação, oriunda da pedagogia de Paulo Freire, que vislumbrava o empoderamento social dos indivíduos. Já Cassany e Castellà (2010) explicitam que as origens do letramento crítico advêm das seguintes teorias:

Pedagogia Crítica de Freire, Macedo e Giroux; Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, de Horkheimer, Adorno e Habermas; Análise do Discurso Crítica de van Dijk, Fairclough e Wodak; novos estudos de letramento, de Gee, Barton, Zavala e Ames; Pós-estruturalismo, de Derrida e Foucault; estudos linguísticos e literários de Halliday e Bakhtin; e estudos culturais e políticos contemporâneos.

Na concepção de Baptista (2010), o letramento crítico-visual situa, principalmente, a língua estrangeira e o aluno nos âmbitos social, cultural, histórico e político. Assim, o letramento crítico-visual vai além das antigas práticas de leitura, nas quais predominavam a decodificação e a memorização. Nesse sentido, Newsfiled (2011) aborda o termo "crítica" da seguinte maneira:

> 'Crítica' passou a ser vista não apenas como 'análise fundamentada', mas como uma análise que procura desvendar os interesses sociais e políticos da produção e recepção de imagens em relação aos efeitos sociais de poder e dominação. [...] Uma questão crucial para o letramento crítico-visual relacionado às imagens históricas diz respeito ao contexto original de produção e significação das imagens, bem como a sua re-publicação no presente (NEWFIELD, 2011, p. 92 – grifos da autora)[5].

Newfield (2011) conclui que o letramento crítico-visual não se detém apenas à apreciação estética, mas vincula-se, diretamente, às consequências políticas e sociais dos textos e aos discursos inerentes, como formas de pensar e representar o mundo.

Letramento literário: uma arqueologia dos conhecimentos

Há tempos se discute acerca da "definição" de literatura. Porém, estudiosos lançam definições. Pesquisadores discorrem sobre sua relevância e tentam responder alguns questionamentos, como o que é literatura, para que serve, qual sua função na sociedade, se é realmente necessário conhecê-la, se é arte transformadora do homem, etc. Além das questões mencionadas, discute-se a

5. 'Critical' came to be seen not simply as 'reasoned analysis' but as an analysis seeking to uncover the social and political interests in the images production and reception in relation to the social effects of power and domination. […] A crucial question for critical visual literacy relating to historical images concerns the original context for the production and meaning of the images as well as their re-publication in the present (NEWFIELD, 2011, p.92 – grifos da autora).

possibilidade de a literatura ser uma "arma" poderosa, por ser considerada, por muitos, fonte de conhecimento, que trata do universo, do homem, da vida. Sabe-se que a literatura é uma composição artística, mas não apenas isso. Ela deleita, instrui, contesta, liberta, cria valores e os transmite ao ser (cf. COSSON, 2007).

Para Candido (2004), a literatura é um bem incompressível, ou seja, não pode ser negado ao ser humano, pois, assim como a alimentação, a moradia, o vestuário, a saúde, a liberdade e a instrução, é um bem essencial à existência. Desse modo, a ausência dela gera mutilação no indivíduo. A literatura é um bem incompressível porque humaniza o leitor. Sobre humanização, Candido (2004) afirma:

> Entendo por humanização (...) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensíveis e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

Por meio da literatura, o homem encontra um novo sentido para sua vida. Dessa forma, a literatura não pode ser deixada de lado, pois o ser humano, além de suprir as necessidades básicas de sua existência, precisa, também, garantir estabilidade no que concerne à formação de sua humanidade, de sua espiritualidade. A literatura humaniza para a bondade ou para a maldade, ou seja, para o bem ou para o mal. O caminho percorrido dependerá do texto e do leitor, de sua experiência de leitura, do mundo, do que está a sua volta. É preciso trabalhar a leitura literária na escola, na biblioteca através da seleção de textos e de atividades. O educador, principalmente, necessita estar ciente da relevância dessa literatura. Silva (2005) dá algumas sugestões para se trabalhar a literatura em sala de aula: desmitificar a concepção escolarizada da literatura como fenômeno decorativo; incentivar a leitura de textos clássicos e contemporâneos; reavaliar os enfoques direcionados à literatura em sala de aula; evitar textos fragmentados e descontextualizados; considerar a diversidade de leituras produzidas pelos alunos; trabalhar a leitura literária no espaço cibernético; investir no ensino da literatura a partir de uma perspectiva intersemiótica, promovendo o diálogo

entre literatura e outras artes. Os educandos não podem ver a leitura literária apenas como algo escolar ou como requisito para adquirir notas, mas como uma atividade prazerosa, para o deleite, ao mesmo tempo em que é humanizadora e torna o homem melhor.

Uma das vantagens da leitura literária é a visão mais abrangente de mundo que o leitor adquire a partir do ato da leitura. Um leitor literário compreende melhor a realidade e se mostra hábil na busca por mudanças políticas e sociais, entre outros aspectos, relacionados à vida em comunidade. É a partir da leitura de textos literários que o homem conhecerá outros mundos, sejam imaginários ou baseados na realidade.

É sabido que a literatura atua como formadora de conhecimento, instigadora do saber e como encanto, descobertas, tanto na vida de crianças e adolescentes quanto de adultos. Além disso, uma das funções da literatura é educar. Conforme Zilberman (1990), a literatura educa, pois, por meio do texto literário, adquire-se uma visão mais ampla da sociedade, do ambiente em que se vive, bem como das pessoas, uma vez que ela permite o contato com outras culturas, comportamentos, épocas, vivências, além da magia da ficção e, simultaneamente, com textos verossímeis, próximos do que se conhece. A leitura de textos diversos, a contação de histórias, os livros ilustrados, os contos populares, a poesia de cordel cantada por nossos pais, nossos avós e demais familiares educam, tanto quanto a escola. A literatura ensina, bem como a vida, a partir do momento em que atua na vida do homem:

> A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajuda a viver. [...] ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2009, p.76).

É comum ouvir comentários sobre como um determinado livro mudou a vida de alguém, sua maneira de agir e pensar o mundo. Geralmente esse tipo de leitor vê, na literatura, sua condição humana, ou seja, o leitor se vê numa história, identificando-se com personagens, aventuras, sofrimento, alegria, etc. Afinal, ela é como alimento para determinadas pessoas. Por isso, todo ser huma-

no tem o direito de usufruir desse bem, de possuí-lo, uma vez que a ausência da literatura na vida pode causar sequelas na formação pessoal e profissional.

Ao falar de literatura e seus benefícios, é preciso refletir, também, sobre como ela é trabalhada na escola. Uma das formas de motivar os educandos é explorar a relação do texto literário com as experiências de vida deles, atividade fundamental no processo de identificação do leitor com o que lê. Além disso, uma proposta alternativa que cumpra o papel de criatividade e inovação deve ser apontada, pois se faz imprescindível trabalhar o potencial criativo na escola. Trataremos, aqui, de letramento literário. Segue a definição do termo, segundo Cosson (2007):

> [...] Preferimos definir o letramento literário, [...] como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos (Paulino e Cosson, 2009, p. 67). Nessa definição, procuramos enfatizar, por um lado, que o letramento literário não é a conquista de uma determinada habilidade, o "ler literatura", mas sim uma interação permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida, ou seja, a cada evento literário de que participamos, quer de literatura, que de leitura, quer de produção, modificamos a nossa relação com o universo literário (COSSON, 2007, p. 282, 283).

Assim, o Letramento Literário não é conhecer uma determinada área, não se trata de dominar a literatura, mas da construção literária de sentidos, de uma interação contínua a cada evento literário, ao longo da vida do indivíduo.

Tratando do ensino de literatura, Cosson (2007) apresenta uma proposta de sequência básica e uma expandida para o ensino de literatura. De acordo com a sequência básica, o letramento literário na escola deve ser trabalhado levando em consideração quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. O primeiro passo consiste em motivar o aluno a se envolver com o texto a ser trabalhado, que pode ser a apresentação de um vídeo, uma música, um outro texto que tenha relação com o que será trabalhado, uma peça teatral ou apenas um jogo dramático, dentre outras atividades que podem ser desenvolvidas. Em seguida, a introdução, em que o professor apresenta ao aluno o autor e a obra, mas de maneira rápida, não se detendo a detalhes, apenas informações relevantes da vida do escritor e seus trabalhos mais importantes que tenham relação com o

texto que será trabalhado. O terceiro passo é a realização da leitura, podendo-se dar em três momentos: leitura silenciosa, leitura oral realizada pelo professor e leitura feita pela turma. Por último, é proporcionado ao aluno um momento de interação e interpretação com o texto, em que o docente aponta questões relativas ao texto lido e desenvolve atividades para que os educandos discutam. Para a finalização desta atividade, faz-se a extrapolação, em que os alunos fazem atividades relacionadas à interpretação do texto lido, extrapolando seus elementos. A sequência básica de Cosson (2007) não é fixa, é mutável, e pode ser aplicada em turmas de Ensino Fundamental ou Médio, depende da proposta apresentada pelo professor e como ela será trabalhada. É uma proposta prática, realizável para o ensino de literatura dentro da realidade atual.

A sequência expandida tem muitas características similares à básica, todavia a expandida demanda mais tempo para ser executada, uma vez que exige do educando a produção de textos em praticamente todas as etapas. Essa proposta trabalha com obras literárias mais amplas, extensas, como romances, novelas, peças teatrais, etc. Aqui, o educando terá de ler a obra completa com intervalos entre a leitura, em que o educador mostra ao educando outros tipos de texto, ou mesmo outras linguagens, como música, vídeo, pintura, escultura, outras formas de leitura que estejam relacionadas ao texto em questão.

Uma das características mais relevantes é a comparação entre, pelo menos, duas obras. Além da obra trabalhada, o educador pode sugerir outros títulos que tratem da mesma temática. Uma sugestão é o uso de obras contemporâneas que estejam de acordo com a realidade do público alvo e que permitam uma reflexão por parte dos educandos. Logo, é interessante trabalhar com questões que gerem debates em sala e também fora dela. Essa sequência exige mais da turma e do professor, considerando que as leituras são mais extensas, além de demandar disponibilidade de tempo para ler e disposição e entusiasmo para começar e finalizar a leitura da obra.

As propostas apresentadas por Cosson (2007) objetivam o letramento literário, trazendo sugestões que podem ser usadas em sala de aula para motivar o aluno à leitura do texto literário. É possível trabalhar com os mais diversos gêneros textuais, tanto na sequência básica quanto na expandida.

O letramento na Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE: a análise dos dados

Elaboramos, com base no mapeamento feito, a seguinte tabela, em que apresentamos por ano a quantidade total de dissertações e o número de pesquisas sobre letramento.

Tabela: Resumo das dissertações sobre letramento no intervalo de 2005 a 2015 do PosLA da UECE

ANO	TOTAL DE DISSERTAÇÕES	Nº DE DISSERTAÇÕES QUE TRATAM DE LETRAMENTO	PERCENTUAL DAS DISSERTAÇÕES QUE TRATAM DE LETRAMENTO
2005	10	00	0%
2006	12	00	0%
2007	14	00	0%
2008	14	00	0%
2009	19	01	5,26%
2010	16	00	0%
2011	19	02	10,52%
2012	19	01	5,26%
2013	32	06	18,75%
2014	27	01	3,70%
2015	12	04	33,33%
De 2005 a 2015	194	15	7,73%

Percebemos que não houve nenhuma dissertação entre os anos de 2005 e 2008, o que denota a negligência aos estudos do letramento como prática social, seja no âmbito educacional ou não. No entanto, salientamos que, nesse período, muitas foram as pesquisas sobre leitura e competência leitora, intermediadas pelos materiais didáticos impressos e digitais.

Em 2009, apenas uma (5,26%) dissertação apontava para o letramento digital com aporte teórico de Soares (2002, 2005), Kleiman (1995) e Xavier (2005), havendo uma relação com os principais teóricos de letramento, em uma perspectiva de prática social. Nesta dissertação, também observamos que a autora analisou o grau de letramento digital dos professores de uma escola privada em Fortaleza-CE, o que comprova que houve pesquisa de campo com seres humanos e adoção do instrumental questionário. No ano de 2010, também não houve nenhum trabalho acadêmico no âmbito do mestrado, que trouxesse pesquisa sobre letramento.

Em 2011, das 19 dissertações defendidas, apenas duas (10,52%) versavam sobre letramento digital, com aporte teórico de Pereira (2007), Rojo (2007), Kleiman (2008) e Soares (2009) sobre o conceito de letramento como prática social, além de Xavier (2007), que trata do letramento digital, e Garton e Pratt (1989, *apud* ROJO, 1995), que afirmam que o letramento está diretamente envolvido com a linguagem escrita, uma vez que este é quase um consenso por parte da maioria dos autores. No ano de 2012, assim como em 2011, tivemos 19 trabalhos desenvolvidos; porém, apenas um (5,26%) deles abordava letramento, especificamente o letramento crítico, em que a autora apresenta uma análise das representações sociais da mulher presentes nos textos multimodais de livros de língua inglesa para o Ensino Médio, produzidos exclusivamente por autores brasileiros. Ressaltamos que, nesse ano, muitos foram os trabalhos sobre leitura do texto literário e seu uso em sala de aula, além das pesquisas sobre processos de escrita.

O ano de 2013 se destacou pelo maior número de dissertações elaboradas pelos alunos do PosLA, sendo 32 no total, das quais somente seis (18,75%) apontavam para o letramento, mais precisamente o letramento literário, visual, multimodal, crítico e digital. No referido ano, tivemos uma dissertação sobre letramento visual, em que o autor recorreu às abordagens de letramento, multiletramentos, letramento crítico e visual de Callow (1999), Cassany (2006), Cassany e Castellà (2010), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Jewitt (2008), Muffoletto (2001), Stokes (2002) e Street (1984). O objetivo do trabalho em questão foi descrever e analisar as relações entre os modos visual e verbal presentes nas atividades de compreensão leitora de duas coleções de livros didáticos de espanhol, selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2012. Dois dos trabalhos (6,25%) produzidos sobre letramento, nesse período, apontavam para

o letramento digital, e um (3,12%) se referia ao literário. Além dos trabalhos citados, um apontava para o letramento crítico, em que a autora se utilizava dos conceitos de letramento crítico e leitura crítica, tomando como referência, os estudos de Soares (1999), Kleiman (2008) e Ceveti, Pardales e Damico (2001).

Em 2014, ano em que o programa teve 27 dissertações, o segundo maior número de pesquisas realizadas no PosLA até o referido ano, apenas uma (3,70%) tratava de letramento, no caso, os letramentos visual e digital. Destacamos que o autor dessa pesquisa analisou as estratégias e o processo de construção de sentido na leitura de infográficos em língua inglesa por alunos de nível superior. Por fim, 2015, de um total de 12 trabalhos, 04 (33,33%) priorizavam os estudos que concernem ao letramento. No que tange aos procedimentos metodológicos, em uma das pesquisas, os dados foram coletados a partir das leituras de infográficos realizadas por um grupo de participantes. A autora de uma das dissertações utiliza o conceito de letramento, a partir dos estudos de Soares (2004, 2006), Cassany e Castellà (2010) e Tavares (2009). Em um trabalho que aborda o letramento crítico, outra pesquisadora propõe práticas de leitura crítica em sala de aula de língua espanhola por meio do uso de textos literários. O referido trabalho dialoga com a dissertação que trata de letramento literário, uma vez que o autor aponta diversas maneiras de se trabalhar o gênero literário "teatro" em sala de aula, almejando, desse modo, desenvolver a competência leitora e oral em Espanhol – língua estrangeira.

De modo geral, dos trabalhos realizados sobre letramento, percebemos que a maioria apresentou pesquisa de campo. Outro aspecto relevante a ser destacado é que os estudos sobre letramento tiveram início na década de 1980, porém, mais de vinte anos depois, a temática ainda parece ser novidade no contexto acadêmico cearense, em virtude de a quantidade de pesquisas sobre letramento ainda ser pequena, apenas quinze dissertações (7,73%) ao longo de dez anos, diante da totalidade de 194 pesquisas.

Considerações finais

Deve-se desenvolver o letramento visual, crítico e/ou literário, não só por razões pragmáticas, mas também pela necessidade de estudantes se tornarem participantes informados e críticos nos campos social e político de suas comu-

nidades. Daí, a necessidade de se pesquisar sobre letramento, principalmente com investigações com seres humanos, buscando compreender a produção e a recepção dos textos. Embora nosso trabalho se tenha restringido ao PosLA – Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da UECE – com a análise das produções acadêmicas em um período de dez anos, constatamos que ainda há a necessidade de se desenvolverem trabalhos no âmbito do letramento, principalmente visual, crítico e/ou literário, pois muitas são as pesquisas sobre multimodalidade, competência leitora e gêneros textuais (impressos e digitais) em sala de aula. Porém, poucos são os que apontam o letramento crítico-visual e literário como prática social no âmbito educacional e em outros contextos institucionais e sociais.

Diante dos dados, sugerimos que as pesquisas sobre letramento não fiquem apenas a encargo da linha 01 do PosLA, mas cheguem às outras linhas de pesquisa, já que tanto a sociolinguística como a análise do discurso podem usufruir das teorias sobre letramento, ou vice-versa. Além disso, percebemos que, no referencial teórico das dissertações, muitos autores se repetem, o que nos faz lançar o desafio de que devemos buscar novas fontes e estarmos abertos a novas correntes teóricas, ou melhor, devemos e podemos transcender e procurar novos caminhos teórico-metodológicos para inovar e ressignificar o dinâmico objeto de pesquisa.

Nesse sentido, enaltecemos a relevância dos quinze pioneiros trabalhos sobre letramento, pois percebemos que cada um trouxe uma contribuição para a área de estudos em relação às práticas de ensino-aprendizagem, à recepção e produção de textos, ao processo de construção de significados e, principalmente, às práticas discursivas dos sujeitos sociais. No entanto, defendemos que o letramento ainda necessita de um maior engajamento dos pesquisadores para elaborar pesquisas qualitativo-colaborativas, que tenham como foco os indivíduos e suas ideologias ou suas "leituras" de mundo.

Referências

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, Cristiano Silva de e COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Coord.). **Espanhol**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o ensino). p.119-136.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos.** 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CALLOW, Jon. Show me: Principles for assessing students' visual literacy. **The Reading Teacher**, 6 (18) pp. 616-626, 2008. Disponível em: hhtp://facstaff.unca.edu/nruppert/2009/Visual%20Literacy/DigitalLiteracy/PrinciplesforAssessing.pdf.

CASSANY, Daniel; CASTELLÀ, Josep Maria. Aproximación a la literacidad crítica. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, UFRS, 2010, v.28, n.2, p. 353-374.

COSSON, Rildo. Estratégia para o ensino da literatura: a sistematização necessária. In: **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

_____ **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: contexto, 2014.

Dissertações. **POSLA – Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada.** Fortaleza. Disponível em: http://www.uece.br/posla/. Acesso em 04 de maio de 2015.

DUBOC. Ana Paula e FERRAZ. Daniel Mello. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: JORDÃO (Org.) **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**. Revista X, vol.1, 2011.

FERNANDES, José David Campos; ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Revisitando a Gramática Visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de (Org.). **Perspectivas em Análise Visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11-31.

GONÇALVES, Adair Viera; PINHEIRO, Alexandra Santos. (Orgs.). A prática de letramento literário na sala de aula. In: **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Mercado de Letras: 2011.

JANKS, Hilary. The importance of critical literacy. **English teaching:** practice and critique. v. 11, n. 1, p. 150-163, 2012.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999, p. 15-61.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, [1996], 2006, p. 2-6.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 12. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

NEWFIELD, Denise. **From visual literacy to critical visual literacy:** an analysis of educational materials. **English teaching:** practice and critique. v. 10, n. 1, p. 81-94, 2011.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
TAVARES, Valéria Maria Cavalcanti. **Novas exigências do letramento e a construção de um ambiente propício ao ensino de leitura.** In: ARAÚJO, Júlio César; DIEBI, Messias. (Orgs.). **Letramentos na web**: Gêneros, Interação e Ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.137-152.
TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
WALSH, Maureen. Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? **Australian Journal of Language and Literacy**. v. 3, n. 3, p. 211-239, 2010.
ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.). **Literatura e pedagogia:** Ponto e contraponto. Porto alegre: Mercado Aberto, 1990.

RESUMO

No tocante aos estudos sobre o questionário de pesquisa realizados aqui no Brasil, destacamos o trabalho desenvolvido por Machado & Brito (2009), no qual as autoras discutem, dentre outros aspectos, a influência das perguntas de questionários sobre as respostas, quando estes são utilizados como procedimento metodológico para a coleta de dados em pesquisas acadêmicas com foco no fazer docente. A partir de uma resenha crítica dos principais aportes desse estudo e com base nos pressupostos de Vieira (2009), procuraremos ampliar as discussões em torno do referido gênero tomando como objeto de reflexão os questionários virtuais disponibilizados nas plataformas *Google Docs* e *Survey Monkey*, em vista de seu crescente uso no meio acadêmico, sobretudo no contexto de expansão das chamadas novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) (MIRANDA, 2007; NEVES, 2009). Nesse sentido, o nosso propósito é suscitar algumas reflexões quanto ao uso desse artefato na perspectiva do ensino, considerando-se a relevância social do gênero e as variadas possibilidades de uso oferecidas mediante o avanço da informatização.

Palavras-chave: Gênero questionário de pesquisa, Ensino, Novas TICs.

OS QUESTIONÁRIOS DE PESQUISA VIRTUAIS E SUA IMPLICAÇÃO PARA O ENSINO: ALGUMAS REFLEXÕES

Maria Aparecida da Costa[1]

Introdução

No que pese o avanço da tecnologia em diversos meios, cujo recurso tem prosseguido em célere ascensão na contemporaneidade, no contexto da educação brasileira, todavia, a manipulação de métodos informatizados ainda parece não ter alcançado a popularidade que deveria ter. Neves (2009) explica que esse fato se dá porque, quando o segmento é o da educação, "as tecnologias ainda são vistas como algo excepcional. Se mesmo o livro didático ainda não é bem explorado em sala de aula, o que dizer desse universo de possibilidades que as novas tecnologias da informação e da comunicação [...] nos trazem?" (NEVES, 2009, p. 17).

Com base no questionamento suscitado pela autora e tendo em vista o nosso propósito de ampliar os estudos sobre gêneros, o presente artigo articula algumas reflexões acerca da utilização de questionários de pesquisa virtuais que apontem para o uso desse artefato a favor do ensino no contexto da academia. Especificamente, a reflexão proposta toma como ilustração os questionários de pesquisa virtuais das plataformas *Google Docs* e *Survey Monkey*, compreendidos como ferramentas de coleta e geração de dados em pesquisas acadêmicas,

1. Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: <aparecosta@hotmail.com>.

visando repaginar a utilização do referido artefato, tradicionalmente aceito no meio canônico, a partir do que se convencionou chamar de novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

O eixo central da discussão em que nos respaldamos é o artigo *O agir linguageiro em questionário de pesquisa* (MACHADO; BRITO, 2009), que constitui, a nosso ver, um relevante arcabouço de questões teóricas e metodológicas em torno do gênero em estudo, sobretudo porque retoma o seu uso no contexto da educação formativa, iluminando duas importantes vertentes, a saber: a primeira diz respeito ao problema de natureza metodológica das Ciências Humanas em relação ao uso de perguntas na coleta de dados através de instrumentos de uso corrente nessa esfera, a exemplo dos questionários e entrevistas. A segunda tem a ver com as representações subjacentes aos discursos produzidos por sujeitos envolvidos em uma determinada atividade, que, no caso da investigação em pauta, trata-se dos professores no seu fazer docente. Daí porque optamos por apresentar o texto na sua integralidade ontológica, o qual é sintetizado aqui, na seção 1, no formato de uma resenha analítica.

No intuito de ampliar as discussões relacionadas ao gênero em perspectiva, lançaremos mão dos estudos de Vieira (2009) e Richardson (2009), no tocante à concepção de questionários de pesquisa. Uma vez que nossas ponderações fazem interface conceitual com as novas TICs, apresentamos ainda o dizer de Miranda (2007) e Neves (2009) sobre a utilização desse recurso como possibilidade pedagógica.

O gênero questionário de pesquisa: discussões à guisa de resenha

O artigo intitulado *O agir linguageiro em questionário de pesquisa*, de autoria das professoras Anna Rachel Machado e Célia Brito[2], foi publicado no ano de

2. Disponível em: <moodle.stoa.usp.br/file.php/791/ARM_CB_ComLisboa.pdf>. Acesso em: 28 set. 2011. No tocante ao artigo que serve de leitura a esta breve resenha, embora a sua fonte original seja a obra *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*, organizada por Machado, Cristóvão e Abreu-Tardelli (2009), o material ora resenhado refere-se a um texto de conteúdo semelhante ao da citada obra, em arquivo no formato PDF, no qual não se observa data de publicação nem enumeração de páginas, e que fora disponibilizado como recurso de pesquisa extraído da Plataforma *Moodle* da Universidade de

2009, quando muito pouco havia sido escrito a respeito do gênero questionário, pelo menos se considerarmos o contexto acadêmico brasileiro.

Na introdução, as autoras discutem o objetivo do estudo, que consiste na análise dos procedimentos metodológicos usados para a coleta de dados, quando estes dizem respeito a textos nos quais o próprio professor discorre sobre o seu fazer docente. A orientação teórica que norteia o estudo insere-se nos quadros do Interacionismo Sociodiscursivo, lançando o olhar, especificamente, para o problema da influência das perguntas de questionários sobre as respostas, com foco na construção e avaliação de perguntas utilizadas em outros procedimentos de coleta (entrevistas, autoconfrontações simples e cruzadas, etc.).

No segundo tópico, intitulado *O problema da coleta de dados nas Ciências Humanas*, Machado & Brito (2009) justificam a relevância da pesquisa ao expor a necessidade que os pesquisadores têm de apreender a voz dos agentes sociais diretamente envolvidos na atividade investigada, sobretudo nas ciências do trabalho. Elas ainda salientam que, a despeito dessa necessidade, a coleta e a interpretação dos discursos que são produzidos pelos trabalhadores geram certas dificuldades para o pesquisador, elencando algumas delas: esses discursos nem sempre são satisfatórios para os objetivos da pesquisa, por resultarem em respostas lacônicas, generalizantes ou prescritas; dificuldade que alguns trabalhadores têm no trato da expressão verbal para descrever determinadas dimensões de suas atividades (Guérin et al., 2006); inexistência de um modelo consolidado capaz de auxiliar o trabalhador a desenvolver seu discurso (Boutet, 1995), dentre outras.

Em seguida, a atenção é voltada para as dificuldades decorrentes dos procedimentos que visam obter informações, com base em perguntas, a partir de interações orais ou escritas entre um pesquisador e os atores sociais de um determinado grupo, o que sugere a falta de rigor metodológico vista em muitos trabalhos científicos. De acordo com as autoras, tal rigor demandaria dos pesquisadores a observância detalhada dos seguintes fatores: a situação de produção

São Paulo. A referida plataforma hospeda ambientes de apoio às disciplinas oferecidas pela USP, cujos materiais didáticos estão disponíveis a docentes, alunos e ao público em geral. No caso deste trabalho, privilegiou-se o artigo em formato PDF, extraído da *web*, tendo em vista a dificuldade de acesso ao texto publicado na obra impressa.

dos textos gerados por indução desses procedimentos; os valores (ilocucionário e perlocucionário) inerentes ao ato de perguntar; e, por fim, as formas de perguntas que favorecem a veiculação das pressuposições do pesquisador em torno da informação requerida (Bourdieu *et al*., 1968; Bronckart, 1997).

Outros aspectos relevantes ainda ressaltados no artigo dizem respeito à relação social entre os interlocutores nas situações de interação em pesquisas; à influência das representações ligadas aos papéis sociais dos entrevistadores, envolvendo a questão do possível uso da pesquisa sobre as respostas; às representações sobre os objetivos dos sujeitos que se propõem a responder perguntas; e aos gêneros normalmente adotados para a obtenção de informações, com ênfase nas entrevistas e questionários.

Nessa mesma seara, Machado & Brito (2009) levantam uma ampla discussão acerca dos parâmetros e os valores incutidos no ato de perguntar, cuja definição é considerada complexa, uma vez que nem sempre é fácil, para aquele que recebe as perguntas, saber quais são os objetivos reais de quem as lança. Como resultado, as autoras salientam que essa dúvida ou representação equivocada poderá ocasionar a geração de diferentes tipos de respostas.

Após elencar as características do ato de perguntar, situando o contexto em que L1 e L2 correspondem, respectivamente, a quem faz as perguntas e a quem as responde, as pesquisadoras dividem os tipos de informações requeridas pelas perguntas e as formas por estas assumidas em dois grandes grupos: as *totais* e as *parciais*. No primeiro grupo, a informação demandada concerne ao valor de verdade atribuído por L2 ao conteúdo proposicional global, via respostas do tipo *Sim*/*Não*. No segundo grupo de perguntas (as parciais), ocorre a veiculação de pressupostos mais precisos do que nas totais, por se tratarem, aquelas, de sentenças genéricas, construídas mediante o uso de pronomes interrogativos, como, por exemplo, as iniciadas com o pronome *quem*.

No terceiro tópico, sob o título *O corpus analisado*, são delimitados o *lócus* da pesquisa, o seu objeto de estudo e o quantitativo de colaboradores. Assim sendo, o *corpus* é constituído por um questionário contendo doze perguntas, aplicado por um aluno-pesquisador do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação da PUC-SP, a 140 professores de Ciências, distribuídos em 15 municípios-polos do Estado de São Paulo.

As questões que compõem o referido questionário englobam seis perguntas de cunho pessoal e outras seis voltadas à investigação das representações dos docentes acerca do uso da pesquisa escolar como instrumento de ensino-aprendizagem. Por questão de espaço, o artigo apresenta apenas o resultado das análises de uma única pergunta pertencente ao segundo grupo, a saber, *Na sua opinião, qual a dificuldade em utilizar a pesquisa escolar como uma atividade de ensino e aprendizagem?*, adiantando algumas discussões que são desenvolvidas com mais propriedade no decorrer do estudo.

O tópico seguinte apresenta os resultados das análises, mostrando que tanto a situação de produção quanto a forma e o conteúdo da pergunta exerceram relevante influência sobre a natureza das respostas auferidas, no tocante à forma e ao conteúdo destas. Na visão das autoras, essa situação de produção consiste em um *texto dialógico*, em razão de que tanto as representações iniciais do pesquisador quanto do professor informante sempre estarão implícitas na forma do texto produzido.

Além disso, entre esses interlocutores se estabelece uma relação deveras complexa, sendo caracterizada pelas autoras como *assimétrica* e *hierarquizada*, dedutível sob quatro pontos de vista: o da hierarquia institucional (posição superior do pesquisador-entrevistador em relação ao professor informante); o dos conhecimentos teóricos, em condições semelhantes às do primeiro ponto de vista, em que L1 detém maior quantidade de conhecimentos do que L2; o ponto de vista dos conhecimentos "práticos" (aqui, os papéis se invertem: L2 têm mais conhecimentos do que o pesquisador, pois são os que provêm as respostas); e o do próprio gênero *questionário*, em que o pesquisador volta a ocupar a posição superior na hierarquia, ao desempenhar o papel daquele que submete o informante à condição de respondente.

Lançando mão da questão separada para análise (*Na sua opinião, qual a dificuldade em utilizar a pesquisa escolar como uma atividade de ensino e aprendizagem?*), Machado & Brito (2009) categorizam a relação forma/conteúdo das perguntas e respostas nos níveis organizacional (sintático), enunciativo e semântico.

Nesse sentido, quanto ao *nível organizacional*, a referida pergunta é classificada como parcial e geradora de respostas generalizantes, consistindo em um mero preenchimento do sintagma nominal que contém o pronome interrogativo (*qual*), aliado à reafirmação dos pressupostos do pesquisador.

No tocante ao *nível enunciativo*, o que se observa é uma frase construída em discurso interativo, estratégia bastante comum em questionários de pesquisa, que coloca o destinatário na posição de enunciador designado pelo pesquisador. Assim, do ponto de vista enunciativo, a forma como o questionário de pesquisa é estruturado conduz o professor respondente a demonstrar que *sabe* a resposta demandada pelo pesquisador, evitando construir uma imagem negativa de si.

Quanto ao *nível semântico*, que tem a ver com o agir representado na pergunta, o agir precípuo tematizado é uma das atividades prescritas institucionalmente para o trabalho docente (*utilizar a pesquisa escolar*), ou seja, a utilização de um artefato, no caso, a pesquisa escolar. O que se observa é que perguntas de natureza ambivalente, formuladas com verbos no infinito sem sufixo (*utilizar*), podem gerar respostas igualmente ambíguas, inviabilizando a identificação dos agentes referidos.

Em face dessas categorizações, as autoras sintetizam o trajeto analítico empreendido concluindo que, antes mesmo de as respostas serem analisadas, só com a definição da situação de produção, da forma e do conteúdo da pergunta, é possível elencar várias hipóteses sobre os diferentes tipos de respostas que poderão ser obtidas, quanto aos aspectos formal e semântico.

Feitos esses apontamentos, o tópico em perspectiva apresenta uma descrição detalhada dos resultados das análises, traçando um paralelo entre o conjunto de seis hipóteses levantadas pelas pesquisadoras e as respectivas análises das respostas acerca da validade dessas hipóteses. Logo em seguida, são expostos dois quadros contendo gráficos sinóticos, o primeiro evidenciando os percentuais das respostas previstas (que chega a quase 100%) e as não previstas (menos de 10%), e o segundo mostrando a somatória dos percentuais das respostas que confirmam os pressupostos (cerca de 80%), previstas pelas análises do contexto, e das respostas que não confirmam os pressupostos (20%), além daquelas respostas prescritoras (menos de 5%).

As considerações finais elucidam que as respostas dadas, em grande parte de seus aspectos, já se encontram embutidas na própria pergunta, resultando na oferta de poucos dados concretos a respeito do trabalho real dos professores e, consequentemente, das relações entre linguagem e trabalho educacional. Uma importante ressalva feita nesse tópico é a de que o pesquisador deve ter, de antemão, uma concepção apropriada da linguagem, pois, de acordo com as autoras,

"[...] é necessário que os pesquisadores das várias Ciências Humanas [...] abandonem a concepção platônica e representacionalista da linguagem, que muitos ainda mantêm: a de que ela é um veículo transparente, uma vestimenta semiótica que permitiria atingir de modo direto as representações dos atores sociais".

O que temos em mãos, do ponto de vista conceitual, é um artigo que condensa resultados e discussões de uma pesquisa mais ampla, emoldurada pelos quadros do ISD e apresentada sob um rico investimento teórico que dialoga de maneira produtiva com os postulados de diversos autores voltados aos estudos da linguagem, a exemplo do próprio Bronckart (1997; 2004; 2008), Charaudeau (1992), Daniel Faïta (1996) e Osvald Ducrot (1983).

Além desses citados, as pesquisadoras se valem das contribuições teóricas de consagrados autores dos campos da Filosofia e da Sociologia, com especial interesse em algumas vertentes das ciências do trabalho, dentre os quais Pierre Bourdieu *et al.* (1968/2004; 1993), quando discorre sobre os aspectos sociológicos atinentes a enquetes como procedimento metodológico; Jurgen Habermas (1987), através de sua conhecida *teoria do agir comunicativo,* que configura um dos pilares do ISD; e Serge Moscovici (2000/2003), cujo autor trata amplamente acerca das representações sociais na perspectiva da psicologia social, bem como outros autores e obras, reafirmando o caráter transdisciplinar sobre o qual se assentam as bases do Interacionismo Sociodiscursivo.

O uso do questionário de pesquisa no contexto das novas TICs

Ao definir os questionários, Vieira (2009) afirma que se trata de instrumentos normalmente construídos pelo pesquisador, contendo uma série de questões em torno de determinado tema. A autora salienta ainda que as pesquisas ou levantamento de dados realizados por meio desse instrumento "*não* são mais fáceis de fazer do que aquelas que exigem a condução de experimentos. Embora mais baratas, o tempo despendido no planejamento do trabalho e na interpretação dos resultados é praticamente o mesmo" (VIEIRA, 2009, p. 15; grifo da autora).

Já para Richardson (2009), o questionário compreende um tipo de *entrevista estruturada* responsável pela descrição das características e pela mensuração de determinadas variáveis de um grupo social. Quanto ao tipo de per-

gunta, podem ser categorizados em questionários de perguntas fechadas e de perguntas abertas, e ainda os que combinam ambos os tipos de perguntas (RICHARDSON, 2009).

Tendo em vista as muitas e variadas implicações advindas de seu uso, o estudo aplicado desse artefato, quando contemplado na perspectiva dos gêneros, pode suscitar um sem-fim de possibilidades de análise por parte do pesquisador, sobretudo porque os procedimentos de coleta orientados por esse viés devem ser capazes de dar confiabilidade aos dados da pesquisa a que se presta no sentido de atender eficazmente aos seus propósitos (MACHADO; BRITO, 2009).

No tocante às *Tecnologias da Informação e Comunicação* (TIC), cujo recorte nos interessa no curso destas reflexões, Miranda (2009) pondera que essa expressão é parte ou subdomínio de uma conjuntura maior, a *Tecnologia Educativa*, e refere-se à fusão da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações, tendo na Internet, via *World Wide Web* (WWW), a sua expressão mais emblemática. Assim, as TICs estabelecem seu domínio "quando estas tecnologias são usadas para fins educativos, nomeadamente para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem" (MIRANDA, 2007, p. 43).

Para a autora, o ensino com as novas TICs só é plenamente aproveitável se os professores fizerem uso desse recurso levando a termo os seguintes critérios: a) como novos formalismos para tratar e representar a informação; b) para apoiar os alunos a construir conhecimento significativo; c) para desenvolver projectos, integrando (e não acrescentando) criativamente as novas tecnologias no currículo (MIRANDA, 2009).

Ao elucidar essas questões, Neves (2009) lembra que, quando o professor opta por fazer uso intencional de todas as tecnologias disponíveis em sala de aula, este promove a abertura de

> [...] uma pedagogia de autoria e coautoria, ancorada em um ambiente educacional tecnológica e pedagogicamente rico, favorecendo a adoção de atitudes autônomas, criativas, colaborativas e éticas, tão necessárias à vida em um mundo complexo, em contínua e acelerada evolução. (NEVES, 2009, p. 18)

Além disso, a mesma autora assevera que a visão transformadora do mundo atual cobra do profissional formador a dimensão do *saber fazer*, do ter competências no uso de tecnologias educacionais que lhe permitam dar cabo de "inúmeros problemas de aprendizagem que se manifestam em todos os níveis" (NEVES, 2009, p. 20),

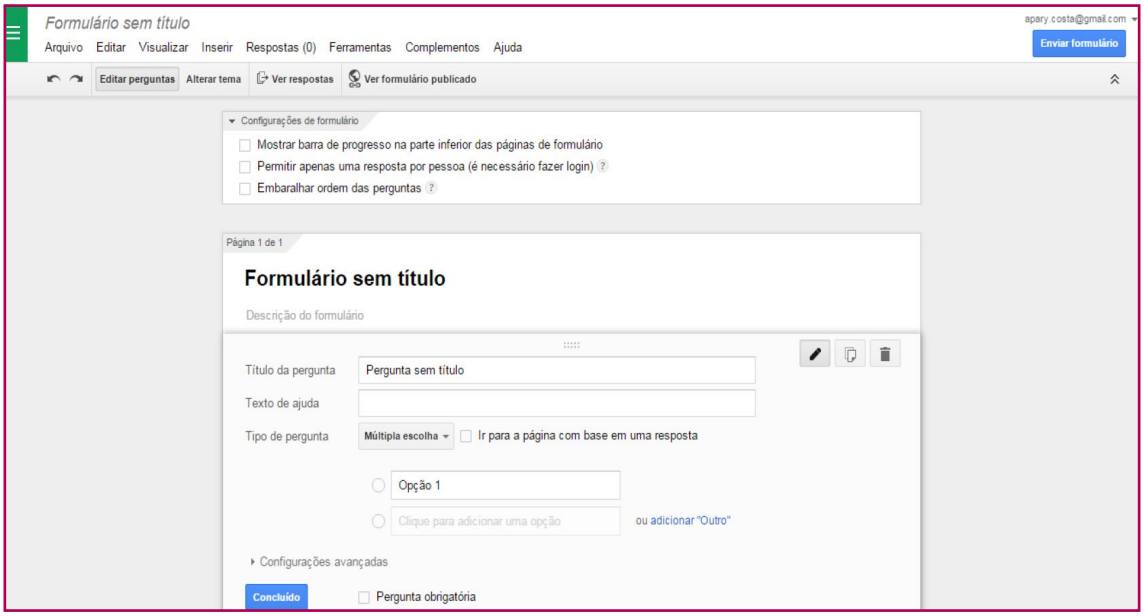
Sob esse enfoque, é ilustrativo o fato de que temos visto, nos últimos anos, a utilização irrestrita do computador e em especial da *internet* para a mediação de diversas atividades diárias relacionadas à educação, como a realização de pesquisas sobre temas cobrados na escola, elaboração de blogs corporativos feitos por alunos com a intervenção ou não do professor, dentre outros. No patamar desses exemplos, podemos citar a elaboração de questionários virtuais como os do *Google Docs* e *Survey Monkey*[3], que são ferramentas virtuais gratuitas[4] de grande alcance e funcionalidade entre acadêmicos e pesquisadores em geral, cuja adesão tem ocorrido de forma cada vez mais crescente nesse meio.

A seguir, representamos a imagem de um modelo de formulário do *Google Docs* que comporta variáveis para a construção de questionários de pesquisa, mostrando parte dos recursos disponibilizados nessa plataforma:

3. Os formulários do *Google Docs* podem ser utilizados livremente mediante credenciamento de conta no *Google* e estão disponíveis na página <http://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. Para acessar os questionários do aplicativo *Survey Monkey*, ver <https://pt.surveymonkey.com/>. Acessos: 12 mar. 2015.

4. A ferramenta virtual do *Survey Monkey* só é gratuita para questionários que contemplam até 100 perguntas. Caso o usuário deseje utilizar questionários com recursos mais amplos e sofisticados, é necessária a aquisição de uma licença paga.

Figura 1 – Modelo formulário do Google Docs.



Fonte: Extraído de <https://docs.google.com/forms/d/1EqMrX72GjzkqegpFKujO-9ZE4Rf9fPH8Ri5kZUBcPFQ/edit>. Acesso: 08 ago. 2015.

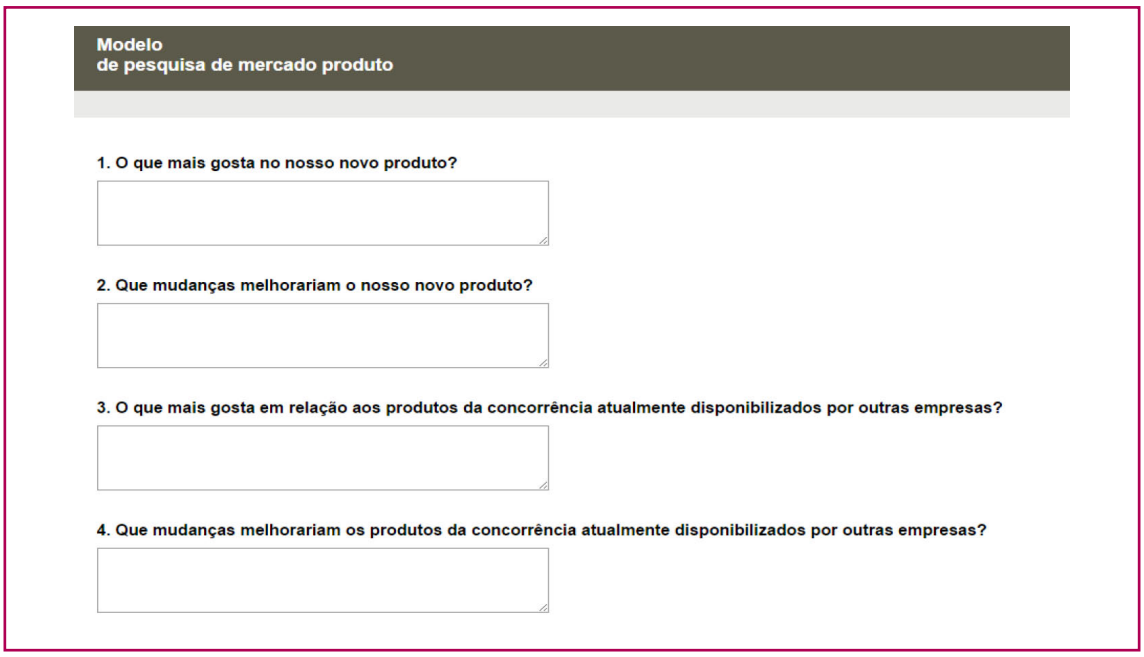
Dentre os recursos disponibilizados, é possível visualizar a barra de ferramentas com diversos botões de função (*Arquivo*, *Editar*, *Visualizar*, *Inserir* etc.), seguida de outras opções que permitem a personalização do documento (*Editar perguntas*, *Alterar tema* etc.). No corpo do documento, vemos as opções de configurações do formulário, seguidas dos campos para o preenchimento do título da pergunta, o texto de ajuda e até o tipo de pergunta mais apropriada aos objetivos da pesquisa traçada pelo usuário.

Além disso, a própria plataforma hospeda um tutorial que tem a finalidade de orientar o usuário a preencher de maneira correta as opções dadas, de modo a aproveitar esse recurso de melhor forma possível.

Nos exemplos que seguem, apresentamos três modelos de formulários voltados à elaboração de questionários virtuais oferecidos pela plataforma *Survey Monkey* e a representação do *link* com o respectivo tutorial dessa plataforma. De formato bem mais simples que os formulários do *Google Docs*, a figura 2 explicita um modelo de pesquisa de mercado com foco no produto, cujas quatro primeiras perguntas são abertas, isto é, "aquelas que não sugerem qualquer tipo de resposta". Nesses casos, as respostas são espontâneas, "[...] dadas nas próprias

palavras do respondente" (VIEIRA, 2009, p. 50), conforme mostram os campos em branco abaixo de cada pergunta:

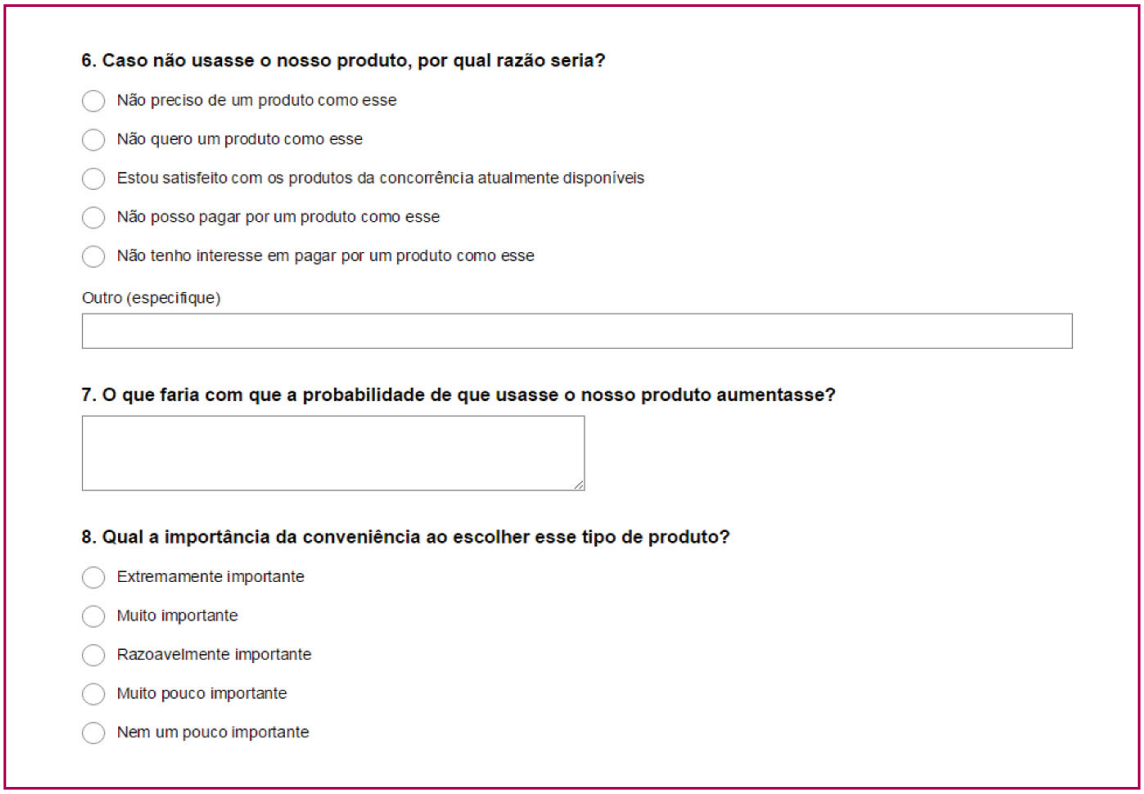
Figura 2 – Modelo questionário Survey Monkey com questões abertas.



Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/r/MarketResearch-Product_Portuguese>. Acesso: 08 ago. 2015.

Na figura abaixo, nós temos exemplos de perguntas que mesclam questões abertas e fechadas (quesito 6), somente questão com resposta aberta (quesito 7) e somente com resposta fechada (quesito 8).

Figura 3 – Modelo questionário Survey Monkey com questões mistas.

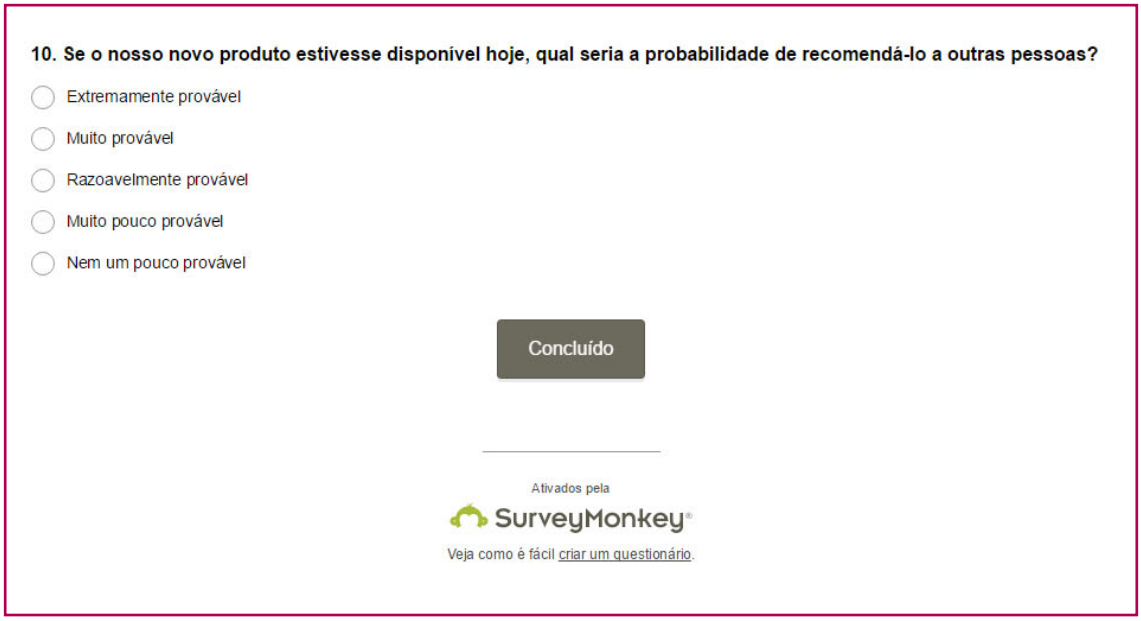


Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/r/MarketResearch-Product_Portuguese>. Acesso: 08 ago. 2015.

Perguntas enquadradas no modelo do quesito 8 são também chamadas de *escalonadas*, cujas "alternativas de resposta estão organizadas em escala, de tal maneira que o respondente, ao fazer sua opção, indica seu posicionamento perante a pergunta feita", podendo essa escala ser dada em palavras ou através de cinco alternativas conhecidas como "expressões nos termos de Likert" (VIEIRA, 2009, p. 41), que sugerem o escalonamento das respostas.

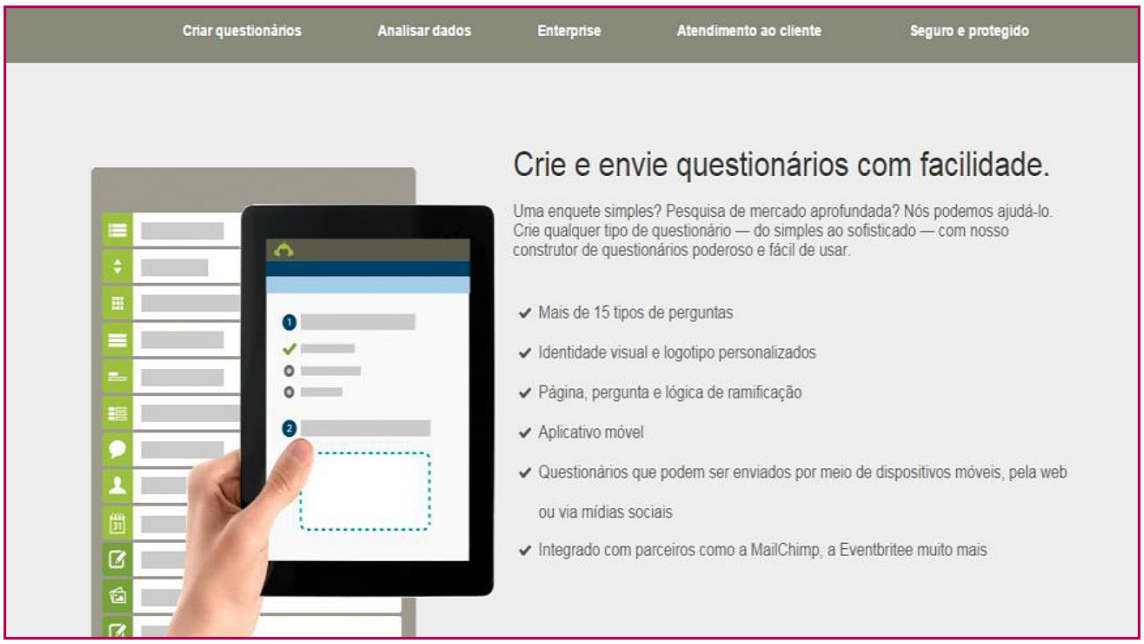
Esse mesmo tipo de pergunta/resposta é igualmente ilustrado na figura 4, a qual mostra, ao final do formulário, a patente da plataforma, juntamente com o *logo*, e a frase em tom imperativo, *Veja como é fácil criar um questionário.*, que encerra, na realidade, um tutorial com o passo a passo da utilização dessa ferramenta, conforme evidencia a figura 5.

Figura 4 – Quesito 10 do modelo questionário Survey Monkey.



Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/r/MarketResearch-Product_Portuguese>. Acesso: 08 ago. 2015.

Figura 5 – Tutorial Survey Monkey.



Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/mp/take-a-tour/?ut_source=survey_poweredby_howitworks>. Acesso: 08 ago. 2015.

Além dos exemplos que separamos para apreciação, verificamos ainda a existência de inúmeros *sites* que disponibilizam tutoriais sobre a confecção de formulários de pesquisa para fins diversos, a exemplo do *blog* Canal do Ensino[5]. A franca utilização desse tipo de instrumento por parte de acadêmicos, docentes e outros profissionais assinala certa urgência na realização de novos estudos voltados ao questionário de pesquisa, seja na versão tradicional, em suporte impresso e de uso consagrado nas pesquisas em geral, seja nos moldes virtuais, com suas peculiaridades e variedade de recursos.

A fim de validarmos nossas reflexões finais sobre o questionário de pesquisa como gênero, numa perspectiva pedagógica e no contexto das novas TICs, lançamos esse breve questionamento: *Por que o gênero questionário de pesquisa deve ser mais bem explorado na academia?* Como resposta, apontamos três asserções que, sob a ótica que adotamos aqui, parece possibilitar a abertura para futuros caminhos, quais sejam: 1) conhecimento dos aspectos organizacionais, enunciativos e semânticos do gênero em perspectiva, propiciando reflexões quanto à formulação das perguntas e seu respectivo impacto sobre as respostas. Assim, quanto mais o indivíduo em formação tiver ciência do gênero do ponto de vista estrutural, menores serão os equívocos oriundos da interpretação dos dados gerados/auferidos a partir das respostas dos questionários; 2) ampliação das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, no sentido de aprimorar o seu uso mediante a exploração exaustiva dos recursos informatizados a favor da expansão do conhecimento científico; e 3) implicações sociais do gênero, dada a sua relevância para a construção de dados contextualizados e pertinentes aos objetivos do pesquisador, cujo uso pode se estender do contexto intramuros da academia para o âmbito profissional, favorecendo, desse modo, a conjuntura social em variadas direções.

Algumas conclusões

Se observada como um aparato metodológico na perspectiva pedagógica, a pesquisa realizada por Machado & Brito (2009), que nos serve de pilar nesta dis-

5. Disponível em: <http://canaldoensino.com.br/blog/12-sites-gratuitos-para-fazer-questionarios-online>. Acesso: 15 mar. 2015.

cussão, findam por provocar um fecundo debate em torno do formato e do conteúdo das perguntas de questionários, chamando a atenção para a possibilidade de um redimensionamento na sua estrutura retórico-discursiva.

Nessa vertente, os resultados da pesquisa empreendida pelas autoras sugerem não só ao professor-pesquisador, mas a estudantes de graduação e pós-graduação – em especial nas ciências humanas, dadas as recorrentes investigações de natureza qualitativo-descritiva nesse contexto – a necessidade de se revisitar o uso do questionário para além de sua função acessória. Assim, à luz das novas TICs, que favorecem em muitos aspectos a utilização desse artefato, os questionários podem servir como um recurso metodológico de grande valia no circuito de pesquisas empreendidas no âmbito acadêmico.

Embora os questionários de pesquisa virtuais não se constituam necessariamente como ambientes de aprendizagem, observamos que eles têm figurado como *mediadores* desse processo, visto que instrumentalizam o conhecimento de diferentes modos e em variadas direções. No contexto virtual, conforme elucidamos nestas reflexões, os questionários são artefatos de grande utilidade que podem operar em sintonia com a educação, sobretudo quando usados a serviço da comunidade acadêmica no levantamento ou na geração de dados para análise em pesquisas.

Referências

MACHADO, Anna Rachel; BRITO, Célia. O agir linguageiro em questionário de pesquisa. In: MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S.. (Org.). **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009, v.1, p. 137-160.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TICs na educação. **Sísifo**: revista de Ciências da Educação. n.º 3, mai/ago 2007. ISSN 1649−4990. p. 41-50.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Educar com TICs: o caminho entre a excepcionalidade e a invisibilidade. **B. Téc. Senac**: a Revista Educ. Professor, Rio de Janeiro, v. 35, n.3, set./dez. 2009. p. 16-27.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. Colab. José Augusto de Souza Peres *et. al*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

RESUMO

A alfabetização de jovens e adultos ainda constitui um grande desafio para o Brasil. Este desafio não se reduz apenas no domínio das técnicas de ler e escrever, mas, sobretudo, favorecer a uma aprendizagem que propicie o uso eficiente da língua dentro das diversas práticas sociais: alfabetizar-letrando (SOARES, 1998). Neste processo, é importante criar momentos de reflexão sobre os sons da fala, despertando o que se denomina "consciência fonológica" (FREITAS, 2004), pois a descoberta de que a escrita tem relação com a pauta sonora é um salto qualitativo no processo de alfabetização(LEAL, 2004).Este trabalho é parte do projeto "O uso de canções populares e gêneros textuais no processo de alfabetização e letramento na EJA", em andamento, integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-UFRPE). Objetiva conhecer e praticar atividades docentes voltadas para a alfabetização e letramento de alunos da EJA, em uma escola municipal de Garanhuns-PE, efetivado em uma turma da primeira fase. Mediante observação (LAKATOS;MARCONI, 2003) das aulas desenvolvidas na turma, verificou-se ausência de atividades voltadas para aconsciência fonológica e, ao aplicarmos teste de nível de consciência fonológica, baseado em Coimbra (1997 *apud* FREITAS, 2004), verificamos que os alunos apresentavam dificuldades para refletir sobre esta relação, tendendo a expressar conceitos adquiridos em tentativas de alfabetização já vivenciadas, pautadas na memorização da letra em si, sem relacioná-la com a prática oral. Os resultados apresentados sinalizam para a necessidade do reconhecimento da importância da consciência fonológica no processo de alfabetização, também com alunos adultos como instrumento facilitador da reflexão sobre a língua e apropriação do Sistema da Escrita Alfabética.

Palavras-chave: Alfabetização/letramento, EJA, Consciência fonológica.

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA COMO AUXILIAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ADULTOS

Ângela Maria Alexandre Ramalho(UFRPE-UAG)
Marlene Maria Ogliari (UFRPE-UAG)

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), regulamentada pela LDB 9394/96 como modalidade de educação básica voltada para pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de escolarização na idade certa, traz nas suas raízes históricas a marca da tentativa de erradicação no analfabetismo. De fato, a alfabetização tem sido o eixo central da EJA no Brasil. Desde a primeira campanha nacional educacional voltada para esse público em 1947, o governo demonstrou que havia necessidade urgente de erradicar os altos índices de analfabetismo (ALBUQUERQUE; LEAL, 2004). Desde então, as iniciativas que se sucederam a essa fase inicial, tanto no âmbito governamental, como no âmbito popular, seguiram a essa mesma preocupação: a erradicação do analfabetismo desse público, através da inserção deles no mundo da leitura e escrita.

No entanto, apesar das inúmeras políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos, ainda é grande o número de analfabetos adultos no Brasil. De acordo com o Relatório de Monitoramento Global da Educação Para Todos, realizado pela Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura, a taxa de analfabetismo adulto no Brasil caiu apenas 1% de 2000 a 2011; o

país fica assim na posição de 8º país com maior número de analfabetos adultos, com um total de aproximadamente 13 milhões de analfabetos.

Além deste número, ainda há os que antes eram chamados "analfabetos funcionais". Estes, mesmo dominando o sistema da escrita, não conseguem fazer uso do mesmo em diferentes contextos, tanto na produção como na interpretação dos diversos gêneros textuais presentes na sociedade.

O problema acima evidencia a necessidade de se atentar para os processos de alfabetização de adultos, procurando perceber os fatores que dificultam a aprendizagem e, com base nisso, desenvolver estratégias que potencializem este processo, tanto no que se refere à apropriação do Sistema da Escrita Alfabética (SEA), quanto no uso real da leitura e escrita nas práticas sociais, ou seja, alfabetizar letrando (SOARES, 1998). Neste processo um dos saltos qualitativos que o aluno pode dar é desenvolver a compreensão de que a escrita tem relação com a pauta sonora, refletindo assim a relação oral-escrita.

Diante desta realidade, e desafiadas pelo Projeto: "Canções populares e gêneros textuais no processo dealfabetização e letramento na EJA", em andamento, pertencente ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-UFRPE), questionamos: o desenvolvimento da consciência fonológica em adultos pode ser um elemento auxiliar no processo de sua alfabetização? Tal questionamento levou-nos a pontuar como parte do trabalho o seguinte objetivo: observar as atividades de alfabetização desenvolvidas na turma da EJA e identificar o nível de consciência fonológica de adultos não alfabetizados da turma. Neste artigo vamos apresentar os resultados parciais das atividades pedagógicas já desenvolvidas, ou seja, os resultados da observação e testes sobre consciência fonológica realizados com os adultos da primeira fase da EJA de uma escola Municipal de Garanhuns-PE. Os resultados deste trabalho revelam que os adultos, embora inseridos há muito tempo na linguagem oral, não estão ainda acostumados a refletir sobre os sons da fala e muito menos relacioná-los à escrita. Esse fator pode assim constituir um obstáculo para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa brasileira na turma investigada.

Alfabetização de jovens e adultos no Brasil

A ação educativa voltada para adultos remonta a época colonial, período em que a ação missionária dos religiosos que aqui se instalaram também se revelava pedagógica-instrucional. Segundo Haddad e Pierro (2000, p. 109) junto às ações evangelizadoras, os religiosos também "transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e posteriormente aos escravos negros". Porém, é somente no século XIX com a propagação das ideias iluministas que o atraso do analfabetismo no Brasil passa a ser considerado "vergonha nacional" diante da comunidade internacional, culminado assim na declaração da "educação primária" como direito para todos, incluindo os adultos, na primeira constituição brasileira em 1824. No entanto, este direito ainda era visto de maneira global sem diferenciar educação de adultos e crianças. É apenas em 1920 que a educação de Jovens e Adultos começa a ser objeto de debates com a renovação dos pensamentos pedagógicos inaugurada pelo movimento *Escola Nova*. A partir de então, inicia-se uma luta por melhores condições educacionais e políticas públicas para a educação de jovens e adultos, liderada por um grupo de educadores (FERAZ, 1984 *apud* HADDAD; PIERRO, 2000).

Posteriormente, a queda da chamada "república velha", a instauração de um modelo desenvolvimentista para o país e o processo de industrialização remodelou a sociedade brasileira, antes predominantemente de cultura agrária. Os novos desafios despertaram o poder público para necessidade de se educar os adultos, sobretudo para instrumentalizá-los de forma a se tornarem aptos a decodificar as instruções necessárias, pois eram eles, adultos das camadas populares,que seriam a mão de obra da engrenagem capitalista que emergia.

Em 1947, ocorre no país a primeira campanha em prol da educação de jovens e adultos denominada "Campanha de Educação de Adolescentes Adultos-CEAA". Esta campanha criou infra-estruturas nos estados e municípios para atender a esse público. Vale dizer que esta iniciativa foi fruto também de pressões internacionais, após a segunda guerra mundial, pois neste período o discurso da igualdade e a necessidade de desenvolvimento das nações consi-

deradas "atrasadas" ganhavam força, por meio de entidades como Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura – UNESCO (GALVÃO; SOARES, 2004). Essa campanha e as demais que se sucederam assumiram "um aspecto redentor, missionário e assistencialista [...] o analfabeto continuava a ser considerado incapaz e marginal" (GALVÃO; SOARES, 2004, p.42).

Neste contexto não havia métodos próprios de alfabetização para adultos, apenas uma transposição dos métodos utilizados com as crianças. A respeito destes métodos, Soares (1998) e Lemle (2009) afirmam que houve predominância basicamente de dois métodos de alfabetização: o método s*intético*- alfabetização a partir das unidades menores da língua (fonemas e sílabas) em direção às unidades maiores; e o método *analítico*- ao contrário do sintético, considera que a alfabetização deve partir das unidades de sentido (palavras-frases) em direção às unidades menores (SOARES, 1998; LEMLE, 2009).

O final da década de 50 e início da década de 60 é considerado um momento especial para a educação de jovens e adultos no país. Inicia-se um intenso debate acerca das especificidades do ensino nesta modalidade. Neste contexto, em 1958, foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, contando com a participação de vários educadores, dentre eles Paulo Freire. Freire não só criticou as iniciativas educacionais para adultos, como propôs um novo método de trabalho. O educador defendia que

> a organização dos cursos deveria ter por base a própria realidade dos alunos e que o trabalho educativo deveria ser feito 'com' o homem e não 'para' o homem. Por consequência, os materiais a serem usados com os alunos não poderiam ser uma simples adaptação daquelas que já eram utilizadas com as crianças [...] o adulto não alfabetizado, não poderia mais ser visto como alguém ignorante e imaturo, mas como um ser produtor de cultura e de saberes (GALVÃO; SOARES, 2004, p.43).

Freire ainda problematizava a situação do analfabetismo, não tratando esse fenômeno como algo isolado do contexto socioeconômico, como nas perspectivas educacionais de até então. Afirmava que o analfabetismo em si não era o maior problema do país a ser combatido como uma chaga,como demonstravam

as campanhas. A chaga do país a ser combatida era, antes de tudo, a chaga da injustiça social e as condições de miséria e pobreza em que viviam os não alfabetizados e as condições que determinaram quais grupos sociais teriam o acesso à "palavra".

O método desenvolvido por Paulo Freire utilizava-se de palavras contextualizadas e definia temas geradores que partiam do universo de vivência dos próprios educandos. Estas palavras eram apresentadas com imagens e em seguida discutidas. Nessa discussão as pessoas expressavam sua "visão de mundo". O conteúdo das palavras utilizadas eram, sobretudo conteúdos políticos. Só a partir do debate é que se explorava a palavra enquanto significante, ou seja, passava-se aos aspectos gráficos e fonéticos da palavra (FREIRE, 1979).

Os demais movimentos inspirados nas ideias freireanas pautavam assim numa educação que fosse antes de tudo ação política, de forma que, no seu processo de alfabetização, o sujeito pudesse pensar seu meio, refletir suas condições de vida, problematizá-las, questioná-los a fim de que não fosse simplesmente alfabetizado, mas pudesse ele mesmo, conscientizado, intervir no processo sócio -histórico transformando esta realidade.

No entanto, o Golpe de Estado de 1964, que estabeleceu a ditadura militar interrompeu esta trajetória de articulação democracia-educação, extinguindo os movimentos de cunho popular, apreendendo seus materiais e exilando seus líderes (GALVÃO; SOARES, 2004). Em contrapartida o governo militar não poderia ignorar o grande índice de analfabetismo de adultos, aliás, com o alto índice de analfabetos seria difícil levar para frente a proposta de um grande país, como os militares propunham-se a construir (HADDAD; PIERRO, 2000). Nesse sentido, surgem assim movimentos de cunho conservador como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) e o MOBRAL que utilizavam métodos semelhantes ao dos movimentos populares para ganhar a credibilidade do público, no entanto o conteúdo político dos métodos de alfabetização foi esvaziado.

O período de transição e pós-ditadura, além de um novo período político chamado de redemocratização, coincidiu com a divulgação de novas perspectivas educacionais. Leal (2004) afirma que a partir da segunda metade da década de 80, em um contexto sociopolítico de redemocratização do país e a divulgação

de novas teorias de aprendizagem, dentre elas o construtivismo, emerge no campo do ensino da língua, novas concepções acerca dos processos de aprendizagem da leitura e escrita. Sob a influência das novas tendências da ciência linguística, mais especificamente da sociolinguística e da psicologia da aprendizagem, embasadas na perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, divulgada pela atuação de Emília Ferreiro, a concepção do processo de aprendizagem da língua escrita foi alterado profundamente (LEAL, 2004). Essas alterações chegaram também ao público adulto com a adoção de novas práticas pedagógicas a serem tratadas na próxima seção.

Novos paradigmas para a alfabetização: alfabetizar-letrando

O termo *alfabetizar-letrando* é usado frequentemente por educadores e demais profissionais da educação. A articulação destes dois termos é fruto das mudanças conceituais e metodológicas ocorridas no ensino-aprendizagem da língua escrita conforme discutido acima. Nessa nova concepção o aluno não é mais um mero expectador do processo, mas sujeito ativo:

> o aluno que na perspectiva associacionista, seria um sujeito dependente de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduziriam à aquisição de habilidades e conhecimentos lingüísticos, passa a ser considerado sujeito ativo que constrói habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive. (SOARES, 1998, p. 59).

Esta nova concepção trouxe novas implicações para o ensino, exigindo do professor conhecimento e sensibilidade para perceber as hipóteses elaboradas pelos seus alunos, pois esses, durante todo o processo demonstram suas fases de compreensão do sistema da escrita mediante hipóteses representativas, antes consideradas como erros. O professor deve, assim, elaborar estratégias de

intervenção de forma a favorecer ao aluno a superação de hipóteses não coerentes com o sistema alfabético e ortográfico em aquisição, confrontando-as. Vale salientar que o suporte pedagógico para esse processo se torna, sobretudo, os textos reais e as situações sociais mediadas pela escrita. É neste sentido que se imbricam os conceitos de alfabetização e letramento. Sendo, a grosso modo, *alfabetização* referente à aprendizagens de conceitos complexos acerca do sistema da escrita e o desenvolvimento das técnicas e habilidades de ler e escrever e *letramento* referente ao uso, neste mesmo processo, de práticas reais do uso da língua oral e escrita e não mais textos desprovidos de sentido e desvinculados das práticas sociais dos alunos. Apesar de termos apresentando estas definições separadamente, consideramos alfabetização e letramento processos indissociáveis, no entanto distintos conforme Soares (1998, p.7)

> Distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos da aprendizagem [...] é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são iterdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Autores como Leal (2004), Soares (1998), discutindo a relação alfabetização -letramento, esclarecem que nenhum destes aspectos pode ser negligenciado no processo de apropriação da escrita. Porém, o que se percebe é que muitos educadores, interpretaram mal a nova proposta, acreditando não ser mais necessário sistematizar o ensino da língua, acreditando que apenas o contato com os textos proporcionaria ao aluno os meios necessários para esta aprendizagem.

Contrárias a este pensamento, acreditamos com Leal (2004) e Soares (1998) que a alfabetização é um período de aprendizagem de conceitos complexos, que envolve o conhecimento dos princípios do Sistema da Escrita Alfabética (SEA) da Língua Portuguesa brasileira, bem como a compreensão do que ela representa. Portanto, não pode ser um processo relegado ao espontaneísmo. Mas sim uma busca constante de construção de um conhecimento a partir de confrontos

de hipóteses, ação e reflexão sobre os objetos da língua: grafemas e fonemas e suas interrelações. Uma das reflexões fundamentais, nesse processo,é a relação entre o oral e o escrito a que se chama *consciência fonológica*, a ser tratado na próxima seção.

Consciência fonológica e alfabetização

Freitas (2004) define consciência fonológica como "habilidade do ser humano de refletir conscientemente sobre os sons da fala" (p.179), ou seja, fazer da fala um objeto de aprendizagem de forma que permita a reflexão sobre suas propriedades e relações uma vez que a linguagem oral precede à língua escrita, ou seja, os sujeitos antes do processo de alfabetização já realizam atividades de manipulação da língua, ainda que não de forma consciente. Podemos verificar isso nas frequentes "brincadeiras" com a fala como as rimas e as aliterações. Estas "brincadeiras" com a fala indicam que todas as pessoas têm certa consciência fonológica, por isso Freitas (2004) afirma que essa consciência "é um contínuo que se desenvolve em uma escala" (p. 180), podendo-se verificar seus níveis. O autor identifica estes níveis em três:

a) *o nível das sílabas*- capacidade de dividir as palavras em sílabas, inicialmente de forma oral. Este nível é considerado mais simples, podendo ser verificado com tarefas de segmentação das palavras (dizer uma palavra em pedaços sa-la); identificação de sílabas semelhantes nas palavras (qual palavra começa como casa? rua, cama ou sala?) e exclusão de sílabas (como fica a palavra sapato se eu tirar o pedaço "s"?);

b) *o nível das unidades intra-silábicas*-compreensão de que as palavras podem ser divididas em unidades maiores que os fonemas e menores que as sílabas.Uma atividade de verificação deste nível é o reconhecimento de rimas, uma vez que as rimas geralmente compreendem unidades maiores que a sílaba, ou seja, a semelhança dos sons inicia desde a vogal ou ditongo tônico, podendo este fazer parte da sílaba anterior (ex. c**ama** e l**ama);**

c) *nível dos fonemas*- capacidade de dividir as palavras em unidades menores: os fonemas.Unidades essas que podem alterar o significado da palavra (ex. se tirar /c/ de cama fica que palavra? Resposta: ama). Segundo Freitas (2004, p.182) "O caráter abstrato do fonema aumenta a dificuldade", pois esse "tirar", no sentido de eliminar o fonema, exige uma maior consciência fonológica.

Teóricos como Scherer (2008), por exemplo, afirmam que aprender a ler e a escrever em um sistema de escrita alfabética implica ir além de conhecer e memorizar os princípios deste sistema, uma vez que implica desenvolver a consciência dos sons da fala e aprender a manipulá-los. Scherer (2008, p. 83) ainda afirma que

> Realizar atividades que desenvolvam a consciência fonológica nos primeiros anos escolares pode facilitar o aprendizado da escrita e que auxiliar os alunos a compreenderem as regras do princípio alfabético nesse período pode, além de auxiliar na aquisição da escrita, desenvolver habilidades metafonológicas.

Desta maneira, podemos concluir que consciência fonológica e alfabetização se interrelacionam e se influenciam mutuamente.

O fato dos alunos já desenvolverem práticas de manipulação dos sons da fala em diversas situações não significa necessariamente que eles compreendem as relações entre os sons e desses com a escrita. Muitas vezes essas práticas de manipulação dos sons acabam sendo negligenciadas no processo de alfabetização. No caso de adultos, isso pode ser ainda mais frequente, pois infere-se que pelo fato do aluno estar há muito tempo em contato com o uso oral da língua, ele não necessite de atividades de consciência fonológica de forma intencional. Esse equívoco pode retirar do processo de alfabetização dos adultos um elemento que poderia facilitar seu processo de apropriação da língua escrita. É nessa perspectiva que o presente trabalho vem problematizar a presença-ausência dessas práticas de reflexão sobre a fala no processo de alfabetização de adultos.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho é parte de uma pesquisa ação desenvolvida em uma turma da primeira fase da EJA, da rede municipal de Garanhuns-PE. Trata-se de atividades pedagógicas integrantes do Programa de Iniciação à Docência -PIBID-UFRPE, CAPES, estabelecido pela portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013.

A pesquisa-ação conforme Thiollent (1996)

> é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p. 13)

A escolha deste tipo de pesquisa também pauta-se na dialogicidade defendida por Freire (2005), pois nas ações pedagógicas propostas não se referem simplesmente a uma troca e consumo de ideias, ou mero confronto de saberes, mas a dialogicidade como método, vista antes de tudo como ato criador considerando que os alunos são sujeitos ativos e participativos capazes de pensar e repensar seus processos de aprendizagem.

A pesquisa como um todo objetiva, de forma geral, intervir no processo de alfabetização de adultos, desenvolvendo a consciência fonológica por meio de atividades que favoreçam o estabelecimento de relações entre fala e escrita.

Conforme já mencionado, o presente trabalho compreende a primeira etapa da pesquisa, podendo ser chamado de diagnose inicial. Esse diagnóstico objetivou observar as atividades de alfabetização desenvolvidas na turma da EJA e identificar o nível de consciência fonológica de adultos não alfabetizados da turma. Essa etapa foi realizadas entre o período de maio a junho de 2015.

Os colaboradores deste trabalho são alunos de uma turma da primeira fase da EJA, estudantes de uma escola municipal fundada em 2004. A mesma atende um total de 600 estudantes oriundos de bairros periféricos da cidade e oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) e EJA (1ª a 4ª fase). Também atende 120 estudantes no contra-turno, através do programa *Mais Educação*.

Na sala de aula investigada havia 23 alunos matriculados; destes, 3 foram reclassificados para a 2ª fase, pois mediante prova de conhecimentos, foram considerados aptos, restando, assim, na turma, 20 alunos. Fomos informadas, também, pela professora, que 11 alunos matriculados nunca compareceram e sendo assim, os sujeitos deste estudo foram 9 alunos.

A Faixa etária dos alunos deste estudo era entre 18 a 58 anos, prevalecendo o grupo de média de 40 anos e, nesse caso, podemos afirmar que não há grandes diferenças em relação às idades e expectativas escolares, uma vez que compartilham o mesmo interesse: apropriar-se dos conhecimentos que lhes foi negado em épocas anteriores, devido a condições socioeconômicas. Este perfil não é tão comum em turmas de EJA atualmente. Haddad e Pierro (2000) indicam que o público da EJA vem sofrendo alterações, passando de um público de adultos e idosos, geralmente de origem rural que tiveram o direito à educação negado por diversos fatores, para um público mais heterogêneo, pois a lei, atualmente, define a idade mínima de 15 anos para esta modalidade. Com base nisso, incluiu-se, ao público da categoria "excluídos da escola", outros sujeitos: jovens que por motivos diversos abandonaram os estudos. Tal situação, segundo teóricos desse assunto, tem gerado um conflito de gerações e de interesses educacionais. Essa consequência não foi verificada na turma envolvida neste trabalho. Conforme já se afirmou, a turma era formada, principalmente, por adultos que, na infância e juventude, foram privados do direito de estudar por motivos socioeconômicos, geralmente, por terem de iniciar a vida de trabalho precocemente. Esse compartilhamento de realidade e interesses é um fator facilitador do trabalho pedagógico.

Durante o período de maio a junho realizamos observações diretas e intensivas, definida por Lakatos eMarconi (2003, p.189) como "técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar fatos que se desejam estudar". Os dados obtidos através da observação revelaram que as atividades pedagógicas desenvolvidas não promoviam o desenvolvimento da consciência fonológica, fator que consideramos um facilitador do processo de alfabetização e, por conseguinte, do letramento.

Outro instrumento de coleta de dados foi a realização de testes que revelam o nível de consciência fonológica, baseada nas tarefas de sondagem propostos por Coimbra (1997 *apud* FREITAS, 2004). As tarefas foram:

a) *comparação de sons- reconhecimento de rimas*. Nessa tarefa fez-se um quadro com quatro colunas. Na primeira coluna havia uma sequência de palavras (colo, fama, casa, lama, bela) e o desafio era reconhecer as palavras da sequência que rimasse com a palavra "Cama". Além de falar a palavra, também a escrevemos para que o aluno visualizasse a grafia da mesma. Orientamos que à medida que fossem lidas as palavras e reconhecidas as rimas (lemos as palavras para os alunos que tinham o quadro em mãos), marcassem um "x" na coluna ao lado. Em outra coluna havia outra sequência de palavras: gente, galo, pato, faca e gato. Com essa sequência pedimos que identificassem as palavras que rimassem com "sapato"; nesse caso, a reflexão exigida era diferente da anterior, pois não escrevemos a palavra "sapato" no quadro;

b) *reconhecimento do mesmo som*. Pedimos que os alunos dissessem quais palavras começavam com som parecido. As palavras utilizadas foram: Panela, Lima, Porta, Padaria;

c) *detecção*. Perguntou-se qual o primeiro som da palavra "Lata";

d) *segmentação (apagamento de sílaba)*. Pedimos que dissessem a palavra "Rodar" sem o "Ro";

e) *segmentação (apagamento de fonema)*.Pedimos para que dissessem a palavra "salto" sem o /s/ (alto).

Os testes foram realizados com quatro alunos, tendo como critérios de seleção o fato de não serem ainda alfabetizados e serem alunos frequentes nas aulas.

Análise dos resultados

Nas observações percebemos grande interesse em toda a turma em se apropriar do SEA. A professora da turma em estudo explorava esse interesse, através de atividades pedagógicas variadas, focando no processo de alfabetização. Percebemos que havia uma boa interação na relação professor-aluno e a docente, de maneira simples e dialógica, os desafiava a avançar em seus conhecimentos. Pôde-se observar que em sua prática alfabetizadora, a docente procurava articular textos reais e sistematizar o conhecimento acerca da construção das palavras, focando nas construções silábicas tendo como recurso didático o "silabário" e, de forma linear, seguia a ordem alfabética, concebendo-a como um meio facilitador da memorização. Nesse sentido, a docente desconsiderava a complexidade que algumas letras podem representar no início do processo de alfabetização, pois podem representar mais de um som como é o caso do "c", terceira letra da sequência linear alfabética. Lemle (2009) sugere que, inicialmente, explore-se palavras cuja relação letra som tenha uma correspondência direta ao que se chama "hipótese da monogamia", ou seja, a suposição de que a letra representa sempre o mesmo som. Não se trata de omitir as complicações da escrita, mas sim, não ultrapassar etapas sem a devida exploração da mesma (LEMLE, 2009).

Quanto aos testes tivemos os seguintes resultados:

NÍVEL DAS SÍLABAS

Reconhecimento do mesmo som:

Figura 1: Reconhecimento do mesmo som aluno 1



Figura 2: Reconhecimento do mesmo som aluno 2



Figura 3: Reconhecimento do mesmo som aluno 3

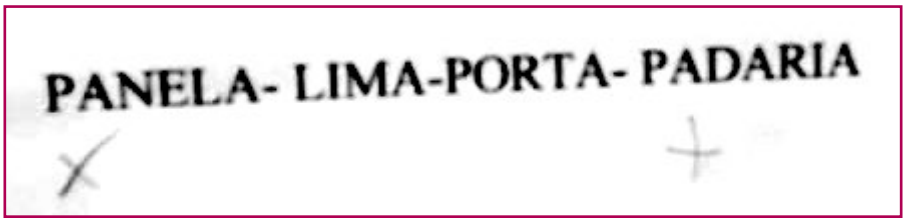


Figura 4: Reconhecimento do mesmo som aluno 4



Na atividade de *detecção,* na qual pedimos que dissessem qual o primeiro som da palavra "lata", todos os alunos disseram "La".

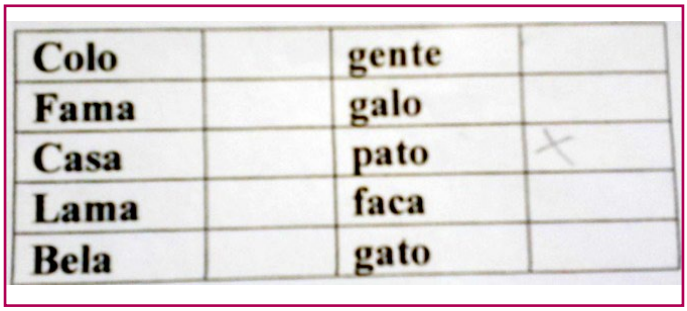
Na atividade *de segmentação (apagamento de sílaba):* a palavra foi "rodar" sem o "RO"; tivemos resultados diferentes:

Aluno 1- fica "ta" um "t" e um "a" faz "ta"... não calma ai, é um "d" né? não é um "t" [...] "d" com "a" faz "da".
Aluno 2- fica "dar"[...] fica "dar" né professora?
Aluno 3- Sei não professora [...]
Aluno 4- eita professora[...] sei não [...]

NÍVEL DAS UNIDADES INTRA-SILÁBICAS

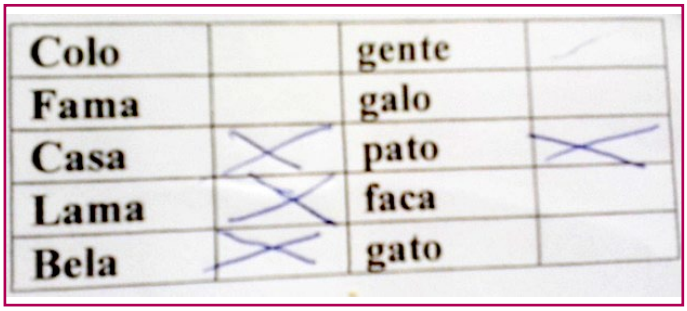
Comparação de sons- reconhecimento de rimas:

Figura 5: reconhecimento de rimas aluno 1



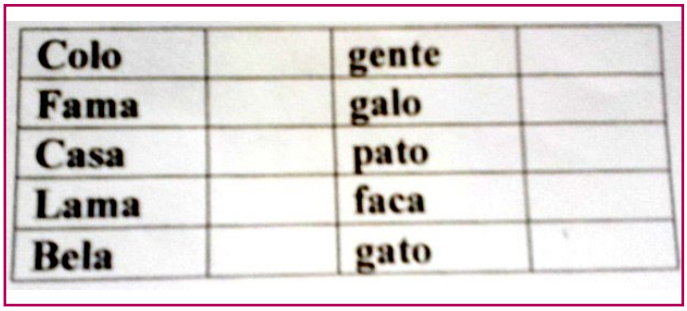
Colo		gente	
Fama		galo	
Casa		pato	X
Lama		faca	
Bela		gato	

Figura 6: reconhecimento de rimas aluno 2



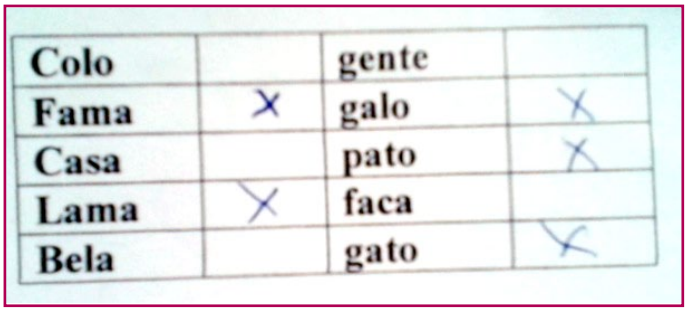
Colo		gente	
Fama		galo	
Casa	X	pato	X
Lama	X	faca	
Bela	X	gato	

Figura 7 :reconhecimento de rimas aluno 3



Colo		gente	
Fama		galo	
Casa		pato	
Lama		faca	
Bela		gato	

Figura 8 :reconhecimento de rimas aluno 4



Colo		gente	
Fama	X	galo	X
Casa		pato	X
Lama	X	faca	
Bela		gato	X

NÍVEL DOS FONEMAS

A atividade de apagamento de fonema (se eu tirar o / s/ de "salto" que palavra fica? Resposta: alto) revelou-se de grande complexidade para os sujeitos desse estudo, pois todos eles não conseguiram identificar a modificação ocorrida pela exclusão do fonema /s/.

Sintetizando as tarefas realizadas temos assim:

Tabela 1: Resultado das tarefas de consciência fonológica

*AP- Atingiu Parcialmente; APL- Atingiu Plenamente; NA- Não atingiu

	NÍVEL DAS SÍLABAS			**NÍVEL DAS UNIDADES INTRA-SILÁBICAS**	**NÍVEL DOS FONEMAS**
	Reconhecimento do mesmo som	segmentação (apagamento de sílaba)	Detecção	Comparação de sons-(reconhecimento de rimas)	segmentação (apagamento de fonema)
Aluno 1	AP	AP	APL	AP	NA
Aluno 2	NA	APL	APL	AP	NA
Aluno 3	APL	NA	APL	NA	NA
Aluno 4	APL	NA	APL	AP	NA

Conforme pose-se observar, na tabela síntese acima, os alunos sujeitos desse estudo tiveram mais facilidades com as tarefas do primeiro nível, o nível das sílabas, mas, ainda assim, pôde-se perceber certa fixação, em alguns momentos, apenas na letra escrita, sem relacioná-la com o som da palavra, como o caso da atividade de reconhecimento de som. Os alunos 1 e 2 marcaram a palavra "porta", mesmo o som inicial de "porta" não ser "pa", som que foi solicitado para ser reconhecido, isso porque a palavra inicia também com a letra "P" . No entanto, a atividade de reconhecimento de som inicial de uma única palavra obteve maior êxito, sendo atingida plenamente por todos os alunos.

Na atividade do Nível das unidades intra-silábicas apenas os alunos 2 e 4 revelaram uma maior compreensão das similaridades sonoras, confundindo-se pelo mesmo motivo apresentado anteriormente: fixação na forma escrita em si. A semelhança da grafia da sílaba "ga**lo**" com "ga**to**" (aluno 4- figura 8) e o fato das sílabas iniciais de "**ca**ma" e "**ca**sa" serem a mesma(aluno 2- figura 6), pode ter causado confusão nos alunos na hora de marcar as palavras. Esta fixação pela forma escrita das letras pode remeter a experiências de alfabetização vivenciadas pelos alunos anteriormente, experiências estas focadas na memorização e na construção silábica e não, necessariamente no desenvolvimento da consciência fonológica.

Por fim, a atividade do último nível, o da consciência fonêmica, não foi atingida por nenhum dos alunos, confirmando o que indica Freitas (2004) ao afirmar que a consciência fonêmica deve ser encarada como o nível mais complexo da consciência fonológica.

Além destes resultados podemos perceber que nas tarefas de nível mais simples (que exigem apenas uma operação, como é o caso da atividade de detecção dom som inicial da palavra "lata"), os alunos tiveram maior êxito do que com as atividades consideradas mais complexas, ou seja, as que envolvem mais de uma operação: comparação ou exclusão.

Considerações

Os resultados deste trabalho indicam a necessidade de superação da ideia de que a consciência fonológica, bem como a compreensão das estruturas da fala e sua relação com a escrita são adquiridas de forma espontânea como resultado da maturação linguística e das práticas de comunicação. O fato das pesso-

as brincarem com os sons da fala, não garante que elas reflitam sobre a estrutura, as similaridades e as relações que as palavras podem ter entre si e entre a escrita, o que pôde ser verificado nos resultados dos testes apresentados acima. Percebe-se que, apesar dos alunos envolvidos neste trabalho já realizarem esporadicamente ações como trava-língua, recitação de versos, cordéis, ou cantarem canções carregadas de rimas e aliterações, ainda situam-se no primeiro nível de consciência fonológica definido por Freitas (2004), o *nível das sílabas*, em suas atividades mais simples, ou seja, aquelas que não exigem duas ou mais operações mentais para se refletir sobre os sons.

Ignorar a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização de adultos pode constituir um erro para os alfabetizadores e uma grande perda para os alfabetizandos, pois estes ficam privados de promoverem o desenvolvimento da consciência fonológica, já no início do processo de aprendizagem, um conhecimento esse que evidencia que as palavras são compostas por diferentes sons e que esses podem ser manipulados. Esta manipulação pode também se estender para a escrita, ajudando o aluno a "brincar" com as palavras escritas, superando o medo delas. De fato, o medo do erro na escrita é um elemento muito presente na turma investigada. Um medo que é também simbólico, pois representa o medo de uma "re-exclusão" social.

Neste sentido, podemos afirmar que também na alfabetização de jovens e adultos pode-se considerar apropriado práticas pedagógicas que possibilitem a reflexão sobre os sons da fala, de forma a se detectar, segmentar, relacionar, comparar as unidades sonoras, ajudando o aluno a perceber as similaridades das palavras e dar o "salto de qualidade" no processo de apropriação da língua escrita, ou seja, perceber que a escrita representa os sons da fala (LEAL, 2004). É tarefa do educador conhecer e promover o avanço nos níveis de consciência fonológica do aluno, por meio de oportunidades que evidenciam tal consciência. Aliás, essa é uma das palavras norteadoras na Educação de Jovens e Adultos: o direito à oportunidade. No caso, não só a oportunidade de aprender ler e escrever, mas a oportunidade de se apropriar da *palavra* com todos os sentidos que esse termo pode trazer.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (orgs). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica 2004.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e base da educação nacional**. In Diário oficial da União, ano CXXXIV, n.248.12.96.

FREIRE, Paulo**. Conscientização:** teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes. Sobre a consciência fonológica. *In* LAMPRECHT, Regina Ritter*et al.***Aquisição fonológica do português:** perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GALVÃO. Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil.*In*ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. LEAL, Telma Ferraz (orgs), **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica 2004

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos, **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, maio-ago, n. 014 . p. 108-130, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético. *In*. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (orgs). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica 2004.

LEMLE, Miriam**. Guia teórico do alfabetizador**. 17. Ed. São Paulo: Ática, 2009.

SCHERER, Ana Paula Rigatti. Consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita. **Rev. Letras de Hoje**, Porto Alegre, jul-set. n.3, v.43 p. 81-88, 2008. Disponível: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5613/4088> Acesso em 12 jun 2015.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. *In*: BASTOS, N. B. (org). **Língua portuguesa:** história, perspectivas, ensino**.** São Paulo: Educ, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7º edição. Editora São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura**; Relatório de monitoramento global de ept 2014**.** Disponível em:**http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/education/education-for-all/** acesso em: 20 de jun.2015.

RESUMO

O presente trabalho dialoga sobre a realidade educacional do ensino no campo e o descaso que professores e alunos vivenciam com a falta de materiais didáticos e, quais medidas a educação no campo, em especial, na cidade de Arapiraca/AL, tem se orientado diante das recomendações do parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, CNE/CEB 2010, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; e até onde este parecer tem contribuído com a formação docente e o ensino/aprendizagem do aluno. A busca por metodologias que driblam tantas dificuldades é que têm nos interessado a estudar mais sobre o caso. A prática vivida sem o apoio do material didático tem afetado o processo de desenvolvimento profissional dos docentes e principalmente dos discentes que sofrem com tantos improvisos. Observar que professores, assim como o PPP vigente nas escolas, podem não estar seguindo o que apregoa o § 2º quando diz que a admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. Para tanto, é necessário que a escola também possua, sobretudo, condições mínimas nos aspectos de materiais como: livros didáticos e laboratórios. Dessa forma, centramos nossas investigações numa prática de ação reflexiva e num pensar sobre as ações educativas interligadas com a escola de Educação Básica e a vivência na realidade escolar da modalidade de ensino do campo.

Palavras-chave: Educação do campo, Ensino/aprendizagem, Lei de diretrizes e bases.

AS DISTORÇÕES DA REALIDADE EDUCACIONAL NA MODALIDADE DE ENSINO DO CAMPO EM ESCOLAS DO INTERIOR DO MUNICÍPIO DE ARAPIRACA/AL

Iêda de Fátima Barbosa da Silva- IFAL
iedabarbosa09@gmail.com

Introdução

Segundo a LDB, são cinco as modalidades de ensino: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Escolar Indígena (EEI), a Educação Profissional e Tecnológica (ETP), a Educação Especial (EE) e a Educação a Distância (EAD). Mas, o parecer nº 07, da Câmara de Educação básica, do Conselho Nacional de Educação, que trata sobre as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica, aprovado em 07 de abril de 2010, acrescentou duas novas modalidades: a Educação Quilombola e a Educação Básica do Campo (EBC).

Para observamos a aplicação da lei que trata sobre a modalidade do ensino no campo no Brasil, selecionamos uma escola do campo no município de Arapiraca/AL, e iniciamos uma investigação que buscou observar a aplicação da mesma. O objetivo era de catalogar dados mais específicos que nos ajudassem a comprovar ou negar o efetivo cumprimento dessa lei e as recomendações didático-pedagógicas inerentes a ela.

Essa busca se deu, pois percebemos que a educação do campo possui características e necessidades próprias, especialmente quanto ao desejo de se salvaguardar espaços culturais importantes os quais, inevitavelmente, são inseridos ao processo educativo. Na verdade, é um importante diálogo que contribui como

fonte de conhecimento e aprendizagem das diversas áreas. Por isso a importância de observar na prática como esta lei vem sendo aplicada, assim como sua consonância em abordar e contextualizar a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, em especial o artigo que trata da Educação do Campo e sua associação com a realidade local. Embora sejam minoria no país, precisávamos observar se as escolas rurais estão tendo um funcionamento didático apregoado pelas leis educacionais brasileiras. O professor Juca Gilda (2010), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos fala que "88% dos estudantes da Educação Básica brasileira estavam matriculados em escolas urbanas. Deduz-se, então, que os 12% restantes estudam na zona rural".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) explicita os direitos dessa minoria quando em seu capítulo II, Seção I, disposto no texto *Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino*, o artigo 28 relata que

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas" (LDB, 9394/96).

As adaptações mencionadas buscam permitir que os alunos matriculados na escola não deixem de frequentar as aulas em detrimento das necessidades do meio em que estão inseridos, como, por exemplo, na agricultura, assim "é de fundamental importância que os educadores do campo tenham uma relação mais profunda da realidade cultural, histórica e geográfica da comunidade rural onde está inserida a escola" (LUCAS, 2008, p. 86). Na escola em que a pesquisa está sendo realizada, os professores conhecem os períodos de plantio da comunidade e buscam adaptar o calendário letivo à natureza do trabalho na zona rural, possibilitando que haja uma conciliação entre o estudo e as atividades locais. Contudo, há limitações nessas adaptações, uma vez que a escola tem de seguir um calendário proposto pelo município.

Por se tratar de uma escola de pequeno porte, apesar de eles só aterem-se a essa, são poucos os professores que formam o corpo docente da escola objeto de

pesquisa. Contudo, sabe-se que muitas vezes os professores trabalham em mais de uma escola no mesmo município, tanto na zona rural quanto na zona urbana, e esse fato deixa o docente com uma sobrecarga, dificultando que esse se especialize e/ou tenha o conhecimento sobre os direitos e especificidades pertinentes às escolas do campo.

Há ainda uma preocupação, segundo as Leis de Diretrizes e Bases, em reduzir os índices de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando especificidades quanto aos horários e calendário escolar, já que "[...] a educação na realidade camponesa se expressa não apenas no espaço escolar, mas nas diversas formas de manifestação do movimento camponês" (THERRIEN & DAMASCENO, 1993, p. 8). Contudo, na escola em questão, não há a oferta de educação para os moradores mais experientes que não tiveram uma oportunidade de estudo quando jovens, havendo, com isso, uma contribuição para o aumento do analfabetismo.

Da aplicação didática

Teoricamente, o estabelecido na LDB sobre educação no campo seria um plano ideal para os moradores da zona rural, já que eles necessitam de uma estratégia de ensino especial que venha a ser adaptada com as condições de trabalho local que, em sua maioria, se dá na agricultura, já que é de onde garantem seu sustento. Essas adaptações tratam-se tanto das questões de horários quanto de uma didática que venha a aprimorar suas técnicas de trabalho. Entretanto, na maioria das regiões rurais, o município só oferece o ensino fundamental básico, que são as séries iniciais, limitando seu grau de escolaridade. Para àqueles que desejam dar continuidade com o Ensino Médio, há a necessidade de locomoção do campo ao centro urbano, onde, muitas vezes, não é possível devido à falta de transporte, entrave que propicia a não oferta da educação básica preconizada pela LDB de Nº 9.3.94/96.

Ainda que a LDB deixe claro os direitos dos alunos da zona rural, são apresentados fortes indicativos de que administradores públicos não estão cumprindo esses decretos. Direitos como o fornecimento de água para a escola, transporte adaptado para locomoção dos alunos, acesso a meios de comunicação e inclusão

digital, dentre outros, são os pontos que ainda não são tratados com eficiência na escola em que a pesquisa está sendo realizada. Constatou-se também que a água consumida pelos alunos e de uso da escola é fornecida pela comunidade, pois o órgão responsável não tem suprido a necessidade local. Nesta mesma carência segue o acesso aos materiais digitais. O professor que desejar trabalhar com alguma mídia terá que utilizá-la por meio de recursos próprios.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), entre os anos de 2002 e 2009, mais de vinte e quatro mil escolas da zona rural foram fechadas no Brasil. Daí a notação de que tem havido um descaso em relação ao ensino voltado à população do campo que, historicamente, é mais pobre e, portanto, mais sujeita a carência de conhecimento[1].

Em vez de garantirem o futuro destas comunidades, ali onde nasceram, cresceram e se constituíram como família, e investirem em educação adequada e adaptada, os poderes públicos estão levando essa população para estudarem à quilômetros de seus povoados. Contudo, ainda há falha nesse deslocamento da população. Em alguns casos escolas rurais são desativadas por falta de condições de uso, ficando os alunos sem acesso à escola, sobretudo pela não disponibilização de transporte adequado. Dado este que tem ajudado a aumentar o número de analfabetos brasileiros nas zonas rurais.

Por meio das coletas de dados, foi possível constatar que um exemplo destas deficiências é o munícipio pesquisado em Alagoas, em que se tem na região um dos mais elevados índices de analfabetismo do país, como mostra o censo do INEP (2013), principalmente pela má distribuição da verba destinada a estes centros de ensino rural, e das grandes precariedades em transporte, água potável, merenda, profissionais qualificados (professores, administradores, auxiliares gerais) e de um plano de aula específico. Gil (2010) coloca que

> A escola do e no campo é uma forma de assegurar o respeito às culturas locais. Constitui um espaço de valorização da história e da relevante função social do povo que vive na zona rural. Desta forma, ao retirar os cam-

1. "A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais no Brasil é significativamente mais alta na zona rural do que na urbana. Enquanto nas cidades, em 2000, a taxa era 10,3%, no campo alcançava 29,8%. Os índices apresentam um quadro mais grave ao observarmos o analfabetismo no nordeste: 19,5% na zona urbana e 42,7% na rural" (BRASIL, 2004, p. 14).

> poneses da zona rural para obterem educação na zona urbana, estarão sendo descaracterizados, perdendo assim parte de sua cultura, ferindo seus direitos humanos (GIL, 2010 p, 20).

Nestas perspectivas, é possível observar indícios de descaracterização da cultura dos camponeses residentes na região objeto de estudo, uma vez que há uma adaptação do ensino voltada ao padrão do município de forma geral, das escolas da zona rural, a fim de manterem um modelo. Contudo, mesmo buscando um padrão, deixam a desejar, uma vez que este não é ofertado com qualidade.

A escola enquanto modalidade de educação do campo deve atentar-se não somente aos pré-requisitos de conteúdos universais, tais como das disciplinas básicas (matemática, português, história, etc.), mas também às necessidades individuais e sociais de cada comunidade.

> A formação em diversas áreas do conhecimento, defendida pelos proponentes, traz elementos que são sínteses de múltiplas demandas do campo, consignando a abertura de interesses em buscar o conhecimento e ter condições para permanecer no campo, no qual a educação é parte integrante e integradora para esclarecer, não para adaptar (SANTOS, 2015, p. 5).

Essas necessidades fazem referências, por exemplo, as diferenciações de cultivos nas quais os proprietários rurais trabalham, assim como a educação tecnológica e profissionalizante. A educação do campo necessita de uma capacitação para esses alunos, uma vez que eles tendem a permanecer com o trabalho nos latifúndios. Há de ser levado em conta o tempo presente e o modo de vida como cada sujeito está inserido naquele meio.

Molina (2011), da Universidade de Brasília (UnB) lembra que "A Educação no campo precisa valorizar ainda mais a realidade de quem vive e trabalha na terra, fortalecer o vínculo do professor com a escola e oferecer mais vagas tanto na segunda etapa do Ensino Fundamental como no Médio".

Desta forma, torna-se visível a necessidade de uma formação especial de docentes para essa modalidade de ensino, uma vez que suas especificidades não fazem da educação do campo inferior ou superior as demais modalidades, mas sim, com graus de especificidades importantes e diferenciadas.

Resultados e discussões da pesquisa

A realização desta pesquisa tem adotado estratégias de ação importantes: primeiro, pela pesquisa bibliográfica que tem nos ajudado no aprofundamento e conhecimento sobre as Leis de Diretrizes e Bases. Segundo, pelas especificidades e delimitações quanto à escolha da escola estudada.

Desta maneira, por meio dos dados já coletados (observações, registros e fotografias) tem sido possível observar as características gerais da escola, permitindo uma comprovação ou negação do exposto na LDB. Por isso que tem sido necessário um estudo bibliográfico profundo, para estar em diálogo com a teoria para que na prática, possam ser feitas as observações e catalogações das conclusões.

A pesquisa está sendo realizada no Centro Educacional Infantil Comunitário Poção, localizada no Sítio Poção, Arapiraca/AL. Para obtenção das informações sobre o assunto, nos reunimos com toda a equipe pedagógica da escola. A instituição é composta por uma diretora, duas professoras, duas recreadoras e três auxiliares de sala. A diretora administra a instituição e promove eventos; as professoras ensinam, brincam e realizam atividades educativas; as recriadoras criam atividades dinâmicas para os alunos, já as auxiliares de sala ajudam as professoras a trabalharem com os alunos em sala de aula. O centro educativo ainda é composto por duas cozinheiras, cinco auxiliares de serviço administrativo educacional e dois vigilantes.

No ano de 2014, estavam matriculados na instituição 46 alunos, com faixa etária entre dois e cinco anos, sendo uma dessas crianças portadora de deficiência visual. A maioria dos funcionários são efetivos, sendo, somente três, contratados.

A verba destinada ao centro pelo governo municipal é de 300,00 reais por mês para as compras de material didático e de limpeza. A merenda é fornecida pela prefeitura e, segundo a diretora, é de boa qualidade. Os alunos estudam de segunda a sexta em período integral. Além da merenda oferecida pela prefeitura, a própria escola conta com um sistema de horta em que os alunos são orientados a plantarem. Desta maneira, não são abordados apenas conteúdos didáticos tradicionais, mas assuntos ligados diretamente ao meio em que estão inseridos, ou seja, o campo. No tocante que rege a organização da instituição, existe um pro-

jeto político pedagógico organizado por todos que acompanham a escola, onde, dentre vários pontos, um dos mais importantes a ser abordado é o Plano financeiro: quantos funcionários contratados tem a instituição, quem são eles e se estão comparecendo mesmo ao trabalho. Existe ainda a gestão democrática e o conselho fiscal, sendo este formado por professores e pais de alunos, no qual eles se mobilizam para comprar a merenda dos alunos e promover com qualidade a educação de todos.

Alguns problemas também foram citados, como, por exemplo, a falta de água, já que o centro encontra-se na zonal rural. Como solução, a diretora toda semana vai à companhia de saneamento básico de Alagoas pedir um carro com água potável para a instituição. Na comunidade também já foram nucleadas duas escolas por falta de verba. Já em relação à acessibilidade, a maioria dos alunos moram próximo, mas falta um ônibus adaptado para a locomoção das crianças. A escola não é acessível aos portadores de deficiência, nem mesmo às suas dependências ou banheiros. Em relação à infraestrutura, a escola não possui biblioteca ou sala de leitura, laboratório de informática, sala para os professores, ou alguma sala de atendimento especial; conta apenas com a sala para a diretoria. O saneamento básico, o abastecimento de energia e de água é realizado por meio da rede pública, mas dos três, a precariedade maior é do abastecimento de água. Assim, corriqueiramente a comunidade juntamente com a diretora é quem se prontifica a fazer este abastecimento para que a escola possa ter condições de funcionamento.

Informações como estas tem nos permitido na pesquisa uma análise de como tem se dado o cumprimento das Leis e Diretrizes de Base que visam, sobretudo proteger e garantir os direitos dos alunos da zona rural. Mas pelo que temos observado em nossas investigações é que a lei vem sendo descumprida e não há nenhuma efetiva fiscalização neste sentido. Carências gritantes no ensino, na infraestrutura, no material didático e na inclusão digital postam à margem de uma administração municipal descompromissada. A falta, por exemplo, de recursos didáticos tem limitado o trabalho dos professores, o que tem dificultado o processo de ensino/aprendizagem da escola, o que tem provocado uma evasão considerada. Se a escola não é atrativa há consequentemente um desinteresse iminente. Assim, o descumprimento das leis estabelecidas implica em um déficit de aprendizagem, e consequentemente em um aumento no número de analfa-

betos. A comunidade Poção conta apenas com esta escola, que oferece somente o Ensino Fundamental I, uma vez que estes alunos não estejam devidamente matriculados na escola, ou que a qualidade de ensino não seja a estabelecida pela LBD, ocasiona um atraso no desenvolvimento da comunidade, não estando assim aptos a darem continuidade no ensino.

Conclusão

A educação no campo tem destoado com o que apregoa a LDB. Destoando, especialmente pelo inerte interesse de avanço de conhecimento desta população. Ela está expressa pela capacidade de articulação errônea de articulação humana, com os problemas concretos da vida dos trabalhadores do campo e com os costumes e cultura local. Há a necessidade do cumprimento das leis direcionadas às escolas da zona rural, a fim de formar uma escola que possua uma participação ativa da comunidade e das organizações populares na gestão da escola, assim como, uma conciliação ente o estudo e o trabalho. Um ensino voltado à realidade do meio rural e seus desafios, mas sem permitir que seja tratado como inferior, sobretudo quando comparados ao ensino das escolas da zona urbana, para que assim se possa "[...] garantir a universalização da Educação Básica" (BRASIL, 2004, p. 42).

A escola é um ambiente de desenvolvimento cultural, um centro de educação não somente filosófico, mas de educação ambiental e vivência ecológica, que tragam revelações pedagógicas intencionais à evolução do caráter e ao desenvolvimento individual de cada aluno, e que acolha suas pluralidades. Ainda assim, é perceptível que há uma grande carência no sistema educacional do campo, principalmente na cidade pesquisada e localizada num estado que possui um dos maiores índices de analfabetismo do Brasil.

As deficiências educacionais não provêm de inferioridade dos alunos da zona rural em detrimento dos da zona urbana, mas sim, pelo processo desigual da aplicação da educação. Se estes alunos tivessem maiores oportunidades de crescimento educacional certamente haveria uma continuidade em seus estudos e uma consequente inserção acadêmica. Há a necessidade de um melhor plano de trabalho, a fim de que as carências sejam supridas havendo, com isso, a consequente diminuição nos índices do analfabetismo local. Mas para isso, é preciso

que os direitos e especificidades contidos na LDB regentes sobre a educação do campo sejam considerados, e aplicados nas instituições de ensino e, assim, passem a conter mais que rigores morais que jurídicos.

Referências

Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5ª Ed. 2010.** Disponível em: < http://bd.camara.gov.br/ bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf> Acesso em: 17 de Março de 2014.

BRASIL. **Referências para uma Política Nacional do Campo. Cadernos de Subsídios.** Brasília (DF): **MEC/SECAD/Grupo de Trabalho de Educação do Campo**, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

LUCAS, Rosa Elane Antória. **Política Educacional e Educação do Campo**. Pelotas, 2008.

GIL, Juca. **Educação do Campo**. UFRGS. Rio Grande do Sul, 2010.

INEP. **Censo Escolar da Educação básica**. 2013. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/basica-censo > Acesso em 05 Jan. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 5.ed. São Paulo : Cortez, 2007.

Ministério da Educação. **Diretrizes para Educação Básica: Educação no Campo.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf> Acesso em: 15 de Março de 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. **Mais foeça para a Educação no campo.** Nova Escola. 2011. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/mais-forca-educacao-campo-618019.shtml> Acesso em 15 Dez. 2014.

SANTOS, Neila Reis Correia dos. **Política Educacional do Campo:** as Referências, um projeto democrático em construção. UFPA/NAEA. São Luís, MA. 2015.

THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, M. Nobre. **Educação e escola no campo.** Campinas, SP: Papirus, 1993.

RESUMO

As práticas de ensino através do letramento critico estão cada vez mais presentes no ensino de Língua Inglesa,tornando-se assim objeto de pesquisas,analises e discussões de muitos pesquisadores.Assim sendo, este trabalho tem por objetivo analisar o uso do letramento critico que são expressadas pelas OCEM,cujo olhares estão voltados para o caráter educativo do cidadão, como essa prática pode dar suporte para as aulas de Língua Inglesa,apresentando assim novas maneiras de explorar não apenas os conteúdos gramaticais que são utilizados dentro da sala de aula,mas criar aulas com cunho motivacional,no qual auxilie os discentes â construir suas ideias e opiniões através da sua interação em sala de aula, buscando assim novos horizontes para desenvolver o senso critico do discente e seus reflexos dentro e fora da sala de aula.Acompanhando essa ideia nosso trabalho tem como objetivo responder a seguinte pergunta:Como ensinar inglês através do letramento critico? Na busca da resposta as essas problemáticas, recorremos, teoricamente aos estudos de Street (1984), Green (1997), Monte Mor (2002), Rojo (2009), Rajagoplan (2003), Brasil (1996-2006), Soares (2004),Kleiman(2003)e outros. Observamos que o conhecimento e uso dessa pratica possibilita ao docente desenvolver o cenário ao qual se encontra a educação, e tornar assim o ambiente escolar atrativo aos discentes.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa, Letramento critico, Professor, Reflexos dentro e fora da sala de aula.

LETRAMENTO CRITICO E O ENSINO DE INGLÊS: REFLEXOS DENTRO E FORA DA SALA DE AULA

Paula Tenório dos Santos (IFAL)
Isabel Cristina Ferreira de Farias (IFAL)
Ana Paula dos Santos Silva (IFAL)

Introdução

O termo letramento surgiu durante a segunda metade dos anos 1980, este é relativamente novo no campo da Educação e das Ciências Linguísticas. Soares (2003) ressalta que com o aparecimento de novas tecnologias que são suportes para o processo da leitura e escrita, é indiscutível não diferenciar "letramento" de "alfabetização".

Soares afirma que a alfabetização está ligada ao termo "alfabetismo" que mostra o estado do individuo que reconhece os códigos sabendo então "ler e escrever". Já no letramento o individuo além de reconhecer os códigos sabem utilizar à escrita e a leitura em diferentes situações ao qual ele está inserido.

Para Kleiman (1995, p.15-16) ressalta que,

> o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização (...) que destacam competências individuais no uso e na prática da escrita.

Segundo Soares (2003, p.24) o individuo pode não saber ler ou escrever, meso assim consegue relacionar-se com a sociedade a qual está inserido, pois através do contato com os diferentes gêneros tanto escritos quanto orais, então automaticamente está penetrado em um mundo letrado.

Para ressaltar o caráter social das práticas relacionadas ao letramento Rojo (2009, p.11) define-o como:

> O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Segundo Street (2003, p.1), os Novos Estudos sobre o Letramento constituem um novo campo de pesquisa demonstra uma nova visão sobre a essência do letramento que opta em mudar o centro dado a aquisição de habilidades sendo essa ideia dada pelas abordagens tradicionais, para da ênfase ao letramento como sentido de pratica social.

Com essa nova perspectiva de estudos relacionados ao letramento surgem dois aspectos essa perspectiva o autônomo e o ideológico. O primeiro aspecto refere-se a um olhar mais técnico, não dependendo do contexto social, sendo assim o individuo aprenderia gradativamente habilidades que o ajudariam em estágios "universais de desenvolvimento, o que denominamos de níveis de alfabetismo" (ROJO, 2009, p.99).

O segundo aspecto de acordo com Street (1993, p.7) "vê as praticas do letramento ligado às estruturas culturais e de poder de uma sociedade na qual reconhece as variedades de práticas culturais associadas à leitura e á escrita em diversos contextos.

Letramento crítico nas aulas de língua inglesa

Com o passar do tempo a Língua Inglesa deixou de ser um acessório de status para fazer parte construtivamente da educação básica em nossa nação. Por esse e outros motivos surgem questionamentos quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, já que saber inglês envolve vários ramos como na política, economia, cultura, meio social e possibilidades de ser inserido em outros discursos. Pensamentos antigos tratavam em aprender a língua da *realeza*, atualmente segundo Le Breton (2005),

> O inglês goza de uma posição dominante nos setores da pesquisa científica, da comunicação, da imagética, da cultura de massa. Ele dispõe de um quase-monopólio no setor da inovação tecnológica. Disso resulta um poder de atração junto a todos aqueles –anglófonos ou não – que buscam ascensão social, a começar pelos altos salários e por aquilo que eles possibilitam (p.23).

Sendo assim acreditamos que o ensino de língua inglesa vem com uma responsabilidade social, pois é uma das línguas mais utilizadas em vários eixos como da economia, da educação e principalmente como uma maneira de aproximar as pessoas.

Portanto com essa situação atual na sala de aula necessita ser problematizada e questionada dentro de uma concepção pós-moderna nesse caso através do letramento critico, a partir dessa inferência, o professor de língua inglesa ensina, para além da gramática, as práticas discursivas de grupos dominantes. (LUKE; FREEBODY, 1997).

Por esse motivo, atentamos para o letramento crítico compreendendo-o como uma postura filosófica que decorre todos os estudos de letramento a partir das considerações de Street (1984) com seu modelo ideológico. Essa vinculação revela nossa percepção da ruptura com o conceito liberal-humanista de leitura e da centralidade dos conceitos sobre reflexão, desconstrução, hibridez e criticidade nas pesquisas atuais que investigam esse tema e que se fundamentam nessa linha teórica.

Reflexos dessa prática dentro e fora da sala de aula

A ideia do letramento crítico é baseada no senso comum, não tem a ver com uma critica vazia e sem fundamento como muitos pensam, pelo contrário, o individuo letrado criticamente é estimulado a explorar, criar, inovar, negociar os significados oferecidos para que o mesmo aprenda a pensar por si mesmo, logo o uso do letramento crítico não é apenas para que o cidadão venha avaliar ou ser contrário, mas que o mesmo seja um ser pensante e que possa formar suas próprias ideias e expô-las.

O ensino de língua inglesa ainda não atingiu um nível no qual capacite os alunos, que de fato habilite-os a ser inseridos nas diversas praticas sociais letra-

das que o momento demanda. Sendo assim não possibilita ao aluno o exercício de sua cidadania, conforme prescrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que podemos ver é que o oposto acontece na sala de aula, é perceptível que o ensino/aprendizagem ainda tem sido relacionado em mera repetição e decodificação mecânica de estruturas, sendo o resultado em praticamente nenhum significado para o aprendiz.

Segundo o PCN de Língua Estrangeira, o papel de uma Língua Estrangeira no currículo do ensino fundamental deve auxiliar para o desenvolvimento integral do cidadão, uma vez que possibilita ao aluno uma abertura para o mundo no sentido de melhorar a compreensão de outras culturas por consequente a sua própria. Portanto de acordo com esse documento, o ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Fundamental deve tornar o aluno capaz de: perceber que é essencial fazer parte de um mundo poliglota e saber agir sobre ele, reconhecer que o aprendizado de uma mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais imensuráveis para a humanidade.

Pouco tempo atrás as OCEM Orientações Curriculares para o Ensino Médio evidenciaram a importância do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras objetivando "o valor da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de línguas estrangeiras; debater da exclusão no ensino em face de valores "globalizantes" "(BRASIL, 2006, p.87).

Ademais as OCEM, a partir do memento que dão sugestões sobre leitura, enfatizam que os docentes "desconsiderar o caráter da leitura como prática cultural e crítica da linguagem, um componente essencial para construção da cidadania e para a formação dos discentes" (BRASIL, 2006, p. 111).

Desse modo, as Orientações Curriculares enfatizam, em especial, a formação do cidadão no sentido de prepará-lo para a complexa sociedade atual dando base para uma aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida do jovem. Em suma, o ensino da Língua Estrangeira,

> "... tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania." (PCN DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, 1998, p. 41)

Ratificando o papel indispensável do Letramento Critico na educação atual, Pessoa e Freitas (2012) afirmam que a educação deve estar comprometida com a justiça social. Sendo assim os professores não devem apenas ensinar os conteúdos de um determinado assunto, mas, antes, encorajar os alunos a ter um pensamento crítico e lutar por seus ideais.

É notório que a inserção dessa língua estrangeira é de suma importância para o contexto educacional, pois é suporte para vários alicerces, por isso o uso de novas práticas é sempre bem vinda, sendo uma dessas o letramento crítico que dá ao docente a possibilidade de mudar o meio em que o discente está inserido de forma que o aluno possa mudar a sua realidade. O letramento mostra que é preciso o professor ser mais do que um emissor de conhecimentos, mas sim um *educador,* para isso é preciso que o docente mostre ao aluno que é necessário ter outras visões além das que são apresentadas pela sociedade e não aceitar apenas ao que lhe é imposto aceitando de forma passiva.

Então, o professor tem um papel fundamental que é promover a mudança do contexto em que está inserido, sendo assim, para esse novo contexto seria importante o uso do letramento critico, pois contribuiria para uma sociedade justa e igualitária.

Rojo (2009) ressalta que:

> A cultura de massa da globalização é padronizada, monofônica, homogênea e pasteurizada, a ponto de alguns estudiosos da globalização falarem de Mundo Mc, de **'mcdonaldização' da cultura**, tendo como centro dominante e irradiador o ocidente, branco, masculino, heterossexual, norte-americano: cultura da rapidez, da instantaneidade (*fastfood, zapping, clipping*) e do excesso (*fastfood*, megalópoles, *stress,* hipertudo). Por isso se tornam tão importantes hoje as maneiras de incrementar, na escola e fora dela, os **letramentos críticos**, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, **de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido.** Assim, o texto já não pode ser mais visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações, como tanto a escola quanto as teorias se habituaram a fazer(p. 112).

É importante enfatizar, mais uma vez, que a visão que temos de língua determina o entendimento de muitos outros conceitos referentes à área de ensino/aprendizagem de língua inglesa. Portanto, é fundamental para entendermos

que, numa abordagem de ensino que tenha como foco o letramento crítico, a língua não deve ser pensada como contraste à realidade. Isso se coaduna com o que afirma Rojo, ou seja, a língua não é estagnada e nem neutra, mas sim, dinâmica e carregada de valores e ideias. Sendo assim, reconhecer esses valores e ideias e replicá-los só são possíveis para um indivíduo que é letrado criticamente.

Alguns teóricos como Comber (2001), Green (1997) entre outros vem conceituando o termo letramento crítico como uma postura ou atitude filosófica, Comber (1997, p.231) utiliza o termo "atitude" para definir o processo usado pelo letramento crítico, não como um método, mas como uma maneira de leitura dependente de atitudes críticas:

> A desconstrução deve ser considerada como leitura. Como tal, abarca tanto uma política quanto uma ética, entendida não tanto em termos de "método" ou um "programa", mas sim como uma atitude distinta. Ou seja, a desconstrução deve ser compreendida como uma estratégia, uma atitude, uma tomada de posição diante de textos, instituições, o mundo social e o próprio ser, (Comber, 1997, p.231)

Esse entre outros autores ressaltam que o letramento crítico vem como uma prática social na qual mostra outras opções de questionamentos e soluções de problema, através de novas visões críticas, podendo assim transformar o ambiente no qual está inserido, sendo assim, essa mudança deve acontecer primeiramente na sala aula.

Considerações finais

Portanto o uso do Letramento Crítico nas aulas de Língua Inglesa não ensina apenas à gramática, mas além da mesma auxilia na formação do individuo e na construção de seu ideal. Partindo do professor capacitado que ensina a língua conseguirá oportunizar ao aluno a inclusão social tornando-o participante ativo da sociedade capaz de se relacionar com várias comunidades, culturas e conhecimentos.

O letramento crítico enfatiza a importância do docente, pois o mesmo faz com que o discente possa ter uma visão além da imposta pelo contexto ao qual está inserido, questionando quando necessário e dando sua contribuição para

um futuro melhor,pois um aluno letrado tem a oportunidade não apenas de mudar o contexto inserido para ele, mas para todos os que formam sua sociedade.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei (9394/96). Apresentação de Carlos Roberto Jamil Cury. Rio de Janeiro: DP & A, 2006

COMBER, B. (2001). **Classroomexplorations in criticalliteracy.**In H. Fehring& P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy educators' Association*. Newark, DE: International Reading Association.

KLEIMAN, A. B. (org.) 2003. **A formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras

LE BRETON, J-M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In:LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**.São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.12-26.

LUKE, A. &FREEBODY, P. (1997),.**Shaping the social practices of reading.** In S. Muspratt.

LUKE, Allan (2004). Foreward.in McLaughlin, M. and Devoogd, G. (2004**). Critical Literacy**: Enhancing students' comprehension of text. New York, Scholastic.

PCN DE LÍNGUA ESTRANGEIRA - TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – Ministério da Educação – 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf

PESSOA, R. R. **A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional***:* um estudo com professores de inglês da escola pública. 2002. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2002.

_____; FREITAS, M. T. U. Challenges in critical language teaching Tesol Internacional Association, 2012.

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

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, B.V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

RESUMO

Este trabalho surgiu da necessidade de pesquisas voltadas à observação da prática didático-pedagógica. Nosso propósito visa verificar, possíveis, avanços no processo de ensino-aprendizagem. Pois, apesar das contribuições das correntes interacionistas da linguagem, ainda se propaga um ensino de Língua Portuguesa, segundo um modelo tradicional, centrado no processo de apenas codificar e decodificar mensagens. Dessa forma, baseando-se nas teorias de Bakhtin (2010), Koch & Elias (2010), Schneuwly (2010) e outros autores, vimos a carência de um trabalho de observação no campo da leitura, segundo a concepção dialógica da linguagem, a fim de constatar os efetivos resultados desse processo que, consequentemente, favorecem a oralidade e a produção escrita. Com esta investigação, queremos corroborar para o desenvolvimento de pesquisas linguísticas que, possivelmente, venha sugerir uma nova dinâmica na sala de aula.

Palavras-chave: Letramento, Ensino, Competência discursiva.

O DESAFIO DO ENSINO DOS GÊNEROS DO DISCURSO PARA UMA COMPETÊNCIA DE LETRAMENTOS

Paula Tenório dos Santos (IFAL)
Isabel Cristina Ferreira de Farias (IFAL)
Ana Paula dos Santos Silva (IFAL)

Introdução

Esta pesquisa parte de uma investigação da prática didático-pedagógica de docentes. Utilizamos como instrumento metodológico a observação de vinte aulas de Língua Portuguesa, efetivadas em uma escola municipal do Ensino Fundamental, no município de Capim-PB. A princípio observando apenas o 6º ano, mas depois estendemos a observação também para o 7º e 8º anos da Educação Básica. Neste contexto de investigação, nosso olhar foi direcionado ao evento da realização das aulas, ministradas pelo professor, as quais se desenvolveram através de um projeto de leitura que articula oralidade e escrita para o cenário de uma representação cinematográfica. O trabalho de leitura foi orientado segundo a concepção interacionista, como objeto de ensino dinâmico, pela relação autor-texto-leitor (Koch & Elias, 2010).

Observamos a necessidade de realizar este trabalho com base no registro da história da educação, que tem mostrado uma prática-pedagógica centrada, principalmente, no ensino de regras gramaticais descontextualizadas, sem considerar a leitura como efetivo processo de ensino e de aprendizagem. Isto porque a leitura, segundo a perspectiva estruturalista, não passa de uma atividade mecânica de decodificação de palavras, sem levar em conta os processos cognitivos,

sociais e históricos envolvidos, nesse processo dinâmico, que relaciona autor-texto-leitor (KOCH & ELIAS, 2010).

Nossa hipótese parte do entendimento de que, um projeto de leitura, como verdadeiro objeto de ensino, torna-se significativo quando a leitura é trabalhada como uma atividade prazerosa.

Baseando-se, nessa realidade, observamos um trabalho cujo foco aponta a uma sequência didática que inter-relaciona oralidade e escrita, a partir da dimensão da leitura como verdadeiro objeto de ensino e de aprendizagem que promovem produções de sentidos. Além disso, contempla uma dinâmica em uma relação de interação entre docente/discente/texto.

O trabalho representa uma pesquisa qualitativa por observar e descrever os dados contextuais, a partir da interpretação de uma visão teórica. Segundo Bakhtin (2000) a linguagem é um processo inacabado que se configura pela relação de dialogismo.

Se, conforme a ótica de Bakhtin (2010), a interação constitui a realidade fundamental da linguagem, não podemos ocultar que essa perspectiva deve fundamentar as bases de um ensino de Língua Portuguesa. Para inclusive seguir, não apenas as orientações expressas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mas também cumprir as normas preconizadas e reproduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na vigilância de atender as atuais exigências da sociedade moderna.

Gêneros do discurso: representação de práticas sociais

A linguagem, essencial na vida do homem, exerce um papel fundamental: a comunicação; e como instrumento primordial desse viés encontra-se a língua que utilizamos cotidianamente, quer seja nas atividades orais, quer seja nas atividades escritas, produzindo enunciados ou gêneros do discurso. São estes ou este, que impulsionam e organizam os diálogos porque toda comunicação é comandada pelo gênero, e:

> A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai dife-

> renciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2000, p. 279)

Na concepção de Koch & Elias (2010) os gêneros constituem práticas sociocomunicativas, uma vez que são formados de certa maneira com o objetivo de cumprir determinada função. Além disso, estão ligados às esferas de atuação humana.

Podemos visualizar, segundo Bakhtin, duas formas que se subdividem diante dos meios da linguagem, pois o gênero do discurso pode ser dividido em gêneros primários e gêneros secundários. O primário, entende-se pelos falares cotidianos, em contextos espontâneos, sem a complexidade da língua em sua formalidade; o secundário é aquele que absorve os gêneros primários e transforma-os em diálogos complexos, tais como "[...] o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. [...]" (BAKHTIN, 2000, p. 281).

Para Schneuwly (2010) os gêneros primários representam o nível real de interação, possibilitando o confronto com múltiplas práticas de linguagem. Assim sendo, eles se tornam mais complexos, contribuindo para construções novas, no quadro de uma comunicação cultural mais evoluída, ascendendo a gêneros secundários.

Schneuwly desenvolve a ideia metafórica de "[...]gênero como (mega) instrumento para agir em situações de linguagem." (SCHNEUWLY, 2010, p. 44), conforme o autor, os gêneros funcionam como instrumentos semióticos que oferecem a ferramenta necessária para o desenvolvimento linguístico e de aprendizagem do indivíduo.

O gênero comporta uma dimensão de três aspectos relevantes que interagem entre si em contextos discursivos. Segundo Bakhtin (2000) o gênero é formado pelos seguintes elementos:

> a) um conteúdo temático – relacionado ao assunto que é tratado, configura, por sua vez, aquilo que o sujeito se propõe a dizer;
> b) uma estrutura de composição – cada gênero assume uma organização linguística, assumindo características específicas;
> c) um estilo – refere-se à linguagem desenvolvida pelo autor, que se estabelece em um nível mais formal ou menos formal.

De acordo com Marcuschi (2008), a noção de gênero textual não é uma novidade. O estudo dos gêneros existe desde a Antiguidade com os antigos filó-

sofos, passando pela Idade Média até chegar a Modernidade, ligado à tradição especificamente do estudo literário. Porém, no sentido atual da linguística, refere-se a qualquer categoria de discurso, orais e escritos, não necessariamente os de cunho literários.

Em se tratando do processo de ensino-aprendizagem, os gêneros textuais desempenham um papel relevante, porque favorecem o desenvolvimento de uma competência discursiva, mediante planejamento e execução de sequências didáticas (SCHNEUWLY, 2010). Em se tratando de um trabalho que contemple a leitura, pode dá-se pela relação de interação entre autor-texto-leitor (KOCH & ELIAS, 2010). Os autores asseveram que:

> A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi construído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por outro lado; da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa, [...] (KOCH & ELIAS, 2010, p. 22).

Essa realidade linguística combina conhecimentos linguísticos e extralinguísticos em uma dimensão de interação entre conhecimentos linguísticos, conhecimentos enciclopédicos e conhecimentos interacional. (KOCH & ELIAS, 2010).

A ação dos enunciados na interação verbal

Os estruturalistas recebem mais uma crítica às suas concepções, no que concerne ao diálogo, quando separam locutor e receptor, dando exclusividade a uma comunicação estática. O problema é que o receptor ou ouvinte, para eles, não é reconhecido, também, como um locutor, característica esta defendida pelo Dialogismo bakhtiniano, ou seja:

> De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 2000, p. 290)

Fica evidente a posição do receptor ou ouvinte quanto à elaboração de suas respostas ao locutor; tais respostas foram observadas como atitude *responsiva ativa* (BAKHTIN, 2000) que podemos observar não somente no conteúdo oral, mas também no conteúdo escrito, na imagem, etc., enfim, "[...] toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz [...]" (BAKHTIN, 2000, p. 290).

Ainda no âmbito da *atitude responsiva ativa,* (BAKHTIN, 2000) discute-se a posição do locutor: ao interagir, seja de qualquer categoria de comunicação, ele provoca uma resposta do ouvinte, mesmo que esta não seja de imediato, porém o que se espera é sempre uma resposta, assim:

> O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicará seu pensamento no espírito do outro, o que espera uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. A variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve. (BAKHTIN, 2000, p. 291)

Podemos deduzir que em um diálogo não existe simplesmente um sujeito passivo, sem atitude, ele produz uma resposta provocada por outro sujeito. Ainda é preciso salientar a importância dos gêneros do discurso que proporcionam as intenções de resposta na fala e/ou na escrita.

A entonação verbal

Além das acepções anteriores, Bakhtin (2000) observou dentro do seu contexto dos gêneros do discurso, a *entonação*, ou seja, o *tom*; elemento intrínseco aos elementos verbais que conseguimos perceber nas várias formas de enunciados. Podemos identificar uma entonação em diversas construções verbais: na fala, escrita, imagem, etc.

Para Bakhtin (2000), a entonação, dependendo do contexto em uso, pode ser interpretada pelo receptor de diversas formas, como por exemplo: ironia, cômico, tristeza, enfim, são formas que definem o *tom* receptivo que faz parte da forma do *querer dizer* de cada locutor na interação do diálogo e:

> Trata-se de gêneros que implicam também um tom determinado, ou seja, comportam em sua estrutura uma dada entonação expressiva. Estes gêneros, em particular os gêneros elevados oficiais, são muito estáveis e muito prescritivos (normativos). O querer dizer deve limitar-se à escolha de um determinado gênero e apenas ligeiros matizes na entonação expressiva (pode adotar um tom mais diferente, mais frio ou então mais caloroso, introduzir uma entonação mais prazerosa, etc.) podem expressar a individualidade do locutor (o aspecto emocional de seu intuito discursivo). (BAKHTIN, 2000, p. 302-303)

O enunciado enquanto expressão social é profundamente ideológico. Vale salientar que o enunciado comporta um tom valorativo, mesmo que seja uma única palavra, esta pode carregar uma força expressiva, inclusive em se tratando de uma interlocução, basta atentar para as referências contextuais e situacionais:

> A entonação expressiva, que se entende distintamente na execução oral[4], é um dos recursos para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso. [...] Se uma palavra isolada é proferida com uma entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado completo [...]. (BAKHTIN, 2000, p. 309)

Portanto, como podemos observar, o valor, ou seja, *a relação emotivo-valorativa* (BAKHTIN, 2000) que é percebida na oralidade do sujeito falante define a expressividade e o direcionamento do seu discurso, indicando o teor do enunciado: a palavra isolada não contém valor expressivo, ela só pode ter uma relação emotivo-valorativa, ou ser um *enunciado completo* por meio da *entonação expressiva*.

Teoria da enunciação

Para Bakhtin, a enunciação é a forma mais concreta de comunicação entre os indivíduos na sociedade. Em oposição a alguns linguistas estruturalistas, ele afirma que não se pode preferenciar uma única frase para determinar uma enunciação: "O lingüista sente-se mais à vontade quando opera no centro de uma unidade frasal. Quanto mais ele se aproxima das fronteiras do discurso, da enunciação completa, menos segura é a sua posição." (BAKHTIN, 2010, p. 146). Isso caracteriza um teor crítico ao estudo isolado da frase feito por alguns estudiosos da língua.

A enunciação vai além disso, ela produz enunciados concretos. Manifesta-se através da língua, são intrínsecas. É social:

> A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbui-se do seu poder vital e torna-se uma realidade. As condições de comunicação verbal, suas formas e seus métodos de diferenciação são determinados pelas condições sócias e econômicas da época. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 160)

O processo de comunicação verbal ou interação, segundo Bakhtin, só se concretiza diante da enunciação, e dependem de fatores sociais, econômicos e históricos. A interação verbal está dependente do contexto social, portanto, a enunciação é responsável por produzir enunciados, nas práticas de linguagem ou discursos:

> Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, e mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 116)

Portanto, a enunciação corresponde a todo ato de fala o qual se realiza por meio de enunciados e depende do social. Na noção interacionista bakhtiniana, não existe linguagem sem o social, e não se pode pensar na noção de enunciados de sujeitos falantes, sem a interação dos interlocutores.

Análises: resultado das observações

As Diretrizes Curriculares Nacionais (PCNs) focalizam os gêneros como objeto de ensino e de aprendizagem. Reafirma a necessidade de um trabalho didático-pedagógico centrado na leitura. Diante de tais direções, nosso trabalho partiu de uma reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa, visto que a realidade mostrada pelas pesquisas linguísticas aponta para o uso do texto, na maioria das vezes, apenas como pretexto para o ensino de normas gramaticais.

Um trabalho com a linguagem não se processa sem uma contextualização. Para Bakhtin:

> [...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2010, 127).

De modo que, por orientações também das pesquisas linguísticas, as discussões, entre as décadas de 1980 e 1990, sobre a legitimidade do ensino gramatical gradativamente migra para o debate sobre a relevância da articulação entre letramento, gênero, texto e gramática.

Esses aspectos impulsionaram nossas observações nas aulas de língua portuguesa. Na escola Eunice Alves, no município de Capim- PB, verificamos que existe um trabalho com os gêneros textuais. Entretanto, ainda se faz necessário um planejamento curricular interdisciplinar,

Nas aulas observadas, as múltiplas linguagens figuram como uma atividade de interação, visto que a interação constitui a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2000). O professor de Língua Portuguesa trabalha a dinâmica da leitura diariamente, em uma articulação que envolve leitura, produção escrita e oralidade.

A proposta interdisciplinar parte da exploração de textos da literatura popular conhecidos pelos alunos do 6° ano do ensino fundamental. Envolve uma sequência didática de três momentos:

1) Escrita – os alunos produzem seus textos baseados nas literaturas populares que conhecem, criando roteiros para transformá-los em um filme;

2) Leitura – após a elaboração dos roteiros, começa o momento de interação com a leitura quando ensaiam para representar as cenas cinematográficas. Neste momento ocorre a transmutação do texto da modalidade escrita para modalidade oral;

3) Oralidade – momento de representar as cenas, atuando enquanto atores. A produção textual oral/escrita torna-se práticas sociais quando os discentes atuam e gravam filmes de curta-metragem.

É relevante destacar que os discentes assumem posições de atores. Assim, as narrativas assumem a configuração de um enredo para cenas de um filme. Logo, ganham a visibilidade de um trabalho voltado ao desempenho uma competência discursiva, pela proposta de desenvolver multiletramentos. A análise linguística também materializa-se pela articulação entre modalidade oral e modalidade escrita. Conforme Marcuschi (2008), a relação entre oral e o escrito deve ser tratada a partir de um contínuo, porque interagem dinamicamente.

Quanto às filmagens, elas são elaboradas e organizadas pelos próprios discentes, como atividade que envolve múltiplas linguagens, pela mediação do professor que lhes oferece o apoio necessário para o desenvolvimento das atividades discursivas.

A relevância deste trabalho está na valorização dos saberes prévios dos alunos como forma de construir uma aprendizagem significativa e dinâmica que incentiva a leitura como uma ação prazerosa, para o desenvolvimento da cidadania. Nesta proposta, segundo Koch & Elias, "a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc." (KOCH & ELIAS, 2010, p. 12).

Esse trabalho com a Língua Portuguesa implica levar em consideração que a língua apresenta uma dimensão de heterogeneidade. Além disso, expressa uma preocupação com o desenvolvimento de competências e habilidades de utilização da língua em diferentes contextos, relacionados ao uso dos gêneros tanto primários quanto secundários (BAKHTIN, 2000). Essa compreensão de linguagem também concorre para uma reflexão sobre o preconceito linguístico, visando um trabalho de conscientização através da linguagem.

A língua enquanto atividade de interação social constitui-se pela dinâmica de colaboração dos sujeitos históricos, ideológicos e sociais. Desse modo, faz-se necessário apresentar um trabalho didático-pedagógico que tem como objeto de ensino e de aprendizagem os gêneros do discurso como manifestação de múltiplas linguagens, relacionado por diferentes culturas.

Considerações finais

Atualmente, questiona-se a forma tradicional de ensinar a Língua Portuguesa, centrada no desenvolvimento apenas de regras gramaticais descontextualizadas, em detrimento do trabalho com a leitura que se articule com a oralidade e a produção escrita. Faz-se necessário que desde os primeiros anos de ensino haja uma interação por meio da leitura entre produtor e leitor, a fim de este perceber a intenção daquele e despertar o gosto pela leitura.

Assim sendo, um professor de Língua Portuguesa deve desenvolver estratégias de leitura com seus alunos, a exemplo deste trabalho desenvolvido pelo professor do Ensino Fundamental de uma escola localizada no município de Capim-PB. É uma sugestão de atividade didático-pedagógica que possibilita trabalhar com estratégias de leitura, segundo as orientações de Koch & Elias (2010).

O que observamos, neste projeto, foi a criação de um espaço de leitura pensado para o aluno, com sua efetiva participação. Ainda observamos a motivação deles para produzirem seus próprios textos baseados nas literaturas populares que conheciam e, a partir do diálogo com o texto, criarem roteiros para uma atuação cinematográfica.

A dinâmica da leitura mostra-se pela interação autor-texto-leitor (KOCH & ELIAS, 2010) e pelo movimento de interação entre os próprios alunos e professor quando representam as cenas cinematográficas. Além disso, ocorre o momento de reflexão entre modalidade oral e modalidade escrita.

Outro ponto que merece ser destacado no projeto é o trabalho com a oralidade, visto que os alunos assumem posição de atores quando representam as cenas. Portanto, as produções textuais orais e escritas tornam-se práticas sociais quando os discentes atuam e gravam filmes de curta-metragem.

Portanto, as narrativas passam de uma configuração de um enredo às cenas de um filme. Neste trabalho, a visibilidade está voltada ao desempenho de uma competência discursiva pela proposta de desenvolver multiletramentos. Também não se deve esquecer de mencionar a relevância do trabalho com a análise linguística no momento em que os alunos fazem reflexão sobre o funcionamento da língua, sobretudo com relação aos gêneros secundários.

Neste sentido, um projeto de leitura dinâmica tanto valoriza o potencial do aluno quanto possibilita ir além dos espaços da sala de aula. Além disso, permite

ao aluno uma construção através de feedback pela reflexão sobre aquilo que ler e como a leitura deve ser orientada para uma determinada finalidade.

Assim, acreditamos que uma leitura dinâmica e reflexiva concorre para práticas de multiletramentos e opõe-se a tradicionais práticas de decodificação e decodificar palavras, visto que não se limita somente a observação dos aspectos linguísticos sem a devida atenção aos aspectos contextuais, situacionais e cognitivos. (KOCH & ELIAS, 2010). Atividades que cumprem a função de práticas sociais e de cidadania.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHNEUWLY, Bernardo. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2008.

RESUMO

O tema letramento vem suscitando interesse de inúmeras discussões no decorrer do tempo. Quando se refere aos educandos da EJA, entra em cena a questão da alfabetização de pessoas que não tiveram acesso ao ensino escolar. Para Soares (2006) um indivíduo que participa das práticas de leitura e escrita é um indivíduo letrado, uma vez que o letramento ultrapassa a decodificação das palavras. No que tange à literatura e sua relação com o letramento na EJA, observamos como Soares (2006), que o letramento está relacionado às práticas sociais, e a literatura por ter seu caráter humanizador e social, seu acesso é um direito de todos os cidadãos, marginalizados ou não, independente de gênero, raça e faixa etária. Diante disto, este trabalho tem por objetivo apresentar um projeto didático a ser desenvolvido em uma escola da rede pública de João Pessoa, visando a participação ativa dos alunos nas atividades de leitura e escrita, com o intuito de motivar a criticidade dos alunos sobre a o papel ou os diferentes papeis que a mulheres vêm desempenhando na sociedade. Sabemos que discutir sobre a mulher é de extrema relevância para EJA, visto que, segundo Medeiros (2008), o público feminino tem maior participação nessa modalidade de ensino. Para tanto, partimos da proposta metodológica do Letramento Literário de Rildo Cosson (2011), pois compreendemos a importância do ensino de literatura como prática social. Neste sentido, o trabalho tem por embasamento a sequência básica do letramento literário que consiste na motivação, introdução, leitura e interpretação. Em sala de aula serão trabalhados textos de gêneros discursivos e literários, uma vez que a sequência básica permite o diálogo entre a literatura com textos do cotidiano do discente.

Palavras-chave: Letramento, Literatura, EJA.

PRÁTICA LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJA: DISCUTINDO O PAPEL DA MULHER NA SOCIDADE

Ediclécia Sousa de Melo (UFPB/PROLING)
Danieli Maria da Silva (UFPB)

A EJA e os educandos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu no Brasil antes do império foi desenvolvida no período colonial em que a função de educador e a pratica educativa era exercida pelos missionários religiosos, com adultos, mais especificamente, indígenas. Tais estudos foram fundamentados no estudo clássico e também nos principais conceitos da religião católica.

O processo educativo no período colonial permaneceu por dois séculos foi desenvolvida pelos padres jesuítas que ampliaram seus domínios por toda a colônia, eles fundaram colégios em que foram desenvolvidas a educação clássica, humanística e acadêmica, posto que, nessa época a educação era tida como uma função da igreja e não do Estado.

Segundo Moura (2004), realmente a educação de adultos foi iniciada com a chegada dos jesuítas em 1549. Logo, a educação durante alguns séculos teve sob o poder dos padres jesuítas que fundaram colégios em que o foco inicial era formar uma elite religiosa.

Mais adiante, no Brasil imperial teve início algumas reformas educacionais que priorizavam o ensino noturno para adultos analfabetos. As escolas noturnas foram a única forma de educação para quem trabalhava durante o dia, uma vez que tinha à noite para se dedicar aos estudos.

Vale salientar que no período imperial, a educação de jovens e adultos era apresentava um princípio missionário e caridoso. Sendo assim, o letramento de pobres e negros era simplesmente um ato de caridade das pessoas letradas para tais pessoas tidas como perigosas e degeneradas. "Era preciso 'iluminar' as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso", (Segundo STRELHOW apud STEPHANOU; BASTOS (orgs), 2005, p. 261).

Mesmo depois da proclamação da Independência do Brasil em 1822, foi conferida a primeira constituição brasileira em 1824, e no art.179, parágrafo 32 em que constava "A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos"; apesar da instrução ser gratuita, não beneficiava as classes pobres, isto é, a escola era para todos, contudo, inacessível a quase todos.

No transcorrer do tempo, no século XX, mais precisamente na década 1930, a educação de jovens e adultos delimitou seu lugar na história da educação no Brasil. Seguindo a linha de pensamento de Canarin (2013), "o país começa, nessas época, a solidificar como um sistema público de educação elementar, nessa ocasião, que a sociedade brasileira passava por mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, ligadas ao processo de industrialização e à concentração populacional nos centros urbanos. A década de 1940, também foi marcada por iniciativas políticas e pedagógicas, que contribuíram para ampliação da educação elementar, período que se dava o fim da ditadura de Vargas (1945), quando o país vivia a efervescência política da redemocratização".

Com o início da industrialização no Brasil, ocorreu a valorização da educação de jovens e adultos, por conta do grande número de analfabetos, na década de 1940, o governo passou a tomar iniciativas para erradicar o analfabetismo, (CUNHA, 1999). Nesse tempo, a educação de adultos adotou a forma de Campanha Nacional de Massa.

Já nos anos50 a campanha foi suprimida antes do final da década. As críticas eram apontadas tanto às suas falhas administrativas e financeiras, como à sua orientação pedagógica.

Posteriormente, surgiu na década de 60, o pensamento de Paulo Freire, bem como sua proposta para a alfabetização de adultos, a qual motivou os principais programas de alfabetização do Brasil, nessa época o governo investiu fortemente no MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. A partir na década de 70 ele ampliou o MOBRAL por todo o território nacional, diferenciando seu modo

de atuação. Portanto, nos anos 80, o MOBRAL foi eliminado e surgiu a Fundação Educar, que apoiava, financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas.

Com o fim da Fundação Educar, gerou uma grande lacuna na educação de jovens e adultos. Diante disso, determinados estados e municípios assumiram a responsabilidade de ofertar programas de educação de jovens e adultos. Logo, a educação de jovens e adultos no país chega à década de 90 reclamando reformulações pedagógicas.

Em 1990 advém na Tailândia a Conferência Mundial de Educação para Todos, onde foram constituídas diretrizes mundial para a educação de crianças, jovens e adultos. Ao longo dos anos, mais precisamente de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96 dedica dois artigos (art. 37 e 38), no Capítulo da Educação Básica, Seção V, para reafirmar a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso na idade própria. No ano seguinte, em 1997realizou-se na Alemanha/Hamburgo, a V Conferência Internacional de Educação de Jovens, promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura). Tal conferência foi um importante passo, de modo que estabeleceu a conexão da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade.

Dois anos após, a Conferencia referida acima, em 2000 sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o Parecer CEB/CNE nº. 11/2000, que aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Além disso foi homologada a Resolução CNE/CEB nº.01/2000.

O EJA é uma educação de caráter compensatório, forma aprovada na Lei 5692/71, que a especifica como educação supletiva ou suplência, essa modalidade da educação básica abrange as etapas do Ensino Fundamental e Médio, com especificidade própria, conforme estabelece a Lei 9394/96.

Atualmente, a EJA , os discentes dessa modalidade de ensino são formados por uma enorme diversidade, de gênero, de raça e de religião

Iniciamos pelos educandos que 55% são mulheres e 45% homens. Um outro ponto que vale ressaltar que a maioria, entre os jovens costumam ser de rapazes na faixa etária de 25 anos, mas mesmo assim, as mulheres estão predominando nessa modalidade de ensino. (RIBEIRO, 2004).

Segundo, Ribeiro(2004), os alunos da EJA também exprimem a diversidade racial da "população brasileira", uma vez que a maior parte dos alunos é negra. Por sua vez, no que diz respeito "a religião, 62% dos educandos se declaram católicos e 24%, evangélicos; 6% indicam outras religiões e 8% afirmam que não praticam nenhuma religião. A proporção dos que alegam não praticar nenhuma religião é maior entre os adolescentes até 18 anos (18%)".

Levando em consideração tudo o que mencionado, a EJA visa atender os jovens e adultos que por motivo de trabalho ou outros fatores não tiveram a oportunidade de estudar regularmente na infância a escola, logo essa modalidade de ensino oferece a ele uma nova chance de estudar, ou seja, de aprender e adquirir novos conhecimentos.

Letramento literário

O termo letramento é discutido em muitos trabalhos de forma conjunta com o termo alfabetização. De acordo com Soares (2006), no Brasil o letramento a alfabetização estão relacionados, e ao longo do tempo estes conceitos se interligam no sentido de que não basta saber ler e escrever, mas fazer os usos na sociedade em que o individuo está inserido.

Segundo Gualberto (2009), a leitura de textos literários ainda não está inserida no dia a dia escolar dos alunos (Jovens e Adultos), com isso percebemos que o cânone está cada vez mais distante dos discentes. Um outro fator é a ideia de que a "literatura erudita" seria difícil de ser interpretada e compreendida pelos educandos da EJA, principalmente, porque, tais alunos estão aprendendo a ler e a escrever. Compreendemos que atualmente, os professores têm um determinado temor em trabalhar em sala de aula a questão do cânone literário com os alunos da EJA.

Vale salientar que ao pensar em letramento literário não devemos esquecer do cânone, embora ele apresente preconceito e um certo distanciamento, pois o cânone guarda uma parte da nossa identidade cultural que conduz o leitor a alcançar maturidade e a dialogar com essa herança sendo para recusá-la, reformá-la, ampliá-la. Com isso fica evidente, que permitindo ou não os críticos, na seleção de um texto irá ocorrer sempre a escolha de um cânone. (COSSON, 2001).

É pensando em uma metodologia de ensino de literatura voltada as práticas sociais que Cosson (2001) propõe o letramento literário. A escola deve trabalhar a literatura sem desconfigurá-la, mas antes de tudo deve aceitar o seu poder de humanizar. Um dos pilares do letramento literário é o processo de leitura. A leitura, nessa perspectiva, é entendida como um diálogo entre o leitor e o autor mediado pelo texto, configurando-se, assim, como uma prática individual e social.

Cosson (2011 p.40) apresenta três etapas de compreensão da leitura: a antecipação, a decifração e a interpretação. A primeira se refere a operações iniciais realizadas pelo leitor antes mesmo de entrar no texto, como um levantamento de campo de sentido. A segunda etapa, a decifração é a leitura propriamente dita das palavras do texto. E a terceira etapa denominada de interpretação, tem como centro do processo as inferências que levam o leitor a fazer articulações entre as palavras e o conhecimento de mundo. São essas três etapas que segundo o autor devem acompanhar o letramento literário.

Uma das perspectivas metodológicas propostas por Cosson (2011) é a sequência básica do letramento literário. A sequencia básica do letramento literário é composta por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação tem como função preparar o aluno para entrar no texto. De forma natural influência a expectativa de leitura do aluno, mas não determina. É o momento em que o leitor será motivado para uma futura leitura.

A segunda etapa, a introdução é a apresentação do autor e da obra. È o momento em que o professor tem a oportunidade de falar um pouco da biografia do autor, e também disponibilizar o livro para que os alunos tenham contato coma a parte física: capa, orelha e elementos para textuais. Em seguida, ocorre a leitura, que acompanhada pelo professor, pode vir acompanhada de intervalos para que todos a realize. Por fim ocorre a etapa da interpretação definida por Cosson (2011. p.64) pelo o que somos no momento da leitura. È o momento da construção de sentidos na interação entre leitor, texto e comunidade, em um processo dialógico. A interpretação deve ser registrada, externalizando a leitura.

As etapas constitutivas de uma proposta metodológica de Rildo Cosson são elementos importantes para uma leitura bem sucedida do texto literário. Diferente do ensino de literatura medíocre e superficial adotado por professores que não sabem o importante papel da literatura na formação humanizadora dos

alunos, a proposta da sequência básica abarca todas as etapas de forma harmônica e organizada. Não se restringe a decifração, nem usa o texto literário como pretexto para o ensino gramatical. A sequência básica do letramento literário entende a leitura e a interpretação como prática social, construídas no dialogo que envolve leitor, autor e comunidade na qual está inserido.

Prática letramento literário na eja: discutindo o papel da mulher na sociedade

Metodologia

Neste projeto "**P**rática de letramento literário na EJA: discutindo o papel da mulher na socidade" metodologicamente, utilizaremos do Rildo Cosson, o letramento literário, pois compreendemos a importância do ensino como prática social. Neste sentido, nosso trabalho será pautado na sequência básica do letramento literário que consiste na motivação, introdução, leitura e interpretação. A leitura e a interpretação são entendidas como práticas sociais, construídas no diálogo que envolve leitor, autor e comunidade na qual está inserido.

Análises

Na primeira aula, o professor leva para a sala imagens de mulheres em diferentes momentos históricos até os dias atuais. Estarão incluídas imagens de mulheres de classes sociais distintas, etnias e atividades diversificadas (donas de casa, catadoras de lixo, empresárias, agricultoras, professoras, médicas, artesãs, motoristas, etc). O professor expõe as imagens no quadro e faz um levantamento do campo semântico, no intuito de explorar a oralidade dos alunos acerca do tema o papel social da mulher. Em seguida, o professor faz os seguintes questionamentos: O que as imagens expostas representam? O que elas têm em comum e qual a diferença? As imagens representam as mulheres nos dias atuais? Quais?

Após os questionamentos levantados e as discussões finalizadas o professor expõe um vídeo, que fala sobre a situação social da mulher no decorrer da história, compreendendo os períodos de 1900 a 2010. Os professores juntamente com

os alunos assistem ao e divide a turma em grupos. Para cada grupo o professor entregará uma palavra correspondente ao papel da mulher ao longo do tempo (dona de casa, profissional liberal, eleitora, operária, atleta, escrivã, cientista, mulher de direitos). Cada grupo expõe as características solicitadas de acordo com o período histórico.

Na aula seguinte, o professor sugere que os mesmos grupos permaneçam organizados para a realização de uma atividade de produção escrita. Levando em consideração ao papel de dona de casa das mulheres ao longo do tempo até os dias atuais, o professor faz um levantamento acerca de textos permeavam e até hoje estão presentes no cotidiano das pessoas. O gênero textual a ser trabalhado é a receita culinária. O professor leva para sala receitas de bolos diferenciados, (bolo simples, bolo baeta, bolo de cenoura, bolo de chocolate) e pede para que cada grupo leia apresente os ingredientes das receitas. Após a apresentação o professor pergunta aos alunos o que há de comum entre todas as receitas? Onde podemos encontrar textos como esses? Qual o objetivo desse tipo de texto? Em algum momento da vida já escreveram ou tiveram vontade de pôr em prática alguma receita culinária?

O professor em seguida explica a estrutura do gênero receita (título, medidas, ingredientes, procedimentos). Em seguida, o professor perguntará aos alunos se nos textos há palavras que dão algum comando. O professor pede aos alunos que sublinhem as palavras que indicam ordem, e explica que se tratam de verbos, exprimem uma ação, mas na receita em especial estão presentes no modo imperativo, enfatizando que nesse gênero textual é importante para estabelecer o que o leitor deve realizar no passo-a passo da receita. O professor pede para que os alunos criem uma frase com um verbo no modo imperativo, exemplificando-os oralmente.

Concluindo a aula sobre o gênero receita, o professor levará para a sala a imagem de uma omelete e pede para que cada aluno construa a sua receita. O professor orientará aos alunos para que sigam que sigam a estrutura do gênero, e cada aluno pode criar uma receita diferenciada, desde que não se desviem do gênero trabalhado. Após a produção escrita, os alunos apresentam individualmente a receita construída durante a aula, finalizando o processo de leitura e produção textual do gênero receita.

Na aula seguinte, o professor faz uma breve retomada sobre os textos lidos e produzidos na aula anterior, mostrando que as mulheres por muito tempo e até os dias atuais estão envolvidas nas práticas sociais, fazem uso da leitura e da escrita, mas principalmente do conhecimento prévio e das experiências passadas de geração em geração, pois inicialmente mesmo com o pouco acesso que se tinha à língua escrita, muitas receitas eram passadas oralmente e mantidas vivas pela memória e tradição.

Interpretação

Nessa aula o professor continuará o debate acerca do tema O papel social da mulher, e explorará um gênero charge, um texto produzido por Moacyr Scliar e um texto da esfera literária (poesia) escrito por mulher.

O professor iniciará a aula com a leitura de um poema *Com licença poética* de Adélia Prado. Inicialmente o professor pergunta aos alunos se conhecem a autora e fala sobre sua carreira e produções.

O professor lê o poema em voz alta e pede aos alunos que façam uma releitura do texto, identificando palavras conhecidas e marcando as palavras desconhecidas. O professor faz o seguinte questionamento: O que o eu lírico diz ao longo do poema? O título do texto chama a atenção? O que significa? O que significa o termo bandeira no poema? Porque para o eu lírico a mulher é uma espécie ainda envergonhada? O que significa aceitar subterfúgios?

O professor ao longo do processo de decifração e interpretação vai instigando o interesse dos alunos a medida que dialoga sobre todo o poema e o papel da mulher na sociedade, mostrando que a autora apresenta antíteses em sua poesia, inicialmente faz uma relação com o poema Drummondiano em que o homem é um anjo coxo, já mulher é esbelta, se desdobra. A mulher tem sua sina, mas por outro lado tem suas vontades e gostos e pode ir além dos limites estabelecidos pela sociedade.

Após a leitura e interpretação coletiva, os alunos dirão qual a experiência em ler o poema escrito por Adélia Prado, e falarão sobre a sensação de interpretar um poema relacionando a situação da mulher na sociedade contemporânea e a realidade enfrentada pelas mulheres nas relações familiares e nas relações de trabalho.

Após a leitura e interpretação do texto o professor traz para a aula um ouro texto que fala sobre a situação social da mulher, porém de autoria masculina, sob o título de *A mulher que vendeu o marido por 1,99*, de Janduhi de Dantas, cordelista. Inicialmente o professor apresenta o título do texto e questiona os alunos. Em seguida o professor apresenta a capa do cordel, e posteriormente explica que na capa há uma xilogravura, recurso visual típico do gênero cordel produzidos por artistas xilógrafos. O professor pede aos alunos que identifiquem o nome do autor, do xilógrafo, a data e o local em que o cordel foi escrito, assim como o contato do autor. Após explorar os elementos visuais do texto, os alunos entram em contato com o texto escrito.



Após a leitura o professor fará os seguintes questionamentos:

- O que o texto aborda?
- Como é vista a mulher no cordel apresentado?
- O texto apresenta uma linguagem sofisticada?
- Para quem o texto foi escrito?
- Há quantas estrofes no texto?
- Há quantos versos em cada estrofe? Há rima entre os versos?
- Há diferenças entre o texto lido e o poema de Adélia Prado. Aponte as principais.

Em seguida, depois do diálogo, o professor explica que o cordel é um gênero textual literário produzido pelo povo. Difundiu-se, inicialmente, através da oralidade, passaram a ser escritos ao longo do tempo e vendidos nas feiras livres pelos próprios escritores. O professor leva para sala outros cordeis, de autores e temas distintos e apresenta aos alunos.

Após todo um diálogo sobre a literatura de cordel, o professor sugere que os alunos produzam um folheto de cordel sobre a mulher e seu papel social. Os alunos podem inserir personagens fictícias ou reais na produção do cordel, contanto que sigam a estrutura e a sonoridade presentes no texto.

Levando em consideração as leituras realizadas e os debates em sala de aula, os alunos produzirão um cordel e farão uma exposição com o tema o papel social da mulher, apresentando o resultado de uma sequência didática em que parte das imagens, do sentido das palavras, do recurso áudio visual, de textos do cotidiano do aluno, da expansão do conhecimento através da poesia e da prática de letramento através da produção da literatura de cordel, um gênero textual riquíssimo por apresentar a linguagem do povo e mostrar que as pessoas podem estar inseridas na sociedade como leitores, ouvintes, agentes, produtores de textos.

Para concluir o projeto, o professor, na aula seguinte leva o texto *O poder masculino e feminino* de Moacyr Scliar e a charge abaixo, enfatizando que a mulher pode sim ocupar diversos cargos e funções na sociedade atual, além de dona de casa, mãe, trabalhadora de carteira assinada ou autônoma, pode sim envolver-se no ramo político, como hoje é uma realidade em nosso país.



Fonte: https://hqrascunho.files.wordpress.com/2011/02/stela-finalizado.jpg

Após a leitura do texto o professor debate com os alunos sobre o texto, intercalando com a imagem acima. O professor questiona:

- O que o título do texto nos diz?
- Quando o texto foi publicado?
- O texto apresenta realidades de mulheres de outro país?
- Qual a mudança que o texto apresenta no que se refere às mulheres?
- Qual a relação entre o texto e a charge nos dias atuais/
- O texto corresponde à realidade atual do país?

Após o debate o professor finaliza o projeto mostrando que a leitura é além de soletrar as palavras, é compreender os fatos sociais e participar da sociedade como um todo, discutindo, opinando, criticando e descobrindo que cada um é um agente da comunidade em que está inserido. Não se trata em um gênero ser superior ao outro, mas na compreensão que todos devem participar da sociedade na tentativa de contribuir para o crescimento da comunidade em que estão inseridos.

Avaliação

A avaliação compreende todas as etapas e leituras realizadas com a participação dos alunos, durante os debates, as exposições orais e escritas. Desta forma, a avaliação se configura contínua, em que os alunos participam e buscam conhecer diversos textos, conduzindo-os a uma reflexão sobre a esfera social. De acordo com Cosson (2011, p.115) "a avaliação não pode ser um instrumento de imposição do professor; antes, deve ser um espaço de negociação de interpretações diferentes". Dessa forma, a avaliação compreende o momento em que o professor deve refletir sobre o processo de leitura envolvendo tudo o que foi construído nas aulas de literatura.

Considerações finais

O principal interesse em criar esse projeto de leitura é levar ao conhecimento dos alunos e professores o letramento pode ser trabalhado na EJA, pode envolver textos literários e não literários, e a produção textual pode ser trabalhada de forma harmônica em sala de aula. Em virtude das pesquisas realizadas, tivemos a preocupação de enfatizar o trabalho com a literatura, iniciando com a decifração dos sentidos das palavras dos textos escritos e imagens, e partindo para a interpretação e exploração da linguagem oral.

Portanto, optamos pelo método sequência básica do letramento literário devido a possibilidade dada ao aluno de participar ativamente da construção do seu processo cognitivo interagindo com diversos textos do dia-a-dia, principalmente do texto literário, que é tão pouco explorado na EJA. É nesse sentido que neste trabalho partimos do conhecimento prévio dos discentes e rompemos com essas estruturas, ampliando o horizonte de expectativas do nosso alunado. O aluno tem contato com textos que circulam diariamente no meio social, e expande o conhecimento decifrando, lendo e interpretando o que há nas entrelinhas dos textos.

O tema "o papel da mulher na sociedade" visa discutir sobre os espaços conquistados pelas mulheres e despertar o interesse pelo conhecimento das mudanças na saciedade, uma vez que a leitura é uma forma de inteirar-se e posicionar-se diante dos fatos sociais. Entendemos que esse projeto é relevante para o processo de formação de leitores autônomos, críticos e reflexivos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**, Brasília, 1996.

CANARIN, Gisele Joaquim.**A organização curricular da educação de jovens e adultos na modalidade ead, na perspectiva da educação profissional técnica de nível médio.** Dissertação de Mestrado em Educação, 2013.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos.** In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

GUALBERTO, Clarice Lage. **O cânone literário na EJA.** 17º COLE - Congresso de Leitura, 2009.
MEDEIROS. Luzia Bernardete. **Os sujeitos da EJA e suas marcas**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/154 -
MOURA, Maria da Gloria Carvalho**. Educação de Jovens e Adultos: um olharsobre sua trajetória histórica**/ Maria da Glória Carvalho Moura – Curitiba:Educarte, 2003.
PRADO, Adélia. **Poesia reunida. 3.ed**. Sao Paulo: Siciliano, 1991.
SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Carlos Drummond de Andrade: análise da obra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação.Jan /Fev /Mar /Abr, Nº 25, 2004.(p. 05-17).
STRELHOW, ThyelesBorcarte. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**.Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584.

CADERNO 11

Anais Eletrônicos VI ECLAE

Linguagens, novas tecnologias e ensino

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar as possíveis contribuições que um ambiente virtual traz para o jovem escritor no contexto escolar de produção textual. Considerando o domínio que essa ferramenta tem exercido sobre a maioria dos estudantes secundaristas, e os inúmeros gêneros digitais com os quais eles têm passado a conviver, ou melhor, a usar, é possível verificar algumas aquisições relevantes para seu desempenho na construção do conhecimento. Evidentemente não se pretende adentrar nas contribuições visíveis nas áreas de conhecimentos gerais, tecnológicos, enfim nas ciências exatas e naturais. O foco desse trabalho está no teor argumentativo que esse jovem tem desenvolvido no ambiente virtual. Essa constatação pode ser feita em diversos gêneros digitais, mas, por uma questão didático-metodológica, trataremos desse fenômeno especificamente no gênero digital fórum de discussão, disponibilizado em grupos da rede social *Facebook*. Para identificação dessa contribuição, é necessária uma análise, baseada nas concepções de argumentação, de como esse fenômeno ocorre e o que difere dos textos escolares, para, então, viabilizar uma possível intervenção nas produções em sala de aula. Para isso, é necessário um estudo histórico das Teorias de argumentação, tendo como base Perelman (2005) e Ducrot (1987); bem como os estudos acerca da relevância da interatividade na construção argumentativa de textos com Bronckart (1999)e Marcuschi (2007), observando como as diversas teorias categorizam e auxiliam numa análise mais precisa das estratégias argumentativas apresentadas nas práticas discursivas escritas.

Palavras-chave: Argumentatividade, Ambiente virtual, Produção escolar.

A ARGUMENTATIVIDADE NO E-GÊNERO FÓRUM DE DISCUSSÃO: UMA ESTRAÉGIA PARA PRODUÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

Anelilde Maria de Lima Farias (FACHO)

Introdução

Não é raro presenciarmos professores de língua portuguesa que trabalham com produção textual em sala de aula revelar sua angústia sobre o nível de argumentatividade dos textos de seus alunos, seja qual for o gênero textual estudado. Também é comum observar as mais diversas estratégias para melhorar esse desempenho, auxiliado por uma vasta bibliografia dedicada à produção textual no contexto escolar.

Entretanto, paralelo a essa angústia, pouco tem se verificado como avanço nessa área, e muitos textos de alunos de ensino médio continuam com ideias rasas, com argumentos de obviedade, e com muito pouco argumento de autoria. Se buscarmos algumas justificativas para isso, poderemos encontrar algumas respostas na própria concepção de gênero textual, em consonância com algumas teorias de gêneros, sejam tradicionais ou contemporâneas, no que diz respeito ao seu aspecto interacionista. Koch (2003) afirma que "na concepção interacional da língua, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos." Da mesma forma Bronckart (1999) ,citado por Marcuschi (2007) " a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas". Poderíamos mencionar, também, nessa mesma concepção de gênero, Bakh-

tin(1979); Bhatia(1997); Bazerman (2004), só para citar alguns. Para todos eles, não é possível imaginar um texto eficaz sem seu aspecto dialógico. Entretanto, muitas vezes, os textos escritos em sala de aula apresentam esse dialogismo de forma distante e superficial, contribuindo, talvez, para as apresentações insatisfatórias de teor argumentativo.

É importante também lembrar que, para os mesmos autores, não é possível considerar um texto sem um propósito comunicativo. Assim, voltando ao contexto escolar, salvo raríssimas exceções, o que temos são jovens escrevendo para serem avaliados por um professor, ou, no máximo, simular um gênero que será usado futuramente. O propósito real do gênero se perde em lugar dos propósitos escolares.

> It proposes that we teach genre awareness, not specific genres, and that we consider carefully the genres we have students write with a viewe to the antecedents those genres may provide for future writing tasks. (Devitt, 2004, p.4)

Não é objetivo deste trabalho julgar se esse procedimento é correto ou não, se escola deve ou não continuar com essa prática. A análise aqui se dá para melhor se perceber por que, às vezes, o professor não obtém os resultados que gostaria, no caso, em relação ao nível de argumentação.

Por outro lado, uma das principais características dos gêneros veiculados em ambientes virtuais é a interatividade, consequentemente, são gêneros que têm exercido um maior fascínio nos seus usuários. Considerando o fórum de discussão do *site* de relacionamento *Facebook* como um gênero amplamente usado por jovens de todas a idades, inclusive aqueles que mantêm atividades de produção escolar, é possível que tenhamos a mesma pessoa demonstrando teor de argumentatividade diferenciado.

Para isso, é necessário um estudo histórico das Teorias de argumentação, observando com as diversas teorias categorizam e auxiliam numa análise mais precisa das estratégias argumentativas apresentadas nas práticas discursivas escritas.

Teorias da argumentação

O estudo sobre argumentação tem tomado algumas linhas de investigação bastante relevantes para várias áreas do conhecimento, mas sabemos que os

conceitos sobre argumentar, as teorias que delas surgiram não são recentes. Tomando como base os estudos mais historicamente conhecidos, nos remetemos à Retórica de Aristóteles, para quem argumentar era demonstrar supremacia na palavra. Entre seus conceitos de retórica está "o poder de provar uma verdade, ou uma verdade aparente, por meio de argumentos persuasivos."

A partir desse enfoque sobre argumentação, diversas teorias surgiram, algumas em oposição à ideia aristotélica de retórica, outras ampliando, mas sempre tomando sua clássica visão de argumentação. Entre as concepções de argumentação relevantes, consideramos os conceitos de Perelman (1958) básicos para discussões posteriores produções escritas. Como seus estudos sobre argumentação tinham um olhar diferenciado em relação à retórica de Aristóteles, a ele foi designado como autoria de uma Nova Retórica.

Para Perelman (1970) "a argumentação visa a provocar a adesão dos espíritos às teses apresentadas ao seu assentimento, caracterizando-se, portanto, como um ato de persuasão." Fica claro que, para o autor, todo enunciado pressupõe uma ação argumentativa. As estratégias utilizadas para essa persuasão é que será nosso objeto de estudo mais adiante.

Mas, antes de entendermos as categorizações argumentativas propostas por Perelman, é importante observar as distinções que ele traz para os termos convencer e persuadir. Essa distinção é importante para identificarmos os mecanismos que estão sendo usados, muitas vezes, nos discursos orais ou escritos. Para o autor, convencer se dá pelo raciocínio lógico. É possível convencer alguém quanto maior for a certeza e o compromisso com a verdade comprobatória que se tiver. Por outro lado, persuadir se dá através da vontade, do quanto se atinge o sentimento do interlocutor. Todo tempo o homem faz uso da língua, oral ou escrita, para atingir esse outro, trazendo audiência para si.

> Ao produzir um discurso, o homem se apropria da língua, não só com o fim de veicular mensagens, mas, principalmente, com o objetivo de atuar, de interagir socialmente, instituindo-se com EU e constituído, ao mesmo tempo, como interlocutor, o outro, que é por sua vez constitutivo do próprio EU, por meio do jogo de representações e de imagens recíprocas que entre eles se estabelecem. (Koch, 2008 p. 19)

É nessa linha, muito mais voltada às descrições linguísticas, que se apresenta a Semântica argumentativa. Para análises que pretendemos fazer, estudar

a argumentatividade inserida no nível fundamental da língua, será muito útil. Apesar de ser uma linha teórica não muito aceita por Ducrot, para quem a argumentatividade não consiste em algo preso apenas ao mundo linguístico, não podemos desprezar as concepções de orientação e conclusão na argumentação verificada em textos, principalmente no texto escrito, nosso objeto de análise.

> No texto escrito, alguém se fixa como locutor, fixando o(s) outro(s) como destinatário, não havendo possibilidade de uma troca (pelo menos imediata) de papéis entre ambos. (Koch, apud Guimarães, 1981, p. 21)

Entretanto, essa premissa 'de não possibilidade de troca imediata' tende a sofrer alterações quando se tratando de alguns textos do ambiente virtual.

Tipos de argumentação

Estudos atuais sobre argumentação sempre apresentam formas de categorizar os argumentos presentes nos discursos, de acordo com as intenções pretendidas e com a força persuasiva que se quer empregar. Contudo, as ' técnicas argumentativas' introduzidas por Perelman &Olbrechts-Tyteca (2005) são, sem dúvida, um dos estudos mais completos para categorização dos argumentos. Os esquemas ali apresentados fornecem as mais variadas possibilidades de análise de enunciados.

É através das técnicas argumentativas que será possível identificar de que forma o interlocutor tentou atingir o outro, muito embora, muitas vezes sem a devida consciência do fenômeno apresentado. Em se tratando de um texto escrito, é possível que as estratégias sejam mais planejadas, considerando que cada expressão selecionada tem sua força argumentativa. Ducrot (1980) colabora com essa análise na medida em que explica o valor dos operadores argumentativos. Elementos que a gramática descritiva usa como unidades da língua o autor se apresentam como recursos de persuasão, como orientadores no processo argumentativo.

> As pesquisas concernentes à argumentação que J.C. Ascombre e eu temos desenvolvido visam a mostrar que ela nem sempre é acrescentada às possibilidades semântico-pragmáticas inscritas na língua: ocorre ao contrário, que, para descrever determinada expressão construção ou

> torneio, faz-se preciso indicar as restrições argumentativas que ela impõe aos enunciados em que aparece. (DUCROT, 1987, p. 139)

Ainda com os estudos de tipificação de Ducrot, é necessário considerar um dos seus estudos mais relevantes que diz respeito ao argumento de autoridade. Embora não signifique o tipo de argumento mais importante, mas, é através dele, que podemos fazer análises sob uma perspectiva de autoridade polifônica, aproveitando, também, as concepções de dialogismo dos textos de Bakhtin (2003).

A interatividade no e-gênero fórum de discussão

Com o advento da Internet, diversos gêneros textuais surgiram ou passaram por modificações para uma melhor viabilização do seu uso no meio tecnológico. Essa inserção de novos gêneros nas práticas comunicativas dos jovens, sem dúvida, tem exigido algumas mudanças dos processos de ensino de línguas no contexto escolar. Por muito tempo, algumas escolas imaginavam que a contribuição da ambiente virtual estava mais voltada para as influências tecnológicas e tentaram trazer para os alunos algumas práticas de inserção digital. Entretanto essa preocupação não se apresentava eficazmente nos estudos de gêneros, nas observações sobre variações linguísticas e, muito menos, em relação à produção textual.

Atualmente, com o avanço de estudos sobre vários aspectos dos gêneros digitais, e até mesmo com a tímida, mas presente preocupação acerca desse tema pelos Parâmetros Curriculares, é possível identificarmos algumas contribuições relevantes dos textos de ambientes virtuais para as práticas de ensino em sala de aula presencial. É considerando essa atual visão pedagógica que o presente trabalho acredita numa contribuição relevante para as aulas de produção textual. Tomando como base o que Marcuschi (2004) já dissera, que nunca se escreveu tanto como com as novas práticas computacionais, é possível fazer uso desse contato crescente com a escrita para minimizar alguns problemas recorrentes nas produções de texto em sala de aula.

É bem verdade que estamos falando de uma escrita híbrida, com todas as variações permitidas pelo ambiente tecnológico, mas estamos também falando de uma escrita mais livre, sem a monitoração e exigências peculiares às ativi-

dades de produção textual em sala de aula. Dessa forma, é possível perceber, em vários gêneros veiculados na Internet, mais especificamente no fórum de discussão do *Facebook,* uma escrita espontânea, com teor argumentativo superior aos textos produzidos em sala de aula.

Evidentemente não irei discutir aqui a obviedade das diferenças dos ambientes. Um ambiente didatizado tende a tolher a criatividade e, consequentemente, inibir a argumentação. O que se espera não é apenas a constatação, mas a transposição de um desenvolvimento argumentativo, presente no ambiente virtual, para as práticas discursivas escolares.

É um ponto comum entre os estudiosos de genros textuais, como Bazerman (2006); Davitt (2004); Miller (2008); Marcuschi (2004), Bronckart (1999) a relevância do caráter interativo dos gêneros. É indiscutível que nenhum texto pode ser escrito ou falado sem que haja um outro como participante imediato dessa ação discursiva. Quando se trata de gêneros digitais esse processo interativo ainda é mais evidente pelas possibilidades de simultaneidade de participação em algumas práticas.

O e-gênero fórum de discussão possui esta característica de interação considerando que é um gênero em que várias pessoas discutem um tema, geralmente determinado e conduzido por um organizador. Esse gênero permite que jogos de persuasão sejam desenvolvidos porque há sempre alguém tentando conseguir audiência para sua ideia defendida.

> (...) neste gênero digital, o interlocutor tem ainda a vantagem, relação aos outros gêneros de discurso em celulose, de não apenas processar solitariamente a informação ali exposta, como também poder questionar junto ao produtor do discurso os pontos criticáveis, obscuros ou absurdos do seu discurso. (XAVIER; SANTOS, 2005, P. 35)

Tomando como ponto de partida essa constatação do processo interativo dos textos, é que surgem algumas preocupações em relação às produções textuais em sala de aula. Parte das dificuldades advém desse caráter dissociado do texto com propósitos comunicativos reais. Para Bronckart (2008) "um texto só pode ganhar sentido pela atividade de interpretação de seus leitores, que reconstroem sentido a partir dos índices disponíveis na materealidade textual". Pelos mesmos motivos e acrescido de outros fatores, Bazerman (2006) afirma que

"Quando os alunos podem fazer seus textos ter vida para leitores à distância, criando interação dos significados evocados pelo texto, eles terão alcançado a agência mais profunda da escrita."

Análise da argumentatividade no e-fórum

Os estudos sobre o teor argumentativo no E-fórum aconteceram com a iniciativa de uma professora de Língua Portuguesa, a qual formou um grupo de discussão denominado "Penso, logo escrevo." Neste grupo, várias temáticas são apresentadas diariamente, permitindo a participação de alunos[1] predominantemente do Ensino Médio.

A primeira temática corresponde ao sistema de cotas, a qual foi apresentada ao grupo mediante várias estratégias argumentativas. Vejamos:

Imagem 1



O questionamento da administradora do grupo, a princípio, pode parecer uma informação isenta de juízo de valor, mas ganha força argumentativa com a inclusão da expressão enfática "de fato", o que induz o participante a um

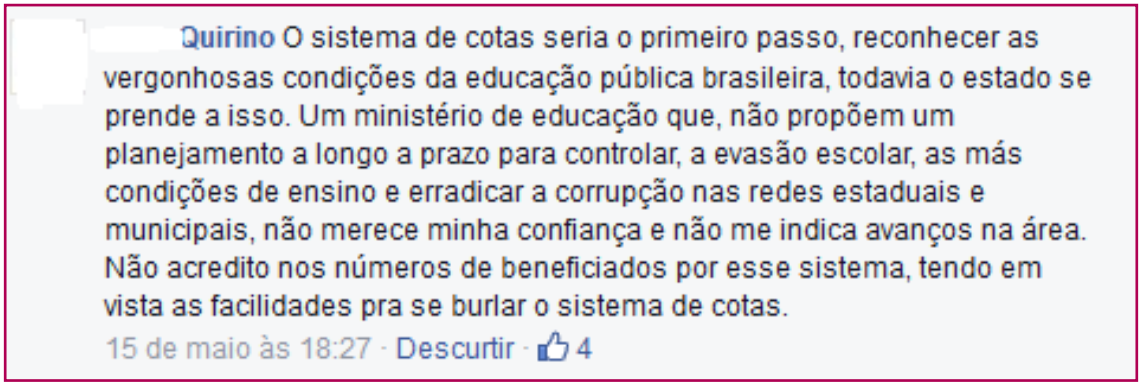
1. Os nomes dos participantes foram apagados com intuito de preservar sua identidade em um trabalho de análise científica.

posicionamento negativo em relação ao sistema de cotas. Entretanto, durante a discussão no E-fórum, os posicionamentos se libertam dessa indução, mostrando que o ambiente virtual possibilita uma argumentação de autoria com considerável eficácia.

A primeira participante, Calado, revela seu posicionamento contrário ao sistema de cotas, indicando imediatamente a solução para o avanço da educação. A partir dessa argumentação, a administradora do grupo introduz um novo questionamento, desta vez com uma força argumentativa maior, o que possibilita a constatação de que o processo interativo, característico do ambiente virtual, permite o maior aprimoramento da argumentatividade.

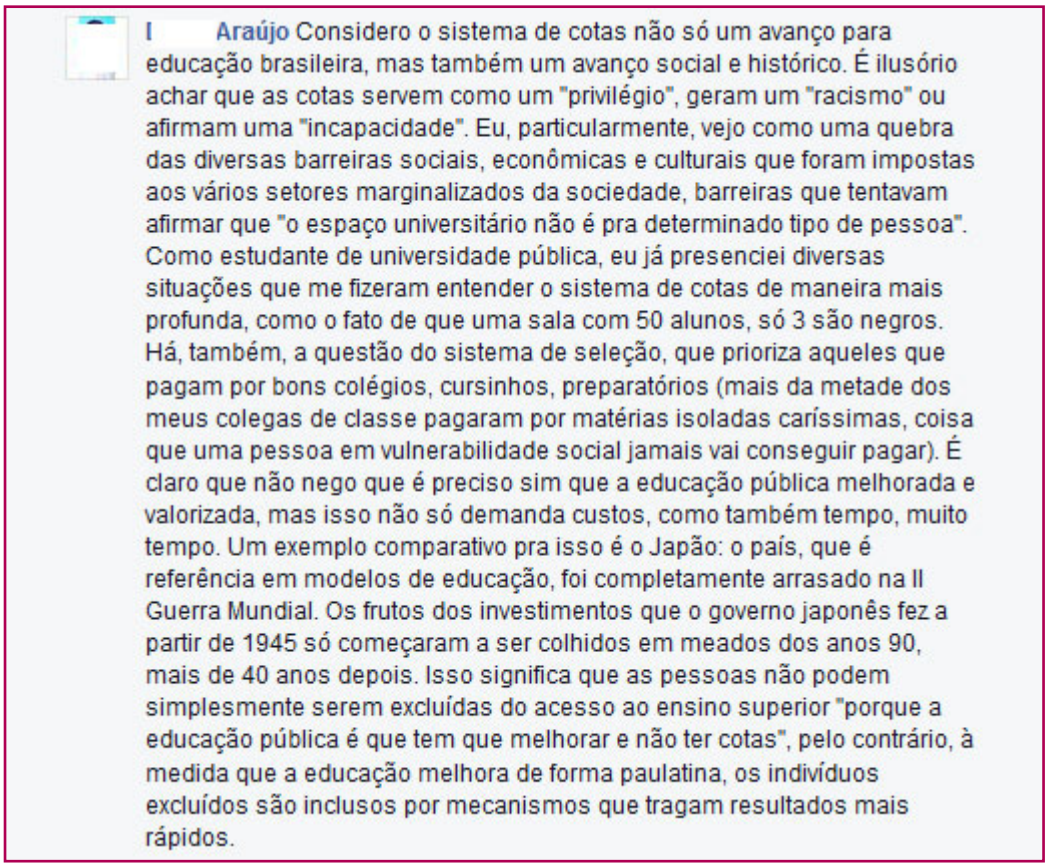
Sobre essa mesma temática, a discussão continua com outros participantes, permitindo a diversificação de textos argumentativos escritos.

Imagem 2



O participante 2 introduz seu argumento ratificando o ponto de vista do participante 1, mas deixa clara a característica autoral de sua argumentação. Essa identificação, além dos recursos estilísticos se evidencia com expressões como: "...não merece minha confiança"; "Não acredito nos números dos beneficiados". Além disso, é possível reconhecer a força incisiva contra as ações do Estado, mostrando mais liberdade discursiva na modalidade escrita.

Imagem 3



O participante 3 interage no grupo apresentando um ponto de vista diferente dos demais participantes. Sua argumentação é construída sob o estímulo das participações anteriores, portanto é desenvolvida com maior nível de informatividade. Esse movimento argumentativo também é fruto da força interativa desse ambiente. O participante sente-se instigado a convencer e persuadir o outro e, para isso, ele sabe da necessidade de não produzir argumentos apenas consensuais. É interessante observar, também, as palavras intencionalmente destacadas pelo participante 3, como “privilégio”, “incapacidade” e “racismo”. Tal recurso evidencia maior força argumentativa, à medida que responde criticamente a algumas abordagens de interactantes anteriores.

Conclusão

A participação em um debate, via de regra, possibilita um maior desenvolvimento argumentativo entre participantes, em várias situações comunicativas. Entenda-se aqui debate como um gênero textual da modalidade oral. Tal experiência em sala de aula, normalmente, tende a ser bem-sucedida. Entretanto, na modalidade escrita, os entraves para expor uma argumentação são comuns, e a participação do aluno sempre ocorre de forma tímida, limitada. Percebeu-se, no entanto, com os fragmentos do E-fórum de discussão do *Facebook* um movimento argumentativo diferente dessa constatação. A modalidade escrita não serviu de bloqueio do pensamento, ainda que em um ambiente monitorado e visualizado por diversos participantes.

Mesmo que esse artigo não tenha apresentado análises comprobatórias mais amplas, ou mesmo uma análise de textos escolares sobre os mesmo temas, tendo em vista os limites desse espaço de divulgação, ficou perceptível o nível de argumentação que se apresentou no ambiente virtual, especificamente no gênero digital E-fórum de discussão. É possível reconhecer com esses dados que, se um aluno tem estado em contato com esse instrumento de argumentação de forma frequente, haverá a possibilidade de uma "memória argumentativa" se instalar, gerando uma transferência de capacidade discursiva para os demais textos que ele possivelmente escreverá em ambientes não virtuais, especificamente, em produções de caráter escolar.

Referências

ANTUNES**,** Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 181p.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (orgs). **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ARISTÓTELES. **Retórica;** Trad. Silvano Madeira – São Paulo: Rideel, 2007.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**; Judith Chambliss Hoffnagel, Ângela Paiva Dionísio, (organizadoras); tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Gêneros textuais, Tipificação e Interação;** Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel, (organizadoras); tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. 2 ed.- São Paulo: Cortez, 2006.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria lingüística: (teoria lexical e lingüística computacional**). 2ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRAIT**,** Beth. **Bakhtin: conceitos-chave –** São Paulo: Contexto, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teporicas às concepções dos trabalhadores;** Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles - São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

CRYSTAL**,** David. **A Revolução da Linguagem**: tradução, Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2005.

DEVITT, Amy J. **A theory of genre.** Carbondale: Southern Illinois University press, 2004.

DIONÍSIO**,** Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA**,** Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**; revisão da trad. Eduardo Guimarães. – São Paulo: Pontes, 1987.

KOCH, Ingedore. Argumentação e Linguagem. – 11 ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (orgs). **Hipertexto e gêneros digitais.** 2 ed., Rio de Janeiro: Lucena, 2005. 196p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Novas tecnologias e o ensino de língua e literatura.** ANAIS do V Encontro sobre o Ensino de Língua e de Literatura da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda. Olinda, 2007.

PERELMAN, Chaïm. **Tratado da argumentação: a nova retórica;** Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão; 2ª Ed. – São Paulos: Martins fontes, 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO**. Matriz curricular de Referência das Competências Básicas em Língua Portuguesa para o Estado de Pernambuco:** Descritores vinculados à produção textual e escrita e à leitura – com respectivos comentários. Pernambuco, 2002.

XAVIER, Antonio Carlos. **Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa**. Ed. Respel: São Paulo, 2006.

RESUMO

Neste trabalho analisamos e descrevemos o desenvolvimento e uso de uma revista eletrônica por vinte estudantes do ensino técnico integrado ao médio, em uma Escola Técnica Estadual de Pernambuco. Trata-se de uma investigação sobre a produção e uso de gêneros discursivos em suporte digital. Para análise, elencamos algumas categorias que nos permitiram verificar e descrever o grau de proficiência desses sujeitos: a) a habilidade para reconhecer e operar com gêneros hipermodais; b) a capacidade para localizar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente; c) adequação da produção escrita às diversas seções que compõe a revista eletrônica; d) domínio e uso de softwares para fins específicos. Para realização da pesquisa utilizamos o método etnográfico de coleta de dados juntamente com a técnica do observador participante. Deste modo pudemos analisar e descrever todas as etapas do desenvolvimento da revista, desde as reuniões preliminares em um grupo no Facebook, até as interações presenciais para decidir o conteúdo que iria compor o primeiro número. Como aporte teórico para analisar os diversos gêneros que foram produzidos e que se encontram na revista digital, utilizamos a teoria dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1997). Para trabalharmos a questão do suporte dos gêneros da esfera digital, utilizamos as hipóteses de Souza (2010) no que diz respeito a definição de software e interface de software. As análises nos permite dizer que os sujeitos envolvidos possuem um grau de competência genérica desejável, o que os possibilitam produzir e interagir com gêneros variados em suporte digital.

Palavras-chave: Gênero digital, Suporte digital, Revista eletrônica.

A REVISTA ELETRÔNICA EM SALA DE AULA: UM SUPORTE PARA GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESFERA DIGITAL

Aguinaldo Gomes de Souza (HIPERGED-UFC/ETE-PE)

Introdução

O trabalho com gêneros discursivos em ambiente escolar, não é novo. Desde que o MEC, ainda na década de 90 do século passado, instituiu os parâmetros curriculares nacionais, que o ensino de língua portuguesa nas escolas do Brasil, de uma forma ou de outra, elege o gênero do discurso como elemento norteador do ensino de línguas em todos os seus aspectos. Entretanto, o ensino da língua em uma perspectiva textual-discursiva não é tão homogêneo, em outras palavras, não é possível estabelecer uma metodologia que abarque toda a multiplicidade e especificidade dos gêneros existentes. Algumas contribuições a respeito do ensino de línguas tendo por base os gêneros discursivos, podem ser achadas nos trabalhos de Dolz e Schneuwly (2004); Bronckart (1994); Bazerman (2006) entre outros.

Entretanto, não está no escopo deste trabalho elaborar um manual semelhante ao que foi preconizado pela escola genebrina. Nos limitamos a observar e descrever como sujeitos situados em dado contexto sócio-histórico, utilizam a linguagem para produzir e interagir com os mais diversos gêneros discursivos em suporte digital. Assim, para construção da pesquisa optamos pelo método etnográfico com a técnica do observador participante. Segundo Angrosino (2008) o método etnográfico se difere de outros modos de fazer pesquisa pelos seguintes critérios: a) ele é baseado na pesquisa de campo; b) é face a face,

ou seja, personalizado. Nele o pesquisador pode tanto ser participante quanto observador das vidas em estudo; é multifatorial, ou seja, pode ser aplicado em conjunto com outra técnica de coleta de dados; d) é feita por pesquisadores que pretendem interagir por um longo prazo com os sujeitos da pesquisa; e) trata-se de um método indutivo; f) tem por premissa tentar revelar o retrato mais completo possível do grupo em estudo; g) é dialógico, as conclusões e interpretações dos pesquisadores podem ser discutidas com os informantes na medida em que elas vão se formando. Ao optarmos pelo método etnográfico precisávamos de uma técnica para coleta de dados, nesse sentido optamos pela técnica do observador participante que é, como mostra Angrosino(2008, p.76) "um processo de aprendizagem por exposição ou por envolvimento nas atividades cotidianas e rotineiras de quem participa do cenário da pesquisa".

Para construção da pesquisa acompanhamos um grupo de 20 (vinte) estudantes e um professor que resolveram trabalhar produção textual tendo por ferramenta uma revista eletrônica nas aulas de língua portuguesa. Ao iniciar a pesquisa nos inserimos em um grupo que foi criado por esses sujeitos na rede social Facebook, o qual tinha por objetivo ser uma redação on-line da revista. Nessa redação eram definidas as pautas e as funções que cada participante iria ocupar durante cada número da revista. conforme podemos verificar na figura 01

Figura 01



As reuniões de pautas que aconteciam no grupo da rede facebook eram em sua maioria acompanhadas por reuniões presenciais, em uma dessas reuniões ficou decidido que a revista ganharia um formato específico na rede internet, ou seja, iria ser criado um site para ancorar a revista. Este tipo de trabalho exigiu dos participantes uma série de habilidades, conforme Warschauer (2000) *apud* Araújo;Lima (2011, p.03), tais habilidades poderiam ser assim descritas: a) habilidade de comunicação (diz respeito a habilidade que o indivíduo tem de contatar outros indivíduos para selecionar a tecnologia adequada aos propósitos comunicativos; b) habilidade de construção (diz respeito a capacidade de criar e administrar páginas e sites da web e suas tecnologias de manipulação hipertextual) e c) habilidade de pesquisa (capacidade de localizar, organizar e fazer uso das informações presentes na web, citando e dando créditos às fontes). Uma vez definido os sujeitos que iriam trabalhar no aspecto visual da revista, ficou acordado que cada um, após a criação da revista, receberia uma senha para administrar o site. A revista foi criada em uma plataforma chamada de Wordpress. Conforme podemos verificar na figura 02, abaixo

Figura 02



Da estrutura da revista e suas divisões entre os membros

Desde que Bakhtin ([1953] 2000, p. 109) introduziu a premissa de que a verdadeira substância da língua "não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações", que o ensino e o estudo da linguagem dentro de uma perspectiva da interação na linguagem é "essencial para entender não apenas o funcionamento da linguagem, mas também o surgimento da própria subjetividade", conforme apontou Faraco, (2009).

Desse modo, ao estruturar uma revista eletrônica onde os estudantes pudessem interagir através dos mais variados gêneros, buscava-se práticas de produção textual na qual a linguagem em funcionamento fosse o elo motor. Nesse ponto específico, criar uma situação de interação real, confere aos eventos comunicativos em sala de aula a oportunidade de se vincular às práticas sociais recorrentes que se situam fora da escola. Assim, durante as reuniões de pauta, o grupo dividiu os cargos e funções a partir das aptidões de cada membro. Desse modo, a revista era composta por: gerentes de conteúdo, jornalistas, revisores, fotógrafos e equipe técnica. Trata-se de um simulacro de uma redação real. Dentro da redação, cada um dos membros era responsável por uma seção da revista, entretanto, as funções não eram fixas, um fotógrafo poderia ser um jornalista, um jornalista ser parte da equipe técnica e assim por diante. Os textos da esfera jornalística são "uma fonte primária de valores, tornando-se então instrumento importante para o leitor se situar e se inserir na vida social e profissional" (FARIA, 2003, p.11).

O trabalho com uma revista em sala de aula é muito mais que uma atividade de produção de textos, de gêneros, é a oportunidade que o sujeito tem de se instaurar como sujeito da/na linguagem. Nesse sentido, o trabalho realizado tirou os estudantes e suas práticas de escrita, dos limites da escola. Por meio da linguagem emergem relações simultâneas e consecutivas, trata-se de levar o estudante, enquanto sujeito produtor de textos, à heterogeneidade, tensões e contradições que de uma forma ou de outra estão presentes no ato de escrever. Pois quando o estudante se dispõe a produzir um texto fora das quatro paredes da sala de aula, sua voz ecoa e as atitudes responsivas retumbam em sua escrita

uma vez que ele escreve não apenas para um professor, mas para um auditório mais amplo. Assim, nenhum texto, nenhum gênero produzido por esses estudantes, fica confinado nos limites de um único ambiente, eles ganham voz(es), uma vez que ao ir para a rede internet fazem agora parte de uma tessitura textual mais ampla. Desse ponto de vista, as questões relacionadas a categorias como autor/autoria emergem com mais força, dai a importância da divisão do trabalho quando é proposta uma atividade como esta. Ao assinar uma reportagem, uma crítica, um editorial o sujeito se posiciona no mundo, a ideia nuclear é bastante simples: o uso significativo da língua só existe dentro das inter-relações pessoais e sociais situadas.

Os gêneros que circulam na revista eletrônica

Em uma revista circulam vários gêneros, sabendo disso, para análise, escolhemos um gênero produzido pelos estudantes, um artigo de opinião. Trata-se de um gênero que circula na esfera jornalística e possui, como sabemos, características próprias. A análise aqui proposta não diz respeito apenas as questões relacionadas ao gênero em si (sua estrutura, seu domínio de circulação, sua função etc) mas, mais diz respeito também a essas questões. Ao analisarmos a produção, levamos em conta que todo gênero se situa em alguma situação cotidiana.

A referência nova aqui diz respeito ao fato de que ao utilizar um gênero digital, ao produzir um gênero na esfera digital, o sujeito está operando com níveis de letramento que se situam nessa esfera da atividade humana. No que concerne à ação do sujeito, Orlikowski (2000) citado por Arujo;Diebe (2014, p.44) pondera que este, "ao fazer uso da tecnologia, tanto pode reforçar como alterar estruturas institucionalizadas, em consonância com as regras e pressupostos estabelecidos no contexto dessas estruturas, como também fazer usos diferentes daqueles que ali são considerados como legítimos e aceitos". E isto se deve, acreditamos, ao fato de que ao produzir gêneros em ambiente digital, ao produzir linguagem, o estudante está levando a escola para fora da escola, já que a internet não tem muros, nas palavra de Araújo;Diebe (2014, p.08)

> os agentes são igualmente atores e sujeitos, podemos considerar a agência humana como sendo também a ação de um ser singular, exemplar único da espécie humana, que constrói uma história, interpretando o

> mundo e a ele atribuindo um sentido, do mesmo modo que significa a posição que ocupa nesse mundo, as suas relações com os outros, a sua própria história e a sua individualidade.

É assim que os temas e as temáticas tratadas dentro da revista ganham contornos variados, não há a necessidade intima de relacionar o que se produz dentro da revista com o cotidiano da sala de aula. Em uma escrita significativa os temas propostos são livres e os sujeitos produtores de textos são os agentes deste movimento. Veja por exemplo a figura 03, nela a estudante produz um gênero chamado de artigo de opinião e disserta sobre o consumismo.

É notável como relata fatos da vida cotidiana (o ato de consumir) de forma crítica e ponderada, a retomadas dentro do texto a progressão temática, a estrutura, a tipologia discursiva leva o texto produzido em sala de aula para bem próximo do gênero artigo de opinião. Isto mostra que, conforme Marcuschi (2008), a aula de língua materna é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua e vai além da atividade comunicativa e informacional, uma vez que os sujeitos de linguagem estão imersos em práticas sociais mais amplas que o contorno imediato (a escola). O mais importante neste ponto é não normatizar a produção de textos em determinados gêneros, o que se verificou foram apenas sugestões de como tratar o texto, por exemplo, alguns estudantes demonstravam desconforto em relação ao consumismo irracional (na época da produção do artigo de opinião uma famosa companhia de telefone havia lançado três modelos de smartphones em um único semestre), diante deste desconforto coube ao professor indagar através de categorias[1] qual gênero se prestaria para emitir uma opinião. A preocupação não é trabalhar um gênero em si, mas encontrar o gênero que sirva aos propósitos elencados pelo sujeito. Trata-se, neste caso, de nas aulas de produção textual, situar a linguagem humana como uma forma de ação social e cultural.

1. neste caso partiu-se da pergunta: qual tipologia serve para argumentar? para emitir uma opinião? Que gênero receberia melhor essa tipologia?

Figura 03



Uma das particularidades do trabalho com textos e gêneros *em situações reais de uso* é o envolvimento do estudante com o fazer, o texto não é mais escrito para o professor avaliar. Ele é escrito para ser lido por uma comunidade maior. Ele também não é escrito apenas para ser publicado, ele é escrito e reescrito quantas vezes forem necessárias e é corrigido por pares. Trata-se de um trabalho linguístico pautado pela interação em que a língua é vista como um fenômeno heterogêneo que se manifesta de diferentes formas: variável, histórico e social. Fruto de práticas sociais e históricas.

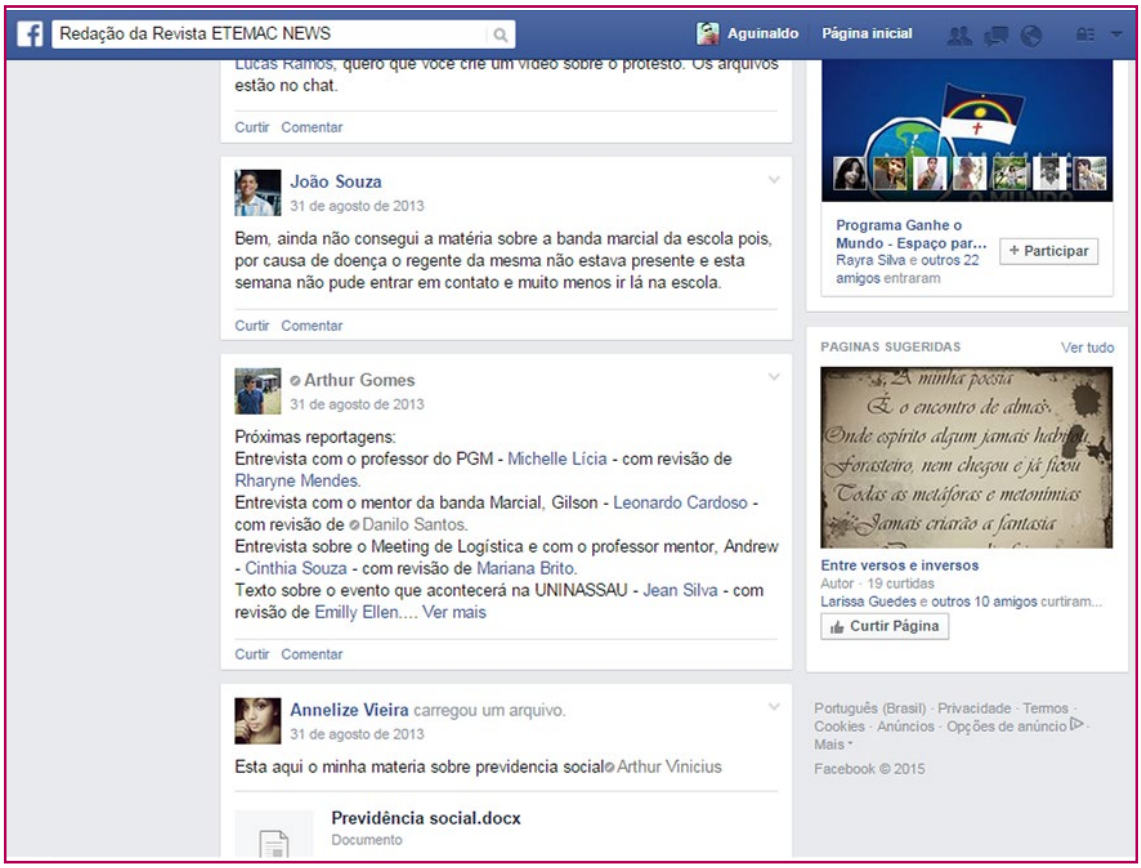
Ainda neste ponto, o trabalho com a língua dentro dessa perspectiva, acha-se submetido a condições de produção, portanto, heterogeneidade e indeterminação acham-se na base da concepção de língua aqui pressuposta. Cf. obs. a respeito em Marcuschi (2008).

Mas, antes do artigo de opinião ser publicado no site da revista ele foi fruto de várias intervenções (de jornalistas, de editores, de revisores) na redação virtual. A atividade de escrita, nesse sentido, deixa de ser individual e passa a ser coletiva (embora apenas um assine o texto), conforme podemos ver na figura 04.

As intervenções encontradas na redação da revista, intervenções relacionadas com as publicações dos gêneros, estão correlacionadas com a competência elencada por Shetzer e Warschauer (2000) que trata da habilidade de comunicação (diz respeito a habilidade que o individuo tem de contatar outros indivíduos para selecionar a tecnologia adequada aos propósitos comunicativos.

Há nesta pré-etapa do desenvolvimento da matéria que irá para a revista, um processo geralmente ignorado nas produções de textos nas escolas, trata-se do acento apreciativo sobre as palavras do outro, o que via de regra faz com que o trabalho com o texto seja sempre dialógico. A palavra, como apontou Bakhtin/ Volochínov, (1995, p.112), dirige-se sempre a um interlocutor: ela é função da natureza desse interlocutor [...] O mundo interior e as reflexões de cada indivíduo têm um auditório social próprio, bem determinado, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações.

Figura 04



É importante notar que essas intervenções no texto do outro, as reescritas dos textos, são executadas no grupo em que funciona a redação da revista. Este grupo está ancorado em uma rede social, em um software, e as funcionalidades deste software permitem a interação necessária ao desenvolvimento do trabalho. Nesta etapa, percebemos que há neste caso o domínio e uso de softwares para fins específicos. Essas observações nos faz inferir que o *software* é o elemento responsável por uma enorme variedade de interações que são realizadas entre sujeitos/língua(gem) e o domínio do software para fins específicos permite a este sujeito de linguagem caminhar por entre camadas de informações, estabelecer relações, interagir com outros sujeitos, como podemos observar na figura 05.

Figura 05



Elemento comum a todos os que participavam do projeto 'revista eletrônica' é o domínio em maior ou menor grau de softwares variados. Desde os sujeitos responsáveis pela diagramação da página web até os editores e repórteres, em maior ou menor grau, possuíam um domínio das ferramentas digitais. Trata-se

então de sujeitos que possuem algum grau de letramento digital, este entendido com Kress (2010) como algo que além das habilidades como a leitura e escrita preconizada nas escolas, mas como uma prática social, ou como assinalou Gillen e Barton (2010, p. 4): os letramentos digitais são "as práticas em constante mudança por meio das quais as pessoas produzem sentidos identificáveis usando tecnologias digitais". Então, saber operar um computador, saber utilizar um software para fins específicos é em análise fazer usos de letramentos que os possibilitem interagir com textos e gêneros em ambiente digital.

Aspectos teóricos: das características do suporte "revista eletrônica"

Fator determinante aqui é saber que, sem a existência dos softwares, os gêneros digitais não existiriam. Trata-se de um suporte que possui características singulares e que de igual modo exerce grande influência nos gêneros que suporta. Entretanto, antes de iniciarmos as considerações a respeito do suporte dos gêneros digitais, é imperioso dizer que a discussão, na academia, a respeito do que é gênero e do que é suporte na esfera digital, ainda não está apaziguada. A posição que assumimos ao analisar as interações em software é a de que o software é o suporte da escrita. A posição assumida, nesse caso, não aconteceu a olho nu e sim com base em uma série de conjecturas que verificamos ao longo de outros estudos (SOUZA, 2010; SOUZA 2012; SOUZA 2008). De igual modo faz-se necessário apontar que dentro das elucubrações teóricas a respeito do objeto 'suporte da escrita digital', há quem considere a tela do computador como suporte, é o caso por exemplo de (Xavier (2002); Távora (2008). A nosso ver, o importante neste caso é a discussão que o tema propõe, uma vez que, conforme Marcushi (2003), "todo gênero tem um suporte, mas a distinção entre ambos nem sempre é simples e a identificação do suporte exige cuidado".

Desse modo, antes de prosseguirmos, faz-se necessário atentar para duas questões basilares quando estamos analisando os suportes em ambiente digital: (a) os gêneros quando se fixam em suportes que estão em ambiente digital sofrem destes grandes influências a ponto de serem identificados na relação que mantêm com eles. São características correlacionadas à própria natureza do suporte, como a hipertextualidade e a hipermodalidade; (b) quando o gênero está

ancorado em um suporte que pertence ao ambiente digital, há necessariamente uma relação direta entre o formato especifico do gênero e a interação que ocorre de maneira natural com o usuário da língua. Num certo sentido, essa interação entre o sujeito com o suporte e com o gênero digital se imbricam a ponto do gênero e do suporte serem identificados como um só. Fazendo um correlato com a língua, seria um caso de homonímia que se manifesta tanto na origem quanto na função.

Podemos dizer que, em relação a (a) trata-se de um caso de função do gênero, o que nos permite indagar sobre as possíveis interferências do suporte na função.

Ainda em (a) podemos nos indagar a respeito de como estas interferências que dizem respeito ao formato do suporte permite o desenvolvimento dos processos de textualização. Em (b) temos um caso típico de metonímia[2], isto se deve em parte a própria natureza do suporte que dificulta a fronteira entre o gênero e ele. Ou seja, se em um determinado gênero que está ancorado na esfera digital, eu posso interagir mantendo uma relação direta com ele, como por exemplo, posso acessar links e ter mais informações, posso interagir com outras pessoas etc. O suporte que o suporta também me permite isto.

Mas se existe tanta proximidade entre o gênero e o suporte dentro da esfera digital, o que vai permitir diferenciar um de outro? Seguramente, a distinção entre um e outro se dará em um nível mais interno, é preciso então voltar os olhos para a natureza do suporte digital. Este movimento de retomada nos leva a verificar, com Souza (2010)[3], que o software é um suporte atípico, pois quando da sua criação por um sujeito historicamente situado, foram deixadas nele formas marcadas e não marcadas da presença de seus criadores.

Admitir que a revista eletrônica é um suporte digital é dizer, por conseguinte, que os textos, hipertextos, gêneros, sons e vídeos estão materializados em softwares. É admitir que ao interagir com um suporte digital estamos a todo

2. A metonímia consiste em empregar um termo no lugar de outro, havendo entre ambos estreita afinidade ou relação de sentido. Utilizamos este termo aqui para dizer que ao interagir com o suporte digital o sujeito por vezes não consegue diferenciar o que é suporte do que é gênero uma vez que as propriedades (hipertextuais) do suporte e do gênero se imbricam.

3. Comungamos com o autor a ideia de que o software é o suporte dos gêneros em ambiente digital, é no software que mantemos relação direta com a escrita, por conseguinte, com os gêneros.

momento interagindo também com as formas marcadas e não marcadas da presença de outrem. Essa arquitetura geral, essa forma arquitetônica, permite-nos manter relações direta com a escrita, com os gêneros. Permite o aparecimento dos hipertextos e das hipermídias.

Neste trabalho, não tratamos de fazer uma classificação de suporte, mas de analisar como ele contribui para seleção de gêneros e sua forma de apresentação. Como dissemos, na esfera digital há uma proximidade entre o gênero e o suporte de tal modo que um é identificado na relação com o outro. Veja o exemplo abaixo (figura 06), nele podemos verificar uma revista que está ancorada na rede internet através de um navegador web. No primeiro momento, sem uma categorização minuciosa, é quase impossível perceber que dentro desse navegador há um outro objeto, um software que deu origem a revista.

Figura 06



Mais difícil ainda, olhando a olho nu, é perceber que entre o software que ancora a revista eletrônica e a revista eletrônica, há uma relação funcional. Ou seja, temos aí representado uma sobreposição de suportes, mas nessa relação não há antagonismo. Eles não se excluem, ao contrário, se incluem numa relação de tal ordem que a existência de um seria nula sem o outro. Trata-se de um

suporte que possui a potência necessária para transformar o que não vemos (o código que programa o software, a linguagem de máquina), em matéria.

A forma que o software adquire e que permite a ancoragem dos gêneros nasce dessa relação entre a potência e a forma. E é dessa relação que a essência (a base hipertextual) faz o software adquirir funcionalidades. Aqui é necessário fazer um adendo, na medida em que ao falarmos da essência do software, estamos, em via de regra, falando dos atributos que permitem ao software ser o que é, e ao mesmo tempo, se diferenciar dos outros suportes. Quando dizemos que o software possui uma essência que lhe confere atributos, estamos dizendo propriamente que se lhe faltasse esse dado ele não seria o que é. E por conseguinte a relação entre ele e o gênero que ele suporta, não seria o que é. Então, a substância do software não é um mero adereço mas é o que o faz devir a ser, suporte.

Isto tudo nos faz pensar na natureza do software e como essa natureza interfere nos usos que fazemos dos softwares e dos gêneros que estão ancorados em softwares. Note que os gêneros com os quais estamos interagindo no ambiente digital, não são o fim-único da existência do software. São, em ultima análise, uma das a causas da existência dos softwares[4]. É importante atentar também para o fato de que muitas das características dos gêneros digitais (por exemplo, a hipertextualidade, a hipermodalidade etc) nascem do suporte digital, então saber operar com um software é fator determinante para o sucesso das interações com os gêneros digitais.

A concepção de língua e gênero utilizada no trabalho com os estudantes

Um dos problemas do ensino de línguas é o tratamento inadequado que o texto vem recebendo, como muito bem lembrou Marcuschi (2008, p.52), introduzir o texto em ambiente escolar sem mudar as formas de acesso, sem mudar as categorias que irão ser trabalhadas ou as propostas de análise, parece não render muitos dividendos. Ligado a estes aspectos está a concepção de língua adotada

4. veja por exemplo o artigo de Souza (2010b) "Como um software é fabricado: um olhar ergolinguístico", publicado pela revista Eutomia da Universidade Federal de Pernambuco, onde verificamos que os sujeitos desenvolvedores de software utilizam diversos gêneros (orais e escritos) antes de fabricar um software.

pelo profissional, a razão é extremamente simples: a depender da perspectiva, da concepção de língua internalizada pelo professor, o trato dos textos e dos gêneros podem ganhar orientações diversas. Na incursão que fizemos, verificamos que o mentor do projeto aparentava ter internalizado em si uma concepção de ensino que, cf. Fonseca (1984, p.260), "prepara o aluno para a produção ágil dos seus discursos e para a avaliação crítica dos discursos alheios".

Tal concepção de ensino de língua, que está arraigado a uma concepção de língua como um conjunto de práticas sociais e discursivas, leva o estudante a operar com a língua como uma entidade sociointerativa e isto tudo vai acabar refletindo no modo como os sujeitos interagem com gêneros, uma vez que os gêneros discursivos possuem um papel fundamental na interação sociocomunicativa dos falantes da língua pois se ancoram sempre em alguma situação concreta da vida cotidiana, em alguma esfera da comunicação humana. Os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões para cuja execução ele necessita tomar preferência, nas palavras de Bronckart (1994, p.12): "a primeira das decisões é a eleger o que deve ser feito a partir do rol de gêneros existentes, ou seja, ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e a segunda é a aplicação que poderá acrescentar algo à forma destacada ou recriá-la".

Como sabemos, o estudo dos gêneros discursivos não é novo e a muito eles (os gêneros) vem sendo objetos de ensino/aprendizagem nas aulas de línguas no Brasil. Isto se deve em grande parte a importância fundamental do uso dos gêneros para a interação sociocomunicativa dos indivíduos, ao fato de que é impossível se comunicar verbalmente sem ser por algum gênero, não é por acaso que Bakhtin (1997, p.290) assevera que

> "todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso".

A interação sociocomunicativa é sempre guiada por intenções comunicativas que acontecem substancialmente através de textos orais ou escritos, e estas, por sua vez, são condições de possibilidade de produção dos discursos. São nessas condições de produção que os usos sociais vão se constituindo, o que irá determinar o aparecimento de determinados gêneros que darão formas aos textos. Desse modo, os textos se organizam em gêneros e estes por sua vez necessitam de um suporte para poder circular nos mais variados domínios discursivos, conforme Marcuschi "a discussão sobre o suporte nos leva a perceber como se dá a circulação social dos gêneros".

Considerações finais

Acreditamos que o ensino orientado numa perspectiva textual-discursiva em que o gênero é instrumento de ensino, não pode se desconectar dos modos de circulação social deste gênero. De igual modo, no fulcro da dinâmica social, os modos de se produzir textos e gêneros bem como a técnica, sofreram alterações significativas. Saber operar com essa nova tecnologia que permite o aparecimento da escrita e por conseguinte dos gêneros, é fundamental para lograr êxito.

Se a produção de textos na escola é ainda um desafio para muitos educadores, levar essa produção para espaços análogos ao domínio de circulação real do gênero torna-se por demais importante quando queremos formar escritores e leitores proficientes. De fato, alguns gêneros parecem ter um habitat específico, parece servir melhor para determinados propósitos, mas isso não significa que devamos preconizar qual gênero se presta melhor para o ensino de língua. O que verificamos é que o ensino orientado a partir de uma perspectiva do estudo dos gêneros, na esfera digital, deve levar em consideração o fator sócio-histórico da época em que o sujeito vive e o suporte em que este gênero se ancora. Além disto, é preciso levar as atividades de produção de textos para fora da escola uma vez que produzir textos é parte da nossa vida cotidiana. Entretanto, o que verificamos é que quando tratamos do suporte de gêneros digitais, surge uma outra questão problemática: até este momento os estudos sobre o que é gênero e o que é suporte na esfera digital ainda estão incipientes e isto vai acabar se refletindo no ensino, por vezes o gênero é tratado como suporte e por vezes o suporte é

tratado como gênero e as funções de um de outro tendem em certo sentido se imbricarem, dai a importância de estudos que sistematizem a questão do suporte e que verifiquem até que ponto o suporte influência o gênero.

Como tentativa para produção de textos em situações reais, o que verificamos é que trabalhar dentro de um perspectiva na qual o gênero seja visto como instrumento sócio-histórico, pode trazer algumas vantagens. O trabalho analisado nos leva a inferir que muito mais que preconizar o ensino e o uso de um determinado gênero na escola, se torna mais abrangente, e ao mesmo tempo sistemático, deixar que os educandos escolham os gêneros em função do propósito comunicativo de suas produções.

Assim, a atividade proposta parte do uso e das escolhas linguísticas para a sistematização do gênero, trata-se como verificamos de uma concepção de ensino de língua muito próxima daquilo que Bronckart, (1991) e Schneuwly, (1991) chamaram de „didática da diversificação“ . Ao mesmo tempo, permitir que os educandos assumam uma atitude de autoria (no sentido lato desta palavra) permite resignificar essa escrita. Neste quesito, vale ressaltar que o professor ao direcionar a atividade parte do princípio de que ele é apenas um co-paticipante do processo de aprender. Nas palavras de Marcuschi (2008, p.13) „a sala de aula constitui um grande laboratório de investigação, onde conhecer não é um ato individual, mas uma ação colaborativa“.

Referências

ANGROSINO, M.; FLICK U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Araújo, J.C; Dieb, Messias. **Tecnologia digital e agência**: Ressignificando A Tarefa Da Escrita Escolar. Revista da Anpoll nº 37, p. 37-55, Florianópolis, Jul./Dez. 2014

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995. [1929] [Links]

BRONCKART. (1991). “Perspectives et limites d’une diversification de l’enseignement du français”. In : **Ètudes de Linguisique Appliquée**. Nº 83.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio discursivo. São Paulo: Educ, 1994.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo**. As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
FARIA, Maria Alice. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
FONSECA (1984). Linguística e o ensino da língua materna In.: **Actas do 1° encontro de linguístas portugueses**. Lisboa: Faculdade de letras de Lisboa, pp. 257-260.
GILLEN, J. **Literacy practices in Schome Park**: a virtual literacy ethnography. Journal of Research in Reading, v. 32, issue 1, p 57–74, 2009.
_____.; BARTON, D. **Digital literacies**: a research briefing by the technology enhanced learning phase of the teaching and learning research programme. London: Literacy Research Centre, Lancaster University, 2010.
KRESS, G. The profound shift of digital literacies. In: GILLEN, J; BARTON, D. **Digital literacies: a research briefing by the technology enhanced learning phase of the teaching and learning research programme**. London: Literacy Research Centre, Lancaster University, 2010.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
_____. **A questão do suporte nos gêneros textuais**. (Versão provisória 18/05/2003). Disponível em: www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes_portugues/anexos/texto-15.pdf. Acesso em: 10 Jul. 2015
TÁVORA, A. D. F. **Construção de um conceito de suporte**: a matéria, a forma e a função interativa na atualização de gêneros textuais. Tese (doutorado). Fortaleza, UFC: 2008.
SHETZER, H.; WARSCHAUER, M. An electronic literacy approach to network-basead language teaching. In: Wharschauer, M; M; kern, R (org.) **Network-basead Language Teaching: concepts and practice**. NY: Cambridge University Press, 2000 p.171-185
SCHNEUWLY, (1991). "Diversification et progression em DFLM: l'apport des typologies". In : "Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français". In : **Ètudes de Linguisique Appliquée**. Nº 83.
Shetzer, H., & Warschauer, M. (2000). An electronic literacy approach to network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), Network-based .
SOUZA, A. G. . Software, hipermídia, hipertexto e gêneros digitais: observações preliminares.. In: **Encontro internacional de texto e cultura**/PROTEXTO UFC, 2009, Fortaleza. Anais do Encontro Internacional de Texto, 2008. v. 1. p. 45-55.
SOUZA, A.G **Software**: Esboço de um estudo para as ciências da linguagem. Dissertação de mestrado em Linguística UFPE 2010
_____. **Como os softwares são fabricados**: um olhar ergolinguístico. Eutomia (Recife), v. 1, p. 01-15, 2010b
SOUZA, A. G. . A interface do software e as formas marcadas e não marcadas da presença de outrem. In: **Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, 2012, Minas Gerais. Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, 2012. v. 1. p. 1-12.
XAVIER, Antonio C. S. **O Hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. Tese de Doutorado, Unicamp: inédito, 2002.

RESUMO

Ensinar a Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, para alunos surdos é um desafio. Desafio por se pretender ensinar uma língua oral-auditiva, na modalidade escrita, para sujeitos que não a conhecem na oralidade. E para auxiliar esse desafio, recorre-se ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. Assim, a acessibilidade digital, através dessas ferramentas apresenta recursos linguísticos dinâmicos para efetivar uma proposta de ensino da Língua Portuguesa escrita de uma comunidade ouvinte, aplicada a sujeitos que a desconhecem na oralidade; ou seja, desconhecem o contexto sociocultural dessa língua, pois apesar de terem nascido no Brasil, não são usuários efetivos desse idioma. É preciso que a escola perceba que há necessidade de desenvolver um ensino pautado no bilinguismo. Uma vez que essa língua é, e deve ser trabalhada, como segunda língua para o aluno surdo. Desse modo, este artigo mostrará a relevância do uso das TICs no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, visto que essas exploram muito o aspecto espaço-visual. Com isso, o aluno surdo se percebe próximo do usuário efetivo da Língua Portuguesa e inserto nesse contexto linguístico social. Contexto esse que promove a interação para a construção da identidade cognitiva e sociocultural.

Palavras-chave: Português escrito, Alunos surdos, Uso das TICs.

AS TICS COMO AUXÍLIO LINGUÍSTICO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA ALUNOS SURDOS

Antônia Aparecida Barros Alencar Correia[1]
aparecidabarrosac@hotmail.com

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para alunos surdos em escolas regulares, tem se apresentado como uma proposta viável de inclusão social e vem ganhando destaque no Brasil e no mundo nas últimas décadas. Assim, para a consolidação dessa proposta, recorre-se a algumas das ferramentas oferecidas pela Tecnologia de Informação e Comunicação, como auxílio linguístico no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, para alunos surdos. Essas ferramentas exploram o aspecto espaço-visual e apresentam uma estrutura textual próxima da estrutura textual produzida por alunos surdos que se sentem inseridos no contexto linguístico social da comunidade virtual e tornam-se capazes e motivados a interagirem.

A acessibilidade digital, através das ferramentas da Tecnologia de Informação e Comunicação (doravante: TIC), apresenta recursos linguísticos dinâmicos para efetivar uma proposta de ensino da Língua Portuguesa (a partir de agora: LP),

1. Graduada em Letras – Português – Inglês pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina – FAFOPA, Especialista em Ensino de Língua Portuguesa, pela Faculdade de Formação de Professores de Petrolina – FFPP, Mestra em Educação pela Universidad de La Empresa – UDE, Doutoranda em Educação pela Universidad de Integración de lasAmericas – UNIDA. Professora de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – *Campus* Salgueiro.

escrita de uma comunidade ouvinte, aplicada a sujeitos que a desconhecem na oralidade; ou seja, desconhecem o contexto sociocultural dessa língua, pois apesar de terem nascido no Brasil, não são usuários efetivos desse idioma. É preciso que a escola perceba que há necessidade de desenvolver um ensino pautado no bilinguismo. Pois essa língua é, e deve ser trabalhada, como segunda língua para o aluno surdo.

Através de muitas das ferramentas das TICs, busca-se elaborar uma forma prática de letramento que possibilite ao aluno surdo um entendimento maior da construção de textos escritos que circulam socialmente, de forma que ele possa se apropriar da escrita do Português e usufruí-la em seu cotidiano. Isso se efetivará com muita leitura e troca de experiências entre colegas que vivenciam a mesma realidade: surdos ou ouvintes.

Da mesma forma que a educação em geral apresenta problemas, a educação para surdos, também apresenta os seus desafios. Há vários questionamentos sobre o que ensinar aos alunos surdos: ensinar o domínio da oralidade? Ensinar o domínio da Língua de Sinais? Melhor será se a escola perceber esse aluno como um estrangeiro e consolidar esse tão sonhado ensino pautado no bilinguismo, levando em consideração como língua materna, a Língua Brasileira de Sinais (de agora em diante: LIBRAS). Respaldados nesse prisma, buscar-se-á promover para esse aluno a construção do conhecimento, da independência e da interação social.

Com essa concepção, haverá um novo olhar para o texto escrito de aluno surdo na LP. Compreensão exigida, visto que a escrita desse sujeito difere, e muito, da escrita de um ouvinte, ou seja, do usuário efetivo desse código linguístico. A aproximação da escrita de um surdo a de um ouvinte reflete o nível de conhecimento que aquele possui do mundo deste. Ou ainda mais relevante: reflete à qual processo de alfabetização esse aluno foi submetido e qual nível de letramento apresenta.

Para a pesquisadora Silva (2001, p.45), "... um dos maiores problemas da educação dos surdos é como é concebida a linguagem pelos professores e como são apresentadas as atividades de leitura e escrita, grande responsável pelas dificuldades desses indivíduos." Muitos profissionais se esquecem de que para o aluno surdo a LP é uma língua estrangeira e esperam que, por nascerem no Brasil, sejam detentores de conhecimentos peculiares desse idioma. Erroneamente, esses profissionais acreditam que a escrita é a transposição da fala. Muitos alunos ouvintes apresentam dificuldades na escrita da língua, o que não é fator determinante de

apresentarem dificuldades na oralidade, que dirá o aluno surdo que não conhece esse código em nenhum aspecto. Isso só ratifica o que Silva defende:

> A escrita não é a transposição da fala, e o fato de as crianças (ouvintes) terem dificuldades na produção de textos escritos não significa que apresentem dificuldades na língua oral. A linguagem escrita tem suas próprias regras e os recursos da linguagem necessitam ser revistos para garantir seu desenvolvimento (2001, p. 46).

Assim sendo, buscar-se-á em algumas das ferramentas das TICs, recursos necessários para o desenvolvimento linguístico eficaz desses alunos que, muitas vezes, ainda enfrentam a não aceitação da condição de surdo por parte dos próprios familiares. Isso faz com que os levem a conflitos identitários e a uma baixa autoestima. Como afirma Silva (2001, p.48) "Os problemas dos surdos com a aquisição da escrita estão mais relacionados à aquisição e ao desenvolvimento de uma língua efetiva que lhes permita uma identidade sociocultural, ou seja, estar insertos no contexto social; só assim poderão entender as diferenças existentes entre sua própria língua e as outras." Para isso, faz-se necessário um trabalho consciente de culturas diferentes, de idiomas diferentes. Nem melhor, nem pior; simplesmente, diferentes.

As pessoas surdas, como minoria linguística, são estrangeiras em seu próprio país e, encontram dificuldades não só no âmbito escolar, ao serem prejudicadas por não terem acesso à educação na sua própria língua, uma vez que poucas instituições oferecem profissionais capacitados na língua de sinais, educadores surdos, professores intérpretes e guia-intérprete; como também no social, no que se refere a sua comunicação. A maioria não tem acesso à informação, pois é a LP, língua dos ouvintes, utilizada para tais fins.

> Urge que a escola hodierna, precisa se adequar ao ensino bilíngue, a uma convivência de, pelo menos, duas comunidades linguísticas dividindo o mesmo espaço físico; uma vez que é um dado real: alunos surdos fazendo parte do corpo discente das escolas regulares.

Um pouco de história da trajetória do surdo na educação

Cada vez é maior o número de estudantes surdos que ingressam nas escolas de ensino regular no Brasil. Esse ingresso se dá como resultado das políticas públicas de inclusão social, que mostram a crescente inserção de surdos no ensino superior. Consoante dados do Ministério da Educação do Brasil, em 2003, havia apenas 665 surdos frequentando cursos superiores. Em 2005, esse número aumentou para 2.428, abrangendo instituições públicas e privadas (Brasil, 2006). E em 2014, houve um aumento expressivo desses sujeitos no contexto escolar superior, resultante de múltiplos fatores, dentre eles: o reconhecimento e *status* de LIBRAS como idioma; propostas de bilinguismo para o ensino de surdos; políticas públicas de inclusão efetiva, resultantes na maior participação de pessoas com necessidades especiais em setores de diversos contextos sociais.

É esse panorama que se delineia. E, para melhor entendermos, façamos uma retrospectiva da trajetória do sujeito surdo na educação.

Até o século XV, nas palavras de Lima (2004) apud Costa (2010, p. 21), "o mundo não encarava o sujeito surdo como um ser capaz"; portanto não havia nenhum segmento educacional que se preocupasse com esse perfil de aluno. Sendo então, somente no Séc. XVI, que se veio a considerar esse sujeito como apto à linguagem, a pensar, a se expressar; enfim, deixou de ser considerado um ser incapaz, inumano, para ser visto pela primeira vez como sujeito surdo humano. "O primeiro a declarar o surdo como capaz de pensar e de ser ensinado foi Girolamo Cardoso, em 1579. [...] O sucesso de seu empreendimento foi devido à sua percepção de dar ao surdo a possibilidade de elaboração de conceitos". (COSTA, 2010, p. 22).

Nesse mesmo período, outro estudioso, considerado como o primeiro professor de surdos da História, um monge Beneditino, na Espanha, Pedro Ponce de Leon (1520-1584) também enveredou por esse caminho e passou a educar os filhos surdos de nobres, ensinando-os a falar, ler e escrever acerca do Cristianismo. Fazia uso da datilologia (um código criado com base na realidade do ouvinte, que não é natural ao surdo, pois uma criança não alfabetizada não pode compreender a datilologia), e ensinou a escrita e a oralização, fundando assim a escola de professores de surdos.

Entretanto, a Linguagem de Sinais não era considerada como língua. Assim, Costa (2010, p.33) nos mostra que "para o surdo, a imagem de sua linguagem lhe

concedia uma posição de sujeito não aceito, de sujeito à margem, que não se expressava naturalmente conforme os padrões aceitos". E para que viesse a ser aceito, recorria-se ao meio convencional, o autorizado, o legal, o permitido: à datilologia. Mesmo percebendo a facilidade com que o surdo fazia uso da língua de sinais, não a considerava, por entendê-la como uma linguagem defeituosa, instintiva, animalesca; comparada, inclusive, a utilizada pelos macacos.

A linguagem através dos sinais era vista como incompleta, que não atendia a todos os sentidos, como afirma Costa (2010, p.35): "A linguagem não é completa, não dá conta de todos os sentidos, fala-se de um sentido e ouve-se de outro, e é exatamente neste lugar, da incompletude, da falta, que aparece a possibilidade do deslocamento, do novo, tanto dos sentidos, quanto dos sujeitos". E com essa possibilidade de deslocamento, de posição, de sentido; através de perenes lutas, a comunidade surda, mesmo em minoria, vem se autoafirmando como comunidade independente e possuidora de linguagem própria.

Desse modo, em consonância com as políticas públicas inclusivas, no dia 19 de dezembro de 2000, a linguagem de sinais é, finalmente, legitimada pela Lei 10.098, na esfera da linguagem brasileira de sinais. Seguida, então, da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que tem como tema a linguagem do surdo e, com nova orientação: a linguagem do surdo não é mais a linguagem de sinais, mas sim, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Evolui-se da percepção do aluno surdo anormal, doente, incapaz; para a percepção de aluno diferente. Passa-se, então, a conceber a surdez como uma característica e, não mais, como uma doença. Característica essa que vem ao encontro do que todos sabem: os seres são diferentes; ninguém é igual. Então, precisa-se adequar a escola pública à legislação brasileira, que estabelece uma escola de qualidade para todos. E para que esses sejam atendidos, é mister que se vá muito além da descrição da legislação para a prática desta; ou seja, há urgência de mudanças na escola para uma inclusão de fato, levando em consideração não mais a deficiência, outrossim, a diferença. O pesquisador Bastos orienta:

> A instituição escolar, os professores, os gestores e funcionários precisam compreender que passamos por um novo momento no campo educacional em que observamos a incorporação das diferenças no ensino regular, desta forma, é necessário que haja uma reorganização da escola, ou seja, um planejamento para atender às peculiaridades existentes. (BASTOS, 2009, p.12)

Para SKLIAR (1998), não basta que a escola apenas reconheça a Língua Brasileira de Sinais, é preciso que se torne também local de construção da identidade do aluno surdo. Conforme o estudioso Sá (2002, p.101):

> [...] as identidades de surdos não se constroem no vazio, formam-se no encontro com os pares e a partir do confronto com novos ambientes discursivos. No encontro com os outros, os surdos começam a narrar-se, e de forma diferente daquela através da qual são narrados por aqueles que não são surdos.

No Brasil, a Lei 10.436 dá aos surdos o direito de terem aulas ministradas em LIBRAS, ou pelo menos com a presença de um intérprete, o que ratifica que esse código é a língua materna e parte fundamental da identidade surda. A LP deve ser ensinada, concomitantemente, àquela; contudo como segunda língua, caracterizando assim, mais uma vez a necessidade de um ensino bilíngue para os alunos surdos.

O estudioso Skliar (1998) refere-se a essa cultura como de uma minoria linguística, bem representada pela língua de sinais. Argumenta que essa língua não é isolamento, mas direito humano de pertencer a grupos com características diferentes. Ele complementa: "Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos de produções." (SKLIAR, 1998)

Embora se tenha buscado ampliar os resultados positivos na educação dos surdos, ainda se percebem evoluções tímidas. Isso é consequência das limitações do ensino aplicadas à comunidade surda, uma vez que não há uma compreensão da língua oral pelos surdos e falta de qualificação profissional. Esses são os principais motivos que tornam o processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo lento.

Tudo isso faz com que se reflita e, como profissional da educação, deve-se estar consciente de que é preciso inovar sempre; inclusive, por se viver em uma sociedade onde cada vez mais as informações independem de uma só fonte. Tem-se hoje, à disposição, muitas ferramentas, dentre essas, as tecnológicas; de relevante papel na disseminação de conhecimentos, numa perspectiva de um ensino cooperativo.

A relevância desse ensino é destacada por Brandão que afirma:

> Hoje, através da internet é possível sair do individualismo e propor um ensino cooperativo, onde a navegação através de links mantenha vivo o espírito da pesquisa científica, com bases em questões problematizadoras, onde professores e alunos possam interpretar e fazer releituras do conhecimento estabelecido e alargar horizontes mediante fórum virtual de discussões (BRANDÃO, 2000, p. 6)

É necessário que se faça a integração dos recursos disponíveis à proposta educativa, principalmente em se tratando da realidade do aluno surdo na escola regular em busca da aprendizagem da LP escrita. Pois as TICs são apresentadas como meios para o processo educativo e não como fins. Para isso, faz-se necessário que o professor, como um eterno aprendiz, tenha conhecimento sobre as possibilidades dos recursos que as TICs dispõem e que saiba utilizá-los como ferramentas de aprendizagem. Assim, cônscio dos recursos digitais em sala de aula, buscará uma maior interação com o seu aluno. Desse modo, o aluno surdo motivado e incentivado, ousará em encontrar caminhos para a própria educação, amparado na postura do professor mediador de conhecimentos.

A produção textual escrita em LP do aluno surdo

É preciso olhar o texto escrito em LP do aluno surdo como um texto de um estrangeiro, tentando compreender as relações de sentidos que eles produzem. A pesquisadora Silva nos mostra:

> ... é importante perceber, nos textos dos surdos, elementos que permitam reconhecer a textualidade e os sentidos no processo de construção da escrita, pois as dificuldades que o surdo encontra na escrita do português não são da mesma ordem, natural, da Língua Brasileira de Sinais. Cabe ao professor perceber que, apesar de todos os problemas e das dificuldades assinaladas, é possível entender/compreender e reconstruir o sentido dentro dos enunciados dos textos. As dificuldades encontradas na escrita dos surdos, ao contrário de constituir empecilho, pode ser a referência pedagógica para o trabalho com a segunda língua. (SILVA, 2001, p.92)

Apesar de a Lei 10.436 garantir à comunidade surda um ensino em sua língua materna, a LIBRAS, ou pelo menos, direito a um intérprete; grande maioria das instituições e profissionais não estão aparelhados e/ou preparados para tal desafio. É aqui que entra o papel da Tecnologia de Informação e Conhecimento. O uso das ferramentas de que as tecnologias dispõem podem diminuir o espaço na inclusão que esses itens geram, superando as limitações e, inclusive, auxiliando o processo de qualificação dos profissionais envolvidos no processo.

A pesquisadora Marília Silva (2001) ressalta que "a inclusão do aluno surdo não deve ser norteada pela igualdade em relação ao aluno ouvinte, e sim, por suas diferenças sócio-histórico-culturais, às quais o ensino se sustente em fundamentos pedagógicos, políticos, históricos, implícitos nas novas definições e representações sobre a surdez."

Um ambiente propício é imprescindível para que o sistema educativo disponibilize os recursos necessários para consolidar a política pública de educação inclusiva; não apenas de integração, em que o aluno é quem se esforça para se adaptar à escola e não o inverso. Muitas tentativas no ensino de LP escrita para alunos surdos têm fracassado, provavelmente por utilizarem aspectos metodológicos apropriados a ouvintes e, consequentemente, por desconsiderarem as peculiaridades desses sujeitos. Por isso, para que ocorra sucesso nessa modalidade de ensino é imprescindível o bilinguismo, ou seja, o uso concomitante de duas línguas na escola: a LIBRAS, de modalidade espaço-visual (como língua efetiva) e a LP de modalidade oral-auditiva (como segunda língua); que só será possível se o profissional for fluente nos dois idiomas ou, pelo menos, que se tenha a presença de um intérprete para auxiliá-lo na língua materna do aluno surdo: LIBRAS. A escola passa a promover e vivenciar a identidade, a cultura, os hábitos dessas duas comunidades presentes na sua esfera para a construção de sentidos.

Essa aprendizagem dos conceitos é debatida por Oliveira (1997, p. 48): "Como os significados são construídos ao longo da história dos grupos humanos, com base nas relações dos homens com o mundo físico e social em que vivem, eles estão em constante transformação."

Para Vygotsky (1989), é por meio da linguagem que o indivíduo ingressa em uma sociedade, que internaliza conhecimento e modos de ação, que organiza e estrutura seu pensamento. Assim, o signo é visto como fruto da necessidade de organização social e se transforma junto com a evolução da sociedade. Como então,

o aluno surdo irá ingressar nessa sociedade e internalizar conhecimentos e modos de ação se lhe é negado o direito de interagir com a sua língua? Se é preciso esse sujeito traduzir a língua dele para a Língua Portuguesa?

O autor Bakhtin diz que a sociedade, a língua e as interações verbais são as bases para a construção de uma "dialogia". Essa é o núcleo de formação da consciência humana. O pesquisador adverte que para a consecução desta é preciso que locutor e ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística e partilhem de situações sociais em que utilizem o mesmo sistema linguístico. Então, não é suficiente que se tenha a educação do aluno surdo baseada na tradução de Libras para a Língua Portuguesa. Mais uma vez, enfatiza-se a necessidade de a escola assumir a posição bilíngue, em que Libras seja para o aluno surdo a língua materna e, a Língua Portuguesa escrita, seja a segunda língua. Assim, o aluno surdo poderá agir e interagir nos dois códigos linguísticos, pois se sentirá partícipe do processo educativo e conhecedor, de fato, dos sentidos e significados do léxico de ambas as línguas.

Vygotsky se refere à relevância da ampliação de vocabulário e de conceitos novos para o desenvolvimento cognitivo: "O novo e significativo uso da palavra, a sua utilização como um meio para a formação de conceitos, é a causa psicológica imediata da transformação radical por que passa o processo intelectual [...]." (1987, p. 51)

Os diálogos são considerados de grande relevância na vida do surdo pelo pesquisador Skliar (1998, p. 84): "[...] a qualidade das trocas que se estabelecem em um plano visual-gestual entre pais e filhos, amigos, professores e alunos influencia decisivamente na forma de como as crianças surdas, neste caso, vivem [...]." Esse espaço dialógico faz com que esse aluno se sinta inserido no contexto social.

O uso das TICs auxilia o domínio da escrita de língua portuguesa para o aluno surdo?

Em busca da operacionalização desse ensino, lançam-se mãos de ferramentas das quais dispõem as TICs. E imersos na funcionalidade cotidiana dessas ferramentas, os alunos da comunidade surda e ouvinte interagem linguística, cognitiva e socioculturalmente, fazendo uso da escrita de LIBRAS e de LP através do uso do computador – e da internet. Para o aluno surdo, as alternativas e possibilidades

de comunicação se expandem com essas ferramentas. Os surdos utilizam para a construção de sentidos dos seus textos, muito o aspecto espaço-visual e essas tecnologias são extremamente acessíveis visualmente.

Silva afirma:

> É preciso, considerar que, além da Língua de Sinais, o surdo, em nossa sociedade, tem de aprender a língua(gem) na sua forma escrita. A escrita é um meio importante do qual o surdo não pode prescindir, posto que sem ela não terá chance de competição e de comunicação com o mundo ouvinte. Os mecanismos entre as línguas utilizadas pelo surdo acabam gerando peculiaridades nos mecanismos coesivos do texto escrito. (SILVA. 2001, p. 61)

Mostrar-se-á, então, em quais aspectos se pode explorar as TICs em busca do empoderamento da escrita de LP pelo aluno surdo, objetivando o letramento. Esses alunos ganharão autonomia, desenvolvendo suas atividades e o aprendizado individualizado, se tornando mais criativos, graças à variedade das ferramentas disponíveis. O contato do aluno com o computador no ambiente educacional contribui na aceleração do desenvolvimento intelectual cognitivo, no raciocínio lógico e na capacidade de solucionar problemas. Aqui, nesse ambiente, os alunos surdos têm uma interação maior e de melhor qualidade com o mundo.

Frequentemente, os alunos surdos devem interagir em ambientes predominantemente de ouvintes, já que sua comunidade não se encontra concentrada em um mesmo lugar. Contudo, as TICs têm contribuído para mudar esse quadro, ao possibilitar uma comunicação rápida e visual, individual ou em grupos. Interagir com os amigos através das redes sociais é uma experiência muito apreciada pelos surdos, uma vez que promove contato com sua comunidade, oportunidade menos comum para eles do que é para os ouvintes.

O Facebook, WhatsApp, E-mail são alguns dos recursos bastante apreciados e acessados pelos surdos, pois possibilitam o uso, sem grande domínio, da escrita do português em mensagens instantâneas de textos curtos, de fácil compreensão, e de recursos visuais (fotos, vídeos e ícones); critérios imprescindíveis para a leitura dessa comunidade. Para eles, a socialização on-line é impactante, já que, de outra forma, seria limitada a interação com outros surdos à distância. Assim sendo, as ferramentas das TICs são de enorme sucesso entre a comuni-

dade surda, pois possibilitam uma aceitação indiscriminada dessa comunidade, em demonstração de interatividade e afetividade.

Com essa funcionalidade, as ferramentas das TICs fazem com que a LP escrita deixe de ser um grande obstáculo e passe a ser, também, para o surdo, mesmo com limitações, um meio de interação social; levando-o a perceber-se protagonista dentro dessa comunidade social e assim motivado e desafiado a escrever sua própria história, em sua cultura, com suas discordâncias e anuências.

Dessa maneira, as TICs estão inseridas no processo educacional, pois promovem uma aprendizagem individual e coletiva, agregam pessoas com um mesmo interesse e com interesses diversos, favorecem discussões entre pessoas e comunidades de múltiplas culturas; isto é, promovem, efetivamente, a interação social que é o princípio básico de qualquer meio de comunicação.

Considerações finais

Intencionalmente, este artigo procurou demonstrar algumas das peculiaridades da aprendizagem do aluno surdo, de modo que sejam ponderadas na atuação pedagógica para com essa comunidade. Também buscou apresentar as ferramentas das TICs que podem auxiliar e melhorar no processo de ensino e de aprendizagem; mostrando sua relação com o professor e colegas, e auxiliando a agregar conhecimentos. Como dito anteriormente, apesar de o governo promover políticas públicas inclusivas, de ter reconhecido, através da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, a LIBRAS como a língua oficial da comunidade surda brasileira, a inclusão efetiva do aluno surdo, ainda, acontece de modo insatisfatório. Realiza-se um trabalho mais de junção do que de inclusão propriamente dita; e, na maioria das vezes, é o aluno surdo que se adapta ou finge se adaptar à escola do que a escola oferecer recursos necessários para consolidar a inclusão.

A legislação brasileira assegura que a escola regular esteja apta a receber os alunos portadores de necessidades especiais, em foco, os alunos surdos; mas na prática, são poucas as instituições que correspondem à exigência, pois faltam professores preparados para lidar com a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – a língua efetiva do surdo, ou mesmo intérpretes em sala que os auxiliem. O material didático para o aluno surdo é o mesmo utilizado para o aluno ouvinte e, não é adaptado; o português escrito é de difícil compreensão para o surdo não

oralizado; os vídeos, na maioria das vezes, são sem legendas. É preciso rever as propostas pedagógicas atuais, como também as metodologias empregadas na educação da comunidade surda, percebendo a real compreensão das necessidades desses alunos e das especificidades de professores para atuarem nesse segmento de educação especial.

A verdadeira inclusão e integração da comunidade surda podem e devem ser auxiliadas pelas TICs que surgem como facilitadoras de contato e um modo de trazer para mais perto seres de características similares de uma minoria linguística, dispersada entre a maioria de ouvintes. A comunidade surda apresenta uma relevante aceitação da tecnologia e participa efetivamente em redes socais mostrando que, principalmente, a internet, embora sem trabalhar na prática a acessibilidade, promove muitas formas de comunicação, revolucionando os métodos de interação, e oferecendo diversas maneiras de inclusão e integração do surdo na sociedade em geral.

A criação de comunidades virtuais com os mesmos interesses, através das redes sociais, mostra a possibilidade de se utilizar as ferramentas das TICs para finalidade educacional. Em um mundo globalizado, buscar a inclusão é imprescindível e, os ambientes virtuais de aprendizagem são de enorme relevância para tal propósito, uma vez que promovem a interação social entre pessoas surdas, ouvintes e das mais diversas peculiaridades. Mesmo que não apresentem as adaptações específicas, essas TICs vêm desempenhando um excelente papel na interação do surdo, pois o incluem e integram a sua e a outras comunidades virtuais. Desse modo, podemos concluir que deve haver visão e missão voltada para a usabilidade dessas ferramentas por essa comunidade, assim, a verdadeira inclusão e interação social serão promovidas e, não apenas adaptadas.

Com todos esses benefícios, ainda se concebe a escrita da Língua Portuguesa como um obstáculo para os surdos. E, percebe-se que o uso das TICs como auxílio linguístico ao ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita é recente e tem muito a ser revelado nesse trilhar da caminhada de educação inclusiva. Urge trilhar essa nova caminhada!

Referências

BRANDÃO, Edemilson. **Informática e educação**: uma difícil aliança. Passo Fundo: UPF, 1995.

BASTOS, M. H. **A experiência de uma implementação de um curso de Libras para professores da escola pública.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2009.128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei 9.394/96). Brasília: Centro Gráfico, 1996.

_____. **Decreto Nº 5626/2006.** Regulamenta a Lei 10.436/222 que oficializa a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **DiretrizesCurriculares Nacionais para a Educação Especial**. 1998.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª Ed., São Paulo: Hucitec, 1992.

COSTA, J. P. B. A **Educação do surdo ontem e hoje**: posição sujeito e identidade. Campinas- SP: Mercado das Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin, psicologia e educação**: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

MENESES, Soraya Cristina Pacheco de; LINHARES, Ronaldo Nunes; GUEDES,Josevânia Teixeira. **As Redes Sociais Promovendo a Comunicação da PessoaSurda**. Disponível em <http://www.educonufs.com.br/ >. Acesso em: 15/01/2015.

OLIVEIRA, M. K. **Aprendizado e desenvolvimento:** um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática Educativa: Dos planos e discursos à sala deaula**. Campinas: Papirus, 1997.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora UFA, 2002.

SILVA, Marília da Piedade Marinho**. A construção de sentidos na escrita do aluno surdo.** São Paulo: Plexus Editora, 2001.

SILVA, Rosilene Ribeiro da. **A educação escolar do surdo:** minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP.Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.Campinas, 2003.

SKLIAR, C. (org.) **Educação & exclusão – Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial.** Editora Mediação. Porto Alegre. 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

RESUMO

A educação a distância (EaD) é compreendida como modalidade, na qual professores e alunos estão fisicamente separados, mas unidos pelas tecnologias no processo dialógico de ensino-aprendizagem (MORAN, 2002). Apesar das constantes inovações tecnológicas, os materiais didáticos impressos continuam sendo utilizados para apoiar a aprendizagem dos alunos na EaD. Conforme Litto (2010, p.45), 84.7% das instituições brasileiras que oferecem aprendizagem a distância utilizam a mídia impressa. A elaboração de materiais didáticos impressos que funcionem como instrumentos para apoiar os processos de ensino-aprendizagem revela-se como um dos grandes desafios para os professores que atuam na educação a distância. Quase sempre acostumados à escrita de gêneros textuais acadêmicos (teses, projetos, relatórios), os quais priorizam uma linguagem de cunho científico, os docentes do ensino superior deparam-se com o desafio de elaborar materiais didáticos dialógicos, explorando as características do gênero discursivo mediacional (SOUSA, 2009). O presente artigo revela uma pesquisa qualitativa realizada com professores autores envolvidos com a escrita de materiais didáticos impressos elaborados para cursos de graduação na modalidade a distância da UFRPE/Universidade Federal Rural de Pernambuco, no âmbito do Programa UAB/Universidade Aberta do Brasil. Os professores autores apresentam dificuldades na elaboração de materiais didáticos para a educação a distância, descrevendo também algumas referências aos desafios inerentes nesse processo de escrita. A produção de material didático para a educação a distância constitui elemento importante no desenvolvimento da noção de autoria docente, considerando reflexões sobre o gênero discursivo mediacional e a abordagem dialógica na escrita textual.

Palavras-chave: Materiais didáticos, Educação a distância, Letramento docente.

ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS IMPRESSOS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES AUTORES?

Ivanda Maria Martins Silva (UFRPE/UAEADTec)

Introdução

A elaboração de materiais didáticos interativos revela-se como um dos grandes desafios para os professores que atuam no contexto dinâmico da Educação a Distância (EaD). Os docentes começam a assumir outros papéis, como, por exemplo, a autoria de materiais didáticos para diferentes suportes tecnológicos. Assim, escrever materiais impressos, elaborar guias de estudo, gravar videoaulas, participar de videoconferências e webconferências, criar roteiros para animações, além de várias outras ações começam a fazer parte da rotina dos professores que participam ativamente dos novos paradigmas da EaD.

Quase sempre acostumados a um estilo acadêmico e técnico-científico de linguagem, os docentes se sentem agora desafiados para a produção de textos dialógicos e interativos, organizados pela integração de diferentes linguagens e mídias. No contexto da EaD, o professor torna-se autor de materiais didáticos que precisam ser disponibilizados em meio impresso e nos ambientes virtuais de aprendizagem. Essa função está sendo muito solicitada, no entanto, muitos docentes precisam aprimorar suas habilidades e competências na elaboração de textos coerentes com os princípios da EaD, por meio de uma linguagem simples, estabelecendo diálogo com o aluno a partir de mensagens curtas, dinâmicas, exercícios criativos, além de vários outros recursos importantes para elaboração de materiais didáticos para cursos a distância.

Os docentes precisam desenvolver novas competências e adaptar as estratégias de comunicação e interação com os alunos, visando à construção de materiais didáticos interativos. Muitos docentes têm que se libertar de uma linguagem acadêmica e científica para uma comunicação dialogada com os alunos, visando motivar e persuadir os alunos à aprendizagem nos moldes da Educação a Distância.

Mesmo considerando as constantes inovações tecnológicas, os materiais didáticos impressos ainda assumem especial destaque na interação entre professores/autores e alunos/leitores, minimizando as distâncias físicas entre os atores do processo educativo. Não se pode esquecer que o livro impresso ainda tem grande destaque em nossa cultura. Conforme Chartier (1999, p.152):

> A indestrutibilidade do texto, supondo que seja atingida, não significa que devam ser destruídos os suportes particulares, historicamente sucessivos, através dos quais os textos chegaram até nós, porque a relação da leitura com um texto depende, é claro,do texto lido, mas depende também do leitor.

Belo (2002) também comenta a importância do impresso em nossa cultura. Segundo o autor, „na era da escrita e da leitura digitais, [...] o impresso, o manuscrito e, em consequência, o papel fazem parte fundamental de nossos hábitos de trabalho“. (BELO, 2002, p. 33). Em meio impresso, os materiais didáticos são organizados em livros, fascículos, apostilas, guias, roteiros de estudos, cadernos de aprendizagem, roteiros para webaulas, manuais, livros de bolso, enfim, o texto impresso poderá assumir diversas formas e formatos, visando apoiar a aprendizagem dos alunos/leitores.

Podemos dizer que o material didático impresso para EaD configura-se como gênero discursivo mediacional (SOUSA, 2001, 2009), revelando sua natureza didática e dialógica no apoio à aprendizagem dos alunos/leitores. Conforme Sousa (2009), o gênero discursivo mediacional serve como instrumento de ensino-aprendizagem e apresenta uma linguagem dialógica, envolvente, com „traços da interação face a face de sala de aula, onde o professor expõe, parafraseia, explica, reitera um tema (conteúdo) com o objetivo de proporcionar o aprendizado aos seus alunos.“ (SOUSA, 2009, p. 148).

Sousa (2009) defende o gênero mediacional como "instrumento de ensino -aprendizagem", em função de seu caráter didático nas interações com os alunos/ leitores. A autora ainda salienta que o gênero discursivo mediacional configura-se em um contexto de letramento específico, por meio de estratégias linguísticas que marcam o diálogo entre docentes/autores e discentes/leitores.

Alguns professores/autores adaptam-se rapidamente ao contexto dinâmico da cibercultura e iniciam a escrita de materiais didáticos, explorando as características do gênero discursivo mediacional (SOUSA, 2009) no processo dialógico de ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias da informação e comunicação. No entanto, outros docentes, acostumados à escrita de artigos científicos, teses, relatórios, dissertações, revelam-se atônitos diante do desafio de construir textos didáticos, priorizando a natureza dialógica da linguagem. Nesse sentido, as relações dos docentes com a escrita vão direcionando a produção de materiais didáticos mais ou menos dialógicos, maios ou menos didáticos, enfim, mais ou menos adequados às demandas dos alunos da Educação a Distância.

No cenário da EaD, muitos docentes apresentam diversas dificuldades na elaboração de materiais didáticos, pois precisam desenvolver outras práticas de letramento direcionadas à produção textual didática e dialógica. Após elaboração de materiais didáticos para os cursos a distância, novos desafios são colocados aos docentes que devem atuar na mediação pedagógica, facilitando as relações dos discentes com os novos meios tecnológicos e com as novas formas de aprender no universo digital.

Segundo Lévy (1999), na EaD, o professor torna-se uma espécie de *"animador da inteligência coletiva",* na medida em que organiza o fluxo da comunicação virtual, produz materiais didáticos para serem utilizados online, além de várias outras atividades que começa a desenvolver no processo de ensino-aprendizagem a distância. Nesse sentido, ainda conforme Lévy (1999, p.171), *"a principal função do professor não pode ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de maneira mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento".*

No processo de rápida expansão da EaD é fundamental investir na formação continuada de professores que precisam aprimorar constantemente sua prática pedagógica, agora diante dos desafios da educação *online.* Como afirmam Pereira e Moraes (2009), tendo em vista toda a evolução da EaD, desde a utilização

do meio impresso (cartas, livros, guias de estudo) até a convergência das tecnologias da informação e comunicação no ciberespaço, impõe-se a (re)organização do trabalho docente e dos processos educativos.

Segundo Morin (1991), a crise da contemporaneidade convida a educação a repensar o seu papel e obviamente a formação de professores, especialmente quando esta se dá em contextos educacionais que incorporam as tecnologias da informação e comunicação. Este repensar ganha maior importância com a expansão da EaD que tem aceitado e buscado a inovação educacional.

Como o foco da Educação a Distância é a construção da autonomia do aluno por meio de processos metacognitivos e autoavaliativos, o professor passa a assumir muito mais a função de colaborador na "pilotagem do percurso de ensino -aprendizagem dos alunos" (LÉVY, 1999). Os alunos têm possibilidade de acesso às várias tecnologias que lhes conduzem às informações e os professores têm participação importante na sugestão de roteiros de aprendizagem que levarão os educandos à construção crítica do conhecimento, o que certamente configura-se como um diferencial em termos de concepção educacional e de aprendizagem.

Diante dos desafios da EaD, o professor/autor precisa ampliar suas práticas de letramento, a fim de conhecer as características do gênero discursivo mediacional e escrever materiais didáticos adequados à natureza didática e dialógica desse tipo de produção textual. Desse modo, é importante que os docentes/autores conheçam as potencialidades dos ambientes virtuais de aprendizagem, como a integração de diferentes gêneros digitais (fóruns, *wikis, chats,* glossários interativos, *quiz*), além de ampliarem criticamente seus conhecimentos sobre as características gerais da EaD.

Certamente, se os professores/autores dominarem as inovações tecnológicas e conhecerem de perto as demandas dos alunos da EaD poderão ter maiores facilidades no processo de construção de materiais didáticos adequados aos suportes de comunicação e aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes.

Considerando a importância da elaboração de textos didáticos para EaD e tendo em vista os novos papéis dos docentes que atuam como autores de conteúdos pedagógicos, o presente artigo revela uma pesquisa qualitativa realizada com professores envolvidos no processo de escrita de materiais didáticos para cursos de graduação na modalidade a distância da UFRPE/Universidade Federal Rural de Pernambuco no âmbito do Programa UAB/Universidade Aberta do

Brasil. Este estudo revela as concepções dos professores autores em relação à escrita de materiais didáticos impressos para Educação a Distância, evidenciando principais dificuldades na produção textual e as visões dos docentes sobre as características dos materiais didáticos. O artigo apresenta as seguintes seções: introdução, material didático impresso no contexto da EaD, percursos metodológicos, análise das vozes dos professores/autores na produção de materiais didáticos impressos para EaD, considerações finais e referências bibliográficas.

Material didático impresso no contexto da EaD

Os materiais didáticos impressos (MDI) revelam-se como importantes meios de orientação dos processos de ensino-aprendizagem, tendo em vista o cenário da EaD no Brasil. Considerando aspectos sociais, econômicos e culturais, os estudantes brasileiros que estudam a distância valorizam os materiais didáticos impressos, considerando ainda dificuldades de acesso rápido à internet em diversos municípios brasileiros, bem como a infraestrutura pouco adequada para as bibliotecas dos polos de apoio presencial no contexto do Programa UAB/ Universidade Aberta do Brasil.

Como a EaD consegue chegar a locais cada vez mais distantes, nem sempre o acesso à internet em determinados municípios brasileiros é simples e fácil. Muitos alunos não conseguem acessar adequadamente os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), seja pela lentidão da internet, seja pela dificuldade de acesso eficaz aos recursos tecnológicos. Diante desse cenário, os materiais didáticos impressos (MDI) tornam-se essenciais para esse público-alvo, percebendo-se que os livros impressos ainda têm espaço garantido, mesmo com todos os avanços tecnológicos.

Como podemos observar, o material impresso ainda tem seu lugar garantido na EaD, considerando o fato de ser uma tecnologia familiar aos leitores e de fácil acesso. Preti (2009) apresenta alguns argumentos para se (re)pensar o papel do material didático impresso no cenário da EaD brasileira, como, por exemplo:

- O MDI não é uma tecnologia nova, mas ainda tem espaço garantido numa sociedade em que “tecnologias novas” se tornam cada vez mais populares e sedutoras.

- Tem crescido enormemente a indústria de material impresso, indicando que o "fim do livro impresso" está longe de acontecer.
- O MDI faz parte de nossa formação escolar.
- Na EaD, ainda, predomina o uso do MDI por ser mais acessível para os estudantes.
- As instituições que atuam na EaD estão em processo crescente de produção de material didático específico para os cursos em oferta, contribuindo para o desenvolvimento da "indústria do livro" no campo da EaD.

Considerando tais aspectos, o MDI revela-se como ferramenta importante no cenário da EaD, tendo em vista o processo de comunicação entre professores/autores e alunos/leitores. Conforme Sousa (2009), a elaboração do MDI está atrelada à configuração do gênero discursivo mediacional, ou seja, instrumento de ensino-aprendizagem que apresenta uma linguagem envolvente, com traços da interação face a face de sala de aula, cujo objetivo é proporcionar o aprendizado aos seus alunos. Segundo Sousa (2009, p.77):

> A proposta que vemos no gênero discursivo mediacional é promover a interação virtual do texto com o estudante da Educação a Distância. Isso constitui um contexto de letramento específico, o que, consequentemente, resulta no envolvimento virtual autor e leitor por meio das estratégias linguísticas construídas para esse fim.

Nota-se que a produção de materiais didáticos para EaD vem desafiando os professores para a autoria pautada na dimensão dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1993). Na elaboração de materiais didáticos impressos, a abordagem bakhtiniana precisa ser revisitada, considerando as características da linguagem na escrita de textos dinâmicos e interativos. Assim, o *dialogismo* — seja como constitutivo da interação verbal entre enunciador e enunciatário, seja compreendido no processo das relações entre enunciados, aproximando-se da intertextualidade, ou ainda considerado nas relações dialógicas entre texto e realidade histórico-social — é importante para orientar a produção textual de conteúdos pedagógicos para EaD.

De forma geral, a produção de materiais didáticos impressos para EaD precisa ser mais investigada, tendo em vista os constantes desafios que os professores/autores enfrentam quando requisitados para a escrita de textos ancorados nas demandas dos alunos/leitores da EaD.

Percursos metodológicos

O presente estudo privilegiou uma abordagem qualitativa na análise de dados. Inicialmente, partimos de uma pesquisa teórica, de natureza bibliográfica, com a revisão da literatura sobre os principais eixos temáticos norteadores. Desse modo, a revisão da literatura contemplou enfoques de diferentes autores que desenvolveram pesquisas sobre Educação a Distância (MORAN, 2002, LÉVY, 1999, MOORE e KEARSLEY, 2007), materiais didáticos impressos (PRETI, 2009, FRANCO, 2007), gêneros textuais (MARCUSCHI (2002) BAZERMAN (2011) BAKHTIN (1993), gênero discursivo mediacional (SOUSA, 2001, 2009) e práticas de letramentos (SOARES, 2002, BUZATO, 2003).

Após a revisão da literatura, sentimos a necessidade de realizar uma pesquisa empírica, tendo em vista a análise de materiais didáticos impressos e o estudo qualitativo de entrevistas com professores/autores, elaboradores de conteúdos didático-pedagógicos para Educação a Distância. Assim, considerando as articulações entre a revisão teórica e a abordagem empírica na análise dos dados, a pesquisa foi realizada em duas etapas descritas a seguir:

- Análise das características do gênero mediacional na elaboração de materiais didáticos impressos para EaD.
- Entrevistas com professores/autores sobre a construção de materiais didáticos impressos para EaD.

Vale ressaltar que este artigo revela parte dos resultados da pesquisa intitulada *Gênero discursivo mediacional: diálogos com a produção de materiais didáticos impressos para educação a distância*, tendo em vista a etapa de análise das entrevistas com professores/autores participantes do processo de elaboração de materiais didáticos impressos para EaD no Programa UAB/UFRPE. Na próxima seção, serão apresentados os dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas

realizadas com cinco docentes/autores que enfrentaram o desafio de escrever textos didáticos para EaD.

Vozes dos professores/autores na produção de materiais didáticos impressos para EaD

A fim de investigar as concepções dos professores/autores sobre a produção de materiais didáticos impressos, foi realizada uma pesquisa qualitativa no ano de 2011 com docentes que estavam atuando na EaD como elaboradores de conteúdos didáticos para cursos de graduação ofertados na modalidade a distância. Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com 05 (cinco) docentes que atuaram como autores de conteúdos didático-pedagógicos para cursos da Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE. As entrevistas foram realizadas, a fim de investigar as concepções subjacentes dos docentes sobre a produção de materiais didáticos impressos, tendo em vista suas experiências com a escrita textual para EaD.

Foram selecionados alguns trechos das entrevistas com breves comentários sobre principais dificuldades na escrita textual para EaD que os professores/autores relataram em suas entrevistas. Por questões éticas, os docentes não foram identificados. Serão utilizadas as expressões *Docente A, Docente B, Docente C, Docente D, Docente E*, visando às referências aos professores entrevistados.

Inicialmente foi realizada entrevista com a *docente A,* graduada em Letras e Mestre em Linguística. A professora entrevistada tem 34 anos de idade e revelou ter de 06 (seis) anos de experiência na docência do ensino superior, além de também já ter atuado na Educação a Distância, antes de iniciar o processo de construção de materiais didáticos para o Programa da UFRPE/UAB- Universidade Aberta do Brasil.

A docente atuou como professora/autora na disciplina *Português Instrumental,* no segundo semestre de 2009, tendo assumido, também, a função de coordenadora adjunta no programa e-Tec/IFPE. Apesar do conhecimento prévio como professora/autora, a entrevistada não tinha experiências com a docência online, ou seja, não trabalhou antes com a mediação nos ambientes virtuais de aprendizagem em contato com tutores e alunos. A *docente A* revelou o desejo de

atuar como professora/formadora ou como professora/tutora nos ambientes virtuais de aprendizagem, a fim de ter mais contato com os educandos.

No momento da entrevista, a *docente A* estava escrevendo material didático para a disciplina *Técnicas de Revisão Textual* que seria utilizada no curso de Licenciatura em Letras da UFRPE/UAB. Ao ser questionada sobre as principais dificuldades encontradas na produção de materiais didáticos impressos para EaD, a docente avaliou positivamente sua participação como professora/autora, revelando não ter muitas dificuldades na escrita de textos didáticos.

> Avalio positivamente minha atuação como professora autora, não tive muitas dificuldades no processo de elaboração de materiais didáticos para educação a distância. Fiz o esboço dos quatro volumes do material. Depois inseri os textos analisados e reescrevi cada um. Por isso, entreguei versões provisórias nas datas previstas pelo cronograma. (Entrevista com Docente A).

Em seu depoimento, a *docente A* ressalta a importância do planejamento na construção do „esboço“ antes da elaboração completa do material didático. A docente parece ter consciência do amplo processo de produção textual, o qual envolve as ações de planejamento, construção, revisão, escrita e reescrita de materiais didáticos.

Outra entrevistada foi a *docente B*, com 46 anos de idade, mestrado e doutorado em Linguística e 15 anos de experiência na docência do ensino superior. A *docente B* não revelou experiências anteriores com a Educação a Distância, antes de participar do Programa da UFRPE/UAB. A professora elaborou material didático para a área de Educação e afirmou ter enfrentado muitas dificuldades no início da produção de materiais didáticos impressos. Dentre as principais dificuldades encontradas, afirmou que a seleção de imagens/ilustrações foi um grande desafio na escrita do material didático impresso, pois era difícil encontrar ou indicar imagens que dialogassem com os conteúdos propostos.

A *docente B* afirmou ainda que não foi tarefa fácil trabalhar com as noções de intertextualidade e multimodalidade, considerando as conexões entre diferentes textos e linguagens no processo de produção textual para EaD. Salientou que estava acostumada a escrever textos científicos, acadêmicos, mas não tinha experiências com a produção de conteúdos de natureza didática. Quando ques-

tionada sobre quais seriam as características que um bom material didático para EaD deveriam revelar, a *docente B* comentou:

> Um bom material didático para educação a distância deve ter clareza, objetividade, imagens que ilustrem e propiciem uma maior interação do aluno e linguagem interativa. O material produzido para EAD apresenta todas essas características.
> (Entrevista com Docente B).

A professora salienta a linguagem interativa, a clareza, a objetividade e a seleção de imagens como características fundamentais na construção do material didático para EaD. Apesar de ter noções sobre as características do material didático como gênero discursivo mediacional, capaz de promover maior interação entre alunos e docentes/autores, vale ressaltar que a *docente B* demonstrou, em sua entrevista, que os desafios para a escrita de materiais didáticos impressos para EaD são imensos, visto que os educadores assumem novos papéis que antes não eram tão requisitados.

Nesse sentido, a *docente B* afirmou ficar bem mais à vontade quando se deparava com a escrita de artigos científicos, pois já tinha certa experiência nesse tipo de escrita textual diretamente relacionada a sua vida acadêmica na educação superior. No entanto, quando foi convidada para escrever materiais didáticos impressos para EaD, a entrevistada relatou sua resistência inicial para participar do processo de produção textual, em função de ser preciso dominar a estrutura e as características do texto didático, o que se configurou como desafio.

A posição da *docente B* é muito similar à visão da *docente C* em relação às dificuldades que circundam a escrita de textos didáticos para EaD. A *docente C* tem 41 anos de idade e atuava há apenas 05 anos no ensino superior. É graduada em Biologia, tem Mestrado em Educação e escreveu material didático impresso na área de Educação, trabalhando com planejamento didático e projetos interdisciplinares. Antes de participar do Programa da UFRPE/UAB, a *docente C* não teve experiência como professora na Educação a Distância. Suas experiências anteriores são na educação básica (mais de 15 anos) e apenas 05 anos no ensino superior, com o modelo presencial. Ao comentar sobre sua nova experiência com o desafio de construir material didático para EaD, a professora afirma:

> A experiência que eu tenho tido na EaD é gratificante por estar contribuindo com a formação de outras pessoas que estão separados geograficamente, mas que podem interagir, trocar conhecimentos, construir experiências. (Entrevista com a Docente C).

Quando questionada sobre as principais dificuldades em relação à produção de materiais didáticos impressos, a *docente C* comentou sobre a dialogicidade da escrita e a necessidade de se pensar no aluno/leitor como o principal interlocutor na produção textual para EaD.

> Escrever material didático para educação a distância é um trabalho que precisa o tempo todo ser pensado em como o leitor estará interpretando o que está sendo lido, o que está ali colocado. Temos que nos imaginar como esse leitor/ pensar que estamos estabelecendo com ele um diálogo constante. (Entrevista com a Docente C).

A *docente C* destaca a necessidade de elaborar conteúdos didáticos para EaD sempre tendo em vista o horizonte de expectativas e as experiências prévias dos alunos/leitores. Nesse sentido, a professora aponta para o caráter dialógico da linguagem como um componente importante na escrita textual da EaD. Ao comentar sobre as características de um bom material didático para EaD, a *docente C* salientou os seguintes aspectos:

> Ser um material de leitura fácil;
> Apresente questões que você possa interagir com o leitor;
> Esteja sempre relacionando a teoria com a prática;
> Seja atrativo visualmente;
> Incentive a pesquisa, a leitura de outros textos;
> Tenha atividades de acordo com o conteúdo estudado.
> (Entrevista com a Docente C).

É importante salientar que a *docente C* revela, em seus depoimentos, uma compreensão das características do gênero discursivo mediacional no processo de elaboração de materiais didáticos para EaD, como também observamos na entrevista com a *docente B*. Embora, a nomenclatura do gênero discursivo mediacional não tenha sido mencionada durante a entrevista, a *docente C* apresenta uma compreensão do material didático como representação de uma

situação dialógica entre professores e alunos, considerando a necessidade de elaborar um texto didático atrativo, dialógico e interativo para os leitores. A referida entrevistada revela que o grande desafio da EaD certamente é garantir a aprendizagem do aluno, por meio de materiais didáticos adequados e com atividades diversificadas.

Outra professora participante da pesquisa foi a *docente D*, graduada em Letras, com Mestrado e Doutorado em Letras/Linguística, 43 anos de idade e 12 anos de experiência na docência do ensino superior. A *professora D* não revelou experiências prévias com a EaD antes de participar do Programa da UFRPE/UAB. Afirmou estar produzindo material para EaD, explorando conteúdos na área de *Gramática Textual*. Em relação às características para a produção de um bom material didático para EaD, a entrevistada destacou:

> Um bom material impresso para EaD deve oferecer um bom volume informações para que os estudantes possam fazer um estudo aprofundado, especialmente os estudantes que têm problemas de acesso à internet. Deve apresentar muitos textos complementares e verbetes de glossários diretamente vinculados aos termos que descrevem. Deve se assemelhar, o quanto possível, ao ambiente virtual, oportunizando "saltos" na leitura, breves digressões que motivem reflexões frequentes. (Entrevista com a Docente D).

É importante destacar que a *docente D* aponta para o uso do material didático impresso como ponto de partida para o estudo, como já destacou Preti (2009). Conforme Preti (2009), limitar a formação do estudante à leitura do material didático impresso do curso é empobrecer a qualificação profissional do aluno, tendo em vista que o texto didático impresso na EaD deve ser compreendido como texto de base, pois serve de referência, de ponto de partida para o estudo. Nesse sentido, o material didático não pode ser o único texto a ser disponibilizado ao estudante. É preciso que o aluno perceba o texto didático como ponto de referência para ampliar seus horizontes de leituras, por meio de pesquisas complementares, leituras variadas, contatos com a diversidade de textos e gêneros textuais em diferentes situações de aprendizagem.

A *docente D* também aponta para o volume de informções que o material didático deve apresentar ao leitor, no sentido de garantir espaços para a cons-

trução de aprendizagens significativas. Sob esse aspecto, a voz da autora dialoga com a visão de Franco (2007):

> [...] O texto escrito deve possibilitar uma compreensão rápida dos conceitos pelo aluno. Para isso, as informações devem ser, em sua maioria, do conhecimento do aluno. Devem-se introduzir conceitos e informações de maneira que o aluno possa assimilá-las usando os conhecimentos prévios de que dispõe. Procurar explicar os conceitos e termos novos sempre que aparecerem ou se fizer necessário. Se for preciso, adicionar um glossário de termos técnicos para consulta do estudante. (FRANCO, 2007, p.28).

Outra professora entrevistada foi a *docente E*, graduada em Letras Português/Inglês/Espanhol, mestre em Letras/Linguística, com 31 anos de idade e 06 anos de experiência como professora no ensino superior. Antes de entrar no Programa da UAB/UFRPE, não apresentou experiências prévias como docente na EaD. No entanto, antes de escrever materiais didáticos para EaD, teve experiência no próprio programa da UFRPE/UAB como professora/formadora no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle,* coordenando o trabalhos dos tutores virtuais e mantendo interação mais próxima com os alunos em fóruns de discussão online.

> Atuei como professora formadora, mas o material não era de minha autoria e consegui aplicar o material, apenas com algumas adaptações de atividades, diante da realidade encontrada. Foi difícil, pois a disciplina com a qual trabalhei era Fonética e Fonologia, em geral uma disciplina em que os alunos têm muitas dificuldades. Minha experiência era toda no presencial e de repente me vi diante do desafio de dar essa disciplina para alunos que moravam em locais distantes, alunos da EaD. Também foi complicado trabalhar com o material que foi produzido por outro professor, pois tive que adaptar os meus planejamentos.
> (Entrevista com a Docente E).

Essa experiência como professora/formadora no ambiente virtual de aprendizagem certamente contribuiu para a *docente E* iniciar os percursos na escrita de materiais didáticos impressos para EaD. A *docente E* avalia, de modo razoável, sua experiência como autora de conteúdos didático-pedagógicos, em função de algumas dificuldades na escrita textual para EaD, o que é natural no processo de construção de materiais didáticos como novo desafio para a referida autora. Res-

salta-se que a *docente E* aponta a dificuldade de se adaptar ao novo paradigma da Educação a Distância, no sentido de trabalhar com alunos oriundos de diferentes localizações geográficas.

Outro ponto importante é o fato de a docente entrevistada ter colocado como dificuldade a atuação na docência online com material que foi produzido por outro professor. Certamente, parece ser uma prática nos programas de EaD, o docente assumir vários papéis e dificilmente consegue-se ter o professor autor, aquele que elabora conteúdos, também atuando nos ambientes virtuais de aprendizagem, colocando em prática o seu próprio material didático. Desse modo, tal divisão do trabalho docente, considerando, por um lado, a autoria de textos didáticos, e, por outro, a docência online, parece não contribuir para uma prática pedagógica integrada e transdisciplinar, capaz de minimizar as distâncias entre teoria e prática.

Na entrevista com a *docente E,* percebemos que a experiência na docência *online* orienta a professora para a escrita de um material didático mais próximo da realidade do aluno.

> Sobre minha experiência como autora para EaD, avalio razoavelmente, pois tive algumas dificuldades que ainda não consegui superar e relação à escrita de material didático impresso para EaD. Comecei o processo com muita empolgação, mas a limitação de páginas exatas me atrapalhou bastante. O motivo de minha empolgação vem da experiência como professora formadora, pois no material procuro colocar o que percebi ser uma falta ou dificuldade para os alunos. Procurei suprir suas necessidades ao longo do material impresso, com dicas de sites, sugerindo atividades e participação no ambiente, coisa que percebi ser no limite mínimo durante o curso. (Entrevista com a Docente E).

Quando indagada sobre as principais dificuldades no processo de construção de materiais didáticos para EaD, a *docente E* afirmou:

> Eu tive muitas dificuldades iniciais na seleção de imagens (figuras, gráficos, tabelas, charges, cartuns, tirinhas) apropriadas para o material didático impresso que eu estava escrevendo para EaD. Outra dificuldade foi produzir um número certo de páginas. Tive dificuldade quanto ao número fechado de 75 páginas.
> (Entrevista com a Docente E).

É importante destacar que a docente encontra dificuldades quando precisa escrever dentro de uma moldura já proposta pelo desenho didático da UFRPE/UAB. É solicitado que a autora escreva um volume com 75 páginas de conteúdo, perfazendo um total de aproximadamente 15h/aula de estudo para o aluno. Podemos retomar as palavras de Preti (2009, p. 03) quando realiza indagações sobre a melhor estratégia para a produção de materiais didáticos para EaD. O que seria mais interessante*:* „propor projeto gráfico do material didático como moldura já pronta a "enquadrar" o texto do autor, ou como "tela em branco" a ser pintada pelo autor, com espaços de liberdade e de criatividade para dar plasticidade ao texto?"

Quando questionada sobre as características de um bom material didático para EaD, a *docente E* destacou:

> O material deve ser dialógico e de linguagem simples. Deve conter atividades que contemplem os conteúdos, mas de forma que possa ser possível a sua realização por parte dos alunos, levando em consideração as dificuldades que estes encontram como alunos de EaD. Sempre haver autoavaliação e motivação para a interação no ambiente virtual. (Entrevista com a Docente E).

A *docente E* também salienta o carater dialógico da linguagem na escrita do texto didático para EaD, além de destacar a motivação para a aprendizagem e a autoavaliação como eixos importantes no processo de elaboração de materiais didáticos.

Em síntese, as diferentes vozes das professoras/autoras ressoam juntas para o mesmo sentido, ou seja, a dialogicidade como componente fundamental na construção de materiais didáticos impressos para Educação a Distância. Os depoimentos transcritos apontam, de modo geral, para a necessidade de se construir o processo de interação com os alunos por meio da linguagem e das características do gênero discursivo mediacional, como multimodalidade, repetições, frases curtas, atividades diversificadas, intertextualidade.

Conforme Sousa (2009), ao elaborar o texto didático, o professor imagina que com tal discurso haverá interação com os alunos. Por meio dos estímulos dados no material didático, o aluno cria um contexto cognitivo ao imaginar alguém interagindo consigo, o que favorece a dialogicidade no gênero discursivo media-

cional. Nesse sentido, as professoras/autoras entrevistadas têm consciência da responsabilidade de escrever, aproximando-se dos alunos/leitores por meio da linguagem dialógica.

Como afirmou Zuin (2006), na EaD, é primordial que os „professores ausentes se tornem presentes“. Na escrita de materiais didáticos impressos para EaD, os professores, embora fisicamente ausentes, podem se revelar presentes, colocando-se no papel dos educandos/leitores, reconstruindo seus percursos de aprendizagem, elaborando atividades que priorizem diferentes estilos de parendizagem e, sobretudo, compreendendo o processo dialógico de ensino/aprendizagem, visto que: “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 2002, p.25).

O diálogo, enquanto componente indispensável à prática educativa para construção do conhecimento é, no dizer de Freire (2002), uma prática de saberes e afetos como ponto de partida para um relacionamento autêntico entre educador e educandos. Para Freire (2005, p. 91): “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

No enfoque de Bakhtin (1992), a linguagem é eminentemente dialógica, visto que mantém interação com enunciados anteriores e posteriores ao momento da comunicação. Além disso, enquanto fenômeno social e ideológico, a linguagem participa dinamicamente da realidade histórico-social dos indivíduos. Assim como a linguagem, a educação também é dialógica, já que “ensinar exige disponibilidade ao diálogo” (FREIRE, 2002).

Certamente, a formação acadêmica e as experiências profissionais dos professores elaboradores dos conteúdos são elementos importantes na relação entre autores, textos didáticos e leitores. Nas entrevistas com os professores/autores fica evidente a preocupação com o aluno, com seus percursos de aprendizagem, por meio de um diálogo constante em prol do envolvimento do leitor com o texto didático. Porém, na prática, diante do desafio de escrever para Educação a Distância, reconhecendo as características do gênero discursivo mediacional, os professores/autores ainda revelam-se atônitos. Isso ocorre, pois os docentes deparam-se com a necessidade de desenvolver outras competências, buscando

uma escrita textual dialógica e ampliando suas práticas de letramento por meio da elaboração de textos didáticos.

Considerações finais

A mídia impressa usada em Educação a Distância ainda apresenta-se como instrumento didático importante no processo de mediação pedagógica entre alunos e professores. Segundo Moore e Kearsley (2007, p. 78), „o texto é, sem margem de dúvida, a mídia mais comum empregada na educação a distância e, apesar do crescimento da comunicação online que usa texto, a maioria dos textos ainda é veiculada na forma impressa".

A construção de materiais didáticos impressos para EaD vem (re)significando a prática pedagógica do professor na posição de elaborador de conteúdos pedagógicos, autor de textos que precisam garantir espaços de intercomunicação entre os educandos, apoiando seus percursos de aprendizagem. Nesse sentido, a noção de autoria precisa ser revisitada como „fundamento docente e discente, por ser referência crucial da aprendizagem no professor e no aluno. Professor que não é autor, não tem aula para dar. Só pode reproduzir." (DEMO, 2009, p.20).

Antes acostumados a adotar os materiais didáticos e os livros-texto para apoiar suas aulas, agora, considerando os desafios da EaD, os professores descobrem-se como produtores de conteúdos pedagógicos, ou seja, autores de materiais didáticos que precisam desenvolver competências comunicativas e priorizar uma abordagem dialógica na produção textual.

Na EaD, os professores precisam conhecer as características dos materiais didáticos impressos, priorizando a natureza dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1992) e o caráter "mediacional" (SOUSA, 2001) desses recursos que podem contribuir para a construção de aprendizagens significativas, ancoradas na autonomia dos educandos. Nesse processo, o papel do professor é incentivar e motivar a troca de saberes, a mediação relacional e simbólica entre os sujeitos, gerenciando a "pilotagem personalizada" dos percursos de aprendizagem (LÉVY, 1999, p.171).

O material didático impresso, amplamente revisitado, debatido, discutido, analisado, agora se torna alvo de outras abordagens, novas leituras, diante das características da EaD como modalidade educacional que aposta na integração de tecnologias no processo de mediação entre docentes e discentes, valorizando

a troca, a relação, a interação, o diálogo como eixos fundamentais na redução das distâncias físicas, promovendo-se uma "educação sem distância" (TORI, 2010), na qual todos aprendem e ensinam, ou seja, "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2002, p. 25).

Em síntese, as reflexões sobre a produção de materiais didáticos para EaD precisam estar em sintonia com as discussões sobre gênero discursivo mediacional (SOUSA, 2001, 2009), considerando a abordagem dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1992) e a necessidade de se minimizarem as distâncias físicas, por meio de recursos tecnológicos que ampliem cada vez o diálogo entre professores e alunos. Os educadores precisam estar em sintonia com as demandas de aprendizagem dos alunos, visando à elaboração de materiais didáticos adequados ao cenário dinâmico da Educação a Distância no Brasil.

Referências

AVERBUG, R. "Material didático impresso para Educação a Distância: tecendo um novo olhar". **Colabora: Revista Digital da CVA-RICESU.** v. 2, n.5, p.16-31, agosto, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.277-326.

BAZERMAN, C. Gênero, agência e escrita. São Paulo: Cortez, 2011.

BÉDARD, R. O material didático impresso no ensino a distância. In: PRETI (Org.). Educação a distância: ressignificando práticas. Brasília: Líber Livro, 2005.

BELISÁRIO, A. O material didático na Educação a Distância e a constituição de propostas interativas. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

BELO, A. **História & livro e leitura.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BUZATO, M. Tecnologia, espaciotemporalidade e educação: contribuições dos estudos sobre novos letramentos para uma reflexão sobre EAD e Universidade no Brasil. **Anais do II Seminário sobre Educação a Distância**. São Paulo: Faculdade de Educação da Unicamp, 2009**.**

CHARTIER, R. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1999.

DEMO, P. Educação hoje: "novas" tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

FERNANDEZ, C. Os métodos de preparação de material impresso para EAD. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a Distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FRANCO, M.A. Elaboração de material impresso: conceitos e propostas. In: CORRÊA, J. (Org.). **Educação a Distância:** orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.
FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.
_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
LITTO, F. **Aprendizagem a distância.** São Paulo: Imprensa oficial, 2010.
MARCUSCHI, L.; XAVIER, A. **Hipertexto e gêneros digitais***:* novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro : Lucerna, 2004.
MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. in: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. (Orgs.) **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.
MOORE, M; KEARSLEY, G. Educação a Distância: uma visão integrada. São Paulo: Thomson, 2007.
MORIN, E. Introdução ao Pensamento Complexo. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.
NEDER, M. L. O processo de comunicação na educação a distância: o texto como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa. In: PRETI. O. (Org.). **Educação a Distância:** ressignificando práticas**.** Brasília: Líber livro, 2005.
PALANGE, I. Os métodos de preparação de material para cursos on-line. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a Distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
PRETI, O. Material didático impresso na EAD: experiências e lições apre(e)ndidas. **Anais do: III Encontro Nacional de Coordenadores UAB - I Encontro Internacional do Sistema Universidade Aberta do Brasil** - Brasília, 23 a 25 de novembro de 2009. Disponível em: <http://uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/material_didatico_impresso_ead.pdf> Acesso em: maio 2009.
SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.
SOUSA, R. M. **Gênero textual mediacional: um texto interativo e envolvente na perspectiva de um contexto específico**. Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas - Universidade de Brasília, 2001. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/3540/1/2006_Rosineide%20Magalh%C3%A3es%20de%20Sousa.pdf > Acesso em: junho 2010.
_____. **Gênero discursivo mediacional**. Universidade Católica de Brasília, 2009. Disponível em: < http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/116.pdf> Acesso em junho 2010.
TODOROV, T. **Mikhail Bakhtine***:* le principe dialogique**.** Paris : Seuil, 1981.
TORI, R. Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora do SENAC, 2010.
ZUIN, A. "Educação a Distância ou Educação Distante: o programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual". In: **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, vol.27, número especial, 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf> Acesso em setembro 2011.

RESUMO

Os *sites de* redes sociais digitais, em especial o *Facebook*, têm sido um dos meios de comunicação mais utilizados nos últimos anos, permitindo a integração e troca de informações e geração de conhecimento entre diferentes públicos, e não só isso, têm se tornado um dos veículos de propagação e organização de grandes eventos, a exemplo das manifestações populares ocorridas em junho de 2013 no Brasil. Sendo assim, propusemos, neste trabalho, a utilização do *Facebook* como ferramenta para o ensino de gênero na escola. Nosso objetivo foi analisar o uso de expressões metafóricas como estratégias de persuasão utilizadas no discurso dos cartazes de protesto, propondo atividades que facilitassem o processo de ensino e aprendizagem do gênero em ambiente virtual nas aulas de língua portuguesa. A pesquisa se deu a partir de uma abordagem qualitativa através da qual foi coletado um *corpus* de trinta textos retirados do *Facebook*, espaço inicial de produção, reprodução, distribuição e recepção desse discurso, e analisados a partir de Fairclough (2001, 2003), Marcuschi (2000, 2002, 2004, 2008) e Bezerra (2011, 2014). Na análise do gênero, observamos a presença da metáfora, recurso muito utilizado no gênero para persuadir o interlocutor ora pela ativação da memória, ora pela emoção. Concluímos o trabalho de pesquisa cientes de que quando levamos textos retirados de contextos sociais para a sala de aula os estudantes se envolvem mais com a leitura e discussão e, consequentemente, com o processo de aprendizagem, principalmente quando conseguimos envolver o uso das tecnologias, ferramentas tão comuns para os estudantes no dia a dia.

Palavras-chave: Gênero, Facebook, Ensino.

GÊNERO, FACEBOOK E ENSINO: UMA ANÁLISE DA METÁFORA NO GÊNERO CARTAZ DE PROTESTO

Josefa Maria dos Santos[1] (UPE)

Introdução

O mês de junho de 2013 marcou inegavelmente a história do Brasil. Milhares de pessoas foram às ruas protestar. O que inicialmente parecia ser mais um movimento liderado pelo Movimento Passe Livre (MPL), que reivindica desde 2005 a mudança do sistema de transporte privado para um sistema público, tomou proporções inesperadas, surpreendendo a todos: governo, imprensa, polícia, sociólogos e a população em geral pela rapidez com que conseguiu adesões aos protestos.

Durante os protestos, houve uma enxurrada de cartazes segurados por uma massa que ocupou as ruas de várias cidades do país. Os cartazes deram voz a uma multidão que parecia ávida por um grito, há muito, preso na garganta. Esse grito acabou gerando uma série de interpretações e fazendo (re)surgir um gênero textual que até então parecia esquecido. Não nos interessa aqui analisar o discurso político por trás dos protestos, e se eles são positivos ou não para a sociedade, mas perceber, à luz da análise crítica do discurso, o uso de expressões metafóricas como estratégias de persuasão utilizadas no discurso dos cartazes de protesto, além de promover reflexões acerca do trabalho com esse gênero em ambiente escolar tendo o *Facebook* como suporte.

1. Mestre em linguística pela Universidade de Pernambuco. josefasanntos@hotmail.com

A relevância desse trabalho deve-se ao fato de ser o cartaz de protesto um gênero discursivo de grande função social e um excelente exemplo de texto do mundo real, mas ainda pouco explorado nas aulas de língua portuguesa, assim como ainda são pouco explorados os gêneros em ambiente virtual, mesmo sendo a inserção das novas tecnologias no ensino de língua uma das orientações previstas pelos PCN (BRASIL, 1998). Em vista disso, nossa escolha pelo *Facebook* explica-se por dois motivos: primeiro por ser um site que vem sendo usado, não só como um ambiente para encontro de amigos ou postagens de fotos, mas também, como um espaço de informação e discussão, visto que são inúmeros os discursos estabelecidos e as discussões geradas (tome-se como exemplo as manifestações ocorridas no Brasil em junho de 2013), e, segundo, porque acreditamos que esse instrumento pode ampliar a interatividade e a flexibilidade de tempo no processo educacional, por isso é possível fazer uso das redes sociais para contribuir no processo de ensino aprendizagem (SILVA; COGO, 2007).

Dessa forma, propomos um trabalho que pense um ensino voltado para a função social da língua. Para tanto, compreendemos com Fairclough (2001) a linguagem numa perspectiva discursiva, ou seja, situada em práticas sociais em que os sujeitos constituem a si próprios e podem intervir na sociedade, transformando-a ou legitimando suas práticas. Na visão dos PCN (1998), essa compreensão de linguagem é requisito básico para que os indivíduos construam seu processo de cidadania e integrem a sociedade de forma ativa e mais autônoma possível. Dessa forma, tomamos como objeto de análise os discursos veiculados nos cartazes de protesto, enquanto ação social da linguagem e forma de ação no mundo, o que insere essa pesquisa no principal objeto de ensino da Língua Portuguesa, qual seja: "o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem" (BRASIL, p. 22).

Cientes de que a linguagem contribui efetivamente para a construção, manutenção ou transformação da realidade de um povo, consideramos bastante pertinente adotar como instrumento teórico-metodológico para esta investigação a Análise Crítica do Discurso (ACD), visto que se trata de uma perspectiva analítica comprometida com o estudo crítico e envolvida politicamente com a mudança social (FAIRCLOUGH, 2001).

Seguindo o quadro teórico adotado para a pesquisa, baseamo-nos nos estudos de Marcuschi (2000, 2002, 2004, 2008) sobre gêneros e seus desdobramen-

tos para o processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, para o ensino de língua materna. Fundamentamo-nos também em Bezerra (2011, 2014), para estudo e caracterização do site de rede social *Facebook,* A pesquisa baseou-se em um estudo empírico, de natureza qualitativa, na qual selecionamos um *corpus* de 30 textos coletados no *Facebook* e analisamos a partir das concepções de prática social defendidas por Fairclough (2001). Concluída a análise, organizamos uma série de atividades para o estudo do gênero, tendo o *Facebook* como suporte. O trabalho foi desenvolvido em uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Pernambuco.

Novas tecnologias de informação e comunicação: o Facebook como suporte para ensino do gênero

O crescimento do uso do *Facebook* no Brasil (61,2 milhões de perfis ativos em 2014)[2] trouxe novos contextos para os processos de comunicação e informação mediados por esse site. Esses novos contextos permitiram que novas práticas sociais emergissem e se popularizassem entre seus usuários, pois de acordo com pesquisas, cerca de 32% das pessoas que utilizam o *Facebook* no Brasil o fazem com o objetivo de informar-se[3]. Esse dado é revelador de uma realidade: o site *Facebook* ocupa lugar importante na cena midiática brasileira enquanto veículo de comunicação e informação e diferentemente do inicialmente pretendido por seu criador, Mark Zuckerberg, "colocar os estudantes em contato uns com os outros, a fim de compartilharem fotos, fazer amizades com novas pessoas e cultivar as amizades existentes" (PIMENTEL, 2014, p. 42), a mídia atualizou-se, proporcionando aos seus usuários a "capacidade de difundir informações através das conexões existentes entre os atores. Essa capacidade alterou de forma significativa os fluxos de informação dentro da própria rede" (RECUERO, 2009, p. 116). Para a autora, os processos de difusão das informações são emergentes e resultado das interações e dos processos de conflito, cooperação e competição. Seu estudo é

2. Fonte: Tecnologia.uol.com.br/noticias/**facebook**-em-**numero**s. Acessado em fevereiro de 2015

3. A Pesquisa Brasileira de Mídia 2014 pode ser acessada na íntegra pelo endereço: http://observatoriodaimprensa.com.br/download/PesquisaBrasileiradeMidia2014.pdf

essencial para compreender como um determinado grupo estrutura-se e como essa estrutura é alterada em função de aspectos sociais, históricos e econômicos.

Se Recuero (2009) estiver certa, e acreditamos que ela está, conclui-se que esses processos de difusão das informações resultantes das interações, conflitos, cooperação e competição entre os seus membros só se podem dar através de textos, realizados através dos gêneros que circulam pelas redes midiáticas a exemplo do *Facebook*. Logo, utilizar o *Facebook* na sala de aula como ferramenta para estudo dos gêneros midiáticos, emergentes, transmutados ou até aqueles que têm existência autônoma fora da rede, pode ser essencialmente interessante, isso porque, como acrescenta Marcuschi (2008, p. 198): "Esse meio propicia, ao contrário do que se imaginava, uma 'interação altamente participativa', o que obrigará a rever algumas noções já consagradas". Pontuamos aqui que o professor Marcuschi (2008) não se refere diretamente ao gênero no *Facebook*, mas ao ambiente virtual, e, sendo o site *Facebook* parte desse todo, consideramos produtiva sua inserção no espaço escolar.

Quanto a essa possibilidade, o professor canadense George Siemens, em seu artigo "Conectivismo: uma teoria da aprendizagem para a era digital" apela para que a escola não mais continue repetindo modelos transmissores centrados numa única fonte do saber, pois hoje com melhores opções de busca e redes sociais digitais que podem propagar a informação rapidamente (tanto boa como má) temos menos necessidade de um único papel informacional. (SIEMENS, 2014).

Concordando com Siemens (2014), Tapscott (1998, apud BRAVO, 2014, p. 125) afirma: "O tempo que os jovens passam conectados à rede não é um tempo passivo, mas ativo. É tempo de leitura. É tempo de pesquisa. É tempo dedicado ao desenvolvimento de habilidades e à solução de problemas. É tempo para organizar os pensamentos. É tempo da escrita". Essa citação do pesquisador Tapscott apenas confirma o que pesquisadores brasileiros a exemplo de Bezerra (2011) vêm afirmando nos últimos anos: a internet foi e continua sendo um espaço privilegiado da leitura e da escrita ou, mais especificamente, um ambiente propício ao cultivo de muitas práticas e variedades de uso da língua.

Assim, percebemos que, tanto no Brasil como no exterior, estudos acerca do uso da internet ou mais especificamente das redes sociais digitais como ferramenta para o ensino têm constituído indícios positivos de uma florescente área

de pesquisa. Contudo, gostaríamos de pontuar que até onde pudemos observar, não há muitas pesquisas desenvolvidas no Brasil, na área da linguística, sobre as possibilidades pedagógicas do *Facebook* para o ensino de gênero. Porém, acreditamos com Bawarshi e Reiff (2013, p. 197) que "os 'novos domínios comunicativos' das novas mídias modificaram o cenário genérico e, ao fazer isso, trouxeram novos interesses de pesquisa sobre como a mídia de que o gênero participa molda o conhecimento e a ação do gênero". Para os autores, as pesquisas recentes têm demonstrado bastante interesse em analisar como os contextos digitais da comunicação modificam o acesso aos gêneros, reconfiguram limites (inclusive limites temporais) e geram novas formas de colaboração. E se a internet, como afirma Bezerra (2011), é promovedora de espaço de leitura e escrita, por que não transformar essa ferramenta em uma aliada?

Como sabemos, o *Facebook* não foi projetado para desenvolver atividades pedagógicas, porém, algumas pesquisas têm defendido a ideia de que essa ferramenta pode e deve ser usada para fins educacionais. Pesquisadores como Cerda & Planas (2011), por exemplo, avaliando o potencial tecnológico e pedagógico do *Facebook,* destacaram pontos importantes para o ensino. No tocante à tecnologia, os autores elencaram a simplicidade e velocidade na criação e administração de grupos; a facilidade no uso das ferramentas da rede; a possibilidade de marcação de imagens, envio de mensagens e conversa através do chat como aspectos positivos para sua inserção no ensino. Já no que tange os aspectos pedagógicos, os autores afirmam que o *Facebook* promove uma cultura de comunidade virtual e aprendizagem social, onde se compartilha experiências; proporciona abordagens inovadoras de aprendizagem, promovendo aprendizagem colaborativa e permitindo que os membros permaneçam em contato uns com os outros após completar a ação educativa. Além disso, participar de um grupo no *Facebook* pode motivar os alunos à pesquisa e dar mais dinamismo às aulas.

Os autores afirmam ainda que, do ponto de vista do trabalho de grupo, o *Facebook* "fornece um espaço virtual onde os envolvidos em um objetivo compartilhado podem discutir tópicos, dar suas opiniões, organizar eventos, enviar informações, compartilhar ideias e propostas, elaborar conteúdos, etc. Assim, emerge uma comunidade virtual". (CERDA; PLANAS, 2011, p. 199). Quanto à compreensão de comunidade virtual, Recuero (2005) diz que a compreende como um grupo de pessoas que interage no ciberespaço em que a comunica-

ção mediada pelo computador se dá de forma mútua. A interação que acontece dentro de uma determinada rede é a base do estudo de sua organização. Ela pode ser cooperativa, competitiva ou geradora de conflito. A interação, que é cooperativa, pode gerar a sedimentação das relações sociais, proporcionando o surgimento de uma estrutura. Quanto mais interações cooperativas, mais forte se torna o laço social desta estrutura, podendo gerar um grupo coeso e organizado. Na organização da comunidade virtual, portanto, é necessário que exista uma predominância de interações cooperativas, no sentido de gerar e manter sua estrutura de comunidade.

Diante do exposto, percebemos que o *Facebook,* assim como outros sites de rede social midiática, pode penetrar o universo escolar, não por modismo, mas por constituírem possibilidades a mais de discussão, interação e motivação para a aprendizagem, uma vez que "representam um novo e complexo universo de fenômenos comunicativos, sociais e discursivos" (RECUERO, 2014, p. 1).

Quando defendemos o estudo dos gêneros textuais a partir de suportes digitais, não estamos querendo substituir o livro didático ou qualquer outro suporte formal, mas incluí-los no processo educacional, principalmente por trazerem discussões atuais e contextualizadas com o universo do educando e por possibilitarem, a partir das múltiplas semioses que põem em operação, uma compreensão mais ampla de como o suporte pode interferir no gênero, já que de acordo com Marcuschi (2008, p. 174) "o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele".

Se o *Facebook* continuará sendo o site de redes sociais digitais com o maior número de perfis, ou se ocorrerá com ele o mesmo que ocorreu com o Orkut, não podemos predizer, mas certamente é possível antecipar que, à medida em que surgem novas ferramentas para facilitar a comunicação e a conectividade, outros tipos de ações são possíveis de serem realizadas pelos usuários. Dessa forma, não é mais possível que a escola e, em especial os professores de língua portuguesa, negligenciem essa ferramenta tratando-a como algo nocivo ao ensino e à aprendizagem. É imperativo considerar que, diferentemente de séculos passados, os textos não se apresentam mais unicamente em suportes físicos, mas em outras esferas, as quais muitas vezes por estarem mais próximas dos estudantes, podem tornar-se aliadas no processo de ensino e consequentemente favorecerem a aprendizagem por parte dos estudantes.

Análise crítica do discurso: algumas considerações

Situada na interface entre a linguística e a ciência social crítica, a Análise Crítica do Discurso (ACD), disciplina com amplo escopo de aplicação, tem se constituído em um modelo teórico-metodológico aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social, bem como tem estabelecido um quadro de análise que possibilita "mapear a conexão entre relações de poder e recursos linguísticos selecionados por pessoas ou grupos sociais" (RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 185).

Pedro (1998, p. 27-28) afirma que a ACD tem como características:

- Entender a linguagem como a mais importante prática social;
- Entender o texto como resultado da ação dos falantes e escritores socialmente situados, considerando as possibilidades de escolha que esses possuem e o poder e a dominação implícitos nessas escolhas;
- Considerar que os participantes na produção dos textos desempenham papéis desiguais;
- Prever que os significados veiculados nos textos dependem da interação;
- Mostrar que os traços linguísticos são motivados socialmente;
- Entender que linguagem tem caráter histórico;
- Empreender análises baseadas na materialidade linguística.

A partir do que apresenta Pedro (1998), percebemos que a ACD compreende uma abordagem teórico-metodológica que concebe o discurso como uma prática social, através da qual as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros, legitimando ou modificando as relações de poder e dominação existentes na sociedade através da linguagem. Para Ramalho e Resende (2006, p. 56), "existe na ACD uma preocupação em descobrir, revelar e divulgar aquilo que está implícito, rejeitando a 'naturalização' dos processos sociais, permitindo que as ideologias subjacentes ao discurso, bem como relações de dominação sejam reveladas".

Nesse sentido, o discurso na ACD passa a ser entendido tanto como reprodutor, quanto transformador de realidades sociais, isso porque o sujeito, diferentemente de outras abordagens teóricas, é visto como "não só propenso ao moldamento ideológico e linguístico, mas também agindo como transformador

de suas práticas discursivas, contestando e reestruturando a dominação e as formações ideológicas socialmente empreendidas em seus discursos" (MELO, 2010, p. 85). Percebe-se, a partir de Melo, que discurso e sujeito na ACD se constituem a partir de uma relação dialógica, ora reproduzindo práticas discursivas, ora ressignificando-as. Isso porque para a ACD o sujeito é um ator ideológico que tanto pode construir como ser construído socialmente a partir de escolhas linguísticas utilizadas em seu discurso.

Para Fairclough (2001), discurso é uma prática de representação e significação do mundo, constituindo e ajudando a construir as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crenças. Essa visão constitutiva de discurso desvela uma noção de discurso que tem relação ativa com a realidade, e favorece a compreensão de discurso enquanto prática social. Conceber discurso como forma de prática social tem para o linguista britânico algumas implicações: a) implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação; b) implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, que se dá geralmente entre a prática social e a estrutura social em que a última é tanto uma condição como um efeito da primeira.

Na perspectiva do linguista, o discurso é entendido como elemento integrante do mundo social, constituindo esse mundo e sendo constituído por ele. Contudo, é importante salientar que as relações entre a mudança discursiva, social e cultural não são transparentes para as pessoas envolvidas e que, por isso, é preciso mostrar conexões e causas que estão ocultas por um lado, e, por outro, intervir socialmente para que sejam produzidas mudanças favoráveis àqueles que possa encontrar-se em desvantagens.

Outra particularidade marcante que observamos na ACD é sua preocupação com as relações de poder como condição central da vida em sociedade, o que inclui as relações de gênero, classe social, raça e etnia. Nesse sentido, Fairclough (2001) afirma ser necessário analisar não só as relações de poder no discurso, mas também a maneira como essas relações e a luta pelo poder moldam as práticas discursivas de uma sociedade.

Partindo da compreensão de que as práticas discursivas moldam e são moldadas por relações e luta por poder, Ruth Wodak (2004, p. 237) assevera:

> O poder envolve relações de diferença, particularmente os efeitos dessas diferenças nas estruturas sociais. A unidade permanente entre a linguagem e outras questões sociais garante que a linguagem esteja entrelaçada com o poder social de várias maneiras: a linguagem classifica o poder, expressa poder, e está presente onde há disputa e desafio ao poder. O poder não surge da linguagem, mas a linguagem pode ser usada para desafiar o poder, subvertê-lo, e alterar sua distribuição a curto e longo prazo. A linguagem constitui um meio articulado com precisão para construir diferenças de poder nas estruturas sociais hierárquicas.

Essa compreensão de que a linguagem pode ser usada para desafiar o poder torna-se crucial para entendermos como muitos atores sociais, a partir dos discursos expressos nos cartazes de protestos durante as manifestações de junho de 2013, desafiavam instituições e poderes hierárquicos, conforme mostra a figura abaixo:

Figura 1. Cartaz de protesto



Fonte: Facebook (www.facebook.com/Cartazesdeprotestos?fref=ts)

No discurso *"ou para a roubalheira, ou paramos o Brasil",* temos um exemplo claro de como a linguagem se entrelaça com o poder a fim de subverter e alterar as regras hierárquicas na estrutura social. Assim, vemos que o discurso não é neutro, mas produto de contexto histórico-social que também produz situação histórica e social, moldando a sociedade e sendo moldado por ela. Quanto a isso, Fairclough (2001, p. 100) adverte que:

> ao produzirem seu mundo, as práticas dos membros são moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos marcos delimi-

> tadores vão sempre além da produção de sentidos. Assim, seus procedimentos e suas práticas podem ser investidos política e ideologicamente, podendo ser posicionados por eles como sujeitos (e 'membros').

Para o autor, a prática dos membros tem resultados e efeitos sobre as estruturas sociais, as relações sociais e as lutas sociais. Contudo, eles geralmente parecem não ter consciência disso. Se assim o for, refletimos sobre o grau de consciência que teriam os manifestantes durante as manifestações de junho de 2013 que, utilizando-se de técnicas de persuasão nos discursos dos cartazes, discursos esses heterogêneos e até mesmo em alguns momentos contraditórios, conclamavam os brasileiros a irem às ruas como forma de luta por mudanças no sistema político e social do país. Dessa forma, a noção de que é possível sustentar desigualdades ou transformar práticas sociais através do discurso torna-se crucial para compreendermos por que o ensino de gênero não pode mais prescindir de um trabalho que por um lado mostre questões de poder e dominação que estão ocultas e, por outro, intervenha socialmente para produzir mudanças que favoreçam os grupos subordinados.

A metáfora como estratégia de persuasão

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21) assinalam que as práticas sociais são "maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos materiais ou simbólicos, para agirem juntas no mundo". Dessa forma, a prática social apresenta-se sob várias orientações: econômica, política, cultural e ideológica, e o discurso, por meio do uso de metáforas, pode estar implicado em todas elas. As metáforas, nesse sentido, desempenham papel importante como foco de análise, visto que podem apresentar implicações tanto políticas quanto ideológicas. Assim sendo, defendemos que o uso da metáfora nos cartazes de protestos no contexto das manifestações de junho de 2013 representou um recurso discursivo bastante útil como forma de persuasão do auditório que, nesse contexto, corresponde à massa indignada com os serviços públicos oferecidos pelo Estado.

O estudo da metáfora não é coisa recente entre os teóricos e, muito menos, algo que se dê sem problemas, haja vista o número de definições muitas vezes

conflitantes e sobrepostas do termo. Nosso intento, no entanto, é perceber como esse recurso nos discursos dos cartazes pode ter favorecido para que o diálogo entre os manifestantes, mídia, governo e sociedade em geral pudesse, de um lado, ampliar as discussões sobre as principais reivindicações do movimento e, por outro, persuadir aqueles que ainda não haviam aderido aos protestos.

Segundo Marcuschi (2000 [1978]), em seu ensaio "A propósito da metáfora", a noção mais antiga de metáfora no ocidente vem de Aristóteles, quando ele a caracterizou e forneceu pela primeira vez sua definição e teorização na Arte Poética. A metáfora seria, para Aristóteles, o uso do nome de uma coisa para designar outra. Assim definia o filósofo: "metáfora é a transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por analogia". (ARISTÓTELES, 384-322, a. C. – XXI, 7). Vemos na definição de Aristóteles pelo menos quatro tipos de metáfora: a) de gênero para espécie; b) da espécie para o gênero; c) da espécie para a espécie; d) de analogia. Esse último tipo parece ser o que mais se encaixa nas definições contemporâneas tradicionais, principalmente no que prescrevem os livros didáticos a exemplo de Ernani Terra (2002, p. 407):

> A metáfora consiste numa alteração de significado baseada em traços de similaridade entre dois conceitos. Normalmente, uma palavra que designa uma coisa passa a designar outra, por haver entre elas traços de semelhança. A metáfora é, pois, uma comparação implícita, isto é, sem o conectivo comparativo.

Essa concepção aristotélica de metáfora como 'transposição do significado de uma palavra', presente ainda hoje nas aulas de língua portuguesa, passou, segundo Marcuschi (2000), a ser combatida com grande maestria pelo filósofo alemão H. Lipps (1958) que questionou a noção de significado de uma palavra de um contexto para outro – implicando com isso a contraposição de significados "autênticos" versus "transpostos". Para o filósofo, não há "significado originário", mas "origem de um significado", o que torna a definição da metáfora como "transposição do significado de uma palavra" totalmente inadequada (LIPPS, 1958 apud MARCUSCHI, 2000, p. 80).

Em estudos recentes, Lakoff e Johnson (1980) apresentaram ideias consideradas centrais para a compreensão da metáfora. A teoria dos autores postula que

a metáfora não é apenas uma questão linguística, mas também cognitiva, sendo assim, algo que permeia nosso modo de agir e de pensar. As metáforas estariam infiltradas na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. No intuito de elucidar a questão sobre metáfora linguística e metáfora cognitiva, Sardinha (2001, p. 5) orienta que é preciso fazer uma distinção entre metáfora conceptual e metáfora linguística (ou expressão linguística metafórica). "Uma metáfora conceptual indica as maneiras pelas quais o pensamento se organiza e como as pessoas interagem, enquanto uma metáfora linguística representa a realização, na fala ou escrita, de uma metáfora conceptual". O autor acrescenta ainda que a expressão linguística remete a representação metafórica conceptual e que, normalmente, as metáforas conceptuais não possuem correlatos linguísticos diretos.

As metáforas conceptuais estariam divididas, de acordo com Lakoff e Johnson (1980), em pelo menos três tipos:

a) estruturais - seriam aquelas responsáveis por estruturar metafórica e parcialmente um conceito em termos de outro, como por exemplo, TEMPO É DINHEIRO e DISCUSSÃO É GUERRA.

b) orientacionais - essas são responsáveis pela organização do sistema de conceitos em relação a um outro, possibilitando aos conceitos uma orientação espacial. Assim, as expressões: "estou me sentindo pra baixo hoje", ou: "*direita? Esquerda? Eu quero é ir pra frente*" (sobre o (a)partidarismo dos manifestantes) podem ser consideradas como expressões metafóricas alusivas a metáforas orientacionais como BOM É PARA CIMA ou BOM É PARA FRENTE.

c) ontológicas – a experiência humana com objetos físicos, em especial o próprio corpo, fornece a base para as metáforas ontológicas. "A inflação está pressionando o mercado" seria uma expressão metafórica para a metáfora INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE, nesse caso, esse tipo está bastante próximo do que entendemos como personificação. A personificação seria para os autores uma categoria geral que cobre uma ampla variedade de metáforas, cada uma delas destacando diferentes aspectos de uma pessoa ou o modo como a percebemos.

Resende e Ramalho (2006, p. 86) explicam que a essência da metáfora segundo Lakoff e Johnson (1980) "é compreender uma coisa em termos de outra", o que não iguala os conceitos, trata-se de uma estruturação parcial com base na linguagem. Isso é exemplificado pelas autoras a partir da expressão metafórica

"ele é um touro", em que, para elas, os conceitos relacionados pela metáfora ('ele' e 'touro') não são igualados. O que ocorre é que certas características de 'touro' são mapeadas para 'ele' (por exemplo, força, virilidade ou falta de delicadeza).

Essa exemplificação de Resende e Ramalho (2006), a respeito da teoria da metáfora desenvolvida por Lakoff e Johnson (1980), confronta-se, no entanto, com um exemplo similar apresentado por Lipps (1858, p.73) para contestar o conceito de significados 'igualados ou relacionados'. Assim exemplifica o filósofo:

> (...) O 'animalesco' (tierisch) caracteriza um comportamento humano. Mas foi transferido para este sentido? Provavelmente não, pois o próprio animal não é 'animalesco'. 'Animalesco' caracteriza uma deficiência que apenas quando vista à luz das exigências humanas torna-se uma deficiência. [...] Para caracterizar a ignorância de alguém, o denominamos 'um burro' ou 'um camelo'. Isso, porém, com o qual o comparamos, não é tomado simplesmente como portador da mesma característica. Os camelos não são de forma alguma ignorantes; um burro não é 'um burro' no mesmo sentido que um homem" (apud MARCUSCHI, 2000, p. 81).

Vemos, assim, que algumas questões a respeito da metáfora ainda encontram-se um tanto obscuras e não consensuais, constituindo-se em um campo interessante de pesquisa. Devido ao tempo e espaço neste trabalho não vamos adentrar no labirinto das teorias sobre o tema, mas tomaremos a metáfora como um fato da vida cotidiana, sendo impossível, segundo Richards (1950) falar três frases sem que nelas apareça pelo menos uma metáfora (apud MARCUSCHI, 2000, p. 78).

Quanto ao fato da metáfora ser um recurso bastante presente na linguagem, Gibbs (1994) apresenta pelos menos três hipóteses para explicar porque as pessoas falam metaforicamente, são elas: expressabilidade, compactividade e vivacidade. A hipótese da expressabilidade propõe que a metáfora permite veicular ideias que não poderiam ser facilmente expressadas por meio da linguagem literal. A hipótese da compactividade sugere que as metáforas possibilitam a comunicação de complexas configurações de informação de maneira econômica. E, por fim, a hipótese da vivacidade veicula a ideia de que utilizando a linguagem metafórica, os falantes podem expressar imagens mais ricas, detalhadas e vívidas de sua experiência fenomenológica e subjetiva, do que se usassem a linguagem literal.

Diante disso, acreditamos junto com Fairclough (2001) que em situações em que palavras e significados estão envolvidos em processos de contestação e mudança social e cultural, a variação semântica em uma situação particular pode tornar-se uma faceta e um fator de conflito ideológico. Isso porque, de acordo com Schröder (2010), os estudos atuais têm demonstrado haver reciprocidade entre os níveis linguístico e cognitivo no uso de metáforas, as quais devem ser vistas de acordo com o uso da língua, o contexto discursivo, e a situacionalidade cultural.

Diferentemente do que os estudos tradicionais sugerem, Fairclough (2001), apoiado na teoria apresentada por Lakoff e Johnson (1980), não vê a metáfora como simples adorno estilístico ou apenas como um aspecto da linguagem literária especialmente da poesia. Para ele, "as metáforas penetram em todos os tipos de linguagem e em todos os tipos de discurso, mesmo nos casos menos promissores, como o discurso científico e técnico" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 241). Essa visão apresentada pelo linguista é também compartilhada por Marcuschi (2000 [1978]) ao afirmar que muito mais que um simples fenômeno linguístico de natureza semântica, ou apenas mais uma figura de linguagem, a metáfora é um fato normal da vida cotidiana, é anterior à razão e serve de meio para aferir a capacidade criativa natural do homem, tornando-se um modo de conhecer o mundo. Concordando com o que asseveram os pesquisadores, defendemos que o estudo da metáfora no gênero em discussão não pode se afastar de uma compreensão mais ampla do que foram as manifestações populares ocorridas no Brasil em junho de 2013, tampouco distanciar-se das questões e valores culturais de quem participou do evento, pois, como afirma Fairclough (2001, p. 241), quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra, isso porque as metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, nossos sistemas de conhecimento e crença.

Compreender a metáfora nesse sentido requer do interpretante uma negação de que metáforas são apenas uma forma de comparação, ainda que implícita. Para Marcuschi (2000, p. 85), a metáfora não é fruto da comparação, e sim, no máximo, base para uma comparação a posteriori. "É a metáfora que funda a comparação e não o contrário", dessa forma, acrescenta o linguista: "a ordem psicológica tem prioridade sobre a ordem lógica". Sobre o que discute o autor,

exemplificamos com um dos cartazes de maior circulação durante os protestos e cujo discurso tornou-se conhecido mundialmente.

Figura 2. Cartaz de protesto



Fonte: Facebook (www.facebook.com/Cartazesdeprotestos?fref=ts)

Quando observamos a figura acima, identificamos a existência de uma metáfora, mas, diferentemente dos conceitos tradicionais, não encontramos o segundo elemento com o qual o termo "gigante" deveria estabelecer relação de comparação. Assim, apoiados em Marcuschi (2000), questionamos: qual a base que serve de comparação para a metáfora presente? Linguisticamente não temos, na figura 2, nenhum termo que estabeleça comparação com o "*gigante acordou*", mas impulsionados pela ordem psicológica que, nesse caso, tem prioridade sobre a ordem lógica, e pela compreensão tanto do contexto da produção do discurso, quanto de momentos anteriores ao evento, somos levados a inferir que o "*gigante*" no cartaz assume a posição de nação, povo, que acordado (unido, participante, consciente de sua força e de seus direitos) é capaz de mudar a situação política e social do país. Contudo, será que essa análise estaria sendo fiel ao conceito, uma vez que estaríamos de alguma forma fazendo transposição de significado?

Quanto a isso, Marcuschi (2000, p. 85) reflete que "a surpresa que tais expressões metafóricas causam e a confusão que geram no leitor será tanto maior quanto mais rico o mundo que elas revelam e quanto mais intraduzível for esse mundo". Assim, a metáfora torna-se um modo específico de conhecer o mundo que, ao lado do conhecimento lógico-racional, tem sua razão de ser e instaura uma série de outros valores. O que precisa ficar claro, na visão do linguista, é que a metáfora é essencialmente mais do que uma transferência de significado ba-

seada em certos artifícios semanticamente explicáveis, além de ser muito mais do que uma simples comparação abreviada. Na verdade, ela pode ser tida como ponto de apoio para uma análise de capacidade criativa espontânea do indivíduo, sendo, então, apenas do ponto de vista operacional, uma transposição de significado, mas, do ponto de vista genético e psicológico, ela "criaria, pois, uma realidade nova", seria a criação de novos universos de conhecimento. Essa realidade nova proposta por Marcuschi (2000) é também concebida por Fairclough (2001) que não acredita na neutralidade das metáforas, uma vez que, segundo ele, elas são capazes de estruturar a realidade de uma forma particular.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre a metáfora contida na figura 2, vemos como ela se atualiza de forma particular em um novo contexto, pois a intertextualidade presente no discurso "*o gigante acordou*" dialoga com outros discursos em contextos distintos. Entre eles podemos lembrar: 1) *"Gigante pela própria natureza [...] Deitado eternamente em berço esplêndido [...]"* (Hino Nacional); 2) "*O gigante não está mais adormecido*" (campanha publicitária da marca de uísque escocesa Johnnie Walker, lançada em outubro de 2011); 3) *"O gigante acordou"* (em cartaz da Marcha da família com Deus pela liberdade[4]). Vemos que em todos esses casos, a metáfora do "gigante" que ora está desperto, ora está adormecido, apresenta sentidos e propósitos comunicativos diferentes, no entanto buscam o mesmo resultado, que é persuadir o interlocutor, conforme podemos perceber nos exemplos anteriores: no Hino Nacional, a metáfora é usada como estratégia linguística para exaltar o país, seja pela extensão territorial, seja por suas belezas naturais; no caso da campanha publicitária do uísque, tem a função de promover a venda da bebida; e no caso da Marcha da família ocorrida em 1964, é usada para defender os interesses da elite, uma vez que as reformas na distribuição de renda e de terra, pretendidas pelo então presidente João Goulart, desagradavam os poderosos. Vale ressaltar que nesse mesmo ano deu-se o início da ditadura militar, regime que garantiu os bens desse grupo.

Nota-se que nos dois casos em que a metáfora foi usada em forma de protesto (1964 e 2013) o gigante é representado por grupos sociais distintos: no

4. Série de manifestações ocorridas em 1964 e organizadas por setores conservadores da sociedade. O cartaz encontra-se disponível em: http://www.thaisagalvao.com.br/2013/06/23/o-gigante-de-1964-e-o-gigante-de-hoje/

primeiro, a elite e grupos conservadores; no segundo, jovens, estudantes, universitários, professores, desempregados, marginalizados que utilizam serviços públicos como transporte, saúde e educação. Observa-se que o efeito persuasivo no discurso "*o gigante acordou*" em que ora é preciso acordar para manter o poder das elites sociais, ora para contestá-lo, funciona ideologicamente. Assim sendo, a metáfora torna-se capaz de influenciar nossas crenças, atitudes e valores de forma a possibilitar a transferência de associações positivas ou negativas de um domínio concreto para um domínio mais abstrato. Isso acontece porque, de acordo com Charteris-Black (2004), a metáfora apresenta, entre outras, uma característica pragmática, a de ser motivada pelo propósito subjacente de persuadir outrem, em virtude de sua capacidade de mediação entre os meios conscientes e inconscientes, ou seja, entre a cognição e a emoção.

Conclui-se, dessa forma, que "a metáfora é um modo novo de conhecer e comunicar o mundo assim conhecido. Ela é de certa forma um recurso estruturador da realidade criando novas áreas de experiência que fogem ao indivíduo restrito à realidade puramente factual" (MARCUSCHI, 2000, p. 76). Daí ela servir também como recurso persuasivo, pois dizer "o gigante acordou" causa muito mais impacto no interlocutor por meio da memória e emoção do que dizer "a nação acordou", principalmente, quando o propósito comunicativo é conclamar a população para participar dos movimentos de ruas, fortalecendo, assim, o gigante.

Ao analisarmos a presença da metáfora em nosso *corpus*, constatamos, como mostra a figura 3, que mais de 67% dos textos estavam estruturados a partir de expressões metafóricas, o que confirma que determinados recursos da linguagem são ideológicos, servindo em circunstâncias específicas para reestruturar as relações de poder e dominação, subvertendo-as.

Figura 3. Análise e categorização de expressões metafóricas no *corpus*

Categorias de metáforas de acordo com Lakoff e Johnson (1980)	Exemplificação Expressões metafóricas
Metáforas estruturais	✓ 3,30 é roubo ✓ Ou para a roubalheira, ou paramos o Brasil. ✓ Deseja formatar o Brasil? ✓ Não adianta formatar o Brasil se não trocar de sistema operacional.
Metáforas Orientacionais	✓ Vem pra rua Brasil. ✓ Direita? Esquerda? Eu quero é ir pra frente. ✓ Saímos do *Facebook*. ✓ Enfia os R$ 0,20 centavos no SUS ✓ Pode ser que no final a gente diga: R$ 0,20 mudou o país. ✓ O gigante acordou. ✓ Não adianta ir para a rua como um leão se você continua a votar como um jumento. ✓ O povo não é bobo, abaixo a Rede Globo. ✓ Quando seu filho ficar doente, leve-o ao estádio.
Metáforas Ontológicas	✓ A justiça não me olha porque é cega, mas o seu dinheiro ela enxerga. ✓ Era um país muito engraçado, não tinha escola só tinha estádio... Ninguém podia protestar não porque a PM sentava a mão. ✓ Somos a rede social. ✓ Contra a manipulação da mídia. ✓ O congresso não me representa. ✓ Pode ser que no final a gente diga: vinte centavos mudou o país. ✓ País mudo, é país que não muda

Fonte: a autora

Ao observamos o quadro acima, percebemos claramente como o gênero ideologicamente foi construído por expressões metafóricas, e que essas escolhas não são aleatórias, servindo em momentos particulares para contestar o poder hegemônico. O que, para Fairclough (2001), é uma boa razão para se defender uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de suas próprias práticas e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas.

O cartaz de protesto e o *Facebook*: algumas reflexões para o ensino

Segundo Sírio Possenti (2013), as manifestações de rua têm oferecido aos professores interessantes materiais para que a prática de leitura na escola seja efetivada a partir de análises mais explícitas e não apenas como identificação de conteúdo. Analisar com os estudantes as produções desses discursos a partir de seus contextos globais, da observação do cartaz enquanto gênero e como esse gênero ganha um outro significado quando colocado a serviço das práticas sociais pode suscitar no aluno uma maior reflexão acerca de como os discursos se estabelecem e como as relações de poder e dominação são manifestadas pelos usos linguísticos que se faz no texto. O estudo do gênero em tela, além de fornecer elementos importantíssimos para a análise linguística, propicia também um trabalho interdisciplinar, visto que dialoga com outras disciplinas como a sociologia, história, filosofia, enfim, as ciências humanas, fomentando assim um painel mais rico e diversificado de saberes.

Nesse sentido, oferecemos algumas reflexões sobre como o ensino do gênero pode ser inserido no contexto escolar a partir do uso do *Facebook*, já que segundo Araújo & Biasi-Rodrigues (2007, p.79) a escola "precisa construir a sua história absorvendo novos conhecimentos e novas tecnologias e, valendo-se deles, promover um ensino-aprendizagem contextualizado". Pensando no que afirmam os autores, fomos levados, desde o início dessa pesquisa, a refletir sobre de que forma a escola, maior agência de letramento (KLEIMAN, 2007), poderia proporcionar esse processo de ensino-aprendizagem contextualizado.

Assim, inicialmente levamos os estudantes ao laboratório de informática, nos asseguramos de que todos os que ainda não possuíam perfil no *Facebook* criassem a sua página, e a partir disso criamos um grupo no site. Formado o grupo da turma, começamos a estudar o gênero em páginas específicas, criadas especialmente para propagar os discursos das ruas. Após proporcionar o contato dos estudantes com os diversos discursos nos cartazes de protesto começamos a analisar as estratégias de persuasão presentes, em particular as expressões metafóricas, o que foi bastante significativo, pois os estudantes puderam perceber que as metáforas são muito mais que figuras de linguagens utilizadas para embelezar o discurso poético. O espaço do *Facebook* também foi utilizado para postar as atividades de análise do gênero e as próprias produções dos estudantes, o que proporcionou uma interação bastante significativa, uma vez que os estudantes começaram a utilizar a escrita de forma colaborativa a partir dos comentários sobre o gênero e sobre suas próprias produções como mostram as figuras abaixo:

Figura 4 - cartazes para análises



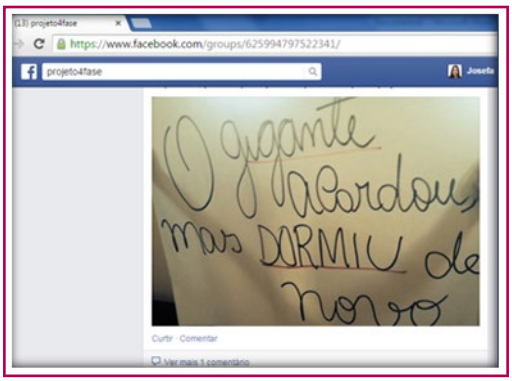
Fonte: Facebook (www.facebook.com/groups/4343471267312 65/)

Figura 5 – questões para análises do gênero



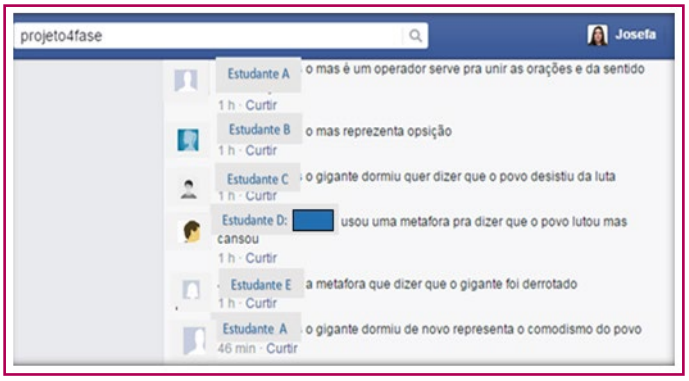
Fonte: Facebook (www.facebook.com/groups/4343471267312 65/)

Figura 6 – Cartaz produzido pelos estudantes



Fonte: Facebook (www.facebook.com/groups/4343471267312 65/)

Figura 7 – Análise dos cartazes postados



Fonte: Facebook (www.facebook.com/groups/4343471267312 65/)

Com efeito, o trabalho de ensino do gênero em ambiente virtual (*Facebook*) mostrou-se bastante produtivo para os sujeitos envolvidos na pesquisa, uma vez que observamos a partir das respostas orais e escritas, bem como pelas próprias produções textuais, que os estudantes compreenderam a função social do gênero em questão: estimular a participação social, levando o povo a posicionar-se frente às questões políticas e econômicas do país. Mas não só isso, os estudantes perceberam que o gênero torna visíveis os problemas sociais quando dá voz às pessoas em situação de protesto, explicitando assim, as relações de desigualdades entre os sujeitos sociais envolvidos. Os alunos observaram ainda que um gênero carrega consigo crenças e valores de uma sociedade, demonstrando posições políticas e ideológicas presentes em determinados grupos, e que recursos

linguístico-discursivos como coesão, intertextualdiade e metáfora, por exemplo, não são usados pelos produtores de texto de forma ingênua ou aleatória, já que há nessas escolhas questões ideológicas e hegemônicas mais amplas que precisam ser compreendidas pelo interlocutor para que ele possa posicionar-se criticamente diante delas.

Considerações finais

Analisar o uso de expressões metafóricas como estratégias de persuasão utilizadas no discurso dos cartazes de protesto, propondo atividades que facilitassem o processo de ensino e aprendizagem do gênero em ambiente virtual nas aulas de língua portuguesa constituíram o objetivo dessa pesquisa. No gênero analisado, percebemos que a metáfora, considerada tradicionalmente como aspecto da linguagem literária, especialmente da poesia, foi fortemente utilizada e teve, na constituição dos discursos, importante papel persuasivo.

Ao optarmos pelo gênero em suporte eletrônico, objetivamos mostrar como as redes sociais digitais podem funcionar como ferramenta pedagógica e como o professor, ao fazer uso de outros suportes textuais, pode transformar suas aulas em momentos mais significativos para os estudantes. Assim, longe de ter a pretensão de fornecer dicas, receitas ou produzir manuais de como se trabalhar com o gênero em sala de aula ou como abordar a análise do discurso no ensino fundamental, pretendemos apenas possibilitar algumas reflexões acerca do papel do professor de língua portuguesa frentes às novas exigências educacionais, pois entendemos que só compreendendo o discurso de diferentes formas de ação em sociedade, é possível construir nas escolas espaços criativos e dinâmicos de aprendizagem, assim como é possível também utilizar outros suportes como as redes sociais digitais para efetivar leituras e discussões críticas.

Referências

ARAÚJO, J.C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução: SOUZA, E. de. Porto Alegre: Globo, 1996.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino**. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013. Bezerra (2011, 2014)

BEZERRA, Benedito Gomes. **Equívocos no discurso sobre gêneros.** Comunicação apresentado na conferência de abertura do V Encontro Acadêmico Gêneros na Linguística e na Literatura (NIG/UFPE). Recife: UFPE, 17 a 19/09/2014.

BEZERRA, B. G. **Leitura e escrita na interação virtual.** Recife: Edupe, 2011.

BRAVO, César Bernal; COSLADO, Ángel Barbas. Uma geração de usuários da mídia digital. In APARICI, Roberto (org.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 117-144.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo, Brasília: MEC/SEF. 1998.

CAPOBIANCO, L. **Comunicação e Literacia Digital na internet –** Estudo etnográfico e análise exploratória de dados do Programa de Inclusão Digital Acessa SP – PONLINE. 2010. Dissertação (Mestrado em ciências da comunicação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

CERDA, Francesc Llorens; PLANAS, Neus Capdeferro. Facebook's Potential for Collaborative e-Learning. RUSC - **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento,** Universidat Oberta de Catalunya, Barcelona, p. 197-207, 2011.

CHARTERIS-BLACK, J. **Politicians and Rhetoric**: The Persuasive Power of Metaphor. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004.

CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discurse: textual analysis for social research.** London, Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Coordenação da tradução Izabel Magalhães. Brasília, Editora da UnB, 2001.

Gibbs, R. W. **The poetics of mind**: Figurative thought, language, and understanding. New York: Cambridge University Press, 1994.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors We Live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
MARCUSCHI. L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In:MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, Antônio Carlos (Org.) **Hipertexto e Gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: lucerna, 2004.
MARCUSCHI. L. A. A propósito da metáfora. **Rev. Est. Ling.,** Belo Horizonte, v.9, n.1, p.71-89, jan./jun. 2000.
MARCUSCHI. L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV:** Língua, linguística e Literatura, João Pessoa, v. 1, n.1, p. 9-40, out. 2003.
MARCUSCHI. L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
MELO, Iran Ferreira de. **Análise crítica do discurso**: um estudo sobre a representação de LGBT em jornais de Pernambuco. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.
PEDRO, Emília Ribeiro. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos". In: PEDRO, Emília Ribeiro (org.). **Análise Crítica do Discurso**. Lisboa: Caminho, 1998.
PIMENTEL, Renato Lira. **Um estudo sobre hibridização e agrupamento de gêneros no Facebook.** 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
POSSENTI, Sírio. Leitura das ruas: uma análise das características linguísticas e discursivas dos cartazes que marcaram os protestos. **Revista Língua**, edição 112. 2013. Disponível em: http://revistalingua.uol.com.br/textos/94/leitura-das-ruas-294844-1.asp. Acesso 5/09/2013.
RESENDE, V.M.; RAMALHO, V.C.S. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: contexto, 2006.
RESENDE, V. M; RAMALHO, V. C. S. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (dis) curso**. Tubarão, v. 5, n. l, p. 185-207, jul./dez. 2004.
RECUERO, Raquel. Comunidades Virtuais em Redes Sociais na Internet: Uma proposta de estudo. **Ecompós**, Internet, v. 2, n.1, p. 2-23, abr. 2005.
RECUERO, Raquel. Contribuições da Análise de Redes Sociais para o Estudo das Redes Sociais na Internet: O caso da hashtag #Tamojuntodilma e #CalaabocaDilma. **Revista Fronteiras**, São Leopoldo – RS, vol 16, n. 2, p. 60-77, 2014.
RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
SARDINHA, T. B. ***Metáfora*.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
SCHRÖDER, Ulrike. A mesclagem metafórica de fauconnier & turner e as teorias de karl bühler e wilhelm stählin: antecipações e complementos. Revista da **ABRALIN**, v.9, n.1, p. 129-154, jan./jun. 2010.

SCHRÖDER, Ulrike. Mesclagens metafóricas e suas funções no discurso sobre a sociedade: um estudo comparativo. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 575-602, 2010.
SILVA, A.P.S.S.; COGO, A.L.P. Aprendizagem de punção venosa com objeto educacional digital no curso de graduação em enfermagem. **Revista Gaúcha de enfermagem**. Porto Alegre - RS, v. 28, n. 2, p.185-192, 2007.
SIEMENS, George. Conectivismo: Uma teoria de Aprendizagem para a era digital. In APARICI, Roberto (org.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 83-97.
TERRA, Ernani. **Curso prático de gramática**. São Paulo: Scipione, 2002.
XAVIER, Antonio C. dos Santos. **Letramento Digital e Ensino**. 2007. Disponível em: http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf. Acesso em: 17/05/2015.
WODAK, R. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**, LemD, Tubarão, v. 4, n. especial, p. 223-243, 2004.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as práticas de letramento digital que ocorrem em uma disciplina de Literatura Infantil no curso de Pedagogia pela modalidade de Educação à Distância (EaD). Os resultados apresentados decorrem de um estudo de caso, sob uma perspectiva metodológica qualitativa, analisando as atividades de letramento digital sugeridas e orientadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). É possível flagrar os movimentos de transgenerização ou hibridismo de gêneros, muitos que são conhecidos fora do âmbito virtual e que são migrados com características específicas para o ambiente digital, por exemplo os contos de fadas comumente apresentados no formato impresso e que são adaptados para o formato de vídeos. Mais ainda: quando ocorre a leitura no formato virtual do conto e sua transposição em modos de apresentação de links ou slides de apresentação com recortes de imagens do vídeo. Nesse percurso de análise observamos as transformações de gênero literário mediadas pelos artefatos digitais, constituindo práticas de letramento digital que exigem as competências específicas de leitura hipertextual, manuseio de ferramentas de gravação/modificação de imagens e textos (copiar imagem, cortar imagem, migrar imagens, linkar imagens/textos/vídeos). O estudo se pauta dentro da área temática de 'letramento e ensino' e na grande área 'linguagens, novas tecnologias e ensino' propostas neste VI ECLAE com interesses em analisar as práticas de letramento digital no contexto de práticas de ensino constituídas na modalidade de EaD.

Palavras-chave: Letramento digital, Educação a distância, Ambiente virtual de aprendizagem, Literatura infantil.

LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO NO CURSO DE LITERATURA INFANTIL EM EAD

Robson Santos de Oliveira[1] (UFRPE/UAG)

Introdução

Estudos sobre o uso das tecnologias e seus impactos nas várias áreas da educação tem se tornado crescente. No campo do ensino e da linguagem verificamos as investigações de Freitas (2005; 2009), Vani Kenski (2007), Araújo (2009; 2011), Xavier (2011), Coscareli (2012), Bezerra (2011), Ribeiro (2012), entre outros. Especificamente no campo da Educação a Distância (EaD) destacamos Moran, Baseto e Behrens (2000), Valente, Prado e Almeida (2003), Arruda (2004), Kenski (2006), Beloni (2006), Maia e Mattar (2007), Araújo (2013).

A modalidade de EaD é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/1996) no seu artigo de número 80, especificamente, e no artigo de número 87, mas também faz referência ao seu uso em outras modalidades, como no Ensino Fundamental:

- Seção III (Do Ensino Fundamental), artigo 32, § 4º - O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a **distância** utilizado como **complementação** da aprendizagem ou em situações emergenciais. [grifo meu]

1. Prof. Dr. em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns. Email: robssantoss@yahoo.com.br

A Educação a Distância constitui-se na modalidade de educação na qual a mediação didática e também pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre através de meios e tecnologias de informação e comunicação (TIC), em espaço e tempo assíncrono entre professores e estudantes, ou seja, é uma modalidade de educação não-presencial. Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB. Tal mediação didático-pedagógica com professores, tutores e estudantes exige o domínio de novas ferramentas tecnológicas e estratégias inovadoras e adaptadas a este novo contexto de ensino-aprendizagem.

Não faz parte dos objetivos deste artigo rever a história da EaD no Brasil que é resgatada por Valente (1997), mas nos reportaremos a algumas práticas de leitura e escrita nos ambientes midiáticos contemporâneos e que são utilizados nesta modalidade.

Letramento digital e multiletramentos: multiletramentos digitais

Por letramento digital conceitua-se as práticas de leitura e escrita no ambiente digital mediadas pelas tecnologias computacionais e de internet (SOARES, 2002; XAVIER, 2007). Assim, encontramos suportes tanto computacionais como os editores de texto, de planilhas eletrônicas, de apresentação, de imagens e de vídeos, os quais exigem formas de escrever e de ler específicas, caracterizadas por hipertextualidades e hibridismos de modalidades de escritas: textos com sons (diapositivos de apresentações), vídeos com textos (filmes editados), gráficos com animações, alterações de imagens etc. Todos esses procedimentos de escrita mediados pela tela do computador são práticas de letramento fora da internet, ou consideradas *off-line*.

No ambiente virtual constituído pela internet essas mesmas práticas podem ser construídas e com novos incrementos, como a sincronicidade de ação em caráter colaborativo (escrever textos, elaborar planilhas, criar imagens, sons e vídeos de modo simultâneo) através de suportes que assim o permitam,

como o *Google-drive*[2]. Essa modalidade de escrita amplia aquelas consideradas off-lines porque permitem compartilhamento e armazenamento de informações em larga escala e em caráter colaborativo, nos quais a hipertextualidade e os diversos letramentos se justapõem, então estamos nos referindo aos processos de lecto-escrita *on-line*.

Assim, vários pesquisadores (SOARES, 2002; ROJO 2009; STREET, 2003) apontam para essa multiplicidade de letramentos com especificidades quanto à sua semiótica e estruturação no que se propõe designar por multiletramentos. Diremos, aqui neste artigo, que os multiletramentos coexistentes em textos e modalidades de escrita/leitura no ambiente digital, seja *off-line* ou *on-line*, são considerados multiletramentos digitais.

Gêneros e hibridização de gêneros

Os gêneros textuais são textos materializados em situações comunicativas recorrentes (MARCUSCHI, 2008) e esses textos apresentam padrões sócio-comunicativos característicos definidos por estruturas funcionais, objetivos, elementos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (SANTOS, 2009), os quais se materializam em padronizações mais ou menos rígidos ao longo do tempo, mas que também se caracterizam por modificações em outras formas genéricas ou mesmo na hibridização de gêneros.

Estudos sobre a questão da transmutação, hibridização e formação de gêneros (BHATIA, 1997; 1993; 1999; MARCUSCHI, 2000; 2004; SWALES, 2004; ARAÚJO, 2004; 2006; BEZERRA, 2006; LOPES, 2008) são apontados por Araújo (2012) que propõe a ideia de constelação de gêneros para dar conta desse caráter dessa tensão diádica entre rigidez e flexibilização dos gêneros. Assim, podemos considerar que, por um lado os gêneros se tipificam em padrões estabelecidos, aceitos e perpetrados ao longo do tempo (cartas, receitas, entrevistas etc.) mas que também sofrem modificações nos contextos de uso (cartas que

2. **Google Drive** é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos, apresentado pela Google em 24 de abril de 2012, compartilhando documentos de textos, planilhas eletrônicas, imagens, sons etc.

se transformam em bilhetes, a fala que se transmuta nos diálogos escritos dos chats, os diários que se modificam em blogs etc.

O próprio Araújo (2012, p. 190) embasa-se na tese inicial de Marcuschi (2000, p. 14) que afirma Marcuschi em relação à atividade de classificação dos textos, diz que "a **diversidade de formatos** pode ocorrer com [muitos] gêneros que apresentam **formas** de realização variadas (...)a ponto de não sabermos se estamos no mesmo gênero" [grifos de ARAÚJO, 2012, p. 190]. Admite-se, desse modo, tanto uma característica de padronização dos gêneros e, ao mesmo tempo, sua outra característica de flexibilização dessa padronização, no que se observa que são os usos num horizonte social e cultural que provocam tais tensões nos modelos sociais de escrita e de leitura.

Considerando as características dos multiletramentos digitais torna-se um fenômeno corolário as modificações e hibridismos de gêneros. Acessar um vídeo e transmutá-lo em recortes de imagens para um arquivo de leitura de apresentação ou utilizar imagens, alterá-las e transportá-las para um arquivo de texto é um exemplo disso: os gêneros se hibridizam. Vídeos que tem textos ou arquivos de leitura que possuem sons e vídeos.

Moodle, AVA e multiletramentos digitais

Nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) esses multiletramentos digitais e hibridismo de gêneros digitais se tornam práticas comuns, exigindo dos sujeitos pertencentes a esse espaço social conhecimento e domínio de ferramentas e atividades de escrita e leitura digital.

Os AVA são espaços virtuais onde professores, tutores e estudantes atuam numa perspectiva de ensino-aprendizagem. Esses cenários virtuais são predominantemente de escrita e de leitura, portanto, de multiletramentos digitais configurados por ambientes tais como Chats (salas de bate-papo em caráter síncrono), Fóruns (ambientes de trocas de postagens sob um tema específico em caráter assíncrono), envio de tarefas, atividades Wiki[3], questionários etc.

3. Wiki (Cambridge dictionary online): Um lugar na Internet onde qualquer pessoa pode adicionar novas informações ou modificar aquelas já existentes [tradução minha]. Ver em http://goo.gl/gchD0F [acesso em 10/08/2015]

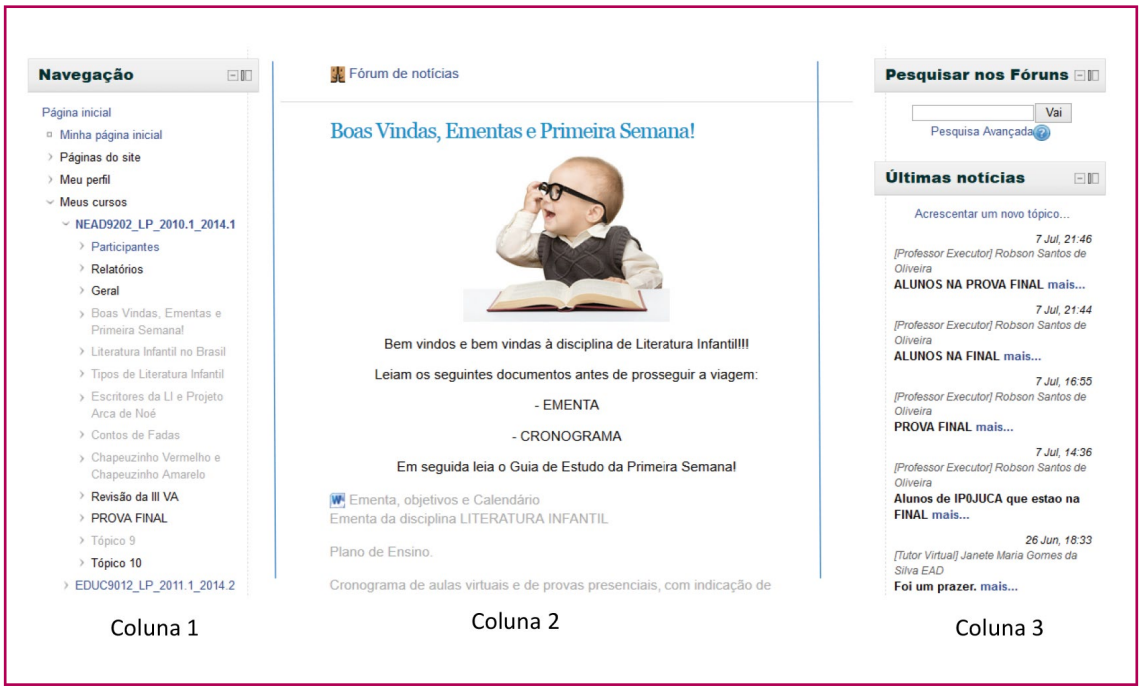
O Moodle tem sido utilizado mais frequentemente como uma plataforma para o desenvolvimento de EaD por diversas instituições educacionais. O termo MOODLE é o acrónimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um software livre, de apoio aos procedimentos de ensino-aprendizagem, executado num ambiente virtual[4]. Seus recursos disponibilizados permitem atividades orientadas por professores e acompanhadas por tutores prevendo datas de entrega das atividades por parte dos estudantes.

A centralidade da lecto-escrita nesse ambiente é que caracteriza a modalidade de multiletramentos digitais e hibridismos de gêneros na medida em que textos digitalizados são lançados no ambiente, precisam ser acessados e realizado arquivamento por parte dos estudantes em seus computadores ou dispositivos pessoais de memória digital. A própria práxis pedagógica deste espaço que se caracteriza como AVA exige a participação do aluno com frequência, acessando e enviando arquivos, realizando leitura e escrita nas diversas salas disponíveis (chats, fóruns, atividades wiki etc.). Denise Braga (2007, p. 182) afirma que isso era o de se esperar pois "(...) esse conjunto de possiblidades criou novas práticas letradas e também re-configurou e re-significou práticas já existentes", portanto estamos, nesse momento, reconfigurando e ressignificando práticas de letramento através dos multiletramentos digitais e hibridização de gêneros.

Este artigo apresenta um estudo de caso decorrente de minha experiência docente no curso online de Pedagogia, da UFRPE, na disciplina de Literatura Infanto-Juvenil, no período de janeiro a abril de 2014, utilizando a plataforma Moodle. Uma imagem a seguir apresenta o ambiente inicial da disciplina com três colunas de ação, conforme na figura 1 (visualização a partir do computador do professor executor):

4. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle [acesso em 10/08/2015]

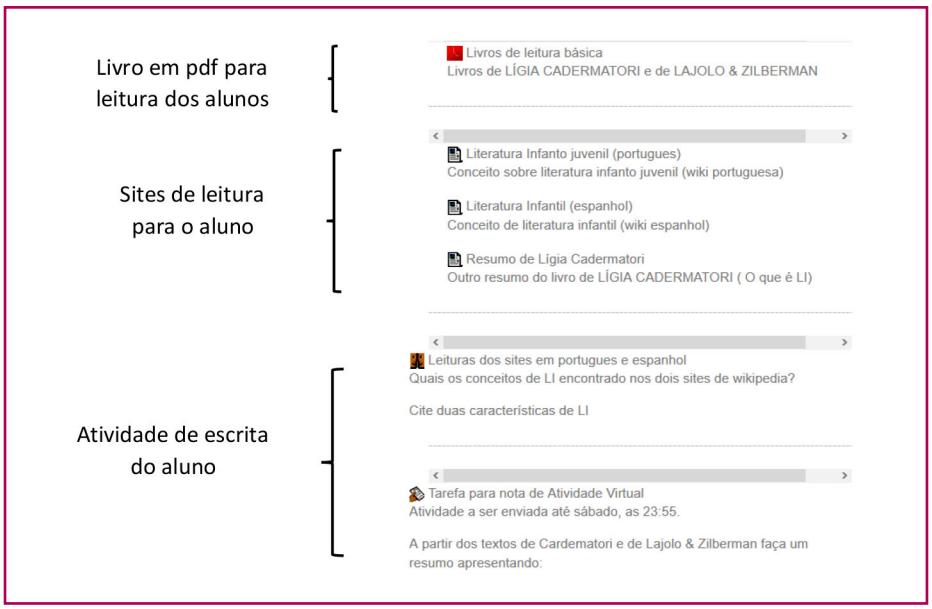
Figura 1: Ambiente inicial da disciplina de Literatura Infantil no Moodle/UFRPE



Nesse cenário de AVA temos a coluna de "navegação" (coluna 1) permitindo uma visualização em diversos links de acesso de informação do curso, da disciplina bem como do perfil do usuário. Na coluna central (coluna 2) temos o cenário onde ocorre o desenvolvimento da disciplina com as postagens de ementas, textos, links diversos e atividades a serem realizadas pelos estudantes. Na coluna 3 temos os links de 'pesquisar nos fóruns' e "últimas notícias" onde é possível identificar informações dos fóruns e quem está online no momento, bem como o que faz.

Vamos apresentar algumas postagens da coluna central (coluna 2) onde ocorrem as atividades pedagógicas. Na figura 2, a seguir, propomos no cenário pedagógico várias atividades que requerem multiletramentos digitais:

Figura 2: Atividade de leitura de textos fora do ambiente Moodle



Nessa primeira semana o professor executor disponibilizou no AVA do Moodle dois modos de leitura digital:

1. Leitura dos livros de Lígia Cadermatori e de Lajolo e Zilberman no formato em pdf. Quando o aluno passa o mouse sobre este link será guiado para uma página onde estão disponibilizados os livros para serem arquivados em seu computador ou dispositivo digital;

2. Leitura de sites, fora do ambiente Moodle, como Wikipedia por exemplo, onde é possível realizar a leitura hipertextual do título 'Literatura Infantojuvenil' (em português) e 'Literatura Infantil' (em espanhol).

Toda essa movimentação, por parte dos estudantes requer multiletramentos digitais: movimentar o mouse nos lugares adequados para acessar outras páginas (links identificados por cores e ícone de mão que surge na tela do computador sobre a palavra); acessada a página é preciso clicar com o mouse novamente sobre o link do arquivo (livro digital em formato de pdf) para armazenar no seu dispositivo pessoal, o que requer, por sua vez conhecimentos prévios de download de arquivos digitais e sua localização e nomeação no dispositivo pes-

soal; no caso do link para o site fora do ambiente do Moodle é necessário que o estudante proceda à leitura hipertextual no Wikipédia para realizar o seu resumo de pontos relevantes.

Após esses procedimentos que atualmente se constituem básicos para a maioria dos internautas, ou seja, de letramento digital, ainda no AVA o estudante deverá enviar um documento de editor de texto como um Word (Office) ou Writer (Libre Office) com os resumos das leituras realizadas e respondendo a questionários. Nesse novo movimento do estudante observamos as práticas de escrita digital:

1. **Primeiramente no letramento digital *off-line***: realizando a escrita dos resumos dos documentos lidos para um editor de texto, o que requer conhecimentos prévios de abrir o respectivo programa aplicativo, saber movimentar o mouse e selecionar as ferramentas de escrita e editoração textual (alinhamentos, leiaute de página, adentramentos, configurações de fontes, inserção de referências de nota de rodapé, inserção de textos copiados dos sites ou do livro digital etc.;

2. **Em um segundo momento no letramento digital *online***: acessando o link no AVA do Moodle para ir à página de envio do documento escrito no modo *off-line*, clicar com o mouse no ícone adequado e proceder aos caminhos corretos de localização do documento digital previamente escrito em seu dispositivo de armazenamento, selecioná-lo e enviá-lo para o AVA.

Somente nesta primeira semana, com essas duas atividades de leitura e escrita, verificamos o multiletramento digital, nas instâncias *off-line* e *online*. Quanto à atividade de lecto-escrita registramos aqui as considerações de Fernanda Freire (2003, p. 151) quando discute escrita/leitura e computadores, especificamente quanto ao uso de editor de texto na escola, afirmando que o computador (e pode-se generalizar, também as mídias digitais, incluindo ainda a Internet) tem modificado o modo como nos relacionamos com a escrita e com a leitura. Nesse mesmo sentido Ribeiro (2003, p. 230) acrescenta que "estar *online*

no uso do computador abre possibilidades de navegação e leitura" pois a rede mundial de computadores, a WWW, é muito mais que uma simples máquina de escrever, diz ela, pois para interagir no ambiente virtual, ler e escrever, é preciso "(...) que o usuário se mova, aperte botões, clique em palavras, compreenda a formatação das páginas digitais" (RIBEIRO, 2003, p. 232), ou seja, é necessário aprender novos gestos de ler e escrever (RIBEIRO, 2003, p. 237).

Na figura 3, abaixo, observamos a orientação do professor-executor quanto à formatação do texto exigido, questões sobre a leitura dos documentos digitalizados e prazos de envio:

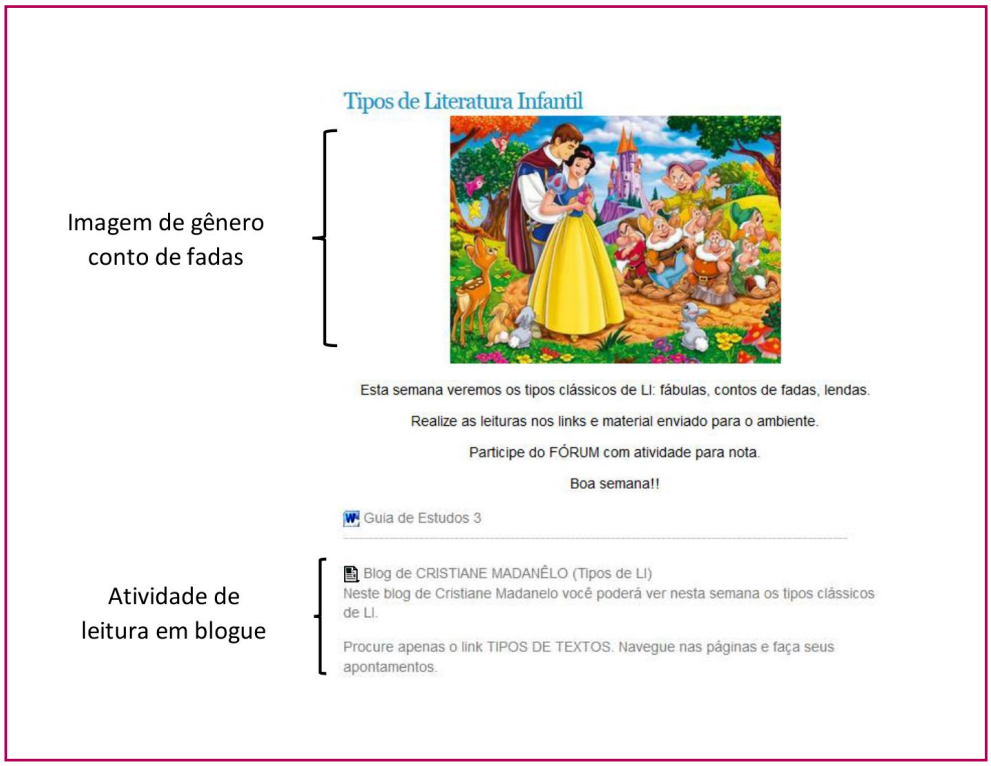
Figura 3: Página de orientação de atividade virtual no Moodle de EaD/UFRPE



Na página acessada, cujo recorte é apresentado na figura 3 observa-se as questões sobre a leitura dos documentos a fim de que os estudantes procedam à leitura e posteriormente à escrita da atividade. Também visualiza-se as orientações sobre como proceder na escrita digital e em seguida informações de agendamento de envio das tarefas.

Em outro momento da disciplina de Literatura Infantil foi solicitado uma atividade de gênero e de intergericidade.

Figura 4: Atividade de reconhecimento de gêneros literários infantis

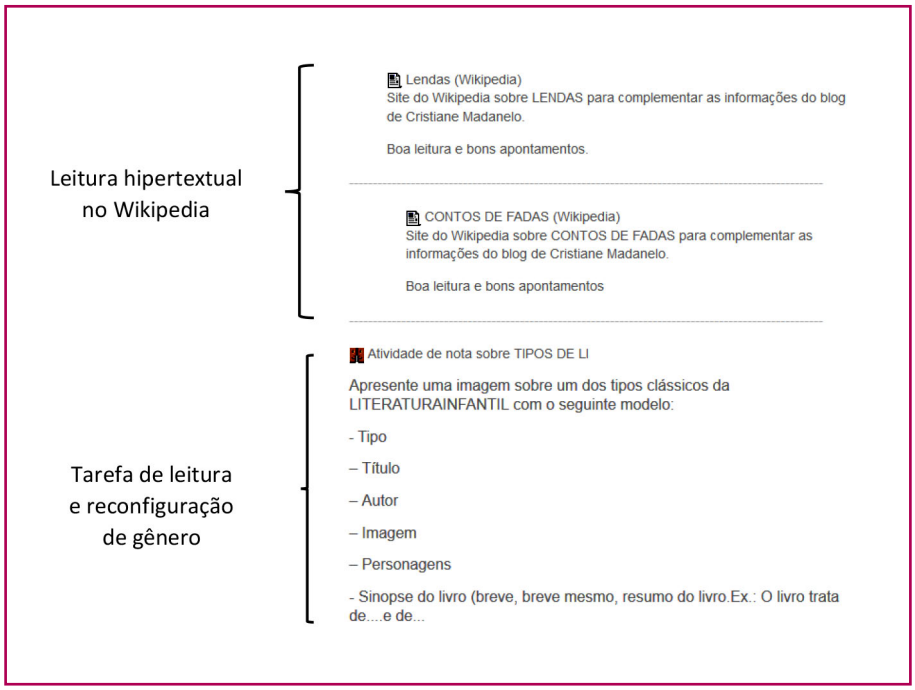


Nesta semana foi solicitado aos estudantes que acessassem outras páginas fora do AVA do Moodle como uma página do Wikipédia e também um blogue. Essas páginas por sua vez traziam informações sobre a literatura infantil e seus gêneros (fábulas, contos de fadas, lendas etc.). Já nesse movimento observa-se que o estudante se movimenta em vários gêneros emergentes da tecnologia digital (sites e blogues) e passa a revistar antigos gêneros agora no formato digital. No blogue indicado foi solicitado uma leitura hipertextual e uma escrita em forma de apontamentos, portanto multiletramentos digitais.

O próprio espaço destinado à atividade da semana traz uma característica do gênero da literatura infantil: a imagem da personagem Branca de Neve e os sete anões. Esse aspecto materializa o hibridismo dos gêneros que se tornam tão comuns no ambiente digital e, no caso aqui, observamos a referência imagética do gênero literário no texto didático de atividade pedagógica. Esse conjunto de ações de leitura constitui o multiletramento digital em vários espaços do AVA e fora dele.

Uma tarefa é sugerida esta semana, conforme proposta na figura abaixo:

Figura 5: Proposta de atividade sobre os gêneros na literatura infantil



Na proposta pedagógica, conforme apresentada na figura 5, flagrada do AVA no Moodle da UFRPE na disciplina de Literatura Infantil do curso de Pedagogia, verificamos que após a leitura digital no site Wikipédia e no blogue especificado foi solicitada a tarefa de escrita digital no fórum, a partir da leitura de um dos tipos textuais do gênero literário infantil (contos de fadas, lendas, fábulas etc.) reapresentar o mesmo no ambiente de fórum. Essa mobilidade intergêneros constitui o hibridismo que lhe caracteriza, ou seja, a inserção de aspectos de um gênero noutro. Numa perspectiva macrovisual também vislumbramos aqui a constelação de gêneros proposta por Araújo (2012).

A seguir apresentamos o resultado dessa intergenericidade na qual aspectos do gênero literário infantil se manifestam e se mesclam no gênero fórum virtual na figura 6:

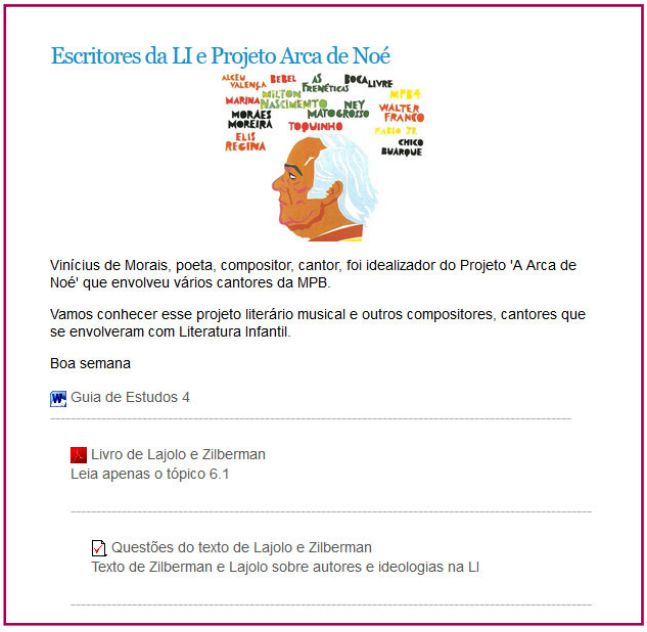
Figura 6: Atividade de estudante no ambiente de fórum virtual



Na figura 6 observamos a transposição do gênero de literatura infantil para o gênero fórum virtual ao mesmo tempo em que se mescla o gênero sinopse. Aqui temos, portanto, o flagrante da constelação de gênero e sua hibridização intergenérica. Ao mesmo tempo verificamos a prática dos multiletramentos digitais: leitura em diversas modalidades de gêneros e escrita digital, tanto *off-line* quanto *online*.

Por fim destaca-se outra atividade nesta disciplina em que observa-se, por exemplo, a leitura hipermidiática no Youtube de canções de Vinícius de Moraes e outros intérpretes da MPB no projeto A Arca de Noé.

Figura 7: Atividade sobre projeto musical de Vinícius de Moraes (A Arca de Noé)

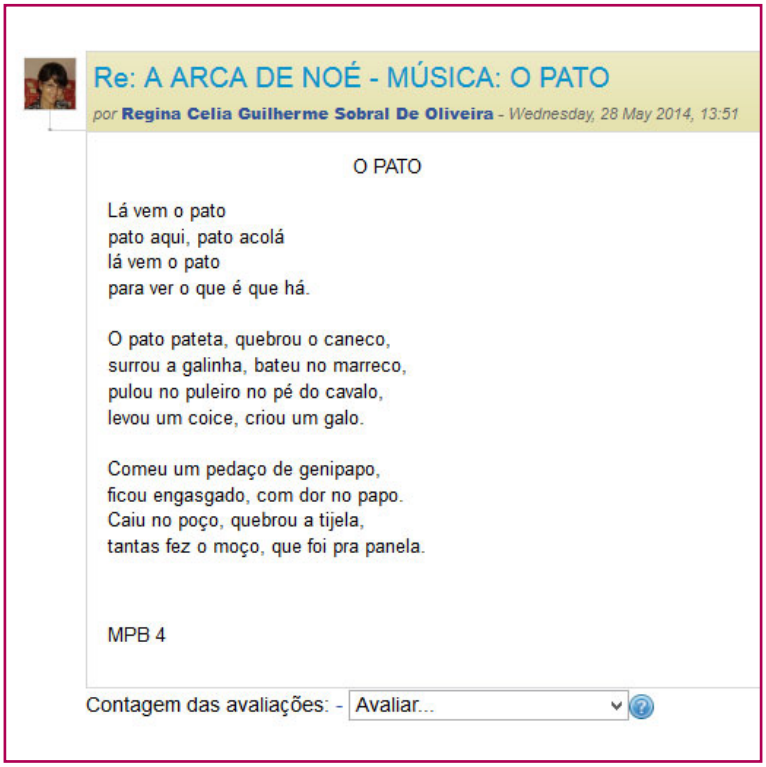


Nesta semana de atividades virtuais verificou-se que o professor-executor da disciplina propôs o letramento digital de músicas no ambiente de Youtube. O próprio projeto musical A Arca de Noé, nos anos 1980 na TV Globo já se caracterizou por essa intergenericidade realizando adaptação musical para a televisão. Se fizermos uma análise mais aprofundada, o que não será possível nesse texto, será possível concluir que o próprio projeto musical A Arca de Noé na TV é uma escala de intergenericidade, pois Vinícius de Moraes iniciou como poesia, lançando um livro, para depois migrar para as composições musicais das produções poéticas e, por fim, culminar na produção televisiva com videoclipes dessas músicas poetizadas.

O exemplo aqui apresentado dessa semana de atividade pedagógica no AVA do Moodle materializa esse multiletramento digital que o computador e a Internet nos proporciona na atualidade, ou como nos diz Coscarelli (2009, p. 14): "o computador disponibiliza muitos textos, encoraja com suas ferramentas a construção de textos mono ou multimodais". Na figura 7, então, flagra-se como os diversos gêneros se imbricam no ambiente virtual: o estudante será estimulado a visitar o Youtube; ler nesse gênero digital emergente som, imagens e textos; realizar escrita de pontos relevantes; reescrever o texto no modo de vídeo/som para o modo de texto/resumo como o que se pede de tarefa: "Visite os links indicados e escolha uma música, apresentando o cantor e a história da música".

Um dos resultados resultados dessa atividade pode ser observada na imagem a seguir, na figura 8, onde os estudantes pesquisaram em ambientes fora do AVA no Moodle e encontraram uma das composições de Vinícius de Moraes no seu projeto A ARCA DE NOÉ, apresentando-a no ambiente de fórum:

Figura 8: Escrita do estudante de texto pesquisado na Web



Embora pareça bastante simples o ato de 'copiar' e 'colar' no computador e no ambiente virtual, o fato é que representa um dos novos usos da escrita e da leitura digital. Aqui, em resposta à tarefa solicitada pelo professor-executor os alunos realizaram uma das facetas do letramento digital: se deslocaram para fora do AVA no Moodle, utilizaram sites de busca ou navegaram num dos links propostos para a semana, depois fizeram a leitura hipertextual para selecionar uma composição poética, copiaram e depois retornaram ao AVA no Moodle para reescrever o texto selecionado. Nesse sentido corroboramos o que disseram Silva, Lima e Araújo (2009, p. 186) afirmando que a natureza hipertextual dos e-gêneros presentes nos AVA requerem uma confluência de letramentos.

E aqui temos um outro exemplo desse movimento que exige multiletramentos digitais, quando o estudante de EaD realiza pesquisa no ambiente virtual, de modo tematizado (literatura infantil), e de modo específico (Youtube), coletando o endereço eletrônico e o transportando para o espaço de fórum virtual, onde o suporte do Moodle permite a visualização imediata da mídia, caracterizando uma hipermidialidade. Vejamos na figura 9 esta característica:

Figura 9: Reescrita digital do gênero vídeo virtual no ambiente de fórum



Nesta figura flagra-se a constelação de gêneros novamente, como sugerida por Araújo (2012), a hibridização de gêneros que se justapõem em vários níveis e os multiletramentos que se manifestam em leitura e escrita digital em diversas modalidades.

As atividades propostas e realizadas no AVA requerem, como visto até aqui, um conhecimento prévio de lecto-escrita digital para que se possa atuar no ambiente e participar ativamente das aulas e sua dinâmica, tanto no espaço específico da atividade virtual quanto fora dela, tanto *online* quanto *off-line*.

Considerações finais

O estudo de caso aqui apresentado revela os imensos potenciais das ferramentais digitais em AVA como o Moodle, apesar de suas limitações. As atividades de EaD na disciplina de Literatura Infantil apresentadas nesse artigo revelam como os multiletramentos digitais são exigíveis e, ao mesmo tempo, se ampliam em contextos de usos, contribuindo para os hibridismos de gêneros e a caracterização de novos gêneros que emergem na tecnologia digital.

Esses novos procedimentos de escrita e de leitura provocam-nos, como educadores e técnicos educacionais, a fim de nos prepararmos adequadamente para novos cenários pedagógicos, novas estratégias educacionais sem perder o foco no estímulo à criticidade enquanto sujeitos do conhecimento.

Referências

ARAÚJO, J.C. (Org.); DIEB, M. (Org.). **Letramentos na web: gêneros, interação e ensino.** Fortaleza: Edições UFC, 2009.

ARAÚJO, J.C. (Org.); COSCARELLI, C. V. (Org.); DIEB, M. (Org.). **Educação & Tecnologia**. 3. ed. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2011.

ARAÚJO, J.C. Um percurso teórico-metodológico para estudo de constelação de gêneros In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 187-212, jan./abr. 2012

ARAÚJO, J.C. (Org.); ARAÚJO, N. M. S. (Org.). **EaD em Tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. 1. ed. Campinas SP: Pontes Editores, 2013.

ARRUDA, Eucídio. **Ciberprofessor: novas tecnologias, ensino e trabalho docente.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. New York: Longman, 1993.

BHATIA, V. K. Genre analysis today. **Revue Belge de Philologie et d'Histoire**, v. 75, n. 3, p. 629-652, 1997.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos.** 2006. 256 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BEZERRA, B. G. (Org.). **Leitura e escrita na interação virtual.** Recife: EDUPE, 2011.

COSCARELLI, Carla Vianna. Linkando as ideias dos textos In: ARAÚJO, J. e DIEB, M. (ORgs.). **Letramentos na web.** Fortaleza: Edições UFC, 2009

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Hipertextos na teoria e na prática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FREIRE, Fernanda M. P. Escrita/Leitura e Computadores: o uso de editor de texto na escoa In: VALENTE, J.A.; PRADO, M.E.B.B.; ALMEIDA, M.E.B. (Orgs.). **Educação a Distância**. São Paulo: Avercamp, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org). **Cibercultura e formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2006.
KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
LOPES, A. K. C. **Uma colônia de gêneros anúncios**. 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.
MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Education, 2007.
MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Texto inédito, 2000.
MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.
RIBEIRO, Ana Elisa . **Novas tecnologias para ler e escrever**. 1. ed. Belo Horizonte: RHJ, 2012.
ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**, São Paulo: parábola editorial, 2009
SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.
STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v.5, n.2, p.77-91. 2003.
SWALES, J. M. **Research genres**: explorations and applications. New York: Cambridge University Press, 2004.
VALENTE, J. A. Visão analítica da Informática na Educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. RS: Sociedade Brasileira de Computação, nº 1, set. de 1997.
VALENTE, J.A.; PRADO, M.E.B.B.; ALMEIDA, M.E.B. (Orgs.). **Educação a Distância**. São Paulo: Avercamp, 2003.
VEEN, Win; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens: Educando na era digital.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y**. **Calidoscópio** (UNISINOS), v. 9, p. 1-16, 2011.

RESUMO

As TIC estão inseridas de forma muito preponderante no cotidiano de todos os cidadãos, ou seja, atualmente, vive-se a influência dos meios de comunicação, dada a velocidade com a qual as informações circulam no mundo globalizado, cujas fronteiras são rompidas, possibilitando a propagação mais facilmente de ideologias e consequentemente a reprodução de discursos massificantes. Por isso, esse artigo tem por objetivo geral verificar como o uso das TIC pode favorecer o desenvolvimento do processo de formação do aluno de língua portuguesa, de maneira a creditar mais estímulo e possibilitar uma maior interação entre o sujeito/aprendiz e o objeto de conhecimento. Assim, essa pesquisa se justifica pela relevância de se analisar a utilização das novas tecnologias no processo da interação do aprendiz com o seu objeto de estudo, ou seja, a sua língua nativa, que deve ser apresentada como sua própria identidade. A metodologia de investigação está apoiada na pesquisa bibliográfica que se impetrará a partir da fundamentação teórica advinda de leitura de documentos como os OCEM (2006), pesquisas, artigos e trabalhos de autores como CANDAU (2002), LÉVY (2007), BAGNO (2007), dentre outros, bem como a análise do estudo da disciplina língua portuguesa e suas implicações no cotidiano, a partir da sociolinguística educacional. O presente artigo contribui para uma reflexão acerca da necessidade de se trabalhar com a inserção das novas tecnologias como instrumento de estímulo e dinamização, a fim de quebrar paradigmas existentes, os quais criam rejeição do discentes no que concerne ao estudo da sua própria língua.

Palavras-chave: Ensino, Identidade, Língua portuguesa, TIC.

O USO DAS TIC NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Goretti dos Santos Silva[1] (SEC-BA)

Introdução

Os meios de comunicação devem ser instrumentos de auxílio no processo de formação do professor, visto que muitas são as ocasiões em que o uso dos recursos tecnológicos pode favorecer o desenvolvimento ensino/aprendizagem, bem como pode provocar um estranhamento, sobretudo dos educadores que há muito já exerce a função docente.

As TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação – estão inseridas de forma muito preponderante no cotidiano de todos os cidadãos, ou seja, atualmente, vive-se a influência dos meios de comunicação e informação, dada a velocidade com a qual as notícias circulam no mundo globalizado, cujas fronteiras são rompidas, possibilitando a propagação mais facilmente de ideologias e consequentemente a reprodução de discursos massificantes.

É bem verdade que não se deve tratar as TIC como instrumentos meramente maléficos. A forma como são utilizados estes recursos é que nortearão os resultados objetivados, de maneira tal que a necessidade de apresentar ao educador, em processo de formação de caráter contínuo, as novas tecnologias condensa-se com uma congruência própria de quem está vivenciando as mudanças

1. Professora Msc. da SEC-BA nas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Produção Textual do Ensino Médio.

de paradigmas, bem como as transformações de modelos educacionais estáticos, engessados, paralisados, de reprodução alienante e inflexível.

Para tanto, este artigo tem por objetivo geral verificar como o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação pode favorecer o desenvolvimento do processo de formação do aluno de Língua Portuguesa (LP), de maneira a creditar mais estímulo ao educando, possibilitando uma maior interação entre o sujeito/aprendiz e o objeto de conhecimento.

A metodologia desta investigação se apoia na pesquisa bibliográfica que se impetrará a partir da fundamentação teórica advinda de leitura de livros, revistas, pesquisas, artigos e resumos. Em seguida será realizada a análise das implicações em seu cotidiano, buscando assim, favorecer a sistematização teórica em concordância com a análise crítica dos dados coletados acerca do tema proposto.

Esta pesquisa se justifica pela observância do processo de formação discente em consonância com as novas tecnologias que "movem" o mundo globalizado. Não obstante, o processo de expansão do ensino em pleno século XXI deve estar atrelado ao crescimento gradativo e por vezes exacerbado dos recursos tecnológicos que fomentam o surgimento, cada vez mais veloz, de distintas atitudes, seja no âmbito da linguagem, do comportamento, do conhecimento. Já não se pode mais pensar em um modelo educacional que vá de encontro aos mais concretos meios de aquisição de aspectos cognitivos e conhecimentos sociais vigentes, que faz com que o ensino da LP se confunda com o ensino de uma língua estrangeira para o educando. Por isso, faz-se preciso estimular o uso das TIC para um aproveitamento mais eficiente dos objetos de estudo, a fim de se alcançar resultados igualmente eficazes.

Assim sendo, o uso de recursos tecnológicos no âmbito escolar tende a favorecer um processo de maior atenção dos sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem, posto que a partir da utilização de instrumentos inovadores, há um fomento às novas formas de diálogos, sobretudo, de maneira mais eloquente com aprendizes inseridos em um contínuo e presente contexto de transformações sócio-político-culturais e linguísticas.

Português: língua nativa ou língua estrangeira?

A língua portuguesa é composta por características multifacetadas, pois ao se observar os constituintes dessa língua se pode perceber a diversidade linguística, cultural, histórica que formou e forma cotidianamente essa identidade nacional. Todavia, é necessário considerar que o português ao qual esse estudo se propõe pesquisar é o português brasileiro. Faz-se relevante estabelecer tal distinção, pois de acordo com Saramago (apud Bagno 2007) "quase me apetece dizer que não há uma língua portuguesa, há línguas em português." Reafirmado por Bagno (2007) "o português são muitos". Essa é a marca impressa em uma língua tão dinâmica e idiossincrática utilizada em tantos países, estados, cidades ou mesmo nos vários guetos que compõem o global e o local, pois toda e qualquer língua é viva e está sempre em processo de mutação e adaptação contextual. Assim, como corrobora Mendes (2004, p. 12):

> O que importa, e é isso que aqui defendemos, é pensar a língua como entidade viva, que se renova a cada momento, que se multiplica e auto-organiza através do seu uso pelos falantes e pelo contato com outras línguas; língua que é ao mesmo tempo, reflexo da cultura e também instrumento da construção e afirmação da cultura, marcando e sendo marcada por ela.

Nisso consiste a afirmativa de que a língua e cultura não podem ser dissociadas. "A cultura e a língua orientam a nossa experiência subjetiva, oferecendo-nos uma grande variedade de representações simbólicas que permeiam todas as relações sociais" (MENDES 2004, p. 84). Isto é, partindo do processo de comunicação se tende a estabelecer as relações entre os seres sociais. Neste contexto, categoriza-se a língua e cultura brasileiras como sendo muito ricas e diversificadas, podendo-se dizer uma cultura de muitas culturas, uma língua de várias línguas.

Muitas pesquisas apontam para o fracasso escolar que é crescente em relação ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa entre alunos brasileiros/nativos do ensino fundamental no Brasil. Por isso, é muito comum ouvir alunos dizerem que não sabem falar "português", uma vez que essa língua ensinada na escola pouco condiz com a realidade pragmáticas desses falantes. Não

obstante, o falante nativo perde o enlace, até mesmo sentimental, com a sua própria língua, que deveria ser um ícone identitário e cultural na representação de seu *habitus*[2].

O ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Brasil tem encontrado bastantes barreiras no que concerne à motivação dos alunos em "dominá-la". Isso se deve ao fato de que para muitos estudantes, a língua portuguesa acadêmica tem pouca referência com a língua portuguesa falada em sua práxis social. Desse modo, a língua se configura como algo que causa um estranhamento ao discente, ao ponto de ser comum comentários como: "não sei falar português", isso acontece porque a escola precisa compreender que os alunos são heterogêneos e estes estão em constante transformação, seja no que concerne à língua ou à cultura.

De acordo com Bagno (2007, p.37):

> Se a língua é falada por seres humanos que vivem em sociedade, se esses seres e essas sociedade são sempre, em qualquer lugar e em qualquer época, heterogêneos, diversificados, instáveis, sujeitos a conflitos e transformações, estranho, o paradoxal, o impensável seria justamente que as línguas permanecessem estáveis e homogêneas.

Ora, se o sujeito é brasileiro/nativo como não sabe falar a sua própria língua? Esse fato está imbricado com a falta de noção de pertencimento, de identidade. A língua não é vista como algo que compõe sua formação identitária e assume, dessa forma, uma caráter de estrangeiro[3]. Por vezes, a língua portuguesa é vista pelos alunos brasileiros/nativos como "língua estrangeira", pois estes veem com estranheza a sua própria língua quando chegam à escola, uma vez que há uma diferença, a qual causa repulsa no processo de aprendizagem, entre a língua vivenciada e aquela apresentada no ambiente escolar.

2. Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria habitus implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O habitus é uma subjetividade socializada (BOURDIEU, 1983).

3. É importante considerar que estrangeiro aqui está sendo tratado como algo que causa estranhamento. Ou seja, a língua portuguesa escolar é considerada como uma língua estranha, estrangeira.

Já dizia o poeta Carlos Drummond de Andrade em seu poema Aula de Português:

"A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.
A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?
Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.
Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.
O português são dois; o outro, mistério."

Como o próprio poema afirma, a língua portuguesa é apresentada no espaço escola como sendo uma outra língua, com tons de estrangeira, totalmente distinta da "linguagem na ponta da língua, tão fácil de falar e de entender". O aluno se sente diante de uma língua distinta daquela que se fala no cotidiano, da espontaneidade, das expressões comuns à sua fala contextual. Nesse cenário, a língua se apresenta como sendo algo tão distanciado e que "aturde e sequestra" o aprendiz, que é nativo dessa mesma língua.

Assim "a língua, como veículo do pensamento do homem, é a manifestação de sua identidade" (SCHEYERL 2004, p.65), por isso, o estudante se vê atropelado por tantas regras e exceções que muito dificultam seu percurso de aperfeiçoamento daquela que carrega em si as marcas identitárias desse mesmo nativo, e que diante desse molde normativo da língua, inicia um processo de rejeição à

sua própria língua portuguesa, haja vista os professores ouvirem tão constantemente de alguns alunos que odeiam a língua portuguesa, por ser tão difícil e inacessível.

Por isso, para esses alunos, o português se configura como "dois, sendo o outro mistério", porque esse outro, por vezes se constitui tão complicado para o discente que este nem consegue discernir que é a mesma língua, mas com formatações contextuais diferenciadas, ou seja, a escola apresenta a língua formal, mas cabe ao estudante saber utilizar essa língua de maneira devida em sua situacionalidade, e por vezes essa "dualidade" não fica clara para o aprendiz. Assim sendo, pode-se considerar que não se tem uma língua portuguesa, mas uma língua BRASILEIRA, a qual se torna uma forte marca identitária que bem caracteriza o jeito brasileiro de ser, "aqui, a diferença é colocada em termos de 'língua dos brasileiros e 'língua dos portugueses..." (BAGNO 2007, p.99).

Por conta da obrigatoriedade imposta na escola de um ensino meramente pautado na gramática normativa, o momento de construção do saber se torna desmotivador, pois não há nenhuma associação com a realidade vivenciada. Além do que, os alunos, os quais já possuem um vocabulário dito "diferente" do padrão, são estigmatizados e excluídos na escola e na sociedade, pois a "linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável" (ALKIMIM 2001, p.21).

Muitos professores de Língua Portuguesa se sentem, por vezes, frustrados ante a rejeição que os alunos têm à matéria. Rejeição esta que já se configura como um fator histórico-social, haja vista as enormes diferenças linguísticas que no imaginário coletivo do aluno transforma a língua portuguesa, em uma língua estrangeira, tamanha a falta de apreensão e compreensão. Não obstante, não se pode esquecer que o aluno é brasileiro/nativo e é falante dessa língua. Isso já o torna capaz de compreender a importância da contextualização da linguagem. Contudo, isso não o torna um falante melhor ou pior, já que o objetivo primeiro de uma língua é a comunicação.

Assim, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio propõem:

> Quando se consideram os conceitos de heterogeneidade da linguagem e da cultura, passa a ser difícil conceber a linguagem e a cultura como *abstrações descontextualizadas*. Conforme se viu, tanto a linguagem como a cultura se manifestam não como totalidades globais homogêne-

> as, mas como variantes locais particularizadas em contextos específicos (BRASIL, 2008, p.103).

Para tanto, faz imprescindível que a escola seja um espaço de apresentação dos vários contextos linguísticos que permeiam a sociedade na qual o aluno está inserido. Ou seja, a língua trabalhada pode estar em consonância com a realidade e também em entrelaçada com a gramática normativa, uma vez que há uma exigência social de apreensão dos padrões da norma culta.

A sociolinguística educacional

A aprendizagem é ser um momento de troca de experiências, seja de maneira formal seja informal, isto é, a partir da interação entre os sujeitos, o conhecimento pode ser construído de modo coletivo e com base no contexto social no qual se está inserido. Para Vion (1992, p.45): o "interacionismo é capaz de indicar que toda empreitada ou ação do sujeito no mundo se inscreve num quadro social, submete-se às regras de gestão histórico-cultural, não é nunca ideologicamente neutra". Isso se dá porque o indivíduo está inserido em um contexto social, histórico e cultural, que de maneira alguma podem estar desassociados de seu universo acadêmico, pois "o processo de aprendizagem se inscreve na dinâmica da transmissão da cultura, que constitui a definição mais ampla da palavra educação" (TORT, 1976, p.27).

Desse modo, as relações sociais estão profundamente imbricadas à formação escolar do indivíduo, pois tanto a educação quanto o processo de interação social estão subordinadas às questões sociais.

> A educação é um fenômeno social. Isso significa que ela é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas, e culturais de uma determinada sociedade. Na sociedade brasileira atual, a estrutura social se apresenta dividida em classes e grupos sociais com interesses distintos e antagônicos; esse fato repercute tanto nas organizações econômica e política quanto na pratica educativa. Assim as finalidades e meios da educação subordinam-se à estrutura e dinâmicas das relações entre as classes sociais, ou seja, são socialmente determinadas (SARTI,2003, p.49).

Assim, a Sociolinguística Educacional[4] se constitui como fundamento para as aulas de Língua Portuguesa, haja vista a necessidade de se dar maior ênfase às questões variacionistas, considerando o contexto sócio-histórico-cultural dentro do processo de interação. Para isso, de acordo com Bortoni-Ricardo e Freitas (2009, p. 278) o objetivo da Sociolinguística Educacional é "construir novas metodologias que auxiliem professores a desenvolver em seus alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla, à expansão de sua competência comunicativa e à capacidade de desempenhar tarefas escolares cotidianas".

Por isso, a escola quando dissocia a prática da teoria pode causar uma grande rejeição no aprendiz, posto que não havendo uma relação direta com o que lhe é peculiar, haverá desmotivação e não reconhecimento daquilo que lhe é próprio. Destarte, pode-se compreender a "aprendizagem escolar é assim um processo de conhecimentos, organizada e orientada num processo de ensino onde os resultados se manifestam em modificações na atividade interna e externa e os sujeitos em suas relações com o ambiente físico e social se encontram (FREIRE,1996, p.42).

A linguagem é um instrumento primordial de propagação da cultura de um povo, pois "a linguagem não é apenas uma representação de um mundo estabelecido independentemente. A linguagem é também este mundo" (DURANTI, 1997, p.337), pois assume a posição de facilitadora da aprendizagem, ou seja, a partir de expressões e/ou vocábulos pertencentes a um determinado grupo, pode-se abranger a aprendizagem da língua e da cultura de forma dinâmica e pragmática.

Assevera-se assim, que a língua está caracterizada como um instrumento comunicacional, embasando as relações interacionistas e sociais, pois "(...) a linguagem não é só capital cultural, mas também é capital simbólico, de acordo com as dinâmicas de relações de poder que trazem prestígio político e hierarquia social" (MOTA, 2004, p.36).

4. A realidade e a prática em sala de aula têm mostrado que a Sociolinguística voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para melhorar a qualidade do ensino da língua materna em cursos de formação de professores alfabetizadores porque trabalha com os fenômenos da língua em uso, com base na relação língua e sociedade e voltada para a realidade dos alunos (Sociolinguística Educacional, BORTONI-RICARDO). Fonte: http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/901-titulo-soiiolioguistiia-iiuiaiiooal

A tecnologia transpondo as fronteiras do conhecimento

No processo de formação do educando, a tecnologia, até então, tem sido pouco explorada e ao educador não é dada a instrumentalização necessária para que haja uma abrangência no que concerne aos conteúdos a serem dispostos, propagando, de forma velada, a "desnecessária" utilização desses artifícios na sala de aula, como por exemplo o uso do celular, internet, dentre outros, pois a "tecnologia contemporânea é um dos fatores mais importantes de formação da socialidade contemporânea" (LEMOS 2004, p. 88).

Desta forma, muitos alunos são obrigados a não utilizar as TIC no espaço escolar, sobretudo, quando esse cerne está nas mídias digitais, subsídios que ainda provocam estranheza, e possuem alta complexidade por parte de professores e corpo diretivo. Ou então, considera-se o fator tecnologia, por vezes, como uma mera "válvula de escape", sem fundamentação e/ou objetivação do que se pretende ao utilizar tal recurso. Como preparar o aluno para fazer pesquisas sem que se faça uso inapropriado, com vistas no chamado "ctrl C/ ctrl V": copiar e colar?

O professor acaba sendo o grande responsável por sua própria formação (...) (GUEDES, 2006, p. 26). E é neste contexto de busca individual que a formação docente acontece. Ação, por vezes, pessoal, sem estímulo e sem auxílio, e que quando não apresentado ao universo das novas tecnologias, esse profissional pode ser excluído de possibilidades infinitas de inovação.

"As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos" (LÉVY 1993, p. 7). De outro modo, deve-se considerar que o uso das novas tecnologias não se configura como a tábua de salvação da humanidade, porque a depender de seu uso, os problemas vigentes podem perdurar ou mesmo provocar rupturas gravíssimas no constructo do processo ensino/aprendizagem de qualquer indivíduo, pois "diferentemente de qualquer outra revolução, o cerne da transformação que estamos vivendo na revolução atual refere-se às tecnologias da informação, processamento e comunicação (CASTELLS, 2005, p. 50).

Decerto, a integração das tecnologias no âmbito educacional emerge como um acesso ao conhecimento em que as fronteiras são facilmente atravessadas. A cultura facilmente conhecida e o diálogo facilmente estabelecido. Assim sendo, ensinar a língua portuguesa ganha uma nova roupagem, e metodologicamente,

torna-se mais eficiente e eficaz, já que as aulas ao centrarem-se em um procedimento de reconhecimento da identidade linguístico-cultural do indivíduo, com o auxílio das novas tecnologias, as quais têm o poder de trazer para o educando uma realidade mais concreta, atual e motivadora, viabilizam o conhecimento mais pleno da língua, perdendo o caráter superficial de reproduzir normas e condicionar-se às propostas fechadas dos livros didáticos, os quais, muitas vezes, assumem o papel de meros reprodutores de ideologias.

"Assim, em uma sociedade, que supostamente teria uma cultura homogênea, encontramos diferentes 'tribos', no interior das quais ainda podemos encontrar uma enorme variedade de manifestações culturais" (CANDAU 2002, p. 74). Destarte, torna-se importante ampliar o processo ensino-aprendizagem, apresentando os a diversidade linguística, como um instrumento de propagação da multiculturalidade que sedimenta a identidade nacional, pois, a cultura é o meio de comunicação. Outrossim, a necessidade de relacionamento com pessoas de outras culturas é, hoje, mais evidente do que nunca. Deste modo, as mídias digitais favorecem essa apresentação das idiossincrasias que constituem cada comunidade, mais especificamente a brasileira.

O meio social é fator preponderante para que o conhecimento seja uma práxis concreta e constitutiva do ser. Portanto, aprender a língua portuguesa requer, não só o conhecimento metódico de regras e normas, mas a inserção ou imersão na cultura popular, a fim de que haja uma complementariedade do objeto de estudo, ampliando o processo ensino/aprendizagem de forma que englobe a língua, a cultura, costumes, tradições, peculiaridades do país em questão.

Torna-se importante ampliar o processo ensino-aprendizagem da LP, contextualizando os aspectos culturais como um instrumento, pois, a cultura é o meio de comunicação do homem e a forma de estabelecer relações e negociações de sentidos. "Ressalta-se, assim, a natureza multifacetada de nossas identidades, a ênfase na negociação de sentidos, na mutabilidade de papéis e na continuidade do processo de construção de identidade" (MOTA 2004, p. 42).

Diante de tantos pressupostos, a formação do discente, considerando as diversas implicações que devem ser ponderadas diante da construção de seu saber linguístico, perpassa por uma gama de necessidades no que concerne aos conhecimentos de língua e cultura, de forma imbricada, justaposta aos recursos tecnológico-midiáticos que remodela um cenário com novas matizes, interpe-

lando o sujeito/aprendiz ao alargamento da visibilidade dos conhecimentos de si e do outro.

Neste cenário, o professor deve saber usar as TIC a partir das práticas pedagógicas e do que se pretende alcançar. Igualmente, podem-se perceber ações que são meramente reprodutoras de práticas engessadas, sem o favorecimento de atitudes motivacionais que perfazem a apreensão do conhecimento em suas aulas, por isso de acordo com Costa e Paim (2004, p.27) "(...) a tecnologia não pode nunca estar dissociada da dinâmica em que o conhecimento é desenvolvido".

Faz-se notório o crescimento vertiginoso do uso das tecnologias no campo educacional, bem como a necessidade de que o uso desses recursos contribua de maneira significativa para o desenvolvimento de competências e habilidades nas aulas, uma vez que a partir das mídias digitais há uma possibilidade de fomento das diversas linguagens, produzindo significativas mudanças na produção de materiais com suporte em outras tecnologias.

Contudo, deve haver um planejamento que evidencie de maneira consubstancial as características peculiares das diversas e distintas linguagens e potencialidades tecnológicas, ações que podem provocar mudanças na práxis educacional, considerando a competência existencial de atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos, traços de personalidade, dentre outros.

De acordo com Lancien (1998) os recursos multimidiáticos podem exercer um importante papel no desenvolvimento das competências comunicacionais, uma vez que a multimídia a Internet, por exemplo, beneficia não apenas o aprendiz, mas também o professor, assim, expondo uma categorização. Para tanto, é preciso ter clareza no que se objetiva e a partir da intencionalidade se constituir ambientes favoráveis que despertem o interesse e, sobretudo, o acesso do aluno aos recursos tecnológicos, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e eficiente.

As TIC trouxeram à comunidade global um acesso ilimitado ao conhecimento, bem como ao espaço escolar favoreceu novos rumos ao desenvolvimento do processo de constituição dos saberes, já que a aquisição de um novo conhecimento precede a autonomia do aprendiz ao buscá-lo em outros lugares, como por exemplo, nos meios de comunicação midiáticos, e não apenas em uma instituição formativa, assegurando que o acesso ao conhecimento é garantido pela

liberdade da busca, a partir de estímulos pessoais, pois o aprendiz agora pode ter ingresso a um universo infinito de informações.

Assim como corrobora Sobral e Jouet-Pastre (2004, p.224):

> A importância da tecnologia dentro desse contexto aparece de modo crescente (...), de melhor qualificar os professores para que possam lidar de maneira pedagogicamente eficaz com os alunos e a tecnologia, rompendo assim a velha barreira da tecnofobia e o mito de que a tecnologia pode provocar a "desumanização" do processo ensino-aprendizagem e da educação como um todo.

Assim, faz-se preciso haver integração entre tecnologias, linguagens e representações de maneira a interconectar os cidadãos ao mundo globalizado, cujas fronteiras se tornam facilmente transponíveis. Contudo, é necessário observar as diferenças culturais, aceitá-las e, sobretudo, respeitá-las para que haja um processo de conhecimento e apropriação do que é do outro, sem perder as marcas identitárias que constitue cada grupo específico. Considera-se estabelecer mudanças urgentes no processo de formação e educação discente, com investimentos mais concretos no uso efetivo dos recursos tecnológicos, para que haja menos rejeição dos alunos em relação à aprendizagem da língua portuguesa.

Não obstante, emerge a grande precisão de o educador estar em contato com as novas tecnologias, pois se constituem como meios muito eficazes para a obtenção de resultados positivos no que concerne ao conhecimento.

> Há que se reencontrar o sentido mais humanístico, interativo e integrador da educação, que leve a repensar a necessidade de professores e gestores tomarem consciência de que o uso das tecnologias permite redimensionar os espaços de ensinar e aprender, sonhar e amar, vislumbrando a provisoriedade do conhecimento, as novas possibilidades das práticas da escola, a necessidade da formação continuada para atender às características de mudança da sociedade atual e para resgatar o valor do saber e a sensibilidade do ser (REZENDE & FUSARI 1994, p.24).

Faz-se primordial repensar na práxis educativa como uma tomada de consciência, geradora de buscas incessantes pelo objeto a ser desvelado. O professor assume a postura de sujeito auxiliador na formação do indivíduo enquanto cida-

dão ativo e partícipe na tomada de decisões, seja de cunho social, seja profissional, ou mesmo pessoal.

A concepção docente deve estar em concordância com as transformações sociais. Não se pode pensar em eficientes e eficazes estratégias de ensino, sem que aquele que a direciona esteja estanque à realidade na qual estão inseridos seus alunos, desprezando os critérios de exigência social para a formulação de um ensino de qualidade. A busca pelo saber contribui para o desenvolvimento intelectual e mental do ser humano, em sua relação consigo mesmo e com o outro.

Dessa forma, ao educador cabe também a tarefa de construir seus arcabouços significativos, ante as necessidades pessoais e intransferíveis, advindo de seu contexto de experiência pessoal. Por isso, como corrobora Nóvoa (1997, p.26) "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando".

Portanto, pode-se afirmar que nos novos paradigmas de formação de língua portuguesa não se pode excluir a inserção de conteúdos de multimídia e da prática docente aliada ao uso das TIC. Ou seja, formação escolar, é urgente a capacitação do profissional para o uso das mídias, sobretudo as digitais, posto que o desenvolvimento de materiais pedagógicos deve estar em consonância com as atualizações que constituem e, de certo modo, regem o mundo globalizado.

Considerações finais

A aprendizagem de língua portuguesa tem passado por muitas transformações ao longo dos anos, visto que cada aprendiz reage de uma forma diferenciada, levando em conta processos biológicos, cognitivos, afetivos, motivações, contexto social e histórico, processos de afiliação, processamento de input, criação de hábitos automáticos, interação (PAIVA 2005, p. 39).

O presente artigo tendeu a discutir acerca de uma abordagem significativa do uso das TIC no âmbito educacional, visando à difusão de novas práxis nas salas de aulas de LP, observando as mudanças pedagógicas que podem se originar do uso desses novos recursos e também da inserção do educador nesse processo de transformação e formação a partir do uso das novas tecnologias.

Espera-se com essa pesquisa contribuir para a formação discente na disciplina de Língua Portuguesa, partindo da sociolinguística educacional apresentar ao aluno as diferentes contextualizações da língua, despertando no aprendiz o desejo por conhecer a sua língua enquanto ícone da sua própria identidade, do lugar a que pertence.

Assim, a pesquisa pretende contribuir com debates futuros acerca do uso das novas tecnologias, a fim de garantir uma abertura urgente para a inserção das mídias, sobretudo as digitais, no processo de produção do conhecimento nas instituições de ensino, para que assim possa haver um estabelecimento de uma relação de comunicação cultural de maneira crítica e reflexiva, apropriando-se de forma motivadora dos recursos multimidiáticos, os quais favorecem a transposição das fronteiras físicas e ideológicas que pode auxiliar no diálogo entre culturas.

Referências

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris & FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **Sociolinguística Educacional**. In: ABRALIN: 40 ANOS EM CENA. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

BORDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora marco Zero Limitada, 1983.

BRASIL (2000), Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio;** volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRUNO, Fátima T. C.(org) **Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática.** São Paulo: Claraluz, 2005.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: a construção de uma nova perspectiva. In. CANDAU, V. M.(Org.) **Sociedade, educação e cultura (s)**: questões e propostas. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

CASTELLS, Manuel, **A Sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura, Volume I, São Paulo, Paz e Terra, 2000.

DURANTI, A. **Linguistic anthropology**. Cambridge University Press, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Paz e Terra, RJ ,1996.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LANCIEN, Thierry. **Le Multimédia**. Paris: CLE International, 1998.
LEMOS, Andre, **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre, Sulina, 2004.
LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática, Rio de Janeiro, Editora 34, 1993.
MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: Uma relação "entre - culturas". In: ALVAREZ, M. L. O. & SILVA, K. A. (orgs.) **Linguística aplicada**: múltiplos olhares. Brasília, DF: UnB – Pontes Editores, 2007.
NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.
PAIVA, V. L. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, Fátima T. C. (org.) **Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática.** São Paulo: Claraluz, 2005.
REZENDE E FUSARI, Maria F. **Multimídias e formação de professores e alunos**: Por uma produção social da comunicação escolar de cultura. VII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia, 1994.
SARTI, Francisco Cavalcante. **A família como espelho**: Um estudo sobre a moral dos pobres. 2ª edição. SP .Editora Cortez, 2003.
SCHEYERL D. O novo "eu" sob a perspectiva ecosófica e como ele pode atuar em aula de língua estrangeira. In: MOTA k. & SCHEYERL D. **Recortes interculturais na sala de aula de Línguas estrangeiras** (orgs.). Salvador: EDUFBA: Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2004.
SOBRAL, P. e JOUET-PASTRE, C. A formação do professor de língua estrangeira. In: MOTA k. & SCHEYERL D. **Recortes interculturais na sala de aula de Línguas estrangeiras** (orgs.). Salvador: EDUFBA: Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2004.
TORT, Michael. **O Quociente Intelectual**. Lisboa. Editorial Notícias, 1976.
VION, R. ***La communication Verbale.*** *Analyse des interactions* Hachette Supérieur, Paris,1992.

RESUMO

Num mundo em constante transformação e cercado de novas tecnologias, é necessário que os estudantes desenvolvam habilidades que vão além do letramento alfabético, é urgente ser digitalmente letrado. No entanto, contrariando as mudanças aceleradas que acontecem na sociedade, a escola contemporânea insiste na manutenção do paradigma educacional adotado desde a Revolução Industrial, ancorado no modelo instrucionista da educação de massas. Considerando que o pleno domínio da língua é algo essencial para nos tornarmos cidadãos ativos, este estudo pretende investigar processos de letramento a partir dos gêneros textuais que circulam na sociedade, dando relevo aos gêneros digitais e suas contribuições ao desenvolvimento linguístico-cognitivo do educando. Como o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita ainda é um problema nas escolas, e sendo os gêneros digitais pouco explorados nas aulas de língua materna, temos por objetivo analisar como práticas pedagógicas voltadas para a produção de gêneros textuais digitais e não digitais, nas aulas de Língua Portuguesa, contribuem para a formação de leitores e escritores proficientes no Ensino Fundamental. A pesquisa realizada foi de natureza etnográfica, pesquisa-ação, e aconteceu em uma turma do 8º ano de uma escola pública do município de Recife – PE/Brasil. Para coleta de dados utilizamos a observação participante completa, a entrevista etnográfica semiestruturada e a análise documental. Os resultados obtidos apontam que os contextos criados para que os alunos se tornem cidadãos letrados facilitaram o debate e a interação, estimularam a autonomia e a aprendizagem colaborativa e promoveram a construção do conhecimento, sendo, mesmo que a nível micro, Inovação Pedagógica.

Palavras-chave: Tecnologia, Gêneros textuais, Aprendizagem colaborativa.

OS GÊNEROS DIGITAIS EM PROCESSOS DE APRENDIZAGEM AUTÔNOMA E COLABORATIVA

Érica Carvalho da Silva (UFPE)

Introdução

Conscientes de que nosso cotidiano está rodeado de práticas de linguagem, seja em nossos relacionamentos pessoais, seja nos sociais, e de que hoje, no mundo informatizado, a educação letrada deve ir muito além das ações de codificar e decodificar símbolos, foi desenvolvido um projeto, nas aulas de Língua Portuguesa, que favorecesse a aprendizagem dos gêneros textuais digitais interligados aos gêneros não digitais, na busca de promover a interação entre os adolescentes e a descoberta de uma escrita significativa para uma efetiva participação no mundo letrado.

Investigar essa ação interativa no processo de letramento torna-se relevante, uma vez que as novas tecnologias nos trouxeram novas formas de construção de sentidos, possibilitando-nos que saiamos da visão tradicional da aula de língua materna, em que a língua é tomada, como afirma Geraldi (1997, p. 190), "como objeto de estudo, como um sistema cujos mecanismos estruturais se procuram identificar e descrever." Temos uma abordagem da língua meramente instrucionista, em que os alunos repetem passivamente em um exercício "incessante de copiar, conservar e combinar palavras" (GERALDI, 1997, p. 120), muitas vezes ignorando o seu real significado.

A língua é um instrumento de comunicação e sua abordagem em sala de aula deve desenvolver no educando habilidades de expressão e compreensão de mensagens, por isso deve-se priorizar **o uso** em detrimento **do saber a respeito da língua** *(grifos meus)*. Para que essas habilidades sejam desenvolvidas, é ne-

cessário que os alunos assumam o papel de construtor do conhecimento junto ao professor, saindo da visão instrucionista para uma visão construcionista, em que, para Seymour Papert (2008), os educandos são estimulados a buscar o conhecimento, e os professores são os problematizadores, promovem contextos de aprendizagem que facilitam as descobertas dos aprendizes.

Nessa perspectiva, a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto escolar tem por objetivo revolucionar o fazer pedagógico, melhorando as formas de aprender e desenvolvendo as habilidades do aluno, visando uma maior reflexão e participação social.

Marcuschi ainda afirma que existem três aspectos que tornam o estudo dos gêneros digitais relevante:

> (1) Seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; (2) Suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; (3) A possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita. Assim, esse "discurso eletrônico" constitui um bom momento para se analisar o efeito de novas tecnologias na linguagem e o papel da linguagem nessas tecnologias. (MARCUSCHI, 2010, p. 16)

Dar condições ao aluno de conhecer esses gêneros emergentes é também função da escola, mais especificamente das aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista que uma das habilidades a ser desenvolvida no educando em sala de aula é a competência escrita.

Aprendizagem autônoma e colaborativa

A escola precisa estruturar-se para promover uma prática pedagógica mais centrada no aluno, no desenvolvimento de suas habilidades de uma forma mais interativa e autônoma, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas através do trabalho em equipe.

Teóricos construcionistas defendem que o conhecimento não é um todo acabado que deve ser transmitido às gerações futuras, mas algo que deve ser construído através da interação pessoa/mundo/pessoa, mediada por artefatos sócio-historicamente situados.

Adotando a visão de Marcuschi (2010) e Xavier (2008, 2010), os gêneros digitais, artefatos mediadores da construção do conhecimento, abrem janelas para mundos que permitem uma maior interação, proporcionando o desenvolvimento cognitivo do aprendiz, que agora se assume como sujeito autônomo.

Para Gadotti (2008, p. 13), "A palavra 'autonomia' vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se, de 'autos' (si mesmo) e 'nomos' (lei)." Assim, agir autonomamente é ser capaz de construir seus conceitos, de ter autogoverno.

Portanto, através desses gêneros podem-se criar ambientes propícios a uma aprendizagem autônoma, baseados em investigação real com ênfase no trabalho colaborativo, tendo em vista a quebra de fronteiras impulsionada pela internet. Para Correia e Dias (1998, p. 118), "Num mundo em mudança em que a maioria dos problemas que se colocam são complexos e universais, uma das formas de conceber a sua resolução é um trabalho colaborativo resultante das interações entre os vários intervenientes sociais." A aprendizagem colaborativa tem como características:

> (i) O trabalho em equipe;
> (ii) A formação de equipes heterogêneas constituídas por alunos de níveis, sexos e raças diferentes;
> (iii) Os sistemas de recompensa orientados para o grupo e não para o indivíduo. (CORREIA e DIAS, 1998, p. 118)

Vigotski (2007), através da sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, ZDP, aborda a necessidade do indivíduo de trabalhar em equipe, seja com adultos ou com pares mais capazes, pois processos internos no desenvolvimento da criança são estimulados quando estas interagem com seus companheiros em processo de cooperação. Assim, existem os conhecimentos que as crianças já dominam e aqueles que elas só podem desenvolver através da colaboração umas com as outras. Para Coll (1994, p. 85-86), "As experiências de aprendizagem cooperativa, comparadas às de natureza competitiva e individualista, favorecem o estabelecimento de relações entre os alunos muito mais positivas" aflorando entre eles sentimentos de ajuda mútua, respeito, ética e solidariedade.

Considerando o grande fascínio que a mídia e os gêneros advindos dela exercem sobre os jovens, é natural que a escola estruture ambientes em que a leitura e a produção textual se tornem mais prazerosas, criativas e originais. Xavier[1] elenca algumas implicações no estudante resultante do letramento digital, para ele com esse jeito novo de fazer educação os alunos tornam-se ativos, têm mais motivação, constroem habilidades coletivamente, constroem aprendizagens adequadas às mudanças do mundo, lidam com material didático on-line, desenvolvem competências voltadas para era da informação.

Num mundo em constante transformação, a utilização desses ambientes virtuais diminuiria a distância entre professor-aluno-aluno, num processo contínuo de colaboração para a resolução dos problemas. Fino (1999) ainda aborda que um software que contemple as especificidades cognitivas deve permitir uma atividade que, entre outras coisas, seja significativa; estimule o desenvolvimento cognitivo para que o aluno com a ajuda dos pares alcancem níveis mais elevados do conhecimento; permita a colaboração; estimule uma atividade metacognitiva; favoreça a negociação social do conhecimento.

Portanto, o envolvimento dos estudantes em projetos comuns envolvendo os gêneros digitais, através da aprendizagem colaborativa, pretende promover uma maior interação entre professor-aluno-aluno, libertando-os do poder centralizador da ação educativa e tornando-os responsáveis pela construção do conhecimento.

Gêneros textuais digitais

Para Marcuschi (2010), gênero textual é um artefato situado sócio-historicamente, relativamente estável do ponto de vista da composição e do estilo, que serve como instrumento comunicativo específico e como forma de ação social. Partindo desta concepção, perceberemos que a partir do momento que novas formas de comunicação surgem, interferindo nessas condições de processamento textual, teremos, consequentemente, uma interferência na natureza do gênero produzido.

1. Artigo disponível em <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>

Essa interferência acontece desde a invenção da escrita, que trouxe com ela inúmeras possibilidades de uso da linguagem. Tivemos, nesse processamento histórico, a placa de barro, o pergaminho, o papel e, revolucionando uma época, a invenção da imprensa. Para Xavier[2], a cada novo surgimento de contextos comunicativos, consequentemente, surgirão novos gêneros textuais, que nascem para atender às necessidades emocionais, físicas e econômicas em determinado momento histórico, pressionando os usuários da língua a se adequarem aos novos contextos.

Assim, hoje, com o acelerado desenvolvimento tecnológico e com a internet refletindo a pluralidade de contextos comunicativos, inúmeros gêneros textuais emergiram na mídia eletrônica, uns realmente novos e outros como um hibridismo de gêneros pré-existentes, "o nada nada cria, logo é natural que os novos gêneros que emergem das tecnologias recém criadas misturem gêneros, façam uma composição de características de um certo gênero com a possibilidade técnica de efetivar uma determinada ação antes impossível." (XAVIER, p. 7). Outra característica, tida como essencial, é "a centralidade da escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita" (MARCUSCHI 2010, p. 21).

Os novos gêneros também nos permitem observar uma maior integração entre som, imagem e palavras, tornando a sua linguagem cada vez mais plástica. Vemos emergir um espaço de apreensão de sentido em que ganha relevo não apenas a palavra escrita, junto com ela encontramos imagens, sons, formas, tudo no mesmo campo visual, formando um todo significativo. Para Xavier (2010, p. 209), "Com ele, ler o mundo tornou-se virtualmente possível, haja vista que sua natureza imaterial o faz ubíquo por permitir que seja acessado em qualquer parte do planeta, a qualquer hora do dia e por mais de um leitor simultaneamente." Sem dúvida o mundo digital exige de seus interlocutores bem mais que a simples decodificação do código linguístico.

Para Cynthia Selfe e Susan Hilligoss *apud* Marcuschi (2010), "o computador mudou nossa maneira de ler, construir e interpretar textos e mostrou que não há formas naturais de produção textual e leitura." O advento tecnológico veio nos

2. Xavier é doutor em linguística pela UNICAMP e orienta pesquisas em gêneros eletrônicos e letramento digital. Este artigo pode ser acessado em <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Reflexoes%20em%20torno%20da%20escrita%20nos%20novos%20generos%20digitais-Xavier.pdf>

mostrar como a cultura e a tecnologia interagem para interferir nas práticas de leitura e produção escrita, sendo um espaço cognitivo que exige que revisemos as nossas formas de lidar com o texto.

Marcuschi (2010, p. 37) elaborou um quadro expondo os principais gêneros existentes no ambiente virtual, relacionando-os a gêneros já existentes em outros contextos:

Quadro I[3] - relação entre gêneros textuais

	GÊNEROS EMERGENTES	GÊNEROS JÁ EXISTENTES
1	E-mail	Carta pessoal/bilhete/correio
2	Chat em aberto	Conversações (em grupos abertos?)
3	Chat reservado	Conversações duais (casuais)
4	Chat ICQ (agendado)	Encontros pessoais (agendados?)
5	Chat em salas privadas	Conversações (fechadas?)
6	Entrevista com convidado	Entrevista com pessoa convidada
7	E-mail educacional (aula por e-mail)	Aulas por correspondência
8	Aula chat (aulas virtuais)	Aulas presenciais
9	Videoconferência interativa	Reunião/de grupo, conferência/debate
10	Lista de discussão	Circulares/série de circulares (?)
11	Endereço eletrônico	Endereço postal
12	Blog	Diário pessoal, anotações, agendas

3. Quadro retirado do livro Hipertextos e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentidos.

Como o mundo contemporâneo está repleto de máquinas, é necessário ir além do letramento alfabético, precisamos tornar nossos jovens digitalmente letrados, fazendo-os cidadãos do mundo, como diz Paulo Freire.

O professor de linguagem diante da era da aprendizagem

De acordo com Kuhn (1978), as crises levam a mudanças paradigmáticas. Não é novidade que a escola que conhecemos hoje, baseada na pedagogia instrucionista, está em decadência. Assistimos, paralelamente, a uma evolução do paradigma educacional.

A sociedade industrial impôs um modelo de escolarização voltado à massificação dos saberes e à reprodução social, tendo em vista a necessidade da época de mão de obra qualificada. Assim, o processo de comunicação na escola era unilateral, o professor era o dono do conhecimento, enquanto os alunos recebiam passivamente as informações e as reproduziam.

Presentemente, com o advento tecnológico e a acelerada transformação da sociedade, estamos vendo surgir um novo tempo, a era da superindustrialização, em que ganha relevância a informação.

Em termos educacionais, novos desafios surgem, o professor, protagonista no processo de ensino, abre espaço para o professor que cria espaços de aprendizagem e age em colaboração com os alunos.

Perrenoud (2000, p. 24) afirma que uma das habilidades do professor no presente século é a de organizar situações de aprendizagem, "organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos". Para Branson *apud* Correia e Dias, nessa nova perspectiva, espera-se:

> (i) A promoção do autoconhecimento dos alunos;
> (ii) O aumento da qualidade e da quantidade do feedback;
> (iii) O desenvolvimento de materiais didáticos de qualidade que permita uma integração eficaz no currículo;
> (iv) O desenvolvimento, nos alunos, de capacidades (skills) de autogestão e de resolução de problemas aliadas à capacidade de pensar criticamente;
> (v) A adequação dos ritmos de aprendizagem segundo os ritmos próprios dos alunos;
> (vi) O aperfeiçoamento dos processos de avaliação. (BRANSON *apud* CORREIA; DIAS, 1998, p. 117)

De acordo com essa nova abordagem, a interação entre os participantes da aprendizagem – professor-aluno-aluno – ganha destaque, o trabalho deixa de ser unilateral e passa ser colaborativo, com ênfase na construção social do conhecimento.

Essa visão do trabalho docente pode ser ancorada nas inovações tecnológicas que, como bem sabemos, caminham a passos largos, afetando todos os setores sociais, não sendo diferente com a educação, que é um dos setores estratégicos da sociedade, podendo beneficiar-se com esse desenvolvimento. Para isso, é necessário um redirecionamento pedagógico, pois, segundo Xavier (2008, p. 2), os alunos "têm chegado aos espaços escolares ávidos por encontros mais dinâmicos, participativos e instigadores de sua inteligência em rápido desenvolvimento."

Em face desse novo estudante, que já vem familiarizado com as tecnologias digitais, a aprendizagem colaborativa constitui uma alternativa de mudança, especialmente na relação professor/aluno. Perrenoud (2000, p. 125) cita que outra competência que o professor deste século precisa ter é saber trabalhar com as novas tecnologias, "as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC ou NTIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar."

Neste contexto histórico, exige-se do professor um reposicionamento teórico-metodológico, a fim de ajustar-se às novas demandas sociais, refletindo sobre o seu papel e o reconfigurando de acordo com as necessidades presentes e futuras. Para Xavier (2008, p. 4), "Por sua condição privilegiada de ator e coautor dos processos pedagógicos juntamente com o aprendiz, o professor deve realinhar sua identidade profissional a todo instante."

Uma prática pedagógica inovadora requer a superação de dicotomias como teoria e prática, educação e trabalho, pois estamos vivenciando o século do conhecimento, que também pode ser chamado de século da aprendizagem, em virtude do potencial educacional que nos é apresentado. Saímos da escassez da informação para superabundância informacional. O desafio agora é de outra natureza, cabe aos professores construir situações de aprendizagem em que os estudantes possam escolher, avaliar, refletir e transformar essas informações em conhecimento utilizáveis na sociedade, transformando aquilo que era *reconhecimento* e *reprodução* em *conhecimento* e *produção*.

Análise dos dados

O desenvolvimento do projeto envolveu o estudo dos gêneros textuais digitais e não digitais, por entendermos que eles estão inter-relacionados, desenvolvendo habilidades fundamentais para o leitor e o produtor de textos dos dias de hoje, assim, os alunos se envolveram na aprendizagem dos gêneros:

Quadro II – gêneros estudados

GÊNEROS ESTUDADOS	PROCEDIMENTOS	PROPORCIONANDO
• Conto; • Email; • Blog; • Relato de experiência.	• Explorar o gênero conto; • Criar a primeira versão de um conto; • Revisar o texto e reescrevê-lo usando o Word; • Explorar o gênero e-mail enviando mensagens para: escritor, diretor da escola e professora; • Participar de uma oficina de contos com um escritor; • Reorganizar os contos, se necessário, para montagem de um livro; • Fazer o lançamento do livro na escola – manhã de autógrafos; • Relatar a experiência vivida no projeto no blog da turma.	• Conhecer, compreender e produzir gêneros textuais digitais e não digitais; • Criar mecanismos eficientes de pesquisa em ambientes digitais; • Participar ativamente da interação proporcionada pelos gêneros digitais; • Produzir textos utilizando recursos de multimídia; • Conhecer formas de participação e aprendizagem colaborativa na rede. • desenvolver a autonomia.

A seguir, apresentarei algumas das atividades propostas e os trabalhos que surgiram em decorrência delas, a partir de uma descrição dos contextos de aprendizagens criados para essa turma em particular, levando em consideração suas especificidades como comunicação, rotina, modos de resolver problemas e desempenho. Analisaremos como os artefatos produzidos por meio da interação entre os pares e a utilização das novas tecnologias evidenciam práticas nas quais haja lugar para a aprendizagem.

a. Explorando o gênero conto

Levei para sala de aula o conto "TENTAÇÃO" de Clarice Lispector, que tem como temática o encontro fugaz entre uma menininha ruiva e solitária, sentada à porta de sua casa, e um cãozinho basset que passa pela rua com a sua dona. Cada aluno recebeu uma cópia do conto, em seguida fizeram uma leitura silenciosa, buscando compreender a temática do texto. Essa leitura que realizamos sozinhos se revela necessária para que possamos dialogar apenas com o texto, refletindo sobre os seus eventuais significados e possibilidades de construção de sentidos.

b. Construindo conceitos

Estudamos algumas características inerentes ao gênero em questão, como o tempo, o espaço, o tipo de narrador e a sequência narrativa. Para que essa análise fosse possível, levei diferenciados livros de contos para a sala de aula. Conversei com os alunos apresentando os livros, mostrando que, por se tratar de contos, cada livro continha mais de uma história, as quais poderíamos ler de acordo com o nosso interesse.

Em seguida, pedi para que eles se reunissem em grupos de quatro pessoas e que escolhessem o livro que gostariam de trabalhar, depois, em equipe, escolheriam o conto do livro que iriam ler e analisar para apresentá-lo à turma. Tivemos quatro produções:

Figura I: Grupo I – Alunos AT, JJ, T, PV

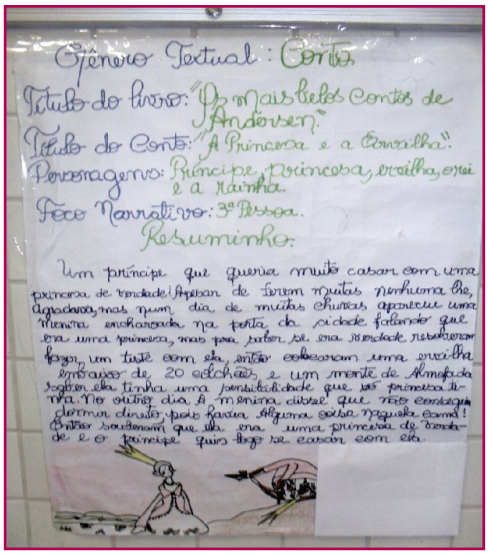


Figura II: Grupo II – Alunos RS, MC, P, I, D

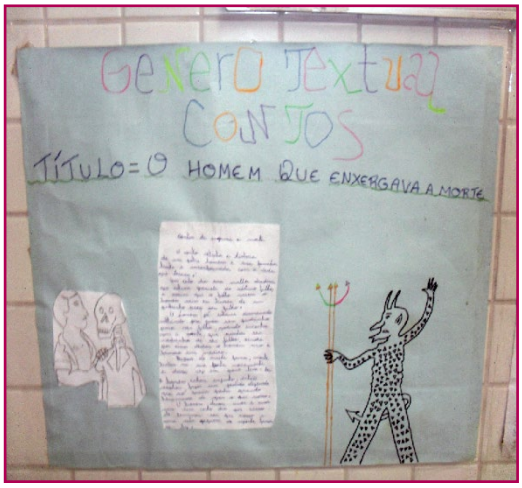


Figura III: Grupo III – Alunos K, G, R, RK

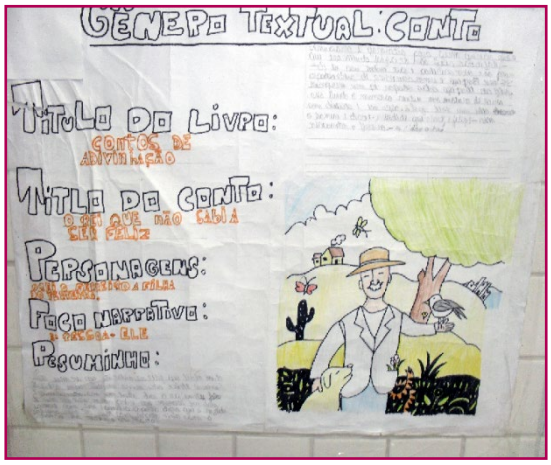
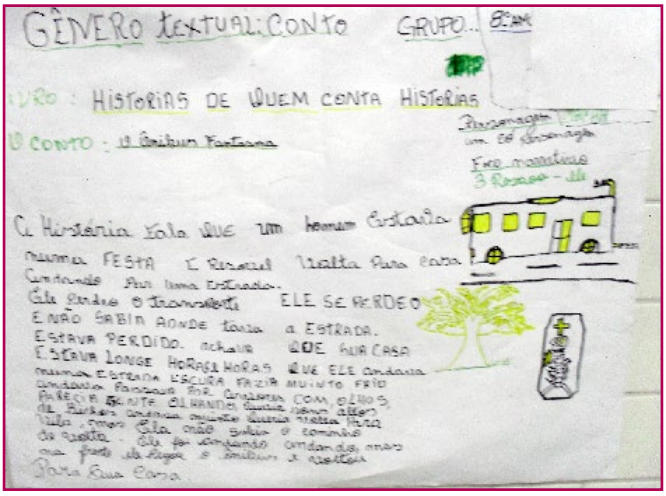


Figura IV: Grupo IV – Alunos IF, JG, LL, LG



c. Da reflexão à ação

Depois de termos lido e analisado alguns contos, chegou a hora de produzirmos os nossos próprios textos. Decidimos, então, produzir um livro de contos para deixarmos na biblioteca da escola, assim, outras crianças poderiam lê-lo. Para que essa construção fosse possível, iríamos trabalhar muitas vezes na sala de informática, pois precisaríamos utilizar o e-mail, o blog da escola e também precisaríamos digitar e ilustrar os nossos contos.

Depois que tomamos as decisões necessárias, chegou a hora de sairmos do papel de leitores de textos já consagrados para nos tornarmos autores, e para isso era necessário planejamento e escrita da primeira versão.

d. Do lápis, borracha e papel à tela, teclado e internet

Conversei com os diretores da escola sobre o projeto que estava desenvolvendo com os alunos e combinei com eles uma troca de e-mail entre eles e os alunos do 8º ano A. Nesta interação, seriam discutidos assuntos referentes ao desenvolvimento do projeto.

Ao realizar esta atividade, tínhamos alguns objetivos a serem alcançados: envolver os alunos em processos de letramento a partir do gênero textual digital e-mail; fazer com que os alunos percebessem a função interacional da linguagem; e envolvê-los em todas as etapas do projeto, inclusive o de pedir permissão aos diretores para fazermos a culminância.

Expliquei para os meninos do 8º ano que eles deveriam pedir a autorização da diretora e do vice-diretor para realizarmos a culminância do projeto – o lançamento do livro – com a presença dos pais, e que esse pedido seria feito por e-mail.

e. Um escritor em nosso meio

Convidei um escritor de poemas e de contos para vir à escola conduzir uma oficina sobre a ação e a importância de escrever, no intuito de envolver os alunos em situações reais de letramento, incentivando-os à escrita. Assim, passamos

por três momentos de interação com o escritor através de gêneros textuais específicos: 1º - exploramos seu blog; 2º - comunicamo-nos com ele através de e-mail; 3º - recebemos sua visita em nossa escola.

f. Refacção textual no Word

Desenvolver atividades no computador sempre encanta os meninos, poder escolher as cores, tamanhos e formatos das letras, poder ajustar o texto e ilustrá -lo gera vontade de aprender a fazer. Além disso, ao repassar o texto produzido para o Word, os alunos têm a oportunidade de revisá-lo mais uma vez, observando inadequações ortográficas denunciadas pelo corretor automático ou, até mesmo, possíveis alterações que ele resolva fazer ao realizar mais uma leitura.

Pudemos observar, a partir desse interesse pela escrita dos contos, que os estudantes se sentiram mais estimulados a participar de contextos letrados quando introduzimos as novas tecnologias, permitindo que eles fizessem uso delas para produzir significado em contextos reais de interação, pois, segundo Bazerman (2007, p. 33-34), "Somente mediante o uso ativo dos sistemas pela produção, recepção e uso ativos de textos particulares é realizado o poder social de letramento."

g. O grande dia - manhã de autógrafos

Confeccionamos em sala de aula os convites para enviarmos aos pais dos alunos, no intuito de que eles pudessem participar desse momento tão especial para os estudantes, pois entendemos que a participação dos pais faz parte do processo de crescimento do discente, como afirma Perrenoud (2000, p. 64), "Toda pedagogia diferenciada exige a cooperação ativa dos alunos e de seus pais."

Figura V: Convite para manhã de autógrafos



Além de escritores, os alunos também mostraram seus dotes como atores, encenaram o conto produzido pela **aluna K** - "A menina que aprendeu a voar".

Após a dramatização, iniciamos a sessão de autógrafos, o que deixou os pais e os alunos encantados, era tudo muito simples, mas repleto de uma simbologia e de uma veracidade que envolveu os autores e os espectadores desse evento.

Figuras VI e VII: autografando o livro de contos





A instituição escolar deve proporcionar essa passagem do sujeito enunciador para sujeito autor, de tal modo que o estudante vivencie práticas que os levem a dominar os mecanismos da escrita, sendo a escola um lugar fundamental para a construção de experiências que desenvolvam o papel de autoria com a linguagem.

Essa construção de experiências acontece dentro de um processo interativo do qual emerge o texto, e quando tornamo-lo público "temos de viver com o fato de ter criado o texto e, através dele, afirmado uma presença social num campo letrado de ação social." (BAZERMAN, 2007, p. 53). Desta forma, o estudo da língua é visto como uma atividade sociointerativa e, ao afirmar sua presença social no mundo letrado de forma exitosa, fará com que os estudantes ousem em exercer sua cidadania em outros contextos e ambientes.

Esse envolvimento com a aprendizagem também foi percebido pelos pais que compareceram à manhã de autógrafos, ao final do evento, ao serem indagados sobre a importância de um projeto como esse na vida dos estudantes, ele responderam:

> Gostei... muito importante para eles se descobrirem com a leitura e perder a vergonha mais um pouco, muito importante mesmo. (Mãe de aluna, entrevista)
> Eu chorei, me emocionei, acho que estimula a imaginação deles, a escrita vai melhorando, gostei muito mesmo. (Mãe de aluna, entrevista)

As considerações feitas pelos pais evidenciam uma preocupação com o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade dos alunos, ratificando a importância de projetos que favoreçam essa construção, portanto, o estímulo à criatividade, o envolvimento com a leitura e o desenvolvimento da escrita são atividades que deveriam estar presentes em qualquer contexto de aprendizagem desde muito cedo, evitando que tivéssemos tantos analfabetos funcionais chegando ao Ensino Fundamental II.

h. O blog e o relato de experiência como escritor

Para finalizarmos o projeto, sugeri aos alunos que publicássemos o nosso relato de experiência no blog da escola[4], para que outras pessoas tivessem acesso e também se envolvessem em histórias tão positivas quanto essa que vivenciamos. Eles gostaram da ideia, porém não sabiam como fazer, então iniciamos uma conversa sobre o que era "relatar" e "experiência". Desta forma, relembramos oralmente o que havia sido feito no decorrer do projeto para, em seguida, os alunos produzirem a primeira versão de mais um gênero textual – o relato de experiência. Eles relataram individualmente como foi a vivência desse projeto de construção do livro de contos, seus sentimentos e expectativas. Pedi para que eles lembrassem todas as etapas e escrevessem. Assim, em seus textos surgiram afirmações:

> Depois de fazer nossos contos no caderno fomos para informática digitar os nossos textos passamos uma aula digitando os nossos textos depois de digitar botamos imagens nos nossos contos para ficar mais interessantes e demos um texto para o outro pra ver se tem alguma coisa errada nos textos e cada um leu um texto diferente. (Aluno R, relato de experiência)
> Depois que o livro estava pronto, nós alunos convidamos nossos pais para uma manhã de autográfo do nosso livro, nós lemos nosso texto para nossos pais, depois fizemos um lanche muito gostoso a partir desse dia nós alunos nos sentimos como verdadeiros escritores. (Aluno G, relato de experiência)

Observamos na fala dos alunos uma satisfação com o resultado do projeto, eles sentiram-se como construtores e não apenas como receptores passivos do conhecimento. Esse sentimento de autoria deve-se ao fato de que cada aluno foi responsável direto pela realização do projeto, as atividades realizadas colaborativamente faziam com que todos se sentissem responsáveis pelos seus colegas, incentivando e ajudando no desenvolvimento das habilidades leitora e escrita, dessa forma, já não era apenas o professor a proferir um discurso unilateral, mas uma turma inteira envolvida com a aprendizagem.

4. Link para leitura dos textos dos alunos <http://escolapadreantoniohenrique.webnode.com/portfolio/>

Esses fatores, associados ao uso das TIC, estimularam os estudantes a produzir o relato de experiência por três motivos: em primeiro lugar, porque a escrita, fundamentada em uma experiência vivida, gera conforto na hora da produção, pois nada terá de ser inventado, mas sim relatado. Em segundo lugar, porque o texto escrito terá um leitor real, assim, os alunos iniciaram a produção sabendo o que iriam escrever, para quem iriam escrever e para que iriam escrever. Em terceiro lugar, porque a associação dos gêneros textuais relato de experiência e blog torna a produção mais desafiadora, uma vez que ao publicar o texto na internet, ele pode correr o mundo.

Sabemos que o blog é um espaço virtual que açambarca vários gêneros como diários íntimos, poemas, crônicas, contos, sendo um lugar de encontro, onde o leitor/escritor/autor constrói sua identidade, sendo artefatos de interação social, permitindo aos estudantes a oportunidade de construir conhecimento, através de uma prática que exige constante interação.

Através dessa interação facilitada pelos gêneros digitais nas aulas de Língua Portuguesa, os processos de aprendizagem migraram de um contexto monolítico, em que a atenção está centrada no professor, para um modelo centrado no aluno. Além disso, o trabalho colaborativo entre os alunos ajudou-os na superação de deficiências tão corriqueiras nas salas do Ensino Fundamental das escolas públicas, como problemas ortográficos, de paragrafação textual, pontuação ou, até mesmo, de interpretação textual.

O que nos dizem os alunos sobre o projeto?

Os alunos envolveram-se num projeto que lhes permitiu participar de contextos diferenciados de letramento, seja digital ou não digital. Essa experiência proporcionou aos estudantes vivenciarem uma história de sucesso em relação à escrita, estabelecendo confiança e permitindo-lhes enxergar a escrita como "uma forma atraente de ação social." (BAZERMAN, 2007, p. 62).

O desenvolvimento de projetos abordando os gêneros textuais/digitais estimula o aluno a assumir uma postura mais ativa em face ao conhecimento, porém essa construção não acontece apenas se deixarmos os alunos interagirem com as TIC de maneira aleatória, é necessário que haja uma interação entre aluno

-aluno-professor discutindo, questionando, orientando, propiciando aos alunos o envolvimento em desafios que os façam refletir sobre as estratégias utilizadas na resolução dos problemas, sendo as TIC apenas mais uma ferramenta nessa construção, tendo o papel de tornar os alunos sujeitos ativos na construção de suas próprias estruturas intelectuais.

Para proporcionar essa interação, o projeto elaborado visou à criação de contextos que favorecessem o trabalho em dupla ou em grupo, ora trabalhando com os gêneros textuais não digitais, ora mediados pelo computador, trabalhando com os gêneros textuais digitais. Como já foi mencionado, para cumprir com o seu papel comunicativo, é necessário que o texto passe, na maioria das vezes, pelas etapas de planejamento, construção, revisão e rescrita. Essas etapas, em alguns momentos, foram construídas inteiramente pelos nossos estudantes, em duplas ou grupos, como foi o caso dos e-mails enviados aos diretores e também ao escritor. Em outros momentos, apenas a etapa de revisão foi feita em dupla, como foi a escrita do conto e do relato de experiência. Ao promovermos essa construção e/ou revisão compartilhada, tiramos o foco da correção textual dos olhos do professor e direcionamo-la aos próprios autores, juntamente com os colegas de turma, através de uma leitura mais atenta e detalhada.

Esse redirecionamento pedagógico exige do aluno um comprometimento maior com as suas produções e com as produções do colega, dessa forma, ao invés de receber o seu texto todo rabiscado pela caneta vermelha do professor, para fazer a "limpeza" textual, os alunos debatem e decidem qual a melhor forma de organização textual, sobre os olhos atentos do professor, que orienta para as descobertas. Os alunos do 8º A ano mostraram-se adeptos ao trabalho em equipe:

Quadro III - Excerto da entrevista semiestruturada

Professora: Vocês acham que os trabalhos realizados em dupla ou em grupo facilitaram ou dificultaram a aprendizagem de vocês?
Aluno G: Melhorou, porque como diz o velho ditado duas cabeças juntas pensam melhor.
Aluna K: Acho, porque pode fazer... pensar diferente e comentar um com o outro.
Aluno R: É melhor, porque se um errar a outra ajuda.
Professora: No computador, também vocês percebem que quando erramos fica...
Aluno R: um negócio vermelhinho
Professora: Aí vocês percebem que está...
Aluno T: Errada.
Professora: Vocês costumam verificar quando isso acontece?
Aluna K: Eu olho.
Aluno G: Mesmo corrigindo ainda têm umas palavras erradas, que escrevem com letras maiúsculas.

Esse processo de letramento é beneficiado quando organizamos situações de aprendizagens em que os estudantes se sentem impelidos a participar. Nesse contexto, a associação das TIC se torna extremamente útil, facilitando a busca de informação, a comunicação, a explicitação do raciocínio e o sentimento de autoria. Além disso, os alunos se veem envolvidos em dinâmicas que fazem parte do seu cotidiano. É a escola trazendo para dentro de seus muros a realidade social. Esse fator funciona como elemento motivador para uma aprendizagem autônoma e significativa, pondo em xeque a ideia de que aprender é seguir uma linha reta, linear onde estão presentes a passividade, a instrução e a repetição.

O sentimento de autoria vislumbrado nos projetos realizados foi explicitado pelos alunos ao responderem a pergunta feita pela professora:

Quadro IV - Excerto da entrevista semiestruturada

Professora: Dentre as atividades que desenvolvemos nos projetos, usando as TIC, das quais vocês gostaram mais?
Aluno G: Foi quando a gente fez o nosso livro... porque a gente pode levar para casa e teve a manhã de autógrafo, a gente se sentiu como artista.
Aluno T: Quando era da quinta série, eu dizia "eu nunca vou fazer um texto assim", quando eu via um texto na internet eu dizia que eu nunca ia conseguir fazer, mas eu fiz um livro que nunca pensava em fazer, só pensava em perturbar.
Aluno R: Melhor foi a manhã de autógrafos porque chamou a mãe para vir aqui. Todo mundo leu, com vergonha, mas leu, aí depois deu um lanchinho.
Aluna AT: Eu gostei de tudo um pouco porque foi uma aprendizagem para gente.

Nas falas dos **alunos G e R** verificamos o quanto é importante para os nossos estudantes sentirem-se inseridos em contextos que valorizem as suas produções, dessa forma, a presença da família, dos colegas, dos leitores reais confere significado ao texto produzido.

Na fala do **aluno T** percebe-se a migração do sentimento de incapacidade de escrever, por achar que é muito difícil, para um sentimento de pertença a esse mundo que se abriu para ele, envolvendo-o na descoberta de si mesmo, como cidadão que pode ser mais que receptor passivo de informação, pode ser produtor de conhecimento. Além disso, percebemos em sua fala uma transformação de comportamento diante do universo estudantil, ao afirmar que antes "só pensava em perturbar" nas aulas, mas agora consegue produzir.

Decerto que para tornarem-se leitores e escritores proficientes a estrada é longa, teremos de vencer anos de um trabalho meramente metalinguístico. Observamos, na interação dos alunos e no nosso próprio comportamento enquanto mediadores, a influência tácita dos modelos instrucionistas. Os textos produzidos por nossos alunos apresentam falhas que revelam a imaturidade de crianças que cresceram escrevendo textos que só tinham um destinatário – o professor – ou, até mesmo, frases sem nexo e sem finalidade comunicativa. No entanto, apesar de percebermos essas falhas, percebemos também uma vontade imensa de acertar, de cumprir com o seu papel social e de ver os seus textos ganharem

vida, servindo bem mais que para o professor corrigir e dar uma nota, mas sim para comunicar.

Nesse processo de construção da autonomia e da identidade juvenil, os contextos de aprendizagem criados se revelaram muito importantes, uma vez que buscaram facilitar as descobertas por parte dos alunos, ao invés de repassar a informação pronta para que eles assimilassem passivamente. Para Fino (2011), criar contextos diferenciados, que permitam ao aluno a descoberta, é papel do professor, que ao invés de centrar sua prática em si mesmo, centra na aprendizagem.

Portanto, o contexto diferenciado de aprendizagem facilitou a interação e a colaboração entre os estudantes, que, mediados por uma base tecnológica, tiveram ao seu alcance um meio para buscar informações diferenciadas, podendo escolher, relacionar, criticar, descartar e reorganizar suas informações, transformando-as em conhecimento. Assim como, com o auxílio das TIC, os alunos puderam se apropriar também dos gêneros digitais, participando de contextos virtuais de comunicação, marcando seu lugar no mundo como cidadão digitalmente letrado.

Considerações finais

As situações de aprendizagem criadas nas aulas de Língua Portuguesa com a inserção das TIC proporcionaram um espaço que facilitou ao estudante estar com os pares, agir colaborativamente, pensar, refletir e aprender, evidenciando uma maior participação do aluno no processo de aprendizagem. Esses contextos buscaram aplicar a visão pedagógica abordada por Papert (2008), segundo esse autor, as crianças aprendem melhor descobrindo por si mesmas o conhecimento de que precisam, e os professores agem como os mediadores, promovendo situações didáticas que facilitem as descobertas dos aprendizes.

O trabalho em equipe revelou-se, gradativamente, como uma forma de envolver os alunos em suas descobertas, promovendo a reflexão sobre os seus erros e acertos e o desejo de ajudar aqueles que faziam parte do seu grupo. Essas atividades tinham por base respeitar a ZDP dos estudantes, como afirma Vigotski (2007) ao nos dizer que processos internos no desenvolvimento da criança são estimulados quando estas interagem com seus companheiros em processo de

cooperação. Coll (1994) também nos diz que a aprendizagem cooperativa favorece entre os alunos uma relação mais positiva.

A outra característica do projeto vivenciado foi a inserção das TIC numa perspectiva integradora, sendo um meio facilitador da aprendizagem, pelas quais os estudantes puderam desenvolver suas habilidades de pesquisar, analisar, selecionar e transformar a informação em conhecimento. Além disso, através das TIC os estudantes puderam também produzir textos inseridos dentro de contextos comunicativos reais, transformando o que, nas aulas de Língua Portuguesa, era reconhecimento e reprodução em conhecimento e produção.

Por este ângulo, a utilização das TIC em sala de aula não serviu como mais uma ferramenta para ratificar o paradigma vigente, serviu para que, em poder dos alunos, desse-lhes oportunidades de ousar em suas construções, envolvendo-os na realização de atividades do interesse deles, como nos diz Papert (2008, p. 43), "Uma das maiores contribuições do computador é a oportunidade para as crianças experimentarem a excitação de se empenharem em perseguir os conhecimentos que realmente desejam ter".

O papel da professora, no desenrolar dos projetos, foi organizar as situações de aprendizagem e agir de forma mais periférica e mediadora, acompanhando os trabalhos dos alunos e suas construções.

Assim, a professora possibilitou que os alunos tivessem contato, em contextos socialmente relevantes, com os gêneros textuais que circulam na sociedade, bem como com os gêneros que emergiram das tecnologias digitais.

Referências

BAZERMAN, Charles. **Escrita, Gênero e Interação Social.** Organizado por Judith Hoffnagel e Angela Paiva Dionísio. São Paulo, Cortez Editora, 2007.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Trad. Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artmed, 1994.

CORREIA, Ana Paula Sousa. DIAS, Paulo. **A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares**. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, 1998.

FINO, Carlos Nogueira. **Demolir os muros da fábrica de ensinar.** Humanae, v.1, n.4, p.45-54, Ago. 2011. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>

_____. (1999). **Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interacção (com pares e professor)**. Actas do 3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo (edição em cd-rom). Évora: Universidade de Évora. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de Passagem**. 4ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 12ª Edição - São Paulo: Cortez, 2008.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo, Perspectiva, 1978.

MARCUSCHI, Luiz Antônio: **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: _____; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentidos. São Paulo, 3ª Edição, Cortez, 2010.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Editora Artmed, Edição revisada, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 7ª edição, São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2007.

XAVIER, Antônio Carlos. **Leitura, texto e hipertexto**. In. _____; MARCUSCHI, L. A. (orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentidos. São Paulo, 3ª Edição, Cortez, 2010.

_____. **Identidade docente na era do letramento digital**: aspectos técnicos, éticos e estéticos. 2º simpósio hipertextos e tecnologias na educação: multimodalidade e ensino, 1ª edição, 2008, Recife, Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Antonio-Carlos-Xavier.pdf>, acessado e 09/02/2012.

RESUMO

A educação a distância mediada por computador no Brasil continua desafiando pesquisadores da linguagem à compreensão de qual seria a melhor forma de organização textual-discursiva dos conteúdos objetos de aprendizagem, face à mudança de perfil exigida do aprendiz que, passando a assumir papel ativo na construção do conhecimento, deve "responder ao aprendizado" apoiado pelos recursos tecnológicos, conforme propõem Moore e Kearsley (2008). O presente trabalho parte do pressuposto de que esses recursos devem/podem operar como "ferramentas cognitivas", quando os alunos são estimulados a estabelecer um padrão de "envolvimento com os textos", postulados por Chafe (1981, 1985) e Luciano (2000, 2009, 2013), agora dispostos à aprendizagem atraves de dispositivos telemáticos. A literatura sobre o tema, a exemplo de Jonassen (2000), considera "ferramentas cognitivas" tecnologias informáticas como "sistemas tutoriais inteligentes", "base de dados", "ferramentas de representação visual", "ambientes de conversação em tempo real" (*chat*), as "conferencias através de computador" (webconferencias), "motores de busca", entre outros. Este trabalho inclui a gravação em PODCAST da leitura em voz alta dos conteúdos teóricos disponibilizados pelos professores do curso de Letras a distância, UFPE/UAB, como mais uma ferramenta cognitiva, com base nos resultados da pesquisa desenvolvida em 2000, em tese de doutoramento, acerca da influência da prosódia na compreensão do telejornal, desenvolvida por Luciano (2000, 2009). Assim, apresenta a metodologia de captação de áudio para o ensino a distância, realizada no Laboratório de Imagem e Som da UFPE, a qual se ancora nas noções de "contorno entoacional" e "coesão prosódica". A primeira refere-se à observação da prosódia em relação às determinações sintáticas e semânticas da organização textual e, a segunda, à linha de observação prosódica na perspectiva funcioanl, segundo o modelo de Brazil (1985), o qual permitiu chegar à definição de "unidade de leitura".

Palavras-chave: Prosódia, Podcast, Ferramenta cognitiva.

PROSÓDIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O PODCAST COMO FERRAMENTA COGNITIVA

Dilma Tavares Luciano (UFPE)

Introdução

Os membros de uma comunidade virtual de aprendizagem são constantemente "testados" em seus sentimentos de pertença diante da necessidade de enquadramento interativo singular, porque estão sob o impacto das interfaces dos artefatos de mediação. Além disso, o desenvolvimento da tecnologia nos último vinte anos redireciona o próprio sentido de mediação interpondo entre o sujeito e os objetos o fenômeno da "experiência". Nessa perspectiva, os usuários dos dispositivos tecnológicos em ambientes virtuais de aprendizagem deixam de ser "consumidores" de informação, como sujeitos passivos ou meros espectadores ou receptores de conteúdos informacionais, passando à condição de aprendizes que devem cooperar em uma comunidade, logo, pressupõe relação entre todos e cada um dos membros dessa territorialidade simbólica.

Nesse contexto, o presente trabalho propõe que a prosódia na leitura em voz alta (LVA) de conteúdos teóricos disponibilizados pelos docentes da graduação em Letras a distância, da UFPE (E-LETRAS), na plataforma *moodle*, em formato PODCAST, represente um mediador psicológico capaz de otimizar o grau de envolvimento do aprendiz/ouvinte com o objeto epistêmico da aprendizagem. Essa proposição toma por base dois diferentes pressupostos:

i. A noção de "ferramenta cognitiva" usada para tratar de "ferramentas informáticas adaptadas ou desenvolvidas para funcionarem como parceiros intelectuais do aluno, de modo a estimular e facilitar o

pensamento crítico e a aprendizagem de ordem superior" (JONASSEN, 2007, p. 21); e

ii. O papel da prosódia na LVA realizada de modo a influir sobre a compreensão do ouvinte, quando se reveste de padrões entoacionais característicos de uma "leitura natural" (LN), compreendida como aquela em que há uma impressão acústica capaz de aproximar as fronteiras entre a escrita e a fala (cf. LUCIANO, 2000, 2009, 2013).

As gravações em PODCAST dos conteúdos dos componentes curriculares do E-LETRAS tiveram início em agosto do corrente ano e são disponibilizados na "Biblioteca Virtual" do curso. Os leitores para as captações dos áudios são os próprios professores proponentes dos conteúdos, auxiliados por discentes dos cursos presenciais de Jornalismo, Rádio e TV, Cinema e Letras, da UFPE.

Para este trabalho, a revisão da literatura para o conceito de "mediação" segue o exemplo apresentado por Lopes (2010), especialmente motivado pela ideia de que "estudar a mediação do professor não significa a adoção de um modelo de ensino ou de uma teoria de aprendizagem " (LOPES et al, 2010, p.05), e por concordar em que ela, a mediação do professor, "não se confina ao que se passa na sala de aula: tem componentes de planeamento e de seguimento (follow up) que consideramos insuficientemente consideradas na prática profissional e na investigação" (idem, p. 05).

A noção de "ferramenta cognitiva" no lastro das reflexões sobre a aprendizagem mediada por computador segue os postulados de David Jonassen (2007), os quais partem do princípio basilar de que se aprende com o computador quando as ferramentas forem usadas na perspectiva da aprendizagem significativa.

Ensinar a distância: um novo paradigma da mediação

> Quando utilizamos uma ferramenta para realizar uma tarefa significativa do ponto de vista cognitivo, focamo-nos menos nas ferramentas e mais no que elas nos permitem fazer. Memorizar as partes do computador faz pouco sentido se estes não são utilizados para fazer algo útil. A compreensão surge de uma actividade significativa e não de memorização. (JONASSEN, 2007, p. 20)

Um dos grandes desafios aos proponentes de cursos a distância na trilha do paradigma construtivista da educação continua a ser o desenvolvimento de programas de formação docente através do computador que sejam capazes de fomentar processos de aprendizagem "endogenamente formativo, não informativo apenas, muito menos reprodutivo", como alertou Pedro Demo (2004), já há uma década. Nesse sentido, é possível afirmar que as formas como são utilizadas as tecnologias na escola e, mais especificamente, nos cursos de graduação online necessitam ser repensadas diante das evidências de que há um novo paradigma da mediação do professor a distância e das ferramentas que são usadas para aprender.

Nesse paradigma, e tomando por base o refinamento teórico-prático apresentado por Lopes ET AL (2010, p.05), a mediação compreende:

> As ações e as linguagens (naturais e outras) do professor construídas e postas em prática como resposta sistemática aos desafios de aprendizagem dos alunos nos seus percursos para atingir os resultados de aprendizagem (capacidades, valores, atitudes, conhecimento e competências) pretendidos por um determinado currículo.

Com esta definição, busca-se evidenciar o que é possível FAZER para levar o aprendiz a VIVENCIAR PERCURSOS que instanciem a APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, porque constituintes de "espaços do saber", no sentido proposto por Lévy (1997, p.176), como ilustrado abaixo:

> O Espaço do Saber é o plano de composição, de recomposição, de comunicação, de singularização e de impulsionamento processual dos pensamentos. Cenário de dissolução das separações, o Espaço do Saber é habitado, animado por intelectos coletivos – imaginários coletivos – em reconfiguração dinâmica permanente.

Assim, deve-se ter o cuidado de propor conteúdos para a aprendizagem a distância através de ferramentas que envolvam o aprendiz na construção ativa do conhecimento, refletindo sua compreensão e mesmo concepção da "informação nova".

Jonassen (2007, p.23) sintetiza o conceito de "ferramenta cognitiva" de modo bastante exemplar ao objetivo aqui proposto, qual seja o de incluir a LVA da gra-

vação em PODCAST como uma das ferramentas cognitivas disponibilizadas aos estudantes do E-LETRAS. Diz assim:

> Finalmente, ferramenta cognitiva é um conceito. (...) Se pesquisar a literatura sobre computadores e aprendizagem ou qualquer catálogo de software, não encontrará investigação sobre ferramentas cognitivas para venda. As ferramentas cognitivas representam uma abordagem construtivista da utilização dos computadores, ou de qualquer outra tecnologia, ambiente ou actividade, que estimule os alunos na reflexão, manipulação e representação sobre o que sabem, ao invés de reproduzirem o que alguém lhes diz. Ao utilizar uma ferramenta cognitiva, o conhecimento é construído pelo aluno, não transmitido pelo professor.

PODCAST: resgatando os sentidos da LVA

A partir de meados do século XX, um olhar sobre a história da leitura em voz alta sugere uma mudança significativa da função social dessa atividade em espaços públicos, ao revelar um distanciamento do leitor caracterizado pelo "apagamento" da relação triádica leitor-texto-ouvinte e ênfase na relação assimétrica entre "quem lê" e "quem escuta". Em substituição ao envolvimento com o texto, resta uma voz monocórdica e monométrica, numa realização da LVA sem considerar fatores de ordem cognitiva e interacional resultantes da "oralização" do texto escrito sobre o ouvinte.

Os historiadores da leitura Cavallo e Chartier (1998, p.08) destacam:

> No mundo antigo, na Idade Média, nos séculos XVI e XVII ainda, a leitura implícita mas também efetiva de numerosos textos é uma oralização, e seus 'leitores' são os ouvintes de uma voz leitora. Dirigido assim tanto ao ouvido quanto aos olhos, o texto joga com formas e fórmulas aptas a submeter o escrito às exigências próprias da *performance* oral.

Na atualidade, a preocupação com a *performance* oral apenas é verificada na LVA de textos exibidos na televisão, especialmente no gênero Telejornal, em cujas condições de produção se verifica a presença determinante de artefatos tecnológicos (o *teleprompter*, por exemplo) que asseguram/promovem a impressão de "naturalidade" na LVA dos locutores.

Ao investigar a influência da prosódia na locução do telejornal, Luciano (2000, P03) destaca:

> É no século XVIII que encontramos o gérmen do telejornalismo quando a LVA em público assume uma função social relevante (cf. CAVALLO e CHARTIER, 1998; MANGUEL, 1997; entre outros), tempo em que ocorre um "furor de ler", comparável ao momento atual com seus múltiplos objetos de leitura.

Apesar da multiplicidade e diversidade de objetos de leitura em verdadeira constelação de gêneros, da segunda metade do século XX aos dias atuais observa-se uma perda do valor comunicativo e da função social dessa atividade de linguagem pela não atenção à performance oral dos leitores, exceto quando se tratar de textos veiculados pela indústria de comunicação. Mesmo havendo eventos sociais em que há a realização de LVA como parte constituinte do evento (em igrejas, cerimônia de colação de grau, etc), não há "cuidado" com a performance do leitor, posto que tampouco há esse cuidado na prática pedagógica de realização de LVA como objeto de ensino. Portanto, reflexões a esse respeito apresentadas em 2000 são ainda pertinentes:

> São exemplos dessa realidade, a LVA de um texto didático pelo aluno para que lhe seja avaliada a performance pelo(a) professor(a), não importando o que acontece no entorno com o público ouvinte, nem mesmo o texto lido, objeto "passivo" no processo de avaliação; ou a situação do palestrante diante de sua platéia, ao erguer algumas folhas para serem lidas... Com expressividade? O público "acompanhou" o que estava dizendo? (LUCIANO, 2000, p.5).

É possível afirmar que a produção de PODCAST como recurso de aprendizagem em educação a distância está passível das mesmas críticas quanto à falta de uma metodologia de captação da LVA que considere o princípio da dialogicidade da linguagem natural, o qual deve ser respeitado mesmo na atividade de leitura, seja ela silenciosa ou para ouvinte(s). Nas palavras de Chartier (1998, p.20), "com efeito, todo autor, todo escrito impõe uma ordem, uma postura, uma atitude de leitura." Respeite-se, assim, a natureza triádica da atividade leitora: leitor-texto-ouvinte.

Nesse ponto, propõe-se o resgate dos sentidos do texto durante a LVA voltada para a compreensão do ouvinte, o que representa condição indispensável à proposição do PODCAST enquanto ferramenta cognitiva. Para tanto, parte-se da noção de língua como atividade estratégica e intencional durante a produção de textos bem estruturados, porque há um sistema lingüístico específico em jogo, cujos elementos necessários à compreensão não se limitam à superfície lingüística, pois há fatores constitutivos da intencionalidade que dependem de uma série de operações em vários níveis simultaneamente, inclusive e especialmente no âmbito das estratégias de textualização do leitor em voz alta, logo, de aspectos prosódicos constitutivos e constituintes do texto escrito. Assim:

> Assumimos, então, o modelo cognitivo de compreensão do discurso de Van Dijk (1992) e reelaborado por Koch (1997), no qual as diversas formas provindas de vários níveis da língua (morfofonológico, sintático, semântico e pragmático) interagem de forma complexa. É, portanto, um modelo de processadores. E mais, reafirmamos a existência de pródia na escrita, postulado central em Chacon (1996, 1998) e em Chafe (1985), o que não dicotomiza a análise opondo a fala à escrita, mas identifica semelhanças/diferenças e regularidades para os gêneros comunicativos, dentro de um continuum. Os diferentes gêneros estariam situados em determinadas esferas de conhecimento, identificadas pelas exigências das condições de comunicação de cada evento comunicativo. (LUCIANO, 2009, p.101)

Com base na noção de evento comunicativo proposta por Saville-Troike (1982), como tipo de entidade delimitada, afirma-se que a escuta dos PODCAST realizada pelos discentes deve ser assim compreendida quando a LVA evidenciar fronteiras bem definidas da organização textual-discursiva dos conteúdos propostos pelos docentes em unidades comunicativas singulares.

A realização da LVA para captação do PODCAST passa a ser considerada uma etapa da composição do texto escrito proposto à aprendizagem, ou seja, desloca-se do indivíduo que lê para o texto restituído de vozes, o foco da observação das estratégias de formulação textual stricto sensu (cf. MARCUSCHI, 2009; KOCH, 1992; LUCIANO, 2000, entre outros) e as estratégias de envolvimento (cf. CHAFE, 1985).

As estratégias de formulação textual, o textualizadores, referem-se às ações de seleção distribuição e organização das informações na superfície tex-

tual, cabendo ao produtor do texto, no caso da LVA, ao leitor/locutor decidir o que deve ser explicitado ou não por meio de marcas prosódicas. São pois estratégias de composição para as quais a voz é constitutiva na LVA. E nesse sentido, é possível reconhecer o valor comunicativo dos recursos prosódicos – diversidade de tons, segmentação em unidades sonoras, ritmo, ênfase ou realces tonais. Diz-se, assim, que "a prosódia é o liame que vai costurando as estruturas na superfície textual" audível, logo, exercendo função coesiva indispensável à construção de sentido.

As estratégias de envolvimento dizem respeito à possibilidade do leitor marcar/realçar intencionalmente a distinção entre elementos NOVOS, presentes no texto, e os elementos considerados partilhados, informações DADAS como de ancoragem para a percepção/compreensão do novo. É no jogo da relação DADO/NOVO que a prosódia vai compondo estratégias de envolvimento por possibilitar, na linguagem, uma orientação à interpretação preferida, audível no contorno entoacional.

A aplicação da Teoria Interacional do Ton proposta por Brazil (1985) permite a caracterização de diferentes padrões expressivos na LVA, indicando possibilidades de contornos entoacionais tipificadores de leitura (cf. LUCIANO, 2000), com implicações no deslocamento sobre o eixo envolvimento/distanciamento do ouvinte, ao passo que a coesão prosódica representa a possibilidade de preservação da fluência sintática na realização da LVA com maior ou menor ênfase na fluência discursiva (cf. LUCIANO, 2000, 2009).

Em conjunto, o uso consciente da prosódia na composição da LVA dos PODCAST segundo o modelo de Brazil, permitiu o estabelecimento das seguintes decisões metodológicas para o procedimento de captação do áudio:

1. Seleção de leitores para representação das vozes de diferentes "sujeitos" presentes no texto escrito – "leitores outros";
2. Treinamento dos "leitores outros" para a coesão prosódica – "fluência sintática";
3. Exercício de percepção dos diferentes tipos de leitura – "leitura litânica" (LL), "leitura padrão"(LP), "leitura natural"(LN);
4. Treinamento dos "leitores outros" para a segmentação em "unidades de leitura" – coesão prosódica + contorno entoacional;

5. Seleção das vozes; e
6. Captação dos áudios.

Todas as etapas acima destacadas serão objeto de "testes de percepção" pelos leitores, servindo, assim, ao exercício de "modulação de voz". Também serão os textos gravados objeto de "testes de compreensão", com voluntários do projeto de extensão intitulado "Letramento e temas transversais: uma questão de cidadania", cuja etapa II refere-se à preparação de material didático para os cursos de extensão resultantes do referido projeto.

Considerações finais

Por fim, a aplicação da Teoria Interacional do Tom à produção de PODCAST para o E-LETRAS pretende contribuir com o desenvolvimento das pesquisas sobre o valor comunicativo da prosódia na perspectiva pragmática. De outro lado, cumpre mais uma etapa da construção de um modelo de educação a distância desenvolvido pelo Departamento de Letras da UFPE, compromisso assumido pelo corpo docente do curso para a melhoria da qualidade do ensino nessa modalidade como um objetivo comum. Para atingir esse objetivo, parte-se da compreensão de que há um necessário movimento de transdisciplinaridade rumo à reflexão e à construção da cultura de ensino e de aprendizagem online, centrada na autonomia do aprendiz, e a qual passa a envolver diferentes atores desenvolvendo trabalho em equipe essencialmente multidisciplinar.

Não apresenta, portanto, um modelo definitivo de captação de áudio para a produção de material didático em formato PODCAST, mas sim o relato de um experimento técnico à luz dos diferentes domínios de conhecimento com os quais o presente trabalho objetivou dialogar. Muito há por fazer e ainda compreender no campo da interação mediada por artefatos tecnológicos. O que se deve evitar, no entanto, é negar a importância da aproximação das pesquisas dos diversos campos do saber para o desenvolvimento de tecnologias da informação e comunicação e de sistemas de interação por meio do computador – Psicologia Cognitiva, Semiótica, Ergonomia, Sociologia, Antropologia, Linguística e de todos aqueles que colaborem com a compreensão do fenômeno da interação *lato*

sensu -, à agenda de formação docente e ao cenário mundial quanto àss demandas comunicacionais imbricadas com as tecnologias.

Ao final, pode-se destacar como objetivo geral dessa breve reflexão sobre o uso do PODCAST como ferramenta cognitiva útil à aprendizagem a distância desvelar o princípio da função tripartida da linguagem - o dizer, o fazer e o mostrar -, creditando à prosódia valor pragmático significativo à compreensão interlocutiva.

Referências

CAVALLO, G. e CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental**. Tradução Fulvia Moretto, Guacira Machado e José Antônio Soares. São Paulo: Ática, 1998. Vol.1

CHACON, L. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos Linguísticos Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. **Ritmo da escrita**. Uma organização do heterogêneo da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHAFE, W. Linguistics differences produced by differences between speaking writing, and oral literature. IN: D. TANNEN (ed) **Spoken and written language***:* exploring orality and literacy. Norwood, NJ: Ablex, 1987.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

JONASSEN, D. H. **Computadores, ferramentas cognitivas**. Desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Porto: Editora Porto, 2007

KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997

LÉVY, P. **Antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Editora 34, 1997

LOPES, J.B. et AL. **Investigações sobre a mediação de professores de ciências físicas em sala de aula**. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2010.

LUCIANO, D. T. **Prosódia e envolvimento na compreensão do telejornal**. Tese de Doutorado. PPGLL/UFPE, defendida em 15 de dezembro de 2000.

_____. Prosódia e envolvimento na locução do telejornal. IN: A.P.Dionísio, J.Hoffnagel, K.S.M.de Barros (org.) **Um lingüista, orientações diversas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE Vol.2, pp99-114.

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

MARCUSCHI, L.A. **Linguistica de texto***: o que é como se faz*. Recife: Ed Universitária da UFPE, 2009. (Coleção Luiz Antônio Marcuschi)

MOORE, M. e KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada** – Edição Especial ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância São Paulo: Thomson Learning, 2007.

VAN DIJK, T. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

RESUMO

O domínio do uso das NTIC na sociedade atual caminha para um imperativo, visto que se configura cada vez mais necessário nas novas práticas de letramento exigidas nas várias esferas da sociedade (familiar, escolar, profissional, acadêmica) e a escola não pode isentar-se do seu papel de formar indivíduos competentes no uso das mídias virtuais, especialmente, da internet. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo apresentar possibilidades do uso do *blog* como estratégia pedagógica para o ensino da produção escrita de comentários, com vistas ao desenvolvimento da argumentação. Para tanto, utilizamos os estudos de Gomes (2005) e Gomes e Lopes (2007) sobre o uso do *blog* como estratégia pedagógica; assim como nos baseamos nos estudos de Adam (2011) sobre a argumentação e na proposta de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2011) para fundamentar nossa proposta de ensino da produção escrita do comentário. Para a realização do nosso trabalho, foram realizadas oficinas sobre a criação e configuração do *blog*. Após o contato dos alunos com a ferramenta, o *blog* passou a ser utilizado como espaço de interação e colaboração entre professor/alunos, os quais passaram a produzir comentários a fim de defender ideias e pontos de vistas sobre temas diversos. Com isso, percebemos que houve maior motivação, integração e envolvimento dos alunos no processo de ensino/aprendizagem da escrita, visto que, ao publicar os comentários no *blog*, os textos dos alunos alcançaram leitores diversos, assim como houve avanços consideráveis na ampliação da competência argumentativa. Portanto, percebemos que é possível criar novos caminhos para o ensino da produção escrita atrelada aos novos letramentos trazidos pelas mídias virtuais, superando possíveis práticas tradicionais e fracassadas de ensino da escrita.

Palavras-chave: Blog, Ensino, Escrita, Argumentação.

TECNOLOGIA E ENSINO: A ARGUMENTAÇÃO EM COMENTÁRIOS DE BLOG

Maria Alcione Gonçalves da Costa[1] (UPE/Garanhuns)

Introdução

A discussão em torno do uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na educação tem aumentado consideravelmente nos últimos tempos, visto que nossa vida é constantemente afetada por elas. Diante disso, vários trabalhos têm surgido em torno de questões relacionadas às mudanças provocadas no uso da linguagem nas NTIC, tais como os estudos sobre o surgimento dos gêneros virtuais (MARCUSCHI, 2010), os letramentos na web (ARAÚJO; DIEB, 2009) e a evolução do *blog* diante das exigências retóricas (MILLER, 2012). Outra questão que também vem sendo discutida no panorama atual é a inclusão das NTIC no ambiente escolar, explorando especialmente a Comunicação Mediada pelo Computador (CMC), conforme podemos ver em Primo (2003). A respeito disso, muitos trabalhos sobre a função pedagógica do *blog* têm sido produzidos por autores tais como Maria João Gomes (2005), Gomes & Lopes (2007) e Pinheiro (2013).

Com o surgimento do computador e, sobretudo, da internet, emergiram novas formas de comunicação que, hoje, são cada vez mais necessárias para nossa participação em diversas práticas sociais: inscrições de concursos e vestibulares são feitas online, o *e-mail* vem sendo exponencialmente utilizado nas

1. Mestranda do Profletras da UPE/Garanhuns. Especialista no ensino de Língua Portuguesa. É professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal do Sertão Pernambucano. Email: alcionecostacaruaru@gmail.com

comunicações entre membros de instituições (escolas, empresas, instituições), muitas operações bancárias podem ser realizadas pela internet, entre outras. Diante disso, o Governo Federal tem se preocupado com a tecnologização da educação e com a formação dos professores, implementando programas como o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), por exemplo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também têm defendido a ideia de que é papel da escola inserir o uso da tecnologia no ensino ao afirmar que "a presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios" (BRASIL, 1998, p. 89).

Diante disso, acreditamos que o uso do *blog* em contexto escolar pode contribuir sobremaneira para o ensino da escrita, especialmente, se explorarmos a sua ferramenta de comentários, pois estaremos atrelando ao ensino da produção escrita uma mídia altamente interativa e que tem conquistado os jovens, a internet.

Assim sendo, a presente pesquisa discute possibilidades do uso do *blog* como estratégia pedagógica para o ensino da produção escrita do gênero comentário, com vistas ao desenvolvimento da argumentação e, também, do letramento digital. Com isso, esperamos incitar a necessidade dos professores de Língua Portuguesa repensarem as práticas de ensino dos gêneros textuais, assim como esperamos reforçar a ideia de que, atualmente, a escola precisa contribuir para a formação de indivíduos autônomos e capazes de participar das práticas de letramento digital (pesquisar e selecionar informações na internet, articular hipertextos, comunicar-se virtualmente, publicar arquivos na rede, etc).

Na verdade, o trabalho com o *blog* apresenta-se para nós como um leque de possibilidades de ensino-aprendizagem da escrita: o aluno não escreverá apenas para o professor, mas para leitores variados; o aluno estará envolvido em uma situação de aprendizagem prazerosa, pois as mídias virtuais atraem cada vez mais o público jovem; o tempo escolar poderá ser ampliado a partir do momento em que os alunos se envolvam com o espaço de discussão no *blog* e o acesso direcionado com as práticas de escrita no ambiente virtual, contribuirá para o desenvolvimento da argumentação, do letramento digital e para a formação cidadã dos alunos.

Definição e evolução do *blog*

Em linhas gerais, a palavra *blog* é a abreviação do termo *weblog* que pode ser traduzido como "arquivo na rede" (KOMESU, 2010, p. 136). A popularização do termo tem chamado a atenção de diversos estudiosos que buscam investigar sua definição e seus usos. Ao inserir a palavra *blog* no *google* (motor de busca na *web*) aparecem, em questão de segundos, aproximadamente 4.460.000.000 resultados sobre o assunto, revelando, assim, o quanto o *blog* tem ganhado visibilidade no ciberespaço.

Ao analisarmos o seu aspecto formal, percebemos que os *blogs* apresentam um formato comum: postagens datadas em ordem cronológica reversa (*posts*), com data e horário; *link* para comentário e para o nome do autor, geralmente, abaixo de cada postagem. No entanto, quando analisamos seu aspecto funcional, identificamos uma multiplicidade de *blogs* com usos diversos, visto que, hoje, qualquer pessoa pode criar um *blog* e publicar conteúdos na rede de maneira diversa.

Segundo Miller (2012), o *blog* surgiu no final dos anos 1990 e, ao longo do tempo, vem passando por um processo de mudanças significativas. Para a autora, os primeiros *blogs* foram criados por *designers* ou programadores bastante familiarizados com a linguagem de programação. Como esses primeiros *blogs* sofreram mudanças significativas na tecnologia a partir do surgimento de *sites* hospedeiros tais como *pitas* e *blogger*, que facilitaram sua criação e manutenção, por não exigir o conhecimento da linguagem HTML, houve uma verdadeira explosão do fenômeno *blog* na rede.

Assim sendo, Miller (2012) defende a ideia de que o *blog* é dividido em três fases: os primeiros *blogs,* conhecidos como *"blogs filtros"*, foram criados para compartilhar informações de interesses de indivíduos que tinham alto conhecimento da *web,* tais como localizar informação, sem os mecanismos de busca acessíveis que existem hoje e configurar suas páginas HTML.

A partir de 1999, com o surgimento dos *sites* hospedeiros, surgiram os *blogs pessoais* da segunda fase mais populares e com ênfase na autoexposição, uma espécie de diário virtual. Esses *blogs,* rapidamente, ganharam visibilidade no ciberespaço, pois além da mudança na tecnologia, o surgimento da ferramenta

para a publicação de comentários alavancou a sua popularização, por possibilitar maior interatividade (Amaral; Recuero; Montardo, 2009).

Por sua vez, a terceira fase do *blog* é marcada pelo surgimento das redes de relacionamento, que, por oferecerem ferramentas como a criação de lista de amigos e grupos, pesquisa de outros perfis na rede e postagem de *link* de *blogs,* facilitaram o acesso aos *blogs,* permitindo que eles fossem lidos por mais leitores.

Portanto, percebemos que a evolução do *blog* é marcada por acontecimentos relacionados à tecnologia e ao contexto cultural, visto que a mudança da primeira fase para a segunda se deu a partir do surgimento de sites hospedeiros gratuitos e de fácil utilização e da motivação retórica voltada para a autoexpressão; enquanto que a passagem para a terceira fase do *blog* se deu a partir do surgimento das redes sociais, que elevou o nível de interatividade e conectividade do *blog*, e pelo surgimento de novas motivações retóricas tais como a insatisfação com a cobertura da mídia jornalística formal e as campanhas eleitorais, dando origem aos *blogs* jornalísticos e aos políticos.

As contribuições do *blog* no cenário educacional

Devido o avanço da tecnologia, o *blog* tem ganhado cada vez mais visibilidade no ciberespaço e tem invadido diferentes esferas sociais tais como a política, o jornalismo e a educação, como afirma Gomes e Lopes (2007, p. 120) "esta evolução dos blogues, não permite apenas novas e mais criativas formas de expressão, abre também novas potencialidades em termos comunicacionais e em termos pedagógicos, aqueles que no nosso contexto pessoal e profissional mais nos aliciam".

A popularidade do *blog* no ambiente educacional se deve, entre outros motivos, ao fato de ser uma ferramenta de fácil manuseio e de hospedagem gratuita, além de oferecer múltiplas possibilidades tecnológicas, tais como publicar textos na rede, navegar pelos *hiperlinks,* interagir virtualmente por meio dos comentários, explorar a multimodalidade dos textos que são hospedados no ambiente, criar *links,* inserir vídeos e imagens, entre outros.

A respeito dos *blogs* educacionais, Gomes (2005) apresenta a distinção do uso do *blog* como recurso pedagógico (espaço de acesso a informações especializadas e espaço de disponibilização de informações por parte do professor) e

como estratégia pedagógica (portfólio digital, espaço de intercâmbio e colaboração, espaço de debate, espaço de integração). Para compreender melhor os usos potenciais dos *blogs* apresentados pela autora, consideramos pertinente discorrer sobre cada um deles:

1. *Os blogs como espaço de acesso à informação especializada* – funcionam como um espaço de consulta, cabendo ao professor pesquisar, selecionar e sugerir os *blogs* que contenham informações relevantes, adequadas e confiáveis sobre assuntos de interesse da turma;

2. *Os blogs como espaço de disponibilização de informação por parte do professor* – nesse caso, também funcionam como um espaço de acesso à informação, porém o conteúdo é produzido pelo próprio professor que precisa atualizá-lo de acordo com o desenvolvimento da disciplina, podendo disponibilizar materiais e comentários pessoais;

3. *Os blogs como portfólio digital* – funcionam como um processo gradual de coleção das atividades produzidas pelos alunos, através do qual o professor pode acompanhar o processo da aprendizagem e a participação dos alunos. Como o *portfólio* será construído em um meio digital e interativo, contará com as vantagens da tecnologia no que se refere tanto à facilidade e potencialidade dos recursos de arquivamento e consulta quanto no que se refere à divulgação e interação, assim os alunos terão acesso aos comentários do professor e dos próprios colegas.

4. *Os blogs como espaço de intercâmbio e colaboração entre escolas* – o intercâmbio e a colaboração entre escolas, que geralmente eram feitos por meio de cartas, a partir do momento que passam a ser feitos pelos *blogs* assumem nova forma e novas potencialidades, pois as trocas podem ser mais permanentes, mais visíveis e mais colaborativas;

5. *Os blogs como espaço de debate – role-playing* – nesse caso, são utilizados como um espaço de desenvolvimento de debates entre alunos ou entre turmas. A ideia consiste em discutir temáticas especificadas lançadas no *blog* por meio dos comentários através dos quais os alunos poderão apresentar e defender seus pontos de vista.

6. *Blogs como espaço de integração* – funcionam a partir da criação de um *blog* da turma, que pode ser de caráter coletivo. Assim, todos os alunos poderão participar de forma colaborativa, apresentando suas perspectivas, experiências e realidades culturais.

Como nossa intenção é utilizar o *blog* como ferramenta para o ensino da produção escrita de comentários, com atenção especial para a argumentação, adotaremos a perspectiva do *blog* como espaço de debate – *role-playing*. No entanto, acreditamos que o *blog*, quando usado em sala de aula, acaba servindo a mais de um objetivo pedagógico, pois para estabelecer o debate por meio dos comentários, por exemplo, acabamos utilizando o potencial do *blog* enquanto espaço de disponibilização de informação, assim como exploramos o seu potencial enquanto espaço de integração e colaboração entre os alunos.

A função dos comentários no *blog*

O caráter interativo e participativo da web 2.0 revolucionou o ciberespaço, por apresentar diversas ferramentas que permitem a participação dos interagentes no ambiente virtual. No que se refere ao *blog*, segundo Amaral, Recuero e Montardo (2008), a ferramenta de comentários foi fundamental para a sua disseminação e popularização na *web,* pois através dela os interagentes podem deixar suas impressões sobre o conteúdo dos *posts*, participando efetivamente da construção do conhecimento em rede. A respeito do caráter interativo e coletivo do *blog* Primo e Recuero (2003, p. 58) afirmam que:

> Em um *blog*, portanto, é possível ao internauta concordar ou discordar dos *posts*, expor seu posicionamento e criar novos nós para a rede hipertextual, seja através de um comentário, seja através de um *link* para

> seu próprio *blog*, criando espaços de negociação – embora estes espaços (janelas de comentários) destinados ao debate sejam menos visíveis, laterais ao grande espaço dos textos do blogueiro. Mais do que seguir *links* e trilhas pré-estabelecidos nos *websites*, o *blog* permite ao blogueiro e aos internautas criar novas trilhas, criar novos nós e *links*. A ação do internauta aqui, portanto, não se restringe a percorrer trilhas entre os *links* na *Web,* a simplesmente navegar. Ela é construída de forma conjunta, modificando a estrutura da própria *Web*. Trata-se de uma ação coletiva e construída de complexificação e transformação da rede hipertextual pela ação de blogueiros e leitores, que terminam por participar também como autores.

Isso nos leva a repensar a função e a relevância dos comentários nesse meio virtual, visto que eles além de ser uma das principais motivações para a ação de blogar (AMARAL; RECUERO E MONTARDO, 2008), também podem motivar a criação de novas postagens em outros *blogs* que podem estar interligadas por meio de *links,* criando, assim, uma rede hipertextual. Por isso, concordamos com Amaral, Recuero e Montardo (2008, p. 34) ao afirmar que os comentários "são elementos significativos da cultura dos *blogs*, e que são, se não essenciais, muito importantes como elementos de motivação para os blogueiros e fundamentais como ferramentas de interação social". Na verdade, os comentários, além de serem altamente interativos, podem assumir caráter colaborativo: ao lerem as postagens dos *blogs,* os internautas podem comentá-las, negociando sentidos e interferindo diretamente na direção argumentativa do que está sendo publicado.

A noção de texto e de sequência textual nos estudos de Jean-Michel Adam

Jean-Michel Adam tem se destacado por seus estudos sobre o plano de texto e, especialmente, por sua noção de sequências textuais.

Em linhas gerais, o plano de texto é concebido por Adam (2011) como uma base de composição mais ampla do texto, geralmente, reconhecida socialmente, visto que, para o autor, "Os planos de texto estão, juntamente com os gêneros, disponíveis no sistema de conhecimento dos grupos sociais. Eles permitem construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escuta) a organização global

de um texto, prescrita por um gênero" (ADAM, 2011, p. 258), sendo importante ressaltar que o linguista afirma existir planos de textos convencionais, isto é fixos, tal como acontece com o verbete de dicionários, e planos de texto ocasionais que não possuem uma forma padronizada.

Enquanto isso, a sequência textual é definida pelo autor como:

- uma **rede relacional hierárquica**: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem.
- uma **entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo de que ela faz parte (o texto). (2011, p. 205).

Dessa forma, percebemos que a sequência é concebida como uma estrutura linguística, em certa medida, autônoma formada por partes (proposições) que estão ligadas entre si e ligadas ao texto. Já a proposição é definida como a unidade mínima de sentido de um ato enunciativo que não existe de forma isolada, ou seja, mesmo sendo constituída por uma única palavra como nos enunciados "Bravo!", "Sério?", a proposição-enunciado "liga-se a um ou a vários outros e/ou convoca um ou vários outros em reposta ou como simples continuação" (ADAM, 2011, p. 109).

Embora Adam reconheça que as sequências textuais sejam variadas e não homogêneas, ele aposta no caráter observável de alguns aspectos linguísticos e em certas regularidades na composição de sequências prototípicas, visto que, para o autor, "Os cinco tipos de base retidos correspondem a cinco tipos de relações macrossemânticas memorizadas por impregnação cultural (pela leitura, escuta e produção de textos) e transformadas em esquema de reconhecimento e de estruturação da informação textual" (2011, p. 205).

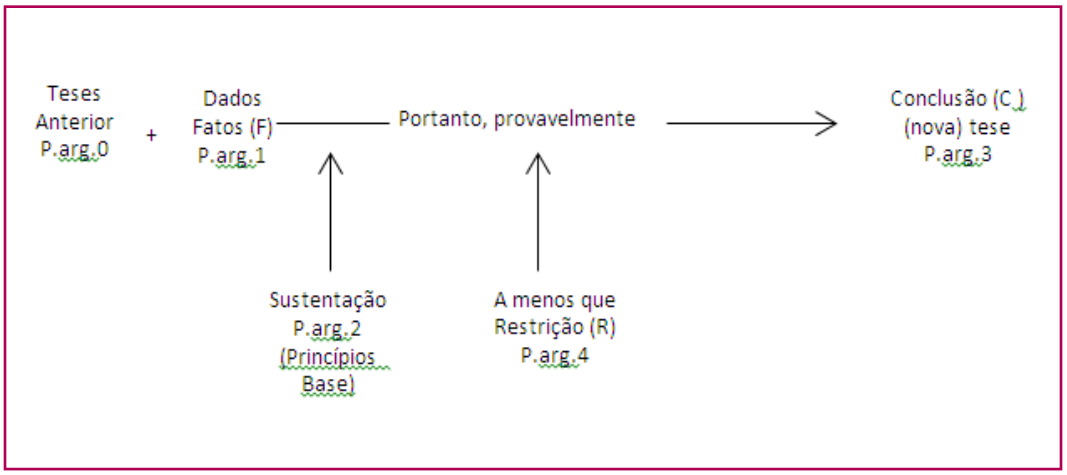
Diante disso, o linguista subdivide as sequências em cinco categorias: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, sendo importante ressaltar que o autor defende a ideia de que um texto pode ser formado por mais de uma categoria de sequência, ou seja, é possível que um texto apresente uma estrutura sequencial heterogênea.

Como nosso interesse recai na compreensão de como se estrutura a sequência argumentativa, visto que iremos analisar os comentários escritos pelos alunos, observando se eles utilizaram a estrutura da sequência argumentativa na produção de seus comentários, conforme propomos em uma das oficinas desenvolvidas, não discorreremos sobre as cinco categorias prototípicas proposta pelo autor, mas apenas sobre a sequência argumentativa.

A sequência argumentativa

Com base na compreensão de que o discurso argumentativo é construído por meio de argumentos que justificam e validam a tese defendida e de contra-argumentos que refutam teses contrárias, Adam (2011) propõe o seguinte esquema para a sequência argumentativa:

ESQUEMA 1: sequência argumentativa



Fonte: Adam, 2011, p. 234

Dessa forma, percebemos que a sequência argumentativa é formada por três macroproposições e estas são constituídas por P.arg (proposições argumentativas), conforme aponta o esquema acima: a tese inicial (P.arg. 0), a sustentação ou refutação da tese inicial (P.arg. 1, P.arg 2, P.arg. 4) e a conclusão (P. arg. 3), sendo importante ressaltar que, para o autor, nem sempre a tese anterior e a sustentação são de caráter explícito. A respeito do esquema prototípico da sequência argumentativa, o autor afirma existir dois níveis:

- O justificativo – em que a argumentação é estruturada por meio de argumentos que justificam a tese anterior e o interlocutor é pouco levado em conta;
- O dialógico – no qual a argumentação é estruturada por meio de argumentos que justificam a tese defendida e de contra-argumentos que rejeitam teses contrárias, levando-se em conta a negociação com os interlocutores.

A fim de esclarecer melhor o funcionamento do esquema prototípico da argumentação de base dialógica, Adam (2011, p. 235) apresenta um recorte da fala de um esportista radical extraído de um artigo jornalístico:

> Dominique Perret, esquiador radical; "nós NÃO somos camicases suicidas: assumimos riscos, CERTAMENTE, MAS são calculados".

Nesse caso, percebemos que a fala do atleta refuta uma tese anterior que não está explícita (os atletas são camicases suicidas, pois arriscam suas vidas voluntariamente), sendo que a refutação é sustentada por meio de um contra -argumento, introduzido pelo conector MAS, pois ao afirmar que os riscos são calculados, rebate-se a ideia de que os atletas são suicidas, direcionando o interlocutor para a seguinte conclusão: se os atletas assumem riscos, mas os riscos são calculados, eles não podem ser considerados suicidas.

A partir dessas considerações sobre a sequência argumentativa, fica evidente que o nível dialógico torna-se mais complexo, por exigir uma articulação com discursos externos contrários, sendo que essa articulação se dá, sobretudo, por meio dos conectores argumentativos que exercem um papel determinante na construção do plano do texto.

A escrita no *blog*: da teoria à prática

O desenvolvimento da nossa pesquisa de intervenção pedagógica em torno do ensino da produção escrita dos comentários no *blog* foi feito a partir do acompanhamento de duas turmas do 9º ano do Colégio Luiz Pessoa em Caruaru/PE durante seis meses (de junho a novembro de 2014), com um total de 36 alunos (17 da turma A e 19 da turma B). Para a realização de nossa proposta didática, estabelecemos o contato dos alunos com a ferramenta em três etapas: pesquisa e escolha de um *blog* na internet; criação do *blog* da turma e criação do *blog* individual.

Na primeira etapa, levamos os alunos à sala de informática para que eles navegassem livremente pelos *blogs*, realizando a leitura da maneira que soubessem ou da maneira que os agradassem. Com isso, pudemos familiarizar o aluno com a estrutura do *blog* e com o tipo de leitura hipertextual que, por não ser linear, apresenta muitos caminhos possíveis. Na sequência, fizemos a visita coletiva a um dos *blogs* por eles selecionados, mostrando aos alunos a relevância de cada *link* assim como os elementos que constituem o *blog* (páginas, *posts*, *links*, comentários, *blogroll*, entre outros) para que eles pudessem conhecer melhor o seu formato.

Para a execução da segunda etapa - criação do *blog*[2] da turma - assistimos a um vídeo tutorial[3] e, logo em seguida, executamos o passo a passo coletivamente. O site hospedeiro escolhido por nós foi o *blogger*, como estava sugerido no tutorial. Com isso, esclarecemos dúvidas e discutimos questões pontuais a respeito da criação do *blog* tais como: a necessidade do aluno possuir uma conta do *gmail,* a configuração do *blog*, a escolha do *layout* e do modelo do *blog*, entre outras.

Por fim, na terceira etapa, os alunos criaram os seus *blogs* individuais. Essa etapa foi a mais demorada, visto que havia alunos muito incipientes no uso da internet, inclusive havia uma aluna que não sabia usar o computador, carecendo, pois, de um acompanhamento individual. No entanto, foi uma etapa muito importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois, a partir de então, os alunos puderam, de fato, utilizar o computador e a internet de maneira autônoma e direcionada dentro do espaço escolar.

2. O endereço do *blog* da turma é encontrodasletras2014.blogspot.com.

3. O vídeo pode ser encontrado em: https://www.youtube.com/watch?v=IdD2Y86oIG4

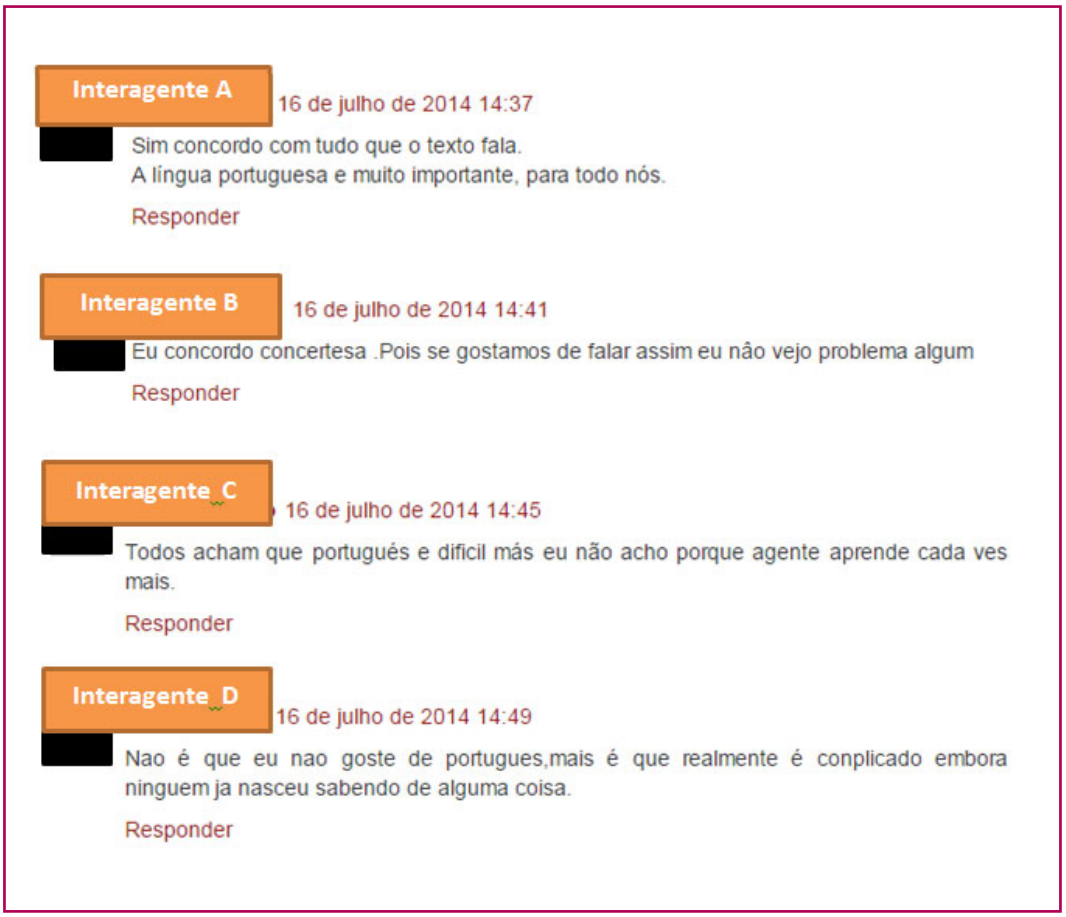
Após a criação do *blog,* fizemos duas oficinas, com duração de 4h/aulas cada, sobre o uso do *blog:* na primeira, apresentamos aos alunos dicas de configuração e *layout* do *blog* para que eles pudessem se apropriar melhor da ferramenta *blogger,* conhecendo as suas possibilidades de uso, tornando o *blog* deles mais dinâmico e interessante; e, na segunda, ensinamos a turma a criar e publicar comentários e *posts,* com inserção de imagens, vídeos e *permalinks* a fim de que os alunos utilizassem a ferramenta com mais autonomia e interatividade.

Posto isso, iniciamos o processo de ensino/aprendizagem da produção escrita dos comentários, com vistas ao desenvolvimento da argumentação, o qual foi feito com base na noção de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2011) que é definida como um conjunto de atividades organizadas em torno da produção de um gênero oral ou escrito, sendo importante ressaltar que as temáticas abordadas, geralmente, envolviam questões polêmicas e/ou estavam relacionadas ao contexto social dos alunos tais como: a gravidez na adolescência, o aborto, o uso do celular em sala de aula, o *bullying*, a automutilação, entre outros.

A aplicação da sequência didática e a análise de corpus

Para a aplicação de nossa sequência didática, inicialmente, fizemos a *apresentação da situação*, na qual expomos aos alunos a situação de comunicação e a atividade de escrita a ser executada. Para tanto, discutimos sobre o caráter social do *blog* da turma, mostrando que o objetivo do nosso projeto era criar um espaço de discussão sobre temas polêmicos e que fazem parte do contexto da turma, a fim de que os alunos pudessem expor e defender suas opiniões; apresentamos o propósito comunicativo do gênero comentário e o seu público-alvo (colegas de sala, comunidade escolar e público geral); assim como refletimos sobre o assunto/tema da primeira postagem do *blog* da turma, abrindo espaço para a discussão oral. Por fim, os alunos foram incentivados a realizar a *primeira produção* do gênero em estudo, na qual podemos perceber a representação prévia que os alunos tinham do gênero comentário, conforme podemos ver a seguir:

POSTAGEM 1: O português é difícil: será?



Fonte: blog da turma

Ao analisarmos os comentários desta postagem, percebemos que os alunos conseguiram apresentar, parcialmente, uma representação do gênero em estudo, visto que a maioria deles conseguiu expor um ponto de vista sobre o tema da postagem. No entanto, é nítido que há uma série de dificuldades a serem superadas: parte dos alunos teve dificuldade em se posicionar acerca do tema; não houve progressão entre os comentários; não houve resposta aos comentários, mas apenas ao post inicial; e a maioria dos comentaristas não conseguiu desenvolver seu ponto de vista.

Diante disso, verificamos que as dificuldades apresentadas pelos alunos estavam relacionadas, especialmente, ao desenvolvimento da argumentação e à progressão entre os comentários, o que prejudicava consideravelmente a realiza-

ção do propósito comunicativo do gênero. Por esse motivo, desenvolvemos duas oficinas a fim de superar as dificuldades iniciais: a primeira sobre a esquematização da argumentação e a terceira sobre a função dos operadores argumentativos.

O ensino da argumentação nos níveis justificativo e dialógico

As primeiras produções textuais dos alunos revelaram, de fato, uma tendência à estruturação da argumentação no nível justificativo que, como vimos anteriormente, pouco leva em consideração a relação dialógica com o interlocutor. Nesse nível, o produtor do texto, geralmente, apresenta três proposições argumentativas: o ponto de vista (doravante PV), a(s) justificativa(s) (J) e a conclusão (C), sendo que, ao analisarmos os comentários dos alunos, percebemos que parte deles não apresentou a introdução nem a conclusão.

Como o esquema de sequência argumentativa proposto por Adam (2011) fundamenta-se justamente na contra-argumentação (doravante CA), consideramos pertinente apresentá-lo didaticamente para os alunos, a fim de que eles pudessem transitar entre os níveis justificativo e dialógico que, com base na sequência de Adam (2011), podem ser entendidos da seguinte forma:

Nível Justificativo: Introdução + ponto de vista + justificativas + conclusão (I + PV + j + C);

Nível dialógico: Introdução + ponto de vista + justificativas + contra-argumentos + conclusão (I + PV + J + CA + C).

Na verdade, ao observarmos os comentários produzidos pelos alunos até então, percebemos que a maioria dos textos não apresentou a introdução; uma parte considerável não apresentou a conclusão; e a maioria não introduziu o contra-argumento. A ausência da introdução, a nosso ver, não se configurou como um problema para o desenvolvimento da argumentação, pois o fato dos comentários serem uma resposta retórica ao *post* inicial e/ou aos comentários já publicados no *blog*, leva-nos, enquanto leitores, a estabelecermos a relação

entre um e outro, preenchendo, de forma natural, essa lacuna, o que pode ser um traço formal característico do gênero em estudo.

No entanto, como percebemos que a ausência da contra-argumentação e da conclusão, de certa forma, prejudica a realização do propósito comunicativo do gênero, pois enfraquece o poder de convencimento e de persuasão da ação comunicativa, consideramos pertinente oferecer aos alunos subsídios didáticos para que esses pudessem ampliar a estrutura da argumentação. Para tanto, desenvolvemos uma oficina de análise do esquema da sequência argumentativa intitulada de "como esquematizar a argumentação", seguindo as seguintes etapas:

Etapa 1: apresentação e discussão sobre o tema "a proibição do uso do boné na escola".

Etapa 2: formação de dois grupos de alunos (um a favor e outro contra o uso do boné na escola);

Etapa 3: Entrega de folhas, constando os seguintes enunciados para que os alunos completasse-os:

O boné pode ser usado pelos alunos na escola, porque...
O boné não deve ser usado na escola, pois...

Etapa 4: socialização da atividade inicial de escrita pelos dois grupos a partir da qual obtivemos os seguinte textos:

Grupo a favor:

> **O boné pode ser usado pelos alunos, porque** *faz parte do estilo deles e é um direito que não pode ser tirado.*

Grupo contra:

> **O boné não dever ser usado na escola, <u>pois</u>** *muitos alunos escondem drogas nele.*

Etapa 5: produção do contra-argumento – para a realização dessa etapa, a professora-pesquisadora, com base nos argumentos iniciais, produziu enunciados que levavam os alunos a dialogarem com os argumentos postos pelos interlocutores, contra-argumentando-os:

<u>Embora</u> o boné faça parte do estilo dos alunos, não deve ser usado na escola, visto que...
Alguns alunos usam o boné para transportar drogas para a escola, <u>mas</u>...

Etapa 6: resposta aos contra-argumentos e retomada da tese inicial, reforçando-a. Após essas etapas, obtivemos os seguintes textos:

Texto 1:

> **<u>Embora</u> o boné faça parte do estilo dos alunos, não deve ser usado na escola, visto que** *a escola não é lugar de moda e ele também serve para esconder o rosto de outros meninos que não são da escola e entram para bagunçar, aí a proibição do uso do boné é uma questão de segurança.*

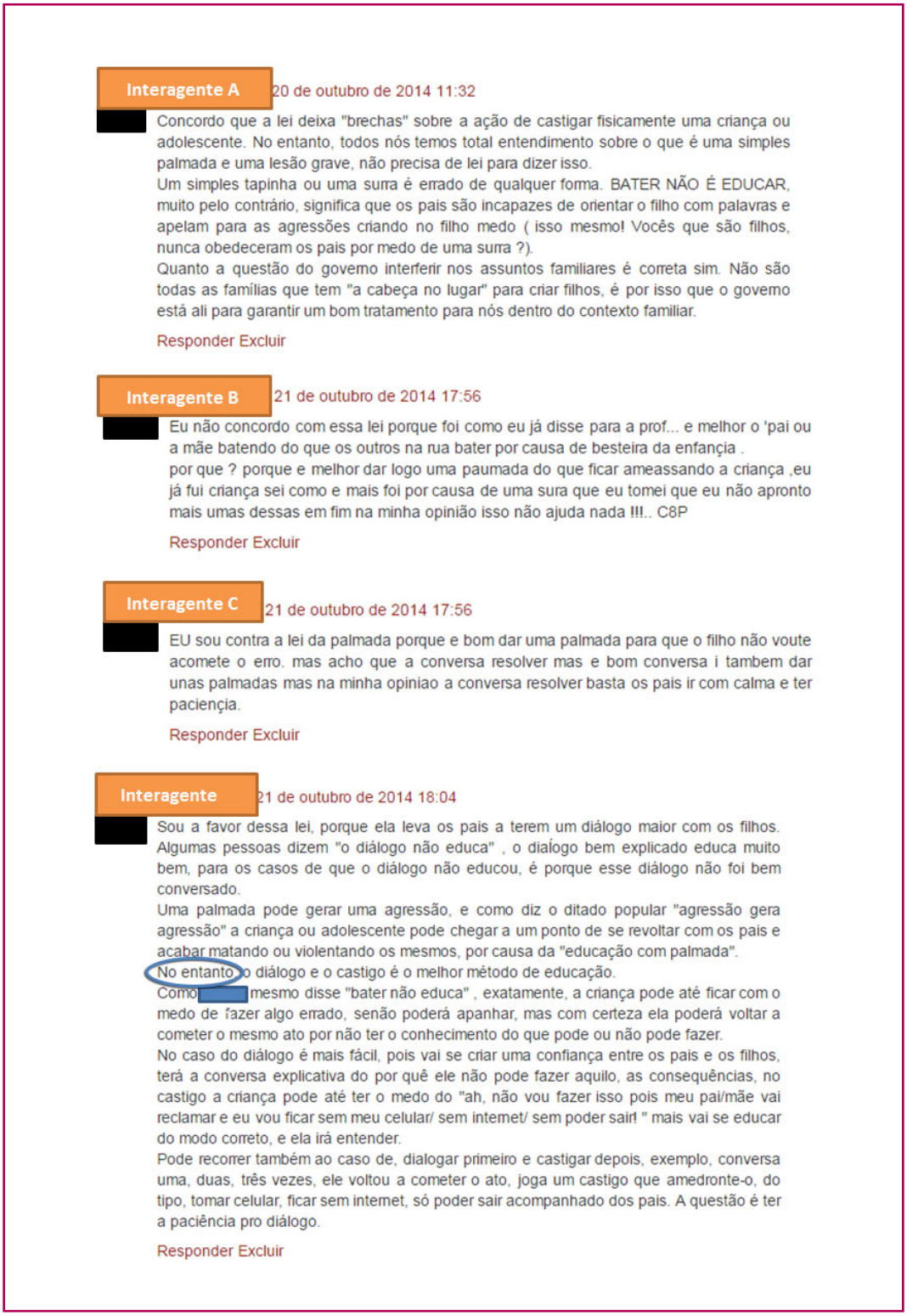
Texto 2:

> **Alguns alunos usam o boné para transportar drogas para a escola, <u>mas</u>** *não são todos os alunos que faz isso e na escola tem o pessoal do mais educação que fica tomando conta do recreio e pode ficar de olho nesses alunos, e tem mais quem vende droga na escola não vai deixar de vender só porque não pode mais usar boné, ele pode carregar a droga em outros lugares, por isso o boné deve ser liberado sim.*

Por meio desta oficina, percebemos que os alunos conseguiram construir, com a ajuda da professora-pesquisadora, uma primeira representação da estrutura da sequência argumentativa proposta por Adam (2011). Posto isso, direcionamos novas atividades de produção de comentários no *blog*, as quais sempre eram antecedidas de atividade de leitura e de discussões em sala, para que os alunos pudessem compartilhar ideias, assim como formar e/ou ampliar pontos de vistas a cerca dos temas propostos, construindo a argumentação e a contra -argumentação.

A seguir, apresentamos o recorte de comentários produzidos pelos alunos a respeito da postagem sobre a lei da palmada que, por ser uma questão polêmica, possibilitou o desenvolvimento de textos argumentativos em um nível dialógico. Além disso, percebemos que os alunos produziram textos mais consistentes, apresentando um plano de texto mais amplo e ligando as proposições por meio do uso de conectores, como podemos ver nos comentários a seguir:

POSTAGEM 2: A palmada educa ou é uma ação violenta?



Interagente A 20 de outubro de 2014 11:32

[redacted] Concordo que a lei deixa "brechas" sobre a ação de castigar fisicamente uma criança ou adolescente. No entanto, todos nós temos total entendimento sobre o que é uma simples palmada e uma lesão grave, não precisa de lei para dizer isso.
Um simples tapinha ou uma surra é errado de qualquer forma. BATER NÃO É EDUCAR, muito pelo contrário, significa que os pais são incapazes de orientar o filho com palavras e apelam para as agressões criando no filho medo (isso mesmo! Vocês que são filhos, nunca obedeceram os pais por medo de uma surra ?).
Quanto a questão do governo interferir nos assuntos familiares é correta sim. Não são todas as famílias que tem "a cabeça no lugar" para criar filhos, é por isso que o governo está ali para garantir um bom tratamento para nós dentro do contexto familiar.

Responder Excluir

Interagente B 21 de outubro de 2014 17:56

[redacted] Eu não concordo com essa lei porque foi como eu já disse para a prof... e melhor o 'pai ou a mãe batendo do que os outros na rua bater por causa de besteira da enfança .
por que ? porque e melhor dar logo uma paumada do que ficar ameassando a criança ,eu já fui criança sei como e mais foi por causa de uma sura que eu tomei que eu não apronto mais umas dessas em fim na minha opinião isso não ajuda nada !!!.. C8P

Responder Excluir

Interagente C 21 de outubro de 2014 17:56

[redacted] EU sou contra a lei da palmada porque e bom dar uma palmada para que o filho não voute acomete o erro. mas acho que a conversa resolver mas e bom conversa i tambem dar unas palmadas mas na minha opiniao a conversa resolver basta os pais ir com calma e ter paciença.

Responder Excluir

Interagente 21 de outubro de 2014 18:04

[redacted] Sou a favor dessa lei, porque ela leva os pais a terem um diálogo maior com os filhos. Algumas pessoas dizem "o diálogo não educa" , o diálogo bem explicado educa muito bem, para os casos de que o diálogo não educou, é porque esse diálogo não foi bem conversado.
Uma palmada pode gerar uma agressão, e como diz o ditado popular "agressão gera agressão" a criança ou adolescente pode chegar a um ponto de se revoltar com os pais e acabar matando ou violentando os mesmos, por causa da "educação com palmada".
No entanto o diálogo e o castigo é o melhor método de educação.
Como [redacted] mesmo disse "bater não educa" , exatamente, a criança pode até ficar com o medo de fazer algo errado, senão poderá apanhar, mas com certeza ela poderá voltar a cometer o mesmo ato por não ter o conhecimento do que pode ou não pode fazer.
No caso do diálogo é mais fácil, pois vai se criar uma confiança entre os pais e os filhos, terá a conversa explicativa do por quê ele não pode fazer aquilo, as consequências, no castigo a criança pode até ter o medo do "ah, não vou fazer isso pois meu pai/mãe vai reclamar e eu vou ficar sem meu celular/ sem internet/ sem poder sair! " mais vai se educar do modo correto, e ela irá entender.
Pode recorrer também ao caso de, dialogar primeiro e castigar depois, exemplo, conversa uma, duas, três vezes, ele voltou a cometer o ato, joga um castigo que amedronte-o, do tipo, tomar celular, ficar sem internet, só poder sair acompanhado dos pais. A questão é ter a paciência pro diálogo.

Responder Excluir

Fonte: blog da turma

Ao analisarmos os comentários acima, percebemos que todos os interagentes se aproximaram do nível dialógico da sequência argumentativa, pois além de defenderem seu posicionamento a respeito da promulgação da lei da palmada, apresentaram a CA, geralmente, introduzida pelo uso de perguntas retóricas e/ou pelo emprego do conector "mas" (alguns alunos usaram "mais" ao invés de "mas"). Além disso, percebemos que poucos alunos não apresentaram a conclusão, revelando-nos, pois, que o contato com o esquema da sequência argumentativa contribuiu para o desenvolvimento da argumentação por parte dos alunos.

Porém, ao observarmos a estruturação da sequência argumentativa nos comentários produzidos pelos alunos, percebemos que parte deles apresentou dificuldade em inserir o contra-argumento, como podemos observar no comentário de C:

TABELA 1: Análise do comentário do interagente C

Esquema	Comentário da interagente E
PV	Eu sou contra a lei da palmada
J	porque é bom dar uma palmada para que o filho não voute a comete o erro
CA	mas acho que a conversa resolver mas e bom conversa e tambem dar umas palmadas
C	mas na minha opinião a conversa resolver basta os pais ir com calma e ter paciençia.

Fonte: elaborada pela autora

A princípio, C se posiciona contra a lei, por acreditar que a palmada educa; porém, na sequência, ele se contradiz ao afirmar que a conversa resolve, reforçando essa ideia, inclusive, na conclusão ao dizer que "basta os pais ir com calma e ter paciência". Nesse caso, percebemos que o interagente não conseguiu sustentar seu ponto de vista até o final, pois ao inserir o contra-argumento, sua tese inicial perdeu força. Isso nos mostra que a contra-argumentação, quando não está bem estruturada, pode invalidar o ponto de vista defendido tornando-se, pois, um problema no desenvolvimento da argumentação. Além disso, percebemos também que alguns alunos utilizaram conectores de forma inadequada, conforme podemos ver no comentário de D, no qual o conectivo "no entanto" está sendo usado para introduzir uma conclusão.

Diante desses problemas na sustentação do ponto de vista e não utilização adequada de conectivos, desenvolvemos uma oficina sobre a função dos conectores argumentativo na esquematização da argumentação, a partir da leitura e análise da tabela abaixo:

TABELA 2: Quadro representativo das categorias dos conectores

Categoria	Conectores	Função	Exemplo
Conectores argumentativos marcadores de argumento	porque, já que, pois, com efeito, como	Justifica o ponto de vista	A lei da palmada é necessária, **pois** não se educa batendo.
Conectores contra-argumentativos marcadores de um argumento forte	mas, porém, entretanto, no entanto,	Refuta/nega o contra-argumento	Muitos pais acreditam que a palmada educa, **mas** isso não é verdade, pois a palmada não conscientiza as crianças sobre o que é certo ou errado, ela apenas amedronta os pequenos.

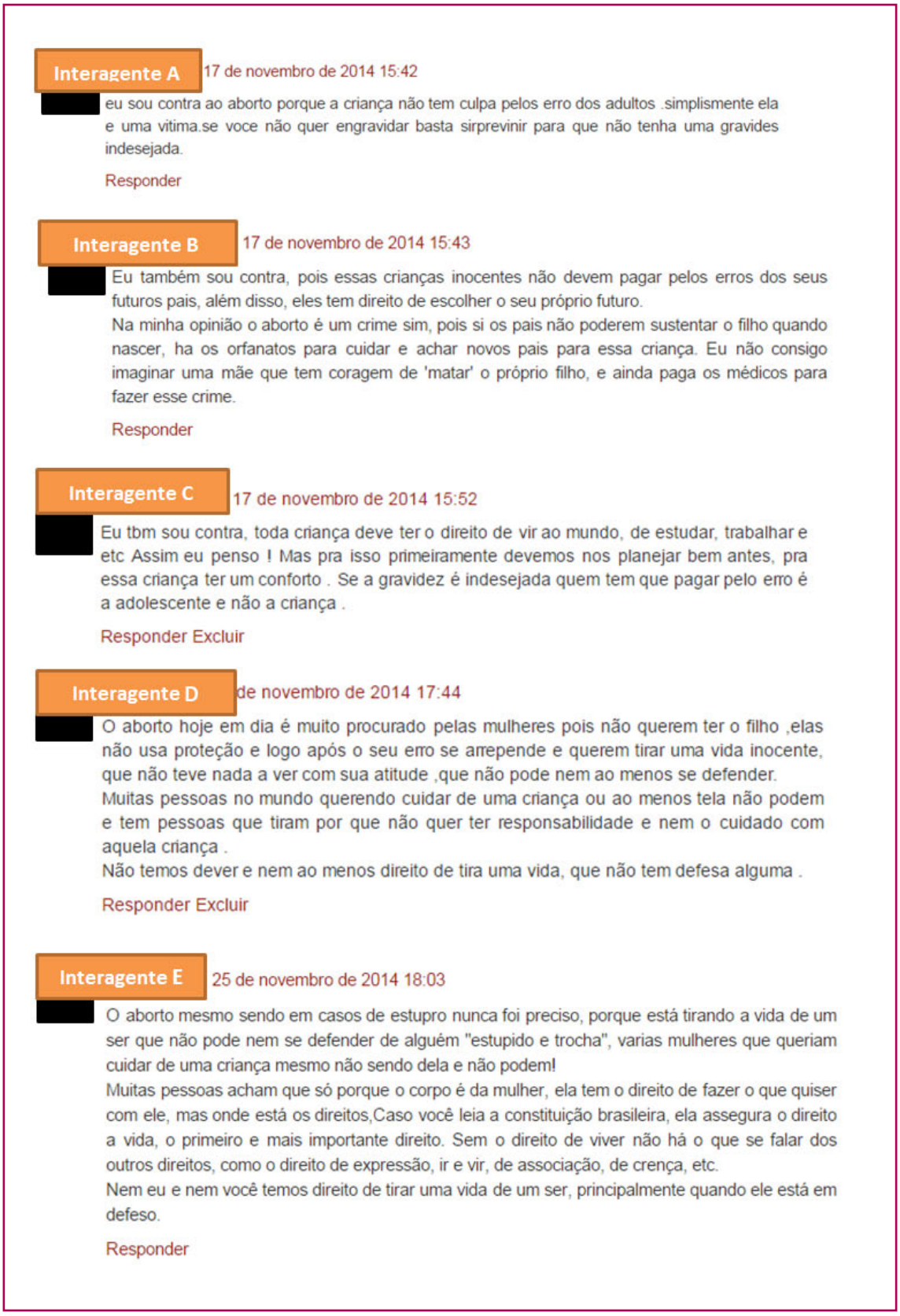
Conectores contra-argumentativos marcadores de argumentos fracos:	Certamente, embora, apesar de que, ainda que	Introduz o contra-argumento, sinalizando que	**Embora** a palmada iniba a criança a cometer o erro, ela não deve ser praticada, pois além de causar medo e revolta, ela pode contribuir para o aumento da violência.
Conectores argumentativos marcadores de conclusão	portanto, então, em consequência	Conclusão	**Portanto**, os pais precisam exercitar mais o diálogo, alimentando, assim, o respeito e a cumplicidade na relação com seus filhos.

Fonte: elaborada pela autora

Após a leitura do quadro, os alunos realizaram uma série de atividades escritas, utilizando os conectores e, na sequência, lançamos novas postagens no *blog*, incentivando os alunos a utilizarem os conectores na produção de seus comentários a fim de articularem de forma mais clara e contundente os argumentos, contra-argumentos e conclusão.

Como reconhecemos que a existência de uma questão polêmica é fundamental para o desenvolvimento da argumentação, lançamos uma postagem no *blog* sobre um tema que divide a opinião pública: a legalização do aborto. Apesar da temática ser bem conhecida, por fazer parte do contexto social dos alunos (em sala, foi feita uma enquete e dos 36 adolescentes entrevistados, 31 afirmaram conhecer, no mínimo, uma pessoa que recorreu ao aborto para interromper uma gravidez indesejada); realizamos um debate regrado entre as duas turmas envolvidas na pesquisa, para que os alunos pudessem alargar sua percepção sobre o assunto, por meio da pesquisa e da exposição a argumentos utilizados pelos defensores e opositores da legalização do aborto. Vejamos:

POSTAGEM 3: O aborto deve ser descriminalizado no Brasil?



Interagente A 17 de novembro de 2014 15:42

[redacted] eu sou contra ao aborto porque a criança não tem culpa pelos erro dos adultos .simplismente ela e uma vitima.se voce não quer engravidar basta sirprevinir para que não tenha uma gravides indesejada.

Responder

Interagente B 17 de novembro de 2014 15:43

[redacted] Eu também sou contra, pois essas crianças inocentes não devem pagar pelos erros dos seus futuros pais, além disso, eles tem direito de escolher o seu próprio futuro.
Na minha opinião o aborto é um crime sim, pois si os pais não poderem sustentar o filho quando nascer, ha os orfanatos para cuidar e achar novos pais para essa criança. Eu não consigo imaginar uma mãe que tem coragem de 'matar' o próprio filho, e ainda paga os médicos para fazer esse crime.

Responder

Interagente C 17 de novembro de 2014 15:52

[redacted] Eu tbm sou contra, toda criança deve ter o direito de vir ao mundo, de estudar, trabalhar e etc Assim eu penso ! Mas pra isso primeiramente devemos nos planejar bem antes, pra essa criança ter um conforto . Se a gravidez é indesejada quem tem que pagar pelo erro é a adolescente e não a criança .

Responder Excluir

Interagente D de novembro de 2014 17:44

[redacted] O aborto hoje em dia é muito procurado pelas mulheres pois não querem ter o filho ,elas não usa proteção e logo após o seu erro se arrepende e querem tirar uma vida inocente, que não teve nada a ver com sua atitude ,que não pode nem ao menos se defender.
Muitas pessoas no mundo querendo cuidar de uma criança ou ao menos tela não podem e tem pessoas que tiram por que não quer ter responsabilidade e nem o cuidado com aquela criança .
Não temos dever e nem ao menos direito de tira uma vida, que não tem defesa alguma .

Responder Excluir

Interagente E 25 de novembro de 2014 18:03

[redacted] O aborto mesmo sendo em casos de estupro nunca foi preciso, porque está tirando a vida de um ser que não pode nem se defender de alguém "estupido e trocha", varias mulheres que queriam cuidar de uma criança mesmo não sendo dela e não podem!
Muitas pessoas acham que só porque o corpo é da mulher, ela tem o direito de fazer o que quiser com ele, mas onde está os direitos,Caso você leia a constituição brasileira, ela assegura o direito a vida, o primeiro e mais importante direito. Sem o direito de viver não há o que se falar dos outros direitos, como o direito de expressão, ir e vir, de associação, de crença, etc.
Nem eu e nem você temos direito de tirar uma vida de um ser, principalmente quando ele está em defeso.

Responder

Fonte: blog da turma

O recorte dos comentários acima revela-nos avanços significativos na escrita dos alunos em três níveis: genéricos, textuais e gramaticais. No que se refere às questões relativas ao gênero, percebemos que todos os comentários surgem como resposta ao *post* ou a outro comentário e que a maioria dos interagentes defende seu ponto de vista, por meio de argumentos e contra-argumentos.

Embora o aspecto gramatical da escrita dos alunos não seja o foco de nosso trabalho, sempre buscamos refletir, a partir dos comentários produzidos pelos alunos, os desvios gramaticais mais recorrentes a fim de evitá-los: o uso do "mais" ao invés de "mas" foi um deles. Como, nos comentários acima, apenas o interagente E incorreu no uso inadequado do "mas", acreditamos que conseguimos resultados positivos nesse aspecto também.

Quanto aos aspectos textuais, apontamos avanços tanto na estruturação da argumentação quanto no uso dos conectores, visto que ao analisarmos os comentários anteriores, percebemos que nenhum conector foi utilizado de maneira inadequada. Além disso, boa parte dos alunos conseguiu introduzir a CA sem enfraquecer o ponto de vista defendido, pelo contrário, a CA é usada com o objetivo de levar o leitor a aderir à tese inicial, visto que os interagentes apontam os argumentos contrários que podem ser levantados pelo público-leitor, refutando-os.

Diante disso, percebemos que, ao término de nossa pesquisa, boa parte dos alunos demonstraram ter alcançado avanços significativos na produção dos comentários, pois além de apresentarem um melhor domínio na estruturação da argumentação, atenderam aos propósitos comunicativos e às características próprias do gênero, assim como parecem ter superados desvios de ordem gramatical.

Considerações finais

O ensino da produção textual ainda é um dos grandes desafios a ser enfrentado por nós, professores de Língua Portuguesa, visto que infelizmente, parte de nossos alunos estão concluindo o ensino médio com dificuldades em produzir até mesmo o gênero textual mais ensinado na escola, o texto disser-

tativo-argumentativo, conforme nos revela, todos os anos, o Exame Nacional de Ensino Médio[4] (ENEM).

Como as NTIC têm ganhado enorme visibilidade entre nós, especialmente, entre os jovens, que têm usado cada vez mais as redes sociais e os aplicativos para se comunicarem socialmente, acreditamos que elas podem contribuir sobremaneira para a melhoria do ensino da produção textual, visto que tais tecnologias, além de se utilizarem fundamentalmente da escrita, conforme defende Marcuschi (2010), possibilitam o ensino de gêneros textuais dentro de seu contexto de uso, fazendo com que a escrita dos alunos ultrapasse os muros da escola e alcance leitores reais.

Nesse sentido, o *blog* apresenta-se como uma rica possibilidade para o professor redimensionar o ensino da escrita, pois, de acordo com o que vimos anteriormente, o *blogger* é uma ferramenta altamente interativa através da qual os alunos podem publicar seus textos na rede e, principalmente, podem interagir com leitores diversos por meios dos *links* para comentários, defendendo ideias e pontos de vista sobre temas diversos de forma participativa.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise dos discursos. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.

AMARAL, Adriana; RECUERO, Raquel; MONTARDO, Sandra. Blogs: mapeando um objeto. In: **Blogs.com:** estudos sobre blogs e comunicação. São Paulo: Momento Editorial, 2008. p. 27-53.

ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (orgs.). **Letramentos na web**: Gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.13- 22.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo, Brasília: MEC/SEF. 1998.

DOLZ, J, NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** 3. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

GOMES, Maria. João. (2005). **Blogs**: um recurso e uma estratégia pedagógica. Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa da Universidade do Minho. Portugal: Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, 2005.

4. Conforme podemos verificar no site oficial do INEP: http://portal.inep.gov.br/home.

GOMES, Maria. João.; LOPES, António Marcelino. **Blogues escolares:** quando, como e porquê? In Conferência weblogs na educação-3 testemunhos. V. 3. p. 117-133, 2007.
KOMESU, F. C. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 135-146.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo, SP: Parábola, 2008.
MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola, 2012.
PINHEIRO, Najara Ferrari. Para além da escola: o blog como ferramenta de ensino-aprendizagem. In BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo: Parábola editorial, 2013.
PRIMO, Alex. **A interação mediada por computador**: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relaciona. 2003. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
PRIMO, Alex; RECUERO, Raquel da Cunha. **Hipertexto Cooperativo:** uma Análise da Escrita Coletiva a partir dos Blogs e da Wikipédia. Revista da FAMECOS, n. 23, p. 54-63, 2003.

RESUMO

Sob a luz de Jean-Michel Adam, no que se refere à ideia das macroproposições e proposições que formam os períodos, as sequências e as partes que compõem um plano de texto, esta pesquisa foi realizada, considerando a importância do uso da ferramenta *Twitter*, como alternativa para o ensino de produção textual a estudantes de ensino médio. O trabalho, feito com discentes da terceira série do ensino médio da rede particular na cidade de Petrolina, sertão de Pernambuco, apontou ao desenvolvimento consistente da proficiência da escrita de textos. Observou-se que a prática da reelaboração de textos, utilizando-se sistematicamente do *Twitter,* onde a frase deve ser elaborada com apenas 140 caracteres, levou os jovens a compreenderem as instâncias da relação dos termos-ícones com a coerência frásico-textual, desenvolvendo-se a clareza e a síntese da produção- aspectos estes embasados na visão de Leonor Fávero e Ingedore G. Vilaça Koch. Viu-se que a ferramenta tecnológica, vivenciada no contexto da cultura de ciberespaço pensada por Pierre Lévy, é um poderoso mecanismo de trabalho na aula de produção textual, auxiliando o docente no processo de correção de texto, quando são diagnosticados problemas de má articulação, falta de clareza e de objetividade temática nos períodos textuais dos estudantes.

Palavras-chave: Twitter, Ensino, Correção textual.

USO DO TWITTER NO TRABALHO DE CORREÇÃO TEXTUAL COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Vera Lúcia Santos Alves (FASJ)

Introdução

Este trabalho pautou-se na observação inicial de construções de períodos textuais feitos por estudantes do ensino médio, cuja clareza era ferida pela ausência do poder de síntese, levando, assim, as frases à prolixidade. Notando o quanto o encadeamento da estrutura precisava ser desenvolvido, a fim de que a força da informação pudesse ficar clara e coerente, vimos a necessidade de trabalhar os ícones frásicos, de modo que estes fossem os norteadores da reescrita textual, no processo de correção.

De acordo com Adam (2011), esse encadeamento dos períodos e sua formação sequencial promovem por um plano coerente de texto, permitindo "construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escuta) a organização global de um texto, prescrita por um gênero" (ADAM, 2011, p. 257). Assim, vimos, no processo de junção das macroproposições pensadas pelo autor, o mecanismo ideal para realizar o trabalho, considerando-se os períodos como unidades mínimas do texto, o primeiro modo de "agrupamento de proposições", focalizando, nessas unidades, os ícones frásicos.

Essa estratégia de correção textual levado ao *microblog* *Twitter* , criado em 2006 e, hoje, com mais de 40 milhões de usuários no Brasil, é eficiente, porque o escritor é levado a usar apenas 140 caracteres no processo de reelaboração do período, mantendo as características básicas das "unidades mínimas" - os períodos.

Pelo número de usuários que o *microblog* conquistou e vem conquistando- meio milhão em todo o mundo-, o caminho natural é que a sua relação com a educação seja efetivado.

Tornou-se uma nova superfície da escrita em que, além das reduções, abreviaturas já conhecidas e compreendidas entre os jovens e, mais recentemente, entre os educadores, também apresenta uma forma de síntese da escrita utilizada na prática de ensino destes. A ferramenta pode auxiliar o trabalho do professor de língua portuguesa na na manutenção da coerência textual ligada à percepção do ícones-frásicos, as palavras-chave do período, responsáveis pela semântica e clareza temáticas.

Tudo isso está ligado ao universo do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), como alternativa educacional, baseado na caracterização tecnológica da "inteligência coletiva" pensada por Pierre Lévy , para quem "Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber" (2000, p.157). É a chamada "ética do ciberespaço", cuja atuação cidadã remete à construção do saber individual e, também, à construção do conhecimento coletivo nas relações sociais.

A coerência textual, foco desta pesquisa no tocante à pragmática da articulação do período, é um elemento fundamental para que um texto tenha um sentido claro, com elementos frásicos bem articulados. O significado contextual, a intencionalidade, a informatividade, a intertextualidade, a aceitabilidade, a situacionalidade e a coesão são fatores textuais que se sustentam no mínimo de coerência interna e externa que uma produção escrita pode promover. Assim, além dos mecanismos estruturais, precisamos avaliar o texto pelo caráter semântico que ele expõe. Essa análise está muito bem posta em Fávero (2007), segundo a qual o princípio da comunicação está pautado na coerência textual; sem esta, o ruído comunicacional é inevitável, impossibilitando: "O texto contém mais do que o sentido das expressões na superfície textual, pois deve incorporar conhecimentos e experiência cotidiana, atitudes e intenções, isto é, fatores não linguísticos" (FÁVERO, 2007, p..60).

É certo que a coerência pode ou não concordar com a versão estabelecida no "mundo real", como delimita Koch (2002, p. 16). Para ele, é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não somente detalhes dos textos. A coerência, portanto, tem no aspecto contextual, a base para a compreensão do enunciado e deve ser analisado com cuidado para então podermos dizer se o texto é coerente ou incoerente.

Nesta pesquisa, considerando que todas as produções analisadas estão ligadas a propostas textuais cuja temática fora pré-estabelecida em sala de aula, a coerência será avaliada tanto do ponto de vista interno, quanto externo.

A relevância do twitter no ensino de linguagens

Utilizar-se das redes sociais tecnológicas na educação é um mecanismo de extensão de conhecimento; sobretudo, no tocante à interação social, interlocução de ideias, dando-se, segundo Recuero (2008), de maneira qualitativa e , também, quantitativa.

> A força da abordagem de redes sociais está em sua necessidade de construção empírica tanto qualitativa quanto quantitativa que busca, a partir da observação sistemática dos fenômenos, verificar padrões e teorizar sobre os mesmos. Estudar redes sociais, portanto, é estudar os padrões de conexões expressos no ciberespaço. É explorar uma metáfora estrutural para compreender elementos dinâmicos e de composição dos grupos sociais. (RECUERO, 2008, P.22)

Vivemos numa cultura digital em que a escrita assumiu nova performance, nova função social e, inclusive, novo caráter estrutural. São maneiras cada vez mais diversificadas de escrita, cuja pragmática está muito bem articulada com as ferramentas de que o escritor dispõe. Os gêneros produzidos nesse contexto têm sido objeto de estudo de análise, além de promover a percepção para produção de novos textos por parte dos alunos de ensino médio com que trabalhamos nesta pesquisa. Sobre isso, Marcuschi (2010, p.21), afirma que "Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comu-

nicativas próprias com certo hibridismo e desafiam as relações entre oralidade e escrita".

Por essa razão, o fato de os educadores utilizarem-se do *twitter* no ensino de produção textual , em suas aulas de linguagem reflete uma contextualização da educação no contexto de avanços tecnológicos irreversíveis da sociedade moderna. Entre a escrita espontânea e pessoal de um *tweet* e a elaboração de uma frase mais formal, para um texto acadêmico, o aluno desenvolve habilidades e competências, na comunicação social, absolutamente relevantes.

> O saber-fluxo, o trabalho-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação. [...] Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos.(LÉVY, 2000, p.158).

As possibilidades do uso do *Twitter* como ferramenta pedagógica para trabalhar a produção de textos geram, ademais, a capacidade de reflexão a respeito do contexto de produção e a exigência de adequação da linguagem à plataforma digital. E, nesse processo de reescrita a que nos propomos nesta pesquisa, vale ressaltar a importância de tal caráter de domínio da língua padrão fora do contexto tradicional.

> É preciso mergulhar coletivamente nas trilhas da ciberesfera digital, tendo em vista que "no mundo digital, o mais importante não são somente os conteúdos digitais, mas também a reelaboração que se faz com base neles e as experiências que permitem" (ZUAZO e CASTEDO, 2013, p. 72).

Diante desse universo de possibilidades que se abrem à estrutura, reestrutura, análise semântica, percepção de núcleos linguísticos e temáticos da frase, dentre muitos outros aspectos que se podem trabalhar com a plataforma digital, nota-se a relevância da divulgação de pesquisas que estimulem docentes e discentes ao uso mais produtivo internet na educação.

Procedimentos metodológicos

O corpus deste trabalho foi adquirido ao longo do primeiro semestre do ano letivo 2015, no Colégio Maria Auxiliadora, situada na cidade de Petrolina, interior de Pernambuco, com o trabalho de produção textual realizado com estudantes da terceira série do ensino médio.

Em princípio, foram trabalhados textos argumentativos, cuja temática variavam de acordo com a pauta da mídia, ligada a assuntos relevantes da atualidade. Foram trabalhados os conceitos da textualidade, as estruturas macro e micro do texto, considerando, a ideia de Adam (2011, p. 205) de que deve haver um " continuum de complexidade crescente entre o período e a sequência", no qual estão inseridos os ícones- frásicos e sua função dentro do período.

Durante o processo de correção dos textos, foram verificados aqueles cuja elaboração estava fora da necessária clareza e apresentavam grande fragilidade de articulação, ferindo a coerência textual. Nesses casos, perceberam-se algumas questões específicas como prolixidade e dificuldade no fechamento dos períodos, com uso dos pontos continuativos e parágrafos.

Destacados no texto do aluno, os trechos em questão foram digitados em computador e, em seguida, passamos a identificar os termos-chave das frases, considerando a manutenção da ideia central de cada período. Em seguida, reconhecida a semântica necessária a cada período, contextualizado no tema central do texto global, os estudantes levaram ao *twitter* os ícones-frásicos, para reelaborarem os períodos de forma sintética, em 140 caracteres, como exige a plataforma.

Realizado esse processo de reescrita, no *twitter,* os períodos reformulados eram, novamente, levados ao texto original, de modo a levar o aluno perceber como esse mecanismo mostra-se capaz de tornar o texto mais enxuto, mas eficiente em sua capacidade argumentativa.

Análises e resultados

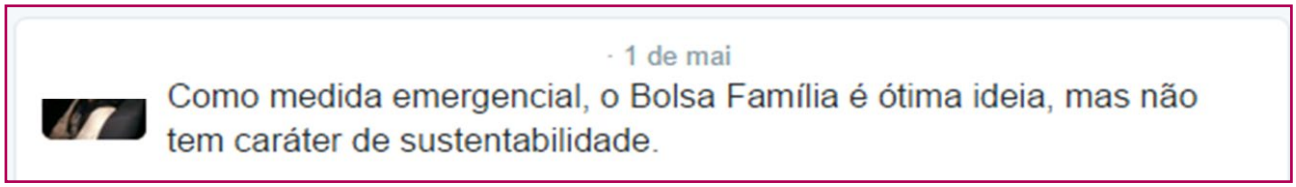
Verificamos, no corpus final, o fortalecimento das relações entre as a macrounidades textuais, identificando os núcleos frásicos e relação dos períodos com a coerência global do texto produzido. O refinamento das frases, com ênfase na compreensão a respeito dos elementos textuais, discursivos e linguísticos, apontou à capacidade de aperfeiçoamento dos alunos na produção textual.

Nesta seção do artigo, mostraremos trechos das produções escritas e reescritas, apresentadas na segunda versão, com imagem retirada do twitter. Nos quadros abaixo, apresentamos o tema central de cada texto, um dos períodos destacados nas redações, os quais deveriam ser reelaborados no twitter, em 140 caracteres. Em seguida, destacamos, com imagens retiradas da página do usuário, no twitter, o mesmo período reescrito.

Quadro 1: produção inicial

Tema central do texto argumentativo 1: Redução sustentável da miséria no Brasil
Período original produzido:
"Como medida emergencial, o programa assistencial do governo, Bolsa Família, é uma ótima medida de governo no Brasil, mas é simples assistencialismo, porque há muitas pessoas que recebem verbas do programa e pela maioria delas não ter emprego e preparação profissional, não é uma coisa sustentável, se tirar dos que recebem a verba o dinheiro, elas vão voltar a ser miseráveis."

Imagem 1: reescrita, no twitter, do período destacado no Quadro 1



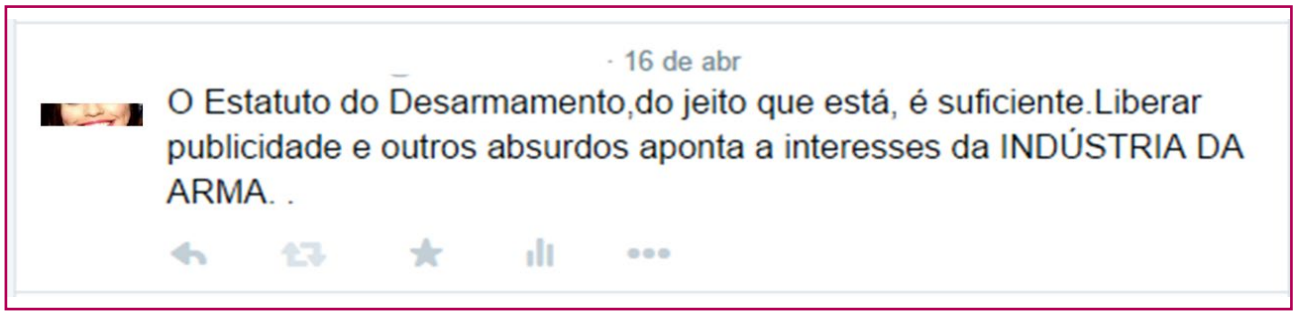
Fonte: www.twitter.com

Observa-se, na reelaboração do período, a manutenção dos ícones-frásicos, que, nesse caso, estão representados pelas palavras "Bolsa Família", "emergencial" e "sustentabilidade". Reconhecer que a frase perderia o sentido básico sem esses termos é o principal exercício semântico do aluno, no processo. Em seguida, o trabalho, na síntese realizada com, no máximo, 140 caracteres exercita a capacidade de argumentar em conexão com o tema global da redação, de forma clara e coerente.

Quadro 2: produção inicial

Tema central do texto argumentativo 2: Revogação do Estatuto do Desarmamento no Brasil: mais segurança à sociedade?
Período produzido:
O problema de violência que os brasileiros sofrem já mostra que se não tivesse mudado o Estatuto do Desarmamento , quando o brasileiro tem dificuldade de comprar uma arma livremente e precisa passar por muitas formas de exigências no país, os casos de morte seriam muito mais, por isso o Estatuto como está é importante para isso, porque se liberar a publicidade, como os outros absurdos que os deputados querem só para atender os interesses da indústria das armas.

Imagem 2: reescrita, no twitter, do período destacado no Quadro 2



Fonte: www.twitter.com

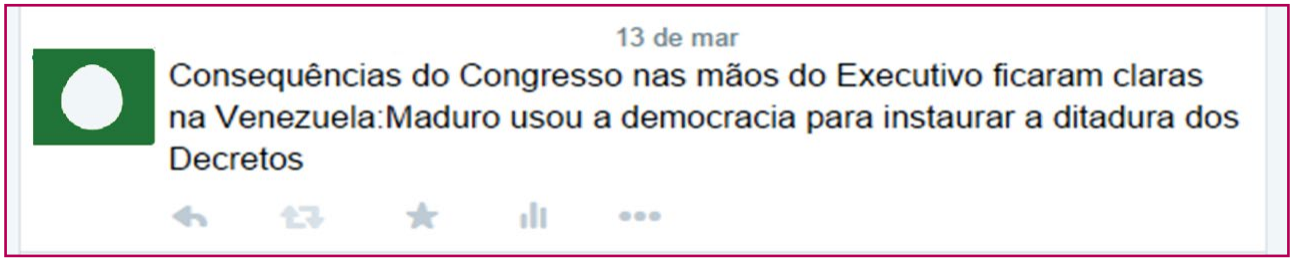
Na reescrita do segundo período (Imagem 2), vê-se que o excesso de termos chamados "acessórios" e a repetição desnecessária de termos e ideias foram excluídas do período, que demonstra (Quadro 2) forte dificuldade do aluno em concluir o argumento, com o fechamento da ideia. Desse modo, a rearticulação se fez em duas frases curtas, complementares semanticamente, no processo argumentativo a que se propôs a aluna/autora. Os termos icônicos da frase foram separados em dois curtos períodos, no *twitter*, por resultarem em duas informações diferentes que, unidas, compõem a força argumentativa na relação macrotextual.

Quadro 3: produção inicial

Tema central do texto argumentativo 3: A importância do Congresso Nacional para a democracia brasileira.
Período produzido:

Os deputados e os senadores brasileiros precisam agir com independência e respeito com o Executivo, pois o Congresso nas mãos do Executivo acaba enfraquecendo a democracia, e a consequência disso ficou clara, como aconteceu na Venezuela, onde o presidente Nicolas Maduro usou a democracia para fazer seus deputados aliados a instaurar a ditadura, através de Decretos que lhe dão mais poder do que pode ser coerente.

Imagem 3: reescrita, no twitter, do período destacado no Quadro 3



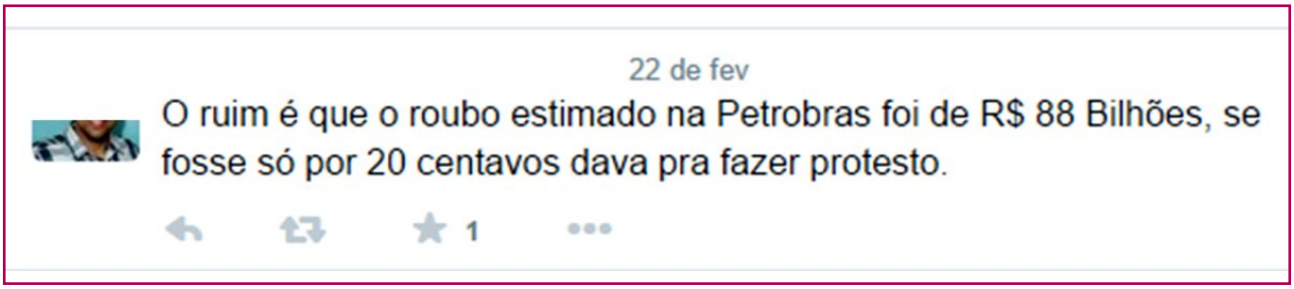
Fonte: www.twitter.com

O estilo de escrita, as relações entre os elementos frásicos se mostram bem consistentes no período exposto no Quadro 3. Apesar disso, ao compor um contexto textual amplo, montando, com outros períodos, a progressão temática, notou-se a necessidade de fortalecer o caráter de síntese da frase. Assim, a sequência dos trechos "Congresso nas mãos do Executivo", "como aconteceu na Venezuela" e "Nicolas Maduro usou a democracia para fazer seus deputados aliados a instaurar a ditadura, através de Decretos" foi suficiente, com ajustes de conectivos e pontuação, para abordar o exemplo relevante para falar do papel do Congresso na democracia, em sua relação com o governo federal. Em 140 caracteres, o texto ficou mais enxuto, objetivo e com a força argumentativa de que necessita o texto.

Quadro 4: produção inicial

Tema central do texto argumentativo 3: A postura da juventude brasileira ante a corrupção no país
Período produzido:
O ruim disso tudo é que o roubo que foi estimado no desvio de verba na Petrobras foi de R$ 88 bilhões, mas parece que não importa para os jovens , que nenhuma manifestação fizeram sobre isso; se fosse por 20 centavos dava para fazer protesto, para sair e ir às ruas e reivindicar mudanças no quadro de corrupção.

Imagem 4: reescrita, no twitter, do período destacado no Quadro 4



Fonte: www.twitter.com

Está claro no período reescrito (Imagem 4) que o aluno decidiu opinar utilizando-se da ironia, para compor sua estratégia argumentativa. Na composição da frase original (Quadro 4), vê-se que o padrão comparativo, norteador da ironia, entre as duas condições de postura da juventude ante as demandas do país – fator semântico da frase que atende, muito bem, à proposta temática- é mais fragilizado pela intercalação da oração adversativa iniciada com a conjunção "mas". Na reescrita, a objetividade e a clareza da elaboração sintética da frase fortaleceu o tom irônico pretendido pelo autor.

Referências

ADAM, Jean-Michel. (2011). **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2. ed. rev. aum. São Paulo: Cortez.

FAVERO, Leonor Lopes._ **Coesao e coerência textuais**. São Paulo: Série princípios, ed. 11, 2007.

KOCH, I. G. V. **A Coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultur**a. São Paulo: Ed. 34, 2000.

MARCUSCHI, L.A. **Hipertextos e Gêneros Digitais: novas formas de construção de se**ntido. 2 ed. Rio de janeiro: Lucerna, 2010.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na interne**t / Raquel Recuero. – Porto Alegre: Sulina, 2008. (Coleção Cibercultura) 191 p.

ZUAZO, Natalia e CASTEDO, Mirta. **Reescrever, editar e remixar na era digital: novos conteúdos**? In: Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, Ano XXVIII, nº 260, março 2013, p. 71-73.

RESUMO

O presente estudo visa apresentar uma proposta metodológica ao ensino de Língua Portuguesa a partir do que propõem os PCNs a respeito da necessidade de mudança que enfrenta a educação brasileira. A proposta se concentra no Ensino Médio e tem sua ênfase no uso das TICs em sala de aula com a utilização da Webquest. Instrumento que tem sua devida importância por fomentar a pesquisa e levar o professor a uma constante reformulação de suas práticas em virtude da urgência que tem a sociedade para acompanhar tais mudanças, não podendo, portanto, a escola estar fora delas. Os pressupostos teórico-metodólogicos estão fundamentados em autores como Stahl (1997), Quevedo, Crescitelli (2005), Viana (2006), Gil (2008) entre outros. Tomando como base as reflexões que nos apresentam, discutimos a inserção das TICs na sala de aula e o uso da ferramenta Webquest como proposta metodológica capaz de mediar a aprendizagem pela interação que se dá pelas partes envolvidas no processo. A mesma tem como suporte a internet, e como pudemos comprovar, através de sua aplicação que foi realizada em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, contribui favoravelmente com o desenvolvimento da leitura e raciocínio crítico do educando, além de promover a aprendizagem colaborativa.

Palavras-chave: Língua portuguesa, Metodologia, Webquest.

WEBQUEST E CORDEL: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Mayara Myrthes Henriques Santos

Introdução

A forma como percebemos o mundo a nós vem sendo modificada pela inserção das novas tecnologias em nossas vidas. O modo como nos comunicamos com o mundo e com o outro já não se limita ao uso da palavra falada ou escrita. Essas mudanças, no entanto, estão presentes em todos os segmentos da sociedade e trata-se de um processo antigo, pois,

> A história do homem coincide com a história das técnicas, ou seja, a técnica é tão antiga quanto o homem. Inicia-se com a utilização de objetos que se transformam em instrumentos naturais e permanece como um aspecto cada vez maios complexo do processo de construção das sociedades humanas. (CARDOSO, 2002, p. 23)

No contexto da era digital, a informação é um recurso acessível a todo aquele que navega na internet. Nesse âmbito, à escola cabe buscar inserir-se nessas transformações que, certamente, alteram a relação ensino/aprendizagem. Não considerar as novas tecnologias como uma ferramenta valiosa para a aquisição do conhecimento é impedir que a escola interaja com o mundo em que vivemos, ao mesmo tempo em que priva o aluno da construção do saber de uma forma dinâmica e com a qual ele se identifica. Por outro lado, a apropriação delas constitui a base para que a experiência educacional seja determinante na formação do cidadão que fará parte de um mercado de trabalho centrado na cultura tecnológica.

Entretanto, a discussão acerca das novas tecnologias não se limita ao simples fato de usá-las ou não. Dentre tantas possibilidades, é preciso que o docente conheça o recurso que deseja fazer uso como metodologia na sala de aula para não cair no erro de fazer da tecnologia um mecanismo de exclusão. Um dos recursos presentes na internet com esse fim é a webquest. O conceito "WebQuest" foi criado por Bernie Dodge em 1995 e denomina as atividades que estimulam a pesquisa orientada com vista à obtenção de informação disponível na Internet necessária a resolução de problemas pelo aluno ou grupo de alunos promovendo, desse modo, o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisões (Carvalho, 2002). Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral: Apresentar a WebQuest como um recurso didático, nas aulas de língua portuguesa, capaz de promover o desenvolvimento da leitura e raciocínio crítico do educando. Além disso, somam-se ao objetivo geral os objetivos específicos que são: Promover o uso do tablet como um recurso educativo; Estimular a pesquisa; Disseminar a cultura nordestina através da literatura de cordel; Conhecer autores da literatura de cordel; Fomentar discussões sobre questões sociais; Instigar a capacidade de interpretação por meio da produção de uma imagem; Incentivar a produção poética.

Realizar um projeto que atuasse diretamente na necessidade de inserção das novas tecnologias no contexto educacional, visando à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, foi e continuará sendo um desafio gratificante. Percebemos, diante do entusiasmo e participação dos alunos, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, que a maioria apresentava-se alheia ao uso da tecnologia com fins educacionais. Entendemos que este trabalho de pesquisa se justifica no sentido de que é necessário integrar a internet ao currículo das disciplinas de forma efetiva, para assim, estimular a personalização das atividades educacionais, a pesquisa, a autonomia e promover a reflexão e a construção de conhecimentos.

Este trabalho encontra-se distribuído em três capítulos. No segundo capítulo, procuramos nos fundamentar no contexto teórico que envolvesse a associação proposta nos nossos objetivos.

No terceiro capítulo, aqui chamado de Percurso Metodológico, tomamos a abordagem qualitativa como indicador na busca da descrição e explicação para fatores que favorecem a ocorrência dessa associação. Assim, entendemos que os

conhecimentos aqui assimilados são apontados como norteadores dos resultados oferecidos pelos estudos explicativos. Para a coleta de dados, a observação em sala de aula, as discussões propostas pela webquest, a realização das tarefas, os textos produzidos a partir do entendimento do poema "ABC do Nordeste Flagelado", de Patativa do Assaré, são suficientes para medirmos e verificarmos que essa associação internet/educação, pode romper com alguns bloqueios, em especial nos alunos que se sentem despreparados para a utilização da internet como um recurso na construção do conhecimento.

Por último, apresentamos o relato das intervenções e vivencias, bem como o ganho conceitual evidenciado pelos alunos, expressos durante as nossas aulas e nas tarefas propostas pela webquest, o qual reflete sobre as várias articulações que o ensino de língua portuguesa possibilita no discente, o desenvolvimento dos aspectos intelectuais, social e afetivo, integrando os conteúdos pelo caminho da interdisciplinaridade, construindo conhecimentos participativos e decisivos na formação do sujeito como ser social.

Referenciais teóricos

As novas tecnologias no contexto escolar

A sociedade da qual fazemos parte é a chamada sociedade do conhecimento, a qual tem se tornado cada vez mais tecnológica. E, nesse contexto, a educação exige a necessidade de que se desenvolvam habilidades e competências necessárias para lidar com as novas tecnologias em uma proposta integrada com o currículo escolar. Entretanto, em um mundo tecnológico, ainda é incomum a integração das novas tecnologias à sala de aula. Tal atitude constitui-se em um desafio para os docentes já que, muitos deles não tiveram uma formação que os preparasse para levar essas tecnologias às salas de aula. Assim, o que vemos é a percepção do próprio professor no sentido de que é necessário buscar esse conhecimento em outros espaços e levá-lo para o contexto escolar

> Precisamos dar aos alunos o acesso ao conhecimento, prepará-los para uma vida de aprendizagem e descoberta, com o domínio das habilidades e ferramentas de pesquisa como parte de sua educação básica, e para isso nós precisamos criar um ambiente de aprendizagem que

> integre ensino e pesquisa, onde os alunos exercitem constantemente a comunicação e a colaboração. (Stahl 1997, p.2)

A inserção das novas tecnologias no âmbito educacional requer um olhar capaz de enxergar que, nesse processo, o envolvimento de práticas tecnológicas e estratégias de ensino condizentes com a sociedade tecnológica é um desejo de todos envolvidos em educação. Nesse contexto, buscar compreender as potencialidades inerentes a cada tecnologia e suas contribuições para a construção do conhecimento poderá trazer grandes avanços à mudança na escola e ainda ampliar o seu papel diante da sociedade.

Antes, porém, de incluir uma nova metodologia em suas aulas, é necessário que o professor busque avaliar o contexto no qual está inserido a fim de constatar se o método pretendido será acolhido sem prejuízos. Afinal, as metodologias desenvolvidas em sala de aula podem adaptar-se, ou não, ao público em questão. Ao professor, portanto, cumpre a missão de analisar a metodologia, a partir do perfil da turma, para que se alcance os objetivos propostos. Percebe-se, com isso, a importância de o professor analisar e rever sua prática em um constante exercício de reflexão.

Desse modo, apresentaremos a webquest como uma alternativa aos docentes que buscam inserir as TICs, através de novas metodologias, sobretudo, ao professor de língua portuguesa que perceba e sinta o quão pode ser prazeroso dividir o espaço da educação com a tecnologia.

A webquest

O uso da Internet como uma ferramenta útil no auxílio de pesquisas escolares necessita de orientações já que as inúmeras informações contidas ali podem, ao invés de facilitar, dificultar o seu estudo. Diante dessa necessidade, Dodge propôs, em 1995, uma nova metodologia capaz de cumprir essa função, ou seja, orientar a pesquisa na internet. As WebQuests consistem em atividades motivadoras, contextualizadas e orientadas para a pesquisa, que os alunos devem realizar em grupo, obedecendo a uma sequência lógica previamente estabelecida (Dodge, 1995). Nessa sequência, evidenciam-se sete partes constituintes da webquest, são elas: a Introdução ao tema em estudo, oportunidade na qual se

deve motivar o aluno a fazer o que será pedido; a Tarefa, indicação precisa do que se deve fazer; Processo, os passos a seguir; Recursos, as fontes que podem ser consultadas; Avaliação, os critérios que vão ser utilizados para avaliar o trabalho realizado; a Conclusão, reflexão sobre as vantagens da realização da atividade, e por fim, os Créditos destinam-se a apresentar as fontes de todos os materiais usados nas pesquisas.

Pelo fato da metodologia Webquest prezar pela construção do conhecimento através de um processo evolutivo no qual o aluno é estimulado e motivado a se tornar agente dessa construção, percebe-se com clareza que ela despreza a tradicional educação bancária, baseada na memorização de informação, e potencializa o usa da imaginação quando propõe desafios a serem solucionados. Além disso, trata-se de uma metodologia focada no aluno, o que nos coloca diante das teorias do construtivismo e da motivação que explicam a reação dos alunos – interesse e curiosidade - diante desta metodologia.

> A pesquisa pode ser um componente muito importante na relação dos alunos com o meio em que vivem e com a ciência que estão aprendendo. A pesquisa pode ser instrumento importante para o desenvolvimento da compreensão e para explicação dos fenômenos sociais. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p. 125 e 126).

A webquest, portanto, apresenta-se como um desafio e oportunidade em favor do desenvolvimento de um trabalho no qual a associação de uma metodologia mediada pelo uso do computador e da internet contribua para que os alunos se tornem proficientes nas práticas sociocomunicativas da linguagem e participem, de forma pró-ativa, na construção do conhecimento.

As TICs e o ensino de língua portuguesa

As TICs são responsáveis pela globalização da informação e, por causa disso, demanda uma sociedade inovadora, na qual a educação teve de se reconfigurar para se adaptar a um mundo carregado de informação multicultural e globalizado. Conforme podemos constatar nos PCN+

> A reformulação do ensino médio no Brasil, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, regulamentada em 1998 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, procurou atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira. Atualização necessária tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude que completa a educação básica, como para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não-qualificados, por conta da formação exigida de todos os partícipes do sistema de produção e de serviços. (PCN+, 1999, p. 7 e 8)

No decorrer dos últimos anos, o ensino de língua portuguesa sofreu e vem sofrendo mudanças no tocante a valorização e promoção da interação do aluno pelo professor. A língua se constitui como uma das formas que o ser humano realiza para interagir nas mais diversas situações de comunicação. Todavia, as tecnologias da informação e comunicação têm revolucionado a sociedade e, nesse contexto, surge a necessidade de a escola fazer uso dessas tecnologias como uma ferramenta no ensino aprendizagem em que os alunos terão

> condições para que aprendam, além da língua, a interagir nas novas comunidades que se formam e, consequentemente, dos novos gêneros textuais digitais que nascem das necessidades da sociedade e como resultado das mudanças de práticas sociais (QUEVEDO, CRESCITELLI, 2005, p. 50)

Desse modo, vemos que, para as aulas de Língua Portuguesa, uma nova realidade se apresenta e nela as mudanças são extremamente necessárias, de modo que já não se aceitam as velhas práticas nas quais o aluno não tinha participação na construção do conhecimento. A nova postura exigida do professor aponta para a implementação de metodologias que venham suprir essa tendência que ora se apresenta na educação. E, sobretudo no ensino de língua portuguesa, vise possibilitar uma maior interação entre os educandos. Nesse sentido, a webquest apresenta-se como uma possibilidade no cumprimento dessa realidade e a literatura de cordel como um eixo norteador para a formação do sujeito em aspectos que ultrapassam a problemática da educação numa sociedade envolvida pelo usa das tecnologias.

A literatura de cordel: aspectos gerais

A literatura de cordel é um gênero textual essencialmente poético que chegou ao Brasil através dos portugueses e instalou-se no nordeste onde criou raízes e fecundou.

> No Nordeste, por condições sociais e culturais peculiares, foi possível o surgimento da literatura de cordel, de maneira como se tornou hoje em dia característica da própria fisionomia cultural da região. Fatores de formação social contribuíram para isso; a organização da sociedade patriarcal, o surgimento de manifestações messiânicas, o aparecimento de bandos de cangaceiros ou bandidos, as secas periódicas provocando desequilíbrios econômicos e sociais, as lutas de família deram oportunidade, entre outros fatores, para que se verificasse o surgimento de grupos de cantadores como instrumento do pensamento coletivo, das manifestações da memória popular (DIEGUES JÚNIOR apud LOPES, 1983, p. 12).

Manifestava-se, em sua origem, oralmente. Com o tempo, passou a ser escrita e, posteriormente, impressa em folhetos ilustrados que receberam a denominação de xilogravuras. Aborda os mais variados temas que se apresentam como uma interpretação da realidade, sobretudo da realidade do povo nordestino.

Destaca-se, portanto, que o trabalho com a literatura de cordel permite ao aluno perceber que a palavra é um signo social e, como tal, pode assumir diferentes significados dentro contexto sócio discursivo em que for empregada, com isso, poderá o professor desenvolver em suas aulas os seguintes aspectos da literatura de cordel:

A literatura de cordel e a interdisciplinaridade

Uma das propostas metodológicas que, frequentemente, é citada por autores consiste no trabalho em conjunto das disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade. A literatura de cordel possibilita esse fim – do trabalho em conjunto – afinal, ler um cordel não implica apenas em aprimorar a leitura, mas na possibilidade de enriquecimento e construção do saber visto que através da literatura de cordel há a possibilidade de se trabalhar vários temas transversais.

O cordel e o desenvolvimento da oralidade

As salas de aula estão repletas de pessoas que têm "medo de falar". Expressar-se em público é uma tarefa que para muitos causa terror. Entretanto, o fato de não vivermos em um mundo isolado, mas sim em contato com pessoas, nos coloca constantemente frente a situações nas quais temos que fazer uso da oralidade de maneira eficaz. Por isso, faz-se necessário trabalhar gêneros textuais que privilegiem o uso da oralidade como é o caso da literatura de cordel.

A leitura do texto não verbal

As xilogravuras representam de um modo geral o assunto tratado no cordel, logo, constituem um elemento riquíssimo para a construção do sentido do texto antes mesmo de lê-lo. Trabalhar com imagens permite ao leitor não só a compreensão global do que vai ler, mas, principalmente, a capacidade de interpretação.

As características poéticas na literatura de cordel

As construções poéticas à que chamamos de cordel são marcadas pelas rimas, ritmo, pela métrica e pela musicalidade. Sendo assim, os versos de um cordel seriam um excelente recurso para iniciar os leitores na poesia. "Temos observado que em toda classe há sempre dois ou três alunos que têm vocação para a poesia popular. Inclusive gente que já trabalha com o rap e descobriu um 'parentesco' com o cordel" (VIANA, 2006, p. 8).

A literatura de cordel e o preconceito linguístico

A literatura de cordel que é também chamada de literatura popular sofre um processo de exclusão por parte das pessoas, dos livros didáticos e de alguns estudiosos, "assim como quase tudo que vem diretamente da cultura popular é, com frequência, discriminada e tratada como algo de menor importância, no contexto cultural mais elitizado, mais socialmente aceito no Brasil" (LINHARES,

2006, p. 1). O que ocorre devido ao preconceito linguístico que existe em relação à linguagem do cordel – uma linguagem que foge ao rigor formal.

> A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas (BRASIL, 1997, p. 26).

Todavia, encontra-se nessa repulsa à literatura de cordel uma contradição: o motivo que a faz ser preterida por uns é o mesmo que a faz identificar-se com o povo, afinal, estamos falando de LITERATURA POPULAR. É por isso que a literatura de cordel deve adentrar o âmbito escolar com a finalidade de desenvolver habilidades linguísticas nos leitores em formação, bem como de conscientizá-los sobre o preconceito linguístico que ronda as manifestações literárias que se apropriam da linguagem informal.

Diante dos aspectos citados fica evidente que o uso da literatura de cordel como suporte didático possibilita ao professor – que assume o papel de mediador – contribuir para a formação de cidadãos críticos e construtivos.

Percurso metodológico

Os procedimentos metodológicos adotados nessa pesquisa foram, de acordo com Gil (2008), quanto aos objetivos, pesquisa exploratória, a qual visa proporcionar maior familiaridade com o problema (explicitá-lo). Esse tipo de pesquisa pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. Geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

O estudo partiu da pesquisa bibliográfica que contempla artigos e dissertações sobre a metodologia webquest disponíveis na Web a fim de que se pudesse ampliar os conhecimentos acerca da temática descobrindo, assim, diferentes olhares sobre o assunto.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi orientada pela abordagem qualitativa baseada em pesquisa experimental e estudo de caso que

consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento (Gil, 2008).

Nesse momento foi trabalhado o conceito de Webquest, seus fundamentos e estrutura culminando com a elaboração deste recurso pela professora com base nos princípios norteadores de seu mentor Bernie Dodge (1995). A Webquest produzida pela professora recebeu o título de "A literatura de cordel e os recursos musicais" e encontra-se na base de dados para análise e publicação no site *Webquestfacil* (http://www.webquestfacil.com.br).

O objeto de estudo foi constituído por 27 (vinte e sete) alunos pertencentes à turma do 1º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Luiz Neto sob a coordenação da professora de Língua Portuguesa, também autora desse trabalho. Para acompanhar o processo de realização das tarefas da Webquest pelos alunos, foram feitas discussões e socializações em sala de aula, além disso, algumas tarefas propunham a sua execução no ambiente escolar em colaboração com os demais colegas. Desse modo, era possível constatar a receptividade dos alunos perante o trabalho realizado, a compreensão da metodologia e ainda a forma como essa metodologia influenciou sua aprendizagem.

Conforme dito, a Webquest foi aplicada numa turma do 1º Ano do Ensino Médio e teve duração de 10 (dez) aulas distribuídas em 08 (oito) semanas.

Relato de experiência

O início da pesquisa deu-se com a exposição oral sobre o projeto que seria desenvolvido com a turma, a qual, de imediato, demonstrou interesse em participar, principalmente, porque estariam utilizando os tablets disponibilizados pelo Governo do Estado da Paraíba aos alunos do 1° ano do ensino médio. Ao questionar, porém, sobre a webquest, percebi que ninguém conhecia ou sabia o que era. Foi então que expliquei do que se tratava e pedi que eles pesquisassem sobre o assunto usando o tablet a fim de que pudéssemos fazer uma discussão em um segundo momento.

Começamos, então, já em um segundo momento, com a discussão sobre o resultado das pesquisas feitas pelos alunos e, após ouvi-los, apresentei-lhes a

webquest criada por mim no site http://www.webquestfacil.com.br e pedi que a acessassem. Passo-a-passo, expliquei as partes constituintes de uma webquest, conforme se pode visualizar na imagem abaixo. Durante a explicação, alguns alunos diziam que seria "muito trabalhoso" e eu confirmei, porém, adverti-os de que se tratava de etapas e que teríamos tempo suficiente para executá-las. Combinamos de dedicar uma aula por semana para trabalhar a webquest.

O terceiro momento foi reservado ao conceito da literatura de cordel. Expliquei que é uma expressão literária popular característica do interior do Nordeste, em especial dos estados de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará. Caracteriza-se essencialmente por sua estrutura narrativa, a composição em versos, a impressão em pequenos folhetos de papel jornal ilustrados com xilogravuras. Esses folhetos normalmente são expostos em cordas, por isso a denominação "literatura de cordel". É construída de acordo com um vasto repertório de formas poéticas fixas que delimitam a quantidade de sílabas poéticas, de versos e a disposição das rimas na estrofe. Depois disso, pedi que eles iniciassem as pesquisas e leituras pertinentes à primeira etapa da webquest para que pudéssemos socializar as informações na aula seguinte.

A quarta aula começou com os alunos fazendo referência à música, *Literatura de Cordel*, que faz parte do Cd de Francisco Diniz, gravado em 2006. Em seguida, questionei-os sobre os demais textos presentes na primeira etapa que trazem conceitos e exemplos sobre a literatura de cordel. Nesse momento, os alunos disseram que já haviam estudado um pouco de literatura de cordel no 9° ano do ensino fundamental. Porém, afirmaram que só conseguiram entender os tipos de metrificação do cordel porque havíamos estudado muito esse assunto no Trovadorismo. Falaram também sobre a técnica da xilogravura, pois alguns alunos pesquisaram em outros sites além dos que estão na webquest e socializaram conosco suas impressões sobre esta técnica que, embora antiga, proporciona um belíssimo resultado. Assim, finalizamos a primeira etapa e pedi aos alunos que iniciassem a segunda. Para isso, deveriam ler a biografia de Patativa do Assaré e o seu cordel "ABC do Nordeste Flagelado".

Comecei perguntando aos alunos quem foi Patativa do Assaré e o primeiro episódio sobre a vida do poeta relatado por eles foi o fato dele ter estudado apenas 4 (quatro) meses durante toda a sua vida e mesmo assim ter sido um grande poeta. Citaram também o porquê dele ter ganhado o apelido de "Pata-

tiva do Assaré". Foi destacada, ainda, a linguagem simples usada por Patativa e a sua sensibilidade para compor o cenário da seca no nordeste. E assim finalizamos a aula.

Demos início à sexta aula retomando o poeta Patativa do Assaré e, com o uso do data show, fiz a análise do cordel "ABC do Nordeste Flagelado" junto com os alunos a fim de que eles pudessem compreender não só a simplicidade da linguagem de Patativa, mas sobretudo, sua beleza. Dividi a turma em cinco grupos e pedi que cada grupo produzisse uma ilustração semelhante a uma xilogravura para o cordel "ABC do Nordeste Flagelado" de Patativa do Assaré e assim eles fizeram. Começaram meio tímidos, dizendo que não iriam saber fazer, no entanto, o resultado foi surpreendente.

Para darmos sequência à webquest e iniciarmos a terceira etapa, pedi que, usando o tablet, fizessem as leituras das biografias de Leandro Gomes de Barros, José Camelo de Melo Resende, José Pacheco e João Martins de Athayde e, em seguida, lessem também um cordel de cada poeta. Durante a leitura, algumas dúvidas surgiram em relação ao significado de palavras e os alunos mencionaram também o fato dos poetas serem todos do Nordeste. Depois de feitas as leituras, a turma dividiu-se em 4 (quatro) grupos para que fossem produzidos cartazes sobre os poetas e apresentados à turma.

Na nona aula, portanto, realizamos a apresentação dos grupos sobre os referidos poetas.

A décima e última aula foi destinada à realização da quarta etapa. Nela, os alunos acessaram o site disponível na webquest. Após todos terem acessado, expliquei que cada um deveria produzir uma estrofe de um cordel com seis versos que tivesse como tema central a fome e que, depois de pronto, publicassem o texto no mesmo site. As estrofes foram, então, produzidas e publicadas, conforme consta nas figuras abaixo. Ao término desta etapa, finalizamos a webquest.

Considerações finais

A utilização das TIC's está em consonância com as propostas do Projeto Pedagógico, uma vez que o mesmo contempla a utilização de recursos tecnológicos como uma forma de inserção social já que esta é uma realidade da atual

sociedade tecnológica e, portanto, cabe à escola inserir-se nela e garantir ao aluno as condições para que não seja excluído da mesma. Assim, justifica-se o uso dos tablet's com a intenção de preencher essa lacuna que, muitas vezes, é negligenciada na educação. Além do que, é preciso destacar que os alunos demonstram um maior interesse pela aula em que o professor usa recursos tecnológicos do que pela aula expositiva. Promover essa inserção é uma condição importante para que os alunos possam se reconhecer como parte dessa cultura e construir identidades afirmativas o que, também, pode levá-los a atuar sobre a sua realidade e transformá-la com base na maior compreensão que adquirem sobre ela. Evidencia-se, portanto, que neste projeto contribuímos para o desenvolvimento pessoal do estudante.

Na EEEFM José Luiz Neto os resultados do IDEB e do IDEPB são referenciais para o planejamento das aulas uma vez que tem-se a preocupação em elevar os índices tanto de um quanto do outro, afinal, essa tem sido uma cobrança da sociedade e da própria comunidade escolar, representada pelos pais, que têm demonstrado esse interesse pelos resultados da escola na qual estudam seus filhos. Assim, desde o planejamento inicial do ano letivo, busca-se desenvolver estratégias que levem à elevação desses índices. O desenvolvimento de projetos configura-se, portanto, como uma dessas estratégias, já que focam na aprendizagem do aluno a partir de um maior envolvimento dele com as atividades propostas.

A utilização de práticas inovadoras auxiliam, estimulam e apoiam os estudantes infrequentes e/ou com dificuldades de aprendizagem a atingir o sucesso escolar durante as aulas, porém, quando se associa o uso de recursos tecnológicos com uma prática inovadora que é o uso da webquest, o resultado é ainda mais satisfatório. Tal metodologia permitiu que os alunos pudessem ajudar uns aos outros de forma colaborativa nas atividades em grupo, o que garantiu o sucesso em todas as etapas da webquest. Os demais recursos tecnológicos da escola, como por exemplo, o notebook e data show foram utilizados nas atividades desenvolvidas. Registro, também, que pudemos utilizar o celular como um recurso didático, sobretudo, em momentos que o sinal da internet da escola não funcionava, portanto, momentos cruciais de nossa pesquisa. Constato, assim, que a utilização desses recursos foi essencial na aprendizagem dos alunos.

Por fim, destaca-se a importância de se desenvolver ações no contexto escolar que envolvam e integrem a escola com a comunidade na qual ela está inserida. Nesse sentido, a participação da família é essencial na conquista dos objetivos propostos em toda e qualquer escola. No entanto, quando se trabalha com turmas da zona rural – é o caso da turma trabalhada -, essa integração família/escola torna-se ainda mais difícil do que nas turmas em que os pais são da zona urbana, pois enquanto estes deixam de vir à escola pela "falta de tempo", aqueles enfrentam, ainda, o problema do transporte. Esse é, portanto, um desafio aos que fazem parte da educação, porém, temos que "driblar" adversidades como essa.

Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio; volume 1), Brasília: 1999.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. **Sociedade e desenvolvimento tecnológico: Uma abordagem histórica**. In GRINSPUN, Miriam P. S. Zippin. Educação Tecnológica: Desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

Carvalho, A. A. (2002). **WebQuest: um desafio aos professores para os alunos**. Disponível em http://www.iep.uminho.pt/aac/diversos/webquest/ Acesso em: 7 de agosto de 2014.

DODGE, Bernie. **Some Thoughts About WebQuests**. (1995). Disponível em: <http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html> Acesso em: 14 de julho de 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008

LINHARES, Thelma R. S. **Reflexões**. Disponível em: < http://www.camarabrasileira.com/cordel90.htm> . Acesso em: 16 set. 2014.

LOPES, R. **Literatura de cordel: antologia**. 2. ed. rev. Fortaleza: BNB, 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira.;/ **PESQUISA SOCIAL- Teoria, método e criatividade**. /MINAYO, Maria Cecília de Souza; Cap: 1- O Desafio da Pesquisa Social- Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume 3: Ciências Humanas e suas tecnologias Brasília-2006. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

QUEVEDO, Angelita Gouveia; CRESCITELLI, Mercedes Fática de Canha. **Recursos tecnológicos e ensino de língua materna e estrangeira** (a distância ou semipresencial). Disponível em:
<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/linhadagua/images/arquivos/LD/18/q
uevedo2005.pdf>.

STAHL, M. M. **Formação de professores para uso das novas Tecnologias da Comunicação e Informação**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Magistério: Construção Cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 292-317.

VIANA, Arievaldo. **Acorda Cordel**. Revista Nossa História, São Paulo, nº 33, p. 8, jul. 2006.

RESUMO

O e-mail é uma ferramenta de comunicação utilizada para transmissão de mensagens, permitindo que os usuários compartilhem documentos e informações de forma rápida, principalmente em ambientes institucionais. Assim, o presente trabalho, analisa a utilização do e-mail na interação entre professor e aluno no ambiente acadêmico. A pesquisa conta com o suporte teórico em Paiva (2004), Swales (1990) e Bakhtin (2003). O corpus é constituído de 50 mensagens entre 6 alunos e 4 professores de diferentes áreas. Além disso, foi realizada uma entrevista com 5 participantes sobre o uso do gênero e-mail na relação acadêmico-profissional. Os resultados demonstram que os docentes se utilizam do gênero e do suporte e-mail como uma ferramenta de extensão da sala de aula, antecipando atividades e aprofundando leituras e discussões em classe através do envio de materiais, organiza a disciplina através de informações sobre o andamento e cronograma de aulas. Além disso, os discentes, recorrem ao e-mail para interagir com o docente sempre que necessitam. Por fim, a estilística das mensagens do corpus permitiu verificar que enquanto os professores utilizam de determinadas formas linguísticas que indicam uma certa cordialidade, os alunos usam de forma mais polidas, indicando distanciamento em relação ao docente.

Palavras-chave: Gêneros textuais, Propósitos comunicativos, Ensino.

CAR@S ALUN@S: PROPÓSITOS COMUNICATIVOS DO GÊNERO E-MAIL DE INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO UNIVERSITÁRIOS

Edivaldo Gomes Barbosa[1] (UFPI)

Introdução

O e-mail é uma ferramenta de comunicação utilizada para transmissão de mensagens, permitindo que os usuários compartilhem documentos e informações de forma rápida e entre longas distâncias, o que fez com que ele tenha se tornado uma das principais ferramentas de comunicação, principalmente em ambientes institucionais.

A utilização do e-mail é importante, sobretudo na educação, em que ele atua como um espaço de interação entre discente e docente e propicia a intervenção pedagógica através do suporte tecnológico. Dessa forma, o aluno atua no processo de aprendizagem não somente como sujeito passivo, mas também como sujeito inserido e participante do processo de aprendizagem. Aliado à tecnologia, através do e-mail, aluno e professor podem colaborar entre si e favorecer o projeto pedagógico de sala de aula, ao agilizar tarefas, compartilhar arquivos de estudo em comum a grandes grupos, discussão de assuntos e plantões "tira-dúvidas". Além disso, há de se ressaltar o caráter dialógico, numa perspectiva bakhtiniana, ou seja, a alternância enunciativa entre os sujeitos do discurso tendo por base a resposta (atitude responsiva), como se dá quando os alunos utili-

1. Graduando em Letras Português na Universidade Federal do Piauí. Membro do grupo de pesquisa em gêneros textuais CATAPHORA - UFPI (2013-2014)

zam o e-mail como forma de apropriar-se do conhecimento, conforme os casos analisados à frente.

Além da dialogicidade, podemos perceber que o e-mail, como canal de transmissão de informações, apresenta as seguintes características: caráter informal dos enunciados, o não atendimento a algumas regras ortográficas, a objetividade dos assuntos a serem tratados, e a ausência de pré-sequências (PAIVA, 2004).

Neste contexto é que o presente trabalho analisa o e-mail como gênero e sua relação com o meio social em que está inserido, sobretudo em relação à interação entre professor e aluno em um ambiente acadêmico.

Metodologia

A pesquisa tem como objetivos específicos a análise dos principais recursos do estilo do gênero para explicar o significado das escolhas estilísticas e identificação dos propósitos sócio-retóricos mais recorrentes nos e-mails de interação entre docente e discente na esfera acadêmico-universitária. O corpus é constituído de 5 e-mails de 6 alunos diferentes e 5 e-mails de 4 professores de diferentes áreas em um total de 50 mensagens e tem como critério de seleção os e-mail trocados entre professor e aluno para fins de interação sobre assuntos da vida acadêmica. Além do corpus de mensagens, foi realizada uma entrevista com 5 participantes para entender como os usuários percebem e fazem o uso do gênero e-mail na relação acadêmico-profissional. Os nomes utilizados nos exemplos são todos fictícios.

A pesquisa conta com o suporte teórico em Paiva (2004), sobre a caracterização do e-mail como gênero textual; em Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) e Swales (1990) busca apoio para as definições sobre propósito comunicativo e movimentos retóricos para a análise de gêneros; e em Miller (1984) fundamenta-se na concepção de gênero como ação social, além das concepções de Bakhtin (2003 [1979]) sobre a estilística dos gêneros textuais.

Fundamentação teórica

Gênero como ação social

Os estudos de Carolyn Miller (1994[1984]) buscam a elaboração de uma teoria que propõe o gênero como uma ação social. Com base nas noções de recorrência e ação retórica, a autora constrói sua definição de gênero como "ação retórica tipificada" (Miller, 1994, p. 24), ou seja, o gênero serve como uma resposta do usuário de determinado gênero a uma situação recorrente, e essa recorrência gera uma tipificação. Por exemplo, ao ler um livro, o aluno pode sistematizar a leitura através de vários gêneros segundo seu propósito. Ele poderá usar a resenha, se o objetivo é avaliar o livro, destacando as citações mais relevantes ou o resumo, se ele visar elencar as ideias principais contidas no texto. Dessa forma, podemos compreender os gêneros textuais como ação social que "pode nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos" (MILLER, 1984, p. 151) e assim uma definição de gênero não deve levar em conta apenas a forma ou substância, mas também a ação que tal gênero deve realizar e o contexto de uso.

Os gêneros textuais, dessa forma, "não dependem apenas da forma, mas da situação na qual são usados, do lugar onde são publicados e falados" (ALVES FILHO, 2011), ou seja, um texto pode ser categorizado em gêneros diferentes de acordo com o propósito comunicativo que quer se atingir e o contexto de uso. Nas palavras de Miller (1994), um gênero é estruturador da ação social, pois faz a ligação entre a realidade e o contexto em que o gênero está inserido, dessa forma um texto reflete as características das situações em que é utilizado.

Propósito comunicativo

Os membros de uma determinada comunidade discursiva utilizam os gêneros textuais para atender e realizar seus objetivos por meio da comunicação. Dessa forma ampliando a noção de gênero, Swales (1990), define gênero textual como "classe de eventos comunicativos" no qual os membros de uma comunidade discursiva, da qual um determinado gênero faz parte, compartilham de "propósitos comunicativos" que fundamentam e conferem uma estrutura deter-

minada ao gênero. Estes propósitos influenciam na escolha do estilo e conteúdo pelos usuários do gênero.

O propósito comunicativo dos gêneros é realizado nos gêneros textuais através de unidades retóricas, ou seja, "unidades de conteúdo informacional dentro de uma estrutura hierárquica de distribuição de informações na arquitetura física do texto" (BIASI–RODRIGUES, 1998, p. 130), ou seja, unidades retóricas que encerram em si conteúdos específicos e estão organizadas de modo a formar uma sequência linear e coerente de informações que confere uma estrutura ao texto. Essas unidades retóricas são denominadas *moves* que são "uma unidade discursiva ou retórica que realiza, dentro do discurso escrito ou falado, uma função comunicativa coerente." (SWALES 2004, p. 228). Os moves são realizados por subcategorias retóricas combináveis denominadas por *steps* (passos).

Segundo o argumento de Swales (1990) considerar o propósito comunicativo como critério primário no estudo de gêneros textuais exige uma investigação maior por parte do pesquisador, uma vez que o propósito comunicativo nem sempre é evidente, ou seja, a aplicação do propósito comunicativo se torna complexa, pois nem sempre os propósitos comunicativos de um gênero são reconhecidos pela comunidade discursiva do qual faz parte. Além disso, deve-se levar em conta as variações entre as intenções particulares dos usuários que utilizam os gêneros. Assim, o conceito antes considerado como ponto principal para a categorização do gênero, através da revisão do conceito por Askehave e Swales (2001) o estudo de gêneros passou a ser realizada por dois princípios:

- O principio textual/linguístico: neste nível ocorre a análise do propósito comunicativo do texto em conjunto com a forma do gênero, conteúdo e estilo. E em uma etapa posterior são feitas as reanálises do repropósito levando em consideração o contexto de recepção daquele gênero, ou seja , depois da investigação de um propósito comunicativo geral do texto o pesquisador reagrupa, reclassifica e identifica variações de um gênero segundo os propósitos mais específicos de acordo com o contexto no qual o gênero está inserido.
- O principio contextual leva em consideração o propósito como caráter relevante para a identificação do gênero, no entanto é levado em

consideração também a comunidade discursiva daquele gênero e a caracterização do gênero na respectiva comunidade.

- Dessa forma a análise dos propósitos comunicativos deve ser realizada considerando o caráter mais geral do gênero, a sua interface social, já que "o uso dos gêneros, são estabelecidos em meio a práticas sociais especificas, variáveis de acordo com contextos culturais definidos." (BIASI-RODRIGUES & BEZERRA, 2012, p. 247).

Estilo

Bakhtin (2003 [1979]) considera que os gêneros textuais possuem um estilo geral constituído de estilos próprios de cada campo da comunidade discursiva. Tanto o estilo geral como o estilo particular, fazem parte da constituição de determinado gênero. O estilo particular que corresponde as escolhas de determinadas formas linguísticas feitas pelos usuários de acordo com suas intenções, levando em consideração a função do gênero que utilizam e como coloca Bakhtin (2003[1979], p.306) "sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada.", Ou seja , os recursos linguísticos que compõem o estilo individual fazem parte de um estilo mais amplo, o estilo geral do gênero, que abrange diversas formas de enunciado.

Em uma interpretação sobre as ideias de Bakhtin sobre o estilo do gênero, Fiorin (2008, p. 36) considera que o "estilo é o conjunto de procedimentos de acabamento de enunciado" e reúne não só os elementos gramaticais como também os enunciativos e discursivos. Assim, o estilo são "os recursos linguísticos a disposição do enunciador que definem a especificidade de um enunciado" (FIORIN, 2008 p. 36), em que "as escolhas dependem da relação a se manter com o leitor" (BRAIT, 2008 p. 80), ou seja, a partir da possível resposta do destinatário, o autor utiliza formas linguísticas especificas que constituem o estilo do enunciado que por sua vez está presente no estilo de um gênero.

O estilo do gênero está relacionado ao modo pelo qual um locutor compreende o destinatário da mensagem e sua resposta a enunciação. Dessa forma, dependendo do contexto, os integrantes do discurso escolhem as formas linguísticas para o seu discurso que, segundo Brait (2008) propicia a existência de dois estilos: um de caráter mais elevado e oficial de caráter estável e com bases

normativas prescritivas e outro estilo de caráter mais familiar, que estabelece graus de intimidade permitindo uma linguagem mais distensa e aberta a novas possibilidades.

Assim o estilo pode atuar tanto como uma força centrifuga dentro dos gêneros textuais, quando a inserção de um estilo em um gênero que não é o próprio ocasionando assim uma renovação nesse gênero, como atuar também como uma força centrípeta mantendo formas linguísticas estáveis e normativas, a depender do falante a que se refere.

O e-mail como gênero textual

O e-mail é utilizado como uma das formas de transmissão de mensagens pela internet. O termo é utilizado tanto para designar a plataforma de suporte de envio das mensagens (correio eletrônico) como para designar a mensagem enviada através deste. Apesar de o e-mail ser considerado à primeira vista como apenas a plataforma, ou canal de envio das mensagens, Paiva (2004) considera que há um gênero eletrônico escrito associado a esse canal, que reúne características de outros gêneros como, por exemplo, memorando, bilhete, carta, conversa distinguindo-se desses gêneros devido ao meio de transmissão (meio digital) e possuir uma assincronia na comunicação entre autor e leitor, além de outros aspectos como sinais não verbais como o emprego de emoticons, organização retórica como, por exemplo, a recorrência de assinatura do emissor como fechamento do e-mail, léxico como emprego de abreviações, e normas de interação como o caso das "netiquetas". No âmbito acadêmico, é comum a criação do "e-mail da turma", através do qual, em cada turma, é comum que pelo menos um fique responsável para manter o contato constante com os professores através do e-mail. Mas é claro que ocorre também a interação particular entre aluno e professor. Dessa forma, a comunidade discursiva acadêmica interage através do e-mail sobre assuntos da vida relativos à rotina da disciplina, como, por exemplo, informações sobre aulas, trabalhos escolares, notas, entre outros assuntos. Dessa forma o e-mail congrega indivíduos que possuem propósitos comunicativos em comum. Através das mensagens de e-mail, "uma persona de curto prazo (orientador, cliente, amigo, coordenador, colega, subordinado, etc.) interage com outros usuários, também personas de curto prazo" (PAIVA, 2004) recorrendo ao

estilo do gênero e selecionando formas como netiquetas, emoticons, entre outras, de acordo com o tipo de interação que deseja efetuar.

Análise do *corpus*

O corpus consiste em 50 mensagens de e-mail trocados entre professor e aluno, referentes a assuntos da vida acadêmica, dividido em 25 mensagens de alunos e 25 mensagens de professores nas quais as mensagens foram agrupadas segundo os propósitos comunicativos. Além disso, foram analisadas marcas estilísticas, tais como tempo e modo verbal e presença de abreviações. Os propósitos foram listados na ordem decrescente de recorrência. As mensagens dos exemplos estão preservadas em aspectos como formatação, organização sintática e foram alterados os nomes verdadeiros, salvaguardando a identidade dos participantes.

Propósitos comunicativos

Em e-mails enviados por docentes: os propósitos listados abaixo foram identificados através da análise das mensagens enviadas pelos professores para os alunos.

Dar um aviso: o professor se utiliza do e-mail como um quadro de avisos, como para avisar a realização ou cancelamento das aulas e lançamento de notas no sistema acadêmico, como pode ser visto em:

> "Turma
> Em função da realização do VIII Festival Shakespeare e de uma viagem que farei para participar de um evento no Rio de Janeiro, não haverá aula da nossa disciplina nos dias 27/11 e 02/12."
> "Prezados alunos...
>
> As notas da disc Biogeografia estão disponibilizadas no SIGAA.
> Confiram as notas e retornem e-mail caso haja dúvida ou algum problema.
> Att,"

"Bom dia!!
As aulas de TCC ocorrerão nas segundas-feiras a partir das 15 horas no Lab Geoambiente.
att,"

Esse propósito inclusive é ressaltado pelos docentes em entrevista, ao responderem "Com que finalidade você faz uso do email na comunicação com os alunos?":

"Utilizo o e-mail para informar os alunos sobre o cotidiano da disciplina, para o envio de textos complementares, questões e sugestões de leitura. O email facilita a interação com a turma, apesar de não ter muito retorno nas respostas."

Professor Pedro
"Utilizo para informar sobre atividades, materiais de estudo e datas de atividades."
Professora Camila

Enviar arquivos: as mensagens aqui listadas têm como propósito disponibilizar arquivos para os alunos, referentes às disciplinas. Entre estes arquivos há a presença de notas (em documento anexo ou no próprio corpo da mensagem), textos para atividades, leituras complementares e textos com orientações para trabalhos. Seguem alguns exemplos:

"Prezados Pesquisadores
Encaminho tese sobre Teresina – Antonio Aderson para fichamento.
Att"

"Prezados
Segue no anexo o material para leitura e estudos no NT-I.
att."

"Segue abaixo a relação de alunos que ficaram de prova final na disciplina "História da Cultura" e suas respectivas médias.
Maria- 6,1
Julia- 5,6
Pedro- 4,8
Camila - 6,3
Tiago- 6,5"

"Fernanda,
Segue em anexo alguns textos que versam sobre oralidade na sala de aula. Achei interessante para adaptarmos o trabalho com a oralidade para o cordel. Leia e veja o que acha.
Um forte abraço"

Exigir a realização de tarefas: nestes as mensagens têm como propósito exigir a realização de atividades que complementam e antecipam o conteúdo ministrado em sala de aula, como, por exemplo, leituras e exercícios prévios de conteúdos e resolução de questionários com base no texto discutido em aula. A maioria das mensagens analisadas contendo este propósito são dirigidas à classe:

"Caros Educad@s,
Segue link do livro "Sociologia da Educação" de Alberto Tosi. Da pág.21 a 81 é leitura obrigatória para as próximas aulas. O texto não vai em anexo, no formato pdf, porque o tamanho do arquivo excede a capacidade de envio pelo email.Um abraço e boa leitura."

"Car@s Educand@s,
Considerando a leitura do texto Sociologia da Educação de Alberto Tosi (págs 21 a 81), responda as questões que seguem."

1. Qual o papel atribuído por Durkheim a solidariedade nas relações sociais.
2. Defina e diferencie solidariedade mecânica e solidariedade orgânica.
3. Apresente de forma crítica a perspectiva educacional de Durkheim.

4. O que Marx compreende por forças produtivas?
5. Na perspectiva Marx o que é alienação?
6. Como a escola se relaciona com as ideologias presentes na sociedade?
7. Como Marx compreende a Educação numa ordem social formada por diferentes classes?
8. Segundo Karl Marx o que é Consciência de Classe?
9. Conceitue o objeto de estudo de Max Weber.
10. Defina e diferencie os tipos de ação social de Max Weber.
11. Segundo Weber como ocorre os processos de racionalidade burocratização da vida na sociedade moderna.
12. Qual a perspectiva de educação de Max Weber?

"Caríssismos(as),
Segue em anexo artigo para leitura e exercício.
Trazer na próxima aula 29.05 (quarta-feira):

- Cometários das leis/decretos;
- dados estatísticos sobre as pessoas com deficiência no Brasil, Piauí e Teresina
- exercício respondido para correção no grupo classe.
- Boa leitura e estudos"

Dar orientações: esse tipo de mensagem é mais comum no atendimento individual do professor para com o aluno. Geralmente é uma resposta com o intuito de dirimir uma dúvida e guiar o aluno na realização de uma pesquisa ou atividade**:**

"PREZADA JÉSSICA...
CAP 1 RECEBIDO.
PROCURE AS FONTES ORIGINAIS E RETIRE AS CITAÇÕES DAS CITAÇÕES, DEIXAR O MÍNIMO POSSÍVEL DE APUD.
att,"
"É melhor vc guardar esse relato para outra oportunidade. Para o projeto vc deve provar que é relevante essa pesquisa e que é importante tra-

balhar esse conteúdo em sala de aula. Seria interessante vc ler a parte que fala sobre oralidade no livro Aula de Português, de Irandé Antunes. Geralmente as escolas têm esse livro, mas se vc quiser eu deixo uma cópia para vc esta semana na UFPI. Vai te ajudar a fundamentar essa justificativa. Agora, se as professoras publicaram algum artigo, falando sobre a experiência do projeto que vcs fizeram, seria interessante vc citar, mas o relato pelo relato não é interessante agora.
Um forte abraço,"

Fazer um convite: geralmente enviadas a toda a classe, as mensagens contêm menção a eventos acadêmicos extraclasses que funcionam como uma extensão do conteúdo da sala de aula e, em tese, possibilitam ao aluno uma ampliação do conhecimento e uma maior inserção no curso:

"Turma,
Convido a todos a participarem de alguns eventos importantes relacionados ao Curso de Letras que acontecerão nos próximos dias.

- 07/12 - Defesa de 151 Trabalhos de Conclusão de Curso na área de Letras (Português e Inglês), de alunos do PARFOR (professores da rede pública que não possuíam curso superior). O evento acontecerá durante todo o dia no Espaço Cultural Noé Mendes. Mais informações: http://www.ufpi.br/letras/materias/index/mostrar/id/11328
- 10/12 - Defesa da dissertação de Mestrado da aluna ANA PAULA LIMA DE CARVALHO, intitulada: A variação linguística no livro didático e na sala de aula Mais informações: http://www.ufpi.br/letras/eventos
- 12 e 13/12 - III COGITE - Colóquio sobre Gêneros & Textos. Serão apresentados dezenas de trabalhos nas áreas da Linguística Textual e do Discurso. Na noite do dia 12 (quinta-feira) será lançado um livro produzido por professores da UFPI sobre Léxico, Texto e Discurso. Mais informações: http://coloquiocogite.com.br/ e http://www.ufpi.br/letras/materias/idex/mostrar/id/11410

Conto com a presença de todos."

Fazer um relato: dois e-mails se diferenciaram no corpus analisado pelo propósito de fazer um relato de eventos referentes ao âmbito docente, aos quais os alunos têm pouco conhecimento ou acesso. Sugere uma extensão dos debates realizados em sala de aula e também um contexto externo que se refere à vida acadêmica além dos limites da sala de aula:

> "Turma,
> acabei de chegar a Brasília para compor o CNG, como representante do CLG-UFPI/ADUFPI. No trajeto do aeroporto ao hotel, passei pela esplanada dos ministérios, e lá observei um "Formigueiro Vermelho". Estou chamando deste modo, a grande concentração de faixas e barracas com pessoas fazendo menção a greves. Mas a maior concentração está localizada em frente do MEC. Tratar-se de um Ato, com carro de som estilo trilho elétrico, muitas pessoas concentradas na grama, no estacionamento, ouvindo o pronunciamento de representantes do nosso Sindicato Nacional, o ANDES. Tem muiiiita gente na rua. APOSTO QUE ISTO A MÍDIA NÃO NOTICIARÁ. VAMOS FAZER UM FORMIGUEIRO EM FRENTE A REITORIA DA FPI NA ASSEMBLEIA DE QUINTA-FEIRA AS NOVE DA MANHÃ!"

Indicar uma bibliografia: nesse caso há a inserção no corpo da mensagem, de uma referência nas normas da ABNT a ser utilizada em uma atividade:

> "Turma,
> Na aula de hoje, faremos um estudo do texto LINGUÍSTICA TEXTUAL que já está disponível na R & R cópias. A bibliografia é: BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina. Introdução à Linguística. Vol. 1. 5. ed. São Paulo. Cortez: 2005."

Em e-mails enviados por discentes: os propósitos listados abaixo foram identificados através da análise das mensagens de e-mail enviadas por alunos aos professores. A interação ocorre tanto individualmente, como através de um representante da classe.

Pedir informações sobre o cronograma de aulas: as mensagens com este propósito têm o objetivo de confirmar a realização de uma aula. O e-mail aqui funciona como uma reformulação do cronograma de aulas principalmente após períodos de greve em que o calendário de aulas é retomado e um aluno – às vezes em nome de toda turma, fica encarregado de entrar em contato com o professor para solicitar informações sobre a agenda de aulas após a greve, dai a presença de formas na primeira pessoa do singular e plural. Uma característica que pode ser inferida através desses e-mails é sobre a unificação do movimento "greve", uma vez que os alunos querem saber quais professores ministrarão ou não aula. As mensagens possuem tanto a primeira pessoa do singular quanto do plural:

> "Boa Noite Professor Júlio, Gostaríamos de saber se amanhã será ministrada sua aula das 14 as 18hs? Gratas, Alunas do curso de Serviço Social"
> "Gostariamos de saber se haverá aula amanhã (09), pois os outros professores já informaram que não haverá aula. Att. As alunas do 1° período!"
> "Olá professor Carlos, gostaria de saber se segunda-feira o senhor irá dar aula para o primeiro período de Contábeis na Uespi/CCM, por conta da iminência de greve do transporte público. Gostaria que o senhor respondesse com urgência. Obrigado. Pedro
> "Olá, professora, gostariamos de saber se suas aulas voltarão normalmente ou se será apenas esta na segunda-feira e se a greve já teve fim ou a senhora dará sua aula independentemente do movimento. Obrigado"
> "Olá, professor, tudo bem? Gostaria apenas de saber se na volta às aulas, o senhor dará andamento aos seminários ou vai adotar novo plano de curso para encerrarmos logo esse período, da turma de Ética em educação.
> obrigado pela resposta"

Enviar arquivos: e-mail com a função de envio de trabalhos, nos casos em que o professor permite que o trabalho seja entregue online, substituindo a entrega presencial seja por motivos de distância ou por entrega fora do prazo.

Aparecendo como segundo propósito comunicativo mais recorrente, o envio de arquivos foi o propósito comunicativo mais lembrado pelos discentes no momento da entrevista ao responderem a pergunta "Em que situações você faz uso do e-mail para a comunicação com o professor?"

> "Utilizo o e-mail sempre que preciso enviar trabalhos"
> Ricardo
> "Uso para passar material"
> Adriana
> "(utilizo) Para enviar trabalhos, me comunicar com o professor"
> Jéssica

Encontramos o propósito supracitado em mensagens como:

> "Professora Camila, boa noite!
> Hoje só **consegui** digitar essa parte do relatório **e estou enviando** para que a senhora possa dar uma olhada e emita algum parecer. Obrigada pela preocupação e sucesso!"
> "Bom dia professora!
> Estou lhe enviando meu relatório e gostaria que vc fizesse uma avaliação **e me reenviasse** pra que eu possa fazer as possíveis correções ou alterações solicitadas. Um abraço!"

Pedir orientações: O terceiro propósito comunicativo mais recorrente nas mensagens de e-mail enviadas por discentes é o pedido de orientação. De caráter mais individual este e-mail é enviado com o intuito de pedir sugestões e orientações sobre o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos:

> "Professora,
> Já terminei meu estágio e sobre o projeto de intervenção estou com muitas dúvidas, pois a professora e as salas que observei são muito boas. tenho duvidas quanto a esse projeto de intervenção. **Gostaria de mais algumas dicas, orientações!!!!** Aguardo retorno! Adriana."
> "Olá Profª patricia, tenho uma dúvida quanto ao projeto de pesquisa e TCC. Como já sabe, tenho material resultante de um projeto que eu ela-

> borei. Mas quem aplicou o projeto em sala de aula foram as professoras de Língua Portuguesa, sob a minha orientação enquanto coordenadora da escola em que trabalho. Daí, será que posso relatar tal experiência no meu trabalho?"

Pedir a disponibilização de notas: As mensagens com este propósito limitam-se a pedir o boletim de notas ou informações sobre a disponibilização das mesmas:

> Olá professora, gostaria de saber, qual foi minha nota da primeira avaliação. Obrigado pela resposta!
> Professor, gostaria que o senhor enviasse para o email da nossa turma o resultado com a média final da turma de Ética em Educação, 2012.1, de Pedagogia. Obrigado

Estilística das mensagens

A análise das mensagens também contemplou aspectos estilísticos, resultando em peculiaridades em cada um dos propósitos.

Em e-mails enviados por docentes

Dar um aviso

As mensagens com este propósito foram escritas utilizando a 3º pessoa do singular e também com a primeira pessoa do singular do presente do indicativo.

> NÃO HAVERÁ AULA AMANHÃ. GOSTARIA QUE A LEITURA E O RESUMO DAS MEDITAÇÕES METAFÍSICAS FOSSEM EXECUTADAS. ABRAÇO

Enviar arquivos

As mensagens com este propósito foram escritas na 3ª pessoa do plural com a utilização das formas "seguem", "estamos enviando", bem como 1ª pessoa do singular "encaminho". O tempo verbal mais recorrente é presente do indicativo com o predomínio da forma "segue".

> Car@s,
> Para o grupo que tem por tarefa discutir a relação Movimento Sociais e Educação, seguem textos sobre o fechamento de escolas na "zono" rural do país.

Exigir a realização de tarefas

As mensagens com este propósito foram escritas na 3ª pessoa do plural e com o tempo verbal imperativo, que em alguns casos é atenuado pela utilização do presente do indicativo.

> Prezados alunos...
> A partir da discussão do minicurso elaborem seu sumario. Mostrem antes para seu provável orientador aprovar. Att

Dar orientações

Escritas na 2ª pessoa do singular, mensagens analisadas contendo esse propósito possuem marcas da oralidade, e uso de abreviações típicas da linguagem da internet. O uso do imperativo direto "veja", "converse" bem como a suavização desse imperativo e o uso de verbos no futuro do pretérito simples do indicativo conferem um caráter sugestivo à orientação e o uso dos termos "um forte abraço" e "prezada" como um indicativo de cordialidade e proximidade entre os interlocutores.

> "Bom dia, Fernanda
> Você pode observar algo que a professora não teve ou tem tempo de trabalhar em sala de aula. A Língua Portuguesa deve ser trabalhada em suas várias habilidades, como: Leitura, Interpretação de texto, fala e produção de texto, tendo como base a gramática da Língua e textos

literários. Veja o que a professora não tem como principal foco no ensino da Língua e trabalhe em cima disso. Se for o caso converse com a professora. Ela pode te indicar alguma dificuldade no trabalho com esses alunos.
Um forte abraço"

Fazer um convite

A mensagem escrita no presente do indicativo. O professor representado na mensagem pela primeira pessoa do singular, convida seus alunos a participarem do evento em questão informando detalhes e ressaltando as vantagens.

Prezados Alunos,
O PIBID está com Edital aberto com oferta de vagas para novos bolsistas da área de Química. Convido a todos, que ainda não fazem parte desse programa maravilhoso, para participarem da seleção. O Período de inscrição foi prorrogado até dia 18. Dirijam-se à sala do PIBID A2-124 e inscrevam-se.
O novo coordenador de área é o professor Gilvan.
att.

Fazer um relato

As mensagens são escritas na primeira pessoa do singular, registrando as impressões subjetivas de quem escreve, sobre o fato relatado com formas nos tempos pretérito perfeito e futuro simples do indicativo.

Caros alunos,

No dia 19 de abril, mais uma reunião com o governo federal está agendada para discutir a reestruturação da carreira.Na última reunião do Setor das Federais, que ocorreu nos dias 29 e 30 de março, o movimento docente nacional indicou a realização de mobilização e paralisação nacional nos mesmos dias que ocorrem as mesas de negociação. O objetivo é pressionar o governo a avançar na reivindicação da categoria.Para o movimento docente nacional o mês de abril é decisivo nos rumos da

> negociação, que, caso não venham a progredir, estará convocando uma greve nacional para maio.Nesta quinta-feira (19), os docentes da UFPI cumprirão o calendário nacional de paralisação conforme deliberação da Assembleia Geral da ADUFPI realizada em 17/04, como também aprovaram a paralisação do dia 25/04 e o indicativo de greve nacional para o dia 15 de maio que será avaliado neste final de semana (21 e 22), em Brasilia-DF. Na reunião do Setor das Federais do ANDES-SN, que avaliará as rodadas de assembleia de indicativo de greve que acontecem no Brasil inteiro.

Indicar uma bibliografia

Como a indicação da bibliografia vem como uma fonte de consulta em uma atividade indicada para a classe, a mensagem é dirigida a todos e escrita utilizando a primeira pessoa do plural, com a presença dos tempos futuro do presente e do presente simples do indicativo.

> "Caros Alunos
> Obs. É necessário a leitura do texto da próxima aula. Referência do texto em anexo: SEVERINO, A.J. Metodologia do Trabalho Científico. 22.ed. ver.ampl.São Paulo: Cortez, 2002. págs. 63 a 71"

Em e-mails enviados por discentes

Pedir informações sobre o cronograma de aulas

Quanto ao tempo verbal temos formas no futuro do presente simples do indicativo, bem como a recorrência do verbo "gostar" no futuro do pretérito simples do indicativo acompanhado de um verbo no infinitivo que é geralmente o verbo "saber".

> Boa Noite Professor Júlio, Gostaríamos de saber se amanhã será ministrada sua aula das 14 as 18hs? Gratas, Alunas do curso de Serviço Social"

Enviar arquivos

O envio de arquivos geralmente é feito de forma individual, por isso o uso da primeira pessoa do singular. Utilização dos tempos gerúndio e pretérito perfeito do subjuntivo.

> Professora Camila, boa noite!
> Hoje só consegui digitar essa parte do relatório e estou enviando para que a senhora possa dar uma olhada e emita algum parecer. Obrigada pela preocupação e sucesso!

Pedir orientações

Em uma interação individual entre aluno e professor, as mensagens com este propósito são escritas na primeira pessoa do singular e no presente do indicativo, acompanhadas de uma contextualização da dúvida, ou seja, o relato da situação problema.

> Professora,
> Já terminei meu estágio e sobre o projeto de intervenção estou com muitas dúvidas, pois a professora e as salas que observei são muito boas. tenho duvidas quanto a esse projeto de intervenção. Gostaria de mais algumas dicas, orientações!!!! Aguardo retorno! Adriana.

Pedir a disponibilização de notas

As mensagens escritas na primeira pessoa do singular, no entanto foram observados papeis sociais diferentes; em um dos casos tratava-se realmente de uma interação individual, em outro caso um aluno representa uma coletividade na solicitação de notas. Em relação ao tempo foram utilizados o futuro do pretérito simples do indicativo do verbo “gostar” seguido de um verbo no infinitivo.

> Olá professora, gostaria de saber, qual foi minha nota da primeira avaliação. Obrigado pela resposta!

Saudações e fechamentos recorrentes

Nas mensagens de e-mail também foram analisadas as saudações e fechamentos mais recorrentes. As saudações e a quantidade de vezes em que ocorrem estão presentes na tabela abaixo.

E-mails enviados por professores para alunos	
Saudações	**Recorrência**
Prezados Alunos	11 vezes
Car@s	5 vezes
Turma	4 vezes
Nome do aluno	4 vezes
Caríssimos	2 vezes

E-mails enviados por alunos a professores	
Saudações	**Recorrência**
Professor	6 vezes
Olá professora	3 vezes
Professora	2 vezes
Bom dia professora	1 vez

Em relação aos fechamentos, as formas mais utilizadas e sua recorrência estão representadas na tabela abaixo:

E-mails enviados por professores para alunos	
Fechamentos	**Recorrência**
Att (abreviação de atenciosamente)	8 vezes
Forte abraço	7 vezes
Abraço	2 vezes
Saudações	1 vez

E-mails enviados de alunos para professores	
Fechamentos	**Recorrência**
Assinatura do aluno	8 vezes
Obrigado	2 vezes
Aguardo retorno	1 vez
Obrigado pela resposta	1 vez

Assuntos e propósito comunicativo

Também foram analisados os assuntos das mensagens de e-mail para descobrir até que ponto estes resumem os propósitos comunicativos presentes nas mensagens. Durante a análise das mensagens de e-mail, alguns assuntos chamaram atenção por resumirem o propósito comunicativo presente no texto. tais assuntos foram representados na tabela e nos exemplos abaixo:

Assuntos dos E-mails	
Predizentes	**Não predizentes**
Não haverá aula dias 27/11 e 02/12	• Texto 11
Convite para eventos	lingua latina II
Notas da disc Biogeografia disponibilizadas no SIGAA	texto tcc correto
Plano de disciplina	atividade artigo - minicurso
Roteiro atividade Seminário - Esclarecendo as Deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva.	Livro Literatura em sala de aula
Retomada das aulas	Curso Origin 5.0
Nota da primeira avaliação	1º bloco contábeis – uespi
Caderno de Textos disponível	
Nota da primeira avaliação	
Texto da disciplina Educação, Sociedade e Culturas	

Classificamos em assuntos predizentes, o assunto que cataforiza o conteúdo da mensagem, inclusive seu propósito comunicativo. Em alguns casos o próprio assunto veicula todo o conteúdo da mensagem, como por exemplo:

"Assunto: Convite para eventos
Turma,
Convido a todos a participarem de alguns eventos importantes relacionados ao Curso de Letras que acontecerão nos próximos dias."
"Assunto: Não haverá aula dias 27/11 e 02/12
Em função da realização do VIII Festival Shakespeare e de uma viagem que farei para participar de um evento no Rio de Janeiro, não haverá aula da nossa disciplina nos dias 27/11 e 02/12."

Na análise também se destacaram aquelas mensagens cujo assunto classificamos como não predizentes, ou seja, o titulo da mensagem de e-mail não prediz o conteúdo e o propósito comunicativo da mensagem, como no exemplo abaixo:

Assunto: 1º blococontábeis – uespi
Olá professor gostaria de saber se segunda-feira o senhor irá dar aula para o primeiro período de Contábeis na Uespi/CCM, por conta da iminência de greve do transporte público. Gostaria que o senhor respondesse com urgência. Obrigado.
Carlos

Na análise das mensagens foi constatada uma primazia da relação assunto e propósito comunicativo, ou seja, a maioria dos assuntos contêm e em alguns casos resume o assunto da mensagem, explicitando o propósito comunicativo logo no campo assunto.

Conclusão

Considerando que o gênero possui uma ação social, ou seja, o gênero é uma resposta do usuário a uma situação recorrente e com determinado propósito comunicativo, o e-mail é utilizado tanto por docentes e discentes para tratar de assuntos referentes ao âmbito acadêmico, de assuntos intra e extraclasse.

Nesse caso os docentes utilizam do gênero e do suporte e-mail como uma ferramenta de extensão da sala de aula, antecipando atividades e aprofundando leituras e discussões em classe através do envio de materiais, organiza a disciplina através de informações sobre o andamento e cronograma de aulas além de manter interação com a classe. Da mesma forma fazem os discentes, recorrem ao e-mail para interagir com o docente sempre que necessitam.

A estilística das mensagens do corpus permite verificar as relações entre os sujeitos pesquisados, enquanto docentes utilizam de determinadas formas lingüísticas que indicam uma certa cordialidade, os discente utilizam de formas mais polidas, que indicam um certo distanciamento em relação ao docente.

Em relação aos propósitos comunicativos analisados neste corpus, nota-se que estes contribuem e formam o propósito comunicativo do gênero e-mail na interação entre docente e discente que é tratar de assuntos referentes a vida acadêmica.

Referências

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos no ensino fundamental**: notícias e carta de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez,2011.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete; BEZERRA, Benedito Gomes. **Propósito comunicativo em análise de gêneros.** Revista Linguagem em (Dis)curso. Santa Catarina, v.12, nº 1 p.231-249 , jan./abr.2012.

BRAIT, Beth. Estilo. In _____. **Bakhtin:** conceitos chave. 4ed. São Paulo: Contexto: 2008. (p. 79 -101).

CARVALHO, Gisele de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: O conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação**.** In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo, 2005, p. 130-149.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo; Ática, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A.C. (Org.). **Hipertextos e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna,2004.p.68-90

SWALES, J. M. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In. BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009. p. 221-247.

CADERNO 12

Anais Eletrônicos VI ECLAE

Linguística textual e ensino

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar os efeitos da transposição didática da sequência textual argumentativa a partir da noção postulada por Adam (2008, 2009). A fim de alcançar tal objetivo, realizamos uma intervenção didática em turmas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual localizada no município de João Pessoa/PB. A sequência didática tal como foi proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) viabilizou essa intervenção. Realizamos uma análise de natureza qualitativa em 72 (setenta e dois) artigos de opinião produzidos em dois momentos: produção inicial e produção final, buscando identificar a materialização das marcroproposições argumentativas nesses textos. Os resultados apresentados nos apontam para a possibilidade de ensinar a produção de textos argumentativos a partir da noção de sequência textual, confirmando a tese defendida por Batista (2012) de que o ensino explícito da noção de sequência textual é um recurso didático importante para o ensino da argumentação.

Palavras-chave: Transposição didática, Sequência argumentativa, Ensino.

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA

Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB)
Ana Gabriella Barbosa Silva (UFPB)
Janaína Ferreira (UFPB)

Introdução

O tema argumentação e ensino tem sido objeto de investigação de muitos linguistas que, por sua vez, utilizam diferentes aportes teóricos para analisar materiais didáticos ou textos produzidos por alunos, para apresentar propostas didáticas, dentre outras possibilidades de pesquisa. Sem a pretensão de sermos exaustivas, citamos o trabalho de Barbisan (2007) que investiga as teorias que subsidiam o ensino da argumentação em alguns livros didáticos de Língua Portuguesa; de Silva (2010) que analisa o tratamento dado aos textos argumentativos nas atividades de produção textual presentes em livros didáticos; de Xavier (2013) que analisa produções textuais do domínio publicitário de alunos de educação básica sob a ótica da Teoria da Semiolinguística da Análise do Discurso de Charaudeau; de Cavalcanti (2010) que aplica e avalia uma experiência didática de leitura e produção do gênero artigo de opinião com alunos do curso de Letras.

Ainda dentro da esfera acadêmica, destacamos o trabalho de Batista (2013) visto que o autor apresenta um caminho para o ensino da argumentação pautando-o em uma abordagem textual, ou seja, as aulas de leitura e produção de textos argumentativos deveriam ancorar-se no ensino explícito do plano tipológico dos textos - as sequências textuais. Partindo dessa tese, em 2014, elaboramos o projeto acadêmico para o Programa de Licenciaturas (Prolicen) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) intitulado "A argumentação no Ensino Médio". Este

artigo apresenta os resultados deste projeto e discute os efeitos da transposição didática da sequência textual argumentativa a partir da noção postulada por Adam (2008, 2009). Partimos da hipótese de que o conhecimento das macroproposições argumentativas (dados, restrição e conclusão - nova tese) por parte dos alunos lhes dará autonomia para produzir uma diversidade de textos da ordem do argumentar.

A fim de alcançarmos tal objetivo, realizamos a transposição didática da sequência argumentativa em turmas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual localizada no município de João Pessoa/PB. O *corpus* de nossa pesquisa é constituído de 72 (setenta e dois) artigos de opinião, sendo 36 (trinta e seis) textos oriundos da primeira produção e a outra metade oriunda da reescrita desses textos iniciais.

Para fins de organização retórica, este artigo está dividido em três partes afora as considerações iniciais e finais. Na primeira, apresentamos a noção de sequência textual e exploramos o protótipo de sequência argumentativa, fundamentando-nos em Adam (2008, 2009). Na segunda, descrevemos o universo da pesquisa, o processo de intervenção didática, de coleta e análise dos dados. Na terceira, realizamos uma análise de natureza qualitativa, buscando identificar a presença das macroproposições da sequência argumentativa na primeira e na segunda versão dos textos.

Esse trabalho insere-se na área da Linguística Textual e pretende trazer contribuições de natureza teórica e empírica para as discussões em torno do ensino da argumentação, principalmente porque os resultados apresentados nesta pesquisa nos dão indícios positivos relacionados à possibilidade de ensinar a produção de textos argumentativos a partir da noção de sequência textual, confirmando a tese defendida por Batista (2012).

A noção de sequência textual e o protótipo da sequência argumentativa

Os gêneros textuais circulam nas diversas instâncias das esferas sociais e são caracterizados por uma dimensão formal e funcional, surgindo na interação humana e sofrendo transformações ao longo do tempo, seja em seu conteúdo temático, estilo ou estrutura composicional (BAKTHIN, 2011). No final da década

de 90, as políticas linguísticas relacionadas ao ensino de língua portuguesa[1] na educação básica posicionaram os gêneros textuais como o instrumento através do qual é possível trabalhar a leitura, a escrita e a análise linguística. Assim, a partir do ensino dos gêneros textuais pode-se desenvolver diversas competências de leitura e escrita por meio de textos reais e não de frases isoladas (MARCUSCHI, 2002).

Apesar dessa ligação com as práticas sociais e as múltiplas manifestações discursivas, os gêneros textuais também são tecidos por uma base linguística passível de análise que perpassa todos os textos. Essa base, denominada de sequência textual, é um dos pilares que sustenta toda a arquitetura textual e é sobre sua transposição didática que o presente trabalho irá se deter. Para isso, a noção adotada por nós, neste trabalho, está ancorada na teoria dos protótipos sequenciais desenvolvidos por Jean Michel Adam (2008, 2009).

As sequências prototípicas são formadas por elementos hierarquicamente organizados que operam em conjunto constituindo uma estrutura textual. Segundo Adam (2009), esses elementos podem ser sintetizados pela seguinte expressão: [#T# [sequência(s) [macroproposição(ões) [proposição(ões)]]], ou seja, os protótipos são constituídos de proposições denominadas de macroproposições e essas, por sua vez, possuem em sua configuração composicional microproposições. O funcionamento desta cadeia linguística acontece porque as macroproposições que constituem um dado texto estão organizadas em rede. Segundo o autor, a sequência textual é:

> - Uma rede relacional hierárquica: grandeza decomponível em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem.
> - Uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria e, portanto, em relação de dependência/independência com o conjunto mais amplo de que ela faz parte. (ADAM, 2009, p.122)

Na análise de diferentes textos, Adam (2008, 2009) mapeou cinco protótipos recorrentes e os denominou de sequência narrativa, sequência descritiva,

1. Como políticas linguísticas educacionais, estamos fazendo referência aos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre outros similares.

sequência argumentativa, sequência explicativa e sequência conversacional-dialogal. Segundo o autor, o texto pode ser organizado por diversos protótipos que se combinam dentro das proposições por meio da inserção e da dominância sequencial. Sousa e Rodrigues (2007) explicam o funcionamento desses fenômenos. Para as autoras,

> [...] a observação de dois fenômenos: o da inserção de uma sequência em outra e o de dominância sequencial. O primeiro corresponde, por exemplo, à inserção de um diálogo em uma narrativa, que pode ser descrito a partir da seguinte estrutura: [sequência narrativa [sequência dialogal] sequência narrativa]. A dominância sequencial, por sua vez, refere-se a uma mistura de sequências diferentes, de modo que a relação entre as sequências é de dominância. (SOUSA; RODRIGUES, 2007, p.148).

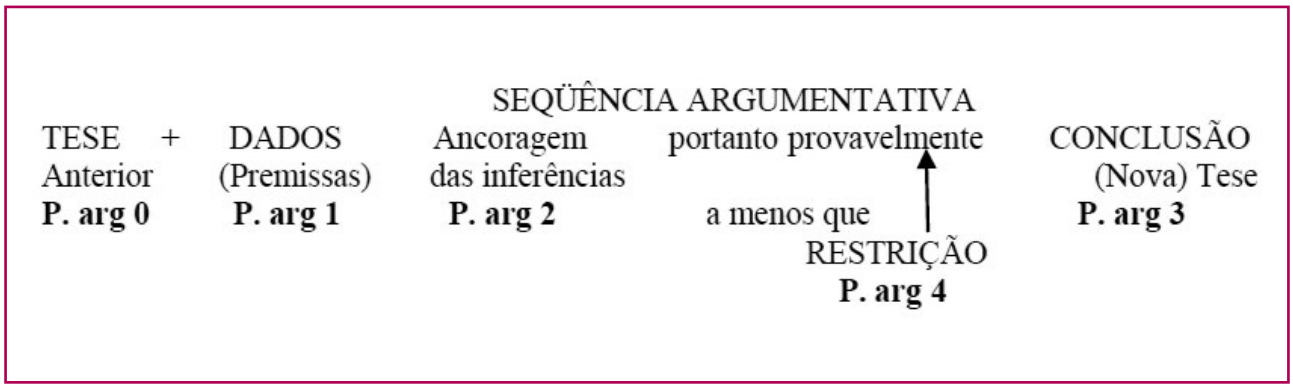
No interior das proposições que podem ser constituídas de sequências heterogêneas predominará a sequência que dentro do "duelo de forças linguísticas" obtiver funcionalmente maior relevância em relação as outras. Adam (2009) explica essa relação por meio da fórmula: [sequência dominante > sequência dominada]. Sousa e Rodrigues (2007) reconhecem a validade dessa propriedade, contudo ressaltam que dentro dos textos reais, delimitar o início e o fim de uma inserção sequencial como também a relação de dominância não é uma atividade simples. Segundo as autoras,

> Isso quer dizer que, enquanto a inserção de sequências repousa na marcação mais ou menos delimitada das zonas fronteiriças entre sequências inserintes e inseridas, a dominância sequencial se baseia na mistura de sequências dominantes e dominadas sem a delimitação clara dessas fronteiras; essa diferença, contudo, não se perfaz de forma clara na análise de textos concretos. Essa afirmação se justifica pelo fato de as sequências textuais, sejam elas inseridas ou não, dominantes ou dominadas, poderem se realizar de forma incompleta, ou seja, não apresentarem todas as macroproposições, o que acarreta, destarte, uma dificuldade de identificar um caso de inserção ou de dominância sequencial. (SOUSA; RODRIGUES, 2007, p.149)

Considerando o fenômeno da heterogeneidade constitutiva dos textos, foram analisados artigos de opinião que, por sua vez, têm a sequência argumentativa como dominante. Fazem parte da sequência argumentativa as macropro-

posições: *Tese anterior, Dados, Ancoragem de referências, Restrição e conclusão (nova tese).* A figura 01 ilustra o protótipo da sequência argumentativa.

Figura 01: Protótipo da sequência argumentativa



Fonte: Adam (2008, p. 213)

Apesar dessa configuração, as macroproposições não se materializam nos gêneros seguindo essa ordem rígida. No plano textual, os blocos podem ser concatenados segundo uma ordem progressiva (dados - [inferência] - conclusões) ou então uma ordem regressiva (conclusão - [inferência] - dados). Segundo Adam (1992) *apud* Sousa (2012), a única macroproposição que necessita estar explicitamente materializada nos textos são os dados, pois os outros elementos podem se manifestar implicitamente.

Compreende-se por *Tese inicial* um ponto de vista defendido nas proposições iniciais de um texto argumentativo. Esta pode estar implícita e ser inferida por meio dos primeiros dados dispostos na produção. Os *Dados* referem-se aos argumentos selecionados a fim de sustentar um ponto de vista. Observando o protótipo exposto na figura 01, percebe-se que a passagem dos *Dados* às *Conclusões* acontece através da *Ancoragem de inferências*, ou seja, a condução de uma macroproposição a outra é acionada por crenças e ideologias pertinentes a um dado contexto histórico-social e compartilhadas pelos sujeitos envolvidos na interação social (SOUSA; RODRIGUES, 2007).

No modelo desenvolvido por Adam (2008, 2009), a presença da *Restrição* também se manifesta como uma macroproposição. Seu funcionamento dentro da sequência argumentativa acontece da seguinte maneira: na passagem dos *Dados* para a *Conclusão*, a *restrição* encaminha a argumentação para uma conclusão

oposta, ou seja, dentro da configuração textual, a *restrição* leva à argumentação por uma "via" construída em um sentido contrário à conclusão que era esperada. Esse caminho oposto só é desenhado no texto porque as regras de inferências permitem tal possibilidade. E por fim, a *Conclusão nova tese* refere-se ao ponto de vista defendido pelo produtor do texto. Ela pode vir implícita.

Neste trabalho, analisaremos os efeitos da transposição didática da sequência argumentativa em artigos de opinião produzidos por alunos do 3º ano do Ensino Médio antes e depois da transposição didática da sequência argumentativa. Na seção a seguir, descreveremos o universo da pesquisa, o processo de intervenção didática, a coleta e análise dos dados.

A abordagem metodológica

A intervenção didática realizou-se na Escola Estadual Presidente Médici situada no bairro Castelo Branco, zona sul da cidade de João Pessoa. Esta escola oferece ensino médio e técnico nos turnos manhã e tarde e educação de jovens e adultos no turno da noite. Justificamos a escolha por essa instituição devido ao fato de a direção e a professora aceitarem a realização das atividades do projeto Prolicen/2014. Selecionamos apenas as turmas do turno da manhã tendo em vista que os alunos do 3º ano somente tinham aulas teóricas neste período já que as aulas práticas aconteciam no horário da tarde. Para realizarmos a intervenção didática, a professora regente nos cedeu uma aula por semana nas 04 (quatro) turmas do 3º ano.

A sequência didática desenvolvida (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) está detalhada no quadro 01. Destacamos que no desenvolvimento dessa sequência, incluímos a exploração de algumas competências do Enem, pelo fato de o período em que a intervenção foi realizada estar próxima à realização desse exame e os estudantes terem apresentado bastante interesse no assunto. O Enem foi uma espécie de "pano de fundo" para a realização da intervenção didática realizada na escola, pois havia necessidade de se manter o interesse dos alunos para a utilidade dos conteúdos apresentados por nós.

Quadro 01: Descrição da sequência didática

Aula	Conteúdo	Objetivo
01	Debate	Identificar pontos de vistas diferentes em relação a uma mesma temática (Lei da Palmada)* em textos escritos.
02	1ª Produção	Elaborar um artigo de opinião em sala de aula sobre o tema debatido na aula anterior.
03	Sequência Argumentativa - Tese	Identificar a tese em um artigo de opinião.
04	Sequência Argumentativa- Dados e Inferências	Identificar os argumentos e sua função em textos argumentativos e mostrar as funções da inferência.
05	Sequência Argumentativa- Restrição	Identificar uma contra argumentação em textos argumentativos.
06	Revisão	Identificar em um texto argumentativo as macroproposições da sequência argumentativa: Dados, Restrição, Inferências e Conclusão (nova tese).
07	Critérios do Enem	Apresentar algumas competências da redação do Enem: demonstrar o domínio da modalidade formal da língua portuguesa; selecionar, relacionar, organizar, interpretar, informações, fatos e opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação e elaborar uma proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

08	Planejamento da segunda produção textual	Orientar a reescrita dos textos, considerando as macroproposições da sequência argumentativa e os critérios de redação do Enem.
09	2º Produção	Elaborar a reescrita dos textos, considerando as macroproposições argumentativas e os critérios da Redação do Enem.

*A Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014 alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente garantindo uma educação baseada em cuidados e sem o uso de castigos físicos, de tratamento cruel ou degradante, também conhecida como "Lei da Palmada".

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Após a coleta dos dados, analisamos as produções em duas dimensões: a adequação à norma padrão e as macroproposições argumentativas propostas por Adam (2008, 2009). A dimensão da análise gramatical foi realizada a pedido dos alunos, pois estes afirmaram não ter segurança na escrita da norma padrão. Após a análise da produção inicial, identificamos que as dificuldades dos alunos iam além da produção de um texto argumentativo, estando, pois, relacionadas a problemáticas como coesão e coerência textual, domínio da ortografia, dentre outras. Contudo, a análise dessa dimensão não será discutida neste artigo por se afastar do objetivo que foi previamente definido para esta pesquisa.

Na primeira produção, obtivemos um número de 56 (cinquenta e seis) redações, já na reescrita (produção final) obtivemos um total de 40 (quarenta) redações, da qual 01 (uma) estava incompreensível e 03 (três) não foi possível identificar ou inferir a tese, sendo assim, restaram 36 (trinta e seis) redações da segunda produção. O critério para a seleção das produções a serem analisadas se restringiu ao fato de termos a primeira e a segunda produção para realizarmos um estudo comparativo, os que fizeram apenas uma das duas produções não foram contabilizados em nossa análise. Com a primeira e a segunda produção

dos alunos, obtivemos um total de 72 (setenta e duas) redações. Com o intuito de identificar as redações, estabelecemos o seguinte código: *R01a* para a primeira produção e *R01b* para a segunda produção e, assim, sucessivamente.

Para a análise dos dados, realizamos várias leituras a fim de identificarmos as macroproposições da sequência argumentativa nas primeiras e segundas versões dos artigos de opinião, buscando discutir os efeitos do ensino explícito da sequência argumentativa na produção de textos argumentativos.

Os efeitos da transposição didática da sequência argumentativa

Após a análise dos dados, ilustramos na tabela 1 os resultados das macroproposições presentes na primeira e segunda versão dos artigos de opinião produzidos pelos alunos.

Tabela 01: Percentuais das macroproposições na primeira e na segunda versão

Macroproposições	**Percentuais da 1º Versão**	**Percentuais da 2ª Versão**
Tese Inicial	30,55%	16,66%
Dados	100%	100%
Conclusão (nova tese)	100%	100%
Restrição	36,11%	41,66%

Fonte: Elaborado pelas autoras

Comparando os resultados das duas produções textuais, é possível identificar que a intervenção didática trouxe resultados satisfatórios, pois analisando a recorrência da *Restrição* na primeira e na segunda versão, tem-se um aumento

de 5,55% na materialização dessa macroproposição nos textos produzidos após a sequência de aulas. Enquanto que na primeira produção apenas 13 (treze) textos possuíam a presença da *restrição,* na segunda, 15 (quinze) textos manifestaram a presença dessa macroproposição. Tal resultado nos dá indícios positivos relacionados à possibilidade de ensinar a produção de textos argumentativos a partir da noção de sequência textual.

A presença maciça de 100% tanto na primeira como na segunda versão das macroproposições dados e conclusão (nova tese) reforça as afirmações de Adam (2008) de que esses são elementos indispensáveis na sequência argumentativa. Observando os números expostos na tabela 01 e comparando os textos sem e com intervenção didática, o quesito *Tese inicial* apresentou uma perda de 13,89% na segunda produção, ou seja, enquanto que na primeira produção 11 (onze) textos apresentaram essa macroproposição, na segunda versão apenas 06 (seis) textos materializaram esse componente da sequência argumentativa.

A queda dessa macroproposição pode estar relacionada ao fator correção. Na avaliação da primeira versão, os textos dos alunos foram corrigidos considerando dois critérios principais: a presença das macroproposições de base da sequência argumentativa (dados e conclusão-nova tese) e algumas das competências do Enem. Em outras palavras, a "mistura" de critérios parece ter condicionado à escrita da segunda versão de modo que estas não tinham apenas a presença dos elementos da sequência argumentativa, mas também outros elementos advindos do gênero redação Enem, como é o caso, por exemplo, da apresentação de uma proposta de intervenção. Por isso, acreditamos que essa razão explica a diferença da presença da tese inicial entre a primeira e segunda versão.

Considerando os resultados observados na tabela 01, nas subseções a seguir detalharemos a materialização da macroproposição Tese, Conclusão (nova tese) e Restrição nas produções iniciais e finais dos alunos.

A macroproposição conclusão (nova tese)

No *corpus* analisado, há uma significativa recorrência da tese materializada de modo implícito. Desse modo, a Conclusão (nova tese) só é identificada nos artigos de opinião produzidos pelos alunos por inferência a partir dos argumentos apresentados no decorrer do texto ou pelas pistas textuais presentes no título

das redações. Observemos a seguir a primeira e a segunda versão da R028a em que a tese ficou implícita e os argumentos em conjunto com o título serviram de caminho para as pesquisadoras inferirem a posição defendia no texto.

> R028A - PARA OBEDECER NÃO É PRECISO BATER[2]
> A lei da palmada, é uma lei que se vem discutindo há muito tempo, trazendo muito debate para a população. [**sequência descritiva**][3] Entretanto hoje em dia existem outros métodos que impedem a violência contra crianças em nosso país. [**dados**]
> Nos lares entre pais e filhos, deve haver um meio de educação estável, não prejudicando ambas as partes, fazendo todos conviverem sem o uso da violência. [**dados**]
> Se os pais conversassem mais com os filhos e os filhos aprendecem à ouvi-los, não seria preciso usar a violência nesses casos , trazendo paz a eles. [**dados**]

Na segunda versão de R028b, observamos que o produtor optou por deixar a tese implícita, porém mudou seu posicionamento em relação à Lei. O aluno iniciou o texto situando o leitor fazendo uso da sequência descritiva e, em seguida, conduziu à inferência da tese, que na segunda versão não é favorável à lei, através dos Dados (argumentos) e do título selecionado para o artigo. Destacamos esse fenômeno, porque observamos que na segunda versão das produções textuais alguns alunos mudaram seu ponto de vista em relação à "Lei da Palmada" e supomos que essa mudança seja resultado das discussões realizadas na sala de aula sobre a temática.

2. Nas transcrições dos artigos de opinião conservamos a escrita dos alunos, ou seja, não fizemos qualquer espécie de correção ortográfica ou possíveis adequações textuais.

3. Sousa (2012) Explica a sequência descritiva à luz da teoria de Adam como sendo uma rede organizada verticalmente que obedece uma hierarquia fundamentada em torno de uma palavra. São elementos constitutivos da sequência descritiva: procedimentos de ancoragem, procedimentos de aspectualização, procedimento de colocação em relação e procedimento de encaixamento por subtematização.

BATER NÃO É ESPANCAR

A lei da palmada, foi uma lei aprovada pelo Senado, com intuito de proteger as crianças abusadas pelos pais. **[sequência descritiva]**
Nos dias atuais é necessário os pais saberem educar bem seus filhos e em certas situações uma palmada não seria uma má ideia. **[dados]**
Quando uma criança recebe uma palmada dos pais por ter cometido algum erro, elas aprendem a não cometer o mesmo outra vez. **[dados]**
Em tempos atrás na criação em lares familiares já existia a questão da palmada e mesmo assim não era julgada e sim respeitada. **[dados]**
Se os pais se conscientizarem que dar uma palmada por correção não é ter que espancar, tudo pode ser resolvido sem conflitos e traumas. **[dados]**

No corpus analisado, mapeamos também a recorrência das ordens progressivas *(Dados-Conclusão)* e regressivas *(Conclusão-Dados)*. Consideramos 35 (trinta e cinco) textos e descartamos 01(um), pois o produtor não definia seu ponto de vista nem tão pouco era possível inferir a tese através das marcas textuais. Comparando as duas produções, percebemos que 26 (vinte e seis) textos mantiveram a mesma ordem na produção inicial e final, estando a regressiva presente em 15 (quinze) textos e a progressiva em 11 (onze) produções. Com relação aos que modificaram a ordem nas duas versões, identificamos a presença de 08 (oito) textos os quais na primeira produção materializaram a ordem regressiva, sendo essa a mais frequente, enquanto que na segunda produção a ordem progressiva foi mais expressiva.

A mudança da ordem regressiva para a progressiva na segunda versão pode estar relacionada à intervenção didática realizada em sala, pois na primeira produção os alunos utilizaram no início de seus artigos expressões como: “eu sou contra”, “sou a favor”, “minha opinião é.” Após as intervenções e correções dos textos, eles reposicionam as suas teses nos textos optando também por uma textualização mais elaborada no início das produções, ora contextualizando a “Lei da Plamada” através da descrição ou explicação dessa lei, ora apresentando argumentos em prol do ponto de vista que seria defendido.

A macroproposição restrição

No *corpus* analisado, a presença da *Restrição* na segunda produção foi mais expressiva. Após a intervenção didática, o produtor do R015b conhecendo os elementos que compõem a sequência argumentativa, ampliou consideravelmente seu texto principalmente no que se refere ao uso da *Restrição*, ou seja, na primeira versão o aluno apresentou rudimentos da *restrição* já que através dessa macroproposição não conseguiu construir uma contra argumentação. Vejamos como essa ampliação se manifestou no texto.

> A LEI SEM PALMADAS.
> A lei da palmada, ou agora conhecida, lei menino Bernardo impede que na educação da criança não seja usada a violência, mas sim que a criação seja baseada no diálogo. **[sequência descritiva]** A lei parece justa e admirável, **[tese inicial]** pois nenhuma criança deve sofrer psicologicamente ou fisicamente. **[dado da tese inicial]** Mas e quando o diálogo não é apenas suficiente? **[restrição da tese inicial]** Disciplinar a criança dando-lhe uma palmada não estará torturando, **[dado da conclusão (nova tese)]** pois na maioria das vezes os pais ou responsáveis não batem porque gostam ou sem motivos. **[dado da conclusão (nova tese)]** Diálogo é de extrema importância para sua educação, **[dado da tese inicial]** **[restrição da conclusão (nova tese)]** [mas não é tudo. **[dado da conclusão (nova tese)]** **[restrição da tese inicial]**
> Será pouco provável que uma criança entenderá uma conversa sobre moral, ética e o que se pode ou não fazer. **[dado da conclusão (nova tese)]**
> Não queremos generalisar dizendo que em todos os casos são só uma palmada, existe sim muita violência, **[dado da tese inicial]** **[restrição da conclusão (nova tese)]** mas a lei sendo verdadeiramente implantada a justiça não terá controle nem consciência sobre todos os maus tratos. **[dado da conclusão (nova tese)]** **[restrição da tese inicial]** Nosso desejo não é ver crianças sofrendo com a violência em seus lares,

[dado da conclusão (nova tese)] mas para educá-las apenas com um "discurso" é provável que continue do mesmo jeito. **[dado da conclusão (nova tese)]**

Como observamos no texto, a restrição foi utilizada com diferentes funções discursivas, a saber: refutar a *Tese inicial* e fundamentar a Conclusão *(nova tese)* ("Mas e quando o diálogo não é apenas suficiente?) e atenuar a tese defendida ("Não queremos generalisar dizendo que em todos os casos são só uma palmada, existe sim muita violência).

A macroproposição dados

A construção da macroproposição *dados* exige do produtor não apenas o conhecimento de seu funcionamento dentro do texto argumentativo (relação dados-tese), mas também a mobilização de diferentes informações oriundas de seu conhecimento de mundo, haja vista que tais conhecimentos são necessários para a composição dos argumentos. Os textos analisados neste trabalho, mais na primeira versão do que na segunda apresentaram argumentos inconsistentes, ou seja, a força argumentativa era baixa, pois ora faltava informatividade, ora faltava coerência do argumento com a tese. Reconhecemos que o período da intervenção didática não foi suficiente para sanar completamente esse obstáculo, pois necessitávamos de mais aulas, contudo observamos algumas melhorias em relação a esses aspectos.

Mapeando o *corpus*, foi perceptível que os dados utilizados pelos alunos estavam ancorados em experiências pessoais, no senso comum e em frases clichês e a falta de informatividade do texto gerou uma circularidade dos argumentos. No quadro 02, trazemos exemplos da natureza dos argumentos escolhidos pelos alunos.

Quadro 02: Exemplificação dos dados nas produções textuais

Texto	Dados	Natureza dos dados
R038a	"Eu fui educado levando palmadas para aprender que aquilo que eu tinha feito era errado [...]"	Baseado na experiência.
R036a	"Necessitamos de um mundo com menos violência sim, mas apenas uma palmada como lição não é tortura"	Baseado no senso comum.
R029b	"Essa é uma forma efetiva [palmada] das crianças aprenderem e refletirem sobre o que fez de errado, para que no futuro se tornem "cidadãos de bem"	Uso do clichê "cidadão de bem"
R026b	"Crianças que são agredidas, tendem a agredir, pois violência só gera violência"	Uso do clichê "violência só gera violência"

Fonte: Elaborado pelas autoras

Embora tenhamos observado a circularidade dos dados na produção textual dos alunos, percebemos que a relação entre *Dados* e *Conclusão-nova* tese estava mais estrita quando comparada com a primeira versão. Este resultado demonstra os efeitos positivos da transposição didática da sequência argumentativa proposta por Adam (2008, 2009). Vejamos o exemplo da primeira e segunda versão de R027 em que os argumentos escolhidos na primeira produção não corroboram com a tese defendida além dos problemas de textualização presentes no artigo, tais como: coerência, coesão e a escolha lexical adequada.

MEIOS CONCEPTÍVEIS

A ideologia do crescimento de uma criança sem as devidas punições pelo seu mal comportamento gerou polêmica nacional pelo fato da violência abusiva e por maus tratos sem justa causa. **[sequência explicativa]** Mesmo com a criação da Lei da Palmada para intervir nos casos

de violência infantil e familiar, sendo assim a punição física submetida à uma criança não deve ser extinta e sim controlada. **[tese]**
A lei da Palmada incetiva a educação saudável de uma criança sem utilizar a agressividade e meios de intimidação. **[dados]** Por mais que a tradição de ensinar os filhos o caráter moral através de palmadas, a agressão excessiva no intuito de repreender as más ações se torna violenta e causa danos a saúde física da criança. **[dados]**
A criança por sua vez pode ter sequelas fisicamente e emocionalmente pelas ações violentas dos pais, **[dados]** o que pode causar distúrbios de personalidade além de perder o afeto e simpatia de acordo com o tempo, **[dados]** por isso a educação de um filho deve ser balanceada com carinho e compreensão e com **[tese]** punição física controlada de acordo com o mal comportamento do filho. **[dados]**

A tese defendida por R027 é de que "a punição física submetida a uma criança não deve ser extinta e sim controlada", entretanto o aluno não levanta argumentos que sustentem a defesa de sua tese, ao contrário apresenta dados que se mostram favoráveis à lei. Vejamos agora como na R027b, o autor constrói sua segunda versão. Observamos uma melhoria na textualização do artigo de opinião, principalmente na relação entre a tese e os dados e com os demais elementos relacionados à coesão, coerência e escolha lexical. O produtor na segunda versão muda seu posicionamento mostrando-se favorável à Lei e escolhe Dados que sustentem sua defesa. Abaixo segue a transcrição do artigo.

CONVERSAR É MELHOR QUE VIOLENTAR
O crescimento de uma criança sem as devidas punições pelo seu mau comportamento gerou polêmica nacional pelo fato da ocorrência de violência abusiva e por maus tratos submetidos à uma criança. **[sequência explicativa]**[4] A responsabilidade da educação de um filho deve

4. Sousa (2012) afirma que as sequências explicativas visam responder perguntas "por que" e "como". Sendo os elementos constitutivos 0.Macroproposição explicativa 0: Esquematização inicial, 1. Por que x? (ou Como?) Macroproposição Explicativa 1: problema (questão), 2.Porque Macroproposição explicativa 2: Explicação (resposta), 3. Macroproposição Explicativa 3: Conclusão-avaliação.

ser balanceada com carinho e compreensão evitando o uso da punição física de acordo com seu mau comportamento. **[tese]**
No intuito de diminuir as denúncias de maus tratos e a violência domiciliar, o Senado criou a Lei da Palmada que entrou em vigor este ano depois que foi sancionada pela Presidenta Dilma. **[sequência explicativa]** As transgressões recorridas à uma criança é capaz de causar sequelas físicas e emocionais resultando em distúrbios de personalidade e traumas que afetam o psicológico até a fase adulta. **[dados]**
Em tempos passados a educação e os bons modos exigiam a punição física como uma forma de disciplina e repressão ao mau comportamento. **[dados]** Nos dias atuais é notório que conversar, escutar e castigar sem o uso da punição física influencia positivamente a personalidade da criança e ajuda no desempenho do mesmo em relações sociais. **[dados]**
Para diminuir a violência imposta no âmbito familiar, é necessário tomar medidas preventivas de acordo com as medidas exercidas pela Lei. **[dados]** A divulgação de informações pela mídia é essencial para alertar a população e salientar os perigos de ações que violentam a criação e o bem estar de seus filhos, **[dados]** palestras em escolas, **[dados]** distribuição de cartazes pela cidade e **[dados]** panfletagem também são uma forma de ajudar essa causa nobre. **[dados]**

Considerações finais

Com o objetivo de investigar os efeitos da transposição didática da sequência textual argumentativa a partir da noção postulada por Adam (2008, 2009), realizamos uma intervenção pedagógica em turmas do 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública no município de João Pessoa. A sequência didática tal como foi proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) viabilizou a intervenção pedagógica. Analisamos a materialização da sequência argumentativa em 72 (setenta e dois) artigos de opinião produzidos em dois momentos: primeira produção e produção final.

De acordo com os resultados obtidos, houve um aumento da proposição *Restrição* nos textos produzidos após a sequência didática, revelando a presença da contra argumentação. Já as macroproposições *Dados* e *Conclusão (Nova Tese)*

materializaram-se 100% nas duas produções, contudo na produção final observamos maior coerência entre essas duas macroposições. Com relação, a proposição *Tese inicial* houve um declínio da sua materialização na segunda produção em comparação com a primeira produção. Acrditamos que o efeito da correção tenha influenciado esse resultado. De modo geral, a análise dos dados nos dão indícios positivos relacionados à possibilidade de ensinar a produção de textos argumentativos a partir da noção de sequência textual, confirmando a tese defendida por Batista (2012) de que o ensino explícito da noção de sequência textual é um recurso didático importante para o ensino da argumentação.

Desse modo, acreditamos que este trabalho tem relevância para a Linguística e para o ensino, principalmente se considerarmos: i) a compreensão de que a escola deve preparar alunos produtores de textos competentes, alunos que não percebam a língua apenas como um conjunto de normas; ii) o ensino explícito da sequência argumentativa pode favorecer a defesa ou a refutação com eficácia de um dado ponto de vista; iii) o conhecimento de que é possível favorecer o desenvolvimento das capacidades argumentativas a partir da realização de ações didáticas específicas como a que foi realizada nesta pesquisa.

Nessa perspectiva, corroboramos com Barbisan (2007, p. 137) quando ela afirma a importância da Linguística para o ensino e a necessidade de o professor conhecer algumas teorias a fim de fundamentar seu trabalho em sala de aula. Segunda a autora, "[..] É evidente que não cabe ensinar teorias, mas cabe ao professor conhecer e transpor o olhar teórico para seu ensino, adequando-o ao nível e às necessidades de seus alunos.". Assim, esperamos que este trabalho sirva de estímulo aos professores de língua portuguesa no planejamento das aulas de produção de textos argumentativos, de modo que estes possam estabelecer diálogos entre os conhecimentos teóricos e práticos.

Referências

ADAM, J-M. Períodos e sequências: unidades composicionais de base. In: _____. **A linguística textual:** introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008. p. 203-252.

_____. Quadro teórico de uma tipologia sequencial. In: BEZERRA, B. G. *et al.* **Gêneros e sequências textuais.** Recife: Edupe, 2009. p. 115-132.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BARBISAN, L. B. Uma proposta para o ensino da argumentação. **Letras de hoje,** Porto Alegre, v. 42, n. 2, p, 111-138, junho, 2007.

CAVALCANTI, R. J. S. **O ensino da argumentação**: uma experiência didática com o artigo de opinião no curso de Letras. 2010. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

SILVA, R. P. O. **O ensino da argumentação:** o enfoque dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. 2010. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SOUSA, S. C. T. **A argumentação em editoriais de jornais.** São Paulo: Blucher, 2012.

_____; BIASI-RODRIGUES, B. In: CAVALCANTE, M. M. (Org.). **Texto e discurso sob múltiplos olhares:** gêneros e sequências textuais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 141-168.

XAVIER, G. K. R. S. É hora do comercial: introdução ao estudo da argumentação no ensino fundamental por meio de textos publicitários. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 02, n.01, p. 336 – 356, jan./jun. 2013.

RESUMO

Especialmente para o professor de língua portuguesa é atribuída a difícil responsabilidade de intervir na produção textual de seus alunos. Enquanto os demais professores, de modo geral, atuam como mediadores do conhecimento, o professor de língua portuguesa vê-se na necessidade de se inserir em um processo de interlocução com seus alunos, com a intenção de apresentar contribuições aos textos por eles escritos. Especificamente no caso da correção textual-interativa, principal abordagem enfatizada neste trabalho, o professor estabelece uma interlocução não codificada com o aluno, escrevendo-lhe bilhetes que focam problemas referentes à globalidade do texto, ou seja, de natureza macroestrutural, voltados não apenas à materialidade textual, mas principalmente, às relações entre a forma de expressão e seu sentido. Neste artigo, pretendemos mostrar como essa abordagem de intervenção do professor sob os textos dos alunos pode ser mais produtiva do que outras, uma vez que lhes possibilita uma variedade de ações dialógicas – sugerir, questionar, elogiar, esclarecer, comentar, dentre outras – o que favorece ao aluno melhores condições de reescrita do texto. Para tanto, analisamos dez textos escritos e reescritos por alunos dos anos iniciais do ensino médio de uma escola técnica federal no estado do Rio Grande do Norte. Cinco desses textos foram corrigidos pelo professor por meio de uma abordagem denominada de correção indicativa (RUIZ, 2001). Os outros cinco foram corrigidos tendo em vista a abordagem textual-interativa, fazendo uso do bilhete orientador para apontar aspectos gerais da produção textual. Interessa-nos mostrar que, no primeiro caso, bastante comum nas escolas brasileiras, os alunos não conseguem melhorar seus textos de forma significativa, porque se prendem a corrigir apenas os equívocos do campo microestrutural do texto indicados pelo professor. No segundo caso, de quando da correção textual-interativa, os alunos conseguem repensar sobre o produto de sua escrita e trabalhar sobre ela, por meio de operações as mais diversas.

Palavras-chave: Escrita, Revisão textual-interativa, Reescrita.

DEVE-SE ESCREVER DA MESMA MANEIRA COMO AS LAVADEIRAS LÁ DE ALAGOAS FAZEM SEU OFÍCIO: REFLEXÕES SOBRE A REVISÃO DE TEXTOS NA ESCOLA

Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB)
Ana Gabriella Barbosa Silva (UFPB)
Janaína Ferreira (UFPB)

Introdução

A prática de produção de texto escrito permeia todos os espaços de caráter escolar, desde a educação infantil até o ensino superior. Em todos os níveis de ensino, as instituições escolares preocupam-se em formar escritores competentes, capazes de produzir textos os mais diversos, que circulam cotidianamente nas esferas sociais. Entretanto, o trabalho com a escrita ainda parece restrito: tanto nas escolas como nas universidades, "a produção escrita aparece pouco, está abandonada. Trabalha-se mais com a leitura que a escrita, principalmente a escrita cuidada, que vai e volta, retorna para o aluno, é confrontada, discutida" (SUASSUNA, 2012). É possível arriscar dizer, inclusive, que das práticas de linguagem desenvolvidas em sala de aula, a escrita é a mais frágil.

No Brasil, a preocupação com a produção de textos escritos em âmbito escolar têm se intensificado especialmente a partir das três últimas décadas. Principalmente de quando da publicação de obras como *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi (1988), e de outras publicadas com finalidade semelhante, bem como a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no final da década de noventa, muitos professores de língua e linguistas pas-

saram a se preocupar com as questões que envolvem o processo de produção textual. Esteve – e diria que ainda está – na pauta da agenda de investigação aspectos relacionados ao emprego adequado da gramática (estruturação das sentenças, concordância nominal e verbal, regência dos verbos, dentre outros), da ortografia (a escrita correta das palavras, pontuação, acentuação), de recursos coesivos (o uso de conectores, a referenciação, repetição), da coerência (a integração entre as partes que constituem o texto, a ausência de sentenças ambíguas), da adequação ao gênero, dentre outros muitos.

Todos esses temas têm sido amplamente discutidos no Brasil, seja no âmbito acadêmico ou mesmo nas próprias escolas; porém, a discussão sobre eles está longe de ser esgotada. Mesmo assim, apesar de relevantes, não nos deteremos aqui especificamente a nenhuma das questões anteriormente apresentadas. Na prática de produção de textos, interessam-nos, aqui, de modo particular, os processos de revisão textual. A revisão compreende um processo recursivo, porque o texto nunca está pronto; ele sempre carece do olhar do outro, para, assim, tomar o seu acabamento, o que nos permite pensá-lo a partir de uma progressão linear. A reescrita se executa a partir da revisão. Trata-se, segundo Gehrke (1993), de um processo presente na revisão ou de um produto que dá continuação a esse processo. Na verdade, a reescrita é um produto que dá origem a um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na construção do texto.

Assim sendo, revisão e reescrita dizem respeito a momentos diferentes da produção textual, mas que não podem ser concebidos isoladamente, porque se integram funcionalmente o processo de escritura de um texto. O aluno escreve a primeira versão de um texto, o professor revisa, o aluno reescreve uma segunda versão a partir da revisão do professor, sendo que este processo repete-se quantas vezes se achar necessário, até que a reelaboração (ou reescritura) do texto atenda os propósitos do gênero produzido. É assim que funciona, ou pelo menos deveria funcionar, o processo de produção de textos em âmbito escolar e acadêmico.

Entretanto, na escola, esse processo não se concretiza com facilidade. Por vezes, em função das exigências institucionais, professores procuram realizar esta metodologia quase que como cumprimento de um ritual, de forma muito mecânica. Não obstante, a eficiência do processo nem sempre é assegurada. As

idas e vindas do texto do aluno, não raras as vezes, cumprem apenas um protocolo institucional. Desse modo, muitos textos são produzidos precariamente na escola, sem atender às necessidades impostas pelos gêneros e pela comunidade onde circulam.

Diante esta realidade, nosso intento neste trabalho é refletir sobre o processo de produção de textos na escola, especialmente sobre a prática de revisão. Especificamente, pretendemos mostrar como a correção textual-interativa pode ser mais produtiva do que outras tipos de correção adotas na revisão de textos produzidos na escola, uma vez que possibilita ao professor uma variedade de ações dialógicas – sugerir, questionar, elogiar, esclarecer, comentar, dentre outras – favorecendo, por consequência, ao aluno melhores condições de reescrita do texto. Para tanto, analisamos dez textos escritos e reescritos por alunos dos anos iniciais do ensino médio de uma escola técnica federal do estado do Rio Grande do Norte. Cinco desses textos foram corrigidos pelo professor por meio de uma abordagem denominada de correção indicativa (RUIZ, 2001). Os outros cinco foram corrigidos tendo em vista a abordagem textual -interativa, fazendo uso do bilhete orientador para apontar aspectos gerais da produção textual.

Para alcançar esses objetivos, buscamos articular teorias e metodologias da ordem dos estudos linguísticos e enunciativos da linguagem. Dessa forma, nos respaldamos na concepção dialógica de linguagem e de gênero advinda do Círculo de Bakhtin, na concepção de texto e de construção de sentidos da Linguística Textual e, sobretudo, nas discussões sobre revisão e reescrita sobrevindas de uma abordagem textual-interativa (RUIZ, 2001; PRESTES, 2001), bem como daquelas oriundas dos trabalhos desenvolvidos por Fabre (1986), Gehrke (1993) e Menegassi (2001), que serão mais detalhadas no decorrer deste texto.

Revisão e reescrita

Como dito na introdução deste trabalho, defendemos aqui que a revisão textual deve ser compreendida como um processo recursivo (MENEGASSI, 2001), o que sugere a ideia de texto como progressão. Pensar a revisão dessa forma significa acreditar que ela não se restringe ao mero trabalho de higienização da escrita, quando a correção do professor se resume em identificar

problemas relativos à superfície textual, tais como ortografia, pontuação e concordância (JESUS, 1998). Longe disso, para o professor, revisar um texto é torná-lo objeto de nossa reflexão, é pensar sobre o que foi ou está sendo escrito e encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer, reelaborando e reescrevendo o já escrito (ABAURRE, 2003).

Ora, assim sendo, a reescrita compreende etapa oriunda desse processo de revisão textual; ela nasce, pode-se assim dizer, segundo Gehrke (1993), em função das revisões que são realizadas dos textos dos alunos. É a partir da revisão que o aluno procede com a reescrita. Tratam-se, pois, de momentos de um mesmo processo que compreende a produção textual ou mesmo de processos distintos, mas um gerado em função do outro, de modo que pode ser possível afirmar que um não vale senão em razão da existência do outro. Isto é, o texto só é revisado porque precisa ser reescrito, ou ainda, o texto é reescrito porque foi revisado. É uma via de mão dupla.

Desse modo, como muito acertadamente afirma Ruiz (2001, p. 220), "a natureza da mediação do professor é altamente pertinente: dependendo da maneira como se realiza a correção, a revisão pode ou não se mostrar como um passo produtivo em direção ao efetivo domínio da escrita pelo aluno". Por exemplo: por vezes, a revisão é compreendida como uma prática realizada exclusivamente pelo professor, que, como detentor único do conhecimento sobre a estrutura e organização da língua, se coloca na posição de avaliador do texto do aluno, com a finalidade de "corrigir" as falhas presentes, para que estas sejam consertadas pelo aluno, ou mesmo apenas para lhe atribuir uma nota. Este tipo de revisão pouco contribui para a formação do aluno como escritor competente.

Por outro lado, quando professor e aluno compreendem a produção textual como um processo que se inicia com escrita da primeira versão do texto do aluno, mas que nela não se encerra, porque outras versões precisam ser reescritas a partir das revisões realizadas pelo professor, tendo em vista o melhoramento do texto, o aluno aprende não só a escrever melhor, no sentido de atender aos moldes gramaticais da norma padrão da língua, como também a refletir sobre o seu próprio texto. Neste momento, o aluno encontra-se, pois, diante de movimentos, nem sempre lineares e sequenciados, de retomadas do

seu próprio texto, buscando melhorá-lo e aperfeiçoá-lo às necessidades do gênero produzido. É assim, pois, que na escola devem ser compreendidos os processos de revisão e reescrita.

Tipos de correção e tipos de operação linguística de reescrita

Dada a relevância da revisão para a reescrita do aluno, muitos pesquisadores e professores têm se empenhado em observar mais detalhadamente estas duas práticas. Analisando as correções de textos de alunos de educação básica, Ruiz (2001) observou certa frequência de tipos de apontamentos de correção realizados pelos professores durante a revisão dos textos de seus alunos. Retomando, principalmente, o trabalho de Serafim (1989), a autora apresenta quatro tipos de correções que podem ser realizadas durante a revisão de um texto:

a) *Resolutiva* – neste tipo de correção são apresentadas aos alunos soluções para os problemas que foram encontrados no texto pelo professor, que, por sua vez, apresenta também propostas precisas de alteração. Por isso, segundo Ruiz (2001, p. 46), por vezes aqui o professor parece instaurar "uma tentativa de assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto";

b) *Indicativa* – diferentemente da correção anterior, aqui o professor limita-se apenas a indicar os problemas do texto. A estratégia adotada é a seguinte: por meio de recursos de sinalização, o professor indica o problema apresentado pelo aluno no texto revisão e, ao aluno, cabe a tarefa de resolver tal problema.

c) *Classificatória* – mais completa do que as anteriores, neste tipo de correção o professor usa vários sinais para classificar os problemas encontrados no texto do aluno. Como propõe Ruiz (2011), trata-se de uma metalinguagem codificada específica que agrupa os pro-

blemas encontrados no texto em categorias como: "convenções da escrita, norma culta, estruturação frástica, léxico e organização textual" (p. 121);

d) *Textual-interativa* – este último tipo de correção se caracteriza, principalmente, pelo uso de "comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno [no pós-texto]. Tais comentários realizam-se na forma de pequenos "bilhetes" que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (algumas até com invocação e fecho)." (p. 67).

A respeito destes quatro tipos de estratégias, Ruiz (2001) acrescenta que

> [...] quando a correção é de cunho resolutivo, o aluno obtém urna solução pronta para seus problemas, por isso tende a efetuar todas as alterações, já que para isso basta apenas incorporá-las ao seu texto original na forma de cópia. Entretanto, ao fazer isso, na verdade ele não refaz seu texto, não o reestrutura, não o reelabora, enfim, não executa revisão. Já quando a correção é indicativa, classificatória, ou textual-interativa, o aluno é solicitado a fazer uma pequena releitura analítica do texto e, de modo completamente diverso da cópia, nem sempre efetua as alterações solicitadas pelo professor, ao reescrevê-lo, justamente porque está, de fato, realizando a tarefa da revisão. (RUIZ, 2001, p. 102).

A autora ainda esclarece que, apesar de distintas, estes quatro tipos de estratégias de revisão não podem ser, na prática de correção do professor, concebidas como excludentes. Na verdade, conforme ela observou em suas análises de correções de textos de alunos de educação básica, as estratégias ocorrem de forma híbrida, isto é, "para falar de um determinado problema, os professores, na maior parte dos casos, utilizam-se de mais de uma forma interventiva, mesclando tipos diferentes de correção, a título de reforço ou subsídio à sua forma de expressão". (p. 40). Entretanto, neste trabalho, preferimos, por questões metodológicas, tomá-las separadamente, mesmo nos casos denominados híbridos.

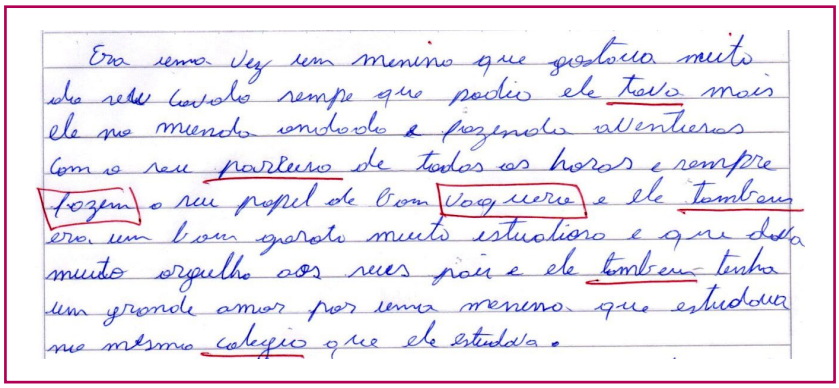
Análise dos dados

Como dito na introdução deste trabalho, interessa-nos mostrar a correção textual-interativa constitui em relevante abordagem de intervenção do professor sob os textos dos alunos, porque pode ser bem mais produtiva do que outras, como a correção indicativa e resolutiva, por exemplo. Analisamos dez textos escritos e reescritos por alunos dos anos iniciais do ensino médio de uma escola técnica federal no estado do Rio Grande do Norte. Esses textos foram produzidos em contexto de sala de aula em duas turmas (em uma turma o professor adotou a correção indicativa e na outra a correção textual-interativa) e selecionados por meio de sorteio simples.

Os textos atendiam a uma proposta de produção textual presente no livro didático adotado nas turmas. A proposta compreende uma sequência didática composta por quatro momentos: preparação (escolha de tema, construção de enredo, identificação de personagens, tempo, espaço), produção (escritura do texto em sala de aula), avaliação (primeira correção a ser realizada pelo colega, reescrita da segunda versão do texto, segunda correção realizada pelo professor, reescrita da última versão do texto) e veiculação, que sugerem aos alunos a produção de um conto. Para efeito de análise, neste artigo, tendo em vista seus objetivos, interessam-nos, especialmente, as versões com a correção do professor e a última versão de cada texto.

A seguir, reproduzimos alguns fragmentos de textos na intenção de descrever e analisar os apontamentos de correção realizados pelo professor nos textos dos alunos, tendo em vista as duas abordagens de correção adotadas. Em seguida, analisamos os textos reescritos pelos alunos, buscando observar se os problemas ou dificuldades apontados pelo professor foram solucionados.

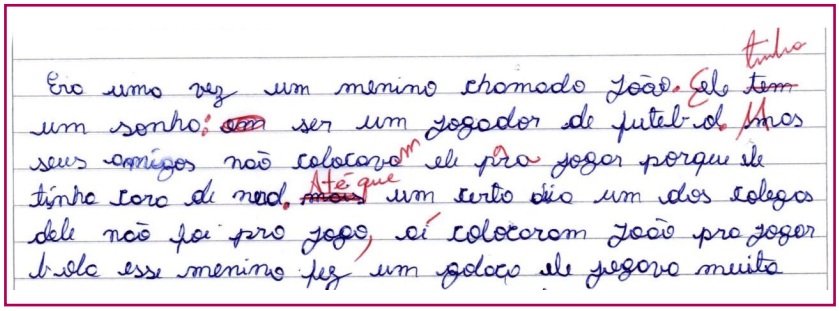
Fragmento 01


Era uma vez um menino que gostava muito de ler Gibi sempre que podia ele tava mais ele no mundo lendo e fazendo aventuras com o seu parceiro de todas as horas e sempre fazem o seu papel de bom Vaqueiro e ele tambem era um bom garoto muito estudioso e que dava muito orgulho aos seus pais e ele tambem tinha um grande amor por uma menina que estudava no mesmo colegio que ele estudava.

Neste primeiro fragmento, conforme podemos perceber, o professor apenas indica com um tracejado ou circulado de caneta vermelha as porções do texto que apresentam problemas. Inclusive, restringe-se à identificação de problemas de ordem ortográfica, lexical e gramatical. Neste caso, cabe ao aluno decifrar o enigma do erro, porque apenas foi indicado pelo professor a palavra, o sintagma ou a sentença que apresenta problema, mas o erro em si não foi identificado. Frente a esta situação, geralmente, os alunos fazem questionamento direto ao professor que, agora de modo mais específico, apontará o problema identificado por ele. É o que pode ocorrer, por exemplo, com a palavra *vaqueiro*, escrito pelo aluno sem o ditongo – *ei*. Possivelmente, é assim que o aluno pronuncia a palavra e tende a escrevê-la dessa forma, sendo, portanto, bastante difícil para ele encontrar o erro apontado pelo professor. O mesmo parece acontecer com *tava*, abreviação comumente realizada feita na oralidade da forma verbal *estava* – especialmente em certas regiões do Brasil, como o Nordeste.

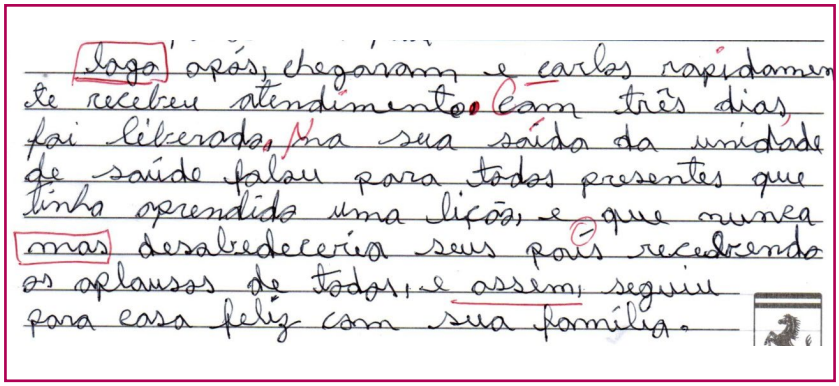
Interessante destacar que, por vezes, o erro encontrado pelo professor se trata de um simples equívoco cometido pelo aluno, seja por esquecimento ou falta de atenção na hora da escrita da palavra, como ocorre com a falte de acento tônico na palavra *colégio*, retomada corretamente em outro ponto do texto. Trata-se, na verdade, de um erro ocasional e localizado e não de um desconhecimento de como se escreve uma dada palavra, por exemplo, de modo a ser recorrente no texto do aluno.

Fragmento 02


Era uma vez um menino chamado João. Ele tinha um sonho: ser um jogador de futebol. Mas seus amigos não colocava ele pra jogar porque ele tinha cara de nerd. Até que um certo dia um dos colegas dele não foi pro jogo, aí colocaram João pra jogar bola esse menino fez um golaço ele jogou muito

No fragmento acima, o professor faz uso da correção resolutiva. Assim, além de indicar o problema do texto do aluno, ele mesmo apresenta uma proposta de resolução, por vezes considerada como única – porque foi indicada pelo professor. É o caso, por exemplo, da substituição de letra minúscula por maiúscula em início de frase (*ele – Ele*, *mas – Mas*), substituição de expressões (*mais – até que*), falta de acento (*ai - aí*), dentre outros casos. Portanto, a correção resolutiva acaba solucionando o problema do aluno por apresentar o texto correto, como um modelo determinado e tido como o único aceitável, sendo que poderiam ser aceitos outros modos de expressão além do sugerido pelo professor. Por isso, pode-se, inclusive, dizer que a própria autoria do aluno é comprometida, porque não é responsável por certas porções do texto. Esse é um movimento que se direciona para o apagamento da voz do aluno, porque nessas porções do texto o aluno não deve mais mexer.

Fragmento 03

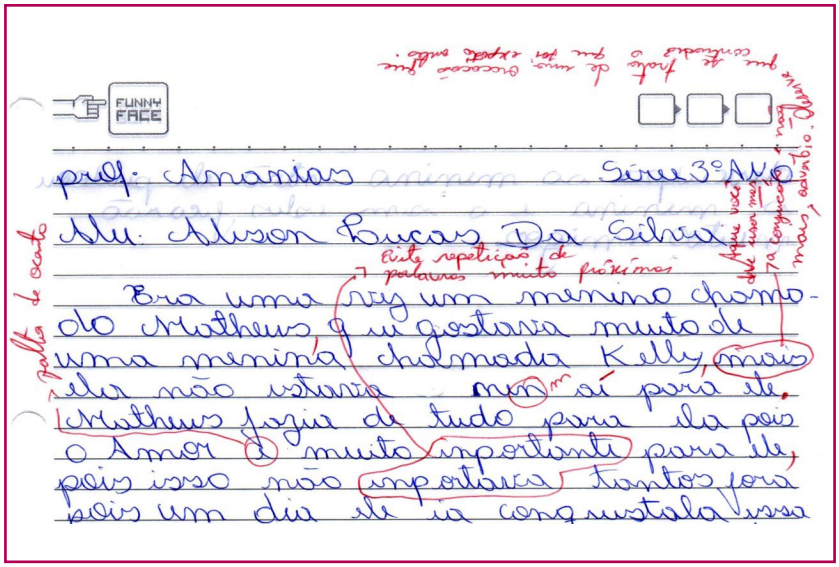

logo após, chegaram e carlos rapidamente recebeu atendimento. Com três dias, foi liberado. Na sua saída da unidade de saúde falou para todos presentes que tinha aprendido uma lição, e que nunca mas desobedeceria seus pais recebendo os aplausos de todos, e assim seguiu para casa feliz com sua família.

Neste outro fragmento, o professor faz uso dos dois tipos de correção: indicativa e resolutiva, porque em certos pontos ele apenas circula palavras, dando a

indicar que a escritura está fora dos padrões dicionarizados ou gramaticais. É o que ocorre, por exemplo, em *logo*, escrito no início de frase sem inicial maiúscula, e do uso da conjunção adversativa *mas*, no lugar do advérbio de intensidade *mais* – confusão bastante frequente na língua portuguesa em razão da homofonia das duas palavras. Ou ainda em *com* e *na*, que o próprio professor faz a correção, sugerindo tratar-se de palavras em início de frase e que, portanto, devem ser iniciadas com letras maiúsculas. Verifica-se, pois, procedimentos próprios tanto da correção resolutiva quanto da correção indicativa.

Diferentemente dos outros casos, o fragmento a seguir ilustra um caso de correção textual-interativa.

Fragmento 04

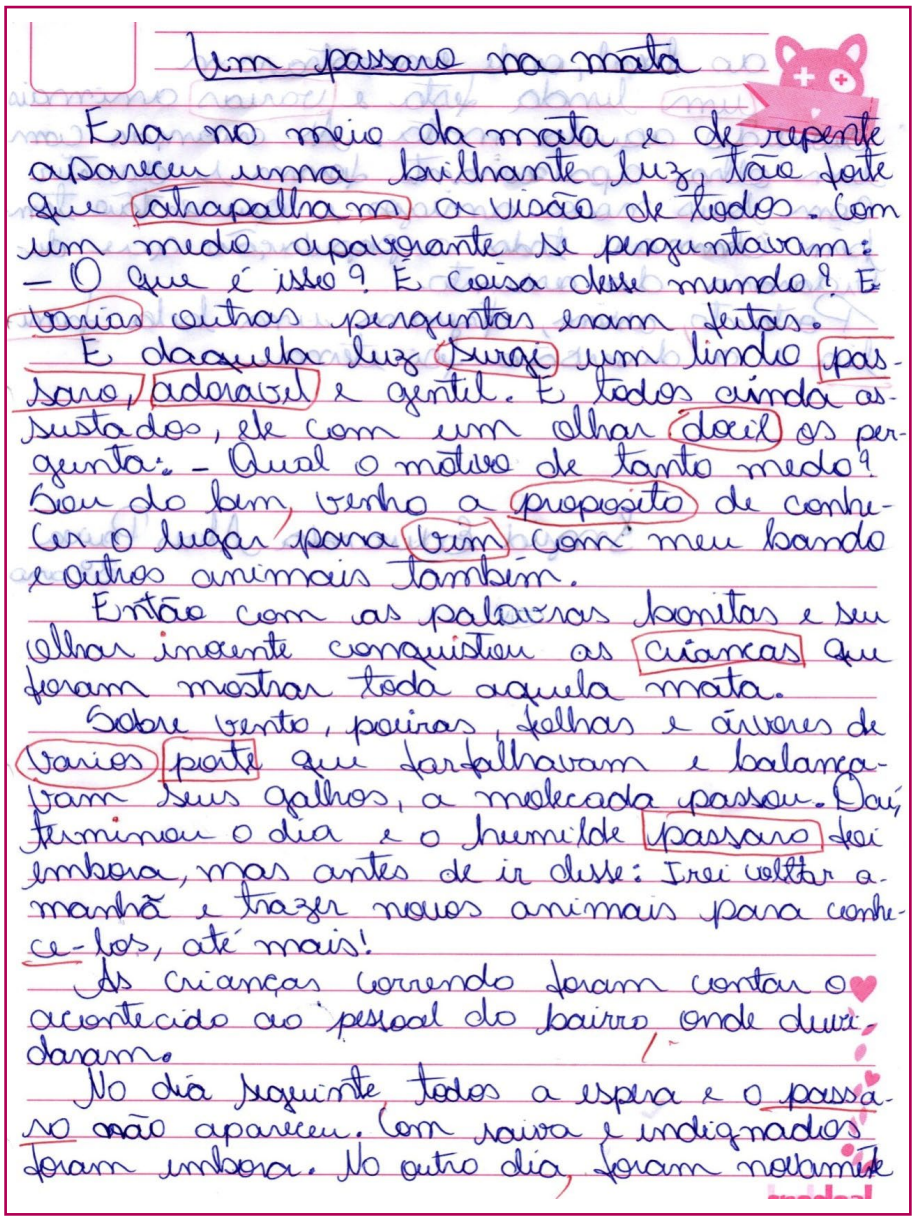


Aqui o professor não se limita a identificar os problemas encontrados no texto do aluno, mas, para além disso, busca apresentar explicações ou apontamentos que sugerem a correção desses erros, fazendo uso dos bilhetes orientadores. Esses bilhetes têm por objetivo falar sobre as inadequações das produções textuais, de modo que, neste caso, o professor não apenas aponta os erros do modo de dizer do aluno, como acontece nos demais tipos de correção, mas se atenta para o dizer deste, ou para sua atitude comportamental refletida em seu dizer (RUIZ, 2001). Assim, professor e aluno conversam por meio dos bilhetes, dialogam em um movimento interativo, o qual evidencia a atitude responsiva que as tarefas de produção e reescrita textual requerem.

No caso do fragmento quatro, o professor atenta para problemas de ordem lexical e ortográfica, como a necessidade de substituir *mais* (advérbio) por *mas* (conjunção), tendo em vista a semântica do texto do aluno. O bilhete é importante, nesse caso, porque sugere a troca de palavras e apresenta ao aluno uma justificativa ou explicação para tal atitude (*observe que se trata de uma oração que contradiz o que já foi exposto antes*). Se aqui houvesse apenas a indicação do uso inadequado da palavra, por meio de tracejado ou mesmo de círculo, possivelmente o aluno não encontraria facilidade em realizar o movimento de substituição do advérbio pela conjunção adversativa.

Convém esclarecer que em vários comentários realizados nos textos dos alunos, diferentemente do que afirma Ruiz (2001) sobre os bilhetes orientadores, que se parecem com cartas por sua extensão, estruturação e temática, nas análises aqui realizadas verifica-se que alguns apontamentos textual-interativos se configuram como simples lembretes ou comentários um pouco longos, realizados ora na margem (cotexto), ora no próprio corpo do texto, não tendo exatamente a aparência e a essência de bilhetes. Eles se caracterizam como solicitações, sugestões, ou ressalvas feitas pelo professor as quais envolvem o contexto geral dos textos ou um ponto específico com um problema localizado, como acontece em *falta de acento* ou *evite repetição de palavras muito próximas*. Aqui, o professor parece dispensar a necessidade de uma explicação clara para o aluno a respeito de cada fenômeno – acentuação e repetição. Nestes casos, os apontamentos de correção se parecem bastante com o que é feito na correção indicativa, porque se limitam a indicar problemas do texto do aluno. Claro que isso não se configura, necessariamente, como uma dificuldade de correção de textos por parte do professor. Na verdade, é comum fazer uso de mais um tipo de correção no processo de revisão de texto. Cabe ao professor escolher o mais adequado para cada situação.

O exemplar a seguir compreende a primeira versão de texto escrito por aluno com correção indicativa do professor.



Um passaro na mata

Era no meio da mata e de repente apareceu uma brilhante luz, tão forte que atrapalham a visão de todos. Com um medo apavorante se perguntavam: – O que é isso? É coisa desse mundo? E varias outras perguntas eram feitas.

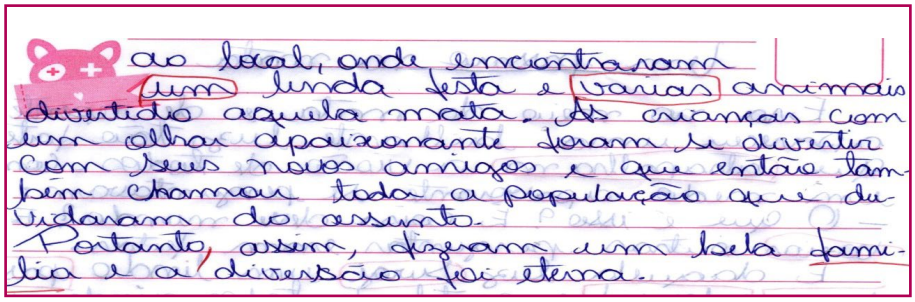
E daquela luz surgi um lindo passaro, adoravel e gentil. E todos ainda assustados, ele com um olhar docil os pergunta: – Qual o motivo de tanto medo? Sou do bem, venho a proposito de conhecer o lugar para vim com meu bando e outros animais também.

Então com as palavras bonitas e seu olhar inocente conquistou as crianças que foram mostrar toda aquela mata.

Sobre vento, poeiras, folhas e árvores de varios porte que farfalhavam e balançavam seus galhos, a molecada passou. Daí, terminou o dia e o humilde passaro foi embora, mas antes de ir disse: Irei voltar amanhã e trazer novos animais para conhece-los, até mais!

As crianças correndo foram contar o acontecido ao pessoal do bairro, onde duvidaram.

No dia seguinte todos a espera e o passaro não apareceu. Com raiva e indignados foram embora. No outro dia, foram novamente

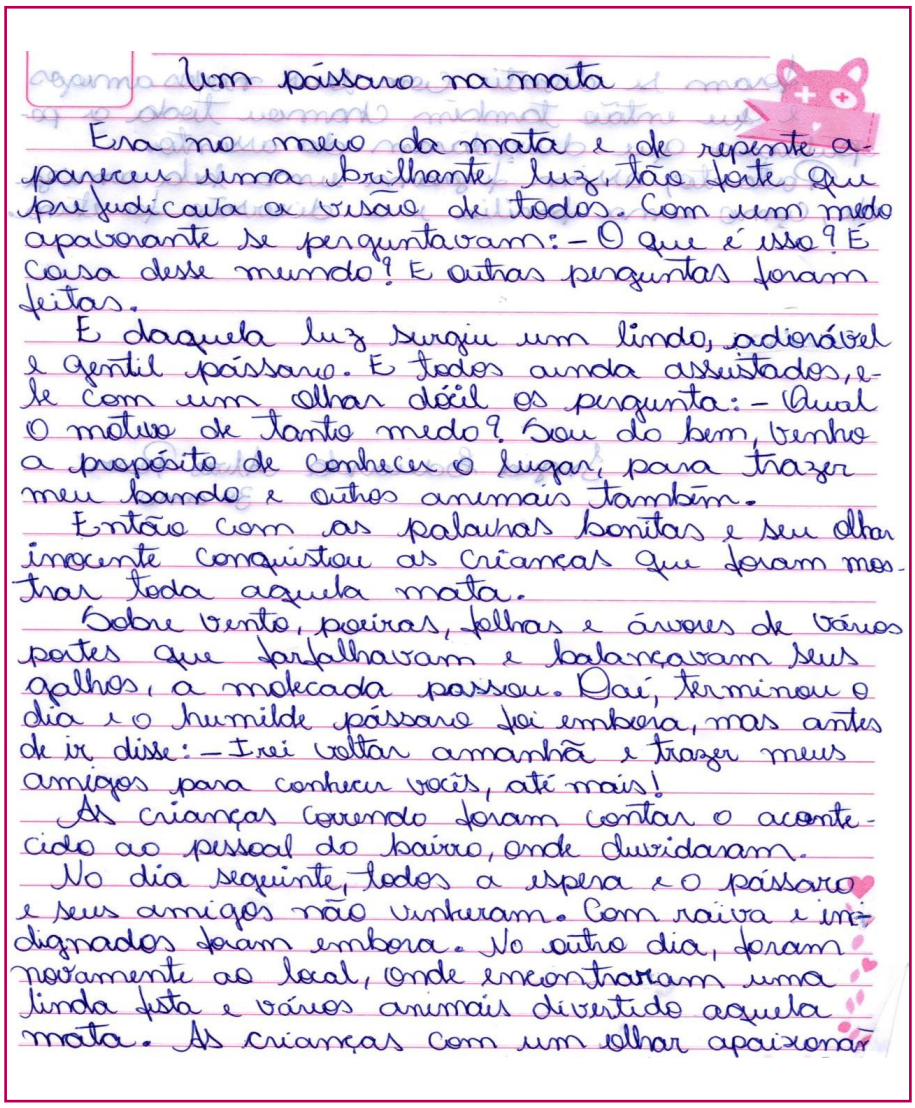


ao local, onde encontraram um linda festa e varias animais divertido aquela mata. As crianças com um olhar apaixonante foram se divertir com seus novos amigos e que então também chamou toda a população que duvidaram do assunto.

Portanto, assim, fizeram um bela familia e a diversão foi eterna.

Em todo o texto, verificamos apontamentos de correção indicativa, isto é, as palavras que apresentam grafia que se desvia do modelo dicionarizado estão circuladas com caneta de cor vermelha. Observe-se que o professor faz uma correção de cunho lexical, porque atenta apenas para a escrita das palavras.

A seguir, a versão reescrita pelo aluno:



Um pássaro na mata

Era no meio da mata e de repente apareceu uma brilhante luz, tão forte que prejudicava a visão de todos. Com um medo apavorante se perguntaram: – O que é isso? É coisa desse mundo? E outras perguntas foram feitas.

E daquela luz surgiu um lindo, adorável e gentil pássaro. E todos ainda assustados, ele com um olhar dócil os pergunta: – Qual o motivo de tanto medo? Sou do bem, venho a propósito de conhecer o lugar, para trazer meu bando e outros animais também.

Então com as palavras bonitas e seu olhar inocente conquistou as crianças que foram mostrar toda aquela mata.

Sobre vento, pedras, folhas e árvores de várias partes que farfalhavam e balançavam seus galhos, a molecada passou. Daí, terminou o dia e o humilde pássaro foi embora, mas antes de ir disse: – Irei voltar amanhã e trazer meus amigos para conhecer vocês, até mais!

As crianças correndo foram contar o acontecido ao pessoal do bairro, onde duvidaram.

No dia seguinte, todos a espera e o pássaro e seus amigos não vinheram. Com raiva e indignados foram embora. No outro dia, foram novamente ao local, onde encontraram uma linda festa e vários animais divertido aquela mata. As crianças com um olhar apaixonar

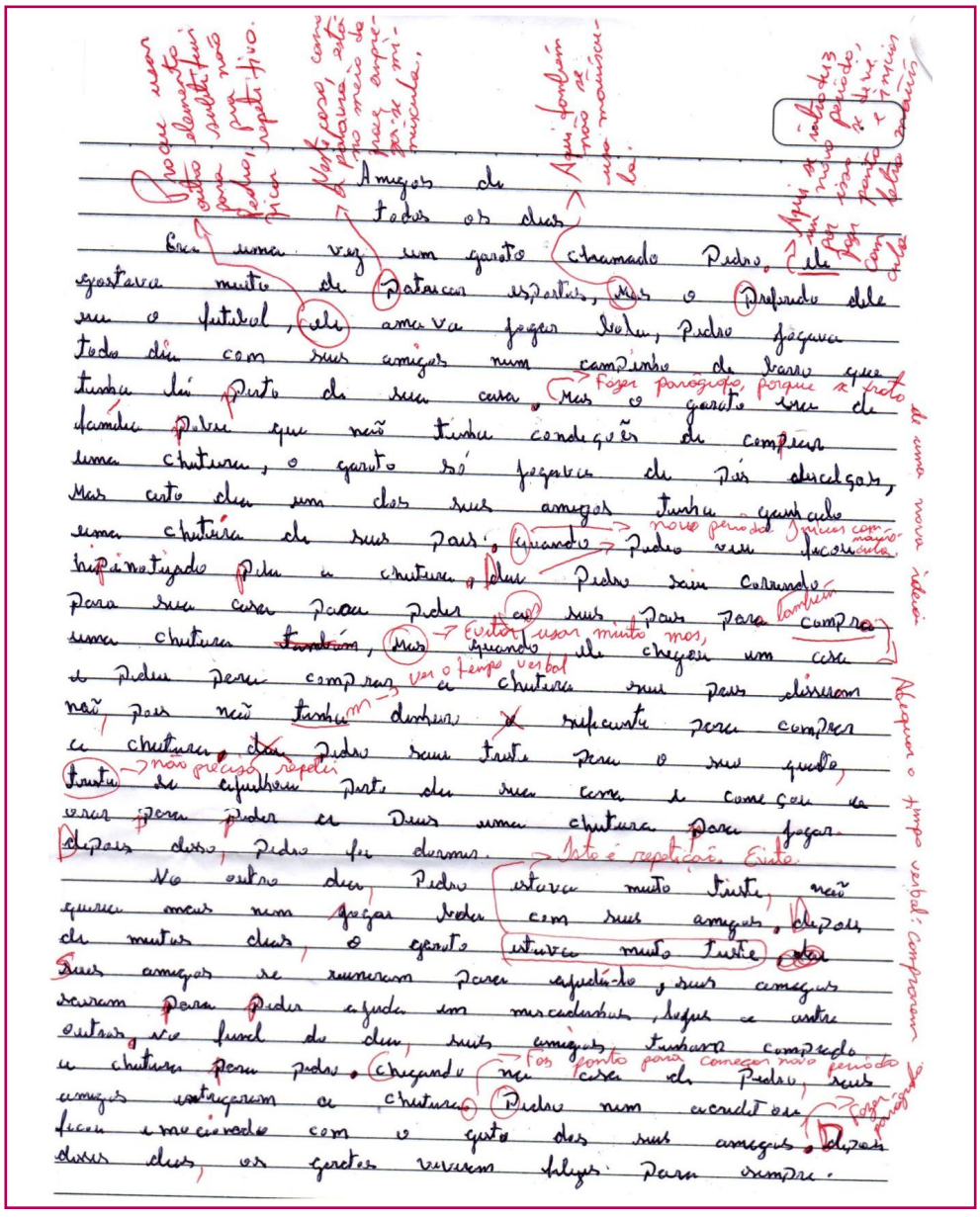
foram se divertir com seus novos amigos e que então também chamou toda a população que duvidaram do assunto.

Portanto, assim fizeram uma bela amizade, como uma família e a diversão foi eterna.

Conforme se percebe na versão reescrita pelo aluno, todos os erros apontados pelo professor parecem ter sido corrigidos: seja por meio de substituição de palavras (*atrapalham – prejudicava*), acentuação de palavras (*pássaro*, *vários*, *dócil*, *adorável*, *propósito*, *família*), acréscimo de letras (*surgi – surgiu*, *um – uma*), além do emprego de vírgulas em lugares adequados. Fora esses aspectos, não foram realizadas outras modificações no texto reescrito pelo aluno.

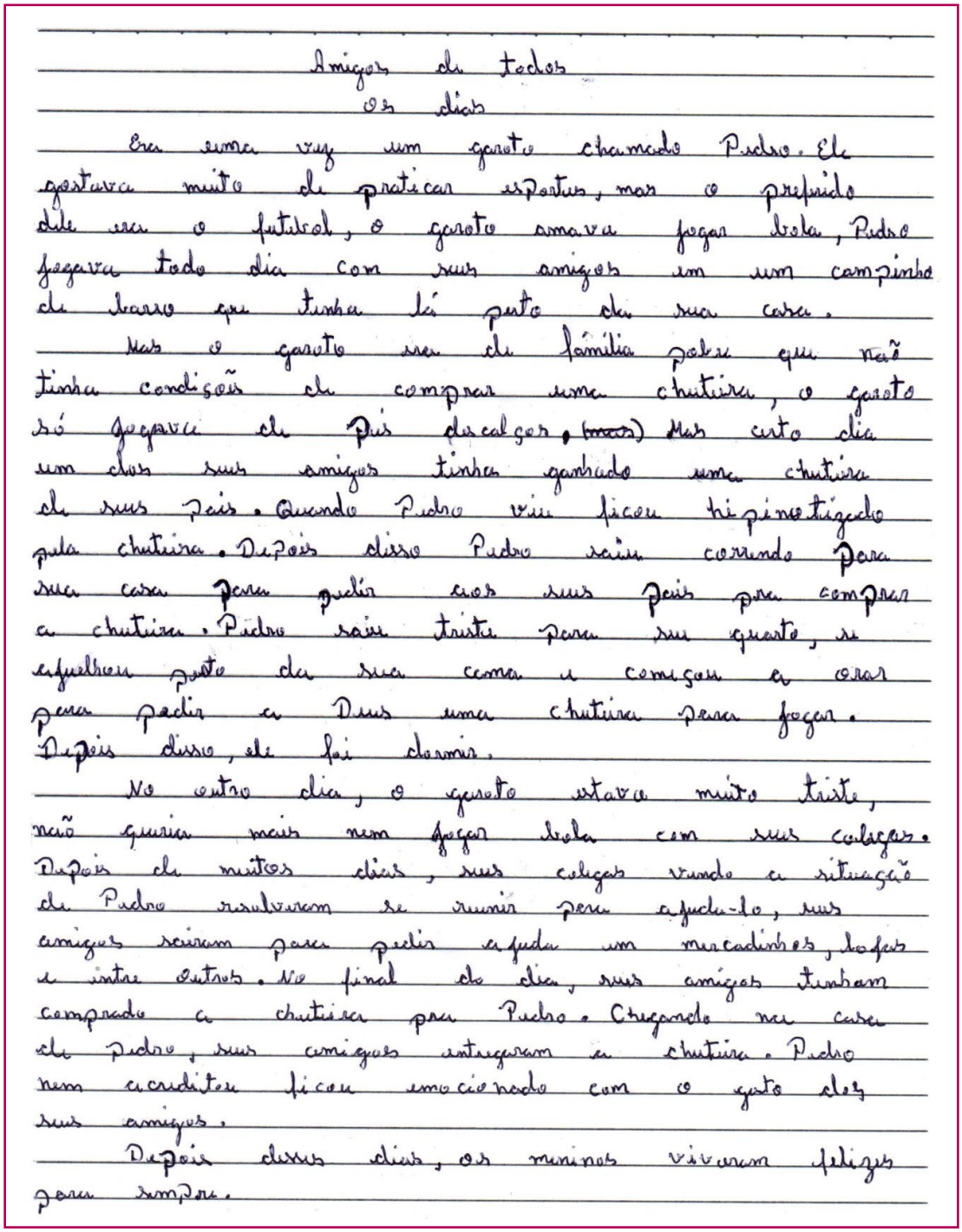
A priori, pode-se, então, dizer que a revisão indicativa se mostrou eficiente, porque com ela o aluno conseguiu resolveu os problemas apresentados no texto. Entretanto, ocorre que essa perspectiva de correção, como já visto, limita-se a pontos locais do texto, já que seus apontamentos servem apenas para mostrar os erros de ordem microestrutural da escrita dos alunos. Nela, o professor aparece como um mero avaliador do texto do aluno, como se também não fosse responsável pela escritura do texto. E enquanto tal, ele não atenta para questões que extrapolam os limites frásticos do texto, isto é, para os aspectos globais, extremamente relevantes para que um texto possa considerado como tal.

O texto a seguir, diferentemente do anterior, foi corrigido tendo em vista a revisão textual-interativa:



Neste texto, o professor realiza vários apontamentos de correção ao longo do texto do aluno em forma de bilhetes orientadores. Os bilhetes orientam o aluno na reescrita do texto, apontando problemas de ordem ortográfica, gramatical e textual. Diferentemente de outros textos, aqui há uma preocupação, por exemplo, com a repetição de palavras ou expressões, que acabam deixando o texto truncado e prejudicam a progressão textual.

A seguir, a reprodução da versão da reescrita do texto acima apresentado:



Amigos de todos os dias

Era uma vez um garoto chamado Pedro. Ele gostava muito de praticar esportes, mas o preferido dele era o futebol, o garoto amava jogar bola, Pedro jogava todo dia com seus amigos em um campinho de barro que tinha lá perto da sua casa.

Mas o garoto era de família pobre que não tinha condições de comprar uma chuteira, o garoto só jogava de pés descalços. (mas) Mas certo dia um dos seus amigos tinha ganhado uma chuteira de seus pais. Quando Pedro viu ficou hipnotizado pela chuteira. Depois disso Pedro saiu correndo para sua casa para pedir aos seus pais para comprar a chuteira. Pedro saiu triste para seu quarto, se ajoelhou perto da sua cama e começou a orar para pedir a Deus uma chuteira para jogar. Depois disso, ele foi dormir.

No outro dia, o garoto estava muito triste, não queria mais nem jogar bola com seus colegas. Depois de muitos dias, seus colegas vendo a situação de Pedro resolveram se reunir para ajuda-lo, seus amigos saíram para pedir ajuda um mercadinhos, lojas e entre outros. No final do dia, seus amigos tinham comprado a chuteira para Pedro. Chegando na casa de Pedro, seus amigos entregaram a chuteira. Pedro nem acreditou ficou emocionado com o gesto de seus amigos.

Depois desse dias, os meninos viveram felizes para sempre.

Os apontamentos sugeridos pelo professor nos comentários realizados no texto são atendidos pelos alunos e melhoram significativamente a qualidade do texto, especialmente no que diz respeito ao uso adequado de letras maiúsculas e minúsculas, ao uso de estratégias referenciais que evitam a repetição de palavras e conectores, à estruturação do texto em parágrafos, ao emprego adequado do tempo verbal, dentre outros aspectos. O texto, em sua segunda versão, sofre, pois, alteração de aspectos micro e macroestruturais. Assim, além de passar por um processo de higienização da escrita (JESUS, 1998), que visa limpar as "impurezas" encontradas, o texto também tem aspectos globais modificados, como sua organização estrutural.

Considerações finais

Verificou-se, neste trabalho, que a revisão textual-interativa apresenta-se como relevante estratégia de correção de textos na escola, sendo, inclusive, superior a outros tipos de correção que apenas indicam o erro do aluno (revisão indicativa) ou lhes apresenta soluções prontas para os problemas identificados (revisão resolutiva). No entanto, observou-se também que essas estratégias podem ser associadas, tendo em vista o melhoramento do texto do aluno. Nesse processo, aluno e professor instauram um processo dialógico, o que evidencia o caráter interativo deste tipo de revisão.

Apesar das melhorias identificadas no último texto apresentado, convém destacar que alguns aspectos relativos ao gênero parecem ser esquecidos pelo professor. Ele atenta para a estrutura do texto, mas aspectos como o estilo, funcionalidade e mesmo composição parecem não serem atentados. Por exemplo, verificam-se problemas quanto à ausência ou má construção de elementos constitutivos da narrativa, como o enredo, a ausência de clímax, a variação do espaço onde se desenvolve a narrativa, dentre outros. Esses e outros aspectos poderiam ser observados pelo professor e apontados por meio de bilhetes orientadores, para que os alunos pudessem resolvê-los, visando à reescrita e à obtenção de uma versão final do gênero que seja comunicativamente relevante ao seu propósito comunicativo (MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010).

Referências

ABAURRE, M.B.M. Os estudos Lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M.F.P. (org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. **Études de Linguistique Appliquée**, v. 62, p. 59-79, Avril-Juin. 1986.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1988.

GEHRKE, N. A. (1993). **Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto**. Porto Alegre: Letras de Hoje, v. 28, n. 4, p. 115-154.

JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Orgg.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. v. 1. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto**. *Tese* (Doutorado em Letras), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1988.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **A produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PRESTES, M. L. de M. **Leitura e (re) escrita de textos**: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino. 4. ed. rev. e con. Catanduva, SP: Editora Rêspel, 2001.

RUIZ, E. **Como se corrige redações na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta de Matos; Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 12. ed. São Paulo: Globo, 1989.

RESUMO

Os gêneros textuais estão intrinsecamente ligados à comunicação humana, pois todo e qualquer discurso é produzido através de textos, sendo eles orais ou escritos. De certo, o indivíduo no seu convívio social tende a desenvolver a habilidade da fala, isso se dar pela necessidade essencial de comunicar-se com o mundo através da linguagem. Tal habilidade amadurece no curso dos anos, tendo em vista as demandas dos diferentes lugares de desempenho social que exigem registros diversos, e que implicam a necessidade de domínio de diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, corroborando com as discussões teóricas em torno da Linguística Textual, preveem que o ensino de língua precisa criar condições para que a (o) aluna (o) possa desenvolver sua competência discursiva e defende que o domínio dessa língua é condição para a plena participação cidadã. Propõe-se, através do documento, um ensino que se volte para atender as demandas concretas dos (as) alunos (as) em situações de uso formal e informal da língua. Nessa perspectiva o presente trabalho discute sobre o ensino dos gêneros textuais orais com intuito de produzir um ensino eficaz de língua. A discussão proposta aqui se ponderou em fundamentos teóricos que observam a linguagem como o lugar da interação humana, além de versar sobre as concepções de oralidade/ensino presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua Portuguesa (PCN).

Palavras-chave: Língua, Gêneros textuais orais, Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa.

GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS E ENSINO DE LÍNGUA: UM OLHAR À LUZ DOS PARÂMETROS CURRÍCULARES NACIONAIS

Luana Brasil Bruno Ramos

Introdução

O ser humano é por excelência a única espécie que faz uso da comunicação verbal para interagir com seus semelhantes. É fato, que nas interações verbais o indivíduo sana uma de suas necessidades vitais: viver em sociedade compartilhando saberes. A criança ao ser inserida na comunidade escolar já domina a habilidade da fala, que é adquirida no seu convívio social, essa habilidade amadurece no curso dos anos. De acordo com as circunstâncias da interação verbal, o indivíduo tende a fazer uso da linguagem devendo cumprir as formalidades que a situação exige e deve, portanto, está preparado para atender a demanda das práticas sociais. Dessa forma, se faz legítimo o ensino sistemático da oralidade formal no âmbito escolar.

Não obstante, pode-se observar nas práticas de ensino da língua um descaso com a língua falada, devido à ideia cristalizada de que a escola é o espaço onde se aprende a língua escrita e que é por meio desta que aluno consegue melhorar a habilidade da fala. Devido a essa realidade o aluno no decurso de sua jornada escolar não é capacitado para fazer diferentes usos da oralidade nas diversas situações da sua vida social. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre a importância do ensino dos gêneros orais formais que atenda as reais necessidades dos alunos.

Tendo em vista tais questões, o presente artigo organiza-se em torno da visão sociointeracionista da linguagem; retoma os conceitos de gêneros do dis-

curso, os quais devem ser trazidos para o ambiente escolar a fim de nortear o ensino de língua, para a realização de uma produção textual seja ela oral ou escrita coerente com a realidade social de interação do aluno. Para tanto, as reflexões aqui realizadas estabelecem paralelo teórico quanto às concepções de gêneros textuais traduzidas pela Linguística Textual que norteou as discussões e organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Língua - da aquisição à construção do conceito de gêneros

A forma como a criança adquire a linguagem sempre suscitou questões em várias áreas do conhecimento cientifico. Sobretudo da Linguística e da Psicologia cognitiva que pretendia entender os mecanismos que fazem com que uma criança ao se apropriar de uma língua (behaviorismo) ou aperfeiçoar mecanismos inatos da espécie humana (inatismo) domine essa mesma língua e a utilize por toda a vida num contínuo processo de interação social.

Nas discussões, a corrente Cognitiva Construtiva com os estudos de Jean Piaget propôs a ideia de que a aquisição da linguagem é resultado da interação entre ambiente e o organismo, através de processos de assimilações e acomodações. Como alternativa ao modelo piagetiano surge o Interacionismo social com os estudos de Lev Vygotsky para dar conta do papel do outro como mediador no processo de aquisição da linguagem. Tais postulações deram base para a vertente socioenteracionista que observa a linguagem como atividade constitutiva do conhecimento do mundo pela criança. O socioenteracionismo é a vertente que dá suporte para as pesquisas atuais no que diz respeito às questões de ensino -aprendizagem de Língua portuguesa na perspectiva dos gêneros textuais.

De fato a criança ao ser inserida na comunidade escolar já percorreu um longo caminho elaborando sua linguagem com o intuito de inserir-se na língua de sua comunidade. Ela já domina a habilidade da fala e continua a aprender outras formas que pertencem à modalidade da linguagem dentro e fora do ambiente escolar. A língua é utilizada pela criança num processo continuo de interação verbal e reflete a realidade prática viva da língua, a respeito do caráter social da língua, pontua Bakhtin:

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1981, apud SOUZA, 1994, p. 99).

No processo de comunicação, Língua/linguagem são convertidos em textos produzidos, deliberadamente, no cotidiano, por pessoas de uma dada comunidade com finalidades comunicativas. De acordo com Costa Val (1991, p. 03) texto é uma "[...] ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal". Nesse sentido, o texto se refere a toda unidade comunicativa, e que só é legitimado como tal, a partir da existência de interlocutores: produtor e receptor num processo dialógico.

Ao cumprir sua função na interação social, o texto apresenta características que atendem as necessidades de seus interlocutores, daí a grande variedade de textos existentes no cotidiano dos falantes que fazem uso daqueles de acordo com suas necessidades de comunicação. Diante da heterogeneidade de textos há uma necessidade de caracterizá-los observando marcas comuns que os identifiquem e, é a partir dessa caracterização que surge os conceitos de gêneros textuais.

Ao falar sobre gêneros textuais Bakhtin (1997) parte da noção de que a língua se efetua através de enunciados (orais e escritos) proferidos por integrantes de um ou doutro campo da atividade humana. Os enunciados irão refletir a especificidade de cada campo de comunicação apresentando três elementos comuns: *conteúdo temático, estilo e construção composicional*. A partir dessa noção, Bakhtin (1997 p. 279) conceitua os gêneros do discurso como "tipos relativamente estáveis de enunciados". Ele aponta para a infinidade dos gêneros do discurso afirmando serem inesgotáveis, pois também são infinitas as atividades humanas. Na perspectiva de Bakhtin, Luiz Antônio Marcuschi conceitua os gêneros como:

> Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2005, p. 22- 23).

Bakhtin (1997) tendo em vista a heterogeneidade classificou os gêneros em *primários* e *secundários*. Os *primários* são resultados de situações da comunicação verbal espontânea e rotineira, típicos da linguagem oral. Já os *secundários* são formas mais elaboradas de linguagem, normalmente o texto escrito. Os gêneros *primários* e *secundários* não se sobrepõem e sim, se interpenetram. O que corresponde ao contínuo entre língua oral e a língua escrita.

Ao se referir as indagações de Bakhtin a respeito da classificação dos gêneros, Bernard Schneuwly (2004) afirma que os gêneros primários são os instrumentos de criação dos secundários. Dessa forma os gêneros primários precedem os gêneros secundários, daí deriva a afirmativa de que oralidade e escrita correspondem a um contínuo. De acordo com o mesmo autor:

> De fato, mesmo sendo profundamente diferente, o novo sistema apoia-se completamente sobre o antigo em sua elaboração, mas, assim fazendo, transoforma-o profundamente. Essa lei pode, é claro, ser enunciada historicamente, de um ponto de vista geral, como quando Bakhtin diz que a aparição dos gêneros secundários tem efeito profundo sobre os gêneros primários: transmuta-os; ou, ontogeneticamente, quando Vygotsky diz, sobre a línguagem escrita, que esta reorganiza o sistema anterior da linguagem oral (espontânea) (SCBNEUWLY, 2004, p. 34).

Os gêneros textuais estão intrinsecamente ligados à comunicação humana, pois todo e qualquer discurso é produzido através dos gêneros, sendo eles orais ou escritos. Dessa maneira, há uma grande necessidade de que o ensino da língua seja conduzido na perspectiva dos gêneros textuais, visto que, um gênero se apóia no outro em sua elaboração. Comumente ocorre na sociedade uma valorização da escrita em detrimento da oralidade, pois a escrita permeia todas as atividades sociais. Sendo assim o ensino de língua portuguesa tende a fixar-se na transmissão de regras estabelecidas pela gramática normativa voltada apenas para a elaboração de textos escritos.

Desse modo, é preciso não somente perceber tal lacuna no ensino de língua, mas repensar a abrangência dos gêneros orais na vida cotidiana dos falantes. É necessário considerar a importância da oralidade nas diversas práticas sociais. Marcuschi (2001) aborda a problematização em torno da atitude equivocada de dicotomizar essas duas modalidades da língua, segundo o mesmo autor:

> Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostos para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante (MARCUSCHI, 2004, p. 17).

O autor postula a ideia de que a fala é adquirida em situações informais enquanto que a escrita é adquirida em situações formais. No entanto, os textos formais, são solicitados não só através da modalidade escrita, mas também da modalidade oral. Em determinadas esferas sociais, é necessário fazer uso da oralidade não de maneira coloquial e descontraída, mas sim de acordo com a formalidade exigida pela situação e baseada nas regras da escrita, por isso, a fala nem sempre é informal. O que diferencia o nível de formalidade que podemos dispor não é a modalidade escolhida para construção dos nossos discursos, mas o contexto em que o discurso é inserido.

Nessa perspectiva o ensino de Língua portuguesa deve se atentar para tal realidade e deve também buscar produzir um ensino sistematizado da oralidade em situações formais, uma vez que é dever da escola instrumentalizar o educando para produzir discursos que farão sua inserção nas diversas esferas sociais, o aluno que está inserido na escola hoje é o que quer ocupar seu espaço na sociedade e para tal, precisa fazer uso dos gêneros textuais produzindo discursos condizentes com a situação na qual está inserido e assim exercer a sua cidadania.

Oralidade e ensino – o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa foram elaborados sobre a ótica dos estudos da Linguística. A partir da década de 80 a divulgação desses estudos desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, passou-se a repensar: a noção de erro; o lugar das variedades linguísticas proveniente dos alunos; bem como a reflexão desses sobre a linguagem. O trabalho com textos passou a ser valorizado. O resultado é um PCN que privilegia a dimensão interacional e discursiva da língua e que se torna referência para professores:

> Um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania (PCN - LP: 1998, p. 19).

De acordo com os PCN de 5ª a 8ª Toda educação que tem em vista o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. A unidade básica de ensino passa a ser o texto. O documento ainda aponta para o fato de que é preciso que as aulas de ensino de Língua Portuguesa priorizem o trabalho com os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Dessa forma:

> Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada". (PCN - LP: 1998, p. 24).

Com um olhar mais detido sobre o documento é possível observar a valorização do ensino dos gêneros orais na formação do indivíduo. Este, por sua vez, deve se tornar capaz de responder a diferentes exigências da fala pública e de adequação às características próprias da situação de uso desses gêneros fora do ambiente escolar. Portanto não se pode reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental, pois:

> Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações (PCN's - LP: 1998, p. 25).

Os PCN ainda estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: *uso da língua oral* e *escrita e reflexão acerca desses usos*. Nesse sentido a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de textos. Os Parâmetros ainda apresentam uma proposta do ensino da oralidade a partir da escuta. Esta prática permitirá ao aluno perceber a gran-

de diversidade textual no âmbito desses gêneros, como também, as distinções das situações contextuais apresentadas para assim, produzir seus próprios textos orais e atuar na sociedade de maneira efetiva e consciente. No processo de escuta de textos orais espera-se que o aluno:

> Amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;
> Reconheça a contribuição complementar dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);
> Utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise;
> Amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso (PCN - LP: 1998, p. 49).

O ensino de língua portuguesa na perspectivada dos PCN prevê a formação de um educando que desenvolva o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, no que diz respeito ao processo de produção dos textos orais, espera-se que o aluno:

> Planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
> Considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade lingüística adequada;
> Saiba utilizar e valorizar o repertório lingüístico de sua comunidade na produção de textos;
> Monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário;
> Considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais (PCN - LP: 1998, p. 51).

As práticas sociais são ilimitadas, portanto os gêneros são também ilimitados, partindo desse pressuposto é correto afirmar que a escola deve escolher os gêneros a serem trabalhados nas aulas levando em conta a realidade social em que está inserido o aluno. Os PCN de Língua Portuguesa apresentam alguns gêneros que foram priorizados para as práticas de escuta e leitura de textos orais,

bem como a produção desses, os mesmos foram escolhidos pelo fato de que seu domínio é fundamental à efetiva participação social. Os gêneros foram agrupados em função de sua circulação social. Na sequência pode-se observar a tabela presente no documento:

Tabela 1: Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos da linguagem oral

Literários	• Cordel, causos e similares • Texto dramático • Canção
De Imprensa	• Comentário radiofônico • Entrevista • Debate • Depoimento
De Divulgação Científica	• Exposição • Seminário • Debate • Palestra
Publicidade	• Propaganda

Fonte: PCN de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries) 1998

Tabela 2: Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais

Literários	• Canção • Textos dramáticos
De Imprensa	• Notícia • Entrevista • Debate • Depoimento
De Divulgação Científica	• Exposição • Seminário • Debate

Fonte: PCN de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries) 1998

Para que o trabalho com os gêneros textuais, não só os orais mais também os escritos alcance os objetivos propostos pelos PCN de língua portuguesa é preciso que o professor receba formação necessária e que esta seja continuada. O professor deve ser um pesquisador que analisa e reflete sobre sua prática docente, aquele que empreende a mudança para um ensino significativo, aquele que busca uma educação de qualidade, formadora de indivíduos politizados e atuantes na sociedade.

Teoria e prática - por um ensino dos gêneros orais nas aulas de língua portuguesa

Toda atividade pedagógica de ensino de língua portuguesa deve ter em seu pilar uma concepção de língua que oriente os trabalhos desenvolvidos. É certo, que não existe uma prática eficiente sem fundamentação em princípios teóricos sólidos e coerentes com os objetivos a serem alcançados. Diante das discussões expostas sobre aspectos relacionados ao ensino de gêneros orais, pode-se afirmar que os trabalhos devem ser centrados na perspectiva que observa a língua enquanto atuação social que promove interação entre indivíduos e que está sempre a serviço da comunicação. Nas palavras de Irandé Antunes:

> Concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos (ANTUNES, 2003, p. 42).

Tendo em vista o objetivo das aulas de língua portuguesa em ampliar a competência discursiva do educando para ler, falar e produzir textos adequando-os a situação comunicativa. Antunes (2003) cita um conjunto de princípios que podem dar respaldo para o trabalho com a oralidade. Entre os mesmos estão: *a) uma oralidade orientada para a coerência global.* O professor deve ajudar o aluno a identificar aspectos globais do texto como a unidade temática e a finalidade pretendida para a interação; *b) uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação.* Perceber que a oralidade também está sujeita aos princípios da textualidade; *c) uma oralidade orientada para as suas especificidades.* De-

vem-se ressaltar os pontos formais e funcionais em que os textos orais e escritos se diferem; *d) uma oralidade orientada para a variedade de tipos e de gêneros de discurso orais*. Adequar os textos às condições de produção e de recepção dos diferentes eventos comunicativos; e uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores.

Tais princípios somados a uma postura de pesquisador por parte do professor dará condições para a criação no ambiente escolar de contextos de produção precisos para o pleno desenvolvimento das habilidades discursivas do aluno nos diversos processos de interação verbal. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam um procedimento intitulado seqüência didática para o trabalho com gêneros orais ou escritos com intuito de fazê-lo dominar melhor o gênero escolhido e assim permitir ao aprendiz escrever ou falar melhor em uma dada situação comunicativa.

Os autores ainda apresentam a estrutura base de uma sequência didática que deverá ser composta por: *apresentação da situação* (a tarefa a ser desenvolvida de expressão oral é detalhada), em seguida os educandos devem produzem o primeiro texto correspondente ao gênero escolhido; é a produção inicial. Nessa etapa o professor tem a oportunidade de avaliar as competências dos alunos no que diz respeito à produção e elaborar atividades na sequência didática condizente com as reais dificuldades dos alunos.

Ao ter conhecimento das dificuldades dos alunos, o professor irá definir as capacidades que o aluno em particular irá desenvolver para dominar o gênero em questão. Passada essa etapa seguem-se os módulos que correspondem às atividades que serão instrumentos necessários para o desenvolvimento das habilidades para o pleno domínio do gênero. Os autores citam três categorias de atividades que podem ser desenvolvidas nos módulos, a saber: as atividades de observação e de análise de textos (perceber aspectos funcionais dos textos através de comparação entre esses); as tarefas simplificadas de produção de textos (deter-se em aspectos específicos da elaboração de um texto, tarefas como: reorganizar um conteúdo, inserir uma parte que falta em um dado texto, revisar um texto em função de critérios bem definidos, entre outras e a elaboração de uma linguagem comum (para falar dos textos sejam eles produzidos pelos colegas ou pelo próprio aluno).

A sequência didática é finalizada com uma produção textual, na qual os alunos põem em prática as noções e os instrumentos elaborados nos módulos. Os

autores ainda propõem que os professores realizem uma avaliação denominada *avaliação somativa* que permitirá não só observar o produto final num sentido mais estrito, mas também observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação dos procedimentos, permitindo voltar sempre que necessário aos pontos que não foram bem assimilados durante o processo.

Dolz et al. (2004) no artigo intitulado: *A exposição oral,* propõe que a mesma deve ser tratada como objeto de ensino de expressão oral, visto que a exposição é usada com frequência no ambiente escolar não só nas aulas de língua portuguesa mas nas diversas disciplinas. Os mesmos definem o gênero exposição oral, como sendo:

> Gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa (DOLZ et al, 2004, p. 218).

Tal gênero requer por parte do expositor um trabalho complexo de planejamento com relação à seleção de informações em função do tema escolhido, a exploração de fontes de informação e a elaboração da exposição oral em si que demanda um conhecimento linguístico do próprio gênero. Nesse sentido a intervenção didática é de suma importância, segundo os autores:

> A intervenção didática no trabalho sobre a exposição deve, portanto, levar em conta as dimensões comunicativas que lhe são próprias e que visam à transmissão de um saber a um auditório, mas também questões ligadas ao conteúdo, além, é claro, de aspectos mais técnicos, como procedimentos linguísticos e discursivos característicos desse gênero oral. (DOLZ et al,, 2004, p. 217).

Atualmente, existe um consenso na área de ensino de língua portuguesa sobre a necessidade de se trabalhar com uma diversidade textual. Os PCN, dotado de uma visão que parte dos pressupostos teóricos de Bakthin a respeito dos gêneros do discurso como objeto de ensino, viabiliza uma postura diferenciada sobre a linguagem oral possibilitando um melhor tratamento para a mesma e superando dessa forma a dicotomia entre a oralidade e a escrita.

Os professores diante da realidade existente no ambiente escolar e as sugestões para um ensino eficaz de língua recomendado pelos PCN e por estudos atuais da linguística devem assumir uma postura de pesquisador em processo contínuo de formação para abandonar o já arcaico ensino que coloca de um lado a fala e do outro a escrita. Ora, se o PCN de língua portuguesa atribui à escola o dever de garantir aos educandos um ensino que os possibilitem ao pleno exercício da cidadania, cabe ao professor propor um ensino que foque os gêneros orais públicos, o que permitiráum maior desenvolvimento das capacidades comunicativas do aluno e dessa forma sua inserção na sociedade.

Não cabe aqui sugerir quais textos devem ser trabalhados e quais as formas de fazer o trabalho, cada aluno e cada situação são particulares. A adequação do ensino as necessidades reais dos alunos, somado a um novo jeito de tratar o ensino de língua dará suporte para um ensino mais eficaz e que respeite a diversidade linguística. As pesquisas atuais sobre o ensino dos gêneros textuais, sobretudo os orais apontam para uma nova forma e dão pista de como repensar o que tem sido feito e como iniciar um novo trabalho.

Considerações finais

As discussões sobre o ensino da modalidade oral formal na disciplina de Língua Portuguesa têm sido configuradas no sistema educacional há algum tempo. Os PCN de Língua Portuguesa, estão à disposição dos professores no ambiente educacional promovendo discussões sobre o assunto em estudo e sugerindo reflexões que propiciam mudanças no processo de ensino/aprendizagem da oralidade. Estudos atuais da sociolinguística deram vazão à necessidade de propiciar um ensino de língua que contribua para a formação política do cidadão. Em todos os sentidos houve uma valorização do ensino didatizado dos gêneros orais formais solicitados constantemente na esfera pública.

As reflexões sobre o ensino de Língua conduzem para uma prática condizente com a realidade do aluno instrumentalizando-o para as relações sociais, no entanto verifica-se que o ensino de Língua Portuguesa ainda guarda ranços de uma proposta antiga em que a escrita assume lugar soberano, postulando a ideia de que a excelência do ensino está presente na transmissão de conhecimentos gramaticais,

desvalorizando a produção de textos orais formais, tão importantes para a inserção do individuo nas práticas sociais.

Levando em conta tais considerações, é necessário romper com o ensino que postula a supremacia da escrita sobre a fala. É preciso compreender a importância do ensino dos gêneros orais formais, visto que o ser humano necessita adequar sua fala de acordo com o ambiente no qual está inserido. Assim, cabe aos profissionais da educação buscar desfazer o grande abismo existente entre o ensino dos gêneros textuais orais e ensino dos gêneros textuais escritos, pelo fato de já possuírem acesso aos conhecimentos ou já existirem materiais disponíveis sobre a modalidade oral formal da língua.

Em suma, se faz pertinente um trabalho didatizado dos gêneros orais formais nas aluas de língua portuguesa proporcionando uma desconstrução da dicotomização entre a língua falada e a língua escrita. Os educandos deveram perceber que existe um contínuo oral/escrito para assim fazer uso dos conhecimentos produzidos nas aulas de Língua nas diversas práticas sociais.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 278-287.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - terceiro e quarto ciclos (Língua Portuguesa). Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, J.; e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PIETROFORTE, A. V. A Língua como objeto da Lingüística. In: FIORIN, J. L. **Introdução à Lingüística**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à lingüística domínios e fronteiras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, S. J. Bakhtin: A dimensão ideológica e dialógica da linguagem. In: **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papirus, 1994.

VAL, M. da G. C. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RESUMO

A máxima saussuriana "o ponto de vista cria o objeto" (SAUSSURE, 2006, p. 15) encontrou no período curto, mas extremamente profícuo, da história Linguística Moderna sua validação. Predominaram nos estudos lingüísticos alternadamente concepções de língua distintas, mas não excludentes: inicialmente pensada como código, a língua foi concebida como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e recentemente como prática social/uso (WEEDWOOD, 2002). Esta última concepção está vinculada a diversos estudiosos, entre os quais se destaca Mikhail Bakhtin, pela influência exercida nas ciências humanas. Bakhtin vinculou, na sua teoria do enunciado (BAKHTIN, 2003), o artefato lingüístico às práticas sociais. A essa noção de língua como prática, vincula-se à noção da linguagem como um recurso/prática cultural (DURANTI, 1997), objeto da Antropologia Linguística (AL), cujas formulações também sofreram forte influência do pensamento bakhtiniano. A noção de prática/uso se tornou central nos estudos da linguagem, cuja materialização se dá em enunciados concretos e únicos, *textos* (BAKHTIN, 2003). O enfoque no texto como materialidade da língua foi amplamente explorado nas ciências lingüísticas pela Linguística Textual (LT), tendo em noções como: seqüencialidade, coesão e coerência, *critérios de textualidade* (ANTUNES, 2010). Por outro, aspectos de ordem cultural não podem ser negligenciados, como contexto, propósito e incorporação (HANKS, 2008). Sabendo que os estudos linguísticos repercutem no ensino, observa-se que a essas concepções de língua vinculam-se modos distintos de abordar o ensino de língua e compreende-se, através das orientações pedagógicas oficiais, que atualmente predomina a abordagem vinculada à noção da língua como uso/prática social, buscando um aprendizado que priorize letramento, leitura e produção de textos. Desse modo, é crucial compreender que aspectos textuais são focalizados quando do ensino da língua como prática e quando da abordagem do texto como uso, tendo a articulação dos campos da LT e AL reflexões muito proveitosas a esse respeito.

Palavras-chave: Texto, Linguística textual, Antropologia linguística.

REFLEXÃO SOBRE AS NOÇÕES DE LINGUAGEM E DE TEXTO NA LINGUÍSTICA DE TEXTO E NA ANTROPOLOGIA LINGUÍSTICA E A CONTRIBUIÇÃO DESSAS TEORIAS NA AVALIAÇÃO ESCOLAR DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Girllaynne Marques[1] (UFPE)

Introdução

> *"Um conglomerado de conhecimentos e métodos heterogêneos chamado filologia, linguística, estudos literários, metaciência, etc. Partindo do texto, eles perambulam em diferentes direções, agarram pedaços heterogêneos da natureza, da vida social, do psiquismo, da história, e os unificam por vínculos ora casuais, ora de sentido, misturam constatações com juízos de valor. Da alusão ao objeto real é necessário passar a uma delimitação precisa dos objetos da investigação científica"*
> (BAKHTIN, 2003, p. 319)

Sabemos que a Linguística moderna ocupou-se, sobretudo, em definir as leis gerais que governavam o uso linguístico. No início do século XX, no entanto, motivações de naturezas diversas incitaram a Linguística a assumir posturas que lidassem com a *realidade linguística*. Aqui, destacaremos a motivação proveniente da Filosofia da Linguagem, na obra de Mikhail Bakhtin, por ter uma repercussão ampla dentro das ciências humanas.

1. Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Contato: girllaynne_marques@hotmail.com

Bakhtin foi um estudioso russo sobre a linguagem e a literatura. Uma de suas obras mais emblemáticas é *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, e foi concebida, acredita-se, em parceria com Volochinov. Associado ao Marxismo, acreditava que o estudo da linguagem é crucial para as teorias marxistas que buscavam explicar fenômenos sociais, como as relações interpessoais e de comércio, pois "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem" (BAKHTIN, 2003, p. 261), sendo ela um produto ideológico que "reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo o que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p.31). O estudo da ideologia é uma preocupação elementar na obra de Bakhtin e não há como fazê-lo sem se ocupar da linguagem, pois "todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 38).

O uso da língua é sistematizado na obra de Bakhtin por meio de sua teoria da enunciação, uma vez que "o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana" (BAKHTIN, 2003, p. 261). A essa noção de enunciado, veremos adiante, se associa à noção de texto, havendo também uma tentativa de desvinculação teórica entre o enunciado, como *unidade da comunicação discursiva*, e a *oração*, entendida como *unidade da língua*. O mestre russo ainda preconiza que a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas verbais da comunicação, pois "estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 43).

Por fim, a importância do estudo da linguagem e, consequentemente, do texto se justifica para as ciências humanas no fato de que elas

> "são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas." (BAKHTIN, 2003, p. 312)

Como mostramos anteriormente, a linguagem é um objeto investigado por muitos campos científicos e seu recorte varia em função dos objetivos propostos por cada campo. Assim, a Antropologia Linguística (AL), sendo um campo interdisciplinar, tem por objetivos provenientes tanto da Antropologia quanto da Linguística. AL é apresentada por Duranti (1997) como *o estudo da linguagem como um recurso cultural e da fala como uma prática cultural*. O objeto de estudo da AL é retirado, sem dúvida, do campo da Linguística – a linguagem, mas seu enfoque e seus objetivos são mistos: sua distinção está em "seu foco na linguagem como um conjunto de recursos simbólicos que entra na constituição do sistema social e na representação individual de mundos reais ou possíveis" (DURANTI, 1997, p. 1 – trad. HOFFNAGEL).

A preocupação inicial da Antropologia com a língua se deu pela necessidade de se conhecer e se descrever línguas aborígenes, como mecanismo facilitador da pesquisa etnográfica, pois "melhor é a informação obtida pelos observadores que têm domínio da língua" (BOAS, 1911, p. 2 – trad. HOFFNAGEL). Com o avanço dos estudos etnológicos (socioculturais), responsáveis por tratar "dos fenômenos mentais da vida dos povos do mundo" (BOAS, 1911, p. 3 – trad. HOFFNAGEL), a Antropologia passou a se ocupar da linguagem para além de um instrumento, pois "a linguagem humana, uma das mais importantes manifestações da vida mental, pareceria pertencer naturalmente ao campo de trabalho etnologia" (IBIDEM). Posteriormente, o vínculo entre os fenômenos etnológicos e a linguagem se deu na tentativa de associar a linguagem a seu caráter inconsciente. Por fim, a Etnologia tomou para si a linguagem,

> "porque, por um lado, uma visão interna total na etnologia não pode ser alcançada sem conhecimento da prática da língua; e, por outro lado, os conceitos fundamentais ilustrados pelas línguas humanas não são distintos em tipo do fenômeno etnológico; e, porque além do mais, as características peculiares das línguas estão nitidamente refletidas nas concepções e costumes dos povos do mundo" (BOAS, 1911, p. 9 – trad. HOFFNAGEL).

Dois conceitos fundamentais da AL vinculam intrinsecamente a linguagem e a vida social, ou seja, a língua como prática: a ideia dos falantes/indivíduos como *atores sociais* e a ideia da linguagem como um *espaço interacional*, em que "as palavras enunciadas numa dada ocasião dão, primeiro, aos participantes e, mais tarde, aos pesquisadores, um ponto de vista" (DURANTI, 1997, p. 3 – trad. HOFF-

NAGEL) ou, nas palavras de Bakhtin/Volochinov (2002), uma tomada de posição. Por fim, o vínculo mais estreito entre linguagem e cultura/sociedade é o fato que "a linguagem tanto forma como é formada por fatores socioculturais" (HOFFNAGEL, 2010, p. 285), é produto coletivo da atividade humana e possibilita que os seres humanos construam *sentido* sobre suas experiências, levando-as à posteridade e constituindo um legado histórico, social e cultural.

Linguagem e língua: a evolução de um conceito

Os estudos mais sistemáticos sobre a língua foram realizados no início do século XX, como já dito. Acreditando que "o ponto de vista cria o objeto" (SAUSSURE, 2006, p. 15), Saussure distinguiu inicialmente a língua da linguagem, definiu a língua como "uma parte determinada, essencial da linguagem" (SAUSSURE, 2006, p. 17), "um todo por si e um princípio de classificação" (IBIDEM), concluindo que "a língua é uma convenção". A linguagem, para ele, é "multiforme e heteróclita, (...) ao mesmo tempo, física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual (*parole*) e ao domínio social (*langue*)" (IBIDEM – parênteses nossos). A repercussão das teorias saussurianas e de sua concepção da língua como "contrato estabelecido entre os membros de uma comunidade" (SAUSSURE, 2006, p. 22) influenciou uma tomada de postura da **língua como código** convencionado socialmente e orientador das condutas humanas; e, embora esteja claro que os estudos desenvolvidos por Saussure tivessem um caráter descritivo, suas pesquisas acabaram reforçando o legado normativo clássico. O Estruturalismo europeu repercutiu nas ciências humanas de modo geral.

A Antropologia norte-americana, sobretudo na pessoa de Franz Boas, serviu-se dos métodos desenvolvidos por Saussure para descrever as línguas ameríndias em processo de desaparecimento, desse modo, o Estruturalismo europeu teve suas ideias mediadas no Novo Mundo pela Antropologia. É crucial destacar entre essas ideias aquelas oriundas das pesquisas de Boas, Sapir e Whorf. Segundo Weedwood (2002), esses estudiosos estavam ligados fortemente à tradição humboldtiana da relação da **língua como expressão do pensamento**. Após a descoberta de vários termos na língua esquimó para referir-se a neve e branco, os estudos linguísticos com essas influências não hesitaram em afirmar que "a linguagem determina a percepção e o pensamento" (WEEDWOOD, 2002, p. 130), o que foi bastante pro-

dutivo para o desenvolvimento de estudos semânticos e contrastivos entre línguas, focalizando o caráter expressivo inerente às formas linguísticas. No entanto, após influência do behavorismo, a relação linguagem → pensamento ficou tão acentuadamente unilateral que a teoria estruturalista norte-americana terminou sendo alvo de críticas por seu excessivo mecanicismo.

As críticas ao mecanicismo do Estruturalismo norte-americano repercutiram também devido ao surgimento de outra corrente linguística: o funcionalismo. Aliando a estrutura linguística e seu caráter expressivo a sua funcionalidade, os funcionalistas compreendiam que o estudo das formas linguísticas devia basear-se nos sentidos produzidos por elas nas frases em que se encontravam. É também decorrente do Funcionalismo a teoria das funções da linguagem, em que se postula que frases desempenhariam determinadas funções nas situações de comunicação e que haveria uma relação de retroalimentação entre a constituição formal e funcional. Os estudiosos de maior destaque na perspectiva que adota uma concepção de **linguagem como comunicação** são Roman Jakobson e Nikolai Trubetzkoy.

A concepção de língua mais adotada atualmente surgiu por volta da década de 60, no que se convencionou chamar de Guinada Pragmática. As influências dessa mudança epistemológica são vinculadas a pensadores da Filosofia, entre eles John Austin, John Searle e Mikhail Bakhtin; e ela representou uma ruptura com as concepções de língua como um produto, estabelecendo uma visão do processo que é ela. A língua é vista, nesta perspectiva, como uso e é focalizando o uso que os estudos são realizados; há também uma íntima relação entre língua e sociedade. Um pensador de grande destaque dentro dessa perspectiva é Bakhtin, que associa, em sua teoria, o uso linguístico às atividades humanas, compreendendo a **língua como prática**. Essa concepção de língua entra em consonância com a também atual concepção de cultura como prática social.

Língua como prática e a noção de texto sob três perspectivas

Como dito anteriormente, na história do conceito de língua, atualmente admitimo-la como prática e tal postura pressupõe uso e, consequentemente, texto. O apoio para essa postura pode ser encontrado em muitos trabalhos desenvolvidos ao longo das três últimas décadas na Linguística, e o que pretendemos aqui é articular uma análise sobre como o posicionamento da comunidade linguística

sobre língua como prática tem sido considerado no tratamento do texto (língua posta em prática). Para tanto, faremos uma leitura crítica da teoria do texto desenvolvida pela Linguística textual sob a ótica de estudos sobre o texto provenientes de áreas que consideram a prática linguística, a saber a Antropologia linguística e a Teoria enunciativa, base inclusive da LT.

Diante de uma admissão que o estudo da língua não se dissocie do estudo da sociedade, de seu uso social, de sua circulação social, faz-se urgente, por questões metodológicas, definir qual é a 'matéria' linguística que estabelece essa relação. Segundo Bakhtin "a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua" (2003, p. 265), estabelecendo como unidade do estudo da língua como prática social o *enunciado*. As reflexões realizadas por Bakhtin sobre essa 'unidade' da língua, considerada por ele como *unidade da comunicação discursiva*, foram pioneiras e são a base teórica de boa parte das investigações dessa natureza realizadas até os dias de hoje. O enunciado, a unidade da comunicação discursiva, é, para Bakhtin, o espaço onde é feito o uso da língua e sempre está vinculado a uma situação concreta da comunicação humana, ou seja, "o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana" (2003, p. 261). Essa reflexão inicial de Bakhtin foi uma das contribuições para a Guinada Pragmática, como já dito, de onde surgiu muitas correntes linguísticas preocupadas com o uso da língua, entre elas a Linguística textual (LT) que se ocupa especificamente com o texto.

A noção de texto na linguística de texto

A LT surge por volta de 1960 e, de acordo com Marcuschi (2008, p. 73) "pode ser definida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos e orais em contextos naturais de uso", tendo, obviamente, o texto por objeto de estudo e análise. Evidentemente o que se considera *texto* é de importância basilar para o estudo de LT. Assim, em consonância com a definição proposta por Bakhtin, Marcuschi define que "o texto não é uma unidade do sistema, pois, (...), o texto situa-se no uso do sistema" (2008, p. 59). Isso diz muito sobre o texto e sobre

como a LT o vê, mas não diz tudo, pois o campo da LT tem uma produção vasta e comporta várias abordagens de seu objeto. Ao longo de cinquenta anos de produção sob a mesma classificação de LT, muitas definições de texto foram construídas e, aqui, apresentaremos um recorte de algumas dessas definições.

Marcuschi, em seu livro *Linguística de texto: o que é? Como se faz?*, escrito na década de 80, apresenta algumas definições de texto contemporâneas, como "um texto compõe-se de uma sequência de expressões ou sentenças ligadas" (Harris, *apud* MARCUSCHI, 2009, p. 24), ou o texto é "um conjunto ordenado de sentenças da estrutura profunda" (Van Dijk, *apud* MARCUSCHI, 2009, p. 27), que enfocam especificamente os *componentes linguísticos* e expressam uma necessidade de organização sequencial para a definição de texto, sendo as noções de *coesão* (sequenciação) e *coerência* (sentido) as mais recorrentes. Trinta anos depois, na obra *Produção de texto, análise de gêneros e compreensão,* Marcuschi postula que "o texto não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas" (2008, p. 72), e, retomando Beaugrande, apresenta uma definição guarda-chuva de texto como "um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas" (*apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72). O evento comunicativo *texto* surge para suprir um propósito comunicativo e, desse modo, é configurado em função dele, ou seja, texto é uma linguagem funcional "que cumpre alguma função em algum contexto" (HALLIDAY & HASAN, *apud* ANTUNES, 2010, p. 31) e pressupõe sempre o outro, do mesmo modo que o enunciado bakhtiniano.

Um conceito que anda lado a lado ao conceito de texto é o de textualidade/textualização. Elaborado inicialmente por Beaugrande, esse conceito recobre os processos de esquematização e figuração do texto, sendo enumerados nesse processo sete momentos, o que se convencionou chamar *critérios de textualidade*, ou *conformidade textual* (ANTUNES, 2010). A coesão, a coerência, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade e a intencionalidade são os critérios de textualidade e estão constantemente presentes na didatização da produção textual, sendo tomados como critérios da avaliação textual e, consequentemente, da concessão de *status* de texto, bom texto ou não texto para as produções linguísticas 'avaliadas'. A esses critérios se articulam as condições textuais: a autoria, o texto (produto/processamento), o endereçamento, a cotextualidade e a contextualidade.

Segundo Antunes (2010, p. 41), quando da compreensão do texto, ativamente são mobilizados quatro grandes conjuntos do conhecimento: a) o linguístico, b) o de mundo, c) o referente a modelos globais de texto e d) o sociointeracional; convém assinalar que essa mobilização também ocorre quando da produção do texto, da ação por meio da linguagem, sendo, dentre esses conhecimentos, aquele estritamente linguístico uma parte da ação. No entanto, o foco da LT, principalmente nas décadas de 80 e 90, nas ações linguísticas presentes no texto e a tentativa de sistematização dessas ações (os critérios de textualidade) findou numa concepção de texto beirando à normatividade, o que acarretou considerações como texto autêntico ou não texto baseadas, sobretudo, na articulação dos elementos linguísticos. É importante, pois, retomar a noção de texto associada à noção de língua como prática, assim, apresentaremos a seguir uma articulação entre a teoria da prática de Pierre Bourdieu e a teoria enunciativa de Bakhtin, com o objetivo de não perder de vista um dos pressupostos mais caros à Linguística decorrente da Guinada Pragmática: o estudo localizado dos fatos sociais, inclusive do texto.

A noção de texto na teoria enunciativa e na teoria da prática

Na teoria bakhtiniana, mais especificamente no seu ensaio *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, é estabelecida uma relação estreita entre o enunciado e o texto: "dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção" (BAKHTIN, 2003, p. 308). O texto é dividido em dois polos (o do enunciado e o da língua) dentro da teoria bakhtiniana, o que podemos associar às noções de *condições* e *formas* na teoria do enunciado. Cabe ao primeiro polo a concepção de que "cada texto pressupõe um sistema universalmente aceito (isto é, convencional no âmbito de um dado grupo) de signos" (BAKHTIN, 2003, p. 309), sendo essa concepção responsável pela incorporação desse texto dentro da cadeia discursiva de um grupo determinado e dentro da historicidade da língua, o que se assemelha a noção de *habitus* que veremos adiante. Já o segundo polo compreende que "cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular" (BAKHTIN, 2003, p. 310), e "é realizado por um contexto genuíno" (IBIDEM). Não há

entre esses dois polos uma hierarquia, mas, na verdade, uma intersecção no todo do texto, pois o texto como enunciado é individual, "mas isto, evidentemente, não exclui a necessidade interior, a lógica interior do núcleo livre do texto (sem isso ele não seria compreendido, reconhecido e eficaz)" (BAKHTIN, 2003, p. 312).

O segundo polo do texto estabelece com a teoria enunciativa muitas conexões. Um delas se refere à questão da autoria, pois "a oração como unidade da língua (...) não tem autor (...) e só funcionando como um enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva" (BAKHTIN, 2003, p. 289), do mesmo modo que o texto, no polo da língua, não tem autor, mas o texto-enunciado é uma tomada de posição de um sujeito falante. Outra conexão é aquela que preconiza que "só o enunciado tem relação imediata com a realidade e com a pessoa viva falante (o sujeito)" (BAKHTIN, 2003, p. 328), o que implica que os estudos do enunciado e do texto, como unidades comunicativas, devam ser feitos localizados social e historicamente. Desse modo, são características do texto enquanto enunciado seu caráter localizado historicamente e sua necessidade de tomada de posições. Essas características estabelecem estreito diálogo com a teoria da prática desenvolvida por Bourdieu, o que está em consonância com a adoção da língua como prática.

Bourdieu, um teórico social da segunda metade do século XX, é um dos mais importantes analistas sobre práticas sociais e um dos responsáveis pelos pressupostos da teoria da prática. Assim como a cultura, a linguagem é vista atualmente como um produto da atividade humana e é, dessa forma, uma construção humana, não estando como algo dado nem simplesmente como algo assimilado pelo ser humano. Portanto, a abordagem da língua como prática "enfoca não objetos acabados, mas processos de construção, redes de inter-articulação e tipos de reflexividade" (HANKS, 2008, p. 34).

Os processos de construção dos artefatos culturais estão localizados situacional e historicamente, eles não ocorrem no vácuo, mas dentro de um campo, definido como "forma de organização social" (HANKS, 2008, p. 43). Esse conceito se assemelha em algum nível com o conceito de campo/esfera da atividade humana da teoria bakhtiniana. O campo se caracteriza por configurar os papeis sociais e estruturar as ações exercidas dentro dele, mas essas configuração e estruturação não são fixas, pois o campo tem o caráter dinâmico, devido às ne-

gociações estabelecidas entre o seu acervo histórico e as inovações decorrentes das ações dentro dele. Assim, o conceito de campo acarreta e articula a tomada de posição por parte do indivíduo: viver dentro de determinado esfera solicita ao integrante da comunidade determinadas posições, como sujeito que é; "assim, de uma perspectiva da prática, a produção da fala e do discurso são formas de ocupar posições em campos sociais" (HANKS, 2008, p. 44).

Do mesmo modo que o campo possibilita tomadas de posição, ele também delimita as tomadas que cada integrante de uma comunidade pode articular; podemos dialogar essa compreensão da ação dentro do campo com a teoria do corpo social, apresentada por Bakhtin/Volochinov em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, em que o autor admite que as "formas de interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada" (2002, p. 42). Para ele, a configuração dessas formas de interação tem uma significação por serem *as formas da comunicação no contexto da vida*, sendo, portanto, um dos problemas vitais para o marxismo, já que essas "são inteiramente determinadas pelas **relações de produção** e pela **estrutura sócio-política**" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 43).

A estrutura sociopolítica de um grupo é uma negociação entre as forças ideológicas que vivem nele e banham as práticas individuais, sendo ela estruturada pelo uso ao mesmo tempo em que o estrutura. Podemos associar o que Bakhtin denomina de estrutura sociopolítica ao que Bourdieu chama *habitus*. A noção de *habitus* é uma das mais importantes desenvolvidas por Bourdieu e está, em sua obra, associada à reprodução. O *habitus*, segundo Bourdieu (*apud* HANKS, 2008, p. 40),

> "como um sistema de esquemas, constantemente orienta as escolhas que, embora não sejam deliberadas, ainda assim são sistemáticas; que sem serem expressamente ordenadas e organizadas com relação a um fim último, são ainda assim portadoras de um tipo de finalidade que se revela somente *post festum*."

Portanto, o *habitus* funciona como um esquema de valores socialmente compartilhado, aprendido nas práticas sociais, que orienta as ações individuais e na medida em que é representado nessas ações é reforçado. Em relação à prática linguística, "o *habitus* corresponde à formação social dos falantes, o que inclui a

disposição para determinados tipos de uso linguístico, para avaliá-los segundo valores socialmente internalizados" (HANKS, 2008, p. 42); assim, orientando os usos linguísticos, o *habitus* orienta a produção de enunciados/textos e, desse modo, se associa a uma formulação teórica de Bakhtin: os gêneros textuais.

Bakhtin associa à linguagem todas as formas de atividade humana; inferindo também que agimos também por meio da linguagem; como dito acima, a ação por meio da linguagem se dá através do emprego da língua, que efetua-se em forma de enunciados – individuais quando de sua realização. No entanto, devido sua orientação social e seu caráter situacional, "cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*" (BAKHTIN, 2003, p. 262). Os gêneros do discurso são apresentados em forma de textos e são caracterizados por Bakhtin em seu aspecto temático, estilístico e composicional. O que Bakhtin toma por aspecto composicional não se refere necessariamente à sequenciação, à estruturação do texto, do enunciado, mas a escolha de uma determinada formar de enunciar, "determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc." (BAKHTIN, 2003, p. 282). A matéria do gênero discursivo é a língua, mas o uso da língua engloba muitos recursos extralinguísticos que precisam ser considerados na análise da língua como prática. Hanks (2008), em sua análise dos textos maias coloniais com base na teoria dos gêneros do discurso, propõe alguns aspectos dos gêneros que podem ser considerados para a análise desses artefatos como práticas linguísticas, para além de sua estrutura, sendo eles: a orientação, a regularização, a oficialização, a recepção, o enquadre linguístico, a atualidade, a incompletude e a centração.

Considerações finais

Podemos observar nas colocações acima, sobre o texto dentro da LT e dentro das teorias da enunciação e da prática, que estas teorias focalizam aspectos distintos do artefato textual, em função de abordá-lo como produto ou como processo. Nosso objetivo aqui era o de compreender em que medida a concepção de língua como prática tem sido incorporada à teoria do texto da LT. Aqui,

foram considerados alguns questionamentos feitos por Hanks (2008), como uma provocação para a reflexão. A compreensão e a condição de texto como unidade sequenciada ou unidade comunicativa dotada de sentido são condições que pretendem uma homogeneização e desconsidera, em certa medida, a localização do texto: o texto é uma unidade comunicativa e, como tal, está situado social e historicamente, portanto "é a adequação entre a forma do signo e um contexto mais amplo que determina sua coerência em última instância" (HANKS, 2008, p. 120). Assim, o estudo do texto como artefato linguístico fica fragilizado, pois o texto é um processo social em torno de um processo também linguístico; logo é necessário, metodologicamente, ser operado um deslocamento do objeto de análise quando se investiga *texto*: do artefato linguístico concreto, encadeado, dotado de sentido para o "processo ilimitado de interação leitor, texto e autor" (HANKS, 2008, p. 125), embora isso represente um risco de perder de vista o objeto ou entrar num campo do relativismo válido para alguns tipos de pesquisa, mas não outros.

Com uma influência direta e, até mesmo, embrionária da teoria enunciativa, a LT, como toda ciência linguística, está arraigada dentro de uma tradição linguística ainda normativa (o que é representativo sobre as forças ideológicas que estão em jogo). Além disso, no Brasil, é fácil notar que as pesquisas desenvolvidas em LT têm grande repercussão nas práticas educacionais; desse modo, a LT parece encontrar entraves para abordar, didaticamente, a prática textual como prática social, pois, como disse Bakhtin, "o linguista se habituou a perceber tudo em um contexto fechado único (no sistema da língua ou no texto linguisticamente interpretado, não correlacionado dialogicamente com o outro, com o texto não responsivo)" (2003, p. 326), influenciado, sem dúvida, pela tradição gramatical desde os tempos clássicos, além do que a transposição é sempre uma nova prática, é uma virtualização, uma reprodução na sala, necessária por certo, de uma prática social. As pesquisas para esse tratamento do texto como prática têm se desenvolvido, fomentadas especialmente pelo estudo dos gêneros textuais e pelas orientações das políticas educacionais para o letramento, o que implica o tratamento da prática linguística.

Uma vez o texto tomado como instrumento de ensino-aprendizagem, seja em caráter de produto ou de processo interacional, desencadeia, por sua vez, outra problemática sobre o texto: a avaliação. Hanks (2008), ao discorrer sobre

poder simbólico e relacioná-lo com a língua, afirma que "ser classificado, avaliado, estereotipado ou descrito como tal coisa e tal coisa é ser objeto de violência simbólica" (2008, p. 55), o que já ocorre, inevitavelmente, nas instituições escolares, mas tem um caráter de agravo quando é feita sobre as práticas linguísticas, pois essas acompanham o ser humano em todas as suas atividades.

Essa adoção do texto como prática tem sido mais expressivamente incorporada nas pesquisas da LT, em uma articulação cada vez mais constante com outras disciplinas; a atuação da Linguística Aplicada também tem sido realizada com base em pressupostos teóricos vindos das mais diferentes áreas das ciências humanas e sociais, o que prospecta um desenvolvimento ainda mais amplo dos estudos sobre o texto e, principalmente, sobre o texto na esfera escolar, pois, se, no ensaio de Bakhtin do início do século passado, o texto se apresentava como um problema para as ciências humanas, atualmente ele continua o sendo, por ser lugar da expressão humana, de contornos complexos por natureza.

Referências

ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M., VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2002.

BOAS, F. **Linguística e Etnologia**. Tradução Judith Hoffnagel (material de aulas – UFPE, 2014.1), 1911.

DURANTI, A. **Antropologia linguística**. Tradução Judith Hoffnagel (material de aulas – UFPE, 2014.1), 1997.

HANKS, W. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a parti de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

HOFFNAGEL, J. **Temas em antropologia e linguística**. Recife: Edições Bagaço, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de Texto**: o que é? Como se faz? Recife: Editora Universitária – UFPE, 2010.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

WEEDWOOD, B. **História concisa da Linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

RESUMO

Este artigo parte do princípio de que para a ampliação das práticas de letramento do professor é importante à inclusão dos gêneros textuais que circulam no meio acadêmico-científico, tais como, relatório de estágio, projetos de pesquisa e o relato de experiência, objeto de análise deste estudo, de modo a favorecer uma reflexão sobre a prática pedagógica. Em muitos casos, observam-se lacunas na formação inicial dos professores no que concerne à produção dos gêneros textuais que circulam no meio acadêmico-científico. Mesmo permeado por tantas dificuldades no que se refere à produção destes gêneros, observamos que eles são necessários para o acompanhamento e reflexão da práxis pedagógica. Nesse sentido, analisamos três relatórios de experiência de professores de língua portuguesa do 6° ao 9° anos, de uma escola pública do município de João Pessoa-PB. Tais relatórios foram pedidos pela supervisora escolar para o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Eles discorrem sobre as situações de leitura e de produção de textos vivenciados com os alunos nas salas de aula durante o primeiro semestre letivo de 2013. Para a análise dos relatórios consideramos as condições de produção dos textos explícitos por Bronckart (2012) e os mundos representados de Habermas (2003). Por meio dos textos analisados, foram observadas lacunas no desenvolvimento do trabalho dos professores no que tange às práticas de leitura e de produção de textos com ênfase nos gêneros textuais.

Palavras-chave: Relatórios, Professores, Leitura, Textos.

RELATÓRIOS DE EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM PONTO DE PARTIDA PARA A REFLEXÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA

Bianca Farias da Silveira (UFPB)
Briele Bruna Farias da Silveira (UFPB)

Introdução

O presente artigo parte do princípio de que para a ampliação das práticas de letramento do professor é importante à inclusão dos gêneros textuais que circulam no meio acadêmico-científico, tais como, relatório de estágio, projetos de pesquisa e o relato de experiência, objeto de análise deste estudo, de modo a favorecer uma reflexão sobre a sua prática pedagógica. Em muitos casos, observam-se lacunas na formação inicial dos professores no que concerne à produção dos gêneros textuais que circulam no meio acadêmico-científico. Mesmo permeado por tantas dificuldades no que se refere à produção destes gêneros, observamos que eles são necessários para o acompanhamento e reflexão da práxis pedagógica. Nesse sentido, a supervisora de uma escola pública do município de João Pessoa, pediu aos três professores de língua portuguesa que construíssem um relatório de sua experiência de trabalho, focando o desenvolvimento da leitura e da produção de textos vivenciados na sala de aula, com os alunos do 6° ao 9° ano durante o primeiro semestre letivo de 2013.

Ao ter acesso aos relatórios dos professores disponibilizados pela supervisora escolar, tivemos o cuidado de não fazer a exposição dos nomes dos colabora-

dores, por isso, cada professor recebeu um nome fictício, a saber: João- professor dos 6°s anos, Maria – professora dos 7° anos e José- professor dos 8° e 9° anos. Para a análise dos relatórios, foram consideradas as condições de produção dos textos, que, de acordo com Bronckart (2003, p. 93), define-se como "o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado". O autor esclarece ainda que, esses parâmetros são necessários, mas não ocorrem de forma mecânica sobre a organização do texto. Vejamos no quadro abaixo os parâmetros que compõem o contexto de produção dos textos na perspectiva do Interacionismo Sócio-discursivo (ISD):

Quadro 1: Parâmetros que compõem o contexto de produção dos textos

Mundo Físico	Mundo Social
Ato material da enunciação	Ato sócio-subjetivo da ação
O lugar de produção O momento de produção O emissor O receptor	O lugar social A posição social do emissor A posição social do receptor O objetivo da interação

A análise dos relatórios foi iniciada pelos parâmetros da situação de ação da linguagem, que podem influenciar na produção textual, remetendo as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo), conforme esclarece Bronckart:

> De um lado, representações sobre os três mundos são requeridas como **contexto** da produção textual (qual é a situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar?) e esses conhecimentos vão exercer um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto. De outro lado, representa-

> ções sobre os três mundos são requeridas como conteúdo temático ou **referente** (quais temas vão ser verbalizados no texto?) e vão influenciar os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual (BRONCKART, 2012, p. 92).

Ao tomar como pressuposto as ideias de Habermas (2003), entendemos que as atividades de linguagem acontecem de forma cooperativa entre os indivíduos que agem nas interações verbais. Estabelecendo-se entre as partes um acordo referente às pretensões de validade, em um ato consciente, implicando no agir comunicativo. Para o autor, esse tipo de agir relaciona-se à existência de três mundos, historicamente construídos e representados. O mundo objetivo, que envolve aspectos do meio físico; o mundo social, referente às modalidades convencionais de organização, normas e valores; e o mundo subjetivo, que diz respeito às características próprias de cada um dos indivíduos envolvidos. Esses mundos influenciam os posicionamentos e escolhas dos indivíduos nas atividades de linguagem. Para Bronckart (2006, p. 138), "as atividades de linguagem são diversificadas, porque suas propriedades dependem também de opções assumidas pelas formações sociais [...]". Tais formações influenciam a ação de linguagem e, consequentemente, a sua exposição verbal em forma de textos.

Representações do contexto de produção dos relatórios dos professores

Quanto ao contexto de produção, ou seja, os parâmetros que influenciam sobre a forma de organização do texto, percebemos que, no contexto físico, em primeiro plano, os professores de língua portuguesa do 6° ao 9° anos (emissores), escreveram o seu texto no final do segundo bimestre, fora do ambiente escolar (lugar de produção). Eles tiveram uma semana para produzir o texto (momento de produção) e entregar a supervisora escolar (receptora), o relatório sobre o desenvolvimento do processo da leitura e da produção de textos com os seus alunos durante o primeiro semestre letivo.

Em segundo plano, a produção de todo texto remete ao mundo social (regras, valores, normas, entre outros aspectos) e o mundo subjetivo (relacionado à imagem do próprio agente ao agir). Quanto a esse contexto sócio-subjetivo, podemos dizer que os emissores assumiram o *papel social* de professores concursa-

dos da escola, do ensino fundamental II. Todos são graduados em Letras. E estão fazendo pós-graduação. O professor João está cursando doutorado em educação no exterior, na modalidade à distância, trabalha na escola no turno da noite com a EJA (Educação de Jovens e Adultos), mas estava tirando uma licença de saúde da professora responsável pelos 6° anos, assim, ele também assumiu as três turmas da professora durante um bimestre. A professora Maria está fazendo especialização em língua portuguesa, trabalha na escola com três turmas, porém, ela tem vínculo com outra escola onde leciona a mesma disciplina e o professor José está cursando o mestrado profissional em linguística, tem quatro turmas na escola e leciona em mais duas instituições de ensino. Quanto à *posição social dos emissores* ressaltamos que eles assumiram a posição de professores, responsáveis por mediar o processo de ensino-aprendizagem e todos já contam com bastante tempo de experiência na área de ensino de língua portuguesa, conforme exposto em seus relatórios:

Professor João:

> Cabe, portanto, ao professor promover a ampliação desse contato com os mais variados tipos de gêneros textuais, inclusive os orais e não-verbais, sugerindo aos educandos que os identifique e até mesmo que pesquisem, em seu contexto social e de vida, outros exemplos de textos representativos.

Professora Maria: "Para o planejamento das aulas de leitura e de produção de textos, não penso em nenhum teórico, recorro a minha experiência. Depois de tanto tempo de profissão eu sei o que pode dar certo ou não. Depende da realidade de cada turma".

Professor José: "Enquanto professor, fiz o que estava ao meu alcance, visto que, a maioria dos alunos tem pouco acesso a livros paradidáticos fora do ambiente escolar, nem tampouco demonstram interesse pela leitura fora da sala de aula."

No que concerne à *posição social da receptora,* trata-se da supervisora escolar, profissional responsável pelo acompanhamento das atividades pedagógicas. O relatório teve o *objetivo* de demonstrar como estava acontecendo o processo de leitura e de produção de textos dos alunos durante o primeiro semestre de 2013. Com isso, os emissores apontaram pontos positivos, negativos e perspectivas, de forma que possibilitou uma autoavaliação do trabalho realizado. Já para a recep-

tora, os relatórios possibilitaram a avaliação dos trabalhos desenvolvidos pelos professores e se constituíram como um ponto de partida para os planejamentos posteriores.

Para a construção do relatório, a supervisora escolar forneceu orientações de formatação e questionamentos para guiar a construção do texto, conforme observados no quadro a seguir:

Quadro 2: Orientações de formatação e questionamentos para guiar a construção do texto

Diante das observações do cotidiano escolar, especificamente em suas aulas de língua portuguesa (1° semestre /2013), discorra sobre as situações de leitura e de produção de textos dos seus alunos implicados no processo de ensino- aprendizagem.

Para a construção do *relatório,* considere os seguintes pontos:

- Formatação (fonte time new roman, tamanho12, justificado, espaçamento 1,5);
- Como as práticas de leitura e de produção de textos vêm sendo dinamizados em suas aulas?
- Quais são os seus objetivos mais relevantes para o desenvolvimento do hábito da leitura e da prática da produção de textos?
- Você considera alguma base teórica para o planejamento e execução das suas aulas? Qual? Justifique;
- Relate um episódio acontecido durante as aulas de leitura e de produção de textos;
- De uma maneira geral explicite os possíveis fatores que interferem positivamente e negativamente nas aulas de leitura e de produção textual.

Embora a escrita do relatório tenha sido orientada pela supervisora, no que tange aos pontos que deveriam ser abordados no texto, o *conteúdo temático* tomou proporções diferentes em relação à proposta sugerida, pois ele foi escrito de acordo com as representações do agente produtor. Para Bronckart (2012, p. 97), "trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem".

Ao descrever a *ação de linguagem,* identificamos os valores atribuídos pelo agente produtor referente aos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado.

Para o professor João, as práticas de leitura e de produção de textos trabalhadas em sala de aula estão sendo realizadas por meio dos diversos gêneros textuais de forma a motivar os alunos para a leitura e para a escrita. "As práticas de leitura e produções textuais são dinamizadas através de leitura de diversos gêneros textuais, de forma que os alunos sejam motivados a ler e escrever prazerosamente." Ele reconhece que a linguagem é uma forma de interação e que existe a necessidade da fluência da língua nas diversas situações de interação social, adaptando-a de acordo com a situação comunicativa. Para este professor, embora os alunos estejam participando das atividades propostas em sala de aula, os diagnósticos apresentam situações em que os alunos não estão se saindo bem, apesar do trabalho focado nos gêneros textuais. "Muito embora o diagnóstico parcial revele que ora os conhecimentos estão bem contextualizados e coerentes, ora não." Apesar do reconhecimento das dificuldades dos alunos, em nenhum momento foi apontado em seu texto os possíveis fatores geradores da situação. Talvez ele não tenha feito uma análise da sua metodologia ou do trabalho anterior da professora efetiva da disciplina e até mesmo de outros fatores relacionados à realidade escolar, para não comprometer-se, visto que estava ministrando as aulas como professor temporário das turmas dos 6° anos e foi indicado pela própria professora que estava de licença.

Quadro 3: Relatório do professor João (6°s anos)

As práticas de leitura e produções textuais são dinamizadas através de leitura de diversos gêneros textuais, de forma que os alunos sejam motivados a ler e escrever prazerosamente. A partir do momento que passamos a incentivar e facilitar o acesso dos alunos no dia a dia em sala de aula, em casa e levando-os a biblioteca e a sala de informática, colocamo-los em contatos com os diversos gêneros, como: fábulas, tirinhas, HQ, leitura e análise de poesias, isso nos permite proporcionar o desenvolvimento das potencialidades, habilidades e criatividade dos mesmos. Toda essa prática é desenvolvida de forma progressiva, contínua e integrada o uso da língua, conforme os mais recentes estudos e pesquisas sobre a aquisição da leitura e da escrita, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os objetivos mais relevantes para o desenvolvimento do hábito de leitura e prática de produções textuais se alicerçam em promover a leitura e escrita de diversos gêneros textuais, de forma que os alunos sejam motivados a ler e a escrever prazerosamente, assim como investigar, entender e discutir assuntos que compõem os livros e textos trabalhados e a interpretação e análise dos mesmos. Dessa maneira, prepará-los para a leitura e produção dos respectivos gêneros, fazendo uso da língua culta, aprimorando-a, e principalmente, despertar o gosto pela leitura.

A linguagem é uma forma de interação. Assim sendo, o indivíduo, ao utilizar a linguagem, ao querer apenas transmitir informações ou exteriorizar seus pensamentos, é porque, na verdade, pela linguagem ele realiza ações e atua sobre o interlocutor, daí a necessidade da fluência da língua nos mais diversos meios de interações sociais, adaptando-a de acordo com a situação sociocomunicativa, uma vez que este sujeito está inserido na sociedade e dentro de vários contextos, formal e informal.

Os PCNs recomendam que as práticas educativas devem ser organizadas de modo a garantir, que os alunos sejam capazes de: *"[...] ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção e antecipação, inferência e verificação[...]* (p.103)".

Cabe, portanto, ao professor promover a ampliação desse contato com os mais variados tipos de gêneros textuais, inclusive os orais e não-verbais, sugerindo aos educandos que os identifique e até mesmo que pesquisem, em seu contexto social e de vida, outros exemplos de textos representativos.

Um exemplo de prática educativas que pregam os PCNs, foi aplicado em sala de aula durante a atividade de produção textual, nas turmas do 6º anos. Dentro da temática "Cidadania" foi proposto aos alunos que confeccionassem de um gibi e daí podemos observar que os trabalhos foram produzidos de forma criativa e prazerosa.

Não obstante, o processo de confecção de gibis contemplou esse mesmo universo de saberes ensinados em sala de aula. Muito embora o diagnóstico parcial revele que ora os conhecimentos estão bem contextualizados e coerentes, ora não. O importante é que com erros e acertos também se aprende.

A professora Maria fez uma explanação de sua metodologia em relação à forma como desenvolve a leitura e a escrita de seus alunos. Ela apresenta aos alunos textos "motivadores", em seguida os estimula a fazer uma leitura silenciosa e depois oral. Para a professora, estes exercícios são importantes para a avaliação da leitura. "Este momento é de grande importância para avaliar o desenvolvimento e domínio da leitura, assim como, a entonação através do emprego da pontuação e acentuação das palavras."

Apenas depois da exploração da expressividade e oralidade do aluno é que a professora Maria chama a atenção para as ideias principais do texto e para a sua estrutura de acordo com o gênero proposto. O trabalho pautado na produção de textos só acontece depois de todo o processo de leitura que, segundo a professora, facilita a produção textual. Ele é feito de forma individual e depois os textos são compartilhados com toda a turma. "Consequentemente, depois de todo esse processo com a leitura, torna-se mais fácil à prática de produção textual, que é feita de forma individual, ilustrada e apresentada para toda a turma."

No relatório da professora Maria, evidencia-se a falta de critérios para as atividades de produção de textos. É como se eles estivessem relacionados apenas aos textos "motivadores" apresentados por ela. Os parâmetros do contexto de produção parecem não ser considerados e os alunos não são estimulados a fazer a reescrita do texto de forma reflexiva, processual e direcionada, conforme orientado por Leite (2012):

> O planejamento, a escrita e a revisão/reescrita. Essas reflexões transpostas para o ensino de produção de textos escritos, evidenciam a necessidade de considerar todo esse processo, o que significa, então, abordar etapas muitas vezes relegadas, como a reescrita textual (LEITE, 2012, p. 141).

Para essa professora, os fatores que influenciam negativamente no processo de leitura e de produção de textos são os barulhos nos corredores da escola, a indisciplina, o desinteresse e a timidez de alguns alunos no ambiente da sala de aula. Ela não reconhece que esses motivos que influenciam negativamente também podem ser oriundos de um tipo de metodologia que precisa ser repensada para um trabalho eficaz com os gêneros textuais.

Quadro 4: Relatório da professora Maria (7°s anos)

O desenvolvimento da leitura é um processo contínuo em sala de aula que envolve o professor e aluno.

Utilizando-se de textos motivadores, os alunos são estimulados a fazerem uma leitura silenciosa e, em seguida, uma leitura oral. Este momento é de grande importância para avaliar o desenvolvimento e domínio da leitura, assim como, a entonação através do emprego da pontuação e acentuação das palavras.

Concluída a atividade de exploração da expressividade e oralidade do aluno, é feita uma leitura comentada pelo professor, explicitando as idéias principais do texto, sua estrutura (de acordo com o gênero proposto), o vocabulário é explorado para que os mesmos conheçam o significado das palavras desconhecidas através do contexto, e o destaque das iniciais maiúsculas marcando a paragrafação textual.

Consequentemente, depois de todo esse processo com a leitura, torna-se mais fácil a prática de produção textual, que é feita de forma individual, ilustrada e apresentada para toda a turma.

Não é uma atividade fácil de ser trabalhada, pois existem obstáculos a serem vencidos, como o barulho dos corredores, provenientes de alunos em Educação Física e/ou aula vaga, a indisciplina, o desinteresse e a timidez por parte de alguns alunos, dentro da sala de aula.

Para o planejamento das aulas de leitura e de produção de textos, não penso em nenhum teórico, recorro a minha experiência. Depois de tanto tempo de profissão eu sei o que pode dar certo ou não. Depende da realidade de cada turma.

Para o professor José, as práticas de leitura e escrita aconteceram de forma adequada à realidade dos alunos. O único espaço para a sua efetivação eram sempre na sala de aula, porque, segundo ele, "a maioria dos alunos tem pouco acesso a livros paradidáticos fora do ambiente escolar, nem tampouco demonstram interesse pela leitura fora da sala de aula".

O ponto de partida para o desenvolvimento da leitura se dava por meio dos textos "obrigatórios" do currículo escolar abordados no livro didático. Além dos textos abordados nos livros didáticos, recorreu-se a textos retirados de revistas, jornais, sites da internet, postagens do Facebook, canções de músicas, charges e textos literários. Nessa explanação, percebe-se a variedade de gêneros textuais trabalhados em sala de aula para o desenvolvimento da leitura.

No que concerne à produção de textos, o professor ressalta que, mesmo trabalhando com textos ou trechos que facilitem a escrita, são muitas as dificuldades dos alunos relacionadas à atenção, à própria escrita do texto e aos fatores externos que atrapalham o desenvolvimento deles. "Muitos alunos apresentavam dificuldades de atenção e de escrita do texto. Além, também, dos fatores externos que atrapalham o desenvolvimento dos alunos." Diante do exposto, evidencia-se que a forma como as práticas de produção de textos estão sendo colocadas para os alunos não estão chamando a sua atenção, de forma que os motive e lhes dê prazer ao escrever. Outro ponto relevante é que as etapas para a escrita do texto parecem não estar sendo consideradas, pois como se sabe, a prática da produção de textos deve acontecer de maneira processual. O professor José não esclarece quanto aos fatores externos que atrapalham o desenvolvimento dos alunos, mas é provável que sejam os mesmos apontados pela professora Maria: "barulho dos corredores, provenientes de alunos em Educação Física e/ou aula vaga, a indisciplina".

O professor também relatou experiências positivas relacionadas à produção de texto: "foi quando pedi para eles escolherem uma música que mais gostavam e descrevessem os motivos pelos quais essa música era especial. Assim, a atividade tornou-se prazerosa e de fácil execução". Outra experiência positiva citada foi "quando solicitei a eles que escrevessem aquilo de que mais sentiam saudades da infância, essa atividade também produziu bons resultados, abrindo espaço para aqueles mais tímidos se pronunciarem através da produção textual". Nessas atividades, "intuitivamente", o professor José considerou aspectos do contexto de produção, por isso a atividade fluiu com mais facilidade para os alunos, de maneira que os estimulou para a produção dos textos.

Para o professor José, alguns autores como Paulo Freire, Charles Bazerman, Carla Coscarelli, Ana Paula Beato-Canato embasam as experiências textuais em sala de aula.

Quadro 5: Relatório do professor José (8°s anos)

A prática de leitura e escrita em sala de aula nesse 1º semestre ocorreu de maneira simples, porém adequada à realidade do nosso alunado. Enquanto professor, fiz o que estava ao meu alcance, visto que, a maioria dos alunos tem pouco acesso a livros paradidáticos fora do ambiente escolar, nem tampouco demonstram interesse pela leitura fora da sala de aula. Assim, o único espaço de discussão e aprofundamento desse tema ocorria mesmo nas aulas de língua portuguesa na própria escola.

Inicialmente, o contato com a leitura se dava através do próprio livro didático, nas leituras dos textos "obrigatórios" da grade curricular. Contudo, além destes textos, eram também apresentado aos alunos textos retirados de revistas, sites, jornais, de postagens do Facebook, de canções da música popular brasileira, e também de tirinhas, charges e textos literários.

Já em relação à produção textual dos alunos, podemos afirmar que mesmo com textos ou até mesmo trechos que poderiam dar suporte para a elaboração de redações, muitos alunos apresentavam dificuldades de atenção e de escrita do texto. Além também dos fatores externos que atrapalham o desenvolvimento dos alunos.

Por fim, uma atividade que me chamou atenção, foi quando pedi para eles escolherem uma música que mais gostavam e descrevessem os motivos pelos quais essa música era especial. Assim, a atividade tornou-se prazerosa e de fácil execução. Os textos foram fluindo, as dificuldades foram diminuindo, e a produção textual foi aumentando. Ainda outro exemplo onde a produção textual fora de fácil acesso, sem apresentar obstáculos por parte dos alunos, foi quando solicitei a eles que escrevessem aquilo de que mais sentiam saudades da infância, essa atividade também produziu bons resultados, abrindo espaço para aqueles mais tímidos se pronunciarem através da produção textual, isto é, o medo e o receio de escrever foram deixados de lado em prol da proposta de externa pelo uso da produção textual os sentimentos mais resguardados por muitos deles.

Alguns autores que servem de base para essas experiências textuais em sala de aula são: Paulo Freire, Charles Bazerman, Carla Coscarelli, Ana Paula Beato-Canato, entre outros autores.

Considerações finais

O desenvolvimento das práticas de letramento, ou seja, do uso social da leitura e da escrita, de acordo com Soares (2003), deve ser um dos principais objetivos do processo de ensino aprendizagem em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, defendemos que o (a) professor (a) precisa estar preparado para trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula. Antes de apresentá-los para os alunos, ele (a) precisa estudá-los, conhecer as suas características estruturais e principalmente, analisar o seu contexto de produção e circulação, assim como, os seus efeitos pretendidos e causados. Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 63), "é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes". Mas, o que se pode observar por meio dos relatórios dos professores é que as atividades envolvendo os gêneros textuais em sala de aula não tem sido eficazes, em grande parte, porque muitas vezes não são condizentes com seu meio de circulação e são desenvolvidos, apenas, por meio da identificação e/ou reprodução de suas características formais. A apreensão do gênero textual precisa ser feita a partir de uma análise reflexiva de cunho enunciativo-discursivo presente no processo de leitura e de produção de textos, observando os modos de dizer e suas implicações.

Referências

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

_____. Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes M. Matêncio. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

HABERMAS, Jürgen. Trad. Guido A. de Almeida. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

LEITE, Evandro Gonçalves. A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Nas trilhas do ISD**: práticas de ensino-aprendizagem da escrita. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RESUMO

No dia a dia do trabalho no magistério, em contato com textos de alunos verifica-se que essas produções apresentam problemas generalizados. Tais constatações incentivaram reflexões mais sistemáticas sobre o assunto. Na tentativa de aprofundar conhecimentos sobre as causas pelas quais o ensino escolarizado não tem assegurado a uma grande parcela de estudantes, o domínio eficiente da linguagem escrita, uma deficiência que começa desde as séries iniciais, conduzindo à formulação da grande questão geradora da pesquisa: quando os professores corrigem as produções textuais dos alunos do Ensino Fundamental I eles buscam desenvolver habilidades necessárias para formação de um competente produtor de textos? Ou apenas levam em consideração as questões ortográficas e morfossintáticas? Na tentativa de contribuir na capacitação do professor no sentido de que a sua docência não gere dificuldades aos seus alunos, assim como na tentativa de esclarecer as dúvidas que os professores têm ao avaliarem os textos escritos que lhes são apresentados e propondo aos mesmos uma nova visão do "erro" dentro de uma concepção linguística, foi desenvolvida uma análise de algumas produções textuais de alunos do Ensino Fundamental I levantando subsídios linguísticos que permitam a identificação do "erro". A análise se fundamentará em Geraldi (2000), como também em Serafini (1989), Cagliari (2001) e outros teóricos que estudam o texto escrito na sala de aula. Buscaremos refletir sobre a postura do professor enquanto leitor e orientador e não apenas um simples corretor de produção textual, almejando contribuir na qualificação dos critérios avaliativos de produções textuais na escola.

Palavras-chave: Texto escrito, Erro, Avaliação, Orientação.

UMA VISÃO LINGUÍSTICA DOS "ERROS" MORFOSSINTÁTICOS E ORTOGRÁFICOS NAS REDAÇOES DOS ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS

Ana Paula Silva de Araújo[1]

Introdução

No nosso cotidiano, produzimos vários discursos. Emitimos a nossa opinião sobre determinados acontecimentos televisionados, defendemos as cores do nosso time preferido; narramos fatos que presenciamos no trânsito, no trabalho; descrevemos lugares, pessoas e etc. Essas produções orais são fluentes para qualquer falante de qualquer língua. Porém, quando se trata do uso da escrita, percebemos um receio de quem precisa escrever e questionamentos de quem precisa avaliar o que foi escrito.

Para Geraldi (1997) o texto é o fator principal de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua e, quando o aluno produz o seu texto, ele está tendo o direito de se expressar, de falar através das palavras escritas. Esse teórico (2000) considera ainda a redação diferente do texto. A redação é vista como uma seqüência de frases onde há muita escrita e pouco discurso. Um aluno que escreve redações "[...] não representa o produto de uma reflexão ou uma tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com um leitor possível". (GERALDI, 2000, p.129). Já um aluno que escreve textos, utiliza-se da modalidade escrita para estabelecer uma interlocução com o(s) leitor(es).

Na contemporaneidade, a escola, dentre os seus papéis, precisa contribuir na formação de alunos que sejam bons escritores. E, almejando cumprir com

1. Aluna do Mestrado Profissional em Letras-Profletras (UESC)

este papel, ela se utiliza do texto escrito como uma forma de treino. Porém, os nossos alunos de acordo com Serafini (1989, p.19) encaram o texto escrito como um "objeto misterioso". Os livros didáticos, por sua vez, trazem as modalidades de textos, sugerem alguns temas para serem desenvolvidos, trazem alguns exemplos de textos escritos e alguns desses livros dão uma ênfase naqueles que são mais exigidos em possíveis concursos. Apesar de tudo, essas informações não são suficientes para facilitar a tarefa de escrever bem e nem tão pouco garante ao professor fundamentos para uma justa avaliação.

Além de avaliar, o professor deve orientar os seus alunos não só durante a produção, mas também após a correção. Isso porque, a correção é o momento no qual os "erros" do texto são observados. Diante dos "erros", o professor deve proceder às devidas orientações que aperfeiçoem a habilidade da escrita dos seus alunos.

É notório que na comunidade escolar, alunos que não alcançam os objetivos para a escrita propostos pela escola, normalmente são mantidos na série em curso. Segundo Geraldi (2000) essas reprovações se dão porque há professores que adotam em sua prática um exercício simulado e artificial de produção textual onde o aluno está sempre a escrever o discurso da escola e não expressa a sua opinião. Os alunos que entendem esse "jogo da escola" são os que são promovidos para série seguinte. Com isso, a avaliação perde totalmente a sua real caracterização, já que o aluno não foi o sujeito do seu próprio texto.

Buscaremos refletir com base nas análises de textos e a luz das teorias que tratam sobre o texto escrito na sala de aula, como o professor pode aprimorar os seus critérios avaliativos e atuar desembaraçadamente como um professor leitor e orientador.

Para tanto, serão abordadas as principais dificuldades que alunos e professores têm no ensino e na aprendizagem dos textos escritos.

Dificuldades dos alunos e dos professores

A produção escrita não é apenas uma dificuldade dos alunos, ela tem gerado questionamentos nos professores no que diz respeito à avaliação do que o aluno escreve. "A dificuldade dos professores em relação à redação é aparentemente superado pela experiência, quando a quantidade de redações corrigidas é grande. A dificuldade dos estudantes, ao contrário, pode perdurar por todo o período

escolar". (SERAFINI, 1989, p.20). No entanto, na perspectiva de um ensino de qualidade, não é de professores experientes na aparência que necessitamos. É de extrema importância que as dificuldades dos professores sejam sanadas realmente e que conseqüentemente os nossos alunos não carreguem para séries seguintes dúvidas, objeções ou mistérios em relação à produção do texto escrito.

Quando é solicitada ao aluno uma produção escrita, este procura atender as expectativas do professor quer seja na valorização das riquezas das idéias, do raciocínio usado, ou na impecável ortografia e em outros pontos normalmente apontados em um bom texto. Esse aluno procura seguir um modelo que lhe foi apresentado como exemplo em seu livro já que seu professor não lhe ensinou métodos concretos de produção. Vale salientar que ao ensinar técnicas a alunos do Ensino Fundamental I, o professor está desenvolvendo a habilidade de escrever dos seus alunos e esta prática deve privilegiar o uso da linguagem do aluno.

Se os alunos têm dificuldades de produzir textos escritos pelo fato de não lhe ser ensinado métodos adequados de produção, muitos professores têm dificuldades de avaliar o que foi escrito pelo aluno por não ter familiaridade com a produção escrita. Um professor de Língua Portuguesa que não tem muito contato com os estudos da Química, teria dificuldade de corrigir e avaliar uma prova dessa disciplina. Da mesma forma, o professor de Língua Portuguesa que não produz textos escritos terá dificuldades de corrigir e avaliar a produções dos seus alunos. Assim, para sanar tal dificuldade, é necessário que o professor se envolva com a prática efetiva da escrita.

Nos seus primeiros anos escolares, os alunos produzem garatujas que para eles têm um significado, constituem-se textos. Com passar das séries, a criança vai se desenvolvendo e os professores começam a exigir dos seus alunos uma diversidade de textos. Cagliari afirma que:

> "A produção de um texto escrito envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização das idéias e escolha das palavras, do objetivo e do destinatário do texto etc. Por exemplo, escrever um bilhete é diferente de escrever uma carta, uma notícia, uma propaganda, um relato de uma viagem, uma confissão de amor, uma declaração perante um tribunal, uma piada etc. Cada texto tem sua função, e todas essas formas precisam ser trabalhadas na escola". (CAGLIARI, 2001, p. 122)

Assim, o professor precisa se preocupar mais em ensinar os gêneros textuais aos seus alunos adequando a sua linguagem, do que se preocupar em ensinar ortografia para depois permitir que o aluno escreva. No entanto, há professores que acreditam que para os seus alunos escreverem bem eles precisam estudar antes a Gramática, o que não surte efeitos e o faz ter dificuldades no ensino da escrita. Esse procedimento também coloca em segundo plano o domínio da modalidade oral da língua que esses alunos têm. Ainda segundo Cagliari (2001), essa tentativa de ensino da escrita ocasiona um bloqueio no uso da linguagem pela criança, já que a mesma apresentará o seu texto a um "mestre" que avaliará se a mesma foi bem ou não.

Portanto, a melhor forma de facilitar a produção de textos escritos é:

> "Deixar que os alunos escrevam redações espontâneas não dando muita atenção aos erros ortográficos e apostando na capacidade das crianças de escrever e se auto-corrigir com relação á ortografia é de fato um estímulo e um desafio que o aluno sente no seu trabalho, uma motivação verdadeira para a escrita". (CAGLIARI, 2001, p.124)

No sistema gráfico do português um mesmo som pode ser representado por mais de uma letra e uma letra pode ser representada por mais de um som. E a escrita costuma ser encarada como uma reprodução da fala. Dessa forma, é normal encontrar, por exemplo, em um texto de um aluno de séries iniciais do Ensino Fundamental I a palavra chapéu grafada com x (xapéu) ou xícara grafada com ch (chícara).

Pode-se afirmar que a dificuldade de produzir textos e a falta de interesse dos alunos na sala de aula se dá também por conta do destino que o texto toma: o professor, apenas o professor. "Qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?" (GERALDI, 2000, p.65). Respondendo a esta pergunta, podemos dizer que não há graça alguma. Ainda podemos afirmar que muitos desses textos nem são relidos pelos alunos após serem corrigidos pelo professor e que o texto escrito também não tem significação alguma.

Com base nesses esclarecimentos, o professor pode sanar as suas dificuldades corrigindo as produções escritas dos seus alunos dando relevância aos aspectos mais importantes do processo de ensino-aprendizagem, considerando a

linguagem do aluno e praticando também a atividade da escrita. O aluno terá conseqüentemente as suas dificuldades sanadas quando o professor em sua avaliação não frear a sua criatividade, não estigmatizá-lo como um mau escritor e respeitar a sua linguagem.

Correção, orientação e avaliação de textos escritos

Como corrigir e avaliar as produções dos seus alunos é o questionamento de muitos professores de produção textual. Segundo Geraldi (2004) o professor e o aluno se portam com posicionamentos funcionais na sala de aula. O aluno tem o ofício de se preparar para o futuro usando com adequação a modalidade escrita da linguagem e o professor, por sua vez, é aquele que avalia o quê o aluno escreve. Essas condições de produção descaracterizam o aluno como sujeito do que ele escreve.

A prioridade da correção não é reunir elementos para poder avaliar. Isso porque é importante que o professor considere a correção como o momento que ele pode orientar especificadamente os seus alunos. É o professor que estabelece quais os elementos do texto ele pode considerar "errado", porém, muitos professores só se centralizam nos "erros" ortográficos e sintáticos e esquecem de observar outros pontos relevantes e convenientes para a faixa etária e formação do aluno que escreveu o texto.

Serafini (1989, p.108 a 113), estudando o texto na sala de aula, enumera seis princípios para correção de um texto. Ela diz que: a correção não deve ser ambígua; os erros devem ser reagrupados e catalogados; o aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas; o professor deve corrigir poucos erros em cada texto; o professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno; e que a correção deve ser adequada à capacidade do aluno.

Todos esses princípios priorizam a orientação e dentre eles vale ressaltar o sexto princípio. Antes de justificarmos a importância de destaque do mesmo, é intrigante citar que os pais dos alunos em alguns casos são os primeiros a não levar em conta a capacidade de cada criança. Querem que os seus filhos tenham uma escrita escorreita e não entendem a postura do professor quando o aluno não recebe menos na nota quando erra. Porém, "o estudante muito criticado, cujos textos vêm cheios de correções, sente-se mal a ponto de se tornar incapaz de escrever". (SERAFINI, 1989, p.112). Portanto, é importante que a correção seja

adequada a capacidade do aluno, pois ele se sentirá estimulado para melhorar a sua produção escrita.

Na sala de aula, o professor deve atuar como interlocutor e parceiro dos seus alunos respeitando aquilo que é escrito por ele, sem deixar de discordar ou concordar, acrescentar, questionar e emitir outras orientações que sejam necessárias. Analisando todas as orientações emitidas, o professor pode proceder à avaliação. Possenti (2000) tratando sobre os procedimentos pedagógicos do ensino de português na escola enuncia:

> "Duvido que alguém tenha visto ou ouvido falar de uma mãe que dá exercícios do tipo completar frases, dar listas de diminutivos, decorar conjugações verbais, construir afirmativas, negativas, interrogativas, etc. Crianças de alguns anos de idade utilizam-se, no entanto, de todas essas formas. [...] Como aprenderam? Ouvindo, dizendo e sendo corrigidas quando utilizam formas que os adultos não aceitam. Sendo corrigidas: isso é importante. No processo de aquisição fora da escola existe correção. Mas não existe reprovação, humilhação, castigo, exercícios, etc." (POSSENTI, 2000, p. 37).

Quando a escola avalia negativamente um texto de um aluno de séries iniciais e até mesmo no final do ano reprova esse aluno por ele não concordar o verbo com o sujeito, por conceber a escrita como um reflexo da fala, não usar o plural ou singular em momentos oportunos e outros motivos, ela está negando a expressão do aluno. Isso não quer dizer que todos os alunos devem ser aprovados, mas sim que pode haver subsídios lingüísticos mais relevantes nos textos dos nossos alunos para avaliarmos de forma tal que ele tenha acesso também à variedade padrão.

Contudo, além de corrigir, orientar e avaliar os alunos, o professor deve dinamizar o rumo que o texto pode tomar depois da correção. Geraldi (2000) sugere que os professores transformem o texto dos seus alunos em livrinhos e/ou jornais. Porém, acreditamos que essa transformação deve acontecer conjuntamente ao aluno. Isto é, o professor que trabalha com séries iniciais possivelmente encontrará problemas de ordem fonológica, mas para que o texto seja publicado, o aluno deverá aperfeiçoar o seu texto. Melhorar não só a grafia das palavras, mas também os outros pontos orientados pelo professor e, a avaliação, por ser processual, terá conseqüentemente resultados gradativos.

Análise dos textos escritos

Em geral, acredita-se que escrever é a mesma coisa que falar, mas a escrita é muito diferente da fala e se faz importante que todo profissional das séries iniciais tenha conhecimento desse assunto.

A linguagem tem várias funções na vida das pessoas, dentre elas organizar o pensamento; comunicar o que as pessoas pensam; exteriorizar sentimentos e emoções. Para realização dessas funções da linguagem, o ser humano dispõe de pelo menos duas formas básicas: a oralidade e a escrita.

Os conhecimentos das características da modalidade oral e da modalidade escrita permitem que o professor consiga entender os fatos dos textos escritos que retomam os fatos da oralidade. Segundo Cagliari (2001), para começar a escrever as crianças não precisam dominar nenhuma regra da gramática. O mais importante elas já sabem: o domínio oral da sua língua.

As crianças vão naturalmente aprendendo a falar, analisando a língua ao seu redor, num trabalho minucioso, elaborando hipóteses que são confirmadas ou não. Depois, sem que ninguém pressione ou lhes ensine, as crianças começam a falar corretamente de acordo com a comunidade lingüística que elas fazem parte, porque depois de levantarem suas hipóteses, elas não às confirmam ao confrontar o que dizem com o que os adultos produziam.

Uma criança que não tem experiência suficiente com os dados da escrita é um aluno que não domina todas as convenções da ortografia e não sabe a diferença entre oralidade e escrita. Ao entrar em contato com um objeto novo de conhecimento, ela pode imaginar como as palavras são escritas, podem "errar" porque ainda estão iniciando no processo da escrita. Porém, isso não lhe é permitido na escola, ela exige do aluno um conhecimento que ela ainda não tem; obriga; inibe a criação de conhecimento; não permite o crescimento a partir dos conflitos cognitivos; e destrói as imaginações.

Os procedimentos de combinação ortográfica, os alunos aprenderão com o tempo, através de muita leitura. Cagliari (2001) em sua análise sobre textos espontâneos apresenta um novo olhar sobre eles, uma vez que os "erros" presentes nesses textos tenham explicação lingüística para sua ocorrência e podem ser assim classificados: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção,

modificação de estrutura segmental das palavras, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos.

A seguir transcreveremos alguns textos de alunos da 2ª série do Ensino Fundamental I e analisaremos linguisticamente os "erros" com fundamentações em Cagliari (2001).

> **Proposta:** Faça de conta que você foi ao circo ontem e o que mais lhe chamou a atenção foi o mágico. De acordo com o roteiro abaixo, escreva um texto, descrevendo como é o mágico, as mágicas que ele faz, como o público se comportou e qual a mágica que você mais gostou?
>
> **Texto 1**: O magico
> Ontem eu fui ao circo e vi um magico muito legau ele fez um truque que eu adorei ele supendeu um pano vermelho e atras dese pano vermelho tinha uma Mulhe com um vestido branco e longo então ele falou estas palavras sigurando o pano escabum...entao ele soutou o pano e as mulhe tinha sumido então ele falou a palavra escabum...e sumiu.
> etao depois de 5 minutos ele apareceu com a mulher.
>
> **Análise 1:** O texto apresenta situações em que ocorrem transcrições fonéticas, a criança trocou o fonema "l" pelo "u" ("legau" e "soutou") e suprimiu o último fonema da palavra "mulher" em alguns momentos. Troca o "e" pelo "i" como é visto na palavra "sigurando". Nota-se também, o uso indevido de letra maiúscula e minúscula ("[...] atras dese pano vermelho tinha uma Mulhe [...]") e em ("etao depois de 5 minutos ele apareceu com a mulher"). Os sinais de pontuação são raros no texto, os presentes parecem resultar do conhecimento visual de uma frase com esses sinais de pontuação, daí o aluno passa esse conhecimento para sua escrita. Há a ausência de acentos gráficos em algumas palavras ("magico"), o texto apresenta uma falta de concordância nominal como em "as mulhe" e observa-se outros "erros" ortográficos tais como: "supendeu", "dese" e "etao".

Texto 2: (sem título)
A magica que eu gostei foi
a magica que ele tirou o quelho da cartola
as magica dele era serra um corpo no meio
opublico si comportou
opublico si comportou muito bem

Análise 2: Nesse texto, observa-se o uso de marcas da oralidade na escrita como em "si". Há ainda modificação da estrutura segmental das palavras, onde ocorre acréscimo, troca ou inversão das letras ("opublico"). Encontra-se também o uso indevido de letras que consiste nas diversas possibilidades do sistema ortográfico do português permitir o uso de "c" ora de "s" ou de outras consoantes para representar o som do "s". O aluno confunde quando qual letra deve usar e lança mão das alternativas possíveis como no exemplo do texto em que o aluno trocou o "c" pelo "q" ("quelho"). Observa-se a ausência de acentos ortográficos e sinais de pontuação. Nota-se problemas sintáticos como a falta de concordância nominal ("as magica dele era[...]").

Texto 3: O magico
magico fez magicas imteresante, au colocar a mulher dentro de uma caixa ele pegou 10 espada e foi colocando, au a mulher sair ela não se machucou foi esselente.
ele ao vazer as magicas ele se comportava silenciosamete, e a cada magica que ele fazia o publico batia muita pauma.
Na hora eu adorei a parte que ele tranformou a mulher em pombo e o pombo em gato e gato em cão

Análise 3: O aluno estruturou bem o seu texto, apresentando coerência de acordo com o que foi proposto. Entretanto, percebe-se que a oralidade foi reproduzida na escrita ("au" e "pauma"). O uso indevido de letras está presente no texto, a grafia correta do "x" da palavra excelente foi substituído pelo "ss" ("esselente") ou ainda o som nasal que pode ser representado por "m" ou "n" como em "imteresante". Na produção

a criança utiliza letra minúscula no início de parágrafos (“magico fez mágicas imteresante”) e os acentos gráficos não aparecem no texto, porém apresenta alguns sinais de pontuação. Detectam-se ainda alguns problemas de concordância, os chamados problemas sintáticos (“magicas imteresante” e “1o espada”).

Proposta: Observe a gravura, faça uma leitura da imagem e crie um texto após sua observação.

Texto 4: A escola de estudá
Era uma veis eu i meus colegas
A gente estudava e no reqeio ajente brincava
Ajente sidiverte muito muito
Ajente gosta de brinca sepre
Ajente gosta de estuda e de brinca
Ajente gosta do colejo e dos colegas

Análise 4: Observa-se nessa produção a transcrição fonética,ou seja, uma transcrição da fala para a escrita como em “veis”, o aluno escreveu duas vogais ao invés de uma ,por usar na sua pronúncia um ditongo. Transcreve ainda sua pronúncia da juntura intervocabular (“sidiverti” e “ajente”) e utiliza apenas a vogal para indicar o som nasalizado (“sepre”).Nota-se também o uso indevido de letras em função da possibilidade do sistema ortográfico do português permitir o uso de duas consoantes para representar o mesmo som(“ajente” e “colejo”), o aluno então confunde quando qual letra deve ser utilizada e usa as alternativas possíveis.Existe uma ausência de pontuação no texto o que é comum em textos espontâneos devido a falta de familiaridade dos alunos com os sinais de pontuação e o uso de frases soltas sem uma seqüência lógica para formar um texto.

Texto 5: O menino
Era uma vez um menino qui gostava de estuda muito ele não faltava na escola todo mudo gostava dele ele era itelijete ele fasia todos os deveris

ele também gostava de ler muitode brinca com os amigos ele deixa de brinca para estudar para chega na escola cabendo o dever ele é sabido

Análise 5: O texto apresenta uma coerência ,porém é notável a presença da oralidade na escrita ,a transcrição fonética que está presente no uso do "i" em vez de "e" ("qui" e "deveris"), nas palavras sem "r" no final ,pois a vogal que antecede o "r" é mais longa englobando-o ("brinca") e na juntura intervocabular ("muitode").Ocorre uma ausência de pontuação no texto e o uso indevido de letras que representam o mesmo som ("itelijete" e "fasia").

Texto 6: Primeiro dia de aula
Era uma vez uma escola muito organisada uma menina gostava de lê ela foi lê um dia e os meninos gostou a menina se chamava Caroline e os meninos falou Caroline lê de novo ela foi e lêu.

Análise 6: O texto contém o uso indevido de letras pelo fato de também o fonema "s" representar o som da do "z" ("organisada").Em ("lêu") ocorreu uma hipercorreção quando o aluno já tem conhecimento da ortografia das palavras ele passa a generalizar a forma de escrever.Contudo o texto segue uma seqüência lógica de idéias.

Texto 7: a mimi desenhista
Era a menina ceria desenha ela pucruu u seu caderno de desenho ai amenina desenhou um Mundu Majico a Mimi desenhou uma fada tão bonita ce tinha uma rosa azul Mariu nu cabelos ela teze dos zio mais a brucha tomou us finhos ela amaudicuo cui cresesen ziraza dragão
Mais a rosa u libertaro du fetcio ai elis zizerão felizes para senpri

Análise 7: A produção possui muitas marcas de oralidade ("ai","mundu","Mariu").O indevido de letras("majico", "brucha", "amaudicuo", "ceria", "cui", "senpri").Nota-se também a modificação da estrutura segmental das palavras,são "erros" que se relacionam à troca, supressão,acréscimo ou inversão das letras.Às vezes,essa forma de escrever

representa uma hipótese do aluno sobre a forma de escrita porque ainda não conhece bem a ortografia das palavras como em "zio" (filho), "ziraza"(virava), "zizeram" (viveram).O texto não tem pontuação,contudo, possui uma coerência seguindo uma lógica tratando-se de uma escrita com significado .

Texto 8: Um gato brincanhão
Era uma vez um gato bricanhaõ que brica com tudo. Bricava com pesoas, um gato bonito! bricava com as bolas De linhas,bricou com a bola De linha ele Se em bolou com a bola o dono tirou alinha

Análise 8: Na palavra "brica", ocorre uma transcrição fonética o aluno usa somente a vogal para indicar o som nasalizado, em "pesoa" ele não escreve o "ss" por não haver correspondência na sua fala,no caso da palavra "em bolou" há uma transcrição da sua pronúncia da segmentação do grupo fonético. O uso de indevido de letras maiúsculas, depois de aprender que os nomes próprios as crianças começam a usá-las em outras situações ("[...]bricou com a bola De linha ele Se em bolou[...]").O texto apresenta apenas um sinal de pontuação resultante de algum tipo de conhecimento visual de alguma frase com sinal de pontuação e daí o aluno passa esse conhecimento para sua escrita.

Considerações finais

Após a análise dos textos, foram constatados "erros" que foram justificados linguisticamente e que por serem explicados devem ser avaliados justamente pelo professor. Um professor leitor que se porta apenas como um corretor e busca levantar apenas esses desvios da norma padrão, deixará de avaliar a capacidade de reflexão do escritor do texto. É importante considerar que no processo de aprendizagem da escrita, a criança deve lidar com um fator que ela não está acostumada: a falta de interlocutores. Uma vez que, a escrita se desenvolve numa situação interativa à distância, a criança não tem acesso direto ao modelo para suas hipóteses como acontece na oralidade.

A questão é: como a escola vê a escrita? Percebe-se que as instituições de ensino, devem contribuir de maneira dinâmica, significativa, sem traumas, fazendo os seus alunos entenderem a diferença entre a escrita e a oralidade. Os professores devem analisar os "erros" ortográficos dentro de uma lógica da língua. Os alunos não "erram" aleatoriamente, ao contrário, os seus "erros" revelam análises sobre a escrita.

Se o professor tem conhecimento das características da escrita da criança, ele entende o que ela escreve e compreende as interferências da oralidade na escrita. A partir desse conhecimento, ele compreende que as crianças levantam hipóteses não escritas e que, em contato com diversos gêneros textuais, com muito material de leitura, ela vai mudando sua forma de escrever.

Contudo, concluímos que dentro de uma concepção tradicional de ensino, os professores de português, preferem mais uma produção textual sem muitos "erros" ortográficos, mesmo que o texto não tenha nenhum significado a uma produção mais significativa que tenha esses "erros". Assim, o que interessa em uma avaliação baseada na análise lingüística de um texto é justamente a sua coerência e não os erros ortográficos. Quando a gramática é adotada como prioridade, a criança se sente impedida para escrever, pois, teme "errar". Porém, quanto mais o aluno ler, naturalmente ele entende mais sobre as convenções ortográficas, sobre a estrutura de um texto e melhora gradativamente a sua habilidade de produzir textos escritos.

Referências

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística.** 10. ed. São Paulo: Scipione. 2001.
GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.
SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Trad. de Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.
POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, Mercado de Letras, 1996, p. 95.

RESUMO

O presente trabalho aborda e discute a ocorrência de interdiscursividade presente na obra "O Pequeno Príncipe", de Saint-Exupéry, em relação à "Bíblia", ainda que sejam obras de gêneros diferentes - um secular e outro religioso – buscam-se, nessa pesquisa, indícios que comprovem o estabelecimento de interdiscursividade, retextualização e interação entre a primeira obra e trechos bíblicos. A verificação aqui sugerida não aponta para uma análise de intergêneros como a defendida por (Marcuschi, 2008), e, sim, para uma aproximação discursiva que pode ser observada em gêneros que tratam de assuntos diferentes, evidenciando também como esses gêneros podem se tornar em partes, a retextualização do outro (Dell'isola, 2007). Essa pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso tem como questão norteadora o processo de interdiscursividade e o fato de ser ele, um fenômeno que não é inserido em muitas discussões, tanto teóricas quanto no que diz respeito a sua contribuição para atividades de leitura, realizadas no âmbito escolar, onde predomina, nesse sentido, uma abordagem com maior ênfase nas questões relacionadas à intertextualidade. A ausência de ênfase na questão aqui levantada é percebida tanto na Educação Básica quanto nos níveis mais elevados de ensino como Graduação e Pós-graduação. Além disso, levanta a possível contribuição do reconhecimento desse fenômeno na medida em que seja incentivada a sua percepção e identificação pelos estudantes; o que além da leitura e interpretação de uma obra, possibilita a análise da relação que se estabelece entre a obra específica e diversas outras, que podem motivar à leitura dessas últimas.

Palavras-chave: Gêneros, Interdiscursividade, Intertextualidade.

A OBRA "O PEQUENO PRÍNCIPE" E SUA INTERDISCURSIVIDADE COM A BÍBLIA: UMA ESTRATÉGIA PARA AMPLIAÇÃO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Wilcley Ferreira de Macedo (UFAL - Campus de Arapiraca)
Elias André da Silva – Orientador (UFAL – Campus de Arapiraca)

Introdução

O presente trabalho evidencia a interdiscursividade entre trechos da obra O Pequeno Príncipe e Bíblia. Busca indícios que comprovem o estabelecimento de interdiscursividade, retextualização e interação entre a primeira e segunda obra , tomadas como referências. O elo entre essas obras é o (inter) discurso, que por meio da linguagem promove a relação temas presentes nelas, ainda que de gêneros e tipologias distintas (um pertencente ao gênero secular e outro ao gênero religioso).

Um texto nunca está pronto por si só, ele só é constituído quando o escritor, leitor ou destinatário (interlocutor) o interpreta e essa interpretação está sempre sujeita à bagagem e leitura que o leitor traz consigo, tendo em vista que um discurso dialoga com outro, o que permite que o leitor se identifique com maior precisão ou não com a obra em questão.

Dessa maneira, é imprescindível discutir e identificar como se dá esse processo de interação, uma vez que essa habilidade oferece subsídios na identificação de cruzamentos de discursos autorizados pelos textos. Esse cruzamento pode vir a ser proposital e nítido ao ponto de possibilitar ao leitor a identificação imediata do fenômeno. Ou ainda pode dar-se despropositamente, deiando-se notar apenas pelo seu leitor mais atento.

A importância desse trabalho se dá pela possibilidade de verificar a existência de interdiscursos presentes na obra "O Pequeno Príncipe" e que o aproxime da Bíblia, ainda que sejam obras pertencentes a diferentes espaços, o que permite e incentiva a leitura de obras, tornando possível a identificação do estabelecimento de diálogo com a obra tomada como referência, em um movimento que se assemelha ao processo de hipertexto, além de possibilitar a verificação dos elementos usados na retextualização promovida, por exemplo, pela escolha do léxico destas obras, mantendo-se o discurso da obra de Saint Exupéry. Isso se efetiva para a comunidade por contribuir para o ensino de Língua Portuguesa em qualquer um dos níveis ou modalidade, na medida em que seja incentivada a percepção e identificação desse fenômeno pelos estudantes; o que além da leitura e interpretação de uma obra, possibilita a análise da relação que se estabelece entre uma obra específica e diversas obras.

No que diz respeito à contribuição para a área científica na qual o trabalho está inserido importa destacar o seu caráter investigativo, ficando podendo serem comprovadas aqui a ligação e a aproximação entre as duas obras . Isso poderá abrir espaço para desenvolvimento de outros estudos no sentido de ampliação e inclusão de outras obras nessa mesma análise, criando-se assim, uma cadeia relativa à interdiscursividade.

Muito se discute acerca da concepção de que nenhuma obra possui uma singularidade plena no sentido de originalidade em relação ao seu discurso. Um movimento natural de retextualização pode ser observado na obra "O Pequeno Príncipe", o que leva a uma reflexão: Pode-se afirmar que uma obra recorre em trechos ou em sua integralidade a discursos presentes em outros textos (obras)?

No presente trabalho busca-se a constatação de uma possível recuperação de discursos promovidos, talvez, retextualização e o seu resgate em determinados gêneros, como se observa na aproximação de trechos da Bíblia com a obra "O pequeno Príncipe", de Saint-Exupéry, podendo ou não ao longo da investigação ficar comprovada a existência de intertextualidade, retextualização e interdiscursividade.

Como objetivo geral pode-se apontar a busca por evidenciar a presença de discursividade que se estabelece entre a obra "O pequeno Príncipe" e trechos da Bíblia, mesmo que de naturezas e gêneros distintos: um secular e outro religioso. Como objetivos secundários: verificar a interdiscursividade que se estabelece

entre a obra "O Pequeno Príncipe" e trechos da Bíblia. Promover interesse pela leitura de textos ou obras diversas e pertencentes a gêneros distintos, a partir da interdiscursividade que uma obra específica apresenta.

Esta pesquisa refere-se à indicação de um fenômeno relacionado ao campo da abordagem discursiva, tendo inicialmente como referências teóricas, autores que buscam definir e conceituar os processos relacionados a essa abordagem, como Bakhtin (1975), Dell'isola (2007), Faraco (2006), Fiorin (2008), Marcuschi (2008). Trata-se em princípio de uma pesquisa qualitativa, não importando a quantidade de trechos onde se onde se possam observar a interdiscursividade e sim a constatação do fenômeno nas obras tomadas como referência: O Pequeno Príncipe e a Bíblia. A escolha dessas obras se deu a partir de observação de trechos presentes nas duas obras que apontam para a possível ocorrência de interdiscursividade.

Foram coletados, incialmente, três trechos de O Pequeno Príncipe e, posteriormente, as três citações bíblicas que, respectivamente, correspondentes aos trechos tomados como base da investigação. Os trechos e citações foram comparados para que se pudessem constatar quais as ligações discursivas existentes entre eles.

Fundamentação teórica

A aproximação discursiva que estabelece ligação entre obras e diferentes textos é um fenômeno observado com frequência entre diversos autores. As possíveis recorrências de discursos entre a obra, O Pequeno Príncipe e trechos da bíblia, apontam para a recuperação e reapresentação de preceitos pertencentes a outros gêneros, o que permite concluir que a operação observada não se trata apenas de intertextualidade e sim uma operação de nível mais elevado, o do discurso. Para Marcuschi (2008),

> (...) as relações entre um dado texto e outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação. Há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existe textos que não mantenham algum aspecto intextextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário (MARCUSCHI, 2008, p. 129)

A partir deste conceito é possível concluir que a intertextualidade aponta para um caminho oposto ao ineditismo, dando ênfase a um processo natural de resgate e reconstrução de sentidos que pode ser observado em diversos textos e que segue o princípio de que um texto pressupõe a existência de outro. ? citando o Dicionário de análise do discurso (2004, p. 288), "intertextualidade é uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou grupo de textos determinado mantém com outro texto". Nota-se aqui uma indicação de que para que haja intertextualidade basta que se tenha a constituição de uma relação explícita ou não entre textos de quaisquer naturezas em suas constituições.

Sobre o conceito de interdiscurso orienta Bakhtin (1975):

> Um enunciado vivo, significadamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinado, não pode deixar de tocar em milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pela consciência sócio-ideológica em torno do objeto e de participar ativamente do diálogo social. De resto, é dele que o enunciado saiu: ele é como sua continuação, sua réplica.

Fica evidenciada aqui a linha tênue que separa intertextualidade e interdiscursividade, enquanto a primeira está relacionada à recuperação do texto (na maioria das vezes explícita) a segunda diz respeito à recuperação da ideia do texto precursor, sem que haja necessariamente a materialidade dessa ideia recuperada. A constituição do texto então passa e está sujeita ao emaranhado de fios dialógicos vivos que estão envolvidos na enunciação, o que confere a essa relação um caráter social e ideológico.

O processo de intertextualidade e interdiscursividade está ligado também a retextualização, a respeito dela Dell'isola, (2007) afirma:

> Retextualização é a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem. (Dell'isola, 2007, p 36).

A retextualização passa então a ser o processo pelo qual o texto é transfigurado em outro, passando por uma mudança na apresentação e que compreende as operações específicas ligadas ao funcionamento da linguagem, ficando assim

evidente que uma busca por uma referência textual é um processo dinâmico e natural, onde um discurso pode ser resgatado através de diferentes gêneros, que também podem se modificar sem que haja um desapego aos elementos discursivos dos textos precedentes, evidenciando assim um diálogo ente as obras, não necessariamente por correspondência textual.

A concepção de que o discurso é essencialmente dialógico parte de Bakhtin. No seu entendimento, a comunicação só existe na troca dialógica entre o leitor e o destinatário. Bakhtin (apud Faraco, 2006), define seu objeto de estudo, grosso modo, apresentado como:

> [...] discurso, isto é, a língua em sua totalidade concreta viva, e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração totalmente legítima e necessária de vários aspectos da vida concreta da palavra. (Faraco, 2006)

Fica assim evidenciado que, sob a ótica de Bakhtin (apud Faraco, 2006), o discurso passa a ser um objeto de estudo carregado de vida, não apenas um elemento que compõe a língua, e sim, a língua propriamente dita em sua totalidade e que pode ser encontrado em diversas formas, sendo todas elas legítimas e fundamentais para a constituição do sentido concreto da palavra e de texto e obras que dele provém.

Quando se introduz a ideia de constituição de sentido da palavra, de texto e obras, o entendimento de gênero se faz necessária, uma vez que é através dos gêneros que são estabelecidas as relações de comunicação, sejam elas escritas ou faladas. Nas palavras de Marcuschi (2002),

> Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (...) Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. (Marcuschi, 2002, p. 19)

Os gêneros nessa perspectiva são ferramentas com as quais as atividades comunicativas se estabelecem, estão intimamente ligadas às relações sociais e discursivas encontradas nas diversas formas de se comunicar. Por gênero reli-

gioso entende-se aqui qualquer projeção e modalidade/tipo de texto ou obra que tenha um viés religioso, enquanto que por gênero secular entendem-se as projeções e modalidades/tipos de texto ou obras que não estão inseridos no espaço religioso.

Apresentação de dados

Quadro 01 – Dados iniciais para confirmação de interdiscursividade

TRECHOS EM QUE SE ANALISARÃO A INTERDISCURSIVIDADE			
O Pequeno Príncipe		**Trechos Bíblicos**	
1A	[...] E, continuando a caminhada, eu descobri o poço, ao raiar do dia. [...]. [...] – Tenho sede dessa água – disse o principezinho. – Dá-me de beber... E eu compreendi o que ele havia buscado! Levantei o balde até sua boca. Ele bebeu, de olhos fechados. Era doce como uma festa. Aquela água era muito mais que um alimento [...].	1B	[...] Ali havia o poço de Jacó. E Jesus, fatigado da viagem sentou-se à beira do poço de Jacó [...]. Veio um mulher da Samaria tirar água, Pediu-lhe Jesus: "Dá-me de beber". [...] Respondeu-lhe Jesus: "Todo aquele que beber desta água tornará a ter sede, mas o que beber da água que eu lhe der virá a ser nele fonte de água, que jorrará até a vida eterna" [...]
2A	Creio que ele se aproveitou de uma migração de pássaros selvagens para fugir.	2B	Em seguida, a palavra do Senhor foi-lhe dirigida nestes termos: "- Vai-te daqui; retira-te para as bandas do oriente e vai esconder-te na torrente de Carit, que está defronte do Jordão. Beberás da torrente, e ordenei aos corvos que te alimentem."

3A	[...] Mas sou mais poderosa do que o dedo de um rei, disse a serpente [...]. - Tu não és tão poderosa assim... Não tens sequer umas patas... Não podes sequer viajar [...] - Eu posso levar-te mais longe que um navio, disse a serpente. - Aquele que eu toco, eu o devolvo à terra de onde veio, continuou a serpente. Mas tu és puro. - Tenho pena de ti, tão fraco, nessa Terra de granito. Posso ajudar-te um dia, se tiveres muita saudade do teu planeta. Posso... - Oh ! Eu compreendi muito bem, disse o principezinho. Mas por que falas sempre por enigmas ! - Eu os resolvo todos, disse a serpente.	3B	A serpente era o mais astuto de todos os animais dos campos que o senhor Deus tinha formado. Ela disse à mulher: "É verdade que Deus vos proibiu comer do fruto de toda árvore do jardim?" [...]. - "Oh, não! Tornou a serpente – vós não morrereis! Mas Deus bem sabe que, no dia em que dele comerdes, vossos olhos se abrirão, e sereis como deuses, conhecedores do bem e do mal."

Nos dados 1 (A e B) abordam-se os capítulos XXIV e XXV de O Pequeno Príncipe (2009), que tratam da caminhada desse personagem e do aviador pelo deserto, e o capítulo 4 de São João que retrata a parábola da samaritana. Em 1A, o pequeno príncipe e o aviador caminhavam há dias pelo deserto e, quando não possuem mais água, eis que surge um poço. A observação inicial do pequeno príncipe ao tentar obter a água do poço é que o poço estaria acordando, como se estivesse cantando. O aviador, querendo poupar os esforços do pequeno príncipe, toma para si a responsabilidade de puxar a corda e o balde que trariam a água do interior do poço. Eis que o pequeno príncipe exclama: "Tenho sede dessa água, dá-me de beber...". (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 78). O aviador, surpreso, entende o valor significativo que aquela água passa a ter para o menino, a ponto de afirmar na narração:

> E eu compreendi o que ele havia buscado! Levantei-lhe o balde até a boca. Ele bebeu, de olhos fechados. Era doce como uma festa. Essa água era muito mais que alimento. Nascera da caminhada sob as estrelas, do canto da roldana, do esforço do meu braço. Era boa para o coração, como um presente (...). (Ibid., p. 78-79)

Em comparação à parábola da samaritana, pode-se observar também a presença de um poço aonde a samaritana vai buscar água e se depara com Jesus, que lhe pede água: "[...] Ali havia o poço de Jacó. E Jesus, fatigado da viagem sentou-se à beira do poço de Jacó [...]. Veio um mulher da Samaria tirar água, Pediu-lhe Jesus: "Dá-me de beber"." A mulher, indaga Jesus por não ser comum a comunicação entre judeus e samaritanos e para sua surpresa Jesus lhe oferta uma água totalmente diferente daquela que estava no interior do poço, seria essa uma água viva, onde todo aquele que bebesse da água não mais teria sede, pois á agua oferecida se transformaria em uma fonte de água que jorraria até a eternidade. A samaritana então pede a Jesus que lhe dê dessa água.

Nos dados 2 (A e B) se encontram citações do capítulo IX de O pequeno príncipe que trata dos preparativos da viagem que o pequeno príncipe fará a outros planetas e do capítulo 17 de I Reis que traz parte da história do Profeta Elias. Na primeira, o pequeno príncipe insatisfeito com as mentiras e palavras agressivas da rosa de seu planeta, planeja fazer uma viagem por outros planetas, o aviador que nesse momento é o narrador da história cita de que maneira o pequeno príncipe teria se transporta: "Creio que ele se aproveitou de uma migração de pássaros selvagens para fugir" (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 32). Já as citações da Bíblia se referem a um momento no qual Deus orienta o profeta Elias a se refugiar prometendo-lhe não faltar alimento: "Vai-te daqui; retira-te para as bandas do oriente e vai esconder-te na torrente de Carit, que está de fronte do Jordão. Beberás da torrente, e ordenei aos corvos que te alimentem" (BÍBLIA, I Reis, 17).

Nos dados 3 (A e B) se encontram citações do capítulo XVII de O pequeno príncipe, que apresenta a passagem do príncipe pelo planeta Terra, ao contrário do que acontece nos demais planetas, o menino fica surpreso ao não encontrar nenhum humano, chegando a imaginar ter se enganado de planeta, em seguida surge a cobra e se estabelece um diálogo entre eles. Já as citações da Bíblia se referem à culpa original de Adão e Eva e apresentam o diálogo entre a cobra e Eva, durante o diálogo a cobra – apresentada como o mais astuto dos animais – questiona a mulher sobre a proibição por parte de Deus de que Adão e Eva não poderiam se alimentar dos frutos daquela árvore do jardim, após o esclarecimento de Eva de que apenas o fruto de uma das árvores é proibido a serpente tenta Eva a se alimentar do fruto, argumentando que ao comer do fruto seriam iguais a deuses, conhecedores do bem e do mal.

Discussão de dados

É possível verificar nos dados 1 (A e B) a existência de um mesmo cenário: Encontra-se em ambos dois seres humanos em busca de água, durante os diálogos estabelecidos pelos personagens fica nítido que a água nos contextos apresentados assume um caráter muito maior do que a substância que saciará a sede daqueles que a buscam. Tanto a samaritana quanto o pequeno príncipe demonstram ter sede de uma água que não irá apenas saciar suas necessidades físicas, mas também as do coração. É possível notar isso quando Jesus diz à samaritana que aquele que beber da água que ele oferece não terá mais sede e a samaritana suplica: "Senhor, dá-me dessa água, para eu já não ter sede nem vir aqui tirá-la!". Já na história do pequeno príncipe essa necessidade fica explícita quando o aviador narra o seu esforço para retirar a água do interior do poço e o pequeno príncipe afirma ter sede dessa água. A seguir, o aviador narra suas impressões ao ver o pequeno príncipe beber a água: "Aquela água era muito mais que um alimento. Nascera da caminhada sob as estrelas, do canto da roldana, do esforço do meu braço". (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 78).

Os dados 2 (A e B) apresentam a clara contribuição e auxílio de espécies de pássaros em momentos cruciais, designados para auxiliarem aos personagens de ambas as narrações. Na história de O Pequeno Príncipe, os pássaros (selvagens) são apresentados como o meio de transporte que levará o pequeno príncipe em sua viagem pelos planetas. Já para o profeta Elias os pássaros (corvos) são também o meio de transporte pelo qual chegará até ele sua alimentação durante o período em que ele estivesse refugiado. Nestes episódios, os cenários não se aproximam, mas os elementos ajudadores sim: a presença de pássaros que auxiliam ao Pequeno Príncipe; e a presença de corvos que auxiliam a Elias. Se aumentarmos a lente de observação, ver-se-á que o texto não se repete, mas o discurso sim.

Nos dados 3 (A e B) constata-se forte semelhança nos cenários das narrativas: em ambas é estabelecido um diálogo entre um humano que se encontra em situação de fragilidade e inocência (o pequeno príncipe por ser uma criança e Eva por não ter conhecimento, até então, do mal) e uma cobra que se apresenta nos dois contextos como um animal astuto. Na bíblia (quando oferece o fruto proibido a mulher) e no O Pequeno Príncipe (quando tenta fazer com que o me-

nino ceda a sua picada). Nesses trechos e contextos o desenrolar não é o mesmo a astúcia da serpente se mantém: Na Bíblia, oferece sabedoria de deuses; no O Pequeno Príncipe, oferece leveza e imortalidade. O discurso da serpente como enganadora nos dois trechos se mantém, não textualmente, mas no discurso do desenrolar da narrativa.

Considerações finais

Tendo em vista os dados apresentados, é possível observar uma reapresentação das mesmas ideias em textos distintos e de circulação em espaços díspares: O Pequeno Príncipe trata-se de uma obra não religiosamente marcada socialmente; enquanto à Bíblia é inerente a circulação com marcas de religiosidade.

Nesse sentido, a proposta deste trabalho começa a ser alcançada pela comprovação da existência de uma relação de discursos bíblicos e discursos da obra de Saint-Exupéry, dando indícios para a confirmação da análise aqui proposta.

É necessária ainda a busca por um maior número de comprovações para que seja assegurada a existência do estabelecimento de intertextualidade, retextualização e interdiscursividade entre trechos das duas obras.

Vale salientar ainda que as conclusões aqui apresentadas são de fato iniciais, pois trata-se de um trabalho em construção e que, portanto, apresenta resultado parciais com base nas análise de dados ainda inicias.

No entanto, é possível constatar que o fenômeno da interdiscursividade se faz presente até o ponto em que caminhou a análise proposta pela pesquisa.

Referências

BAKHTIN, MIKHAIL. *Du Discours Romanesque*. In **Esthètique et théorie du Roma**. Gallimard, Paris, 1975.

BÍBLIA. Português. **A Bíblia Sagrada**: Velho e Novo Testamento. Versão revisada da tradução de João Ferreira de Almeida. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Pérete. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. 2ª Ed. Curitiba: Edições Criar, 2006.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Parábola, 2008.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva *et al*. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
SAINT- EXUPÉRY, Antoine. **O Pequeno príncipe**. 48ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

RESUMO

O ensino básico é imprescindível em nossas vidas, seja de acadêmicos ou docentes. É por este ensino que iniciamos nossas trajetórias de pesquisadores e formadores de opinião. No mais, as pesquisas científicas precisam, urgente, mostrar novos meios a serem seguidos, pois veremos no referido estudo que as deficiências linguísticas não são poucas onde ocorreu a nossa pesquisa. Com isso, este artigo tem por objetivo analisar e compreender as produções textuais realizadas por alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada no município de Igaci – AL. Desse modo, esse estudo tem como intuito identificar e quantificar os critérios de textualidade contidos nas produções de alunos do ensino básico. A maioria dos alunos, aqui consultados, são da zona rural do município igaciense e trazem consigo vestígios culturais arraigados que influenciam fortemente o modo como estes discentes escrevem seus textos. Ver-se-á de um ponto de vista crítico como os critérios de textualidade estão sendo usados e trabalhados em sala de aula e veremos também como os docentes fazem uso de suas metodologias de ensino para uma melhor compreensão por parte do discente. Para essa pesquisa quantiqualitativa tomamos como base e referencial teórico os livros de Cagliari (2009); Marcuschi (2008); Koch (2012); Antunes (2005); dentre outros. Livros que foram essenciais durante toda pesquisa e realização desse estudo. As análises foram realizadas por meio de 20 amostras, nas quais foram encontradas várias inconsistências no âmbito da ortografia, problemas de pontuação, ausência de coesão e coerência textuais, erros de concordância, dentre outros. Portanto, constatou-se que, no *corpus,* a influência da oralidade teve um reflexo bastante negativo na escrita e, consequentemente, na produção final dos textos.

Palavras-chave: Análises, Produções textuais, Ensino básico.

TEXTO NA ESCOLA: UM OLHAR SOB O VIÉS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Max Silva da Rocha[1]

Introdução

O ensino superior brasileiro tem como suporte a pesquisa, o ensino e a extensão, a pesquisa se constitui em algo imprescindível para a obtenção de resultados sejam eles parciais ou conclusivos. Nessa perspectiva, abordaremos a pesquisa aqui tratada com o intuito de trazer à tona o mundo caótico e complexo que encontramos no nível de educação básica na escola onde ocorreu a nossa observação e análise. Este trabalho tem como objetivo analisar as produções de textos de alunos do 9º ano, com a finalidade de identificar a ausência da coesão e coerência textuais, bem como outros critérios de textualidade, como os de intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade conforme nos mostra Marcuschi (2008). O *corpus* da pesquisa é constituído por 20 amostras provenientes de uma escola municipal de esfera pública localizada no município de Igaci-AL. Os informantes da pesquisa são de ambos os sexos e de uma variada mistificação de idades entre as mais comuns são de 13 a 16 anos.

Vemos como o ensino básico está caótico em nossos dias e as pesquisas científicas precisam mostrar meios e novos estudos para assim podermos compreender essa complexidade. O estudo aqui tratado mostrará com a análise dos

1. Max Silva da Rocha é graduando do 6º período do curso de Letras – Português da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL – Campus III, em Palmeira dos Índios - AL. É Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UNEAL. E-mail: msrletras@gmail.com

dados como os resultados estão sendo negativos no ensino de formação básica. Este ensino é imprescindível em nossas vidas seja de estudantes ou de acadêmicos. Notou-se durante a coleta do *corpus* que alguns fatores desviam as atenções dos alunos tais como a conversa sobre novelas, fofocas, *watsapps, Facebook,* ou até mesmo com celulares escondidos e amostra sobre as carteiras tendo acesso as redes sociais.

Tudo isso durante as aulas, vemos dessa forma que alguns valores não estão mais sendo levados a sério pelos alunos aqui estudados. "Lembro-me do meu tempo de estudante do ensino básico que não é um passado tão longínquo, que meus pais me incentivavam para ir à escola se não quisesse passar o resto de minha vida no cabo de uma enxada". Tais valores não vemos mais nos dias de hoje pelo menos não como antes nos alunos da escola observada uma vez que a maioria são da zona rural do município.

A seguir, nos próximos itens, veremos como o ensino básico está necessitado de novos meios de ensino e novas metodologias tendo assim muito a ser melhorado. O estudo aqui realizado identificou possíveis problemas que fazem com que essa dura realidade se torne algo tão rotineiro. Tudo isso veremos de um ponto de vista crítico. Atentemos para esse primeiro momento a seguinte pergunta: De que forma os alunos da educação básica estão utilizando os critérios textuais em suas produções? Este estudo mostra como se deu o processo da coesão e coerência textuais e os critérios textuais adotados pelos colaboradores da pesquisa, isto é, a análise final dos textos de alunos do 9º ano do município igaciense.

Considerações sobre leitura e escrita

A invenção da escrita representa um grande marco na história da humanidade. Antes do surgimento da escrita as informações eram passadas de pai para filho de forma oral. Ao passar do tempo as palavras faladas desaparecem, voam diferentemente da palavra escrita, que permanece, perdura por muito tempo. Com o surgimento da escrita, a memória coletiva dos povos passou a ter outros meios de materialização, a saber: jornais, revistas, livros e internet. Vale dizer que a escrita se constitui como um divisor de águas na história da humanidade. Na maioria das escolas, ainda se prioriza a atividade da escrita em detrimento à leitura, que é considerada como atividade fundamental que deve ser desenvolvi-

da na escola. Convém destacar que é a escrita que tem como finalidade precípua a leitura e não ao contrário. É a escola a instituição responsável pela sistematização do saber acadêmico, por isso precisa ter a leitura como atividade básica. A leitura vai dar ao aluno o devido suporte para uma produção de texto coerente.

É pertinente destacar o que diz Cagliari (2009, p.148-149) "A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola". Infelizmente a maioria das escolas tem a escrita como prioridade. Mesmo a escrita sendo mais trabalhada que a leitura escreve-se pouco e, muitas das vezes, sem sentido. A escrita como toda atividade interativa implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas. Nesse sentido, destaca Antunes (2005, p.45):

> A atividade da escrita é então uma atividade interativa de expressão, (ex: "para fora"), de manifestação verbal das idéias (sic), informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever.

Na produção de um texto, as frases e as palavras não devem ser escritas isoladamente uma a uma e sim estabelecer uma conexão onde haja sentido entre si. O uso da escrita serve justamente para estabelecer esse processo de comunicar de forma coerente e coesa. Quem escreve, escreve para ser lido, e a palavra escrita serve como um elo entre quem fala e quem ouve entre quem escreve e quem lê.

O texto serve como uma ponte entre os interlocutores do processo de comunicação. Quando se escreve, o faz supondo que existe o outro como sujeito do processo de interação. Assim é imprescindível que seja levado em conta que há um interlocutor que, por sua vez, precisa entender o que se escreve, este sujeito está em interação com o produtor do texto.

No que se refere à escrita enquanto o processo de interação é válido destacar o que afirma Bakhtin (1995, p.113):

> Na realidade toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor.

Na escrita de um texto, é necessário considerar as normas que regem a produção de um bom texto e, sobretudo entender o que é um texto. Do ponto de vista de Koch (2012, p.30):

> Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir para ele, determinado sentido.

Nesse aspecto vale salientar a necessidade de garantir o sentido nas produções textuais, levando em conta que o sentido do texto não se encontra dentro do texto, e sim se constrói a partir do próprio texto. Pode-se afirmar que o texto é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Texto na visão Marcuschi (2008, p.72) "É a unidade de manifestação da linguagem". Na escrita de um texto é necessário considerar as normas que regem a produção textual, onde todas as partes de um texto devem estar interligadas por vários critérios de textualidade.

A coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

Na elaboração de um texto é necessário considerar os sete fatores de textualidade, a saber: a coesão, a coerência, a aceitabilidade, a informatividade, a intertextualidade, a situacionalidade e a intencionalidade. Levando em conta que um fator está ligado ao outro, onde juntos formam um sentido e o texto torna-se compreensível ao leitor.

Breves considerações sobre os critérios de textualidade

Coesão

No que diz respeito à coesão, convém frisar que é a ligação correta entre os elementos de um texto; ela funciona como uma parte entre frases e parágrafos que recebe o nome de conectores, onde sua função é agir juntamente com a coerência para dar um sentido amplo ao texto. Alguns mecanismos atuam na co-

esão onde servem como elementos de referência à língua que são: substituição, elipse, referência, conjunção.

Coesão lexical. Para Antunes (2005, p.50) "É impossível, pois, ressaltar que a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral, pelas relações de reiteração, associação e conexão".

Considerando que a coesão funciona como parte do sistema de uma língua, embora se trate de uma relação semântica, ela é realizada como ocorre com todos os componentes do sistema semântico – através do léxico gramatical.

Coerência

Quanto à coerência, é pertinente salientar que diz respeito à estrutura profunda do texto. Este critério relaciona-se ao sentido do texto e é imprescindível na produção textual, pois ela diz respeito à ordem das ideias e dos argumentos. É totalmente ligada à coesão. Sem coerência o texto se torna impossível de ser entendido e não comunica. Como nos diz Koch (2012, p.22) "Portanto para haver coerência é preciso que haja a possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos".

Intencionalidade

Com base em Marcuschi (2008) a intencionalidade está ligada aos objetivos pretendidos pelo autor. Ela revela o esforço do produtor do texto em construir uma comunicação eficiente, capaz de proporcionar um discurso tanto coerente quanto coeso e assim satisfazer os objetivos de ambos os interlocutores. Considera-se a intenção do autor como um fator relevante para a textualização, pois nenhum texto é inocente, todos tem uma intenção. Um texto é produzido com uma finalidade que deve ser compreendida pelo leitor. É importante ressaltar o que afirma Marcuschi (2008, p.127): "Com base na intencionalidade, costuma-se dizer que um ato de fala, um enunciado, um texto é produzido com objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor". Desse modo, o texto deverá ser compatível com os objetivos de quem o elabora.

Situacionalidade

A situacionalidade é justamente a adequação do texto a uma situação comunicativa do texto e ela está relacionada ao contexto e sempre se referindo ao fato de relacionar o evento textual à situação. A situação ajuda a direcionar o sentido do discurso, tanto em sua produção como também em seu entendimento. Essa situação comunicativa interfere diretamente na produção do texto. A função da situacionalidade é adequar o texto a situação em que há uma comunicação. Um bom exemplo que podemos tomar é o caso de um telefonema, onde exige várias ações que constituem o gênero telefonema. Contudo, a situacionalidade não serve apenas para interpretar e relacionar o texto, mas também, para orientar a própria produção.

Intertextualidade

Esse fator permite uma ligação onde todos os textos se comunicam com outros textos. Ela nos mostra a interdependência de um texto para o outro, porque um texto só tem sentido em relação e comparado a outro texto. Não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto encontra-se isolado. Esses textos têm uma relação a outros textos já ditos dos quais absorve algumas características para atribuir outra feição.

Pode-se dizer que a intertextualidade é uma "propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinados mantém com outros textos" (Dicionário de análises do discurso, 2004, p.288); Marcuschi (2008, p.130)

Informatividade

O critério da informatividade faz com que o texto se torne coerente no desenvolvimento dos tópicos referentes ao conteúdo. Mas temos que tomar bastante cuidado, pois os temas a serem abordados precisam ser conhecidos. Também devemos tomar cuidado com o excesso de informações que possam desmotivar o leitor por não poder armazená-las. É importante que o texto trate de informações que tragam novidades, porém que sejam conhecidas. Portanto, a infor-

matividade é, essencialmente, necessária nesse contexto, pois é responsável em mostrar o que o texto quer transmitir.

"A rigor, a informatividade diz respeito ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido". Marcuschi (2008, p.132).

Aceitabilidade

A aceitabilidade está totalmente ligada à intencionalidade, e diz respeito à atitude do receptor do texto. Ela enquanto critério de textualidade parece ligar-se às noções pragmáticas e ter uma estreita interação com a intencionalidade. Como a aceitabilidade diz respeito à expectativa do receptor, daí a dificuldade em estabelecer os seus limites. Dessa forma, a aceitabilidade é inerente ao receptor porque ele analisa o nível de coerência e coesão que o texto utiliza sendo capaz de levar o receptor a aceitar o texto produzido e consequentemente, ampliar os seus conhecimentos.

Os gêneros textuais e seus conceitos

É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero textual, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Para Marcuschi (2008, p.155):

> Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos e enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Na produção textual usada em sala de aula, geralmente, pede-se muitas vezes a escrita de textos dissertativos argumentativos. E na maioria das vezes o que se produzem são textos que apresentam problemas com vários critérios de textualidade e até mesmo de adequação ao gênero textual exigido. As dissertações em seus contextos não possuem linearidade, ou seja, sequências lógicas en-

tre parágrafos dificultando, assim, ao leitor entender os componentes do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão.

A análise de gêneros textuais na relação fala e escrita

Sabendo-se que a fala e a escrita são fatores correlatos na vida cotidiana das pessoas, os gêneros textuais constituem essas formas de comunicações. Convém lembrar o que afirma Marcuschi (2008, p.192) "Defendo que o som não é uma condição suficiente para a definição da língua falada". Oralidade não é, necessariamente, a mesma forma que se escreve. Nem sempre, o som de uma palavra é o mesmo que a escrita. O som é apenas uma condição necessária da oralidade, pois sem ele seguramente não teremos língua oral.

Os textos isolados não possuem o poder de comunicar, se não houver todo processo de oralidade e organização das frases e parágrafos. Ao produzir um texto a pessoa está comunicando sua ideia ao leitor, possibilitando várias formas de interpretações dos diversos leitores. Ao usar a forma oral se está transmitindo não uma informação e sim um efeito de sentido, transformando o texto em um enunciado de palavras devidamente coesas e coerentes.

Procedência e análise dos dados

Este tópico trata da pesquisa quantiqualitativa, composta por 20 amostras que constituem o *corpus*, cedidas pela professora JMTF da turma do 9° ano de uma escola de esfera pública municipal, do município de Igaci–AL. No decorrer da análise, observou-se que os textos apresentam inconsistências no critério da ortografia, paragrafação, coesão e coerência textuais, dentre outros critérios de textualidade, justamente o que se faltava nos textos analisados para comunicarem melhor.

A análise das produções textuais foi feita dando ênfase nos critérios de textualidade, coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, intertextualidade, intencionalidade e destacando a ausência de alguns conhecimentos linguísticos que são essências numa boa produção textual tais como: ortografia, acentuação, concordância, paragrafação e pontuação como se pode ver na tabela abaixo:

Problemas detectados nos textos dos alunos do 9º ano			
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	PROBLEMAS[1]	SITUAÇÃO COMUNICATIVA	CASOS[2]
Coesão	**08**	Aceitabilidade	**10**
Coerência	**12**	Informatividade	**09**
Ortografia	**142**	Situacionalidade	**10**
Acentuação gráfica	**122**	Intertextualidade	**07**
Concordância	**116**	Intencionalidade	**06**
Paragrafação	**04**		
Pontuação	**141**		

1. Os problemas referem-se aos textos coletivamente.
2. Os casos representam cada texto individual.

Fonte: Dados coletados nas amostras analisadas.

Considerações finais

A nossa pesquisa teve a intenção de responder a seguinte pergunta: De que forma a produção textual está sendo trabalhada no ensino básico e, necessariamente, numa escola de esfera pública localizada no município de Igaci - AL? Esse estudo procurou fazer toda uma análise minuciosa da turma do 9º ano, para assim, identificarmos as causas que fazem com que os textos desses estudantes tenham problemas como pode ser observado na tabela acima. Percebemos que falta interação da parte do corpo docente para com os alunos uma vez que identificamos, nessa escola, um sistema totalmente mecanicista e repetitivo.

Não é objetivo de nossa pesquisa atacar ou desqualificar os professores desta escola, mas sim, indagar a respeito do que os docentes estão trabalhando em sala de aula para qualificar o desempenho dos alunos em suas produções textuais. Esperamos, desse modo, manter um bom diálogo com professores de língua portuguesa e de outras áreas a fim de buscar alguma alternativa de melhor com-

preensão no aspecto de ensino-aprendizagem. É papel fundamental do professor, neste caso o de língua portuguesa, verificar as inconsistências apresentadas nos textos dos alunos. Nesse sentido, é válido fazermos as seguintes perguntas: a) os textos que os alunos produzem em sala de aula são analisados ou simplesmente corrigidos? b) há socialização dos textos em sala de aula? c) após o professor identificar alguns problemas textuais o texto é devolvido ao aluno para ele fazer as devidas correções? d) o que está sendo trabalhado em sala tem a ver com os textos que os alunos produzem? e) o uso da gramática normativa é utilizado para identificar como elaborar um texto coerente e coeso ou somente para expor as definições e nomenclaturas?

Notamos durante toda a pesquisa que estas perguntas ficam sem respostas porque não há, na escola aqui analisada, uma preocupação com a produção de textos. A reescrita é algo imprescindível, pois com ela o aluno pode notar situações que antes não tinha percebido e assim corrigir-se. Sobre a grande importância da reescrita vale ressaltar o que nos afirma Sercundes (2004, p.89) que diz:

> Partindo do próprio texto, o aluno terá melhores condições de perceber que escrever é trabalho, é construção do conhecimento; estará, portanto, mais bem capacitado para compreender a linguagem, ser um usuário efetivo, e consequentemente aprender a variedade padrão e inteirar-se dela.

Não temos dúvida que o método da reescrita favorece de forma equivalente a produção textual de qualquer aluno. O ato da reescrita permite ao autor perceber que o texto é um conjunto inacabado e é uma absorção de conhecimento que edifica o ambiente da interação. É o que nos diz Azevedo e Tardelli (2005, p.45):

> Produzir um texto na escola é, pois, realizar uma atividade de elaboração que se apura nas situações interlocutivas criadas em sala de aula; é um trabalho de reflexão individual e coletiva e não um ato mecânico, espontaneísta ou meramente reprodutivo.

A partir da análise dos textos que coletamos, percebeu-se que as principais dificuldades dos alunos se encontram principalmente nos critérios de textualidade. Também foi dado importância ao processo da reconstrução destes textos, onde o aluno tem o contato com sua produção e observa o que faltou na cons-

trução e reescreve outro texto mais coerente e coeso. Os dados apontaram que a ausência da leitura foi um dos principais incidentes ocorridos, onde os alunos não usaram adequadamente os critérios de textualidade em seus textos, para que houvesse um melhor entendimento por parte do leitor. Provavelmente, porque eles não foram instruídos pelos professores nem pela escola para se familiarizarem com tais critérios, uma vez que a escrita, nesta escola, tem prioridade.

Por fim, resta-nos dizer que a pesquisa foi fascinante porque mantemos contato diretamente com os estudantes e suas produções textuais, mas sabemos que as pesquisas científicas precisam urgente, mostrar meios para solucionar esses problemas. Com essa pesquisa demos o pontapé inicial para outros futuros estudos que possam ajudar e melhorar o ensino básico, que como vimos, está em grande problemática. Isto posto vale ressaltar que a pesquisa é a essência do nível superior.

Referências

ANTUNES, Irandé Costa. **Lutar com palavras:** coesão e coerência. São Paulo, Parábola editorial, 2005.

AZEVEDO, Claudinéia B. e TARDELLI, Marlete C. **Escrevendo e falando na sala de aula**. In CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU, P. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A Coesão textual**. 22ª. ed. São Paulo: Contexto 2012.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**.10ª. ed. São Paulo: Contexto 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. **Sobre o que se escreve na escola**. In CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A Coerência Textual**. 17ª. ed. São Paulo. Contexto, 2012.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 11ª. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CADERNO 13

Anais Eletrônicos VI ECLAE

Literatura e ensino

RESUMO

No processo de leitura, o leitor elabora previsões ao formular perguntas sobre o que será lido ou antecipar a continuidade dos fatos. Essas perguntas, quando respondidas, favorecem a compreensão. Essa dinâmica é própria do leitor proficiente, que se prepara para ler fazendo predições apoiadas em seu conhecimento prévio e em suas experiências de vida. Considerando que a leitura do texto literário pressupõe a relação palavra e vida, texto e leitor, objetivamos neste trabalho, proveniente de pesquisa de mestrado em desenvolvimento, compreender a influência da relação texto-vida na elaboração de previsões durante sessões de leitura desenvolvidas com alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Natal/RN-Brasil. A abordagem metodológica é de natureza qualitativa, envolvendo protocolos da pesquisa exploratória e de intervenção. Para a coleta de dados foram realizadas oito sessões de leitura, a partir das obras de Lygia Bojunga: A Bolsa Amarela (2014) e Tchau (2008). As sessões foram planejadas e implementadas conforme a experiência de leitura por andaime (GRAVES; GRAVES, 1995), que envolve etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Para a análise dos dados, nos respaldamos nas teorizações de Smith (1989), Kleiman (1999; 2002) Vygotsky (2007) Eco (1986; 1994) e Leffa (1996). Neste trabalho recorremos, especificamente, as sessões de pré-leitura desenvolvidas com o livro A Bolsa Amarela (BOJUNGA, 2014). Focalizamos as previsões elaboradas pelos sujeitos na etapa de pré-leitura, principalmente as que são motivadas pela inter-relação texto-vida. Na confluência entre esses dois aspectos, constatamos que os sujeitos elaboraram previsões pautadas em suas experiências de vida, criando associações, avaliando, julgando e divergindo sobre as previsões de seus pares através do exercício de metacognição. Os resultados apontam que a relação texto-vida contribui para a elaboração de previsões consistentes que mobilizam o engajamento do leitor à atividade de leitura.

Palavras-chave: Leitura, Literatura, Previsão.

"LER O QUE ESTÁ FORA ANTES DE LER O QUE ESTÁ DENTRO": A ATIVIDADE DE PREVISÃO NA RELAÇÃO TEXTO-VIDA

Daliane do Nascimento dos Santos (UFRN)
Alessandra Cardozo de Freitas (UFRN)

Introdução

De acordo com Smith (1989), para se realizar a leitura de um texto com sucesso é necessário que o leitor possua dois tipos de informação: a visual, que se refere ao material escrito e a não-visual que corresponde ao conhecimento prévio que o leitor possui a respeito do que está sendo lido. Sem a combinação desses dois aspectos na interação do leitor com o texto, a leitura acaba se tornando uma atividade de difícil compreensão para o leitor.

Esse fato, nos revela que quanto mais informação não-visual (conhecimento prévio) o leitor tiver, maior será a sua capacidade de compreensão sobre o lido. Nesta perspectiva, o conhecimento e a experiência de vida que o leitor possui são aspectos fundamentais tanto para o envolvimento do leitor com a obra quanto para a sua compressão. Smith (1989) lembra que compreender significa responder as perguntas que são formuladas durante a leitura, isto é, o leitor cria expectativas a respeito do lido e realiza previsões sobre o que pode ocorrer na história em forma de perguntas que devem ser respondidas para que se chegue a compreensão. Assim, podemos dizer que:

> A previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas, scripts e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares e situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar

> do que lemos. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambiguidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes. Assim, somos capazes de gerar um experiência abrangente das imagens inertes da impressão (SMITH, 1989, p.34).

A previsão não é um exercício de "adivinhação inconsequente, nem envolve apostar ao acaso qualquer coisa quanto ao resultado mais provável" (SMITH, 1989, p.34), a atividade de previsão "é a eliminação anterior de alternativas improváveis. É a projeção de possibilidades" (SMITH, 1989, p.35) que se realiza a partir de perguntas elaboradas pelo leitor ao ser provocado pelo texto. Neste sentido, as previsões podem ser do tipo globais ou focais. As previsões globais, se referem a uma previsão geral de longo alcance, já as focais, estão relacionadas a acontecimentos específicos que ocorrem no curso de uma história, apresentando sempre mais detalhes do que a previsão global (SMITH, 1989).

O leitor além de realizar previsões durante a leitura, ele também pode realiza-las antes de ler, apenas através das primeiras informações que a história lhe fornece, como o título e a arte gráfica do livro. Esse passeio que o leitor faz de "ler o que está fora antes de ler o que está dentro" (CALVINO, 2003, p.16), lhe permite a elaboração de previsões globais a respeito do conteúdo e tema da história, que podem se confirmar a medida que lê ou não. A esse respeito Umberto Eco (1986), acrescenta que:

> A antecipação do leitor constitui uma porção de fábula que deveria corresponder àquela que ele está para ler. Uma vez que tenha lido, dar-se-á conta que se o texto confirmou ou não a previsão. Os estados da fábula confirmam ou desaprovam (verificam ou falsificam) a porção de fábula antecipada pelo leitor. [...] O final da história – tal como estabelecido pelo texto – não só verifica a última antecipação do leitor, mas também algumas das suas antecipações remotas, e em geral profere uma implícita avaliação das capacidades previsionais manifestadas pelo leitor no decurso de toda leitura (ECO, 1986, p.95).

Essa atitude de antecipar e prever o que será lido, releva a presença de um leitor proficiente, que se prepara para ler a história fazendo escolhas por meio de predições sobre a obra. "Essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático), o gênero (conhecimento

textual)" (KLEIMAN, 2002, p.51). O leitor prediz algo, ele apresenta "uma porção da fabula", como menciona Umberto Eco (1986, p.95). Todo esse repertório de conhecimento mobilizado pela obra, possibilita uma articulação do conhecimento de mundo do leitor com as informações que o texto lhe oferece inicialmente. Podemos dizer, que o conhecimento prévio do leitor é condição básica para o seu engajamento na atividade de leitura e para a compressão do lido, uma vez que:

> A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 1999, p.13).

Considerando que o leitor antes e durante a leitura utiliza o conhecimento que adquiriu ao longo da vida, através da interação de diversos níveis de conhecimento para compreensão do lido, ressaltamos a importância da experiência de vida do leitor como repertório de conhecimento que forma parte do conhecimento prévio, o qual é adquirido "através de nossas experiências e convívio numa sociedade, conhecimento este cuja ativação no momento oportuno é também essencial à compreensão de um texto" (KLEIMAN, 1999, p.22). Nesta direção, inferimos que a experiência de vida do leitor se mostra como aspecto significativo e relevante a ser mobilizado durante a atividade de previsão.

Ao compreender importância da previsão na atividade de leitura e o papel que a experiência de vida do leitor ocupa nesse processo, dedicamos um momento nas sessões de leitura para explorar as previsões dos alunos/leitores a respeito da história a ser lida. Esse momento chamado de pré-leitura, é uma das etapas do procedimento da leitura por andaime (GRAVES E GRAVES, 1995), que corresponde ao momento que antecedi a leitura da história, no qual são realizadas perguntas aos leitores de modo que eles elaborem previsões sobre a história. Esse procedimento, permite ao leitor estabelecer um elo com a história a ser lida, através do desejo de ler e o prazer de descobrir o que vai acontecer, pois durante a pré-leitura, as perguntas realizadas provocam no lei-

tor curiosidade sobre a história e expectativas a respeito das previsões realizadas se irão se confirmar ou não.

Durante a pré-leitura foram realizadas perguntas elaboradas pela professora/pesquisadora, com base em categorias de perguntas que mobilizam a experiência de vida do leitor. As categorias de pergunta utilizadas foram: representação imaginária, a qual motiva o leitor a imaginar uma possível ação ou acontecimento; a reminiscência que mobiliza a recordação de fatos e a categoria experiência fictícia/real que confronta o leitor com uma cena fictícia que poderia viver na vida real. Todas essas categorias, utilizadas para elaborar as perguntas durante a pré-leitura mobilizam a experiência de vida do leitor, uma vez que os atos de imaginar, recordar e confrontar experiências envolvem o conhecimento que o leitor já possui para se realizar. Nesse sentido, o conhecimento do leitor adquirido através da sua experiência de vida se relaciona como as informações que possui sobre a história, construindo uma relação texto-vida durante a previsão.

Pensando na relação texto-vida provocada pelas perguntas durante a pré -leitura, iremos neste trabalho proveniente de pesquisa de mestrado refletir sobre as previsões que os alunos/leitores realizaram durante a pré-leitura do livro A bolsa Amarela da autora Lygia Bojunga (2014), com o intuito de observar como a relação texto-vida pode influenciar ou não na elaboração de previsões. Este trabalho assume uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, envolvendo protocolos da pesquisa exploratória e de intervenção, no qual para a coleta de dados foram realizadas oito sessões de leitura literária com alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Natal/RN-Brasil, a partir de duas obras de Lygia Bojunga: A Bolsa Amarela e Tchau. Para este trabalho recorremos a episódios de pré-leitura desenvolvidas com o livro A Bolsa Amarela, focalizando as atitudes dos alunos às perguntas que provocam a inter -relação texto-vida, ancorados nos princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 2006; FRANCO, 2012).

Lembramos, que em função do gênero novela e a extensão do livro, a pré -leitura era realizada sobre cada capítulo da história, o que demonstra que a medida que os leitores liam o livro, mais informações possuíam sobre a obra para fundamentar suas previsões.

Previsão que me mobiliza: a atitude do leitor diante do previsto

> Um bosque é um jardim de caminhos que se bifurcam. Mesmo quando não existem no bosque trilhas bem definidas, todos podem traçar sua própria trilha, decidindo ir para esquerda ou para direita de determinada árvore e, a cada árvore que encontrar, optando por esta ou aquela direção (ECO, 1994,p.12).

Assim, como durante o processo de leitura o leitor é mobilizado a optar o caminho que quer seguir construindo sentidos e significados, durante a atividade de previsão essa postura também foi observada nos alunos/leitores, mas de modo diverso. A etapa de pré-leitura ao promover uma relação texto-vida a partir das perguntas empreendidas pela professora/pesquisadora mobilizou os alunos/leitores a se posicionarem diante das previsões apresentadas pelos seus pares. Neste processo, os alunos/leitores assumiam atitudes diversas que os levavam a optar por determinadas previsões, considerando-as válidas ou não.

Nessa perspectiva, verificamos a partir das análises que a atividade de pré-leitura estimulou atitudes nos alunos/leitores que vão além da simples elaboração de previsões, isto é, durante a previsão os alunos/leitores realizavam um exercício de metapensamento que os levavam a: criar associações, negar a previsão do outro, julgar atitudes e divergir entre si gerando a discussão.

Elaborando previsões por associações

Quadro 1

Episódio de discussão da história: 01

(19) PP: O último episódio trás como cenário a Praia. O que o lugar sugere que vai acontecer?
(20) Ariel: A Raquel vai atrás do Terrível.
(21) Danilo: Não. É Afonso que vai embora também.
(22) PP: Por quê?
(23) Danilo: Porque o Terrível foi embora e o Afonso vai embora pelo mar.
(24) Helena: A Raquel vai jogar no mar as suas vontades.
(25) PP: Por que você acha que ela vai fazer isso?
(26) Helena: Porque o mar leva as coisas para longe, quando são jogadas nele.
(27) PP: Alguém tem outra ideia.
(28) Isabela: A Raquel vai se despedir dos amigos.
(29) PP: Mais alguém? Vamos ver o que acontece na história.

(7ª sessão: Livro A Bolsa Amarela)

Neste episódio, no momento que Ariel diz que "a Raquel vai atrás do Terrível", Danilo logo em seguida nega essa previsão ao dizer que não é o Terrível que vai embora, mas sim o Afonso. Quando questionado, pelo porquê da sua afirmação, Danilo justiça mencionando que: "o Terrível foi embora e o Afonso vai embora pelo mar". Essa atitude de negar e justificar na previsão, demonstra que Danilo se apropriou da história de modo que possibilitou, criar previsões mais consistentes baseadas no que já conhece sobre a história, pois quando ele diz que Terrível já foi embora, retoma um acontecimento ocorrido no capítulo VIII do livro, já quando menciona que Afonso vai embora pelo mar, faz uma associação entre a partida de Terrível através do mar e a possível partida de Afonso que poderá ser feita pelo mar também.

Podemos perceber que Danilo constrói uma previsão por associação de acontecimentos da história. O fato de já saber que o Terrível foi embora pelo mar e que o próximo capítulo à ser lido tem como título "Na praia", permitiu a Danilo

associar a partida de Terrível ao nome do capítulo levando-o a construir uma previsão futura de Afonso, sobre o que ele poderia fazer na praia. Essa associação permitiu a Danilo prever que Afonso vai embora pela praia também.

Assim como Danilo, Helena também apresenta uma previsão que é criada a partir do exercício de associação. Durante o momento de pré-leitura Helena prevê que "Raquel vai jogar no mar suas vontades", quando questionada pela escolha do mar, justifica que "o mar leva as coisas para longe, quando são jogadas nele". Nesse momento, ela associa a palavra "mar" a ideia de separação, partida, despedida, desapego de término de uma relação quando diz que o mar leva as coisas para longe. Inferimos que Helena recorre a sua experiência de vida e aos conhecimentos que tem sobre os movimentos do mar, para construir a previsão, na qual a personagem Raquel vai encerrar a relação que tem com suas vontades. Deste modo, a saída para o desapego será o mar, pois ele leva as coisas para longe, dando a ideia de que não haverá mais encontro da personagem com suas vontades.

Sabemos que durante o exercício de previsão o leitor pode recorrer a sua experiência de vida e as informações que possui sobre a obra para construir sua previsão. Nos dois casos, em específico, observamos que os alunos/leitores criam suas previsões a partir da associação de informações advindas tanto da obra literária, quanto da sua experiência de vida. Essa habilidade de associar informações demonstra uma competência cognitiva desenvolvida a partir do exercício de previsão.

Para Vygostsky (2007, p.50) "a verdadeira essência da memória está no fato dos seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos". Podemos inferir que o exercício de previsão a partir da relação texto-vida possibilita aos alunos/leitores recorrer as suas lembranças de forma ativa a partir do exercício de associação.

Durante o ato de pensar "o cérebro realiza sua própria tarefa de criar e testar, seletivamente, possíveis mundos, mesmo quando padrões de comportamento estabelecidos tornam-se fixados em hábitos" (SMITH, 1989, p. 37). É nesse processo de criar, testar e selecionar que o sujeito cria associações que o ajudam na resolução de problemas em seu dia a dia. Assim como Smith (1989, p.37) menciona que "classificação, categorização, formação de conceito e outras manifestações do que é algumas vezes chamado de pensamento de ordem superior ou abstrato impõem e examinam relações entre afirmações ou estados das coisas" a

associação de ideias também é vista como um ato de pensamento abstrato que se desenvolve a partir da seleção e combinação de informações. Partindo desse entendimento, verificamos que a relação texto-vida contribuiu para a elaboração de previsões por associação de ideias.

A negação durante a previsão

Quadro 2

Episódio de discussão da história: 02

(03) PP: Isso. A gente viu no último encontro que tentaram abrir a bolsa da Raquel na casa da tia Brunilda e isso gerou um grande confusão. Agora nós vamos para o próximo episódio da dessa história. O que será que vai acontecer agora? Depois que a família descobriu que tinha dois galos na bolsa amarela o que vocês acham que vai acontecer?
(04) Oliver: Vai pegar a bolsa dela.
(05) PP: E vai fazer o que?
(06) Pedro: Vai dá os galos para os donos.
(07) PP: Vai dá os galos.
(08) Luiz: Terrível vai fugir.
(09) PP: O Terrível vai fugir?
(10) Isabela: Já fugiu.
(11) PP: Será que já fugiu? Aí só tem o nome no capítulo.
(12) Isabela: Mas tem o nome na história, eu já li.
(13) PP: Mas aí a gente vai descobrir. E aí o que essa família vai fazer?
(14) Isabela: Eu não sei.
(15) PP: Mas imagine. O fato da gente não saber algo, nós podemos imaginar, inventar o que essa família poderia fazer.
(16) Oliver: Fazer macumba.
(17) PP: E aí o que vocês acham? Todos já sabem que tinha coisa viva na bolsa amarela.
(18) Oliver: É assassina, capaz de matar.

(5ª sessão: Livro A Bolsa Amarela)

Neste episódio, a professora/pesquisadora ao questionar sobre o que a família da personagem Raquel vai fazer após terem descoberto os dois galos em sua bolsa, os alunos/leitores apresentam várias previsões de ação futura para

os personagens como: “Vai pegar a bolsa dela” (Oliver), “vai dá os galos para os donos” (Pedro), “Terrível vai fugir” (Luiz). Embora os alunos apresentem previsões futuras, sobre a possível ação do personagem, essas previsões são negadas pela fala de Isabela, quando menciona que o personagem “Já fugiu”.

Essa previsão de uma ação já realizada pelo personagem e que impossibilita a realização das demais, demonstra que Isabela em vez de criar possibilidades futuras de ação, como se espera através da pergunta da professora/pesquisadora, ela vai além, ela nega as previsões ao dizer que a ação já ocorreu – Ele já fugiu.

Isabela desconsidera a previsão que “Terrível vai fugir” feita por Luiz, em função dele está falando sobre algo que iria acontecer, mas que na verdade para ela já aconteceu. Essa afirmação da aluna, indica que a família da personagem Raquel, não poderá fazer nada com o Terrível por ter sido encontrado na bolsa, pois ele fugiu antes de qualquer intervenção da família. No momento que a professora/pesquisadora questiona se Terrível realmente fugiu, Isabela justifica a sua previsão relatando: “mas tem o nome na história, eu já li.” Ao dizer que já leu, a aluna faz referência ao título do capítulo que ainda será lido intitulado “Terrível vai embora”. Ao ter acesso a essa informação que não indica quando Terrível iria partir, Isabela conclui que o personagem já fugiu construindo assim sua previsão, que nega as previsões já apresentadas pelos demais alunos.

Percebemos que Isabela durante a previsão adota uma “atitude proposicional (crê, deseja, augura, espera, pensa) quanto ao modo que as coisas vão andar” (ECO, 1986, p.95), ou seja, como os acontecimentos podem se desenrolar na história. Essa atitude auxilia na construção das previsões, pois o leitor ao pensar sobre o lido tem maior facilidade na construção de hipóteses, desta forma, ele não só é capaz de elaborar previsões, como também de confirmar ou negar uma previsão apresentada.

Deste modo, podemos perceber que o exercício de prever mobilizou Isabela a assumir outro tipo de atitude além da simples elaboração de previsão, ela agora avalia o dito e se posiciona diante das previsões dos seus pares assumindo uma “atitude de não-adesão do lucutor” (TROUCHE, 2006, p.151), isto é, Isabela não concorda com a previsão empreendida e assim assume uma atitude de negação perante seus pares.

Esse comportamento de Isabela, demonstra que a relação texto-vida estabelecida a partir das perguntas na pré-leitura contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico do leitor, uma vez que a elaboração de previsões repercuti em aprendizado. Isto é, de acordo com Smith (1989) há três elementos que parecem determinar o que é aprendido: As demonstrações que "são as condições para o aprendizado, existentes em torno de nós; *engajamento*, que é a interação do cérebro com a demonstração; e *sensibilidade*, o estado de aprendizado do cérebro" (SMITH, 1989, p.227). Podemos dizer que na pré-leitura, as demonstrações se referem ao exercício de prever realizado pelos alunos/leitores; o engajamento a interação de Isabela com as previsões apresentadas e a sensibilidade o momento em que Isabela se posiciona negando a previsão do outro, se configurando em aprendizado. Tal compreensão evidencia que durante a pré-leitura se estabelece uma situação de aprendizado através da presença desses três elementos, que pode repercutir em aprendizagens diversas. Neste caso, em específico, observamos o aprendizado da habilidade de negar o pensamento do outro ao apresentar uma nova proposição.

Nessa perspectiva, inferimos que o engajamento do leitor se mostra condição necessária para que haja aprendizado, já que "as crianças aprendem quando estão engajadas em uma atividade que alguma outra pessoa está realizando" (SMITH, 1989, p.232). A atitude de Isabela, nos mostra que ao recorrer a estratégia da relação texto-vida durante a atividade de previsão, possibilita ao leitor assumir outros papeis, que não se limitam apenas o de prever, eles aprendem a avaliar a previsão de seus pares confirmando ou negando a sua capacidade de realização.

Previsão que questiona atitude do personagem

Quadro 3

Episódio de discussão da história: 03

(86) PP: Bem, já que ele não está querendo contar porque é segredo. Mas vamos para história, quem vai pensar diferente nessa história?
(87) Isabela: A Raquel.
(88) PP: E o que é que ela vai pensar diferente nessa história?
(89) Isabela: Ela vai pensar em outra história.
(90) Karen: Ela vai desistir de largar as vontades e vai pensar diferente.
(91) Isabela: Ela vai continuar a guardar as vontades porque ela ainda tá escrevendo.
(92) PP: Como Isabela?
(93) Isabela: Ela já está escrevendo de novo, falando da vontade de ser grande.
(94) PP: Então ela não está pensando diferente?
(95) Isabela: Professora pensa só, se ela disse que não quer mais escrever o romance por que ela escreve?
(96) Karen: Ela tá ferrada.
(97) PP: Pessoal vamos ouvir a Isabela. É o que Isabela?
(98) Isabela: Deixa prá lá.
(99) PP: Continue Isabela. Continue seu raciocínio. Pode falar. Por que será que a Raquel vai pensar diferente?
(100) Ronaldo: Ela vai mudar a história.
(101) PP: Então vamos começar a história.

(6ª sessão: Livro A Bolsa Amarela)

Neste episódio a professora/pesquisadora ao questionar quem vai pensar diferente na história obitem duas opiniões diversas a de Karen que afirma que a personagem vai largar as vontades e vai pensar diferente e a de Isabela que discorda e ainda questiona a atitude da personagem. Dentre os dois pontos de vistas apresentados destacamos o de Isabela, a qual questiona a atitude da personagem ao dizer: “Professora pensa só, se ela disse que não quer mais escrever o romance por que ela escreve?”.

Isabela, chama atenção a um fato significativo na história as três vontades da personagem: a vontade de crescer, de ser menino e de escrever. Ao retomar os acontecimentos da história, Isabela mostra que a personagem Raquel não vai pensar diferente, pois por mais que diga que vai parar de escrever ela continua escrevendo. Essa observação feita por Isabela demonstra o conhecimento que tem sobre o enredo e a atenção que foi empreendida na atividade de leitura, pois além de fazer uma observação significativa a respeito da atitude da personagem utilizando o que já sabe da narrativa para fundamentar sua previsão, ela convida a professora a pensar nessa possibilidade também.

Segundo Smith (1989, p.39) "a base da compreensão é a previsão, a eliminação anterior de alternativas improváveis. As previsões são questões que fazemos ao mundo, e a compreensão é recebermos respostas relevantes a estas questões", podemos perceber que Isabela, ao questionar a atitude da personagem elimina a previsão de Karen ao mostrar que a personagem continua escrevendo. Essa postura que Isabela adota de questionar a atitude do personagem revela mais uma competência que a atividade de pré-leitura possibilita ao recorrer a estratégia da relação texto-vida – a atitude de julgamento.

Essa atitude de julgar o personagem discordando da previsão do outro através do já lido, revela que Isabela adota uma das características fundamentais do processo de leitura, a capacidade de avaliar sua própria compreensão (LEFFA,1996). Isto é, Isabela avalia não só o que pensa, mas também o pensamento de seus pares o que a mobiliza a assumir uma atitude de julgamento.

A capacidade do leitor questionar o lido é influenciada tanto pelo texto literário,quanto pela sua experiência de vida e de leitura. De um lado "a literatura nos oferece a *vida em alteridade* que ajuda a tomarmos posição, a fazermos escolhas, criticamente, com discernimento, não nos deixando enganar pelo fácil, imediato e modelarmente verdadeiro" (YUNES, 2010,p.60) e por outro temos a vida do leitor através de suas experiências que se constroem ao longo da vida demandando posicionamentos e tomada de decisões. Esses dois elos texto e vida estabelecidos durante a previsão, possibilitam para os alunos/leitores além de uma formação leitora uma formação para a vida. Larrosa (1996, p.136) confirma esse pensamento ao mencionar que "para que a leitura se resolva em formação é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade", neste caso a subjetividade do leitor se configura em sua experiência de vida.

É preciso discutir para se validar uma previsão

Quadro 4

Episódio de discussão da história: 04

(32) PP: Certo. Quem tem uma ideia diferente da Ariel? Sobre o que está acontecendo na bolsa amarela. Vamos gente, vamos pensar. O que vocês acham?
(33) Tiago: Ele tá tentando escapar de todas as formas.
(34) Anny: (S.I.)
(35) Layla: Ele vai bicar o zíper da bolsa para sair.
(36) PP: Será que ele vai bicar o zíper para sair?
(37) Isabela: Mas eu acho que não vai dá para abri o zíper porque/
(38) Layla: porque é por fora
(39) PP: Será que não vai dá para abrir?
(40) Oliver: O zíper é por fora:::
(41) PP: É o que?
(42) Oliver: O zíper é por fora não dá pra abrir.
(43) PP: Não dá para abrir?
(44) Isabela: Da sim:::
(45) Danilo: Da não:::
(47) Layla: Quem disse. ((se referindo a fala de Danilo))
(48) Danilo: Da não. Já fez alguma vez?
(49) Layla: Eu já fiz isso.
(50) Oliver: O zíper é por fora.
(51) PP: Bianca tem algo a dizer, vamos ouvir/
(52) Danilo: Professora:::
(53) PP: Ela (Layla) disse que já conseguiu abrir uma bolsa por dentro.
(54) Oliver: É porque você já entrou dentro de uma bolsa? ((se referindo da Layla Oliver fala cruzando os braços, como se não tivesse acreditando na sua fala 49))
(55) Layla: Eu virei a bolsa por trás e rasguei por dentro.
(56) Ariel: Mamma mia. ((demonstrando surpresa com a fala 55 de Layla))
(57) Oliver: E você tava dentro de uma bolsa? ((se referindo a Layla))
(57) Layla: Não.
(58) Oliver: Então pare de falar isso.
(59) Pedro: Porque ela (Layla) rasgou o estojo/
(60) Danilo: Ela rasgou o estojo.
(61) PP: Layla, então quer dizer que você acha que o Terrível vai conseguir abrir a bolsa por dentro. Quem tem uma ideia diferente?
(62) Helena: Professora:::
(63) PP: Pode falar Helena.

(64) Helena: O Terrível não vai conseguir, porque o galo não tem força.
(65) PP: Gente olha só o que a Helena disse. Que o galo não vai fugir, porque ele não tem força. Vocês concorda com isso?
((Nesse mesmo momento Karen, procura a assistente que está gravando em vídeo a aula, mostra o livro e diz de forma silenciosa "o Terrível vai fugir sim".))
(66) Alunos: Não:::
(67) PP: Vocês acham que o galo tem força e vai conseguir?
(68) Alunos: Sim:::
(69) PP: Eita Helena te desafiaram vamos ver se isso acontece realmente na história.
(70) Pedro: Eu sei. O fecho quebrou assim. ((faz um gesto de como o fecho iria quebrar))
(71) PP: Pedro então você acha que o fecho vai quebrar.
(72) Oliver: Vamos logo, deixe isso pra lá. ((Oliver interrompe a fala solicitando que iniciemos a leitura da história)).

(4ª sessão: Livro A Bolsa Amarela)

Temos neste episódio uma discussão gerada a partir de uma dúvida que surge sobre a previsão de Layla. Quando a professora/pesquisadora pergunta o que está acontecendo na bolsa amarela, Layla menciona que "Ele (galo Terrível) vai bicar o zíper da bolsa para sair", após sua previsão surgi uma sucessão de falas que apontam motivos sobre a possibilidade do zíper ser aberto ou não. Neste momento, uma discussão é gerada sobre a validação ou não dessa previsão. Durante a discussão instaurada, Isabela e Layla afirmam a possibilidade do zíper ser aberto por dentro, nesse meio tempo ao ter sua pervisão questionada, Layla relata "Eu já fiz isso", como forma de convencer os demais colegas sobre possibilidade de realização da previsão.

Observamos, portanto, que Layla recorre a uma experiência pessoal para fundamentar e dar mais credibilidade a sua previsão. No entanto, ela não é aceita pelos seu pares e continua sendo questionada: É porque você já entrou dentro de uma bolsa?"(Oliver), " Eu virei a bolsa por trás e rasguei por dentro" (Layla)" , " E você tava dentro de uma bolsa?" (Oliver), " Não" (Layla) , "Então pare de falar isso" (Oliver). Embora, Layla tenha explicado como fez para abrir o ziper por dentro, dando a entender que é possível ser feito na ficção, as sequências de perguntas de Oliver a deixa sem argumentos para tentar convencer os demais alunos sobre a validade de sua previsão. Quando Oliver diz "Então pare de falar isso", reduz a previsão de Isabela a algo improvável de ser feito.

Para Morin (2012, p. 22) "o desenvolvimento da inteligência geral requer que seu exercício seja ligado à dúvida, fermento de toda atividade crítica, que, como assinala Juan de Mairena, permite "repensar o pensamento". Percebemos neste episódio, que atividade de previsão mobilizou os alunos/leitores ao exercício da dúvida ao recorrer a elaboração de perguntas para tentar validar ou não a previsão. Essa atitude de duvidar sobre a previsão do outro mobilizando a questionar tal ponto de vista, além de demonstrar uma contribuição da relação texto-vida para formação do leitor, lança olhares para outro aspecto a ser explorado na pré-leitura – o exercício a dúvida.

Durante as perguntas e respostas dos alunos/leitores, podemos verificar uma atividade de metacognição empreendida na discussão. Eles realizam uma espécie de monitoramento da compreensão deles mesmos e de seus pares para que possam realizar as perguntas validando suas repostas ou não. Esse processo de metacognição envolve "a habilidade para monitorar a própria compreensão" e a "habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha" (LEFFA, 1996, p. 46). Nessa direção, "os processos metacognitivos, presumivelmente, têm lugar quando pensamos sobre os nossos pensamentos, por exemplo, quando refletimos sobre se já sabemos algo, se estamos aprendendo ou se cometemos um erro" (SMITH, 1989, p.39). Essa capacidade pôde ser vista durante a discussão dos alunos/leitores sobre a validação da previsão, uma vez que para discutir é necessário pensar não só sobre o que já se sabe, sobre o que vai dizer, mas também sobre o pensamento do outro, processo este que se mostra contínuo durante a discussão.

(In) Conclusões

Considerando que durante o processo de leitura o leitor faz perguntas ao texto de modo a compreender o escrito, estando a atividade de previsão presente nessa dinâmica. Inferimos que ao estimular os alunos/leitores à realizarem previsões durante a pré-leitura recorrendo a perguntas que mobilizam uma relação texto-vida, contribui de forma significativa para sua formação leitora, uma vez que o mobilizam a adotar uma atitude responsiva ativa antes da leitura do texto por meio da formulação de predições.

Vimos que durante as previsões os alunos/leitores realizam um exercício metacognitivo que os levam a pensar sobre suas previsões, como também, na dos seus pares. Nesse processo, ao criarem associações, negar o pensamento do outro, julgar as atitudes dos personagens e divergir entre se estabelecendo uma discussão, evidenciam que a atividade de previsão a partir de uma relação texto-vida, possibilita o desenvolvimento de atitudes que vão além da elaboração de previsões aleatórias que tem como objetivo apenas prever o que poderá acontecer, ela permite motivar o pensamento critico do leitor antes mesmo de iniciar a leitura, levando-o a recorrer a conhecimentos tanto da sua experiência de vida quanto da obra para construir suas previsões.

Portanto, recorrer a relação texto-vida durante a atividade de pré-leitura, é contribuir para elaboração de previsões mais consistentes que mobilizam o engajamento do leitor à atividade de leitura; é estimular processos cognitivos como atenção e concentração; é desenvolver o pensamento crítico e motivar uma compreensão responsiva ativa por parte do leitor.

Referências

BOJUNGA, Lygia. **A Bolsa Amarela**. 33ª edição. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2005.

CALVINO, Italo. **Se um viajante numa noite de inverno**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Planeta de Agostine, 2003.

ECO, Umberto. **Seis Passeios pelos Bosques da Ficção**. Tradução de HildegardFeist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **Lector in Fabula**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.

GRAVES, Michel F., Graves, Bonnie. The sacffolded reading experience:a flexible fra mework for text. **Reading**. V. 29, n.1,p.29-34. Apr.1995.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LAROSSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber de. (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura**. Porto Alegre: Sagra – D.C. Luzzatto, 1996.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

TROUCHE, Lygia Maria Gonçalves. Polifonia e intertextualidade: as vozes da notícia. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Werneck dos. (Org.). **Estratégias de Leitura**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. Tradução de José C. Neto, Luís S. M. Barreto, Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YUNES, Eliana. A provocação que a literatura faz no leitor. In: AMARILHA, Marly. **Rede de Sentidos**. Brasília: Liber Livro, 2010.

RESUMO

O presente artigo objetiva expor uma proposta de trabalho com os poemas “Valsa”, de Casimiro de Abreu; “Berimbau” e “Trem de Ferro”, de Manuel Bandeira. Objetivamos proporcionar ao aluno do ensino médio o contato com o texto literário a fim de despertar o gosto pela leitura literária e desenvolver essa prática de leitura. Para tanto, propomos um plano de trabalho que será desenvolvido numa escola pública da cidade de Serra Talhada – PE; nosso intento é atrair os discentes a partir da sonoridade dos poemas, fazendo com que os alunos percebam a relevância do ritmo na composição poética e como este pode contribuir para o melhor entendimento do poema. Vale salientar que essa sequência será desenvolvida por nós através do Programa de Iniciação a Docência – PIBID do qual fazemos parte e temos como orientadora a professora Andreia Lima. Na nossa prática metodológica, exploraremos os jogos sonoros existentes nos poemas, identificando a peculiaridade da linguagem e demonstraremos o que diferencia o texto poético dos demais gêneros. É relevante dizer que já conhecemos a escola e realizamos um período de observação, onde constamos que as aulas de Literatura são, na maioria das vezes, a exposição de características de Estéticas literárias e contextualização histórica desses períodos. Infelizmente, não há quase contato com o objeto literário, dessa forma, entendemos ser relevante uma metodologia que priorize o encontro do texto com o leitor. Para realização deste trabalho, nos fundamentos em Cosson (2006); Lima (2009); entre outros.

Palavras-chave: Literatura, Ensino, Sonoridade, Significado.

"VALSA" E "BERIMBAU": RITMOS E SONS DESPERTANDO O GOSTO PELA POESIA

Jôyna Correia da Silva (UFRPE/UAST)
Andreia Bezerra de Lima (UFRPE/UAST)

Introdução

A presente proposta de trabalho se justifica e se baseia no resultado da diagnose feita na turma do 2º ano A, de uma escola estadual do município de Serra Talhada. Nela, realizamos um período de observação e constatamos que o contato com a Literatura, da maioria dos alunos, acontece apenas no cotidiano da sala de aula. Porém, esse consiste apenas na explicação de características de determinadas escolas literárias e seu contexto histórico. Nesse modelo de ensino, percebemos um problema, a falta de contato direto entre aluno e o texto literário. Por isso, existe relevância no nosso trabalho, uma vez que, queremos promover a interação texto e leitor. Entendemos Literatura como aponta Bachelard "uma reduplicação da vida, uma espécie de emulação de cair no sono" (BACHELARD *apud* LIMA, 2009, p.64), permitindo assim, que o leitor viva coisas novas com esse encontro (experiências essas que embora sejam novas partem de uma realidade comum entre leitor e o autor). Acreditamos, portanto, que essa falta de interesse na disciplina surge desse desencontro, entre texto e aluno (já que apenas 01 aluno, escolheu como componente favorito a literatura).

Pensando dessa forma, o presente artigo visa propor uma metodologia de ensino que favoreça o encontro do discente com o objeto literário, com a finalidade de despertar no estudante o gosto pela literatura, possibilitando, talvez, a formação de uma comunidade de leitores que ultrapasse os muros da escola. Para este fim, elegemos o gênero lírico, por ser curto, favorece a leitura em sala,

possibilita que o professor leve-o na íntegra e entregue a todos os alunos. Segundo Lima (2009, p.11) acredita-se que a poesia mexa com a emoção, com os sentimentos e sensações; assim, o contato com o texto poético é um momento único que, na maioria das vezes depende da metodologia usada, da vivência, das expectativas dos alunos e da qualidade estética da obra. Pensando sob essa perspectiva, o esperado é que esta proposta de pesquisa venha a ser um exemplo de estímulo que contribua para a reflexão sobre o papel da literatura na escola, fornecendo peças importantes para repensar a prática pedagógica direcionada ao texto literário.

Como dito, anteriormente, objetivamos proporcionar ao aluno do ensino médio o contato com o texto literário a fim de despertar o gosto pela leitura literária e desenvolver essa prática de leitura. Para isso escolhemos, dentre uma gama de obras, alguns poemas para serem trabalhados em sala de aula, esta seleção se deu a partir da sonoridade dos textos, pois visamos destacar essa particularidade do gênero lírico, mostrando como pode ser significativo para a compreensão do texto poético o atentar-se para esta especificidade. Os poemas são: "Valsa", de Casimiro de Abreu; "Trem de Ferro" e "Berimbau"; de Manuel Bandeira, dentre outros conforme apareça à necessidade[1], explorando os jogos sonoros existentes nestes poemas e identificando a peculiaridade da linguagem, o que diferencia o texto poético dos demais gêneros, desejamos que o aluno se encante com a lírica e desmistifique o mito de que a poesia é de difícil compreensão. Ivanda Martins (2006) discute sobre os mitos que rondam o ensino de literatura na escola e aponta como um deles o texto literário ser de difícil entendimento, no artigo intitulado "A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?", a estudiosa deixa claro o porquê dessa falácia.

A seguir, relataremos as sugestões metodológicas que empreendemos adotar para alcançar os objetivos aqui descritos. Vale ressaltar que nos baseamos, principalmente, em Cosson (2006); Lima (2009) e Pinheiro (2005). Estas leituras

1. Esse artigo apresenta nossa proposta de trabalho enquanto bolsista do PIBID, ao submetermos ao Eclae, tínhamos a intenção de discutir, parcialmente, os resultados e mostrar como estava a recepção da proposta por parte dos alunos. Mas, infelizmente, por causa da greve na rede estadual de ensino e outras problemáticas envolvendo o cronograma escolar, ficamos impossibilitada. Mas, apresentaremos as sugestões para o trabalho que objetiva destacar a sonoridade do texto como porta de entrada para despertar a sensibilidade do discente.

nos auxiliaram no melhor entendimento em relação ao ensino da literatura, sobretudo, do texto poético e nortearam a preparação de sequências didáticas para aplicação das atividades. Destacamos, ainda, que o desejo de realizar esta intervenção na sala de aula surgiu quando a professora Andreia Lima, nossa orientadora no PIBID, ministrou a oficina, "Arte literária e ensino: o trabalho com a poesia na sala de aula"; a fim de contribuir para formação continuada dos professores da rede pública e para os bolsistas desse programa de iniciação a docência.

Dançando ao ritmo de "Valsa"

O poema "Valsa", de Casimiro de Abreu, nos instiga, pois além de ser uma valsa, apresenta uma "narração" em que um casal está dançando esse ritmo. Enquanto dançam, o eu – lírico desabafa toda sua mágoa, pois percebe que a acompanhante enquanto baila com ele, parece se interessar por outro que naquele salão estar. Apesar de o texto ter sido escrito no século XIX, o vocabulário não apresenta muita dificuldade, mas, também não nos deteremos no léxico de início, pois queremos apreender a atenção dos alunos pelo ritmo, vamos "bailar" ao som da leitura desse poema.

A VALSA

Tu, ontem,
Na dança
Que cansa,
Voavas
Co'as faces
Em rosas
Formosas
De vivo,
Lascivo
Carmim

O trecho transcrito acima é a primeira estrofe do poema, ao dividir em sílabas poéticas, vemos que os versos são dissílabos, e assim permanece em toda sua

extensão. Abaixo, demonstramos a versificação presente na estrofe que se repete ao logo do poema, permitindo que entendamos ser o refrão da canção.

Quem/ **de**/ra
Que/ **sin**/tas
As/**do**/res
de a/**mo**/res
que/, **lou**/co,
sen/**ti!**
Quem/**de**/ra
Que/ **sin**/tas...
- Não/**ne**/gues,
Não/**min**/tas
Eu/**vi!...**

Com os comentários postos acima, é nítido que esse texto carece de uma boa vocalização, para Paul Zumthor (apud BRAZ, 2015) quando o texto é oralizado, pode ganhar, para o ouvinte, estatura de "símbolo", ou seja, adquiri corpo. A audição de uma leitura oral permite a criação de imagens e de novos significados, mesmo que não conheçamos o sentido de todas as palavras ouvidas. Pensando nisto, vale ressaltar que trabalhar com poesia exige a leitura da obra, antes da aula, quantas vezes forem necessárias, até encontrar o tom apropriado: suave, cadenciado, ritmado, enfim, de acordo com as exigências do texto[2]. Como afirma (BOSI *apud* LIMA, 2009, p. 99), "para uma boa leitura, temos que encontrar o tom, o afeto, a entonação que, possivelmente, possa estar ligada aos sentimentos; isso contribuirá para uma boa interpretação". Acreditamos nisso, e é com base no que acabamos de expor que após entregar o poema aos alunos e pedirmos uma leitura individual e silenciosa, faremos a vocalização. Mas, antes perguntaremos o que eles entenderam, se gostaram do texto; essa sondagem inicial é para

2. Informação obtida na oficina "Arte literária e ensino: o trabalho com a poesia na sala de aula" ministrada pela Profa. Ms. Andreia Bezerra de Lima. Foi dito, no momento, que um dos estudiosos sobre ensino de poesia que trabalha com essa perspectiva é o Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves e podemos encontra algo no artigo "Caminhos da abordagem do poema em sala de aula", presente na revista "Graphos" (2008).

confirmarmos a hipótese que possivelmente os discentes terão dificuldade ou demonstrarão um aparente desinteresse, porém, provavelmente após a leitura oral e demais discussões, essas primeiras impressões mudarão.

Depois desse contato inicial, vamos nos aprofundar nas partes constituintes do texto poético, indagaremos sobre o ritmo, o que a turma percebeu após a leitura realizada por nós, então, exploraremos a musicalidade, através das assonâncias e aliterações, passaremos ao léxico, sempre realizando perguntas para instigar a participação de todos e não vir com uma interpretação pronta e acabada, mas, construir o sentido com os alunos. Partindo da sonoridade para trabalhar a temática, pois, acreditamos que um dos grandes problemas do estudo da poesia na escola é a desconexão destas partes. No currículo escolar está presente a versificação do texto poético, geralmente para os alunos do 1º ano do médio. Então, o docente, de posse do livro didático, explica que as sílabas poéticas são divididas de forma diferente da divisão silábica, e começa a ensinar a escansão, mostra que pode aparecer redondilha menor, cinco sílabas, redondilha maior, sete sílabas, versos decassílabos e assim por diante, no entanto, qual o significado disso para o entendimento do texto, porque existem essas classificações, como é o ritmo e leitura de um verso de cinco sílabas, por exemplo. Nada disso fica claro, este assunto é estudado destituído de significado e geralmente não desperta o interesse do aluno, ademais qual o sentido de escandir um poema todinho, se o discente não é levado a relacionar a estrutura com o conteúdo, a compreender que a divisão silábica favorece o ritmo, dialogar com a música, já que tantos poemas foram musicados, a exemplo de "Trem de Ferro", de Manual Bandeira, texto que também queremos trabalhar com os alunos, nesse projeto de intervenção.

Voltando a sequência com "valsa", aliaremos escansão ao sentido, pois leremos em outro ritmo para ver que efeito causa na recepção e mostrar que desrespeitando a métrica, possivelmente, não nos aperceberíamos ser uma valsa, o texto. Em seguida, contextualizaremos os alunos na época em que foi escrito, como eram as festas, as relações, indagaríamos sobre essa provável "paquera", será que o eu – poético está "correto"? depois, construiremos o mesmo cenário, nos dias atuais. Trazendo para próximo dos discentes, a temática abordada, a fim de que percebam que a literatura além de plurissignificativa, se relaciona com a atualidade e pode dialogar com a vida deles. Pois, como afirma Lima (2009, p. 70)

> [...] a linguagem literária assume aspectos de representação e demonstração do real, mas, também, permite que as palavras passem a ter vida própria com novas significações. Embora a literatura permita a criação de novos universos, estes são baseados ou inspirados na realidade da qual tanto o escritor quanto o leitor participa. Por isso, mesmo sendo vinculada à realidade, dela foge através da estilização da linguagem.

Assim, partindo da especificidade de linguagem, aproximaremos os educando da poesia, mostrando que mesmo aparentando ser de difícil compreensão, é possível entender, vivenciar e dialogar com o texto poético. Pois, por mais distante que seja a composição, se nos encontrarmos com o objeto literário, teremos nossas sensibilidades aguçadas. Finalizaremos a sequência com o poema "Valsa" apresentando um vídeo encontrado no youtube.

Tocando Berimbau na sala de aula

Como foi exposto, nosso objetivo é trabalhar sons e ritmos como caminho na busca pelo gosto literário. Logo, dando continuidade a sequência didática, o próximo poema que os alunos conhecerão é "Berimbau", de Manuel Bandeira. Os poemas escolhidos não dialogam na temática, só na sonoridade, pois são extremamente musicais e os vocábulos neles presentes podem assumir outro significado, ao modificarmos o contexto.

Berimbau remete ao instrumento que acompanha o jogo da capoeira, sendo assim, iniciaremos esse encontro com uma motivação. Para tanto, nos baseamos no modelo exposto por Cosson (2006), o estudioso elege um exemplo de sequência didática para trabalhar o texto literário, ele denomina de "sequência básica", esta é dividida nas seguintes partes: motivação, introdução, leitura e interpretação. Neste momento, o que nos interessa é a motivação, pois de acordo com Cosson (2006) ela prepara o aluno para a interação com o texto, o discente é levado a deduzir sobre as possíveis temáticas que o texto aborda. Para o estudioso o sucesso da aula de literatura está condicionado a uma boa motivação. E esta deve ser externa ao texto, concordamos em parte com o autor, pois acreditamos que o próprio texto literário pode ser uma excelente motivação, podemos partir dele, elaborando uma pergunta instigante, destacando alguns versos, antes de entregar o poema na íntegra, enfim, muitas são as possibilidades, porém de uma

coisa estamos certa, priorizar o uso do texto e criar uma curiosidade no leitor, ajuda a envolvê-lo no trabalho desenvolvido em sala. E este é o principal objetivo da "motivação".

Logo, nossa primeira ação será perguntar aos alunos o que eles entendem por berimbau, depois de ouvir as respostas, mostraremos as fotos de diversos destes instrumentos, esperamos que as respostas sejam dadas com facilidade e que todos tenham o mesmo entendimento, já que não há mistério por trás dessa palavra. Porém, nossa expectativa está para quando os alunos receberem o poema, pois no primeiro momento de discussão, sondaremos sobre o que eles pensam que retratará o texto poético. Supomos que vão atrelar a capoeira, falar de dança e talvez até utilizar a aula anterior como paradigma, construindo algo semelhante ao que está presente em "Valsa". Seguindo adiante, entregaremos o poema, mas, não daremos o tempo da leitura silenciosa, faremos a leitura oral imediatamente.

BERIMBAU

Os aguapés dos aguaçais
Nos igapós dos Japurás
Bolem, bolem, bolem.
Chama o saci: - Si si si si!
- Ui ui ui ui ui! Uiva a iara
Nos aguaçais dos igapós
Dos Japurás e dos Purus.

A mameluca é uma maluca.
Saiu sozinha da maloca –
O boto bate – bite bite...
Quem ofendeu a mameluca?
- Foi o boto!
O Cussaruim bota quebrantos.
Nos aguaçais os aguapés
- Cruz, canhoto! –
Bolem... Peraus dos Japurás
De assombramento e de espantos!...

Nosso intento é causar o estranhamento e ao mesmo tempo ver se eles percebem o ritmo, acreditamos que de início não relacionarão o que está escrito ao título. Por isso, voltaremos à discussão e indagaremos o porquê de o texto ser intitulado de "Berimbau". Supomos que haverá certa dificuldade, pois o léxico do poema em nada dialoga com o instrumento usado na capoeira. Partindo desse pressuposto, exploraremos a vocalização para ver se os alunos percebem a monotonia do ritmo. Segundo Lima (2009, p. 51) "o poeta intitulou o poema de berimbau por causa da monotonia do ritmo". Esta pode ser apreendida através da aliteração, assonância e onomatopéia.

Depois das leituras, iniciaremos a sondagem para uma possível interpretação. Ratificando o já exposto, nossa proposta de trabalho para os poemas de Manuel Bandeira se baseia, principalmente, na metodologia desenvolvida pela professora Andreia Lima (2009), na sua pesquisa de mestrado. Assim, realizaremos as seguintes perguntas:

> Que figuras do folclore brasileiro estão no poema?
> Vocês conhecem as histórias que tais figuras míticas representam? (se a resposta for positiva pediremos que eles contem tais histórias);
> Alguém sabe reproduzir o som do berimbau?
> Quais os sons que se repetem no poema? (a partir dessa resposta vamos brincar um pouco com os alunos pedindo que todos repitam os sons produzidos pela aliteração. Objetivamos com essa brincadeira destacar bem a questão da sonoridade, do ritmo e os alunos podem até relacionar o título do poema aos sons produzidos).

Para finalizar, dividiremos a sala em dois grupos (A e B) para que façam à leitura coletiva de partes do poema. Serão colocados, no quadro negro, dois grandes cartazes com partes do poema de maneira que forme um diálogo, aproveitando que já há algumas falas, então uma parte da turma lerá os versos: "Os aguapés dos aguaçais", "Nos igapós dos Japurás" e a outra responderá: "Bolem, bolem, bolem"; "Chama o Saci", grupo A, "Si si si si si", completará o B e assim por diante. Intentamos com essa "brincadeira" que os alunos percebam os sons da Amazônia presentes no texto, atentem para o eco formado nos versos que falam do Saci e da Iara e ouçam a monotonia do ritmo através da leitura coletiva. O poema faz parte do livro *Ritmo Dissoluto* (1924), mas, o poeta deixou registrado em

seu, *Itinerário de Pasárgada* (1997), que ele não é dissoluto de ritmo, pelo contrário, é muito rítmico e musical, por isso, "sugere brincadeiras" (LIMA, 2009, p. 51).

Uma viagem sonora com "Trem de ferro"

O poema "trem de ferro" publicado no livro *Estrela da Manhã* (1936), foi escolhido para essa sequência porque coaduna com os demais, em se tratando de sonoridade, entretanto, para nós existe uma particularidade, que certamente despertará o interesse dos alunos, o texto retrata as paisagens do interior do nosso estado, Pernambuco, e sugere belas imagens através da viagem do trem. A primeira estrofe já suscita curiosidade, pois os vocábulos utilizados em nada nos lembram o trem.

TREM DE FERRO

Café com pão
Café com pão
Café com pão

No entanto, a leitura em voz alta faz com que percebamos que esse estribilho representa o movimento do trem. A oscilação entre as sílabas fracas e fortes que permitem tal percepção: "Ca FÉ com PÃO".

Está clara a importância da leitura oral para desenvolver este projeto, entretanto, qualquer texto literário deve ser lido e analisado pelo professor antes de levá-lo a sala de aula, utilizamos leitura em toda a abrangência significativa que a palavra permita. Com "trem de ferro" em mãos, seguiremos os exemplos descritos nos tópicos anteriores. Leitura individual, silenciosa, alguns questionamentos sobre o poema e depois a vocalização realizada por nós. Vale salientar, que as perguntas devem ser produzidas para o texto em questão, não se deve preparar uma sequência como se fosse uma receita de bolo, cada poema prescinde de uma análise própria e de um debate específico. Através dessa construção dialogada o aluno-leitor vai interagir com cada texto de forma singular.

Realizaremos com a turma uma leitura coletiva para que se apercebam de toda a movimentação feita pelo trem em sua viagem. Ao lermos a experiência

empreendida pela professora Andreia, no capítulo quatro de sua dissertação de mestrado, chamou-nos atenção a reação dos alunos frente ao poema.

> Enquanto líamos, eles (**os alunos**) – grifo nosso, sem que pedíssemos, cantaram o "Oô" presente na terceira estrofe.
>
> Os alunos mesmos levantaram alguns questionamentos bem pertinentes. A aluna R disse que era como se o trem falasse. **A pesquisadora** (grifo nosso) percebeu em tal comentário que a aluna identificou o animismo representado pelo "Trem". O aluno I disse: "Professora, nessa última estrofe é o trem que está falando, não é?", foi afirmado que sim, porém o aluno J ressaltou que na estrofe quatro "parece que o poeta está viajando de trem e vendo toda a paisagem. E ainda acrescentou um terceto ao poema: Fica tonto/ Fica tonta/ Fica tonto. (LIMA, 2009, p. 125)

Transcrevemos a citação acima para enfatizar como o encontro com o texto literário pode suscitar uma boa discussão, assim ratificamos o que já dissemos outrora, o próprio poema pode motivar uma boa aula. Todavia, podemos dialogar com outras artes, propor adaptações do texto, realizar jogos dramáticos, tudo isso, são possibilidades de trabalho que podem enriquecer a prática docente e servir de porta de entrada para que os alunos se tornem leitor.

Considerações finais

O resultado que esperamos atingir ao final do desenvolvimento desse plano de ensino é que os alunos consigam identificar as peculiaridades da linguagem poética, os jogos sonoros existentes e que despertem o gosto pela leitura literária. Sendo capazes de relacionar as experiências apresentadas poeticamente com o que o cerca.

Ressaltamos que esta pesquisa não pretende ser uma fórmula metodológica para o trabalho com a Literatura, mas, desejamos promover o encontro entre texto e leitor e apresentar possibilidades significativas de prática docente com o texto poético.

Referências

BRAZ, Helena Gláucia. **A performance do leitor diante da oralidade poética**: passagens de indecisão. Disponível em http: //crv.educação.mg.gov.br/sistema. Acesso em 09 de agosto de 2015.

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

LIMA, Andreia Bezerra de. **Manuel Bandeira, Cultura Popular e Escolarização:** uma experiência com poemas no 9º ano. 2009. Dissertação (Mestrado em Literatura e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades. Campina Grande, 2009.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: MENDONÇA, Márica e BUNZEN, Clécio. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PINHEIRO, Helder. **A poesia na sala de aula.** João Pessoa: Idéia, 2005.

RESUMO

A poesia moderna parece convidar cada vez mais o leitor a ser participante de um jogo de interpretação constituído pelo processo de decifração e recifração dos versos. A tensão entre obra e leitor é estabelecida, na poesia, pelo campo da linguagem marcada pela ruptura da relação direta entre signo e referente, de modo que o real passa a ser resignificado a partir do, e no, poema. Nesse processo, onde a tensão é estabelecida pela linguagem metafórica, o jogo de concretismos e abstrações faz-se possível a partir de enunciados e/ou do poema de modo geral. Considera-se, assim, a poesia moderna enquanto autorreferente, uma vez que as marcas necessárias para o leitor participar como construtor de sentidos estão presentes no próprio texto. De outra forma, pode-se dizer que nos poemas drummondianos a consciência de linguagem crítica está para além de um saber extrínseco ao texto, sendo o processo metafórico e as marcas temporais suficientes para colher impressões de mundo particulares do poeta. Feitas essas considerações, este trabalho resulta de uma análise do processo metafórico em poemas drummondianos e sua relação com a condensação da linguagem crítica, característica do modernismo. Essa análise pretende-se mostrar, sobretudo, como forma de abordagem possível na sala de aula, de maneira que sejam contempladas discussões acerca da linguagem poética, do processo de interpretação do poema e aspectos metafóricos correlacionados ao real. Espera-se com isso despertar a reflexão e criticidade literária nos alunos por meio da linguagem lírica moderna, partindo sempre do texto e encerrando-se nele as reflexões possíveis, pois o texto deve ser o objeto de estudo. A fim de enriquecer a fundamentação deste trabalho, utilizo discussões de teóricos como Costa Lima, Paul Ricouer, Octávio Paz, João Alexandre Barbosa Hélder Pinheiro e Todorov, que consideram a mimese, a metáfora e a poesia moderna na literatura.

Palavras-chave: Poesia moderna, Drummond, Metáfora, Leitor/aluno e obra.

ÁREA TEMÁTICA - LITERATURA E ENSINO

A LINGUAGEM METAFÓRICA NA POESIA DE DRUMMOND: UMA ABORDAGEM POSSÍVEL NA SALA DE AULA

Gésica de Oliveira Sousa (UFPE)

Introdução

O período literário Modernismo foi marcado por inovações temáticas e estéticas na literatura e arte em geral. Um espírito crítico e inconformado com a realidade tomou conta de muitos escritores, que particularizaram visões de mundo, fazendo seus recortes do real através da literatura, tornando assim, o movimento heterogêneo[1]. Para Antonio Cândido (1975, p. 9) "o Modernismo revela, no seu ritmo histórico, uma adesão profunda aos problemas de nossa terra e da nossa história contemporânea". Podemos então afirmar que os poetas considerados modernistas foram movidos por uma inquietude referente à realidade predominante, o que me leva a considerar esta estética literária, como sendo um movimento eminentemente crítico.

Partindo dessa criticidade da literatura moderna, acredito que a poesia, enquanto jogo interpretativo de uma linguagem carregada de significados, parece convidar cada vez mais o leitor a ser participante de um processo constituído pelas etapas de decifração e recifração dos versos. A tensão entre obra e leitor é

1. Ávila (2007, p.56) vai dizer que "na verdade, não existe sequer um "estilo modernista, mas autores aglutinados em torno de certas datas falando idiomas literariamente divergentes."

estabelecida, na poesia, pela linguagem marcada pela ruptura da relação direta entre signo e referente, de modo que o real passa a ser resignificado a partir do, e no, poema. Nesse processo, onde a tensão é posta pela linguagem metafórica, o jogo de concretismos e abstrações faz-se possível e evidente a partir de enunciados e/ou do poema de modo geral. Diante do exposto, essa análise pretende-se mostrar como forma de abordagem possível na sala de aula, de maneira que sejam contempladas discussões acerca da linguagem poética, do processo de interpretação do poema e aspectos metafóricos correlacionados ao real. Espera-se com isso despertar a reflexão e criticidade literária nos alunos por meio da linguagem lírica moderna, partindo sempre do texto e encerrando-se nele as reflexões possíveis, pois o texto deve ser o objeto de estudo.

Breves suportes teóricos: sobre a metáfora como artifício da linguagem

Antes de mais, é mister dizer que o homem faz uso quase que cotidianamente da metáfora para tentar expressar fatos e ou acontecimentos que não podem ser expressos pelas formas puramente linguísticas, ou seja o procedimento metafórico tem grande influência em boa parte do pensamento e raciocínio do ser humano. Lakoff e Johnson (1980) chamam essas metáforas do cotidiano, tais como "o tempo voa" de metáforas conceptuais, sendo explicadas pela capacidade cognitiva do ser humano. Diante disso, o processo de construção da metáfora deve ser visto sempre atentamente pelo leitor, sobretudo pelo leitor de poesia, pois o jogo de palavras que tem como artifício da linguagem a metáfora se mostra ainda mais profundo e complexo e nunca de forma despretensiosa, como possa ser conforme a metáfora conceptual onde muitas vezes não nos damos conta de tal uso. Feitas estas considerações iniciais, este recorte teórico, no que tange à metáfora, fundamenta-se em Marques (s/d) que, baseando-se na divisão e classificação estrutural de níveis da linguagem por Ricoeur (2000), afirma que

> no nível da palavra (semiótico), a metáfora pode ser discutida nas relações de substituição; e no nível do discurso (semântico), a construção

> de sentido da metáfora depende das relações de sentido criadas entre as palavras do enunciado, que cria o todo significativo do discurso. (MARQUES, s/d, p.4)

A metáfora no nível semântico, ou do discurso, é perceptível apenas pela leitura de todo o poema. Parece-me que o poeta pretende desta forma uma revelação ao leitor, seria como uma cartada final no jogo convidativo que é a leitura da poesia. No que tange à sala de aula, consideremos, pois, o fato de que todo espaço no qual se trabalhe a leitura, principalmente a leitura literária, deve caracterizar-se como um ambiente onde seja possível "brincar" com as palavras, é como um jogo de sedução (MOISES, 2006). Quando se trata de poema, esse jogo se intensifica, o que denota ser uma característica intrínseca ao próprio gênero que não pode ser ignorada pelo professor ao propor o trabalho com o texto poético.

A poesia, ainda, na sala de aula

Antes de partir para uma abordagem mais centrada na poesia drummondiana, vale a pena pensar o espaço que a poesia de modo geral tem tido em sala de aula ou ainda como ela é apresentada pelo livro didático. Caímos então na indagação que não quer calar: Tem espaço a poesia na escola? A comunidade escolar parece diminuir cada vez o lugar da literatura e, sobretudo, da poesia na escola e podemos pensar que isso é apenas um reflexo do aparente desinteresse do aluno (e professro) pelo texto poético. Mas então não se deve mais abordar poesia na escola?

> "É evidente que vale a pena trabalhar a poesia na sala de aula. Mas não qualquer poesia, nem de qualquer modo. Carecemos de critérios estéticos na escolha das obras ou na confecção de antologias. Não podemos cair no didatismo emburrecedor e no moralismo que sobrepõe à qualidade estética determinados valores." (PINHEIRO, 2007, p.20)

Os critérios estéticos na escolha das obras a serem lidas e "exploradas" em sala são de importância tal que justificam a permanência da poesia na escola. Não se pode mais admitir um "ensino de poesia" pautado simplesmente em categorias gramaticais e ou valores morais. Deve-se considerar a função social da poesia. O potencial crítico e reflexivo que ela proporciona à realidade. Mas,

> para além de qualquer intenção específica que a poesia possa ter, (...) há sempre comunicação de alguma nova experiência, ou uma nova compreensão do familiar, ou a expressão de algo que experimentamos e para o que não temos palavras – o que amplia nossa consciência ou apura nossa sensibilidade. (ELIOT, 1991, *apud* PINHEIRO, 2007, p. 22)

O aluno pode não gostar de ler literatura muito provavelmente pela forma como ela é apresentada em aula ou pela seleção de textos feita a critérios individualistas do professor, sem pensar a realidade de sua turma e/ou sem ter objetivos claros em sua metodologia[2]. O fato de que a literatura como um todo tem sido usada em sala de aula apenas como pretexto para trabalhar questões afins, gramaticais, biográficas e históricas, não nos surpreende mais. É necessário haver uma revisão desses objetivos e do modo como o professor compreende a relevância de texto literário em sala de aula. Mas por que a poesia? Além de ser ela um texto mais curto, que muitos romances, ela requer do aluno maior criticidade justamente pela forma como dispõe as palavras e por se tratar de uma linguagem sensível, ou seja, há sempre algo que precisa ser inferido ou recifrado pela releitura de algum verso.

Considero ainda a poesia moderna enquanto autorreferente, uma vez que as marcas necessárias para o leitor participar ativamente deste jogo interpretativo como construtor de sentidos estão presentes no próprio texto. O leitor não necessariamente precisa buscar aspectos temporais fora da obra poética uma vez que a poesia é atemporal, ou seja, como todo texto literário, está para o universal

2. A despeito disso, trago como referência o projeto ReLATE (Reflexões Linguísticas Aplicadas ao Texto na Educação Básica) desenvolvido pelo Programa de Educação Tutorial/ Conexões de Saberes/PET-CS, na UFRPE/ UAST. Este projeto realizou oficinas quinzenais com professores da Educação Básica a fim de saber quais as dificuldades enfrentadas por eles em sala de aula e, sobretudo, com a finalidade de resolver/ amenizar tais dificuldades. Durante a oficina Ensino de Literatura, os professores da rede básica relataram a preguiça dos alunos em lerem textos longos como sendo uma das principais dificuldades.

apesar de tratar-se, a princípio, de um recorte de um dado momento. No caso dos poemas drummondianos, pode-se dizer que a consciência de linguagem crítica está para além de um saber extrínseco ao texto, sendo o processo metafórico e as marcas temporais já dadas suficientes para colher impressões de mundo particulares do poeta.

A densidade da linguagem metafórica e o processo interpretativo

Uma vez que a linguagem poética é um dizer de forma sensível e condensada, a ser compreendida pela deciração e recifração dos versos, podemos entender tal processo, o de leitura da poesia, como sendo um jogo de interpretação no qual o leitor/aluno participa como convidado para jogar conforme as regras estabelecidas pela poesia.

> "Entre a linguagem da poesia e o leitor, o poeta se insere como operador de enigmas, fazendo reverter a linguagem do poema a seu eminente domínio: aquele onde o dizer produz a reflexividade. Parceiros de um mesmo jogo, poeta e leitor aproximam-se ou afastam- se conforme o grau de absorção da/na linguagem."(ALEXANDRE, 1986, p. 14)

Sobre essas regras, destaco neste artigo, a metáfora como a principal estratégia de estabelecer o enigma através da densidade e condensação da linguagem. João Alexandre, em *Ilusões da Modernidade*, (1986, p.23) entende que o objetivo do poeta: "não é mais convencer o leitor de sua experiência metafórica, mas antes fazê-lo cúmplice na decifração do procedimento alegórico através do qual a metáfora é também crítica da experiência." A depender do envolvimento do leitor ou do grau de absorção da linguagem, o jogo pode ser considerado como prazeroso ou não. Cabe ainda ao professor fazer o papel de mediador entre o texto literário e o aluno, não lhes dando respostas, mas provocando reflexões e questionamentos no que tange ao real.

Entrando no jogo: uma análise concisa de trechos que nos permitem perceber a metáfora como estratégia da linguagem poética

Apenas a critério de melhor entendimento por parte do leitor, cabe dizer que disponho a baixo apenas versos de alguns poemas em que a metáfora se faz presente, com exceção do poema *Áporo* que segue por completo[3]. Passando à leitura interpretativa dos versos, seguem-se diluídas nela colocações a cerca desta análise como possível de ser aplicada em sala de aula. Trecho do poema *O Medo:*

"O medo, com sua capa
nos dissimula e no berça."

O sentimento medo adquire características que não lhe são comuns no plano abstrato, o que nos permite perceber uma personificação nestes versos acima, de forma que já em outra estrofe, adquire capacidade de produzir:

"O medo, com sua física,
tanto produz: carcereiros,
edifícios, escritores,
este poema; outras vidas"

Pensar esta construção metafórica, mais para o nível semântico ou do discurso, como meio de expressar mais claramente a sensação diante de tal sentimento é o que proporciona ao leitor entender a estratégia da linguagem como modo incisivo de dizer algo para o qual não se tem palavras fora do campo literário. O poema O Medo apesar de conter quinze estrofes cada qual com quatro versos, pode ser trabalhado por completo em sala de aula, pois os elementos que conferem aspectos metafóricos ao medo se tornam cada vez mais presentes no

3. Os poemas considerados nesta análise estão todos na obra A Rosa do Povo (DRUMMOND, 2008)

poema. Dessa forma, o leitor vai prosseguindo com leitura, mesmo que movido pela curiosidade, até descobrir como se configura o sentimento medo no restante do poema. Vai se tornando um participante ativo ao passo que constrói os sentidos e se permite envolver pelo jogo de sedução das palavras.

Já no poema *A flor e a Náusea* acredito que a flor aparece como metáfora da esperança ou da poesia, e também vai adquirindo maior perceptividade como aspecto metaforizado ao longo de todo o poema. Vejamos os versos:

Uma flor ainda desbotada
Ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralisem os negócios,
Garanto que uma flor nasceu
(...)
"É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio."

A mistura de aspectos concretos (asfalto) e abstratos (tédio, nojo e ódio) permite ao leitor atento entender essa construção como estratégia para evidenciar a metáfora como forma amena e condensada de expor, pode-se dizer também crítica e disfarçada. Ressalto que outros sentidos a serem atribuídos pelo leitor ao poema são possíveis desde que comprovados no do texto. O professor pode aproveitar a diversidade interpretativa, uma vez que cada um segue as regras do jogo à sua maneira, ou seja, conferindo maior ou menor precisão a certos aspectos, para enriquecer sua aula, compartilhando as interpretações.

Talvez dentre os poemas mais conhecidos, e também mais ricos em metáfora, do poeta itabirano, esteja *Áporo:*

Um inseto cava
cava sem alarme
perfurando a terra
sem achar escape.
que fazer, exausto,
em país bloqueado,
enlace de noite

raiz e minério?
Eis que o labirinto
(oh razão, mistério)
presto se desata:
em verde, sozinha,
antieuclidiana,
uma orquídea formou-se.

O inseto parece metaforizar a própria existência humana, ao passo que o labirinto se faz a sociedade e a poesia a orquídea. Estes elementos podem ser explorados tendo em consideração apenas o que está dado do poema. Consideremos que o inseto parece cavar o país bloqueado (Que fazer, exausto/ em um país bloqueado) até que um labirinto se desata e dele nasce timidamente uma orquídea. A depender do envolvimento do aluno/leitor com o poema e também de seu conhecimento pragmático, será possível pensar o apóro também a partir da composição da palavra *a* (não) *poro* (saída), cabendo assim outras interpretações que irão corroborar, ou não, com a metáfora primeira de áporo enquanto poesia e/ou orquídea.

Outro poema onde percebe- se a metáfora enriquecendo a linguagem drummondiana é *Morte do Leiteiro*. Um poema de temática social e pouco visto pelo seu viés metafórico, que aborda a questão da violência e das classes trabalhadoras que "sustentam" o país. É através de um tom crítico e reflexivo que Drummond revela a metáfora, no fim do poema, como forma de mostrar a esperança ainda existente. Na última estrofe, referindo-se ao leiteiro que morre assassinado a tiros por um cidadão que confundira o leiteiro com um ladrão, o poeta faz menção à aurora, através da mistura das cores branco e vermelho:

Da garrafa estilhaçada,
no ladrilho já sereno
escorre uma coisa espessa
que é leite, sangue...não sei.
Por entre objetos confusos,

mal redimidos da noite,
duas cores se procuram,
suavemente se tocam,
amorosamente se enlaçam,
formando um terceiro tom
a que chamamos aurora.

Se pensarmos a cor do céu logo cedo ao nascer o sol, teremos em mente um tom avermelhado ou alaranjado que confere beleza ao começo de um novo dia. A aurora, representada no poema por esta mistura das cores, parece metaforizar a esperança e um novo dia, considerando para tal interpretação o nível semântico, ou seja, o poema por completo. Ao longo do poema, o poeta parece ir dando pistas de que as cores metaforizam algo, e cabe entender que o branco representa algo muito almejado pelos povos de seu tempo. Consideremos ainda para tal intepretação os versos a baixo:

E como a porta dos fundos
também escondesse gente
que aspira ao pouco desse leite
disponível em nosso tempo,
avancemos por este beco,
peguemos o corredor,
depositemos o litro...
Sem fazer barulho, é claro,
que barulho não nada resolve.

As reticências no verso “depositemos litro...” nos permitem inferir um pensamento reflexivo por parte do poeta, de modo que nos versos seguintes, “Sem fazer barulho, é claro”,/ que barulho nada resolve” somos levados estrategicamente a pensar tal construção metafórica como alusão a um provável período de guerra, ou pelo menos de momentos turbulentos onde o barulho perturbava

o povo. Estas inferências podem ser ratificadas se considerarmos o contexto em que a obra foi escrita, por volta do fim da Segunda Guerra Mundial, todavia não se faz necessário pensar a partir do contexto para entender a obra.

Resultados e considerações finais

Longe de conceder respostas conclusas acerca do espaço da poesia em sala de aula, ou das formas possíveis de abordagem como determinantemente capazes de despertar o aluno para a literatura, este artigo reflete e reitera a necessidade da poesia na vida humana de modo geral, como sendo essencial para construção de uma criticidade intelectiva. A linguagem poética drummondiana, que é um dizer o cotidiano sempre num ritmo contrário a ele, requer do leitor uma interação construtiva através do que podemos chamar de percepção dos artifícios da linguagem, sendo a metáfora, por exemplo, apenas um desses artifícios. Mas considerar o modo de dizer como um todo, ou seja, a disposição das ideias, a pontuação, a repetição lexical ou de sentenças completas, ou o estilo do autor, são questões que contribuem para intensificar o jogo e a busca pelas respostas que o poema pode oferecer.

Uma vez que este trabalho trata-se de uma amostragem possível em sala de aula, ele está ainda em fazes de andamento, mas ressalto como possível através de experiências durante o período de Estágio Supervisionado, realizado durante o curso de Licenciatura em Letras, onde ministrei, em turmas do Ensino Médio, aulas de literatura que tiveram como ponto de partida a poesia brasileira moderna. Portanto, espera-se que os professores possam repensar suas práticas metodológicas e teóricas em sala de aula antes de apresentar qualquer que seja o texto literário ao aluno. Considero de extrema importância a necessidade de ter objetivos bem definidos e uma seleção de textos que se relacione às viências e/ou capacidade crítica do aluno, pois ler literatura, assim como ler jornal ou gibis, parte sempre de um processo que vai se aperfeiçoando.

Referências

ALEXANDRE, João. **Ilusões da Modernidade.** São Paulo: Perspectiva, 1986.
ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. Rio de Janeiro: Record, 2008.
ÁVILA, Affonso. **O modernismo**. São Paulo: Perspectiva: 2007.
CARVALHO, Sérgio N. de. **Metáfora Conceitual: uma visão cognitivista** - UERJ/EN/UNESA, s/d.
LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metáforas da Vida Cotidiana**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
MOISÉS, Leyla P. **Flores da Escrivaninha**: ensaios. São Paulo: Compainha das Letras, 1990.
PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula.** 3ªed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo geral analisar a temática africana na narrativa de literatura infantil, com vistas à formação identitária e à reeducação das relações étnico-raciais. Para tanto, as questões da pesquisa orientam-se pelos seguintes objetivos específicos: promover a leitura do livro "As panquecas de *Mama* Panya" (2005), de Mary e Rich Chamberlin numa perspectiva de letramento literário em uma turma do quinto ano do ensino fundamental; investigar como a literatura infantil explora alguns aspectos culturais; examinar as relações familiares a partir da leitura do livro "As panquecas de *Mama* Panya" e oportunizar a interação entre o mundo da linguagem com o mundo da experiência vivida, através da realização de oficinas de leitura literária. Tendo em vista que o nosso estudo se concentra na área de literatura comparada, uma vez que se volta para a relação literatura e direitos humanos, este tem como base teórica, estudos em áreas diversas. Desta forma, utilizamos os estudos de Coelho (1991), Aguiar e Bordini (1997), Cunha (2003), Zilberman (2003), Frantz (2011), Colomer (2007), Malard (1985), Candido (2004), Hall (2006), Bittar (2008), Munanga (1996), Serrano e Waldman (2010), entre outros. A metodologia adotada neste estudo é a pesquisa-ação de Thiollent (1985) que nos parece a mais adequada quando se trata da integração entre conhecimento e ação. Isto é, a participação efetiva do pesquisador e colaboradores para a resolução de um problema. Diante disso, traçamos e aplicamos atividades que exigem participação ativa dos estudantes colaboradores. Assim os instrumentos aplicados foram as oficinas de leitura e um questionário aberto. Aquelas se deram em quatro encontros. Os resultados apresentados mostram que o trabalho efetivo com o texto literário de viés africano pode contribuir para a sensibilidade e o fortalecimento das relações étnico-raciais, pois o livro estudado teve uma aceitabilidade de 87, 5% (14/16) dos estudantes.

Palavras-chave: Literatura infantil, Direitos humanos, Africanidade, Ensino.

A LITERATURA INFANTIL NO ENSINO FUNDAMENTAL: DIREITOS HUMANOS E AFRICANIDADE

Izabel Gabriel de Oliveira (UPE)

Introdução

A leitura do texto literário no ensino fundamental é uma das atividades que mais contribuem para a formação do leitor-criança, tendo em vista, as relações de proximidade entre o universo deste com a literatura infantil, ambos permeados por uma linguagem lúdica, imaginativa e genuinamente criativa. Sendo assim, a vivência de uma leitura literária pode despertar diferentes olhares sobre a vida, o mundo, o homem, o seu próprio eu, o outro; enfim, uma interminável rede de conexões de saberes. Dessa forma, trazer boas leituras para os nossos estudantes é auxiliá-los a exercer um direito inalienável, o direito de ler literatura.

Pensando sobre a função social da escola e o poder de emancipação advindo da leitura, voltamos o nosso olhar para uma questão que nos inquietava: por que nas leituras realizadas em sala de aula não havia espaço para os grupos étnicos indígena e afro-brasileiro? Sendo que por força de lei, esses grupos deveriam ter garantido o seu reconhecimento. A lei nº 10.639/03 e a nº 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica do país, reforçam os campos mais propensos a este estudo, que são a educação artística, a literatura, a história brasileiras. Motivados por esta inquietação, fizemos um recorte, selecionando para a nossa pesquisa, até mesmo por uma questão de contexto – o município de Garanhuns tem seis comunidades remanescentes de quilombo – a temática africana. Nosso problema, portanto, sintetiza-se em uma pergunta: como trabalhar a matriz africana através do texto literário?

Em face disso, mostramos, nesta pesquisa, intitulada de "A literatura no ensino fundamental: direitos humanos e africanidade" que o trabalho efetivo com o texto literário de viés africano pode contribuir para a sensibilização e o fortalecimento das relações étnico-raciais, uma vez que suscita a discussão em torno de questões tipicamente humanas, as quais, frequentemente, são marginalizadas em sala de aula, em detrimento de conhecimentos técnicos. Contudo, de forma alguma, queremos dizer que estes não têm sua validade, o que desejamos, na verdade, é um espaço maior para a discussão de temas que se voltem às condições humanas. Dessa forma, o leitor-criança de ascendência africana ou não, sente-se convidado a atribuir sentidos à obra "As panquecas de *Mama* Panya" (2005) de Mary e Rich Chamberlin, pois a leitura dela pode nos deixar com "água na boca", desejosos de sentir o seu sabor "um pouquinho e um pouquinho mais". É bem isso que acontece quando lemos este livro: o prazer nos toma os sentidos; percebemos assim, que a cada página lida nos envolvemos mais na história.

Na construção desse percurso, foi necessário o levantamento de estudos em áreas diversas, uma vez que o nosso objeto de pesquisa não se limita a um determinado campo, pois mantem relações transversais com as outras áreas. Desta forma, tratamos dos estudos teóricos da literatura infantil, os quais apontam a sua importância na formação do leitor, tendo como principais abordagens: Coelho (1991), Aguiar e Bordini (1997), Cunha (2003), Zilberman (2003) e Frantz (2011); da leitura literária e o ensino de literatura na escola em Colomer (2007) e Malard (1985); da literatura enquanto direito, em Candido (2004); da identidade e aspectos afins, em Hall (2006); dos direitos humanos, em Bittar (2008); da temática africana e sua relação com o território brasileiro, em Munanga (1996), Silva (2010) e Serrano e Waldman (2010). Estes são os principais expoentes da pesquisa, entretanto, outros também deram a sua contribuição, pois no campo da literatura comparada, o saberes estão em sinergia.

Nesta pesquisa, dividimos o seu conteúdo em quatro partes. Na primeira, abordamos os aspectos teóricos da literatura infantil explicando também o porquê da transversalidade temática, isto é, a existência de diversos enfoques, tais como a questão da identidade, da diferença, dos direitos humanos e da africanidade. Na segunda, detalhamos o percurso metodológico assumido para a realização satisfatória desse estudo. Na terceira, analisamos os textos produzidos pelos estudantes participantes da oficina de leitura, focalizando como as

leituras que eles já dispunham influenciam na recepção e compreensão da obra estudada. Verificamos ainda, o questionário aberto aplicado aos discentes como *feedback* do resultado do nosso trabalho. Por fim, na quarta parte, analisamos o livro "As panquecas de *Mama* Panya", numa perspectiva de letramento literário.

Literatura e transversalidade temática

A literatura infantil, na sua origem, esteve ligada à escola, a serviço de objetivos pedagógicos, numa tentativa de ensinar a criança como ela deve ser e não como ela é. Mas, então, como definir se se está diante de uma obra literária ou pedagógica? O critério de relevância maior é a qualidade estética da obra, isto é, aquilo que a define como literatura, a arte da palavra, que é o aspecto primeiro e principal de distinção. Para Frantz (2011) é justamente essa qualidade estética que diferencia a literatura infantil de uma simples história infantil marcada por "inhos".

No trato com o universo ficcional, o ser humano vivencia ou contempla situações que "conversam" com seu universo particular. Quantas leituras podem tocá-lo de maneira tão intensa, por se reconhecer em alguma personagem, por desejar determinado desfecho. A literatura proporciona "o conhecimento do mundo e de si", como sugere Antonio Candido.

Justamente, pela amplitude do seu campo, para Zilberman (2003), a literatura é indispensável no ambiente escolar, pois apresenta uma função formadora que não pode ser confundida com a missão pedagógica. Isto é, promove horizontes de expectativas e não um ensino do bom comportamento, além de propiciar "os elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do próprio saber" (ZILBERMAN, 2003, p.29).

Tendo em vista que a literatura volta-se para aspectos relacionados à condição humana cuja riqueza de temas é ímpar, dada a complexidade do ser humano, necessitamos abordar conjuntamente a transversalidade temática que se refere de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, às questões sociais, que por serem complexas fazem com que nenhuma área, isoladamente, consiga abordá-las de maneira suficiente. Por isso, utilizamos na construção do nosso texto diferentes enfoques, como perceberemos no desenvolvimento das ideias aludidas.

Na compreensão de Coelho (1991), os estudos literários devem ocupar um espaço central no ambiente escolar, tendo em vista, a sua abrangência de conhecimentos. Para a autora supracitada, estes estudos.

> [...] estimulam o exercício da mente; a percepção do Real em suas múltiplas significações; a consciência do Eu em relação ao Outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente, - condição *sine qua non* para a plena realidade do ser (COELHO, 1991, p. 15).

Um passo em direção à escuta dos leitores iniciantes para o (re) conhecimento dos seus hábitos de leitura deve considerar que o universo infantil é recheado de fantasia, imaginação e ludicidade. Toda criança gosta de brincar, aliás, essa é a forma que encontra de experenciar suas descobertas. A proposta da escola poderia ser uma brincadeira com as palavras, pois como sugere Maria Helena Zancan Frantz (2011, p. 10-11): "[...] brincar com a palavra pode ser uma atividade muito divertida. Se é brincando que a criança descobre o mundo, por que não brincar com as palavras para descobrir o mundo da linguagem?". Esse prazer advindo da leitura de obras que conseguem fisgar o público leitor, por se tornarem uma experiência prazerosa, incitam a repetição, o hábito, pois "[...] todo hábito entra na vida como um jogo que, por mobilizar emoções, inspirar prazer, exige repetição contínua e renovada" (AGUIAR, 1993, p. 27).

Acreditamos que esta capacidade de sensibilização e alargamento de horizontes mais que justifica a demanda da literatura infantil na escola. Nossa sociedade com sua dinâmica do lucro e da rapidez, termina contribuindo para o processo de desumanização. Assim, ler se configura como uma forma de resistência, na medida em que, "[...] a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais" (COLOMER, 2007, p. 36).

Identidade, representação e literatura

Os estudos culturais pontuam, portanto, que o momento é de "crise de identidade", isto é, o sujeito apresenta uma perda do "sentido de si" e do seu lugar no mundo social e cultural. Entretanto, esse deslocamento tem um lado positivo,

pois embora desarticule as identidades estáveis do passado, "[...] abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos [...]" (HALL, 2006, p.17).

Na busca pela identidade, a questão da alteridade mostra-se relevante, já que o "eu" é construído na relação com o "outro". Sendo assim, os contrastes e as diferenças são partes vivas desse processo. No caso específico da identidade racial, o que se almeja não é um projeto de etnocentrismo, como alguns supõem, mas sim, a oportunidade de um determinado grupo étnico poder expressar suas peculiaridades, sem medo de ser ridicularizado, uma vez que sendo seres sociais compreendem a dinâmica de interação e dependência do outro. Sendo assim, as sociedades tradicionais africanas, por exemplo, apresentam um mecanismo de solidariedade entre os seus pares, que suscitam uma breve dissertação, em especial, no que tange à africanidade.

A África apresenta um cenário de pluralidade de etnias, línguas e religiões. Contudo, existe uma certa unidade coexistindo com a diversidade. Dessa forma, os povos africanos ainda que apresentem práticas sociais e ritos diferentes, mantêm "[...] a certificação de um nexo civilizatório" (SERRANO; WALDMAN, 2010, p.114), o qual pode ser denominado de africanidade, civilização negro-africana, entre outros termos semelhantes. Isso implica na compreensão da existência de traços unificadores de diversos patrimônios culturais, os quais, segundo Serrano e Waldman (2010, p.143), são estes: "[...]o da unidade da vida e da participação; o princípio da força vital; o da interação e integração coletiva; e um sistema de símbolos geradores de uma ética derivada da ontologia". Sabendo-se que a identidade nacional não pode prescindir dos valores e práticas sociais de raiz africana.

Adentrando na questão da identidade e da diferença, levanta-se a questão da representação, pois esta lhe dá suporte e sustentação (SILVA, 2000). Assim sendo, "[...] a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior" (WOODWARD, 2000, p.8). Diante disso, percebemos que existe uma ligação entre a tarefa representacional e identificatória.

A representação, portanto, se estrutura com base nas práticas de significação e nos sistemas simbólicos, os quais geram significados que, por sua vez, estabelecem posições de sujeito, legitimando as suas experiências e aquilo que se é. Enquanto processo cultural desenvolve identidades individuais e coletivas, pois os discursos e sistemas de representação criam lugares de posicionamento

dos indivíduos, "[...] e os sistemas simbólicos nos quais se baseia fornecem respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?" (WOODWARD, 2000, p.17).

Segundo Cândido (2004), a literatura pode ser um dos possíveis instrumentos para o desmascaramento dessas situações de privação de direitos, pois os valores aceitos ou rejeitados pela sociedade estão presentes nas diferentes produções da ficção, da poesia e da dramaturgia. Assim, "[...] a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas" (CANDIDO, 2004, p.176).

A educação para os direitos humanos

Segundo Bittar (2008) há práticas pedagógicas que mais treinam que formam, de maneira que, esse treinamento pode ser limitador do potencial, da liberdade e da autonomia dos sujeitos. Por isso, acredita que "[...] educar só tem sentido enquanto preparação para o desafiar". Na concepção deste estudioso, um projeto de direitos humanos tem como pressupostos para sua efetiva concretude, a sensibilização e a humanização. Acredita ainda que numa sociedade onde tudo é produto, inclusive, o homem, a tarefa de resgate da subjetividade crítica é desafiadora. Como metodologia adequada a esse propósito, que seja a autonomia do sujeito para o convívio plural, a aceitação da diversidade e o respeito à dignidade da pessoa humana, delineia um caminho dos sentidos.

Silveira (2007) compreende que a difusão de concepções e práticas culturais promovidas pelos processos educativos, socializa os Direitos Humanos e, como resposta, formam-se sujeitos de direitos. Estes por possuírem consciência de sua natureza humana, apresentam maiores possibilidades de luta pela sua realização e dos seus pares enquanto seres humanos, pois tais processos visam "[...] tornar humanos os seres humanos" (SILVEIRA, 2007, p. 4).

Nessa perspectiva, considera o princípio de dialogicidade, meio e fim para a conquista dos direitos humanos, visto que a liberdade de expressão é fator preponderante para a participação política dos indivíduos na sociedade da qual são membros. Essa atividade de diálogo, conforme Silveira (2007, p.9), "[...] instaura o exercício do ser com os outros e ser para os outros".

Lei Federal nº 10.639/03: fruto de lutas

Muitas lutas foram travadas pelos movimentos sociais, em especial, o Movimento Negro, seus militantes e intelectuais para que se conseguissem políticas afirmativas de reparação à marginalização social dos afrodescendentes no cenário nacional. Esse grupo étnico teve que pensar e criar estratégias que vencessem "mais uma abolição", pois, embora soubesse que a instrução era o caminho para sua ascensão social, identificaram que, isso ainda era pouco, sobretudo pelo fato dos intelectuais negros perceberem que a escola também tinha sua parcela significativa de contribuição às desigualdades raciais, visto que, o sistema de ensino brasileiro divulgava e ainda divulga uma educação pautada no embranquecimento cultural (MUNANGA, 1996).

A pressão dos movimentos sociais negros sobre o Estado, requerendo um ensino democrático, onde todos, de fato e de direito, fossem tratados com equidade termina alcançando algumas metas; a promulgação da Lei Federal, n° 10.639, sancionada pelo presidente da época, Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, simboliza um avanço nessa caminhada. Havia um dispositivo legal que instaurava a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos Afro-Brasileiros na Educação Básica, que alterou a Lei n° 939496, de 20 de dezembro de 1996, que firma as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), com a inclusão dos artigos 26-A e 79-B.

Literatura e ensino: problemáticas, objetivos e perspectivas

Na década de 80, Malard (1985) já refletia sobre a questão do ensino da literatura no antigo 2º grau, hoje, ensino médio, apontando possíveis caminhos. Suas ideias permanecem atuais e aplicáveis, em parte, inclusive, em outros níveis de ensino, por isso as utilizamos nesta pesquisa. Faremos, portanto, uma breve apresentação dos conceitos desenvolvidos no seu estudo. O primeiro deles, diz respeito à conceituação de literatura. Para Malard (1985, p.10): "[...] A literatura é uma prática social tanto para quem escreve quanto para quem a lê", o que implica que a intencionalidade consta na gênese do fenômeno literário, isto é, a literatura se engaja no contexto histórico-sócio-econômico.

Na concepção de Malard (1985, p.11): "[...] o melhor caminho para aprender literatura é a leitura". Nada substitui a leitura do texto em si. Resumos, adaptações para o cinema, trechos da obra, entre outros artifícios, não devem tirar o protagonismo da leitura integral da obra. Sendo assim, a escolha das leituras é uma relevante tarefa na vida profissional de um professor de literatura, pois dependendo da maneira como o professor conduz a aula de literatura pode se deparar com situações problemáticas, especialmente, quando este escolhe leituras que não têm nada a ver com a prática social dos seus estudantes. Deve haver um diferencial nesse profissional, um desejo de acompanhar as transformações que ocorrem na sua área de atuação, atualizando-se sempre.

Trocando ideias: uma metodologia possível

Para o desenvolvimento metodológico da pesquisa, levamos em consideração a complexidade da linguagem, por isso optamos pela base metodológica de natureza qualitativa e quantitativa, sendo a primeira mais enfatizada. O estudo se caracteriza ainda, pelo método pesquisa-ação proposto por Michel Thiollent (1985) que se define pela participação efetiva do pesquisador e pesquisados em uma ação conjunta para resolver um problema, que seja, nesse caso específico, a formação de leitores conscientes do seu pertencimento étnico-racial, bem como a reeducação dessas relações. E por que "étnico-racial"? Essa expressão tão utilizada nos temas voltados à pluralidade cultural encerra a compreensão de que o reconhecimento do sujeito engloba vários fatores, desde os seus traços fisionômicos (relacionados ao termo racial) até a sua raiz cultural (relacionados ao termo étnico).

Os instrumentos de análise utilizados para a coleta de dados foram as atividades desenvolvidas durante a oficina de leitura e um questionário aberto. Com aquelas, intencionávamos *a priori* oferecer uma prática da leitura, compreendendo que esta desenvolve a competência leitora.

Fundada há trinta e quatro anos, a Escola Municipal Deocleciano Monteiro Guedes, situada no sítio Brejo Grande, zona rural do município de Garanhuns/PE atende a crianças desse sítio e região, nas seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais).Os estudantes que cola-

boraram com a pesquisa cursam o 5º ano do ensino fundamental, no horário da manhã. Eles totalizaram 16 (dezesseis) participantes, com idade entre 09 (nove) e 14 (quatorze) anos.

As oficinas foi vivenciada em quatro encontros. No primeiro, ocorreu a apreciação do livro "As panquecas de *Mama* Panya" (2005), tendo contato apenas com as ilustrações do mesmo para elaboração de suas impressões de leitura. A proposta era apresentá-las em *slide*s para facilitar a visualização delas pelo grupo de estudantes. Entretanto, por conta de um problema de ordem técnica, tivemos que criar um plano B. Cobrimos todo o texto com pedaços de papel ofício e o apresentamos para os estudantes. Isso se deu da seguinte maneira: inicialmente, mostramos a capa do livro "As panquecas de Mama Panya" aos estudantes do 5º ano para que fosse feita a leitura dos seus elementos verbais e não verbais, com o propósito de que estabelecessem suas primeiras inferências sobre o texto. Posteriormente, solicitamos a produção escrita de texto narrativo a partir da sequência de imagens do livro.

No segundo encontro, foi realizada a leitura oral dos textos produzidos pelos estudantes e, na sequência, a atividade de pesquisa em dicionários de língua portuguesa acerca de conceitos relacionados ao tema da narrativa trabalhada. Assim, o texto literário pode suscitar o interesse pelo conhecimento da língua, pois sabemos que ele é um objeto de linguagem. Para tanto, foram pedidos os significados de termos pontuais (etnia, cultura, história e identidade).

Esta parte da pesquisa poderia constatar o nível de familiaridade dos estudantes com esses conceitos, afinal, o uso do dicionário pressupõe, em tese, o desconhecimento ou o pouco conhecimento do significado das palavras. Era preciso após essa tarefa de (re) conhecimento de conceitos a leitura oral da narrativa, pois o terreno já havia sido preparado para o plantio; assim, o momento era de semear.

No terceiro encontro, a leitura compartilhada da obra "As panquecas de *Mama* Panya" (2005) ecoava nos quatro cantos da sala. A garotada queria confirmar as suas hipóteses em torno da história. A partir de uma leitura cuidadosa, os estudantes descobriram que a narrativa lhes guardavam grandes surpresas. O enredo tinha enveredado, em parte, por caminhos diferentes, o que nos fez perceber que a curiosidade é um dos importantes fatores de motivação para a leitura, já que o leitor precisa se sentir mexido em algum aspecto. Além disso,

a estratégia de leitura compartilhada promove o desenvolvimento conjunto dos leitores envolvidos. Para Colomer (2007, p.106): "Pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores".

E para explorar essas descobertas, necessitamos das duas etapas que se seguem: o resumo e o debate. A atividade de resumir requer do estudante o conhecimento do texto integralmente para que se apresente com objetividade os fatos principais. Assim, várias são as habilidades trazidas à baila: ler, compreender e selecionar. Além disso, os discentes necessitavam conhecer a estrutura, isto é, a forma de um resumo para que pudessem produzi-lo com autonomia.

No que se refere à atividade de debate, acontecido apenas no quarto encontro, isto aconteceu de maneira menos formal possível para que não se perdesse a essência dos temas e ideias discutidas. O livro foi a fonte originária de discussão, no entanto, outras foram acrescidas para a ampliação da temática, especificamente, na exploração de um dos elementos símbolos da resistência africana, o baobá, árvore que representa o sagrado, nesta cultura. Foram apresentados e discutidos dois materiais: o livro "Pernambuco: jardim de baobás" (2012) de Antônio Campos e Marcus Prado, que apresenta um registro fotográfico dos baobás no território pernambucano – intencionávamos aproximar a África do Brasil, por meio desse documentário – e o episódio do programa de TV "Um Pé de Quê?" (2006) sobre o baobá, apresentado por Regina Casé, criado e produzido pela Pindorama Filmes e exibido no Canal Futura.

Vale salientar que a finalidade de cada uma destas atividades entrelaçam-se ao nosso objetivo principal, que seja analisar a temática africana na narrativa de literatura infantil, com vistas à formação identitária e à reeducação das relações étnico-raciais, tendo o cuidado de atender ao aspecto da tradição oral, por meio da roda de conversa, do olho no olho, atentos à premissa de que a leitura é o que dá vida à literatura.

Encerradas as atividades da oficina, aplicamos o questionário que segue, com o propósito de coletar informações acerca da aceitabilidade do livro no grupo pesquisado, da percepção de similaridades entre a história lida e a comunidade local, do papel das ilustrações, no ato de leitura, na visão do leitor infantil e da relação dos estudantes com os mais velhos e os amigos deles.

Quadro 1: Questionário

QUESTIONÁRIO

1. O que você achou do livro "As panquecas de Mama Panya"?
R:_____

2. Esse livro tem alguma relação com a sua comunidade?
R:_____

3. Você considera que as ilustrações aproximam o leitor da história? Por quê?
R:_____

4. Como é que você se relaciona com os mais velhos? E com os seus amigos?
R:_____

Fonte: elaboração da autora

A leitura do texto literário: tecendo saberes

Para melhor exemplificar esse processo de combinação de textos, apresentamos nessa parte da pesquisa, a análise das produções textuais dos estudantes que foram realizadas durante a oficina de leitura. Seguimos a ordem de aplicação das atividades, que estão numeradas e nomeadas para facilitar a leitura e a discussão das mesmas. Em face disso, primeiramente, tratamos acerca da atividade de produção textual com base nas imagens; depois, versamos sobre a pesquisa ao dicionário e, na sequência, abordamos as atividades de resumo bem como a aplicação do questionário.

Atividade 1) produção textual com base nas imagens

Durante a realização da primeira atividade da oficina, os estudantes mostraram-se envolvidos com a proposta, pois tinham se deparado com um "elemento surpresa", que os desafiavam a pensar, a criar, a imaginar uma narrativa adequada às cenas apresentadas. E cada um deles, munido com o seu cabedal de conhecimentos, foi tecendo o seu enredo, página por página. Atento aos movimentos dinâmicos da narrativa, através das ilustrações.

Na construção dessa escrita, as inferências ganharam espaço, afinal, cada autor traz suas experiências e vivências (reais ou fictícias) na construção do seu discurso. Assim, os elementos culturais apresentaram expressão nos textos de todos os discentes, como veremos nas análises individualizadas das produções textuais dos dezesseis participantes, cujas identidades serão preservadas sendo, portanto, identificados pelas iniciais dos seus respectivos nomes.

A estudante A.C.L., 11anos, fez uma descrição das imagens tentando atribuir-lhes significados e manter uma sequência coerente de fatos. Fez várias inferências entre elas apontou: "[...] a senhora convidou o menino para ir buscar frutas", isto porque na cena anterior, *Mama* Panya segura sua cesta. Noutra passagem, diz: "[...] eles viram duas crianças **tangendo** os animais e resolveram ajudá-las". Nesse caso, a vivência campesina traz elementos para a identificação de ações que lhes são conhecidas, o vocábulo "tangendo" é comum aos membros dessa comunidade. Essa criança certamente já praticou tal ação, tendo em vista que, no meio rural, as crianças aprendem logo cedo a lida dos seus pais.

Interessante a sua colocação em relação à cena em que *Mama* Panya aparece sentada. Para a estudante, depois do trabalho árduo de tanger os animais, a mulher estava exausta, por isso resolveu descansar, já que "para chegar ao pé de fruta era muito longe". Quando percebe o cenário de uma feira, observa que a mulher "[...] não descola da mão do menino porque a feira era grande", inferindo que existia o cuidado de não perdê-lo naquele espaço.

Na volta para casa, diz a estudante, *Mama* Panya faz uma tapioca já que acendeu o fogo e mexe a massa. Tapioca é um alimento bem mais comum à alimentação de seu grupo que panqueca. Daí a sua suposição.

O estudante A.L.P., 11 anos, apresenta dificuldade de estabelecer nexos. A sua escrita faz referência a elementos soltos, por isso, ele constrói o seu texto com frases isoladas que explicam quase que exatamente o que está representado na imagem. São poucas as inferências que ele consegue realizar. Numa dessas frases, diz: "a vovó foe conpa melacia e foe conpa banana é mamão". Assim, apresenta dificuldades de escrita ortográfica, bem como *déficit* de compreensão leitora.

A estudante A.C.L., 10 anos, desenvolveu bem as suas inferências em relação às ilustrações que lhe eram apresentadas. Conseguiu manter um nexo na composição de seu texto. Logo no inicio dele, diz que: "[...] A senhora vai fazer a feira e o cachorro queria morder o filho dela". Nessa fala, ela estabelece dois importantes

elementos: a relação familiar entre as personagens e a identificação de um dos espaços da narrativa.

Observa que a mãe segura uma vara e lhe atribui um significado: "[...] vai levando uma vara porque se aparecer o animal, ela se defende". Essa inferência é possivelmente marcada pela sua experiência como criança da zona rural. Tal vivência influencia na continuação desse trecho: "A senhora quando ela ia passando na barrage encontrou o pai dela pescando". Provavelmente, o termo "barrage" carrega um significado especial para essa criança acostumada a valorizar a água nas suas atividades cotidianas, pois como sabemos o homem do campo tem uma relação de reverência aos elementos da natureza.

Novamente os conhecimentos prévios entram em ação, quando já estão na feira, a estudante interpreta que: "[...] A senhora andou e comprou na outra barraca massa pra ela fazer tapioca". Encerra seu texto com o seguinte comentário: "Todos se reuniram e ficaram conversando juntos, quando eles ficaram com fome começaram se alimentar bem". Nesse comentário existe a percepção de que a reunião com os amigos e os familiares é um momento de alegria, de compartilhar o bem, o alimento, que pode ganhar diferentes dimensões, a partir do momento que se tem fome.

Na observação das cenas, a estudante J.S.S., 10 anos, conseguiu expressar coerentemente os elementos visuais a que se submetia. É possível perceber na construção do seu texto, a sua vivência. Ela descreve na cena inicial que: "[...] a mulher está apagando o fogo e o menino brincando com o cachorro. Ela vai comprar caju". Assim, a estudante percebeu que ela iria comprar alguma coisa porque estava com uma cesta em mãos, o que a fez lembrar de que quando a mãe dela ia para a feira, sempre carregava consigo uma bolsa. Mas, por que caju? Não maçã, pera, uva? Talvez o caju seja a fruta que ela tenha mais acesso, tendo em vista que esta é uma fruta cultivada na região.

Continua aproximando as ilustrações dos seus conhecimentos prévios, ao tratar da cena em que *Mama* Panya aparece comprando uma farinha. Diz: '[...] ela está comprando massa de milho para fazer cuscuz". A contextualização de uma leitura, indiscutivelmente, leva em consideração as nossas vivências e experiências.

No final do seu texto, é possível perceber que, essa hipótese já foi refutada. A estudante faz uma inferência entre o título da história e o desenho do ali-

mento que surge. Daí ela explica que eles irão comer panquecas junto às outras pessoas que chegaram, mostrando que possui um senso de observação apurado.

A estudante J.R.C., 11 anos, conseguiu manter uma descrição coerente das cenas. Fez inferências relevantes para a manutenção do nexo entre elas. Numa delas, diz: "[...] a senhora convidou o menino para ir pegar frutas". Essa hipótese é negada quando se dar conta de que eles irão para a feira. Nesse momento, percebe que a intenção dessa senhora é comprar farinha para fazer tapioca. E que com a chegada dos amigos, outros alimentos serão consumidos, pois eles trazem "muita comida".

O estudante J.S.L., 14 anos, ainda não domina a escrita alfabética. Com dificuldade compreendi que escreveu algumas frases descrevendo as ilustrações de uma maneira bem superficial. Isto ocorreu pela falta de competência escrita, não de compreensão leitora, pois oralmente, percebi que estabelece várias inferências textuais. Por isso, também, o desenvolvimento do uso da linguagem em formas diversas é tão relevante.

A estudante J.S.S., 10 anos, tem um senso de observação aguçado. Conseguiu narrar a história com coerência, tendo como ancoragem as ilustrações do livro. Trouxe ao seu texto, a famosa introdução dos contos de fadas infantis, "Era uma vez uma senhora chamada Panya que estava apagando uma fogueira e seu filho estava observando-lhe". Percebemos que essa criança tem uma relação mais próxima com os livros, deixando fluir as suas inferências sobre o texto, pois, tendo lido o título da obra já fez a relação entre ele e uma das personagens principais. Tanto o é que, no desenvolvimento do enredo, demonstra que embora tenha sugerido que *Mama* Panya e o seu filho tenham ido procurar frutas, quando estes chegam à feira, percebe que se enganou e, esclarece que só pode se tratar de comprar massa de panquecas. Além disso, o contato com os contos de fada influenciou na escolha do modelo de escrita que ela adotou, dessa forma, intuitivamente a estudante reproduz este modelo.

A estudante J.S.P., 11 anos, conseguiu extrair das ilustrações significados para o seu texto que apresentou coerência narrativa com a exploração descritiva das cenas. Para isso, ela fez várias inferências, demonstrando conhecimento dos elementos necessários à uma boa história. Teve a preocupação quanto à estrutura textual, pois colocou o título do texto do qual inferiu o nome da mulher que se apresentava na primeira cena, bem como a finalidade da compra dela na feira, a farinha de trigo para fazer panquecas.

Obviamente, para estabelecer relação entre as personagens, lançou mão da sua imaginação criadora. Assim, inicia o seu texto: "*Mama* Panya estava fazendo o fogo e esqueceu e foi apagar o fogo antes que virasse um incêndio e um menino que estava por perto falou: Nossa! Você é esquecida!".

Noutro momento, percebe a relação afetiva entre as personagens e diz: "[...] o garoto prestava muita atenção na sua amiga". E relaciona o título ao texto pois, na cena da feira, comenta: "*Mama* Panya parou e foi comprar farinha de trigo para fazer panquecas", que ilustra a sua habilidade de observação e de relação entre os elementos verbais e não-verbais. Ainda é possível identificar no seu texto, a relação de causa e consequência, especificamente no trecho: "[...] como a cesta estava muito pesada ela botou a cesta na cabeça". Essa atividade é bem comum às mulheres da zona rural.

A estudante L.C.S., 10 anos, demonstra que o modelo mais conhecido por ela para a escrita de histórias é o de conto de fadas. A expressão "Era uma vez" comum a esse gênero, inicia o seu texto. Existe uma regularidade na descrição das cenas mediante as imagens, embora algumas das suas falas terminem se contradizendo. Isto é, ela ainda não consegue manter o enredo satisfatoriamente.

Vejamos, como ela procedeu. No início do texto, apresenta a seguinte afirmação: "Ela foi chamar o menino para caçar frutas" e, mais à frente diz: "Ela foi na feira comprar frutas". Essas inferências poderiam ter sido melhor trabalhadas no texto, mostrando algo que pudesse ter mudado o percurso de caçar para comprar, o que, evidentemente, não ocorreu. Isto talvez seja um indício de que é necessário à esta aluna, a apropriação da sequência narrativa.

No final do texto, diz "A família chegou para almoçar. Trouxe peixe, água e banana". A estudante reconhece naquela imagem de pessoas reunidas, a personificação de uma família, isto é, traz à baila os seus conhecimentos prévios sobre o que é uma família e em que momentos ela se reúne. Dessa forma, compreende que a reunião familiar é uma atividade de partilha, onde cada um tem algo a oferecer.

A estudante M.E.P.S., 10 anos, descreveu cada cena. Seu trabalho é bem mais descritivo que narrativo. Seu diferencial é a nomeação de um título ao texto, denominado de "A tapioca da senhora". Demonstra que relacionou a última cena a um piquenique, quando fala que: "[...] todo mundo foi para debaixo da árvore para fazer um piquenique".

A estudante M.S.S., 12 anos, apresenta uma boa compreensão leitora. Ela é capaz de articular o texto com a introdução de diálogos entre as personagens, bem como emitir características psicológicas às mesmas. Inicia seu texto pontuando que enquanto a vovó quer ir para a feira, o menino quer brincar, logo existe um conflito que é solucionado por meio do diálogo. Assim, diz ela: "A vovó entrou em acordo mais o menino. Ela perguntou: Vamos à feira? Mais tarde brincamos. No caminho, ela encontrou uma pessoa muito importante. Era o José. Uma pessoa muito legal".

Esse estilo de discurso continua durante o texto. Quando após uma longa caminhada a vovó chega ao seu destino, fala para o menino: "Até que fim chegamos!". E o que ela foi fazer na feira? "[...] comprar cenoura pra fazer um bolo de cenoura". E por conseguinte, "[...] a família da vovó para almoçar se juntaram".

Em suma, a estudante mantém o fio narrativo coerentemente. Talvez seja relevante saber que esta adolescente vive aos cuidados de sua avó, o que provavelmente motivou a sua escolha por esse papel, ao invés de mãe.

O estudante M.S., 9 anos, escreveu parcialmente o seu texto. Apresentou muita dificuldade em escrever, o que provavelmente o motivou a não concluir a sua atividade. Em geral, estudantes que apresentam dificuldade de escrita terminam se abstendo de participar de atividades dessa natureza como mecanismo de autodefesa. De acordo com Colomer (2007, p.103): "Aprender a ler e a escrever é, para muitas delas (crianças) a primeira experiência de que pode não alcançar as expectativas do que delas se espera e, rapidamente, criam defesas para proteger sua autoestima".

O estudante P.S.L., 10 anos, também deu um caráter mais descritivo que narrativo ao seu texto. Cada cena é detalhada por ele, de acordo com os elementos visuais que estão em primeiro plano. Para se referi à personagem feminina, *Mama* Panya, utiliza vários termos: 'senhora', 'vovó' e 'mulher'. Como podemos ver em alguns trechos ilustrativos, que seguem: "A senhora está apagando o fogo. [...] A vovó vai `a feira. [...] A mulher está procurando frutas".

Os elementos culturais tem representatividade nas inferências que realiza: "O menino está com uma **peteca** brincando" e "A senhora está comprando massa para fazer **tapioca**". Utiliza também expressão popular como recurso linguístico: "O povo está trocando ideia" para se referi à cena final, em que aparecem todas as personagens reunidas.

O estudante R.L.S., 11 anos, descreveu as cenas mais que narrou. Também utilizou vários substantivos comuns para se referir à *Mama* Panya, tais como: senhora, mulher, mamãe. Fez algumas inferências interessantes. Entre elas, duas se diferenciam enquanto olhar distinto dos demais. Na primeira, diz que "A mulher (*Mama* Panya) estava convidando as mulheres para beber um café" e, na segunda, que "eles foram acampar e comeram com a mão". Assim, podemos confirmar que os nossos conhecimentos prévios são requeridos quando estamos diante de situações que nos parecem análogas. Este estudante tem a concepção de que chamar para tomar um cafezinho é uma atitude de amizade e que se aquelas pessoas estavam sentadas comendo com as mãos só poderiam estar acampando.

Por apresentar uma escrita com grandes problemas ortográficos fica comprometida a leitura do texto da estudante R.P.L., 10 anos. Percebi que ela soube descrever as ilustrações com coerência em termos de cena isolada, não dando sequência aos fatos representados. Há uma explícita desconexão entre as frases elaboradas.

A estudante R.P.S., 10 anos, demonstrou percepção atenta e nexo nas ações que relatou. Utilizou várias inferências na construção do seu texto. Diz ela: "[...] a senhora ia com uma cesta para encontrar fruta por aí, mas o menino estava com um pau na mão e chamou para ir com ela derrubar fruta".

Na cena em que se altera o cenário, da estrada de terra passa-se à uma feira, ela estabeleceu relação com o fato anterior, ao dizer: "[...] ela não quis derrubar fruta e foi comprar o que comer, então, o menino e sua mãe foi comprar massa para fazer tapioca", terminando com a chegada, após o preparo do alimento, do "resto da família". Percebemos, na sua escrita, o entendimento de que a história deve apresentar uma sequência lógica dos fatos narrados.

Atividade 2) pesquisa ao dicionário

Esta atividade demonstrou que grandes partes dos estudantes participantes da pesquisa ainda sentem dificuldade no manuseio de dicionários. Foi necessário o auxílio constante para que encontrassem os verbetes solicitados, selecionando o significado que melhor se relacionasse à temática estudada.

Dos vocábulos pesquisados, etnia era desconhecido por 100% dos estudantes. Boa parte deles, não sabiam ao menos, como pronunciar esta palavra, tamanha a falta de familiaridade. Em relação aos demais verbetes (identidade, cultura

e história) os discentes demonstraram mais intimidade, relatando o que pensavam ser o significado destas palavras, antes da efetiva pesquisa no dicionário. Alguns dos participantes emitiam comentários do tipo: "Cultura é o costume de uma cidade", "História é como é a nossa vida", "Identidade é um documento" e "Identidade é a gente se revelar". O conhecimento do significado dessas palavras vão ao encontro do nosso objetivo, ou seja, refletir sobre os temas voltados para o trabalho com a cultura e a história de matriz africana através do texto literário.

Atividade 3) resumo

Resumir não foi uma atividade fácil para os estudantes, pois mesmo conhecendo a narrativa após a leitura compartilhada da obra literária, em estudo, apenas 37, 5% (6/16) conseguiram produzir satisfatoriamente o gênero textual requerido. Os estudantes que conseguiram parcialmente representam também 37,5% (6/16) contra 25% (4/16) que não conseguiram entender e realizar a proposta. Vejamos de maneira individual o desempenho de cada estudante na produção textual do resumo.

A estudante A.C.L. nomeia as personagens e identifica os movimentos principais da narrativa, estabelecendo o nexo temporal e causal. Assim, apresenta no seu texto os elementos: personagens, espaço, tempo, conflito, clímax e desfecho.

O estudante A.L.P. não conseguiu escrever o resumo. O único elemento que acrescentou em relação à produção inicial foi "panquecas".

A estudante A.C.L. compreendeu o conflito que existia na narrativa, bem como a solução para ele, apontando a participação coletiva como resposta ao pouco de panquecas que havia para tantos convidados. Compartilhar era necessário para que todos comessem bem. Assim, percebemos na composição do seu resumo uma centralidade na personagem protagonista Adika.

A estudante J.S.S. conseguiu, em parte, sintetizar os fatos principais da narrativa. Embora soubesse o enredo oralmente, não conseguiu escrevê-lo satisfatoriamente. É provável que este tenha sido o seu primeiro contato com o gênero resumo. Trouxe para o seu texto, elementos do vídeo exibido em sala, ao concluir com a frase: "O Baobá era uma árvore sagrada".

A estudante J.R.C. já sabe quem são as personagens e porque vão à feira. Relata os fatos de forma sucinta, sem comprometer a linearidade do texto. Em con-

trapartida, o estudante J.S.L. fez um resumo incompleto, possivelmente copiado de outro colega de classe.

A estudante J.S.S. demonstra ser capaz de sintetizar as ideias principais para a escrita do resumo. Em poucas palavras, narra a história com objetividade e clareza, mostrando a sua autonomia, nomeando as personagens principais. Consegue utilizar a linguagem de maneira expressiva. Numa passagem do texto diz: "*Mama* Panya fica chateada porque tem pouco dinheiro, mas ninguém chega de **mão abanando** e eles fazem uma grande refeição debaixo do baobá". Compreendeu, portanto, o problema financeiro daquela chefe de família e a solidariedade existente entre os seus pares.

A estudante J.S.P. mostra na sua escrita o domínio dos fatos relevantes para a composição do resumo. Nomeia as personagens principais, *Mama* Panya e Adika, e também a personagem secundária, o senhor *Mzee* Odolo. Estabelece no texto a sequência narrativa dos acontecimentos, respeitando a sua estrutura, com início, meio e fim.

A estudante L.C.S. conseguiu apresentar o enredo quase que perfeitamente, não fosse a omissão do conflito, ou seja, faltou no seu texto a explicitação do problema que envolvia as tais panquecas. Ela não consegui extrair isso da narrativa.

A estudante M.E.P.S. mostra que compreendeu a história e realiza um resumo bom, embora também tenha tido o apagamento do conflito, bem como um espaço secundário para o menino Adika, apenas nomeado de filho.

A estudante M.S.S. extrai da narrativa os seus elementos principais e realiza um resumo satisfatório. Já o estudante M.S. não consegui realizar o resumo, embora já tenha conhecimento da história. A motivação para esta inabilidade encontra-se na sua escrita alfabética deficitária. Novamente, realçamos a importância de um trabalho paralelo para os alunos que chegam ao 2º ciclo do ensino fundamental – 4º e 5º anos - com dificuldades de ordem da alfabetização, as quais, em tese, deveriam terem sido sanadas até o 3º ano. Estas crianças ficam "avulsas" nas atividades, com medo de que possam serem humilhadas perante os demais.

O estudante P.S.L. ganha mais autonomia e coerência na escritura do seu texto, entretanto, deixa de mencionar o conflito existente na narrativa. Já o estudante R.L.S. não conseguiu escrever o resumo, pois tem grande dificuldade de escrita.

Levando em consideração a produção inicial da estudante R.P.L., esta melhora consideravelmente no resumo, ainda que não tenha estabelecido todos os elementos necessários ao texto narrativo.

A estudante R.P.S. fez um bom resumo, apesar de também não ter se atido ao conflito da história, causa comum entre aqueles que o escreveram parcialmente satisfatório.

Aplicação do questionário

Em relação à primeira pergunta do questionário que versava sobre o juízo de valor que atribuiriam ao livro trabalhado, 87, 5% (14/16) dos estudantes o consideraram de qualidade. As justificativas quase que, na sua totalidade, ficaram num nível superficial, com adjetivações como "interessante", "bom", "bonito", "legal". Alguns ainda alegaram ter se sentido dentro da história. Apenas a estudante R.P.L. fez uma relação do livro com outra leitura que havia feito sobre as condições do negro no Brasil, especialmente, na época do Brasil-Colônia. Isto significa que ela fez relação entre os textos; ou seja, o texto literário trouxe à memória, outro texto de conteúdo histórico. Realidade e ficção se entrelaçando.

Esses dados nos mostram que a aceitação do livro foi expressiva, uma vez que os 12,5% (2/16) representam os discentes que não entregaram os seus questionários. Assim, podemos concluir que a leitura de obras dessa natureza satisfaz o gosto dos estudantes envolvidos na pesquisa.

A segunda pergunta do questionário "Esse livro tem alguma relação com a sua comunidade?" investigava a percepção dos estudantes acerca das similaridades entre os dois elementos, o livro e a comunidade local. Teriam os estudantes identificado algo em comum entre os espaços retratados na ficção, a paisagem africana de uma aldeia no Quênia, e o sítio em que vivem, no agreste pernambucano? Constatamos que o reconhecimento de semelhanças entre os elementos apresentados no livro, e a vida na comunidade, foi realizado por 31,25% (5/16) dos estudantes, os quais identificaram semelhanças no que se refere às relações familiares e de amizade, apontando que a figura materna também tem uma forte participação na vida familiar, bem como possuem uma relação amistosa com os seus amigos. Em contrapartida, 50% (8/16) não conseguiram identificar nenhuma relação entre os dois elementos. Para estes estudantes, a história era bem diferente de sua comunidade. Já 6,25 (1/16) não souberam opinar e 12,5 % (2/16) não responderam ao questionário.

Na terceira questão, "Você considera que as ilustrações aproximam o leitor da história? Por quê?", os estudantes opinaram justificadamente sobre o papel das ilustrações no processo de leitura. O interesse em pesquisar esta forma de linguagem foi sendo desenhado desde as primeiras leituras teóricas sobre esse aspecto. Entre estas, a concepção de Coelho (1991, p.181) sobre os benefícios provenientes da imagem, que são respectivamente: "Estimula o olhar, a tenção visual, facilita a comunicação, concretiza relações abstratas e estimula e enriquece a imaginação infantil".

De acordo com as respostas obtidas, as ilustrações, de fato, têm um impacto muito positivo sobre os estudantes desse nível escolar. Foram 81,25% que as consideraram como elemento de aproximação do leitor à história. Exemplifiquemos com a fala de alguns deles, apresentando os motivos que os levaram a tomar tal posicionamento. De acordo com a estudante J.R.C., "[...] as ilustrações podem deixar a história mais interessante", enquanto para J.S.S., elas fazem com que "os alunos se sintam dentro da história". Na concepção de J.S.P., a aproximação ocorre "porque pelas ilustrações dar para ler a história". Para M.S., elas contribuem no desenvolvimento do "gostar de ler". Por fim, o estudante R.L.S. acredita que "as ilustrações deixam o texto engraçado".

A quarta e última pergunta do questionário que seja, "Como é que você se relaciona com os mais velhos? E com os amigos?", objetivou a reflexão em torno de questões comportamentais dos estudantes. Claro está que sabemos das limitações decorrentes do próprio processo que envolve uma pesquisa dessa natureza. Dito de outra maneira, temos a consciência que os dados revelados podem não corresponderem à realidade vivenciada pelos pesquisados, uma vez que alguns deles podem, numa tentativa de corresponder às demandas do politicamente correto, omitir fatos para a preservação de sua face.

Passemos, nesse momento, para a análise dos dados coletados. A maioria absoluta dos questionários respondidos apresentou discursos que correspondem à uma boa conduta social, o que significa, em termos numéricos, que 81,25% dos estudantes mantêm boas relações tanto com os mais velhos, quanto com os amigos. Essas relações são pautadas em valores como: o respeito, o amor, a alegria, a paz, entre outros, citados com frequência nas justificativas. Apenas uma estudante admitiu que não se dar bem com todos os seus familiares.

As panquecas de Mama Panya: o plural do texto

Quem imaginaria que o ato de fazer panquecas poderia gerar uma história que atravessa as fronteiras? Ambientada numa aldeia queniana, a obra "As panquecas de *Mama* Panya" chega às mãos de leitores de diferentes partes do mundo: Estados Unidos, Espanha, França, Reino Unido, Dinamarca, Bélgica, Coréia do Sul e, claro, Brasil. O segredo para tamanho sucesso? Bem, só seus leitores podem responder. Por isso, vamos caminhar junto às personagens principais, *Mama* Panya e seu filho Adika, para descobrirmos o quanto uma leitura pode nos transpor para lugares e situações que ainda que estejam distantes de nós, invade-nos por completo. Bom trajeto!

A narrativa começa com uma cena que desenha alguns hábitos da vida cotidiana daqueles aldeões: o cuidado da mulher para com a sua família e a alegria de podê-lo fazer é um deles, como podemos ver: "*Mama* Panya cantava enquanto juntava areia com os pés descalços para apagar o fogo do café da manhã" (p. 4). Esse gesto vai além da expressão de uma vida simples, de poucos recursos materiais. Ele demonstra o conhecimento e a técnica que ela desenvolveu na interação com as outras mulheres de sua comunidade. A observação do cotidiano trouxe a segurança para a realização de tal ato sem se machucar. Assim, os adultos preparam os membros mais jovens da comunidade para a vida, em diferentes aspectos, e isto inclui os da ordem prática.

Uma das razões mais comum para o canto é o estado de alegria. *Mama* Panya está alegre pois irá ao mercado e, logo convida o seu filho para acompanhá-la. Este comunica-lhe que já sabia disso, tanto que já havia vestido "sua melhor camiseta e seu *short* mais limpo" (p.5). O uso de trajes especiais denota a significância dessa atividade para eles. Dessa forma, a ida ao mercado representa um momento de encontro com os conhecidos e as demais pessoas da região, por isso deve-se estar bem apresentado. O menino Adika, desde sua primeira aparição na narrativa, já demonstra a sua autonomia e capacidade de observação e iniciativa, pois pôde ler por meio das ações de *Mama* Panya que iriam ao mercado e, foi logo se arrumando; não esperou que ela o dissesse o que fazer, o que vestir.

Mama Panya, então, após guardar as panelas e calçar suas sandálias fica pronta para seguirem caminho. Percebe que Adika não estava por ali e pergunta

o seu paradeiro. Ele prontamente a responde: "Já estou aqui, *Mama*" (p. 7). Seu posicionamento é de um verdadeiro líder, guiando os demais, pois "ele estava sentado embaixo do baobá, com o cajado de *Mama* Panya nas mãos". Sabemos que o cajado é muito utilizado pelos pastores para guiar as suas ovelhas. Simbolicamente, podemos dizer que o cajado que ele porta em suas mãos, traz um sentido de liderança, que de certa forma inquieta o outro. *Mama*, então, pega o seu cajado e toma a frente na estrada.

No percurso, o garoto deseja saber o que ela irá comprar no mercado, e a resposta que escuta da mãe é pouco esclarecedora: "Hum, um pouco e um pouquinho mais" (p.8). Sabe quando a mãe faz aquele mistério por motivos desconhecidos? Parece que teme alguma travessura. Pois, então, *Mama* não é diferente. Mas, a pergunta dele foi puramente retórica. Novamente, já sabia o que iam comprar, por isso lança uma pergunta provocativa: "Você vai fazer panquecas hoje, Mama?" (p.8). E a única saída para ela é a confirmação, visto que o menino é muito esperto. Assim, surpreendê-lo torna-se tarefa dificílima.

Adika queria saber também quantas panquecas *Mama* Panya faria, antes de respondê-lo, "[...] segurou entre os dedos duas moedas que estavam guardadas no pano preso em sua cintura" (p.8). Isso era um sinal de que o dinheiro que dispunha não daria para fazer em quantidade. A situação financeira da família era de poucos recursos. Sendo assim, *Mama* Panya considerou ser importante manter uma resposta evasiva: "Um pouco e um pouquinho mais" (p.8). E continuaram sua longa caminhada.

Num certo momento, encontram pelo caminho, o *Mzee* Odolo, um senhor idoso, que estava pescando. *Mama* Panya e Adika param para cumprimentá-lo. E o garoto aproveita a situação e o convida para juntar-se a eles, logo mais à noite, pois a mãe dele faria panquecas para o jantar. *Mzee* Odolo agradece o convite e confirma a sua presença. Adika, na sequência, explica à *Mama* Panya, o motivo do convite: "Tínhamos que convidar *Mzee* [...] Ele é nosso amigo mais velho". Sua fala expressa o respeito que se tem nas sociedades tradicionais africanas pelos idosos. Estes carregam consigo as marcas do tempo em seu rosto, bem como a riqueza de memórias e histórias que servem de referência para as novas gerações. São verdadeiras bibliotecas ambulantes. Seres sábios pela experiência dos anos de vida que carregam.

Mama Panya continua a caminhada com o seu Adika. Até que ele identifique os seus amigos, Sawandi e Naiman, que "[...] tocavam o gado com as varas de bambu" (p.12), porque a partir daí, o garoto apressa os passos e diz: "Vou na frente" (p.12). *Mama* pede para que ele a espere, mas antes dela dar muitos passos o garoto já havia retornado. E com uma notícia, digamos, temida pela mãe: tinha convidado os amigos dele, também. É costumeiro as crianças quando não estão na escola, auxiliarem os seus pais nas atividades cotidianas, como tocar o gado, por exemplo, pois a sobrevivência é quem dita as regras, isto é, a necessidade é quem faz essas pessoas. Marca, inclusive a geografia dos seus corpos, que se torna mais um traço de identidade das condições em que vivem.

A preocupação toma conta dos pensamentos de *Mama* Panya, quando imagina como alimentar essas pessoas tendo apenas duas moedas. Sentada numa pedra para descansar um pouco, pergunta para Adika: "Quantas panquecas você acha que vou fazer hoje, filho?" Ele a responde utilizando o mesmo artificio que *Mama* havia empregado anteriormente, uma resposta com vazios: "Já sei, *Mama*. Você vai ter que fazer um pouco e pouquinho mais. É suficiente." Dá para se ver, que liderança não tem nada a ver com idade cronológica, pois o menino Adika é um líder nato. Exerce sua autonomia. Pensa e demonstra através dos seus atos um espírito de liberdade. Assim, desenvolve a sua cidadania. Sua relação com a mãe é de respeito, amor e ajuda. Mas, não de submissão, pois embora *Mama* enxergue a situação diferente dele, isso não o intimida. Ao contrário, o motiva a tentar convencê-la que ao final tudo dará certo, as panquecas serão suficientes. O texto permite a reflexão de que a criança também pode trazer um aprendizado para o adulto. Uma lição de cidadania, tendo em vista que esse ser que sabe o que quer e luta para que seus projetos se realizem é verdadeiramente um sujeito crítico e atuante no seu meio social. A iniciativa, porém, nem sempre é vista com bons olhos, principalmente quando se estar diante de indivíduos conservadores, acostumados a seguir os outros, a maioria, sem nenhuma reflexão dos seus atos. Para essa categoria de sujeitos, ser ativo é sinônimo de ser atrevido. Aqui com o sentido de pessoa irresponsável, de atitudes impensadas. Mas, o que seria de nós, seres sociais e políticos, sem o devido atrevimento que a vida nos pede? Quanto do espírito de Adika ainda nos falta para irmos à luta pelos nossos so-

nhos, desejos e ideias? A cidadania parte do princípio de participação social, da nossa ação no mundo.

E finalmente, mãe e filho chegam ao mercado. Para o desespero de *Mama* Panya, Adika logo vê na banca de bananas, uma amiga de escola, Gamila, e dispara: "*Mama*, panqueca é o prato favorito dela!" Esse ato de fala é um bom exemplo de como agimos por meio das palavras. Adika ao dizer tais palavras estava muito mais que comunicando à mãe a preferência culinária de uma colega, estava ele fazendo um pedido implicitamente que seguia o seguinte raciocínio: já que panqueca é o prato predileto dela, não posso deixar de convidá-la. Claro que *Mama* Panya tentou impedi-lo, mas foi em vão, por isso "[...] olhou para Adika e rapidamente segurou a sua mão, tirando-o dali" (p.16). Esse olhar como teria sido? Provavelmente, de reprovação. Entretanto, com a paciência que só as mães têm, manteve uma postura educada, cordial. E o garoto como que tentando se justificar assevera que irão "[...] conseguir fazer a farinha render" (p.16).

Ao chegar na banca da farinha, *Mama* Panya, logo ordena: "Adika, fique aqui" (p.18). Cumprimentou os vendedores e perguntou-lhes: "Quanto eu posso levar com isso?" (p.18). Tratava-se da maior moeda que tinha. O vendedor, então, "despejou uma concha de farinha sobre um pedaço de papel marrom" (p.18). Quando se tem um baixo poder aquisitivo, não se chega pedindo a quantidade que se quer, mas sim, perguntando o quanto se pode ter com aquela quantia, como fez a personagem *Mama* Panya. Essa situação é uma velha conhecida daqueles que têm que fazer malabarismos para fazer render o seu salário até o fim do mês. Uma única concha de farinha não daria para fazer as panquecas necessárias à alimentação da família e dos convidados. Por causa disso, o menino Adika, não se sujeita. Levanta-se e convida o vendedor para jantar com eles, que como forma de agradecimento, acrescenta mais uma concha de farinha ao embrulho.

No limite da paciência, *Mama* Panya desabafa: "Você e eu teremos sorte se conseguirmos dividir uma panqueca" (p.21). Os elementos que nos humaniza, não faltam na construção da narrativa, os conflitos de interesse saltam aos olhos, bem como o egoísmo que nos toma em situações de dificuldades. Primeiro, garantir o próprio bem-estar, depois, se possível, o do outro. *Mama* ainda precisa comprar uma pimenta e considera que com a moeda que restou, poderá comprar

uma pequena. Mas, Adika, pensa diferente. Não se conforma com a "pequenez". Assim, toma para si a responsabilidade de conseguir uma bem boa, correndo para a banca das especiarias de *Rafiki* Kaya, o que despertou a raiva de *Mama*, fazendo-a gritar para que ele não fosse. O garoto foi e fez o convite para jantar. *Rafiki* Kaya aceitou e agradeceu-lhe o convite. Pegou a moeda de *Mama* e, em troca, deu-lhe uma pimenta graúda.

Na volta para casa, carregando na cabeça a cesta que continha suas compras, *Mama* novamente preocupa-se com a quantidade de convidados, indagando Adika sobre a quantidade deles. O menino sempre à frente, sorridente e confiante, diz: "Todos os nossos amigos, *Mama*" (p. 23). A vida em comunidade é valorizada nessa representação imaginária. Estar com os amigos é desfrutar de momentos de alegria e prazer. O lazer é um dos direitos que dispomos, assim como a liberdade de ir e vir, de expressão, entre outros.

Ao chegar em casa, *Mama* foi preparar as panquecas. Primeiro teve que fazer o fogo com pequenos galhos e gravetos. Adika a auxiliou indo buscar um balde de água. Essa cena retratando um hábito de uma aldeia do outro lado do oceano relaciona-se com o cotidiano de muitas famílias brasileiras, principalmente, as que vivem na zona rural, que ainda mantêm o costume de cozinhar em fogo de lenha, fogueiras, fogareiro, entre outros gêneros semelhantes. A coleta da madeira (galhos e gravetos), em geral, é feita pelas mulheres ou as crianças da comunidade familiar. Quase sempre, as crianças estão observando e auxiliando os seus pais na realização das atividades, para que no futuro saibam o que e como fazê-las.

O clímax da narrativa é atingido quando os convidados de Adika e *Mama* Panya chegam para o jantar. O que pareceria provocar um constrangimento, torna-se uma lição de vida. Cada um dos convidados trouxe algo para partilhar, de acordo com suas posses. *Mzee* Odolo, três peixes; Sawandi e Naiman, duas cabaças cheias de leite e um pequeno balde com manteiga; Gamila, um cacho de bananas que equilibrava na cabeça; *Bibi* e *Bwanna* Zawenna, um pacote cheio de farinha; e *Rafiki* Kaia, sal, cardamomo e sua *mbira*.

Reunidos e sentados no chão à sombra do baobá, todos comem as panquecas de *Mama* Panya. O clima é de alegria e amizade, fazendo-nos pensar que nunca se tem tão pouco que não se possa compartilhar. A narrativa desperta

nos seus leitores a reflexão de temas relevantes às sociedades humanas, os valores de solidariedade, generosidade e vida em comunidade, que fique enfatizado aqui, tais temas não se restringem à uma faixa etária (infância) ou à uma nação em particular. São temas universais. Seja na África ou no Brasil, a humanidade mantem pontos de encontro, entre estes, o anseio por uma vida digna e isto só pode acontecer quando o homem tem reconhecidos e assegurados todos os seus direitos, exercendo a sua cidadania.

Considerações finais

A leitura é também um exercício de cidadania. Nesta perspectiva, o livro "As panquecas de *Mama* Panya" leva-nos a perceber o que, como e porque determinadas leituras, culturas e etnias merecem ocupar um espaço relevante no campo dos estudos comparados no que se refere, por exemplo, à estreita relação entre literatura e direitos humanos.

Nascida em meio a grupos hegemônicos, a voz silenciada pode se erguer por meio do diálogo; pois a leitura do mundo e da palavra, como diria o educador Paulo Freire, conflui para a autonomia que é peculiar ao cidadão.

Há leituras que imprimem uma perspectiva que, na maior parte delas, corresponde a um mecanismo de manutenção e controle das posições sociais. Ler é um exercício de libertação, mas que na contramão pode representar o enclausuramento. Daí a importância de se abrir espaços de discussão acerca de temas que permeiam a vida do homem, em meio a tantas contradições. Nessa perspectiva, o texto literário vem ao encontro dos objetivos em sala de aula ao suscitar o florescer das subjetividades, do espanto, da crítica, do humor, do ser um e vários ao mesmo tempo. Podem alguns até argumentar que as crianças, por serem sujeitos em formação, não conseguem fazer tamanhas abstrações. Até certo ponto isto é verídico, pois estas (em especial as pequenas) precisam maturar-se biológica e cognitivamente. Entretanto, questionamos se deve o professor das séries iniciais utilizar o texto apenas com objetivos lúdicos, a resposta que nos parece no momento mais adequada aos nossos objetivos é não.

A abordagem da matriz africana pelo viés literário requer sensibilidade ao que o texto pede em sua gênese. – A vivência do texto é o objetivo principal da

aula de leitura. Há uma linha tênue entre experenciar a literatura e aplicá-la exclusivamente à determinada causa, por isso a atenção do professor-mediador deve estar voltada para estas ciladas.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria das Graças. **Literatura:** a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BITTAR, Eduardo C. B. **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

BRASIL **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. In: http://www.planalto.gov.br/ Acesso em 05/05/2014.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Apresentação dos temas transversais ética.** 3. Ed. Brasília (DF): 2001

_____. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. In http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/2003/L10. 639. htm. Acesso em 05/05/2014.

_____. **Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008**. In http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 05/05/2014.

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In*:* CANDIDO, A. ***Vários escritos*.** São Paulo: Duas cidades, 2004. p.169-191.

CHAMBERLIN, Mary e Rich. **As panquecas de Mama Panya.** Trad.: Cláudia Ribeiro Mesquita. São Paulo: Edições SM, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global,2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil***:* teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

MALARD, Letícia. **Ensino e literatura no 2º grau:** problemas e perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África:** a temática africana em sala de aula. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy.*et al*. **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos**. Versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

UM PÉ DE QUÊ? Apresentado por Regina Casé, criado e produzido pela Pindorama Filmes e exibido no Canal Futura. 2006. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=GFm-Mu8_8mk (1ª parte) e www.youtube.com/watch?v=XxZClCcrBoQ (2ª parte).

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.p.7- 68.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo propor o ensino de literatura *negro-brasileira* como afirmativa de identidades inter-raciais, uma vez que ela não corrobora as imagens cristalizadas dos sujeitos negros da literatura canônica brasileira, antes problematiza-os, desestabilizando lugares apriorísticos. Isso porque o ensino de literatura hoje, nas escolas brasileiras, é pautado em obras que pouco (ou nada) representam esse ambiente de subjetividades e, principalmente, de multiplicidade. Desta forma, partimos do seguinte questionamento: como pensar a literatura *negro-brasileira* no contexto escolar, propiciando uma educação para a multiplicidade e para a singularidade? Como subsídio teórico, a nossa pesquisa baseia-se, inicialmente, nos Documentos Oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Cuti (2010), Rezende (2008) e Justino (2015) nos subsidiam no que concerne à literatura *negro-brasileira* dessas narrativas literárias contemporâneas e, por último, mas não por fim, Bakhtin/Voloshinov (2000) e Cereja (2005) nos orientam no que diz respeito à importância do ensino de literatura sob uma perspectiva dialógica.

Palavras-chave: Literatura *negro-brasileira*, Multiplicidade, Ensino.

ÁREA TEMÁTICA - LITERATURA E ENSINO

A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR: A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO PARA A MULTIPLICIDADE

Adeilma Machado dos Santos (UEPB)[1]

Introdução

Ao analisarmos o atual sistema de ensino da educação básica, percebemos que a literatura ainda constitui uma modalidade de ensino engessada, tendo em vista a dificuldade encontrada por professores no tocante às práticas desenvolvidas em sala de aula, assim como a dificuldade em selecionar os textos que proporcionem uma leitura e discussão mais interativa. Isso porque a maioria dos professores não domina uma prática que permita o envolvimento dos alunos nesse processo, os quais, por sua vez, não leem os textos e as obras indicadas pelo professor ou, simplesmente, demonstram resistência por considerarem a linguagem difícil, as obras densas, ou por não se reconhecerem nos personagens que protagonizam as narrativas.

Por conseguinte, a maioria dos livros didáticos ainda privilegiam o estudo da literatura a partir de obras canônicas, as quais são rejeitadas pelos alunos, visto que os mesmos têm dificuldade em interpretá-las, levando-se em consideração que as temáticas, abordagens e métodos, na maioria das vezes, não atendem

1. Mestranda em Formação de Professores. E-mail: Adeilma_santos@hotmail.com. Programa de Pós-Graduação em Formação de Professor (PPGFP) – Universidade Estadual da Paraíba.

às suas expectativas, proporcionando um distanciamento entre proposta de ensino e realidade dos envolvidos neste processo de ensino aprendizagem. Porém, ao se depararem no 3º ano do ensino médio, a literatura "abre" uma fenda para a inserção da literatura contemporânea e os professores, frequentemente, não a exploram e tais obras são quase sempre apenas citadas e pouco problematizadas por conterem perfis que se distanciam dos canônicos, visto que retratam as singularidades de suas trajetórias, descrevem suas vivências, além de possuírem uma linguagem mais próxima da coloquialidade, quase sempre contendo termos que "chocam" professores e alunos devido à sua enorme carga de realidade.

Desta forma, a literatura periférica[2], mais propriamente a literatura *negro-brasileira*, proporciona determinado desconforto ao leitor, tendo em vista que expõe a realidade e problematiza a questão da exclusão, promovendo uma dialogia entre várias vozes dentro de um mesmo espaço discursivo: o sujeito torna-se pluralizado.

Assim, o ensino e a abordagem da literatura a partir dos textos de literatura *negro-brasileira* busca a promoção de um trabalho, não apenas com a linguagem, mas abre um espaço de discussões acerca do indivíduo subalternizado e o lugar ocupado pelo mesmo, desde o lugar social até o lugar dentro da literatura.

Para tanto, partimos da seguinte inquietude: como pensar a literatura *negro-brasileira* no contexto escolar, propiciando uma educação para a multiplicidade e para a singularidade?

A fim de fundamentarmos a nossa pesquisa, utilizamos como subsídio teórico os documentos oficiais *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM* (2006) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM* (2000), atentando às suas pertinências referentes às práticas do ensino e das competências que devem ser desenvolvidas nos alunos da educação básica. Com Silva (2010), problematizaremos as questões referentes ao uso da categoria *negro -brasileiro* ao invés de afro-brasileiro, mais usualmente utilizado. Justino (2015)

2. Utilizamos aqui o termo *periférica* referindo-nos aos textos de autores que possuem origem na periferia das cidades, assim como os textos que abordam perfis que estão à margem da sociedade. Daí, em outros momentos, nominarmos tais textos de *marginais*.

e Rezende (2008) nos subsidiaram no que se refere às expressões da literatura contemporânea e a sua *multiplicidade*. E, por último, mas não por fim, Bakhtin/Voloshinov (2000) e Cereja (2005) nos auxiliaram no tocante ao ensino de literatura sob uma perspectiva dialógica.

A escola e o ensino de literatura

Depois de longos anos no ensino fundamental, pelo menos uns oito anos, em contato com as mais diversas manifestações da linguagem, os alunos chegam ao ensino médio e é nesse novo ciclo que eles mantêm o primeiro contato (muitas vezes) com o ensino de literatura. Embora, nas séries iniciais, estudem os gêneros poema, fábula e conto; é somente no ensino médio que os discentes veem, de forma sistematizada, as chamadas Escolas Literárias. Isso, de acordo com Cereja (2005), justifica-se, historicamente:

> Pela necessidade de alcançar alguns objetivos, tais como a continuidade do processo de aquisição de habilidades de leitura de textos, agora com a diferença de serem sistematicamente estudados textos literários de época; conhecimento da língua padrão e de suas capacidades expressivas e artísticas; compreensão e conhecimento da cultura brasileira, particularmente no domínio de suas manifestações literárias; cultivos de hábitos de leitura. Isso sem citar as razões ideológicas de fundo nacionalista-patriótico subjacentes à maior parte das leis de ensino e dos programas escolares num período que vai do século XIX – como observou Marisa Lajolo em Usos e abusos da literatura na escola (1982) e em outros de seres textos – ao início do século XXI (CEREJA, 2005, p. 10).

Trabalhar em sala de aula com o texto literário é um desafio. Dentre tantos que poderíamos citar, o mais evidente justifica-se porque o aluno possui grande dificuldade em associá-lo a algo que, realmente, faça parte da sua realidade. Não basta apenas o discurso do professor no tocante à importância da literatura como algo que os leva à fruição ou que os leva a conhecer outros mundos. Isso já não atende às expectativas da contemporaneidade. É preciso mais!

A realidade mostra que os alunos ainda chegam e saem do ensino médio apenas com o contato com a leitura, mas, na maior parte das vezes, esse contato continua na superficialidade. Se assim não fosse, não teríamos tantos programas oferecidos com vistas a otimizar o processo de ensino-aprendizagem e proporcionar o "prazer" pela leitura e pela leitura literária, em específico. Portanto, resta-nos as questões: será que o ensino de literatura tem fracassado e quais os motivos disso?

Diante desses questionamentos, podemos "procurar" réus: a literatura que não atende mais às expectativas dos alunos ansiosos por novidades; os professores que não possuem conhecimento suficiente nem de obras e nem de práticas diversas e acabam repetindo as mesmas aulas cansativas de leituras intermináveis; dos alunos que não se interessam pelos estudos e veem nas aulas de literatura um momento difícil e maçante. Ou, ainda, do sistema educacional que não diversifica as obras que são enviadas para comporem as bibliotecas das escolas – quando há bibliotecas. Não sabemos a quem culpar ou culparemos a todos. Porém, uma coisa é certa: é preciso buscar uma redefinição para o lugar da literatura no processo de ensino-aprendizagem, assim como estabelecer uma análise atenta para o que, realmente, é relevante a fim de que essa atual conjuntura possa mudar.

O que os documentos oficiais dizem...

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM, 2000) pretendem favorecer ao aluno o desenvolvimento da sua capacidade crítico-reflexiva, o qual deve possuir habilidades diversas com a linguagem; ou seja, ser um leitor efetivo, capaz de ler o mundo e as diversas culturas existentes. Assim, a leitura do texto literário incide no sujeito-leitor, despertando a sua sensibilidade para os dramas do Outro, além de favorecer o protagonismo juvenil e a sua autonomia enquanto leitor comprometido com as questões atinentes à sociedade, sendo capaz de comunicar-se, efetivamentle, com o mundo:

> Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e "desconstrói" significados sociais. (BRASIL, 2000, p. 17).

Portanto, a escola encontra-se diante de um grande desafio: trazer os alunos para o contexto do texto literário, pois as lacunas existentes no ensino de literatura são visíveis; também, a rejeição dos alunos ante a obra literária não pode ser desconsiderada, pois é a partir dela que tentaremos buscar possibilidades que favoreçam a aproximação dos alunos com o (con)texto literário.

Um grande aliado neste processo é o livro didático que, em grande parte dos casos, é o único aporte metodológico que alguns docentes dispõem. Porém, ele, muitas vezes, presta um desserviço ao ensino de literatura, uma vez que os textos selecionados para compor as páginas de atividades ou os *boxes* explicativos, tendem a deixar de fora textos (poemas, contos, crônicas) contemporâneos que evidenciam a multiplicidade existente no ambiente escolar.

Ainda de acordo com as OCEM (2006), as escolhas dos livros não são aleatórias, feitas "anarquicamente", visto que passam por filtros os quais "variam segundo o letramento literário das comunidades, antes mesmo que os livros tomem lugar nas estantes" (p. 62). Sendo assim, as escolhas feitas com base em parâmetros ou necessidades diferenciadas, fazem com que o livro didático seja também um elemento que centraliza e potencializa, de maneira sutil e velada, relações de poder na sala de aula.

Em outra perspectiva, esse mesmo documento pontua a necessidade que há em levar os alunos aos mais diversos textos da esfera literária, a fim de minimizar a lacuna direta existente no ensino médio entre o aluno e a leitura dos textos literários, causada, muitas vezes, pela leitura de *Best-sellers* ou outras obras juvenis que possuem uma linguagem mais próxima do cotidiano e não os auxiliam a entrar em contato com uma linguagem mais complexa. Para ele,

> O desafio será levar o jovem à leitura de obras diferentes desse padrão – sejam obras da tradição literária, sejam obras recentes, que tenham

> sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético –, capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo. E é bom lembrar que nem sempre a leitura literária, como experiência estética, flui de modo espontâneo. Há pontos de resistência no aluno-leitor (seu repertório, os lugares-comuns em que se assenta sua experiência de leitor), como há tensões de difícil desvendamento em certos textos, especialmente o poético. (BRASIL, 2006, p. 70).

Desta forma, as OCEM (2006) enfatizam visivelmente o texto literário enquanto valor estético, corroborando o padrão canônico literário, ou seja, devem ser lidas nas escolas obras que sejam legitimadas e reconhecidas por seu valor estético, afastando assim as inúmeras produções contemporâneas de escritores autônomos que, embora escrevam textos cuidadosos, trazem em suas temáticas as vozes das periferias e de perfis que, outrora, foram silenciados pela hegemonia literária nacional. Assim, enquanto a escolha do livro didático para chegar às prateleiras e às escolas passa pelos filtros que convêm ao sistema editorial, os textos que compõem os livros também seguem essa mesma regra e, consequentemente, os textos literários que "fogem" aos padrões estéticos literários, continuam encontrando resistência nesse espaço.

Do quilombo para o mundo: a literatura negro-brasileira

O surgimento do autor e da personagem negros na literatura brasileira vêm mudando os rumos do cenário literário contemporâneo. Isso porque, a partir de então, novas formas culturais, sociais e ideológicas aparecem delineadas nas narrativas através dos temas propostos pelas mais diversas obras. Com isso, alguns temas que outrora foram apregoados pela literatura canônica, branca e elitista, como a exemplo da questão inter-racial, reaparecem, agora, descortinados pelo sujeito étnico do discurso.

Embora muitos estudiosos da literatura brasileira em questão utilizem a expressão *afro-brasileiro* para designar as narrativas brasileiras que trazem em suas temáticas questões atinentes ao negro e sua resistência histórica, semanti-

camente, o termo *afro* remete-nos a uma África que, mesmo estando em nossas origens, não corresponde mais à nossa realidade por não possuir um comprometimento com as reais problemáticas brasileiras, principalmente no que concerne ao racismo que permeia a nossa sociedade.

Desta forma, os escritores que se afirmam negros utilizam o próprio preconceito sofrido (racial, social, cultural) como matéria para as suas narrativas, como forma de resistência, a fim de ocupar um lugar de "fala" que antes lhes fora negado. Isso faz com que tais autores reclamem para si a autonomia de uma literatura *negro-brasileira*, tendo em vista que a mudança de nomenclatura implica, sobretudo, em uma mudança nos paradigmas estético-ideológicos, pois:

> Identificar-se com essa palavra é comprometer a sua consciência na luta antirracista, é estar atento aos preconceitos e à consequente cristalização de estereótipos, é dar mais ênfase à criação diaspórica do que à origem de seus produtores ou o teor de melanina em suas peles. Não há cordão umbilical entre a literatura negro-brasileira e a literatura africana (de qual país?). (CUTI, 2010, p. 44).

Com base nisso, entendemos que a leitura é caracterizada como a interação entre leitor-livro e leitor-mundo, e é através dessa interação com o outro e com o mundo que vamos construindo a nossa identidade (VIGOTSKI, 1987). Sendo assim, a escolha das obras literárias no processo de ensino-aprendizagem deve ser algo atentamente analisado, visto que elas influenciarão, certamente, na formação leitora dos nossos alunos "por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária" (BRASIL, 2006, p. 55).

Atentando à importância do texto literário na formação identitária dos alunos, justifica-se a pertinência de textos *negro-brasileiros* visto que refletem as vivências, costumes, apoiam-se em espaços diversos como as periferias e comunidades, assim como nos dramas dos sujeitos que cerceiam a nossa sociedade, sujeitos esses que, muitas vezes, situam-se à margem dela. Além disso, estabelece o desejo de afirmação identitária negra, a qual vai muito além da aceitação

da cor da pele ou traços fenotípicos, mas uma aceitação através das artes e da literatura enquanto espaço de conflitos, tensões e denúncia da realidade.

Os autores negros ou não-negros, mas que desenvolvem uma literatura voltada para as questões sociais relacionadas à nossa realidade periférica, em seu sentido mais profundo, brasileira, utilizam a palavra – muitas vezes a memória através da palavra – como forma de resistência, a fim de proporcionar um resgate da sua dignidade. Para isso, levantam problemáticas concernentes às questões, sobretudo de natureza sociocultural.

É preciso dar um basta em histórias em que os negros precisam apoiar-se em personagens brancos, redentores, para ascenderem, obterem prestígio social ou proteção. A partir disso, a literatura negra explora não apenas questões atinentes à cor da pele ou fenotípicas, mas busca a afirmação de culturas diversas, além de problematizar expondo infortúnios sociais, nos quais, o negro, o pobre, o favelado, o mendigo, a prostituta tornam-se protagonistas das suas próprias histórias, a fim de lançar aos olhos da sociedade o que ela teima em querer esconder debaixo do tapete social de um velado discurso de igualdade. Porém, para isso, é preciso:

> horizontalizar a literatura para que a capacidade da cultura de produzir práticas discursivas de resistência e aferir relações materiais de poder possam nos livrar dos essencialismos que, à guisa de viés contra hegemônico, só repropõem o estigma em outra base. (JUSTINO, 2015, p. 166).

Desta forma, a partir de leituras de narrativas *negro-brasileiras* (romances, contos e/ou poemas) no ambiente escolar, é possível proporcionar aos discentes um encontro consigo mesmos ou deles com os outros, os múltiplos que fazem parte da sociedade. Afinal, a escola também é uma sociedade.

Literatura negro-brasileira: educando para a multiplicidade

Em março de 2003, foi aprovada a Lei Federal 10.639/03[3] que torna obrigatório o ensino da História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio. Essa lei foi pensada com vistas a promover uma educação equânime e que valorizasse a diversidade existente tanto no âmbito escolar quanto no Brasil como um todo.

O espaço escolar enquanto lugar de construção, não apenas de conhecimentos, mas de identidades, abriga e abrange culturas diversas as quais devem ser valorizadas, a fim de que os sujeitos sintam-se contemplados e integrados no processo de ensino aprendizagem. Além disso, a escola deve promover o diálogo cultural entre realidades diferentes, refletindo, através de variadas perspectivas, o trabalho com as relações sociais e inter-raciais. Assim, Osakabe citado por Brasil (2006, p. 49) nos esclarece quanto à relevância da literatura na formação dos discentes:

> E nisso reside sua função maior no quadro do ensino médio: pensada (a literatura) dessa forma, ela pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí, favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo. (OSAKABE, 2004).

De acordo com a concepção interacionista de linguagem dos estudos de Bakhtin e do seu círculo, ler é produzir significados e a linguagem deve ser entendida como uma prática social, constitutiva da realidade social enquanto discurso (BAKHTIN, 2000). Assim, a leitura do texto literário não pode ser desvencilhada de seu contexto social pois, ler, neste caso, é acima de tudo estabelecer relações necessárias de determinadas enunciações com outras enunciações, produzindo

3. Disponível em: < http://www.afroeducacao.com.br/images/stories/artigos/10639.jpg>. Acesso em: 10 de julho de 2015.

conhecimento. Nisto consiste a leitura dialógica: um espaço de tensões que reflete e refrata o seu contexto, pois o dialogismo é uma característica constitutiva da linguagem, pois a linguagem integra diversas vozes sociais.

Diante disso, a escola enquanto aquela que abriga uma diversidade de sujeitos, torna-se um ambiente heterogêneo e múltiplo, portanto, um espaço de desenvolvimento de atividades cognitivas e local da consciência, onde sujeitos "falam" de lugares e identidades distintos e devem sentir-se representados nela. E, justamente por isso, a escola não pode reforçar as desigualdades.

Assim, o estudo de textos literários *negro-brasileiros* no contexto escolar busca proporcionar aos alunos um encontro consigo mesmos e com os outros, visto que essa literatura favorece um espaço de denúncia, sobretudo por expor discursos agenciadores da hegemonia – os quais funcionam como entraves dos projetos de alteridade – não perpetuando tais discursos, mas com vistas a neutralizá-los.

Dentre os escritores que estão inseridos neste universo, destacamos *Sacolinha,* pseudônimo de Ademiro Alves de Souza. Formado em Letras é romancista, contista, cronista e poeta. Ganhou esse apelido por entregar panfletos em faróis e trabalhar como cobrador de lotação no Metrô Itaquera. Para ele, "a literatura não te salva de uma morte física, te salva de uma morte alienada". E é com esse pensamento que o autor de *Graduado em Marginalidade* e *85 Letras e um Disparo segue desenvolvendo trabalhos em presídios e nas Fundações CASA, através da literatura.*

Em seu conto *Repercussão de uma escrita*[4], Sacolinha desenvolve uma narrativa de denúncia na qual um jovem negro, Gregório, morador da periferia, é abordado por um policial quando chegava do trabalho, cansado, após a meia-noite. O jovem é questionado pelo agente acerca do que continha em sua mochila. Quando Gregório responde "Cultura", o policial sorri – exageradamente – e pede a nota fiscal do celular que encontrou no bolso do rapaz. Não satisfeito pelo rapaz ter a nota fiscal do objeto, o policial (chamado ironicamente pelo

4. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/contos/24690> Acesso em: 07/08/2015.

narrador de "funcionário da pátria") pega uma arma e a coloca no queixo de Gregório. Ao afirmar que conhecia os seus direitos, o policial o responde "Você pode conhecer o direito que quiser, mas nenhum vai te ajudar se eu despejar umas duas balas nessa cabeça de Paraíba. Pensa que só porque lê não corre perigo de morrer?" (SACOLINHA, 2005). Quando chega em casa, depois de tomar banho e comer alguma coisa, Gregório resolve escrever para a coluna de um jornal do seu município sobre o fato ocorrido. No dia em que viu o seu texto de colaborador publicado, sentiu-se vingado. Para ele, a escrita era capaz de fazer mais estrago do que a bala do policial.

Desta forma, Gregório representa a voz de muitos que não têm coragem tão pouco, espaço para desabafar suas angústias ante uma sociedade corrupta. Neste conto, Sacolinha desenvolve um personagem que foge aos estereótipos literários (negro, pobre e malandro); ao contrário disso, vemos uma cena em que um personagem negro, pobre, trabalhador e "culto" não se resigna diante de uma situação que o subalterniza, pois ele possui uma arma poderosa contra a corrupção: a escrita.

Assim, torna-se evidente como o texto literário e, em específico, a literatura *negro-brasileira* atua no imaginário dos sujeitos a fim de problematizar as situações vividas pelos mais diversos sujeitos sociais que enredam a nossa sociedade brasileira. Para isso, ela se utiliza de memória e trajetória de vida – com seus respectivos conflitos – com vistas a denunciar e desestabilizar os lugares ocupados por esses sujeitos, desde o lugar social ao lugar dentro da própria literatura, uma vez que a voz que fala é desses próprios sujeitos étnicos do discurso.

Considerações finais

Buscarmos uma conceituação para a Literatura, hoje, é um trabalho bastante árduo, tendo em vista que estamos diante de um termo fluido na contemporaneidade. Estamos mais acostumados a "nominá-la" através das suas funções. Porém, é relevante salientar que a literatura desempenha um papel crucial na formação crítico-reflexivo-cidadã na emancipação humana, daí a necessidade de analisarmos as relações que se estabelecem entre literatura e ensino, problematizando o lugar que o texto literário ocupa nas aulas de Língua Materna.

Nas escolas de ensino público ou privado, o ensino de literatura acontece, em sua maioria, por meio da leitura de textos literários escolhidos desde o início do ano letivo e (im)posto aos alunos para que adquiram as obras a fim de servirem de atividades para comporem determinada nota. Mas, embora a escola tenha se esforçado para que os alunos adquiram o gosto pela leitura, ao que parece, ela não tem conseguido, pois os alunos saem da educação básica e sequer conseguem desenvolver uma leitura que ultrapasse a decodificação. No mais, os discentes saem da escola com pavor ante à leitura do texto literário.

Os motivos da aversão ou simples rejeição pelo texto literário, no mais das vezes, acontece por vários motivos, entre eles 1) a linguagem de determinados textos é complexa e os alunos não conseguem "ultrapassá-la"; 2) o professor não desenvolve práticas para atuar em sala de aula, visando um letramento literário ou 3) os alunos não se identificam com as histórias narradas por, simplesmente, não fazerem parte de seu cotidiano. É bem verdade que, não necessariamente um indivíduo rejeitará uma narrativa porque a história não faz parte da sua história. Se assim o fosse, não gostaríamos dos contos clássicos infantis ou das histórias das *1001 Noites* as quais, acredito, fomos – e muitos ainda são – apresentados na infância. A objeção encontra-se, justamente, no perfil de cidadão que se desenvolve a partir de determinadas leituras literárias.

Desta forma, a literatura *negro-brasileira*, reunindo em si espaços sociais e sujeitos discursivos distintos, reflete relações de poder (sociais, raciais), desestabilizando-as, além de comprometer-se com a luta antirracista, buscando desfazer fios ideológicos (hegemônicos) que engendram as histórias dos negros no Brasil, ideologias essas que a literatura canônica (branca e elitista) auxiliou a forjar e perpetuar refletindo no preconceito racial sentido até os nossos dias. Assim, compreendendo a escola enquanto um ambiente heterogêneo e múltiplo, é extremamente necessário buscar alternativas para uma educação, considerando a multiplicidade que coexiste nesse ambiente, a fim de que se valorize, sobretudo o outro como sujeito participante e atuante desse processo de ensino aprendizagem.

Referências

BAKHTIN. Mikhail. **Estética da criação verbal**. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. [Trad.]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006. v.1.

CEREJA, William R. **Ensino de Literatura***:* uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

JUSTINO, Luciano Barbosa. **Literatura de Multidão e Intermidialidade**: ensaios sobre ler e escrever o presente. Campina Grande: EDUEPB, 2015.

REZENDE, Beatriz. **Contemporâneos***:* expressões da literatura brasileira no século XXI. Casa da Palavra: Rio de Janeiro. Biblioteca Nacional, 2008.

SILVA, Luiz (Cuti). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

RESUMO

O presente trabalho foi realizado no intuito de refletir acerca da necessidade do professor de língua portuguesa, inserido numa sociedade tecnológica, estabelecer diálogos entre literatura e as outras linguagens na escola. Para contextualizar, buscou-se tecer considerações sobre três aspectos. O primeiro sobre como e porque estabelecer o diálogo entre a literatura e outras linguagens; o segundo sobre que é o hipertexto na web e como abordá-lo na escola e o terceiro sobre como os suportes interferem nos modos de leituras dos textos literários. Para fundamentar esse estudo se consideraram as contribuições da análise semiótica com aporte teórico de Roman Jakobson, Jorge Furtado, Hélio Guimarães, Sandra Reimão dentre outros. E como exemplo das outras linguagens destacaram-se a televisão, o cinema, as histórias em quadrinhos e a música. Nesse prisma, o estudo conduziu a considerar a importância de se preservar a originalidade das obras literárias, as quais jamais deverão ser substituídas pelas outras linguagens artísticas, pois estas deverão funcionar como elemento motivador, ampliando os sentidos e despertando a atenção do aluno de forma lúdica. Vale salientar que, a literatura não será substituída pela transmutação, mas sim, a transmutação servirá de um suporte a mais para dinamizar o ensino de literatura na escola.

Palavras-chave: Literatura, Linguagens, Tradução, Escola.

A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA E OUTRAS LINGUAGENS NA ESCOLA

Lílian de Santanna Maia (UESC)
Luciana Oliveira do Nascimento (UESC)
Daiane Conceição Simões Santos (UESC)

Introdução

> "A linguagem literária é eminentemente fundadora, inaugural. Nessa direção ainda a memória literária intrinsecamente atada à memória social, indissolúvel e indissociável marcadas, faces de uma mesma moeda. Verso e anverso, porém, não é a linguagem moeda – *tipo eu dou e eu recebo algo em troca* – mas a linguagem como fundação e até como transgressão. " (ARAÚJO, 2006)

No mundo contemporâneo é importante que o professor de Língua Portuguesa busque estabelecer um diálogo entre a literatura e outras linguagens artísticas na escola, visando fomentar o processo ensino aprendizagem. Isso se justifica na medida em que progressivamente novos modelos discursivos pautados na tecnologia impulsionam o aparecimento de novos gêneros textuais que constituem as relações sociocomunicativas dentro e fora dos limites da escola.

Assim, gêneros textuais chamados multimodais, formados por diferentes modalidades de linguagens, verbal escrita, verbal oral, não verbal, imagética e sonora, cada vez mais fazem parte do cotidiano tanto do professor quanto do aluno. Nesse âmbito, se faz necessário promover os multiletramentos na escola, adequando os métodos de ensino, relacionando a Literatura com outras linguagens artísticas.

Através da leitura das obras literárias é possível conhecer mundos imaginários e também percepções relativas a determinadas épocas, de acordo com a visão

de cada autor. Na fruição da leitura e da interpretação despertam-se sensações, aguçam-se os sentidos, ativa-se a imaginação.

Na história das civilizações, a literatura sempre esteve ligada ao ensino, à aprendizagem, à formação intelectual e cultural. Assim o é até os dias atuais, só que com novas percepções, atrelando-a as outras linguagens artísticas.

A partir do fim do século XIX, ocorreram transformações nas formas de se perceber as obras literárias, concebendo a existência de uma multiplicação de significados, permitindo daí então uma leitura múltipla ou plurissignificativa.

Começaram posteriormente a surgir, por exemplo, as alusões, citações e paródias, entre outros formatos que foram associados à organização do texto literário.

Nesse contexto admitiu-se a noção de intertextualidade, da perda da unidade de texto, dando lugar a uma concepção da existência de correlações entre os diferentes discursos e diferentes textos. "A noção de intertextualidade abre um campo novo e sugere modos de atuação diferentes ao comparativista[...]. Principalmente, as novas noções sobre a produtividade dos textos literários comprometem a também "velha" concepção de originalidade." (CARVALHAL, 1992, p.53)

Neste estudo visou-se explicitar de que forma as novas tecnologias podem interferir no processo ensino-aprendizagem em literatura. Para tanto, esta pesquisa foi organizada refletindo sobre três questões: como e porque estabelecer o diálogo entre a literatura e outras linguagens; o que é o hipertexto na web e como abordá-lo na escola e como os suportes interferem nos modos de leituras dos textos literários.

Contribuições da semiótica

É bem comum os professores de Língua Portuguesa trabalharem com diversas linguagens em suas aulas. Ao lerem um livro, por exemplo, os estudantes devem fazer a sua releitura em forma de história em quadrinhos ou teatro. Neste âmbito, entra a Semiótica, que estabelece ligações entre um código e outro código, entre uma linguagem e outra linguagem. "Serve para ler o mundo não verbal: "ler" um quadro, "ler uma dança, "ler" um filme – e para ensinar a ler o mundo verbal em ligação com o mundo icônico ou não verbal. " (PIGNATARI, 2004, p. 20).

O linguista russo Roman Jakobson definiu os tipos de tradução: a interlingual – entre línguas diferentes. A intralingual – na mesma língua de origem. A

intersemiótica – ou transmutação, " consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais, ou de um sistema de signos para outro. " (PLAZA, 2003, p. XI.) Então... é a "transmutação" da arte verbal para a música, para a dança, para o cinema, para a pintura, entre outras artes. ". Numa tradução intersemiótica leva-se em consideração o contexto histórico-social em que os signos foram produzidos, por isso o filme adaptado de determinada obra literária jamais será igual ao livro, por exemplo. Cada um tem sua própria linguagem e aborda os aspectos linguísticos e histórico-sociais de sua época.

O diálogo entre literatura e outras linguagens

A transmutação da literatura para as linguagens audiovisuais pauta-se em adaptar um texto escrito para uma outra modalidade, a qual privilegiará não somente o código escrito, mas também outros aspectos como o audível e o visível, estabelecendo assim um diálogo entre a literatura e outras linguagens.

Furtado (2005), em seu artigo apresentado em uma palestra na 10ª Jornada de Literatura Nacional em Passo Fundo (RS), apresenta dois pontos de vista acerca da transposição da literatura para as linguagens audiovisuais, o primeiro técnico ou estético e o segundo ético. No que concerne aos aspectos estéticos, ele afirma que: "há muitas diferenças entre a linguagem escrita e as linguagens audiovisuais". Quais são essas diferenças?

Ao trazer à tona esses aspectos, o autor apresenta três diferenças, dentre elas, as duas primeiras se relacionam à linguagem e a última é mais técnica e se refere ao tempo. A primeira diferença entre a literatura e a linguagens audiovisuais (cinema e a televisão) é, enquanto o texto literário possui uma linguagem escrita, nas linguagens audiovisuais toda a informação é audível e visível, o que parece bastante óbvio, contudo, ele enfatiza que só quem faz roteiro sabe o quão é difícil resistir à tentação de escrever". A segunda também relacionada à linguagem, prende-se a questão de como transpor um texto escrito para as telas do cinema e televisão, o que para o texto escrito (a literatura) é dito por palavras, e isso basta, no audível precisará a todo instante fazer escolha, no que diz respeito às cores, formas, diálogos, entre outros.

No que se refere à linguagem cinematográfica, um filme utiliza tanto o verbal quanto o não verbal, a atribuição de sentidos por parte do sujeito está atre-

lada à junção da imagem às "falas" dos personagens, além da trilha sonora - que em uma cena é importantíssima para sugerir sensações ao espectador e, através da trilha sonora, ele também poderá perceber o "estado emocional" dos personagens: alegria, tristeza.

Na perspectiva interpretativa da linguagem imagética, "... a imagem é como uma palavra, a sequência é como uma frase, uma sequência constrói-se com imagens assim como uma frase com palavras etc." (METZ, p. 67, 1972), numa montagem significativa e intencional.

Para se proceder a uma análise fílmica, segundo Vanoye e Goliot-Lété (1994, p. 12), é necessário, não mais ver o filme, mas sim revê-lo e, mais ainda, "examiná-lo tecnicamente". É ter uma outra atitude em relação ao objeto-filme. Dessa forma, "desmontar um filme é, de fato, estender seu registro perceptivo e, com isso, se o filme for realmente rico, usufruí-lo melhor" (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 1994, p. 12).

> [...] uma imagem não produz o visível; torna-se visível através do trabalho de interpretação e ao efeito de sentido que se institui entre a imagem e o olhar. Um olhar que trabalha diferente quando da leitura da imagem. Enquanto a leitura da palavra pede uma direcionalidade (da esquerda para a direita), a da imagem é multidirecionada, dependendo do olhar de cada "leitor" (SOUZA, 1998, p. 2).

Vanoye e Goliot-Lété (1994, p. 55) destacam que um filme pode ser utilizado para se analisar uma sociedade, visto que ele oferece um conjunto de representações, as quais remetem à sociedade real, de modo direto ou indireto. Para uma interpretação sócio-histórica, a hipótese diretriz é a de que um filme sempre faz alusão ao presente, ao seu contexto de produção. No filme, "a sociedade não é propriamente *mostrada*, é encenada" (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 1994, p. 56), independente da finalidade do projeto – seja descrever, distrair, criticar, denunciar, militar.

É importante ter um olhar mais amplo de pensar a adaptação da literatura para a televisão/cinema, é entendê-la não como um processo de substituição de uma em relação a outra, isto é: assistirei a minissérie *A muralha* que foi transmutada e não mais lerei o livro. Não é isso, até porque são coisas distintas, linguagens diferentes, portanto, o recorte dado é diferente. Uma das intenções em fazer as duas ações, refere-se à ampliação do olhar crítico acerca das leituras.

Há também a transmutação da obra literária para a história em quadrinhos. As HQs representam hoje, no mundo inteiro um meio de comunicação de massa de grande penetração popular desde que criados nos fins do século XIX. Os séculos imediatamente posteriores ao aparecimento da indústria tipográfica foram palco de uma infinidade de obras que aliavam, com bastante eficiência, a palavra impressa a elementos pictóricos que atendiam aos mais diversos objetivos, desde a doutrinação religiosa à disseminação de ideias políticas, passando ainda por simples entretenimento.

Entretanto, por muito tempo, esta arte fora julgada como imprópria no âmbito escolar certo que sua leitura afastava as crianças de "objetivos mais nobres" – como o conhecimento do "mundo dos livros" e o estudo de "assuntos sérios" –, que causava prejuízos ao rendimento escolar e poderia, inclusive, gerar consequências ainda mais aterradoras, como o embotamento do raciocínio lógico, a dificuldade para apreensão de ideias abstratas e o mergulho em um ambiente imaginativo prejudicial ao relacionamento social e afetivo de seus leitores.

O desenvolvimento das ciências da comunicação e dos estudos culturais, principalmente nas últimas décadas do século XX, fez com que os meios de comunicação passassem a ser encarados de maneira menos apocalíptica, procurando-se analisá-los em sua especificidade e compreender melhor o seu impacto na sociedade e nas escolas.

> Os parâmetros da área de Artes (...) mencionam especificamente a necessidade de o aluno ser competente na leitura de histórias em quadrinhos e outras formas visuais, como publicidade, desenhos animados, fotografias e vídeos. Os PCN de língua Portuguesa também mencionam os quadrinhos. No caso do ensino fundamental, existe referência específica à charge e à leitura crítica que esse gênero demanda. O mesmo texto menciona igualmente as tiras como um dos gêneros a serem usados em sala de aula. (VERGUEIRO E RAMOS, 2009, p. 10-11)

Segundo Vergueiro (2009) as leituras das histórias em quadrinhos auxiliam o ensino porque "os estudantes querem ler os quadrinhos; palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente". Além disto, existe um alto nível de informação nos quadrinhos que podem facilitar a apropriação do texto para o aluno. Eles também podem auxiliar no desenvolvimento do hábito de leitura haja vista o "caráter elíptico da linguagem quadrinhística" que obriga o leitor a pensar e imaginar; podendo ainda ser usados em qualquer nível escolar e com qualquer tema.

As primeiras adaptações de obras literárias surgiram da tentativa de aproximação da linguagem das HQs com a literatura, buscando uma aproximação com o ensino. "Se considerarmos a adaptação em seu aspecto paradidático, todo o interesse estará na obra original. A adaptação será uma ferramenta de acesso a esse original. Nesse caso, é fundamental considerarmos o valor dessa adaptação." (GALO, 2010)

A vantagem de uma obra adaptada está nos recursos que utiliza e no aproveitamento que se pode fazer delas no processo de ensino e aprendizagem. A linguagem dos quadrinhos possui " atributos didáticos que usam a linguagem icônica para exemplificar os mais diversos assuntos, além de se configurarem como um texto com elementos narrativos organizados de forma visual." (GALO, 2010)

Além do cinema, televisão e quadrinhos, a obra literária pode também dialogar com a música, percebida neste estudo como linguagem que pode ser compreendida como fonte de abstração para o desenvolvimento da percepção nas aulas de literatura.

Desde a Antiguidade, o texto literário adapta-se à música assim como a música adapta-se ao texto literário, especialmente ao poema. Tendo como exemplo o Cântico dos Cânticos ou os Salmos, nota-se que foram escritos com a finalidade de serem cantados ou recitados ao som de instrumentos musicais. Na Idade Média houve a figura do trovador, poeta e músico, passando pelas ruas com seu alaúde e poemas de caráter ora jocoso, ora erótico, ora satírico, ora sagrado.

A literatura e a música são campos de estudo distintos, mas que podem interagir, ampliando sentidos, principalmente por meio do simbolismo da linguagem. E, trazendo essa proposta para o contexto escolar contemporâneo, pode ser enriquecedor para as aulas de Literatura promover tais diálogos em sala de aula. Hoje já existem muitos estudos sobre o tema, considerando o percurso histórico da música no Brasil e as suas relações com o mundo literário.

A sociedade contemporânea é permeada pela cultura do entretenimento, na qual a música se afirma, influenciando todas as gerações. Destaca-se neste estudo, a MPB – a qual identifica um gênero amplo, com difícil delimitação, apresentando muitas nuances, mas reconhecido principalmente como tendo surgido a partir da década de 50 com a Bossa Nova e dos anos 60 com a música de protesto e o Tropicalismo.

Como exemplo tem-se o gênero música popular brasileira –MPB- que é percebida por muitos críticos como linguagem que esboça a literatura, porque é elabora-

da e culta, dado o universo cultural que retrata. Tal gênero musical foi difundido no Brasil e no mundo por diversos artistas como Caetano Veloso, Chico Buarque, Tom Jobim e Vinicius de Moraes.

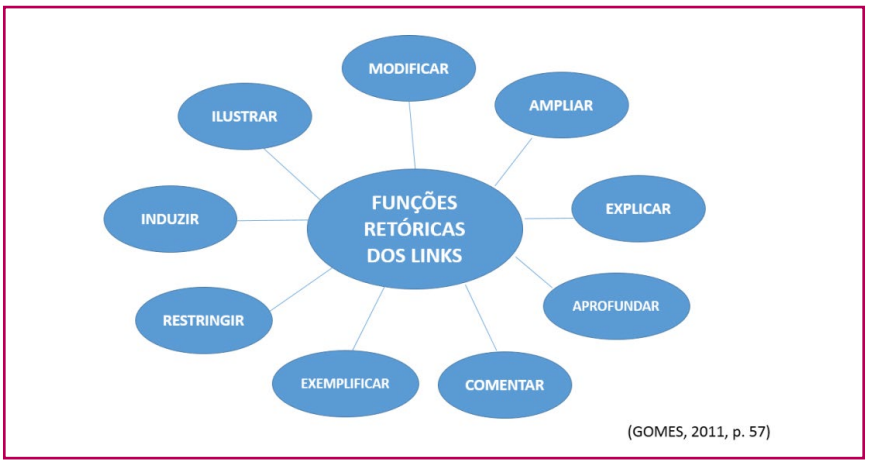
Na tentativa de estabelecer relações de sentido entre a literatura e a música na prática de sala de aula tem-se como exemplo a música *E agora José*, de Paulo Diniz, inspirada no poema de Carlos Drummond de Andrade e a música *Amor I Love you*, de Marisa Monte com leitura de Arnaldo Antunes que aborda um trecho da obra O Primo Basílio, de Eca de Queiroz escritor português representante do realismo em Portugal.

O professor pode e deve utilizar a música, o cinema, a televisão, os quadrinhos e outras artes nas aulas de literatura, para motivar os estudantes, mas começando sempre da obra literária, no intuito de evitar que o sentido original da obra literária se perca em sua tradução para as outras linguagens.

A visão mais englobante de pensar a adaptação da literatura para as outras linguagens, é compreendê-la não como um processo substitutivo, por exemplo assistirei a minissérie *A casa das sete mulheres* que foi transmutada e não mais lerei o livro, ou ouvir a música e não ler o texto, ou ler os quadrinhos e não a obra literária. Não é isso, até porque são coisas diferentes, linguagens diferentes, portanto, o recorte dado é diferente. As outras linguagens devem servir para ampliar a compreensão, ampliar as discussões intertextuais, não para excluir a leitura do texto literário.

Literatura e hipertexto

A palavra hipertexto foi lançada por Theodore Nelson, em 1960, para identificar a forma de escrita não linear no mundo da informática. O hipertexto acompanha a história do desenvolvimento da tecnologia de uso dos computadores e da internet, oferecendo ao internauta interconexões interativas. " O hipertexto pode ser entendido como um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de links. " (GOMES, 2011, p. 15.) Estes links são atalhos para caminhos diversos com funções diversas, como GOMES representa neste esquema:



O hipertexto dinamiza a leitura pois coloca o leitor em contato com várias possibilidades de leitura, diversos caminhos, que o próprio leitor escolhe no decorrer do texto.

> [...] os hipertextos podem ser acessados sem que o leitor siga uma ordem convencionada ou prefixada. Essa liberdade do leitor traz consequências para a leitura e para a atribuição de sentidos, assim como também traz consequências para o autor, já que inserir links em palavras, imagens ou outros elementos do texto transforma o ato de escrever em algo bem mais complexo. (GOMES, 2011, p.24/25)

Com a popularização do uso da internet/web, e a sua consequente extensão ao ambiente escolar, essa interatividade promovida pelo hipertexto hoje é um facilitador no processo ensino aprendizagem, dinamizando e inovando as formas de leitura e escrita, ampliando as possibilidades de aquisição de conhecimento em todas as disciplinas, principalmente em Literatura. Existem *softwares* educacionais, mídias diversas e muitos sites literários que podem auxiliar neste letramento literário. Pesquisamos alguns sites que trabalham com a leitura e a produção de textos, e que podem e devem ser explorados por professores e estudantes.

- http://www.pixton.com/br/for-fun: Aqui a pessoa cria sua história em quadrinhos, além de poder interagir com outros escritores e deixar comentários.
- https://lerebooks.wordpress.com/2012/05/29/playfic-jogar-com-o-texto/ : Este site divulga livros virtuais, os 'e-books". É gratuito e acessível a quem se cadastrar.

- https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/jogo.html : Se quiser entrar na história como um jogo, basta acessar este link e entrar na cidade do Crogodó.

Considerando que a sociedade contemporânea é dominada pelos meios de comunicação que utilizam diferentes linguagens com diferentes propósitos para entreter e envolver as pessoas diariamente, e trazendo essa possibilidade para o ambiente de sala de aula, o professor deve utilizar nos novos suportes didáticos para viabilizar outras linguagens e estará desta forma atendendo às diferentes formas de aprendizagem dos alunos, além de tornar as aulas mais vívidas e motivadoras.

Considerações finais

A escola necessita se transformar para acompanhar as mudanças sociais, de forma a continuar despertando a atenção dos alunos os quais fazem parte de uma geração em que a tecnologia está ao alcance das mãos, e que é atraída todo o tempo pelas informações que chegam através de sons e imagens. Essas linguagens se entrelaçam e se complementam. No ensino de literatura é possível dinamizar as aulas relacionando com televisão, música, cinema, história em quadrinhos, por exemplo, complementando a compreensão e a interpretação de um texto escrito.

> Na contemporaneidade, as novas tecnologias de informação e de comunicação –TICS- têm exigido práticas letradas que requerem o deslocamento de práticas canônicas realizadas pelos protagonistas do cenário das escolas do ensino médio, os professores e alunos. As TICS trouxeram para o contexto escolar textos multimodais e multissemióticos que combinam imagens estáticas (e em movimento), com áudios, cores e links. Esses textos invadem o cotidiano dos alunos, leitores e escritores e exigem a aquisição e desenvolvimento de habilidades de leitura escrita, conforme as modalidades e semioses utilizadas, ampliando, como estamos vendo, a noção de letramentos par multiletramentos. (DIAS, 2012 p. 95)

É importante salientar que aliar o ensino de Literatura às outras linguagens é atrativo também do ponto de vista do professor. Já que ele também se encontra inserido no atual mundo cada vez mais tecnológico, podendo sentir-se motivado a planejar aulas mais dinâmicas, com recursos que tornem suas aulas mais “vivas”,

através de recursos imagéticos e audiovisuais como filmes, e até sites na internet que já são criados para abordar a Literatura de forma dinâmica, ampliando as possibilidades de interação com o conhecimento através dos estímulos dados à imaginação, através do olhar e da audição.

O ciberespaço possibilita o acesso a suportes didáticos que espelham a disseminação da tecnologia na contemporaneidade, que não eram usados anteriormente na escola. De forma contínua e gradual os professores de todas as áreas e também de Literatura começam a inserir novos suportes ao planejamento de suas aulas. A internet e seus suportes como o computador, o *tablet*, celular e o *data show*

> [...] afetam as práticas de ensino de três maneiras distintas, possibilitam a comunicação a distância (em tempo real ou não), propiciam ferramentas técnicas que facilitam a produção de textos hipermídia, abrem o acesso a um banco de informações potencialmente infinito, disponível na rede mundial de computadores (www). Como era de se esperar, esse conjunto de possibilidades criou novas práticas letradas e também reconfigurou ressignificou práticas já existentes. (Braga 2009 p. 182)

No modo de leitura dos textos literários, os novos suportes podem interferir positivamente, ao passo que possibilitam maior interação com diversos gêneros à escolha do professor, conforme o programa de ensino. Dessa forma, surgem os novos gêneros digitais multimodais, que reunindo diversas linguagens ampliam as possibilidades de leitura e compreensão/interpretação. Ou seja, os conteúdos das aulas de Literatura podem ser trabalhados a partir de várias mídias, que podem interferir diretamente na produção de sentido.

> A convivência, portanto, com os multiletramentos advindos das novas relações sócio-históricas e dos instrumentos multissemióticos que essas relações materializam impulsiona a escola, especificamente a disciplina de língua portuguesa, a desenvolver capacidades de linguagens com diferentes semioses, como as imagens estáticas ou em movimento, as cores, os sons, os efeitos computacionais. (Garcia, Silvia e Felício 2012 p 152)

Portanto, não nos cabe mais pensar que o livro, sobretudo o literário corre o risco de desaparecer por causa do surgimento de suportes tecnológicos, tais como a televisão, os computadores etc., mas sim buscar inserir esses suportes ao cotidiano da escola, até porque eles já fazem parte de nossa realidade.

Torna-se fundamental, levarmos em conta os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental – PCNs, no que tange o ensino dos textos literários, posto que na referida modalidade, não há um ensino de literatura com a intenção de fazer os discentes compreenderem mais detalhadamente cada movimento literário, ainda o contexto histórico de cada um desses momentos, mas sim, o texto literário na perspectiva de leitura, e, a partir da referida perspectiva, os docentes irão dar significados aos textos literários, e para uma melhor compreensão do assunto os docentes se valem da "tradução intersemiótica".

Referências

ARAÚJO, Jorge de Souza. **Letras, leitor, leituras: reflexões**. 2. ed. Itabuna: Via Litterarum, 2006.

BRAGA, Denise Bértoli. **Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica** in Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios / Adail Sebastião Rodrigues Júnior et al.- 2.ed- Rio de Janeiro: Singular, 2009.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura Comparada**. Porto Alegre: Ática, 1992.

DIAS, Anair Valênia Martins. **Hipercontos multissemióticos para a promoção dos multiletramentos** in ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Multiletramentos na escola. São Paulo*:* Parábola Editorial, 2012.

GARCIA, Cintia B. SILVA Flávia Daniele Sordi e FELICIO, Rosane de Paiva. **Project (o) arte: uma proposta didática** in ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Multiletramentos na escola. São Paulo*:* Parábola Editorial, 2012.

GOMES, Luiz Fernando**. Hipertexto no cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Hélio. Observações sobre adaptações de textos literário para os programas de TV. **REVISTA USP,** São Paulo (32), p. 190-198, dezembro/fevereiro 1996-97. Disponível em: http://www.usp.br/revistausp/32/20-helio.pdf. Acesso em: 02 jun de 2015.

MOISÉS, Leila Perrone. **Texto, crítica e escritura**. 2ed. São Paulo. Editora Ática, 1993.

PEREIRA, Bonfim Queiroz Lima; Melo Márcio Araújo de. O Ensino de literatura relacionados às outras linguagens no Ensino Médio: Um olhar sobre os documentos oficiais. **Revista Ribanceira** - Revista do Curso de Letras da UEPA. Belém. Vol. II. N. 1. Jan.-Jun.2014 ISSN Eletrônico: 2318-9746 .

PIGNATARI, Décio. **Semiótica e literatura**. 6ªed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

PLAZA, Júlio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva. 2003.

ROSING, Tânia Mariza Kuchenbecker; RETTENMAIER, Miguel; WESCHNFELDER, Eládio V. Org. **Vozes do 3º milênio: a arte da inclusão**. In: Adaptação Literária para cinema e televisão. Passo Fundo: UPF, 2005.

Disponível em: http://www.revistapontocom.org.br/entrevistas/literatura-e-televisao. Acesso em: 25 de maio de 2015.

RESUMO

A premissa deste trabalho reside na configuração de uma proposta didática para o ensino de Literatura no contexto do Ensino Médio. Acredita-se que a análise dos procedimentos de representação da Segunda Guerra Mundial no romance O Albatroz, de José Geraldo Vieira, autor cuja capacidade de produção ficcional tende a se relegar ao esquecimento. Articulando-se o estudo da figura do escritor ao do contexto histórico em que está inserido, torna-se possível compreender suas referências, produções e a influência que sofreu e exerceu no seu mundo. No tocante da prática em sala de aula, segundo a crença ora sustentada, busca referência no conceito de letramento literário especificamente, na sequência didática, de Cosson (2009) e na perspectiva de Lajolo (1993) sobre a leitura literária. Julga-se possível a promoção, subjacente, da reflexão acerca do engessamento da crítica literária brasileira no contexto da formação da Literatura Brasileira, abordando o lugar da prosa psicológica no período modernista e como o período histórico em que é inserido a obra não é um traço definidor da análise literária; logo, observa-se que na historiografia literária brasileira, os autores que se dispuseram a reconfigurar a cor local apresentam uma posição de destaque. Para discussão destas questões apresentam-se como aportes crítico-teóricos: Candido (2011), Assis (1994) e Castelo (1999). O desenvolvimento da proposta centra-se no primeiro momento na sensibilização para temática do absurdo da guerra, com trechos do filme O Amor sem Fronteiras, dirigido por Martin Campbell e fotos dos pracinhas brasileiros participando da Segunda Guerra Mundial. Em seguida, propõe-se a apresentação da narrativa O Albatroz, em que sua leitura seguirá concomitantemente por registros em diário de leitura, por fim a interpretação ocorrerá por provocações e pesquisas em grupos orientadas pelo professor. Espera-se que a proposta suscite diversas possibilidades de compreensão e apure a análise do objeto literário em sala de aula.

Palavras-chave: José Geraldo Vieira, Segunda Guerra Mundial, O Albatroz, Proposta didática.

ÁREA TEMÁTICA - LITERATURA E ENSINO

DO ESQUECIMENTO À SALA DE AULA: A REPRESENTAÇÃO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL NA NARRATIVA DE JOSÉ GERALDO VIEIRA

Daniele do Vale Silva

Introdução

A guerra se configura como o horror da humanidade, pois apresenta uma lógica absurda e uma experiência que emudece, transforma o homem. Diante desse absurdo – particularmente, contemplando o quadro da 1.a Guerra Mundial –, Benjamin (1994) a vê como a causa de uma geração de indivíduos ricos em experiência e pobres de expressão. Considerando essa dualidade, o presente estudo debruça-se sobre o romance O Albatroz, do escritor brasileiro José Geraldo Vieira, com o intuito de analisar os procedimentos de representação da 2.a Guerra Mundial, articulando o discurso histórico e o literário, bem como, configurar uma proposta didática situada para alunos do 3º ano do ensino médio.

A presença da guerra referenda e catalisa o absurdo da existência em O Albatroz, consistindo num elemento que transgride tendências literárias dominantes na conjuntura de publicação do romance, o que possibilita o estudo de uma linha alternativa do romance brasileiro. A sequência da narrativa, que não obedece à linearidade do romance realista do séc. XX, revela o caos e desassossego causados pela guerra; efêmeros momentos de paz são narrados no romance, em contraponto com sucessivos eventos trágicos (nem todos diretamente relacionados ao conflito mundial). As personagens tentam se acomodar perante as tragédias da guerra,

porém só reforçam a grande carga existencialista e de absurdo que reflete a guerra em suas experiências pessoais.

Apesar de O Albatroz ser um romance rico tanto no plano formal quanto do conteúdo, identifica-se uma escassez de estudos; não só dessa obra, como de outras escritas por José Geraldo Vieira, o que se contrapõe ao grande reconhecimento que o autor teve no período em que viveu. Garcia (2003, p. 9) afirma: "Considerado por críticos respeitáveis, em muitos aspectos, um inovador do romance brasileiro, a maioria de seus romances, após sua morte, em 1977, está fora do alcance da geração atual [...]." Isso mostra, que além da escassez de estudos, há também um desinteresse considerável na eventual republicação dos seus livros. Observa-se, assim, a necessidade de recuperar a figura do escritor no contexto histórico em que está inserido, numa tentativa de compreender suas referências, produções e a influência que exerceu no momento de sua vida.

Um intelectual multifacetado

Descendente de condes açorianos (toda a sua família tem origem no arquipélago português), José Geraldo Manuel Germano Correia Vieira Drummond Machado da Costa Fortuna nasceu no Rio de Janeiro, em 1897, e é responsável por uma extensa obra (poemas, romances, contos e ensaios críticos). Um fato curioso é que muitos estudos apontam que Vieira teria nascido nos Açores, porém, na verdade, trata-se de uma lenda, resultado de uma confusão dos leitores e estudiosos com o personagem do conto publicado em O Jornal e que foi difundida pelo crítico Eloy Pontes devido a uma briga. (GARCIA, 2003, p. 21.)

Vieira, criado no bairro das Laranjeiras, vivia acompanhado de seu piano e de seus livros. Teve duas irmãs e um irmão gêmeo que faleceu aos três messes de idade. Estudou por bom tempo no colégio interno Santa Rosa. Após a morte de seus pais, passou a ser criado pelo tio; desde muito cedo, escrevia; tanto poesia, como narrativa. Escreveu uma saudação aos índios Bororos, que, considerada sua primeira publicação, foi traduzida em dezesseis idiomas. Após um ano de formado em Ciências e Letras, publicou seu primeiro texto literário, um poema. Aos 22 anos, completa o curso de Medicina, escreve o poema O Triste Epigrama e embarca em uma viagem para Europa.

Em 1922, regressa ao Rio de Janeiro, cidade que é pano de fundo para várias de suas obras. No seu depoimento à Academia Paulista de Letras afirma: "Voltei ao Brasil, donde mais tarde sairia para inúmeras outras viagens. Passei a escrever romances. Isso, há quarenta anos. O Rio de Janeiro é o meridiano Greenwich das minhas estórias, e o resto do mundo suas muitas paralaxes." (VIEIRA apud GARCIA, 2003, p. 241) Nesse mesmo ano, publica o livro de contos A Ronda de Deslumbramentos.

O escritor se manteve trabalhando na área de saúde como radiologista, teve dois casamentos, um com Elizabeth Câmera, com quem teve cinco filhos, e o outro com a escritora Maria de Lourdes, no momento em que largou a medicina e passou a trabalhar apenas com a literatura e a arte em Marília (São Paulo). Intelectual multifacetado, Vieira atuou como professor, tradutor, escritor, poeta e crítico. No ano de 1948, entrou para a Academia de Letras Paulista.

A publicação das obras de José Geraldo Vieira começa no ano de 1922, com sua tese Instinto Sexual, e termina com o romance A Mais que Branca, de 1974. As obras A Quadragésima Porta, Terreno Baldio, O Albatroz apresentam certo encadeamento devido à abordagem do horror da guerra, pois o primeiro ocupa-se da 1.a Guerra Mundial e outros conflitos; o segundo, do momento obscuro da pós-guerra; e o terceiro constitui-se como uma fusão trágica das perdas e outros absurdos que ocorreram nas guerras.

Aos 80 anos, no ano de 1977, falece em São Paulo, deixando uma riquíssima obra distribuída em 40 anos de dedicação e trabalho afinco. Isso lhe rendeu grande reconhecimento no período da sua vida, chegando até a ser presidente da União Brasileira de Escritores e conseguir a proeza de viver de literatura. Vieira é considerado por Martins como "[...] um dos ficcionistas mais fecundos da literatura brasileira do século XX, [...], que veem em sua ficção e produção intelectual um dos pontos culminantes da prosa moderna em língua portuguesa." (MARTINS, 2011, p. 1.)

O Albatroz

Publicado em 1952, O Albatroz apresenta como protagonista a personagem Virgínia, que sofre com grande resignação as perdas dos varões da família, que

são denominadas na narrativa como Sarcófago inúteis. Boa parte das perdas é causada pela guerra. A atmosfera em que se ambienta a narrativa configura-se como trágica, porém, com alguns momentos em que o tom se revela suave e de uma acentuada paz em sua ambientação. Percebe-se uma espécie de retomada de fôlego dos personagens para o próximo acontecimento trágico.

O livro possui 18 capítulos divididos em primeira e segunda parte. Cada uma possui, respectivamente, as seguintes epígrafes da filósofa francesa Simone Weil: "Não procurar deixar de sofrer ou sofrer menos; e sim, não ser alterado pelo sofrimento"; "A certa altura da desgraça não se é mais capaz de suportar que ela continue, nem que cesse" (VIEIRA, 1978, p.8; p.132). Considerada anarquista e pacifista, Simone Weil pensa sobre as mudanças que a dor suscita, as maneiras de opressão da vida e o medo. (CASTRO, 2014, p. 4.) As epígrafes dentro da obra, reforçam o caráter trágico e apresentam uma grande relação com o comportamento adotado pela protagonista Virgínia perante o sofrimento na primeira parte, em que corresponde a uma entrega que não é total a dor e na segunda parte da narrativa, em que Virgínia após a morte de Fernando, ápice do sofrimento em sua vida, torna-se uma figura soturna.

A transição da primeira para segunda parte é marcada pela transformação do tempo e do espaço. Porém, não corresponde a uma linearidade, pois o autor constrói um quebra-cabeça em que as peças vão tomando uma unidade de sentindo ao longo do romance, provocando no leitor vários momentos de epifania na compreensão da história narrada. Percebe-se, ainda, no plano da forma da narrativa, a presença da técnica da analepse, no caso, a pulverização das lembranças evocadas pelo personagem Maurício e a ligação do início da narrativa com uma das partes encontradas no final do livro, na qual o próprio narrador faz referência ao início da narrativa para situar o leitor: "Natural pois que, [...] Maurício se lembrasse de responder aquele telegrama de meses antes (a que se refere o primeiro período do princípio deste livro) e que coincidência chegara horas depois da notícia do desaparecimento de Fernando na linha de frente." (VIEIRA, 1978, p. 259) Vale ressaltar que estas características apreendidas lembram a estrutura cinematográfica.

O romance encerra-se desvendando o misterioso desparecimento de Fernando do 1.º Batalhão do 1.º Regimento de Infantaria na 2.ª Guerra Mundial, que

se configura na revelação das circunstâncias trágicas da sua morte. Fernando, metralhado no território inimigo, é o quarto Sarcófago Inútil da narrativa e o fator determinante para que as personagens Virgínia e Nanny acabem cumprindo seus destinos de Hébuca e Cassandra.

Os mecanismos de representação da guerra no diário

Para uma análise aprofundada de como se configuram os procedimentos de representação da guerra no romance, toma-se como núcleo do *corpus* o diário de Fernando, neto de Virgínia, que se inicia com o personagem narrando sua admissão na Força Expedicionária Brasileira para o exercício na 2.ª Guerra Mundial, as suas angústias e conflitos existenciais, que são destacadas no capítulo 14, em que Fernando está viajando em direção a Nápoles (local do conflito), como demostra o trecho destacado: "[...] Também esta atmosfera que meus pulmões respiram em haustos já não traz os cincos elementos que eu cuidava eternos: a saúde, a paz, a glória, a beleza e a cultura." (VIEIRA,1978, p. 199*)*. Além disso, são registradas as experiências de guerra juntamente com reflexões de tudo o que é vivenciado.

Historicamente, o evento que é o alvo dos relatos de Fernando em seu diário eclodiu em 1939 e se encerrou em 1945, tendo por motivo, essencialmente, o avanço do Nazismo na Alemanha, resultado do saldo insatisfatório da 1.ª Grande Guerra e à crença da suposta superioridade ariana. Trata-se de um conflito que marcou a História, com um número de mortos que ultrapassou 50 milhões. Devido ao jogo de interesses políticos e econômicos, como também invasões, aliança entre os países foram se estabelecendo, o que gerou a formação do Eixo Roma–Berlim (a que viria aderir o Japão) e a reunião dos aliados (Estados Unidos, Império Britânico e União Soviética).

A entrada do Brasil na 2.ª Guerra Mundial foi incentivada pelos "acordos assinados com os Estados Unidos [...], que marcam a crescente participação do Brasil no esforço de guerra ao lado de Washington, num nível considerável para os limites de um país periférico." (PINHEIRO, 1995, p. 117). Em 5 de maio de 1944, tropas brasileiras foram enviadas à Itália: "imaginava-se que o envio da FEB [Força Expedicionária Brasileira] à guerra conferiria ao Brasil voz ativa nas

conferências de paz em vias de realização. Antevia-se também a provável projeção do Brasil como grande potência" (MOURA *apud* PINHEIRO, 1995). O total de brasileiros que foi mandado para a Europa gira em torno de 30 mil.

O ambiente de guerra que a personagem Fernando relata no diário é hostil e opressivo: "[...] víssemos e sentíssemos a guerra, o que seja bombardeio de artilharia. A voz da guerra. A sua retórica. Não existe silêncio. Existe esse ressoo fulminante, duma arrogância que convence e humilha [...]" (VIEIRA, 1978, p. 209); "[...] me arrancam das aulas e dos teares e me jogam no lodo das trincheiras" (VIEIRA,1978, p. 215). Observa-se, nos trechos, não só a descrição do espaço, mas também uma crítica veemente à guerra, especificamente ao acaso sugerido pelos acontecimentos do conflito; por isso, a "arrogância que convence e humilha", situação de vulnerabilidade que incomoda Fernando e que é reforçada pela realidade de despreparo que a personagem assume em relação ao estar presente naquele ambiente, que é descrito como sujo e impuro.

As analogias realizadas por Fernando são estabelecidas por meio do que é vivenciado no conflito, o misticismo evocado por determinados lugares e pelas lembranças da sua família:"[...] vestido de guerra, realizando a meu modo truculento, o antigo sonho de ser Alcebíades e Péricles, Platão [...] Não vim ver a Acrópoles, as raparigas de Erectéion [...] Não duraram para que eu visse as cãs, aqueles conhecidos de meu bisavô Aleixo [...]." (VIEIRA, 1978, p. 199.) Há certa nostalgia dos tempos passados do mundo europeu e uma carga de negatividade existencialista, quando se assimilam as impressões durante a viagem do personagem ao local do conflito. A presença dessa característica não está apenas nesse trecho, mas se expande durante todo o capítulo 14. Já nesta parte, extraída do mesmo capítulo "[...] estou nesta rocada para o Vale do Reno, um infante numerado e extraído do Depósito de Pessoal, [...] para aquele ciclo de guerras que banham a humanidade como marés periódicas." (VIEIRA, 1978, p. 213), observa-se como a guerra "coisifica" as pessoas; Fernando é apenas um número, e o mar, como um recomeço e fim. Esse conjunto de reminiscências e de referências presentes em ambos os trechos reforça o caráter devastador da guerra, porém, acrescenta à narrativa um tom que atenua o tratamento de questões tão agudas.

As múltiplas referências de Fernando que embasam as analogias e os comentários realizados durante sua experiência de guerra revelam o comporta-

mento de um cidadão do mundo. Candido (2011, p. 30), contemporaneamente a Vieira, não vê com bons olhos essa predileção pelo cosmopolitismo, acentuando que o autor "[...] tinha vocação do cosmopolitismo e o culto da viagem à Europa, donde importava tudo, desde o leite condensado e a manteiga suíça. [...]". O jovem Candido, numa base marxista, acredita ser esse um traço que reveste a ficção de Vieira de certa superficialidade, com as personagens a divagarem entre as paisagens do Velho Mundo e com referências que se entrecruzam com as experiências do ficcionista. Segundo Candido, a tendência espiritualista possibilita uma tão grande vazão para os sentimentos existencialistas, o individualismo das personagens, que o leitor acaba perdendo a consciência da coletividade. No entendimento do crítico, a obra perderia a instância política, deixando de agir na realidade e transformá-la através da conscientização dos leitores.

No diário, Vieira não diz respeito apenas à camada ascendente, pois se registra a figura do personagem Tancredo: "Baiano, cabeça-chata, vendendo em São Paulo a Lei do Inquilinato na esquina da rua 15 com a praça da Sé. Aqui é melhor." (VIEIRA, 1978, p. 221). O nortista considera a guerra como uma ascensão social, pois passa a ter um emprego fixo e atribui um grande valor de estima ao desempenhá-lo. "Lá não sei que caminho tomaria... Aqui faço o bem. Comovo-me, capricho no trabalho. Parece que na Bahia andei treinando para isto aqui." (VIEIRA, 1978, p. 221). Destoa, assim, do quadro dos personagens envolvidos no diário, que não apresentam um sentimento nacionalista, de luta pela pátria. Capta-se, neles, uma insatisfação perante a realidade da guerra. Essa figura, no diário, é um traço que distingue o trabalho de Vieira em relação a outro livro, intitulado **A Quadragésima Porta**, em que, segundo Candido (2011, p. 34), sustenta-se a perspectiva de que a margem dentro do livro está a serviço da camada burguesa. Já em **O Albatroz**, a figura popular tem voz e lugar na narrativa.

Ao longo do diário, nota-se que Fernando se assusta com a infecundidade da vida dentro do ambiente da guerra, o que faz com que a personagem comece a refletir as circunstâncias das mortes, que, em sua perspectiva, são regidas por uma moral que se revela criminosa:

> "[...] a dor física (ou a deformação) significa um sacrilégio à harmonia da ordem criada.[...] Ver sangue banhando a morte duma criatura, ver seus recessos expostos, é assistir à conspurcação eucarística." (VIEIRA,1978, p. 207.)

> "[...] parece então que não é só a guerra que é horrenda, e sim o fato da ciência se vender ao sofrimento afoito do sobrenatural. Vender-se às cegas, sendo instrumental afoito de subserviência." (VIEIRA,1978, p. 208.)

Esse refletir a partir da infecundidade do ambiente da guerra, revela uma ótica absurda em que o filósofo Camus (2008, p. 53) acentua que: "[...] No mundo absurdo, o valor de uma noção ou de uma vida se mede com a sua infecundidade." Para Fernando, essa concepção da infecundidade é reforçada pela ciência que se vende sem ter consciência do mal que está causando à mocidade de sua época.

Nesse quadro, a personagem, autor do diário, denuncia o absurdo da guerra: "Assim, a providência imediata é inventar para uso provisório e urgente a assimilação do absurdo, e criar uma filosofia sumária." (VIEIRA, 1978, p. 207.) Apesar de estar imerso num mundo absurdo e ver como saída à assimilação dos elementos desse mundo, o reconhecimento do caos e da desordem provocada pela guerra vai além, há nele um grande inconformismo pautado pelo espírito e consciência social**:** "Como é que se joga a mocidade neste absurdo? Como não hão de estar repletos os grupos suplementares do Serviço de Saúde em suas seções de restauração psicológica, se só o troar da artilharia já basta para desequilibrar um cérebro?" (VIEIRA, 1978, p. 226.)

Esse inconformismo e o fato de todo o tempo estar questionando a realidade levam Fernando a assumir uma postura que aspira a dias melhores e, também, vislumbrar um futuro melhor, mesmo tendo a dimensão das suas limitações e de seu destino: "Se a minha geração servir para liquidar um estado de coisas, bem. De fato o que está aí não pode continuar. [...] De modo que aqui vou eu no jeep para fazer qualquer coisa infinitesimal em bem do mundo. [...]" (VIEIRA, 1978, p. 227.) A postura adotada pela personagem, em que não há uma aceitação perante o sofrimento e uma resignação à realidade, faz com que Fernando destoe da essência do homem absurdo:

> Aquele que, sem o negar, não faz nada para o eterno. Não que a nostalgia lhe seja estranha. Mas ele prefere sua coragem e seu raciocínio. A primeira o ensina a viver sem apelação e a se bastar com o que tem, o segundo o instrui sobre seus limites. Certo de sua liberdade a prazo, de sua revolta sem futuro e de sua consciência perecível, prossegue em aventura no tempo da sua vida. (CAMUS, 2008, p. 51.)

Essa resignação sobre o sofrimento, de aceitar tudo, e ter consciência para viver aquilo naquele momento parece ter uma relação direta com a protagonista, de primeira ordem da narrativa, Virgínia, que sofre com as suas perdas e cumpri seu destino, não há um sentimento de revolta por parte dela e sim de lamento. Embora tentando burlar o destino de Fernando, criando o neto em uma redoma, aciona a consciência de que sua liberdade é limitada em relação ao sofrimento e entrega seu neto à guerra.

Observa-se também que o traço espiritualista é recorrente na narrativa do diário, como uma forma de expor toda a revolta causada pela insensatez daquele conflito. A reprodução da fala do profeta Habacuque – "Tendes os olhos puros demais para ver o mal e enxergar a iniquidade." (VIEIRA, 1978, p. 207; p. 225) – não é por acaso; assim como Fernando, "Habacuque baseou seus questionamentos em sua experiência com os eventos históricos de seu tempo. [...] se indignou com a situação de injustiça, violência e opressão gritantes em Judá [...]" (MILHORANZA, 2013, p. 1-2). Quando o trecho é citado, a personagem sente na pele as situações de apavoramento do horror da morte da guerra como diz o personagem – "[...] já não se morre, se estoura!" (VIEIRA, 1978, p. 227) – e de indignação com as péssimas condições sociais que cercam aqueles seres humanos. Este traço cria um ponto de tensão entre o puro e o impuro; o questionamento basilar é o absurdo de corpos puros ocupar um espaço nodoso de iniquidades. Vale ressaltar, ainda, que o recurso espiritualista é muito usual de Vieira.

Em relação, ainda, à representação da guerra no diário de Fernando, percebe-se que o autor não poderia ser mais feliz ao escolher o gênero diário para representação da guerra, que se configura como um "apelo [...] ao universo particular" (MARTINS, 2011, p. 20) e aproxima o leitor do personagem e da situação narrada.

> A passagem sobre a guerra também não fica restrita à própria guerra. Perpassa na narrativa, o que é mais interessante, uma visão mais humana e menos ideológica dos fatos. O homem que está ali em combate ou prestes a combater re-avalia sua vida, refaz sua história, revê seus conceitos, sente medo e sente a morte de muito perto. Isso o transforma não para a vida, mas para a própria morte. (CASTRO, 2014, p. 5.)

Desmonta-se, assim, o clichê de descrição de longas batalhas guiadas por um sentimento nacionalista e o discurso panfletário sobre a guerra. No diário, percebe-se a guerra pelo prisma do absurdo que é ampliado pelo horror, o medo e o acaso que circunda os personagens nesse momento da narrativa.

Proposta didática

O caminho até aqui traçado, visa a instrumentalização do docente ao lidar com o *corpus* e a temática sugerida pela proposta. Neste momento, o foco desloca-se para o desenvolvimento da prática em sala de aula. Seguindo a sequência básica de Cosson (2009) que se divide em: motivação, introdução, leitura e interpretação, pretende-se atingir a motivação do aluno, no tocante da sua instrução para o artístico, por conseguinte literário, já que se observa a forma superficial que é tratado o texto literário, por parte do docente. Infelizmente, as aulas de literatura são quase que totalmente ofuscadas pelas de gramáticas, como também nas poucas aulas que se tem a didática utilizada pelo professor é enfadonha e desperta pouco ou nenhum interesse do aluno, como exposto em Lajolo (1993).

A proposta contempla o 3ºano do ensino médio e centra-se no primeiro momento na motivação através da sensibilização para temática do absurdo da guerra, com trechos do filme O Amor sem Fronteiras, dirigido por Martin Campbell e fotos dos pracinhas brasileiros participando da Segunda Guerra Mundial. Nesta etapa, sugere-se que o docente enfatize nos trechos do filmes, as violências (corporal e epistemológica) que geram as guerras e o caráter quase animalesco das pessoas tanto para defender seus ideais como lutar pela sobrevivência. Em relação, as fotos dos pracinhas brasileiros é interessante o foco nas expressões dos soldados e das condições em que se encontram na Segunda Guerra Mundial, articulando-se com o discurso acerca das razões que motivaram este conflito e a participação do Brasil.

Em seguida, à luz desta temática da Segunda Guerra, na introdução propõe-se a apresentação da narrativa O Albatroz, juntamente com uma pequena contextualização sobre o autor José Geraldo Vieira e da sua grande importância no cenário da literatura. Dando sequência, parte-se para explicação da proposta de

leitura que será adotada, já que demanda um maior tempo e não é possível fazê-la em sala de aula, na qual, consiste na leitura do romance concomitantemente com registros da experiência dos alunos em relação a narrativa, em um diário de leitura que será compartilhado em sala de aula. Estipula-se no decorrer desta primeira parte o quantitativo de duas aulas.

Os registros presentes no diário serão explorados no período da interpretação e configurados como um guia para reflexões suscitadas pelo professor acerca da narrativa como todo entremeadas com a análise especificamente do diário do personagem Fernando atendendo a conjuntura explicitada anteriormente no artigo na seção: "Os mecanismos de representação da guerra no diário", entretanto deve ser adequada ao nível dos alunos. Outra sugestão, é que nesta exploração também sejam empregadas questionamentos acerca da localização do escritor sob uma mesma rubrica como a do modernismo, tal perspectiva apresentada por Castro (2011), desconsiderando as diversas influências de outros períodos literários, além disso, é importante que o ponto de vista de Cândido (2011) sobre a suposta artificialidade de José Geraldo Vieira devido ao seu cosmopolitismo seja colocado em discussão, ressaltando como os alunos observam a relação do escritor com o Brasil e perguntando a opinião deles sobre os seguintes pontos: O lugar onde se passa a narrativa é fator determinante da sua nacionalidade?; O caráter nacionalista do regionalismo no modernismo é um dos motivos que provoca mais destaque para este tipo de manifestação e o esquecimento da prosa psicológica em que faz parte a obra de José Geraldo Vieira, consequentemente o esquecimento deste autor? É interessante que a título de ilustração seja a apresentada a centralidade da discussão do ensaio "Instinto de nacionalidade" de Machado de Assis que defende o sentimento íntimo do escritor como elemento definidor do caráter nacional.

Levando em consideração, o que afirma Cosson (2009, p. 65): "[...] é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura." Propõe-se que ao final deste trabalho, os alunos explorem pontos sobre as suas interpretações em um trabalho em grupo, orientado pelo professor e por fim construam banners e

exponham para as outras turmas da escola. Vale ressaltar, que esta etapa pode ser desenvolvida aproximadamente em seis aulas.

Considerações finais

A obra O Albatroz, do autor José Geraldo Vieira, é relevante para nossa literatura, pois apresenta uma estética bastante particular, que consegue juntar o âmbito particular das personagens com a realidade da guerra, dando uma perspectiva universal que é a das perdas. A construção da narrativa, que corresponde à instância mítica da obra, e sua tendência para voltar-se ao existencialismo dos personagens são características que destoam das práticas literárias usuais no Brasil da época, dominada por um regionalismo em que os olhares se voltavam para o interior do país.

Observa-se, pela escassez de estudos, não só sobre a respeito de O Albatroz, como sobre outros livros do autor, que o escritor tem sido, em certa medida, relegado ao esquecimento, talvez devido ao não enquadramento em um período literário e o engessamento da crítica literária brasileira em relação ao cânone literário. Espera-se que a proposta didática, colabore para um maior reconhecimento do autor José Geraldo Vieira e longe de ser considerada uma receita, suscite diversas possibilidades de compreensão por parte dos alunos, bem como, apure a análise do objeto literário em sala de aula.

Referências

ASSIS, M. Notícia da atual literatura brasileira. **Instituto de nacionalidade**. Obra completa de Machado de Assis, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, vol.III, 1994 [1873]. Disponível em: http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/critica/mact25.pdf.Acesso:03Jul. 2015.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANDIDO, A. **Brigada Ligeira**: e outros escritos. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CAMUS, A. **O Mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Record, 2008..

CASTRO, E. C. A Segunda Guerra na Contramão do Regionalismo em O Albatroz, Romance de José Geraldo Vieira. Disponível em: http://www.unig.br/cadernosdafael/vol3_num7/ARTIGO%20ELIS%20CADERNOS%207.pdf Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

CASTELLO, J. A. **A Literatura Brasileira**: Origens e Unidade (1500-1960). Volume II. São Paulo: EDUSP, 1999.
COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
FERRAZ, F. C. **Os Brasileiros e a Segunda Guerra Mundial**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
FERNANDES NETO, C. E. **Êxtase e Catástrofe na Ficção Ecumênica de José Geraldo Vieira**. UNAR, Araras (SP), v.1, n.1, p.26-36, 2007.
_____. **O Mausoléu Vazio**: o signo da ausência em O albatroz, romance de José Geraldo Vieira. Disponível em: http://fcla.edu.br/revistas/historia/PDFs/O%20Mausoleu%20Vazio.pdf Acesso em: 15 de outubro de 2013.
GARCIA, M. A. **José Geraldo Vieira** (1897-1977):. 2003. 265f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2003.
LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.
MARTINS, R. A. F. **O Fardo da História, o Rastro e o Universo Burguês na obra de José Geraldo Vieira**. REEL – Revista Eletrônica de Estudos Literários, Vitória, s. 2, ano 7, n. 9, p.1-24, 2011.
MILHORANZA, A. **Introdução ao Livro de Habacuque**: a lógica teológica! Disponível em: http://milhoranza.com/2013/12/28/antigo-testamento-habacuque/#axzz2rrjgkYa3. Acesso em: 22 de janeiro de 2013.
MOISÉS, M. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.
PINHEIRO, L. **A Entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial**. Revista USP, São Paulo, 108-119, Jun.-Ago.,1995.
SANTOS, Vivaldo Andrade. **Nem Regional nem Nacional, mas Internacional**: A Quadragésima Porta, romance de José Geraldo Vieira. Revista Iberoamericana, Vol. LXXIV, Núm. 224, p. 675-683, Jul.-Sep., 2008.
VIEIRA, J. G. **O Albatroz**. São Paulo: Clube do Livro, 1978.

RESUMO

Para muitos ensinar literatura tem sido o mesmo que ensinar sobre historicização, biografismos, ou mesmo escolas literárias. Para outros tem sido impor a leitura de cânones e simplesmente descartar a "literatura popular", que na maioria das vezes está mais perto do povo através de folhetos ou mesmo dos best-sellers. É com essa reflexão que nos propormos a discutir sobre o ensino de Literatura no ensino médio, na tentativa de verificar como esse processo tem ocorrido, quais as literaturas estão presentes em sala de aula, se os cânones, os best-sellers ou mesmo a literatura chamada de popular e, assim, compreender se esse ensino tem colaborado para a formação leitora e intelectual dos sujeitos. Realizamos uma pesquisa em uma escola pública do interior do Estado do Rio Grande do Norte, com uma docente de Literatura e seis discentes de uma turma de 2° ano do ensino médio. Nosso corpus é composto de questionários que foram aplicados aos pesquisados e um diário de bordo construído em quatro horas aulas de Literatura observadas na referida turma. Nos ancoramos nos estudos de Amarilha (2006), Candido (1995), Cosson (2009), Zilberman (1988), dentre outros que refletem sobre a temática. Os resultados de nossa pesquisa mostram que o ensino de Literatura na turma pesquisada ainda tem privilegiado a história da literatura e biografismo de autores. Entretanto, percebemos que existe, mesmo de maneira superficial, certa abertura para a diversidade literária e, embora a professora solicite de seus alunos a leitura de cânones literários, tenta introduzir no contexto de sala de aula literatura de cordéis e os chamados best-sellers, e vê esses textos como uma porta aberta para o que chama de literatura oficial. Portanto, podemos afirmar que mesmo de forma parcial, o ensino de literatura aqui investigado tem contribuído para a formação leitora e intelectual dos discentes.

Palavras-chave: Formação leitora, Best-sellers, Cânones, Ensino de Literatura.

ÁREA TEMÁTICA - LITERATURA E ENSINO

DOS BEST-SELLERS AOS CÂNONES: A DIVERSIDADE LITERÁRIA CONTRIBUINDO PARA FORMAÇÃO LEITORA DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

Maria Gorete Paulo Torres (UERN)
Ananias Agostinho da Silva (UERN)
Larissa Cristina Viana Lopes (UERN)

Para início de conversa...

Ensinar Literatura tem se constituído em grande desafio na contemporaneidade, haja vista que muito se tem discutido sobre o papel da literatura na formação do sujeito e, ainda, que tipo de literatura deve ser trabalhado na escola. Alguns consideram que somente os cânones devem ser propagados e até mesmo solicitados pelos professores para leitura, mas outros compreendem que a diversidade literária deve fazer parte das aulas, pois os chamados best-sellers e mesmo a literatura de cordel ou literatura popular ajudam na formação do sujeito e contribuem para aguçar o gosto pela leitura literária, sendo também uma porta aberta para a introdução da chama literatura clássica.

Neste viés, nosso artigo tem como objetivo discutir sobre o ensino de Literatura no ensino médio na tentativa de verificar como esse processo tem ocorrido e quais as literaturas estão presentes em sala de aula, se os cânones, os best-sellers ou mesmo a literatura chamada de popular e, com isso, compreender se esse ensino tem colaborado para a formação leitora e intelectual dos sujeitos.

Nossa pesquisa se configura como descritiva e qualitativa. A mesma foi realizada em uma escola pública do interior do Estado do Rio Grande do Norte, com

01 (uma) docente de Literatura e uma amostragem de 06 (seis) discentes de uma turma de 2° ano do ensino médio, turma na qual o referido profissional leciona. Nosso corpus é composto de questionários que foram aplicados aos discentes e a docente, bem como de um diário de bordo construído em 04 (quatro) horas aulas de Literatura observadas na turma mencionada. Para tanto, nos pautamos nos estudos de Amarilha (2006), Candido (1995), Cosson (2009),Silva (1998), Zilberman (1988), dentre outros que refletem sobre a temática.

Dessa forma, este artigo está composto por duas partes principais: na primeira delas, discutimos sobre as contribuições do ensino de Literatura na formação de sujeitos e sobre a importância da diversidade literária em sala de aula; na segunda, trazemos os achados de nossa pesquisa através da descrição analítica de nosso corpus. Temos ainda, nossas conclusões, na qual tecemos nossas considerações sobre a pesquisa realizada e os resultados nela obtidos.

O ensino de literatura, a formação do sujeito e a diversidade literária na escola

Pensar a literatura como um direito humano e compreender que a mesma auxilia na formação de sujeitos sociais ativos é entender que ela deve estar presente em salas de aula, e que é papel da escola oferecer acesso a diversidade literária. Entretanto, sabemos que nem todos têm acesso aos textos literários, por segregação ou mesmo por desconhecimento, cabendo a escola mudar os rumos do ensino de literatura na tentativa de cumprir um dos seus principais papéis que é o de formar leitores proficientes. (CANDIDO, 1995; COSSON, 2009).

Para Candido (1995) a literatura é um poderoso recurso para educação e, sendo vista como instrumento intelectual, pode favorecer a aprendizagem e a formação do sujeito, já que para o autor a ela "[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas" (p. 243). Assim, a literatura deve ser defendida como direito humano, seja ela considerada cânone ou não. Isso nos leva a compreender que a circulação de textos literários deve ocorrer sem barreiras e independer dos fatores de divisão social que julgam como bens incompressíveis à classe mais baixa apenas aquilo de menor porte, privando-a de conhecer ou participar, por exemplo, das manifestações culturais da classe privilegiada. Não devendo haver, portanto,

uma separação entre cultura popular e cultura erudita como se uma fosse independente da outra e as esferas culturais incomunicáveis. Já que uma sociedade justa implica a importância dos direitos humanos, bem como a fruição da arte e da literatura em todos os níveis e camadas sociais como um direito inalienável.

Dizer que a literatura é um direito de todos, implica afirmar que a escola precisa abrir espaço para um trabalho com a literatura sem preconceitos, no qual ultrapasse o uso escolar de textos literários e o utilize-os como meios para contribuir na formação do sujeito, transformando-o em um leitor assíduo e sobretudo conhecedor da diversidade literária. A escola precisa entender que o ensino de literatura deve ser o intermédio entre o sujeito e o mundo, já que a leitura literária pode se constituir em uma vivência da realidade (ZILBERMAN, 1988), visto que "em certo sentido, a leitura de textos se coloca como uma janela para o mundo" (SILVA 1998, p.56).

Popularizar a leitura literária é, então, difundir a diversidade literária entendendo que não somente os chamados cânones da literatura contribuem para a formação dos sujeitos. E mais, é admitir que qualquer literatura pode auxiliar na "[...] formação de uma consciência crítica ou, sob outra formulação, ao desenvolvimento de uma consciência reflexiva de cunho intelectual" (ZILBERMAN,1988, p. 32).

Contudo, compreendemos que na realidade o ensino de literatura no Brasil tem se desenvolvido de forma aquém ao desejado, pois na maioria das escolas, principalmente de ensino médio

> O ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando comparecem,são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários [...] (COSSON, 2006, p. 21).

Dessa forma, observamos que as aulas de literatura se constituem em aulas de informações e que a leitura literária tem ficado em segundo plano, mas não faltam datas, dados biográficos, características dos estilos e das obras para serem decoradas, ou seja, "em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que

a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza" (COSSON, 2006, p. 23).

Entra aqui a importância da presença da diversidade da literatura nas aulas de Literatura, mas temos que deixar claro que essa diversidade não significa o abandono do cânone, pois este [...] "guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la" (COSSON, 2009, p. 34). A diversidade literária tem que englobar o considerado mais "clássico" texto literário até o menos conhecido e/ou valorizado. Cabe ao professor selecionar textos que visem formar leitores literários maduros, o que compreende a questão das obras contemporâneas, as quais devem ser distinguidas de obras atuais.

Segundo Cosson (2009),"Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independente da época de sua escrita ou publicação" (p.35). O cuidado com a seleção dessas leituras, segundo o autor, é algo imprescindível, pois a facilidade e o interesse dos estudantes pela leitura são gerados por essa atualidade; assim, "muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para sua vida" (COSSON, 2009, p. 34).

Por isso, a diversidade é mais um fator que se torna indispensável para nosso crescimento como leitor e que se dá pelo desafio de partirmos progressivamente de uma leitura mais "simples" para uma mais "complexa", sendo assim "papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece" (COSSON, 2009, p.35).

Destarte, podemos asseverar que "As obras precisam ser diversificadas porque cada uma traz apenas um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e de representar o mundo". Igualmente, o princípio da diversidade deve ser entendido muito "além de uma simples diferença entre os textos", mas sim com o propósito de, nas escolas, os estudantes terem contato com "o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares" (COSSON, 2009,p. 35-36).

Com esse pensamento, somos levados a assegurar que essas diferenças estão presentes em todos os tipos de textos literários e só cada realidade, cada

necessidade pode definir que texto deve estar presente em momentos diversos ocorridos em sala de aula. Se o texto literário contribui para a formação do sujeito, não podemos esquecer que cada sujeito é único e que se forma/transforma de maneira específica, individual, mesmo que coletivamente.

Os achados da pesquisa

Nesta pesquisa nos propomos a refletir sobre o ensino de Literatura no ensino médio e a verificarmos como esse processo tem ocorrido. Dessa forma, atentamos para quais literaturas estão presentes em sala de aula, se os cânones, os best-sellers ou mesmo a literatura chamada de popular e, deste modo, pretendemos compreender se esse ensino tem contribuído de forma significativa para a formação leitora e intelectual dos sujeitos.

Como já nos referimos anteriormente, nossa pesquisa foi realizada em uma escola pública do interior do Estado do Rio Grande do Norte, com 01(uma) docente de Literatura e uma amostragem de 06 (seis) discentes de uma turma de 2° ano do ensino médio, na qual a citada profissional leciona. Nosso corpus é composto de questionários que foram aplicados aos discentes e a docente, bem como de um diário de bordo construído em 04(quatro) horas aulas de Literatura observadas nessa turma.

A profissional docente desta turma, apesar de lecionar a disciplina de Língua Portuguesa, que se desdobra em gramática, redação e literatura, é Pedagoga e Especialista em Educação Infantil e segundo a mesma nunca participou de uma formação relacionada ao ensino de Literatura. A turma pesquisada é composta por 36 (trinta e seis) alunos, mas somente 06 (seis) participaram de nossa pesquisa.

Ao realizarmos a fase de observação e com os questionários respondidos nos debruçamos em nosso corpus para construirmos essa análise. Em um primeiro momento, apresentamos os dados na visão da profissional pesquisada (respostas do questionário) e realizamos uma espécie de "confronto" em relação às informações registradas no diário de bordo construído por essa equipe de pesquisadores. Em um segundo momento, apresentamos a visão dos alunos utilizando o mesmo procedimento.

O ensino de Literatura na voz do professor: "todo mundo deve ler literatura"

Na tentativa de verificarmos como ocorre o ensino de Literatura no ensino médio em uma escola pública do interior do Estado do Rio Grande do Norte perguntamos a profissional que leciona a referida disciplina como e com que frequência ocorrem as aulas na turma de 2° ano do nível já mencionado. A mesma responde:

> As aulas de Literatura acontecem, geralmente, uma vez por mês, já que essa disciplina não é ministrada separadamente, pois faz parte da disciplina de Língua Portuguesa que é dividida com os conteúdos de gramática, redação e literatura. Essas aulas são ministradas normalmente, nas quais trabalhamos a história da literatura, quais são os autores de cada época e os textos que predominaram.

Observando as informações dadas pela profissional, podemos compreender que há pouca importância à literatura no contexto escolar e bem menos aos textos literários que não são mencionados pela professora, dando prioridade aos historicismos, biografismos e escolas literárias em suas aulas. Esses dados condizem com nossas observações e registros, pois podemos perceber que as aulas de Literatura na turma pesquisada, de certa forma, são monótonas, nas quais a professora faz a leitura do conteúdo no livro didático, depois media um pequeno comentário com a turma e em seguida pede para os alunos responderem as atividades solicitadas pelo livro didático.

Vale salientar que, ao observarmos informalmente o livro didático utilizado pela turma, encontramos a presença de fragmentos de obras literárias dos períodos trabalhados, porém, em nenhum momento foi sugerido pela professora a leitura desses fragmentos, nem muito menos das obras literárias.

Outro questionamento realizado a professora pesquisada foi se a mesma incentivava a leitura literária, quais as literaturas dava prioridade, como e por que. A mesma responde:

> Sim, incentivo sempre! Priorizo as leituras dos clássicos, pois compreendo que os alunos precisam conhecer todas essas obras, pois futuramente vão precisar delas, na vida e na universidade. Peço a eles a leitura de alguma obra depois solicito um trabalho da mesma.

Ao nos depararmos com a resposta da professora, realizamos vários questionamentos a nós mesmos e achamos cabível socializarmos aqui: Porque os sujeitos precisam conhecer todas as obras clássicas? Isso seria possível? Porque só os clássicos contribuem para a vida e a universidade? Ao solicitar dos alunos a leitura de um clássico e em seguida um trabalho, estamos realmente incentivando a leitura por prazer? Podemos até dizer que os estudos da área já oferecem "respostas" e reflexões para esses questionamentos, mas esse tipo de conhecimento ainda não tem chegado a todos os profissionais da educação. Esse, talvez, seja o principal problema enfrentado atualmente no ensino de Literatura, a falta de profissionais qualificados para a função que exerce, como parece ser o caso da professora pesquisada, que não tem uma qualificação adequada para a disciplina que leciona.

Em seguida, solicitamos da professora que nos relatasse sobre a importância da leitura literária para formação do sujeito e, ainda, quais os resultados dos trabalhos referentes a essas leituras realizados na turma pesquisada. Vejamos sua afirmação:

> A leitura literária é muito importante para a formação do sujeito, pois através dela conseguimos muitas informações, aprendemos muito, acho que todo mundo deve ler literatura. Não sei se posso expor aqui os resultados, porque a maioria dos alunos dessa turma não gosta de ler. Só uns dois que ainda vão à biblioteca e pegam livros e levam para casa. Se lêem não sei.

Percebemos que apesar da professora ter a consciência da importância da leitura literária para a formação do sujeito, ela a compreende como um recurso, um pretexto para obter informação e/ou formação, esquecendo que essa leitura

poderá proporcionar muito mais que esses fatores. Na verdade, compreendemos que esses fatores são apenas consequências positivas da leitura literária. Todavia, não podemos esquecer que um dos papéis do professor é formar leitores proficientes, e o melhor caminho para isso é incentivar o gosto pela leitura. A leitura realizada pela busca do prazer poderá proporcionar inúmeras vantagens e, a aprendizagem, como já nos referimos, vem em decorrência dessa atividade.

Notamos na fala da professora que a mesma parece não ter consciência da importância do professor incentivador da leitura, pois deixa implícito não ser culpado pela "falta" de leitura literária de seus alunos, deixando os alunos totalmente à vontade em relação a essa atividade. Vale destacar que quando recorremos aos registros de nossas observações não conseguimos identificar incentivos da professora para a leitura literária, nem muito menos para realizar visitas planejadas na biblioteca, ficando a cargo apenas do aluno essa iniciativa. Verificamos também que na afirmativa acima a professora se contradiz, pois como vimos na resposta aos questionamentos anteriores, ela diz incentivar a leitura literária.

Essa falta de incentivo tem sido natural na atualidade, e ainda encontramos professores que dizem trabalhar literatura em suas aulas e incentivar a leitura literária, no entanto, como nos afirma Martins (2006), acabam centralizando as aulas de Literatura na história da literatura, no biografismo dos autores e alguns aspectos ligados às obras, desvalorizando a verdadeira essência da literatura. Segundo a autora,

> é preciso que a escola amplie mais suas atividades, visando à leitura de literatura como uma atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos. [...] Tanto a leitura de literatura, quanto o ensino de literatura deveriam estar presentes no contexto escolar, de modo articulado, pois são os dois níveis dialogicamente relacionados (MARTINS, 2006, p.85).

Posteriormente, solicitamos que a professora elencasse algumas obras literárias que já leu/mediou/trabalhou com essa turma e porque o trabalho com essas obras. Isso no intuito de verificarmos quais tipos de literatura a mesma trabalha. Vejamos:

> Confesso que pouco pedi a leitura literária, mas lembro de falar com eles sobre os seguintes livros e textos. Iracema, Dez cordéis num cordel só, A hora da estrela, A culpa é das estrelas e alguns textos que o livro didático traz. Mas sempre digo a eles que vão precisar fazer a leitura das obras clássicas, mesmo sabendo que as outras literaturas podem ajudar no entendimento dos clássicos.

Percebemos que existe, mesmo de maneira superficial, certa abertura para a diversidade literária na turma pesquisada, pois a professora compreende que os clássicos não podem faltar na vida dos sujeitos, e não se impõe as demais literaturas, até as indica e tenta introduzir no contexto de sala de aula literatura de cordéis e os chamados best-sellers, vendo estas como uma porta aberta para a literatura considerada oficial, pois ela compreende que as mesmas ajudam "no entendimento dos clássicos".

Fica-nos claro que a professora pesquisada ainda não conseguiu sistematizar um ensino de Literatura que incentive a leitura literária por prazer, e parece não ser consciente de que esse trabalho deve ser uma prioridade da escola, principalmente das aulas de Literatura, mesmo que praticamente a disciplina não tenha espaço no currículo escolar da instituição.Entretanto, vale salientar que a profissional mesmo não tendo a qualificação necessária/desejada, tenta introduzir na sala de aula diversos tipos de leitura literária, indicando dos best-sellers aos cânones ou mesmo dos cânones aos best-sellers.

A voz de alunos sobre o ensino de literatura: "com a literatura conseguimos entender a nossa existência e alimentar a nossa vida"

Partimos agora para compreender o que pensam os alunos da turma de 2° ano da escola pesquisada sobre o ensino de Literatura e as contribuições para a formação de leitores, bem como quais as literaturas estão presentes em seu cotidiano escolar. Para tanto, iniciamos, no questionário, indagando como e com que frequência ocorrem às aulas de Literatura na referida turma. Os estudantes afir-

maram de forma unânime que somente uma vez por mês e que são ministradas dentro das aulas de Língua Portuguesa. Os conteúdos trabalhados são "a história da literatura, quais são os autores de cada época e os textos dos autores" (A1)[1]. Essas afirmações são confirmadas também pela fala da própria professora e nas observações realizadas pelas pesquisadoras.

Ao perguntarmos aos alunos se a professora incentiva a leitura literária e como isso ocorre, responderam que "ela somente indica a leitura como, por exemplo, falou para nós sobre 'A hora da estrela', que ela pediu para lermos em casa e depois assistimos um filme em seguida em grupo de quatro resumimos o livro/filme" (A5).

Ao observarmos a fala do aluno, compreendemos que parece que as atividades de leitura literária, nessa turma, são realizadas sem muita preocupação de fomentar o gosto pela leitura. Parece ser mais uma atividade que cumpre o ritual de uma disciplina na qual o papel do professor e do aluno se torna mecânico e passivo, podendo até dizer que sem criatividade, pois como nos informa o aluno 2 "essa atividade estava sendo solicitada pelo livro, por isso que a professora pediu" (A2).

Requeremos dos alunos que relatassem sobre a importância da leitura literária para formação do sujeito e todos afirmaram considerá-la muito importante, pois "ajuda na formação dos alunos, através da leitura aprendemos a escrever melhor, mas também conhecemos várias outras coisas, vários lugares, várias pessoas mesmo que de forma imaginária" (A5). Dessa forma, percebemos que o aluno 5 tem compreensão do que seja uma leitura por prazer. Observamos que este estudante parece perceber que este tipo de leitura pode proporcionar muito mais do que aprender a ler e escrever corretamente, pois como nos garante Amarilha (2006, p.54) "devemos lembrar que ler literatura é uma atividade experiencial, isto é propicia ao leitor vivenciar emoções, situações, sentimentos sobre os quais passam a ter algum conhecimento, portanto, passa a ter certeza sobre alguma coisa". Esse entendimento pode ser reforçado com o que nos afirma o aluno 1 quando diz: "Ler é fundamental, com a literatura conseguimos entender a nossa existência e alimentar a nossa vida" (A1).

1. Todos os alunos aqui serão identificados com a letra A e o número correspondente ao número do questionário.

Outra solicitação feita aos alunos pesquisados foi que elencassem as principais obras literárias que foram lidas por indicação da professora de Literatura, ou mesmo durante os dois primeiros anos do ensino médio e que comentassem algo sobre essas obras. Nos chama atenção o fato de todos os alunos terem citado "A hora da estrela"e "A culpa é das estrelas". Quanto aos comentários sobre as obras é interessante observarmos o que diz o aluno 1: "A culpa é das estrelas é uma obra muito boa, pois além de tratar de um tema que chama a atenção dos jovens e adolescentes pode ser comparado com a obra A hora da estrela como disse a nossa professora" (A1).

Observando analiticamente a fala do aluno 1, podemos afirmar que um dos principais passos dado pelos professores de Literatura para incentivar a leitura literária por prazer é procurar oferecer o acesso ao livro e a literatura para os jovens e adolescentes, introduzindo temas de interesses dos mesmos, os quais encontramos não somente na literatura popular como também nos clássicos. Cabe ao professor e a escola proporcionar essa vivência diária do aluno com o texto literário, abrindo espaço para a leitura no ambiente e incentivando a mesma nos demais ambientes.

Outro fator interessante na fala deste mesmo aluno é o fato da professora ter indicado uma possível relação existente entre as duas obras, mesmo que possivelmente essa relação seja de nomes. Mesmo assim, consideramos isso um ponto positivo, pois parece que a referida profissional vê nas obras consideradas/chamadas de best-sellers como porta aberta para os clássicos, como afirmou-nos a própria professora. Alguns alunos afirmaram a presença em sala de aula das "literaturas de cordéis" de "poemas de vários autores" e dos "clássicos.

Logo, podemos dizer que percebemos certa abertura para a diversidade literária na turma pesquisada, já que verificamos a presença da literatura popular, dos best-sellers e das obras clássicas, o que nos leva a afirmar que, mesmo de forma parcial, o ensino de Literatura tem contribuído para a formação leitora e intelectual dos sujeitos pesquisados.

Para efeito de fim...

Refletir sobre o ensino de Literatura tem sido algo bastante presente na academia e pensar a leitura literária como um caminho prazeroso e instigante para qualquer ser humano deve ser uma das prioridades do professor. É com esse entendimento que realizamos esta pesquisa e nos deparamos com os seguintes resultados: na turma pesquisada o ensino de Literatura tem sido centralizado na história da literatura, o biografismo dos autores e alguns aspectos ligados às obras, e acabam por não valorizar, como deveriam, a verdadeira essência da literatura e de um trabalho sistematizado com a leitura literária. Esse fato pode ser atribuído a pouca qualificação da professora da disciplina e a falta de uma formação continuada.

Mesmo diante dessas implicações, nossos resultados mostram que na turma pesquisada parece existir certa abertura para a diversidade de textos literários, embora isso ocorra de forma superficial, mais como uma indicação de leitura, com pouco trabalho voltado para instigar o gosto pela leitura literária. Mesmo assim, a professora solicita/indica aos seus alunos a leitura de cânones, de literatura de cordéis e dos chamados best-sellers.

Essa diversidade literária, presente na turma pesquisada, é considerada por nós muito importante, haja vista compreendermos que a mesma é fundamental para formação do sujeito e que tanto a literatura de cordel como a considerada popular, talvez estejam mais perto do povo e podem ser uma ponte para a leitura da literatura considerada oficial. A própria pesquisa sugere que poderá ser realizado um trabalho eficaz dos best-sellers aos cânones.

Portanto, nossa pesquisa mostra que, mesmo de forma parcial, o referido ensino de Literatura no ensino médio tem contribuído para a formação leitora e intelectual dos discentes envolvidos, mas que muito ainda necessita ser feito para podermos dizer que esse ensino tem se apresentado de forma coesa, com resultados concretos que instiguem o gosto pela leitura literária e formando leitores proficientes.

Referências

AMARILHA, M. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: a leitura crítica na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2006.
CANDIDO. A. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1995.
COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
SILVA, E. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

RESUMO

O presente artigo pretende fomentar a discussão sobre o trabalho com literatura nas aulas de língua materna do ensino fundamental. Embora estudiosos e documentos oficiais defendam e orientem que a abordagem do texto literário possibilita também a realização de atividades de análise linguística, o fato é que essa prática não é realidade em grande parte de nossas escolas, onde o texto literário, quando é utilizado, serve na maioria das vezes como pretexto para o reconhecimento de estruturas gramaticais. Por considerar a necessidade de formar leitores (e por consequência cidadãos) que possam assumir discursos e posicionamentos críticos, construtivos e responsáveis nos diversos contextos que a sociedade nos impõe, apresentamos aqui proposta pedagógica de trabalho articulado entre língua e literatura, na qual o texto literário configura-se como ponto de partida do processo ensino/aprendizagem nas aulas de Português. Sendo assim, o principal objetivo deste artigo é defender que o trabalho contextualizado com a literatura possa acontecer a partir do ensino fundamental, e para isso, apresentamos exemplo de sequência didática ancorada em descritores da **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (conhecida como Prova Brasil)** em torno do **c**onto "Atlântico" (do autor cearense radicado no Recife Ronaldo Correia de Brito) com a intenção de ilustrar que é possível o trabalho articulado com as unidades básicas do ensino de língua – leitura, análise linguística e produção textual – tomando como ponto de partida o texto literário.

Palavras-chave: Ensino de literatura, Leitura, Língua, Literatura.

ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA: POR UMA PRÁTICA DIALÓGICA

Manuela Travasso da Costa Ribeiro (UPE)

Introdução

Considerar que os usos da linguagem são a concretização dos modos como compreendemos o mundo implica em concordar que as práticas de linguagem constituem os sujeitos. Em um mundo permeado por inovações tecnológicas e veículos de comunicação de massa, torna-se fácil e recorrente a repetição do discurso alheio em lugar da ressignificação do que se percebe na interação com o outro, da constituição de seres permanentes, enunciadores de discursos próprios.

Em nossa sociedade, a escola desempenha um papel crucial em vários aspectos da formação dos sujeitos. Quando nos referimos à escola pública, não podemos negar sua obrigação, em especial com as classes economicamente menos favorecidas, de prestar serviços que possibilitem aos cidadãos participar e interferir de maneira ativa nos contextos em que estão inseridos. Assim, é necessário considerar as atividades de leitura como elementos-chave desse processo tão complexo.

É sabido que o trabalho com a linguagem em sala de aula deve acontecer no intuito de formar pessoas capazes de assumir-se enquanto sujeitos do próprio discurso, e nesse sentido, a inserção do texto literário no currículo influencia fortemente o desenvolvimento das várias maneiras de se expressar, como "predicar, formar e apresentar, pelo discurso, um ponto de vista" (BOSI, *apud* LEITE, 2012. p. 19). Além disso, por meio da leitura literária o usuário da língua obtém subsídios para a construção de discursos mais subjetivos, já que através da leitura do texto

literário "a obra passa de um mero artefato artístico a um objeto estético, passível de contemplação, entendimento e interpretação" (ZILBERMAN, 2001, p. 51).

Há pelo menos três décadas os problemas relacionados ao trabalho com leitura literária no ambiente escolar vêm sendo discutidos, e observa-se na maior parte das vezes o insucesso de práticas descontextualizadas que não resultam na formação de leitores capazes de interagir socialmente ou de destacar-se no mercado de trabalho.

Assim, não é difícil observar que na escola pública brasileira raramente os estudos de língua e de literatura integram-se durante as aulas de língua materna, cabendo aos professores com a intenção de realizar um trabalho interacional - que a partir do uso da linguagem possa inscrever socialmente o sujeito – enfrentar os desafios que existem quando há tentativas de superar a dicotomia língua/literatura na prática escolar cotidiana

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* - PCNLP (1998) – colocam como um dos objetivos do ensino fundamental possibilitar ao estudante "posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas". Assim sendo, é mister que as aulas de português possam trabalhar língua e literatura de maneira articulada e dinâmica, em sua relação com sujeitos que, como se disse, ao mesmo tempo as constituem e nelas se constituem.

A adoção de estratégias metodológicas que associem à leitura literária o trabalho com as outras unidades básicas do ensino de Língua Portuguesa deve configurar-se, então, como um dos objetivos centrais dos planejamentos de ensino desse componente curricular no ensino fundamental.

A propósito da problemática que se pretende levantar aqui, apresentamos proposta de sequência didática (anexo I) elaborada de acordo com as ideias de estudiosos como Geraldi (2014); Leite (2014) e Cosson (2006), entre outros, a ser desenvolvida em turma de 9º ano do ensino fundamental, na qual partindo da leitura de um conto, seja possível a abordagem de aspectos linguísticos que ajudem a construção, pelos alunos, de competências de aprendizagem previstas pelos descritores da avaliação nacional do rendimento escolar – ANRESC (mais conhecida como prova Brasil).

A (não) abordagem do texto literário durante o ensino fundamental

Apesar das discussões sobre a relação entre literatura e ensino de língua não serem novidade, essa é uma temática extremamente pertinente à formação cidadã que deve ser promovida pela escola. Exceções à parte, continua sendo comum que a abordagem de língua e de literatura no ambiente escolar aconteça de forma a considerá-las como sistemas fechados em si, autônomos em relação a seus usuários e leitores. Se for objetivo dessa escola, no entanto, inserir o educando como sujeito crítico nas práticas de leitura e nos circuitos comunicativos como preconizam estudiosos da linguagem (a exemplo de GERALDI, 2012), tornar-se-á fundamental a superação de conceitos ultrapassados de leitura, ensino de língua e de literatura principalmente por parte dos educadores.

Ao concordar que "o texto literário usa de todas as modalidades da língua e de toda a criatividade do falante" (LIMA, 2006, p. 111), concebemos a importância do trabalho constante de leitura e escrita a partir dessa categoria de texto, em especial nos primeiros anos do processo de educação formal. Vale lembrar aqui que, se durante o ensino médio o trabalho com o texto literário mostra-se problemático, podemos constatar a quase ausência de práticas consistentes que considerem as peculiaridades desse tipo de texto durante os anos que correspondem ao ensino fundamental. Além disso, se formos buscar nos documentos oficiais orientações que norteiem o trabalho com literatura especificamente durante o ensino fundamental II, iremos nos deparar com uma grande lacuna a esse respeito, o que dificulta bastante a realização de um trabalho que enfatize o uso do texto literário, e mais ainda que o uso desse texto esteja articulado com as abordagens gramaticais e de produção textual.

Diante disso, a realização de estudos e pesquisas objetivando a análise da utilização do texto literário nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental, bem como a proposição de estratégias metodológicas que possam conectar a literatura aos demais âmbitos do ensino da língua materna apresentam-se como questões de extrema importância no panorama socioeducacional da atualidade.

Concepção de literatura e de aula de língua portuguesa

Os questionamentos sobre como superar a relação contraditória entre língua e literatura em sala de aula dão origem a outras dúvidas e problemas. Ocasionalmente entre eles, a confusão de ideias, por parte do professor, sobre que é ensinar português. Podemos refletir "em que medida e em que sentido é possível ensinar a língua materna a pessoas que a utilizam com todo o domínio necessário para se expressar e se comunicar na sua vida cotidiana? É ensinar a norma culta? É ensinar a língua escrita?" (LEITE, 2012, p. 19). Sobre essa questão, Suassuna (2006), afirma que a aula de português deve ser, acima de tudo, um momento de produção simbólica e constituição de subjetividades, no qual concretizam-se interações, e que desse processo serão decorrentes visões de mundo e expressões delas.

Nessa perspectiva, um fazer pedagógico que não subestime o uso do texto literário pode evitar visões de mundo alienadas e limitadas, pois esse recurso reforça não só nossa identificação com o discurso do outro, como também a aprendizagem sobre nossas próprias subjetividades.

Partindo do pressuposto de que as atividades que incluam o texto literário devem fazer parte do cotidiano escolar desde cedo, inclusive porque a linguagem da arte explora recursos que estimulam o imaginário e a criatividade do ser humano, defende-se aqui a responsabilidade da escola em relação ao ensino do texto literário:

> O exercício dessa função [...] é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. Eis porque se amalgamam os problemas relativos à educação, introdução à leitura, com sua consequente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor. (ZILBERMAN, 1991, p.16)

Reconhecendo a escola como o local onde as relações entre língua e literatura devem ser oficialmente construídas, o professor atua como um dos principais sujeitos para que o elo entre essas instâncias do ensino de língua materna possa de fato existir. Torna-se conveniente apresentar, então, as concepções mais

comuns do que vem a ser literatura, já que a prática do professor estará intrinsecamente ligada à forma como concebe arte literária. Consideraremos aqui, as significações elencadas por Leite (2012, p. 21):

(I) Instituição nacional, patrimônio cultural.
(II) Sistema de obras, autores e público.
(III) Disciplina escolar que se confunde com história literária.
(IV) Texto consagrado pela crítica como literário.
(V) Qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal.

Para que a obra literária possa dialogar com o contexto em que se insere, as premissas I, III e IV, que ainda vigoram na prática de nossas escolas, não deveriam fazer parte da concepção de literatura do professor, pois servem à reprodução de valores sociais hierarquizantes e que vão de encontro aos ideais de uma educação que se proponha a lutar contra as mais diversas formas de desigualdade social.

Apesar da importância do estudo da literatura também enquanto sistema de obras e autores (II), para Leite (2012, p. 22), é mais importante e proveitoso que o exercício da leitura e da escrita com base no texto literário aconteça considerando a vivência do processo gerador do objeto artístico: a criatividade no trabalho com a linguagem. Por essa linha de pensamento, a acepção V possibilitaria o ensino integrado de língua e literatura:

> Essa concepção mais ampla da literatura nos leva a pensar nas possibilidades de uma educação diferente daquela que a escola burguesa propõe. Crítica e transformadora do modelo de sociedade que sustenta, supõe, também, como já dissemos, outra concepção da linguagem e da própria língua, que transcenda aquela tradicionalmente dominante na escola, de instrumento cujo domínio técnico asseguraria a comunicação escrita ou falada. (LEITE, 2012, p. 22)

Sob a perspectiva de um trabalho pedagógico interacionista em língua portuguesa, ao darmos um lugar de destaque ao texto literário em sala de aula, não é possível desconsiderar o papel do leitor quando da interação com esse tipo de

texto. Sendo a literatura uma linguagem constituída por vários significados, a materialização do uso criativo dos recursos oferecidos pela língua, a inserção do texto literário num determinado contexto possibilita que o leitor aceite ou não o discurso do texto, baseado em suas vivências e experiências prévias, como bem afirma Benvenuti (2012, pp. 29/30):

> A realidade de um texto se encontra na imaginação do leitor, assim, por essa natureza, a obra tem maior chance de transcender sua posição histórica. Isso pode mostrar que os textos literários resistem ao curso dos tempos, não porque representem valores eternos supostamente independentes no tempo, mas porque sua estrutura permite ao leitor continuamente colocar-se dentro do mundo ficcional. (...) Portanto, a obra de arte literária só existe verdadeiramente graças ao leitor; pois o autor coloca suas ideias no texto, mas quem se converte em sujeito delas é o leitor no ato de ler. Aí se desvanece a separação entre sujeito e objeto, divisão inerente a todo processo de conhecimento e percepção. A leitura se torna, então, uma possibilidade especial de acesso à experiência de outro mundo, já que o leitor está ocupado pelos pensamentos do autor.

Para que os leitores (que aqui se concretizam nos estudantes presentes em nossas salas de aula) possam exercer práticas leitoras e de produção de textos que realmente circulam na sociedade, ou seja, possam ser considerados cidadãos letrados, faz-se necessário que o trabalho dialógico entre língua e literatura - já que o texto literário tem características bastante peculiares - aconteça levando em consideração o conceito de letramento literário: prática social de construção de sentidos que deve ser promovida pela escola (COSSON, 2011, p. 23), porque, ainda de acordo com o autor, esse tipo de letramento é capaz de proporcionar um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, uma vez que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Cosson (2011) reafirma constantemente que a escola é necessária e fundamental na realização do processo do letramento literário, porque para que ele aconteça, deve haver procedimentos educativos específicos.

Levando em conta o que foi colocado até então, cabe sintetizar ao problema que estamos discutindo: como deve ser a abordagem do texto literário nas as aulas de português por professores com a intenção de proporcionar a seus estudantes uma formação, além de linguística, humanitária e cidadã? Ou,

> até que ponto a separação estanque entre ensino de língua e ensino de literatura é necessária à separação didática das disciplinas. Ou até que ponto ela é fruto de uma concepção estreita tanto da língua quanto da literatura que permite domesticá-las em conteúdos inofensivos à adequação do jovem à sociedade burguesa pela escola burguesa. Até que ponto integrar dinamicamente língua e literatura na escola põe em questão essa concepção, desvendando as possibilidades formadoras de um trabalho com a linguagem que abra novas alternativas para a escola e para a sociedade? (...) até que ponto também se a literatura para de ser mero veículo de conteúdos gramaticais ou outros e a língua deixa de ser mero sistema de normas a decorar, e se integram dialeticamente numa prática de alunos-sujeitos do dizer e do pensar, o que se está superando é toda uma concepção de saber como soma de informações a consumir, um conhecimento sedimentado a reproduzir sem inventar, e se está afirmando o saber como um trabalho do pensamento? (LEITE, 2012, pp. 24/25)

Sendo assim, e ainda de acordo com Leite (2012, p. 25), é essencial que a concepção do fazer pedagógico em língua portuguesa supere a alienação que subjaz à concepção tradicional de literatura, de língua e de aprender, e que nosso objetivo como professores seja ajudar a construir uma capacidade linguística plural, contrariando o atraso que continua presente nas práticas que predominam em nossas escolas e contribuindo para formar sujeitos que agem para a transformação do mundo.

Gêneros textuais e ensino de língua materna

As pesquisas sobre o aperfeiçoamento de procedimentos para o ensino de língua materna têm gerado resultados bastante relevantes nos últimos tempos, destacando-se entre as surgidas desde o final do século passado, os postulados sociointeracionistas sobre os processos de aprendizagem de Vygotsky; os avanços no campo dos estudos sobre o letramento - que investigam as práticas sociais envolvendo leitura e escrita e as teorias a respeito dos conceitos de texto e discurso. Aplicados à prática, esses estudos possibilitaram considerar a língua em seu aspecto social. É a partir daí que passamos a levar em conta que os fatores cognitivos, políticos, linguísticos e de enunciação *colaboram em conjunto para que haja o ensino e o aprendizado de língua.*

Teorias fundamentadas nos estudos de Bakhtin (2000), Schneuwly e Dolz (2004), deram origem ao conceito de gênero textual: "Em geral, são chamados gê-

neros textuais os textos particulares, que têm organização textual, funções sociais, locutor e interlocutor definidos". (BEZERRA, 2005, p. 40)

Ao concordar com Koch (2011), que defende a ideia de linguagem como interação, a sequência que apresentamos aqui considera que os sentidos do texto se constroem a partir da interação entre autor e leitor, pois a autora está de acordo com a teoria bakhtiniana de que o texto constitui um evento sociocomunicativo.

Diante disso, as pesquisas sobre o ensino de língua materna com base no estudo dos diversos gêneros textuais que circulam em sociedade tornam inaceitável que práticas docentes descontextualizadas ainda tenham vez, pois

> ... a linguística aplicada, preocupada com o ensino de língua materna, defende a ideia de que se deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e, para isto, os textos escritos e orais sejam objeto de estudo (leitura, análise e produção). Assim, o gênero é fundamental na escola, visto que, segundo Schneuwly e Dolz, é ele que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. (...) O estudo de gêneros leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado." (BEZERRA, 2005, p.41)

Quando o ensino de língua na escola acontece a partir da ideia de gênero textual o processo educativo não se torna mais simples apenas para o professor (que pode planejar e trabalhar de maneira mais sistemática), pois os estudantes, por sua vez, são desafiados a interagir com textos que de fato circulam na sociedade, e que em seu caráter discursivo, acrescentam a esse aprendizado além dos óbvios elementos linguísticos, os elementos históricos, sociais, políticos e ideológicos.

A seleção textual

A escolha de trabalhar a partir do gênero conto, cuja acepção literária da palavra é apresentada por Moisés (1997, p. 15) como "ficção" ou "invenção" (originada do vocábulo latino *commentu),* se deu levando em consideração o caráter narrativo do gênero, que além de possibilitar uma maior aproximação do universo do público com que trabalhamos (adolescentes de 9º ano) permite a abordagem

de situações da realidade através de analogias com elementos ficcionais. Evidentemente que outros gêneros narrativos, como o romance, poderiam atender a esses critérios, porém a extensão do gênero escolhido também foi considerada, pois em linhas gerais, o conto apresenta menor complexidade no enredo (se comparado a narrativas mais longas) e consequentemente menos personagens, permitindo o planejamento de uma sequência mais "enxuta" e dinâmica, geralmente mais propícia, de acordo com nossa vivência docente, ao público adolescente. Sobre a relação entre leitura e extensão do gênero, Edgar Allan Poe, em sua Filosofia da Composição (2000), considera que

> Se uma obra literária é muito extensa para ser lida de uma só assentada, devemos resignar-nos a eliminar o efeito, soberanamente decisivo, da unidade de impressão; porque quando são necessárias duas assentadas, interpõem-se entre elas os assuntos do mundo, e o que chamamos de conjunto ou totalidade cai por terra.

A opção por basear nosso trabalho em torno do gênero conto, levou em consideração também o que sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.24) a respeito da seleção de textos para o trabalho com língua portuguesa durante o ensino fundamental (terceiro e quarto ciclos),

> Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Em consonância com o que orientam os PCN, a escolha de trabalhar com "Atlântico", do autor cearense radicado no Recife Ronaldo Correia de Brito, se justifica também devido às temáticas da tensão e dos conflitos decorrentes das relações entre classes sociais e da violência contra a mulher, visto que esses não são apenas assuntos/problemas de interesse da sociedade como um todo, mas se mostram especialmente latentes no contexto em que a maior parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras estão inseridos.

Atlântico" e o retrato de uma sociedade dividida

"Atlântico" tem como fio condutor a história da adolescente Cecília, que vive na periferia da cidade do Recife com a avó e irmãs, pois não conhece o pai e a mãe morreu após seu parto. A protagonista é uma estudante de escola pública de ensino médio moradora de uma cidade onde uma linha tão tênue quanto intransponível separa não só prédios de luxo de casebres, mas divide seus moradores pela reprodução constante de uma hierarquia social imposta por raça, dinheiro e gênero. A história da estudante se passa às margens do Capibaribe, rio que se apresenta como elemento fundamental na construção da família de Cecília, e que figura também, em "Atlântico", como divisor de classes sociais. A separação de classes que o Capibaribe metaforicamente estabelece no conto reforça a desigualdade de gênero e consequentemente a violência que se impõe sobre as mulheres, especialmente às que constituem as populações mais carentes.

Em paralelo à vida de Cecília, o leitor é apresentado a mais duas histórias marcadas pela violência imposta a figuras femininas que claramente aludem a fatos ocorridos na realidade além ficção, mas que no conto, imbricadas com a história da jovem, constroem uma narrativa rica em elementos que proporcionam uma leitura que automaticamente faz refletir sobre as relações sociais instituídas em nosso cotidiano.

Dessa forma, ao apresentar os estudantes a um autor contemporâneo e conterrâneo e pouco conhecido (ou até desconhecido) do ambiente escolar, procuramos atender também às recomendações dos PCN (1998), que sobre o processo de leitura de textos escritos, deve-se esperar que "seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor".

Diante disso ressaltamos a pertinência temática dessa leitura com relação ao público a que se destina: o texto é construído a partir de um primoroso trabalho linguístico - característico do bom texto de literatura, que se soma ao fato do enredo elencar muitos fatores que se assemelham à realidade de nossos estudantes, o que reforça as possibilidades de conduzir uma sequência didática contextualizada considerando a realidade dos alunos, e corroborando com a ideia de aula de português de Suassuna (2006) como momento de produção simbólica e construção de subjetividades.

A avaliação nacional do rendimento escolar e as matrizes de referência de língua portuguesa

Como foi anteriormente mencionado, é importante enfatizar aqui que além de constatarmos a carência de orientações a respeito do ensino de literatura por parte dos documentos oficiais, praticamente inexistem registros ou recomendações que tratem da articulação pedagógica entre o texto literário e o estudo de aspectos linguísticos em aulas de português. Embora em muitas situações as diretrizes que norteiam o trabalho com leitura contemplem a abordagem do texto literário, pontuamos a necessidade de orientações mais detalhadas e direcionadas ao trabalho com esse tipo de texto, posto que o texto de literatura, em seus diversos gêneros, apresenta características bastante específicas.

Por conta dessa ausência de orientações, elencamos aqui descritores relativos aos tópicos que compõem a matriz de referência de língua portuguesa para o 9º ano da avaliação nacional do rendimento escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, para nortear as habilidade e competências que podem ser construídas pelos estudantes a partir da vivência pedagógica proposta.

A Anresc/prova Brasil é uma das avaliações externas que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que por sua vez, objetiva a avaliação da educação básica brasileira no intuito de compreender o que influencia o desempenho estudantil; elevar a qualidade da educação; possibilitar a universalização do acesso à escola e oferecer elementos que ajudem a formular, reformular e monitorar políticas públicas para esse nível de ensino. Participam desse processo de avaliação alunos do 5º ano e do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas que tenham pelo menos vinte alunos compondo as referidas turmas.

A respeito da avaliação em língua portuguesa, o *site* do Instituto Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, entidade pública federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), diz o seguinte:

> O ensino da Língua Portuguesa, segundo diretrizes do Conselho Nacional de Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, deve voltar-se para a função social da Língua. Deve-se constituir como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania, integrando a sociedade como ser participan-

> te e atuante. Os testes de Língua Portuguesa da Aneb e Anresc (Prova Brasil) têm como foco a leitura. Seu objetivo é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A alternativa por esse foco parte da proposição de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação

As competências esperadas dos estudantes que são submetidos à avaliação são apresentadas, por etapa (série) nos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa. Seis tópicos compõem a matriz de referência de língua portuguesa, que estão relacionados a habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes. Cada tópico apresenta descritores (diferentes para cada série) ligados às competências desenvolvidas. Para direcionar a elaboração de nossa sequência, e elegemos os seguintes descritores:

> D1 – Localizar informações explícitas em um texto; D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 – Inferir uma informação implícita em um texto; D6 – Identificar o tema de um texto; D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato; D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido; D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto; D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Ressaltamos que a utilização desses descritores como referencial para os objetivos de aprendizagem pretendidos pela proposta apresentada se dá, além dos motivos já expostos, pelo fato da Prova Brasil representar a principal avaliação

do rendimento dos estudantes de ensino fundamental de escolas públicas em nosso país. Sugerimos também a adoção desses descritores para auxiliar a elaboração de planejamentos de aulas de Português de acordo com os princípios que procuramos apresentar neste artigo, ou seja, que possibilitem uma abordagem do texto literário contextualizada e não dissociada dos outros aspectos do ensino de língua.

A sequência didática

De acordo com o que temos exposto, apresentamos aqui exemplo de sequência didática (em anexo) que de maneira esquematizada sintetiza as ideias discutidas até então. O trabalho foi elaborado de acordo com o conceito de sequência de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97): "conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Propomos, assim, o planejamento de atividades didáticas encadeadas em que o texto literário, além de ser explorado em suas peculiaridades, propicie o trabalho articulado com conteúdos mais essencialmente linguísticos do ensino de Português e contribua para construir competências de aprendizagem necessárias ao uso proficiente da língua nos âmbitos da leitura, análise e produção textual.

Algumas considerações sobre a incompletude do estudo

Acreditamos na educação como alternativa "libertadora" na vida dos sujeitos que constituem nossa sociedade, correspondendo à escola um dos papeis fundamentais do processo educacional. O trabalho dos profissionais de educação deve acontecer, em primeiro lugar, objetivando a diminuição das diferenças sociais que em nosso país ainda são tão latentes.

Diante disso, as aulas de língua materna figuram como elemento chave nesse contexto, pois o uso proficiente da língua em situações variadas é determinante para a formação cidadã plena dos indivíduos. O presente artigo propõe que voltemos a atenção para temas que carecem de ser mais pensados e discutido por educadores e linguistas: a abordagem do texto literário em salas de aula

do ensino fundamental e sua articulação com o trabalho de análise linguística e produção textual nessas aulas.

É por conceber a literatura como representação simbólica da vida e considerar a riqueza de possibilidades com que a linguagem pode ser trabalhada, que nossa proposta traz o texto de literatura como centro do planejamento didático. O exemplo apresentado não pretende representar um modelo a ser seguido, mas um esboço de sequência fundamentada nas recomendações de documentos orientadores oficiais e em teóricos como Cosson (2006), Koch (2007), Marcuschi (2005), Suassuna (2006) e Zilberman (1991), entre outros, e passível ser vivenciada numa turma de 9º ano do ensino fundamental.

Destacamos que na ocasião da apresentação deste estudo, o referido planejamento ainda não havia sido posto em prática pela autora. Dessa maneira, esclarecemos que pretendemos posteriormente complementá-lo com o registro e a análise da experiência vivenciada. Vale ressaltar também que o exemplo de sequência que apresentamos é flexível e possível de ser adaptado (temática, gênero enfocado, conteúdos) de acordo com o perfil dos estudantes a que se destina. Essa abertura também se refere ao presente estudo como um todo, visto que a bibliografia sobre a problemática levantada ainda é escassa, e que toda contribuição que possa somar é bem-vinda.

Nossa intenção é, portanto, principalmente de contribuir para a discussão sobre abordagem do texto literário nas aulas de língua portuguesa, já que acreditamos na relevância da leitura e do trabalho linguístico partindo dessa modalidade textual para a formação de cidadãos capazes de utilizar a língua com autonomia, raciocinar e atuar com criticidade e autenticidade, e interferir de maneira positiva na construção de uma sociedade menos injusta e desigual.

Referências

BENVENUTI, Juçara. **O dueto leitura e literatura**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

BEZERRA, Maria A. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos metodológicos. In:DIONÍSIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRITO, Ronaldo Correia de. **Atlântico**. Recife: Mariposa Cartonera, 2015.
BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF,1998.
COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
CRUZ, Márcia La. Bom dia Maria Alice. Disponível em *http://serfelizeserlivre.blogspot.com.br/2015/06/bom-dia-maria-alice.html*>acesso em 08/08/2015.
DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos dos textos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007
KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2011.
LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
LIMA, A. de. **Metáfora e cognição**. Recife: Editora Universitária, 2006.
LISPECTOR, Clarice. Uma galinha. *In:* **Laços de família**, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1960.
MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. Prosa. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.
PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
PEREIRA, Luce. **Quem o machismo matou hoje?** Disponível em *http://serfelizeserlivre.blogspot.com.br/2015/06/quem-o-machismo-matou-hoje-por-luce.html#!/tcmbck*>acesso em 08/08/2015.
POE, Edgar Allan. **Filosofia da Composição**. Tradução de Diego Raphael. 2000. Disponível em *http://www.elsonfroes.com.br/filosofia.htm*>acesso em 06/08/2015
Portal INEP, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira**. Disponível em *http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc*>acesso em 06/08/2015
SUASSUNA, L. **Ensaios de Pedagogia da Língua Portuguesa**. Recife: Editora Universitária, 2006.
ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.
ZILBERMAN, R. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001.
ZILBERMAN, R. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, A. G., GALVÃO, A. M. de O. (Org.). **Leitura**: práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Anexo I - sequência didática (tema: conflitos de classe/violência contra a mulher)

UNIDADE DE ENSINO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	RECURSOS DIDÁTICOS	CH
Leitura / Literatura	**I.** Explicitação de elementos da narrativa - diálogo e cenário Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido;	**I.** - Identificar em um conto estratégias de construção de um diálogo; - Identificar em um conto estratégias de construção de cenários.	**I.** - Realizar leitura de trecho do conto "Atlântico" (p. 5-9) - Pedir que alunos avaliem quem são os participantes do diálogo inicial e qual o contexto em que acontece. - Induzir os alunos sobre a situação de abuso sexual presente na narrativa e da ocultação da voz da mulher no trecho como maneira de reforçar a violência - Discutir com os alunos a forma como o autor apresentou o cenário, seguindo o curso do rio, localizando os bairros no mapa da cidade.	**I.** - Lousa. - Ficha com trecho do conto "Atlântico" - Mapa do Recife	2h

Leitura/ Análise linguística / Literatura	**II.** - Conceito de intertextualidade. - Explicitação de elementos da narrativa - tempo, cronologia, flashback - Violência de gênero	**II.** - Identificar elementos intertextuais em texto ficcional; - Reconhecer marcas de fragmentação do tempo na narrativa (espaço de respiro) - Discutir a violência de gênero	**II.** - Dar continuidade à leitura do conto "Atlântico" (p. 9-13) - Ler trecho em que se cita o filme "Tess", de Roman Polanski e apresentar o conceito de intertextualidade. - Apresentar sites ou textos de vídeo que façam referência ao filme "Tess" e ao caso do estupro de Samantha Geimer por Roman Polanski. - Discutir com os alunos o uso dos espaços de tempo entre os fragmentos da narrativa e apresentar o conceito de narrativa não linear. - Questionar os alunos sobre os diálogos presentes no conto (p. 5 e p. 13), fazendo-os entender que não se referem ao tempo presente, sendo caracterizados como flashbacks.	**II.** - Lousa. - Ficha com trecho do conto "Atlântico" - Projetor/ notebook	2h

UNIDADE DE ENSINO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	RECURSOS DIDÁTICOS	CH
Leitura/ Oralidade	**III.** - Violência de gênero - Tensões sociais; - O mito de "Cinderella" Reconhecimento de marcas ideológicas em um texto Identificar o tema de um texto	**III.** - Refletir sobre temas presentes num texto literário - Estimular o debate oral através de temas suscitados por um texto literário. - Perceber a construção do discurso de "conciliação de classes" presente em narrativas televisivas	**III.** - Ler trecho do conto "Atlântico" (p. 13-21). - Extrair dos alunos que temas acreditam que são problematizados no trecho do Country Club (tensão social, corrupção da sociedade em todas as camadas) e do caso Guadalupe (o perigo das relações entre classes diferentes, a violência contra a mulher) - Solicitar que os alunos procurem na internet e tragam na aula seguinte casos de violência contra a mulher no estado de Pernambuco nos últimos anos. - Caso os alunos não tenham trazido, apresentar matéria sobre o caso "Serrambi" e induzir os alunos a refletir sobre a relação com o caso Guadalupe, presente no conto. - Exibir trecho da novela "Babilônia" com personagem Regina e provocar os alunos a refletirem sobre a ocorrência na vida real do mito de Cinderella (relação entre pessoas de classes diferentes)	**III.** - Lousa Ficha com trecho do conto "Atlântico" - Projetor/ notebook - Trecho da novela "Babilônia"	4h

Leitura/ Literatura	**IV.** - Explicitação de elementos da narrativa - tensão/ conflito Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;	**IV.** - Fazer alunos identificarem a tensão presente nas relações entre personagens - Fazer alunos compreenderem a construção de conflitos das personagens	**IV.** - Leitura de trecho do conto "Atlântico" (p. 21 a 26). - Analisar com os alunos a ação da protagonista ao se aproximar de pessoas de classes mais abastadas (estaria correndo o mesmo risco das meninas do caso Guadalupe? O que a motiva?). - Analisar com os alunos as relações entre as irmãs e o conflito estabelecido entre elas e a avó.	**IV.** - Lousa - Ficha com trecho do conto "Atlântico"	2h
Leitura/ **Literatura/**	**V.** **- Explicitação de elementos da narrativa - reviravolta/ revelação** - Conceito de tragédia clássica e romântica.	**V.** - Refletir sobre estratégias de construção e desconstrução das personagens através de revelações sobre seu passado - Reconhecer em uma narrativa a presença de uma reviravolta através de uma revelação	**V.** - Ler trecho do conto "Atlântico" (p. 26-34) - Analisar os dados novos apresentados sobre o passado da avó e colocar em perspectiva o medo das relações da neta com pessoas ricas. - Extrair dos alunos o que consideram ser uma "tragédia" - Apresentar aos alunos a estrutura da tragédia clássica e da tragédia romântica (citar exemplos como "Édipo Rei" e "Os miseráveis"), mostrando a diferença de classes (nobres na tragédia clássica e pobres na tragédia romântica)	**V.** - Lousa. - Ficha com trecho do conto "Atlântico"	4h

Leitura/ Análise linguística	VI. - Caracterização dos gêneros crônica e conto - Conceito de texto ficcional/ fictício - Conceito de intergenericidade - Elementos da crônica - narrador Inferir uma informação implícita em um texto Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;	VI. - Identificar características que aproximam e distanciam os gêneros crônica/ conto (ficcionalidade). - Reconhecer a intergenericidade em uma crônica que utiliza a estrutura de uma carta.	VI. - Ler crônica "Bom dia, Maria Alice" - Discutir com os alunos o gênero a que pertence o texto. - Explicitar características do conto e da crônica ao comparar "Bom dia, Alice" com "Atlântico" - Provocar os alunos sobre o final de "Atlântico", a partir da insinuação da tragédia. Teria Cecília o mesmo fim da avó? Seria vítima como as meninas do caso Guadalupe? - Identificar a construção do narrador na crônica (narrador real ou ficcional), bem como o interlocutor da "carta".	- Lousa - Ficha com crônica "Bom dia, Maria Alice"	2h
Leitura/ Literatura	**VII.** - Explicitação de elementos da narrativa - quebra de expectativa Estabelecer relação causa/ conseqüência entre partes e elementos do texto;	**VII.** - Identificar em um texto a ruptura da expectativa da estrutura da tragédia	**VII.** - Ler trecho do conto "Atlântico" (p. 34-41)	**VII.** - Lousa - Ficha com trecho do conto "Atlântico"	2h

UNIDADE DE ENSINO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	RECURSOS DIDÁTICOS	CH
Leitura/ Produção de texto	**VIII.** - Características da crônica argumentativa - Elementos da crônica - referências à realidade, ficcionalidade e argumentação. Inferir uma informação implícita em um texto	**VIII.** - Identificar em uma crônica as estratégias de argumentação. - Comparar uma crônica argumentativa com uma crônica ficcional. - Produzir uma crônica argumentativa com elementos ficcionais	**VIII.** - Ler crônica "Quem o machismo matou hoje?" - Analisar com os alunos as referências a casos reais de violência de gênero. - Analisar estratégias de argumentação da autora.	**VIII.** - Lousa - Ficha com texto "Quem o machismo matou hoje?" - Caneta e ficha de produção	4h
Análise linguística/ Produção de texto	**IX.** - Síntese dos elementos da narrativa e da crônica trabalhados;	**IX.** - Reescrita da crônica produzida para refinamento dos elementos da narrativa e da argumentação.	**IX.** - Após a correção dos textos, exemplificar problemas encontrados, cotejando elementos da narrativa trabalhados (cenários, personagem etc). - Analisar o texto “Uma galinha” (C. Lispector), explicitando seu caráter alegórico: como o conto por refletir a condição feminina?	**IX.** - Lousa - Produções dos alunos.	2h

RESUMO

O estudo discute as relações tecidas entre o fenômeno literário da poesia e as ideias ecológicas, observando, sobretudo, a relação do homem com o seu meio, seja qual for o tipo de relação estabelecida em que se deixa entrever, a partir de uma perspectiva ecocêntrica, ou antropocêntrica, o texto literário e sua relação com meio ambiente. **A** reflexão tem por foco a análise de obras poéticas de cordel de autoria do cordelista João Gomes Sobrinho, o Xexéu, com fins de verificar de que maneira este trata o mundo exterior no texto produzido esteticamente e de que modo influencia a forma de o ver. Terá como apoio teórico, os estudos voltados para a teoria literária, a representação social, a Ecocrítica e literatura e ensino. No contexto do ensino, essa matéria poética tende a ser uma importante ferramenta de conscientização ecológica. Isso porque se tem a literatura como uma forma que possibilitará não só enriquecer as leituras, ao compreender o universo no qual se vive, por meio dos múltiplos discursos inerentes às relações socioculturais implícitas nas questões a respeito do homem na relação com a natureza, mas também, em âmbito social, no sentido de despertar as consciências adormecias em matéria de ecologia. Com efeito, tende a compreender o papel estético da literatura, bem como a função social desta manifestação artística.

Palavras-chave: Poesia, Meio ambiente, Consciência ecológica.

ÁREA TEMÁTICA - LITERATURA E ENSINO

FENÔMENO LITERÁRIO E ECOLOGIA: ENTRE A ESTÉTICA E O SOCIAL

Maria Suely da Costa (UEPB/PROFLETRAS)

Introdução

O interesse em refletir sobre as relações entre literatura e meio ambiente na poesia de João Gomes Sobrinho, o Xexéu, surge a partir de investigações tecidas em pesquisas de iniciação científica já concluídas no universo da poesia popular de cordel, cujos resultados proporcionaram a compreensão de aspectos específicos dessa literatura, da realidade local, assim como do país[1]. Deve-se ainda aos estudos realizados na linha de pesquisa "Literatura e Cultura: Representações do Nordeste", vinculada ao Departamento de Letras, Campus III, da Universidade Estadual da Paraíba.

No diálogo entre o mundo empírico e o universo ficcional, a literatura pode produzir um significado para o contexto em que vivemos, sobretudo ao possibilitar o processo de humanização de homens e mulheres e melhorar a forma de cada um se relacionar com o ambiente em que vive. No que tange à significação da palavra, o poema é um gênero textual/discursivo cuja intencionalidade não difere dos outros gêneros, pois visa sanar ou atenuar, produzir, localizar, enfim, alimentar algum sentido. Como forma de compreender cada vez mais as relações

1.A exemplo do projeto de pesquisa (PIBIC – período 2012-2013) cujo objetivo estava em catalogar textos de cordéis que tiveram por referência a natureza. Com efeito, a proposta tem por observância a Lei 9795/99 que compreende por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

estabelecidas entre literatura e meio ambiente, esta proposta de pesquisa se inscreve na condição de ser mais um instrumento de investigação dessas relações no contexto literário, cuja produção poética tem alcançado o *status* de presença nos mais diversos espaços. Estamos nos referindo especialmente à literatura popular de cordel e seu interesse em tomar como matéria literária o meio ambiente natural numa perspectiva ecológica.

É válido ressaltar que esse gênero de poesia popular, tão bem aceito pelo seu público original, tem conquistado grande interesse de outro público, o de estudiosos, dando forma a uma considerável bibliografia, em que se incluem teses, artigos e relatórios resultantes de pesquisas acadêmicas. Muitos são os focos temáticos da poesia popular de interesse não somente do leitor, mas também de estudiosos e pesquisadores. Dentre esses, um dos temas caros à sociedade tem sido as questões relacionadas ao meio ambiente. Segundo Viera (2008, p. 01),

> Nos últimos anos, as questões ambientais têm adquirido uma grande importância em nossa sociedade. Com as mudanças que o mundo vem sofrendo, a partir da crise da modernidade, acentuaram-se os números de estudos na busca de soluções para os problemas sociais, ambientais, políticos e econômicos que se está passando. Assim começam a surgir novos paradigmas que visam uma direção mais sistêmica e complexa de sociedade.

Frente a um contexto contemporâneo em que o exercício artístico-cultural associa-se também, em sentido amplo, aos movimentos de preservação e conscientização ecológica, a partir de uma tomada de consciência da situação precária do meio ambiente, interessa saber se a literatura popular de cordel, mais especificamente voltada para a produção do poeta João Gomes Sobrinho, o Xexéu, também se caracteriza em ser uma forma atuante e permanente na disseminação de informações e representação de práticas educativas sobre meio ambiente com foco na dimensão ambiental.

Conforme Sato (2002, p. 23-24), a Educação Ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. Sendo assim, a Educação Ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida.

A pesquisa aqui em foco tem possibilitado compreender, por meio de uma análise mais específica da representação da natureza no texto de Xexéu, o modo como formas de expressão literária da cultura popular se relacionam com os processos de construção da identidade cultural da região. Refletir sobre tais representações é identificar a literatura de cordel sob uma ótica mais contextualizada, transformadora, comprometida com o social. Para tanto, implicou ainda buscar compreendê-la inserida em uma ação educativa, voltada para a construção de uma sociedade comprometida com os aspectos relacionados à qualidade de vida humana e do planeta. Nesta perspectiva, compreende-se a literatura sob uma função social, uma vez que ela fixa seu tempo, deixando ali marcas do momento que vivemos, e, neste processo, é capaz de ampliar a capacidade de concentração, memorização, raciocínio e reflexão, além disso, em alguns casos, também se revela capaz de incentivar e motivar aqueles que precisam de exemplos a ser seguidos (CULLER, 1999).

Considerando que o desafio da sociedade atual está centrado na investigação, na reflexão e na intervenção sobre a natureza, esta produção literária tende a contribuir, pois, na discussão em torno de questões que, sendo atuais, podem ser vistas também a partir da linguagem estética marcada por uma abordagem conscientizadora e, portanto, também educativa.

Este estudo teve por base os pressupostos teóricos da ecocrítica; teoria fundada no estudo das relações tecidas entre literatura e meio ambiente, sobretudo, da relação do homem com o seu meio, seja qual for o tipo de relação estabelecida, que se deixa entrever a partir de uma perspectiva ecocêntrica no texto literário, pondo em questão o lugar e o contexto da escrita e sua recepção (GARRARD, 2006; BARRY, 2009).

A mudança da visão sobre os recursos ambientais como algo finito tem relação com a mudança de paradigma que a própria produção do conhecimento vem sofrendo. A concepção de que estamos ligados com todos os indivíduos do mundo, de que as ações praticadas em um dado contexto podem interferir em outros muito distantes, de que a poluição ou devastação ambiental de dado continente ameaça a vida de todo planeta também é possível de se configurar na literatura. Daí adotar como aporte teórico os estudos da ecocrítica que discutem a interdependência, nem sempre óbvia, entre a imaginação humana, em todas as suas formas, e o ambiente. Para tanto, a ecocrítica tende a condensar metodo-

logias das diversas disciplinas, numa perspectiva interdisciplinar, para a análise do fenômeno literário.

Assim também percorremos os referenciais da teoria literária, uma vez que se manuseia um texto de natureza literária; compreendendo-se aí que as determinações da realidade são os pressupostos da arte, cabendo, pois, à análise literária esclarecer como um sujeito histórico reflete uma realidade também histórica (MAGALHÃES, 2005). Desse modo, significativas tornaram-se as referências a respeito do meio ambiente, principalmente as formulações sobre natureza e visão ecológica, particularmente para se compreender os potenciais e limites dessa abordagem para a construção da identidade regional. A compreensão é de que Literatura de Cordel, voltada, mais especificamente, para a obra de Xexéu, pode perfeitamente contribuir para uma educação voltada para a realidade, na medida em que apresenta ao leitor uma visão de mundo, que pode se assemelhar ou não à sua, mas que suscita variados questionamentos que podem levar a uma reflexão sobre sua posição social, política, econômica e cultural dentro do contexto em que se vive. Nesse sentido, apreender o mundo popular significa mergulhar nos significados produzidos pelos objetos sociais no interior de determinado grupo social.

Acrescentam-se ainda, dentre os referenciais de apoio à pesquisa, os estudos sobre a representação do meio ambiente a partir da história cultural e da literatura brasileira, tendo por foco aqueles estudos que problematizam as relações entre literatura e sociedade. Assim também foram relevantes os estudos específicos da literatura popular de cordel, como também ligados à questão ambiental. Na relação posta entre literatura e sociedade, adquire destaque o foco sobre questões relacionadas ao meio ambiente social que são tomadas como matéria literária. A compreensão é a de que a literatura se inscreve como uma espécie de resposta a uma necessidade inerente ao ser humano, e, neste caso específico, funciona como um mecanismo para despertar a consciência adormecida em matéria ecológica.

O poeta e sua produção

João Gomes Sobrinho, popularmente conhecido por Xexéu, nasceu e cresceu no Sítio Lajes, município de Santo Antônio – RN, em 13 de maio de 1938. Conforme registros biográficos, "foi o único que sobreviveu, dos 17 filhos de Elizeu Gomes de Carvalho e Genuína Gomes de Carvalho. Os outros 16 morreram ainda crianças, nos primeiros meses ou anos de vida. Caçula da família, Xexéu nasceu quando sua mãe já ultrapassava os 40 anos" ((MORAIS, 2010, p. 26). Ainda criança, Xexéu já era fascinado pela literatura popular. Seu encontro com os cordéis se deu, inicialmente, quando ele ia às feiras e ouvia os cantadores.

Xexéu nunca chegou a frequentar os meios formais de uma sala de aula. Nasceu e cresceu em um espaço pautado pela oralidade o que lhe foi convidativo à leitura, atividade que despertou sua paixão em ler e produzir cordéis. Aos nove anos, escrevia versos de improviso, algo que, no decorrer da vida, o fez ser reconhecido, sobretudo pelos seus poemas memorialísticos e ficcionais, com base em uma recomposição do vivido (MORAIS, 2010, p. 26). Atrelou, portanto, sua produção literária a momentos da própria vida, na qual se pode enxergar um poeta/escritor que dialoga, em semelhanças, características e sentimentos, com o eu-lírico/narrador, ainda que se entenda ser esse um processo de construção ficcional comprometido com a expressão artística.

Uma das características marcantes da obra deste cordelista é a temática centrada na preservação da natureza. Suas inspirações costumam vir do ambiente natural onde vive, seja quando se remete ao passado ou mesmo quando retrata uma questão contemporânea. O poeta expressa, de maneira singular, sua proximidade com a natureza, tanto que revela não sentir vontade de sair da calma do sítio para os espaços urbanos agitados, sobretudo porque é pelo contato direto com as árvores e os animais que ele se sente mais acolhido e mais vivo, consciente de sua origem e cultura, inteiramente ligados aos espaços rurais.

Dentre sua produção literária, identificam-se cordéis que, dentro de suas particularidades, retratam a presença do aspecto natural/ambiental sob várias abordagens - sentimental, memorialística, ficcional, contemporânea, sociocultural, etc. - com prevalência para a perspectiva ecocêntrica em boa parte de sua produção, ainda que não se negue o antropocentrismo diante de algumas

ações humanas narradas. O pensamento ecocêntrico não significa, no entanto, a negação do ser humano em determinado espaço como a resolução de todos os problemas ambientais da atualidade, mas a reafirmação de que, ao longo de sua evolução, o planeta sempre teve um valor em si, ainda mesmo quando intocado, estando em pleno avanço independente do homem, e que este lhe é dependente para viver, desenvolver projetos, crescer a economia, explorar e, consequentemente, destruir riquezas que foram conquistadas, de forma lenta e natural. Em oposição a essa visão, o antropocentrismo "se baseia na hipótese de que a natureza não possui valor em si, mas constitui numa reserva de recursos naturais a serem explorados pela humanidade" (BARROS, 1999), o que contribui para um pensamento que se revela conflitante com os interesses de preservação ambiental e desenvolvimento sustentável, na medida em que encara o espaço natural como algo a ser explorado indistintamente, colocado à serviço do homem e de sua "sede" pelo acúmulo de riquezas.

Com uma abordagem de foco ecocêntrica, o poeta conduz sua produção dentro de uma perspectiva que valoriza as características naturais e, por conseguinte, a natureza em toda sua dimensão, como sendo superior e independente ao homem, de maneira que a influência humana sobre ela traz certos transtornos ao equilíbrio e a boa relação entre um e outro. A questão ambiental se apresenta, então, como uma maneira de se refletir sobre como o homem enxerga a natureza, saindo de um comodismo cultural no qual ela é apenas um presente divino dado ao homem, semelhante a uma propriedade, ao estágio atual em que ela se apresenta: um espaço que não se sustenta mais se for apenas explorada.

A voz da Tamarineira

O cordel *A Voz da Tamarineira* foi publicado em 2006, durante a programação do 12º Congresso Brasileiro de Folclore, possui 16 estrofes, cada uma com oito versos, a maioria em redondilha maior e no esquema rímico ABBCDEEC. Narrado em 3ª pessoa, conta a história de uma árvore que, mesmo oferecendo inúmeros benefícios, como sombra, ar puro e lar para os pássaros, é cortada de forma desumana pela "cumadre", que não consegue enxergar a mais perfeita e única companhia que ela tem próxima a sua casa. Nos primeiros versos, enxergamos a

valorização feita aos benefícios que a árvore traz, representando uma forma de se demonstrar o quanto ela é essencial à vida humana, não havendo, portanto, a necessidade de derrubá-la e utilizá-la com outros fins:

> Agradeço a Deus por tudo
> Quanto a árvore predomina
> Poesia e medicina
> Beleza, aroma e sonora
> Mesmo sendo desprezada
> No recanto do monturo
> Filtrar o ar e mandar puro
> Para onde a gente mora.
>
> (XEXÉU, 2006, vs. 01-08)

Nos versos, um ponto interessante é a utilidade medicinal que as árvores podem apresentar, bem como o ar puro, essencial à vida. Sobre os dois aspectos, é possível de se verificar duas considerações: o fato de que, em algumas cidades extremamente quentes em virtude do asfalto, é comum desenvolverem projetos de arborização com vistas a atenuar o calor e reduzir a incidência de problemas respiratórios que advém de áreas com ar seco; depois, quanto ao aspecto medicinal, talvez muitos não se deem conta, ao uso fazer uso do medicamento comprado em farmácia, que é graças a muitas plantas e áreas florestais que é produzida grande parte dos remédios. Nesse contexto, o poema exprime sua função educativa face ao leitor, possibilitando-o enxergar que a nossa sobrevivência sempre dependeu – e depende – da natureza.

Além disso, é preciso notar a grande importância das árvores para o ser humano e as principais formas de vida do planeta. Em um contexto amplo, observamos a própria interdependência do homem e sua cultura com elas, o que deve despertar nas pessoas a consciência dos prejuízos causados por queimadas, desmatamento e outras intervenções humanas.

O poema *A voz da tamarineira* apresenta, ainda, os traços humanos da alegria, do abandono, do sofrimento e, por fim, da morte da árvore a partir de uma

visão particular do poeta que tende a ser compactuada com o leitor. É uma forma de encarar todas as situações pelas quais passam a figura da árvore como se fosse o elemento humano a sofrer toda essa brutalidade, o que sugere uma comoção, uma aproximação de quem lê com quem protagoniza a situação no texto (humano e não-humano em pleno contato):

> Uma árvore no terreiro
> Da casa que a gente mora
> Além do cheiro da flora
> Que ramagem contém
> Agasalha o passarinho
> Que logo cedo desperta
> Para nos dá o alerta
> Quando o novo dia vem
>
> (XEXÉU, 2006, vs. 16-23)

Nessa estrofe, são apresentados benefícios que a árvore, na figura da tamarineira, traz ao ser vivo, aqui representado pelo pássaro, ou seja, numa representação da natureza que depende e interage consigo mesma. Há, no poema, uma abordagem que sugere a visão ecocêntrica, na qual o homem é convidado a viver em harmonia com o seu meio, ao invés de explorá-la, contrapondo-se, assim, ao sentido meramente econômico que, quase sempre, tende a prevalecer, na medida em que o lucro se torna fator mais importante que o meio no qual se vive. No entanto, *A Voz da Tamarineira* pode ser inserida sob duas abordagens, tanto apresenta um viés voltado para a preservação da natureza quanto para o econômico/exploratório, ainda que a defesa seja para o primeiro. Na 4ª estrofe, têm-se claramente as duas formas de encarar a natureza:

> Tem gente que planta árvore
> Perto da casa que habita
> Pra ouvir a voz bonita
> Suave da plantação
> E tem gente que derruba

Corta os galhos, faz queimadas
Para vê-la transformada
Em pó, cinza e carvão.

(XEXÉU, 2006, vs. 24-31)

Embora a carga temática do texto esteja voltada para o despertar de uma conscientização das pessoas quanto ao elemento natural, aqui representada pela planta, que é capaz de beneficiar o ser humano com uma convivência harmoniosa, há também aqueles que encaram essa árvore como um meio de lucratividade. O ato de desmatar como uma forma de enriquecimento de alguns e, ao mesmo tempo, privação de outros, sobretudo dentro de uma perspectiva na qual se impera ainda a ilegalidade nessa forma de trato da natureza, se assemelha à mesma "maldade traiçoeira" (verso 75) da "cumadre" que, no poema, promove a chacina da tamarineira, pondo-a em sofrimento após sofrer a ação do machado que lhe corta o tronco e todas as formas de vida que ali habitavam, passando a ser descrita, pelo poeta a partir da dor e lamentação que o próprio leitor passa a compartilhar, de tão real e fidedigna a cena é apresentada, inclusive com traços de personificação, já que o foco estar para sentimentos e reações humanizadas:

A bela tamarineira
Nessa hora agonizante
Mudou de cor num instante
Capaz de fazer notar
Como quem dizia assim
Deixe em paz minha raiz
Por todo o bem que te fiz
Não queira me assassinar!

(XEXÉU, 2006, vs. 88-95)

No tom exclamativo, ecoam-se os gritos da árvore tal qual um pedido de socorro, de modo a "interpretar a voz da tamarineira" (vs. 126-127) como um clamor à luz dos olhos e ouvidos de quem lê. É nesse ponto que a preocupação

ecológica se torna firme no poema, de modo que deixa de ser vista apenas como uma representação no texto e passa a dialogar com o leitor.

A fauna pedindo paz

O cordel *A Fauna pedindo Paz* foi publicado em 2006 durante o 12º Congresso Brasileiro de Folclore, em Natal – RN. É narrado em 3ª pessoa. Possui 10 estrofes e 100 versos. Apresenta um esquema rítmico em ABBAACCDDC, obedecendo a um padrão, para as décimas, que Abreu (1999, p. 111-112) se refere como sendo "um tipo coincidente com o estabelecido para as apresentações orais (...) e que permite reconhecer uma obra como sendo ou não "de cordel". Nesse sentido, se observa a preocupação do poeta em padronizar a sua composição dentro de um modelo de rima que atendam às exigências desse gênero literário.

O poema mostra a pureza do meio ambiente, exaltando a liberdade dos animais e, consequentemente, o direito à vida em toda a sua existência. Para isso, o poeta traça em seus versos dois mundos, o que liberta e o que aprisiona, pontuando uma crítica severa à caça dos animais que, posteriormente, são mantidos enjaulados tal qual um criminoso pelo homem; chamando a atenção para o "ser único capaz de responsabilidade e responsável por aquilo que faz" (PENA-VEGA, 2005, p. 19). Na apresentação desses espaços, o poeta começa seus versos descrevendo como é a vida de um pássaro livre, bem como as diferenças entre ele e o seu companheiro que vive aprisionado:

Na mata verde florida
O passarinho tem tudo
Do maior ao mais miúdo
Pra viver feliz da vida
Tem refeição e dormida
Onde tudo é pureza
Amor, perfume, beleza
De variados sabores
Pode cantar entre as flores
Sou rico por natureza.

A vida é um lazer
Do passarinho no mato
Bebe água no regato
Juntinho a seu bem-querer
De tudo tem pra comer
No cardápio do jardim
Mesmo que seja cupim
Faz bem à sua garganta
Como quem diz quando canta
Foi Deus quem me fez assim.

Seu viver é diferente
Daquele ex-companheiro
Que está prisioneiro
Na gaiola impaciente
Sem pai, sem mãe, sem parente
Só porque é cantador
Quando cantava louvor
A Deus Pai Onipotente
Caiu traiçoeiramente
No laço do caçador.

(XEXÉU, 2006, vs. 01-30)

O poema destaca o pássaro como um ser que não necessita de muito da vida. Destaca dois fatores que alicerçam a sua felicidade: a presença dos que ama ao seu lado e a possibilidade de obter a comida necessária para mantê-lo vivo. A proposta do homem ao capturá-lo e levá-lo para uma gaiola é exatamente oposta a isso, uma vez que, preso, ele se mantém distante de outros de sua espécie e é alimentado de forma regrada. De forma que muitos, uma vez preso, passam a definhar de tristeza, longe do habitat natural. Cabe, pois, ao homem rever sua prática.

No texto, as impressões, tanto objetivas quando subjetivas do animal, vão formando uma imagem que prevê e/ou intenciona a conscientização do leitor so-

bre a prática de aprisionamento que agride, de forma violenta, o espaço natural, mais especificamente a fauna, já que reduz a expectativa de vida do animal, na medida em que o coloca em um ambiente alheio, para o qual ele não seria obrigado se adaptar, caso estivesse livre na natureza:

O passarinho detento
Não come bem e nem dorme
Devido ao contraste enorme
Em vez de divertimento
Um monstro sem sentimento
Lhe conduziu sequestrado
Ressentido, magoado
Sem poder voltar para o ninho
Não tem como um passarinho
Ver o sol nascer quadrado.

O passarinho não tem
De que viver assustado
Não comprou nada fiado
Não deve nada a ninguém
O homem que pensa bem
No futuro promissor
Deixa o pássaro cantador
Sobrevoar no arbusto
É crime fazer um justo
Pagar sem ser devedor

(XEXÉU, 2006, vs. 41-50)

O poeta recorre ao elemento humanizador que permeia as práticas sociais – o sentimento, através de uma visão intimista que interioriza a leitura, engajando-a a um viés reflexivo em que a natureza é apresentada sob um perfil o mais próximo possível do leitor, que recorre à literatura para nela/ ou a partir dela imprimir suas ideias sobre o espaço em que vive. Esse viés se torna presente na obra de Xexéu, na

medida em que se verifica uma poesia engajada em causas sociais, problemas específicos e contemporâneos, o que tende a contribuir para uma possível mudança de comportamento das pessoas sobre o que se observa no dia a dia, a exemplo da relação com o espaço natural.

Nota-se, no verso "Ver o sol nascer quadrado", uma intensificação da proximidade do texto com a sociedade, pontuando uma reflexão sobre como agir diante de uma injustiça. A literatura consegue, assim, transpor o elemento escrito, pontuando uma relação do poético com o social, abrindo espaço para a discussão, tendo em vista que, sob essa ótica, não temos apenas um pássaro no texto, mas atrelado a ele há uma série de situações, muitas delas marcadas pela injustiça vivida pelo próprio ser humano. Assim, podemos associar o pássaro a uma metáfora do humano, a problematizar situações do cotidiano de qualquer pessoa vitimada pela violência ou incompreensão de outrem. A penúltima estrofe do poema constrói-se sob um paradoxo entre o que o ser humano faz, como age, e o que não quer que lhe aconteça. Para isso, recorre-se, como em toda a composição, ao elemento agredido – a natureza:

A floresta quer viver
Aconchegando araponga
O homem quer viver vida longa
Mata, mas não quer morrer
E nem tão pouco sofrer
Cadeia nem hospital
Quem imitou um chacal
Não quer assumir seus atos
Jamais os pássaros e os matos
Que não lhe fizeram mal

(XEXÉU, 2006, vs. 71-80)

A produção poética de Xexéu acaba por trazer uma reflexão ecológica, pautada numa filosofia de vida que defende outras vidas, sejam elas humanas, vegetais ou animais, tendo em vista que "os ecossistemas são englobados numa entidade de conjunto (...) que forma a biosfera" (PENA-VEGA, 2005, p. 20), revelando

a interdependência de espécies em plano global. Assim, é preciso compreender que as formas de encarar a vida na terra dependem de uma observação mais atenta do ser humano sobre a importância que ele mesmo dá a tudo aquilo que, estando ao seu redor, possui valor e, consequentemente, precisa ser preservado. Por fim, o texto acaba por chamar a atenção para o fato de que precisamos de atitudes pacificadoras não apenas entre as guerras travadas entre homens, mas também entre os conflitos gerados pelo o homem diante dos animais e do espaço natural.

A Terra pede socorro

No cordel *A Terra pede Socorro,* não constam a data e a editora em que foi publicado. É narrado em 1ª pessoa, possui 32 estrofes e 192 versos. É um cordel convidativo à preservação do meio ambiente, ao trazer duas realidades distintas – o antes e depois na impressão do poeta – o ambiente natural de quando ele era um menino e o que acontece atualmente no planeta.

Quando eu era menino
O transporte que havia
Não tinha caixa de marcha
Volante nem bateria
Nem queimava combustível
Nem gente nele morria

O carro que existia
Era feito de madeira
Puxado por uma jumenta
De boi manso de primeira
Chegava onde queria
Sem precisar de carreira

(XEXEU, vs. 01-12)

O poema de Xexéu reflete um quadro sobre como era viver no Brasil há algumas décadas, sobretudo nas pequenas cidades, longe das tecnologias e dos transportes atuais. Não que os avanços pouco tenham contribuído com a humanidade, o problema está em como ele se deu, sem respeito ao planeta e com visão do lucro exagerado. Em virtude disso, entramos em guerra com o planeta e "ultimamente, se transformou numa guerra total, porque com as novas tecnologias, o atacamos em todas as frentes, no ar, no solo, no mar, no interior da matéria e no coração da vida". (BOFF, 2010, p. 52).

O poema *A Terra pede Socorro* concentra-se em destacar as mudanças e os prejuízos pelos quais passou o meio ambiente ao longo dos anos, sobretudo porque "a terra se encontra em fase avançada de exaustão. O trabalho e a criatividade, por causa da revolução tecnológica, da informatização e da robotização, são dispensados e os trabalhadores excluídos até do exército de reserva do trabalho explorado. (BOFF, 2009, p. 132). Xexéu destaca essa discussão à medida que observa e nos apresenta como se intensificaram os problemas ambientais a partir de uma influência humana impensada e focada apenas em um desenvolvimento econômico unilateral, alicerçado em lucro e sem preocupação ecológica.

Onde foi mata sombria
Hoje é solo esturricado

(XEXÉU, vs. 55-56)

O homem modernizado
Tem tudo para fazer guerra

(XEXÉU, vs. 61-62)

Economia crescente
Ganância pelo poder
Bombas, armas e indústria
Para mais desenvolver
Como salvar-se o planeta
Sem isso retroceder.

(XEXÉU, vs. 103-108)

O discurso que permeia o fazer ecológico não pretende se comportar cegamente e desconsiderar possíveis avanços trazidos pelo desenvolvimento exploratório. A intenção é formalizar uma visão crítica junto ao leitor, capacitando-o e chamando-o a encarar também os problemas ambientais, refletir sobre eles e, a partir dessa reflexão, promover, buscar meios que os solucionem ou amenizem, mas isso, em nenhum momento, pode ser feito com bombas, armas e ganância. Nesse sentido, "a literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo uma sobre as outras e sobre os leitores, e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a". (CANDIDO, 2011, p. 84)

Candido (2011) reforça a ideia de que quando encontramos uma reflexão do leitor sobre o texto é que obtemos o almejado – a interferência social. Nesse sentido, é preciso encarar a leitura que Xexéu nos propõe em sua obra sob um viés crítico, formador e transformador. É necessário fazer e fazer-se interferir dentro dessa temática, transpondo-a a realidade e a partir desta apresentar resultados significativos à sociedade sobre a qual atuamos.

Considerações finais

O debate em torno das questões que problematizam a degradação ambiental é comum nos estudos científicos, na medida em que se torna latente a preocupação com o relacionamento entre o ser humano e o ambiente onde ele vive, no sentido de haver uma maior conscientização sobre os danos causados pelas interferências humanas no espaço natural. É importante, pois, que se destaque o compromisso da literatura com essas questões palpáveis. No que se refere à poesia popular, entendemos como sendo uma produção literária preocupada em questionar, criticar, ironizar, possibilitando ao leitor uma reflexão sobre a representação da natureza e as discussões que emergem a partir desse recorte temático.

Nessa perspectiva, nota-se que há um compromisso do poeta cordelista em não apenas retratar o meio ambiente ou o espaço no qual se situa, mas também em trazer um discurso reflexivo e questionador, comprometido com o caráter pedagógico e seus efeitos sobre a realidade. Além disso, em sua obra, há um apelo para que o ser humano reforce a ideia de pertencimento em relação ao lugar

onde vive, valorizando-o, e não como um presente divino que deva ser explorado de todas as formas.

A partir da análise dos textos catalogados nesta pesquisa, é possível observar que, nas produções voltadas para a temática do meio ambiente, o cordelista João Gomes Sobrinho (Xexéu) demonstra estar preocupado em mostrar a soberania e a importância do espaço natural para a preservação de todas as formas de vida no planeta. Ao colocar o ser humano como sendo uma entre as muitas formas de vida, Xexéu deixa claro que os males cometidos pelo homem ao meio ambiente trazem prejuízos ao próprio homem, ao frisar que não é o planeta que depende de nós, nós é que somos dependentes dele, em todas as circunstâncias.

Os textos poéticos analisados revelam também a proximidade do poeta com sua terra, na medida em que ele demonstra estar ligado e familiarizado, desde o nascimento, com seu meio, o pequeno sítio Lajes, na cidade de Santo Antônio, Rio Grande do Norte. A vida do poeta se entrelaça com a localidade onde ele vive ciente de sua história e sua cultura como princípios determinantes para a sua identidade, formação enquanto sujeito, meios de vida e produção literária, tanto que ele atribui à própria natureza os ensinamentos e as inspirações para compor suas poesias. De outro modo, a sua produção poética não se fecha na individualidade de seu autor ou mundo em volta, ao contrário disso, se expande, se universaliza ao problematizar questões humanas.

A visão ecocêntrica da obra de João Gomes Sobrinho põe em destaque a natureza como vítima das ações humanas sobre ela. O homem, com sua corrida em prol do desenvolvimento econômico, sempre se manifestou contrário a necessidade de cuidar melhor dos recursos naturais, minimamente preocupado com a ideia de um desenvolvimento mais sustentável e ecologicamente correto. O retorno, depois de tudo isso, não poderia ser outro que não uma série de desastres ambientais, mudanças e inconstâncias climáticas em todo o mundo, o que tem colocado em risco a própria preservação da vida humana neste planeta.

Garrard (2006) afirma que todos os problemas ecológicos desapareciam se mudasse a estrutura política da sociedade, para que os recursos fossem utilizados para atender as necessidades reais e não para o acúmulo de riqueza. A poesia de Xexéu demonstra que o homem, ao passar anos fazendo o oposto disso, na tentativa de acumular riqueza, começa a sentir os efeitos negativos que colocam em risco o que ele tem de mais importante – a vida. O discurso literário chama

a atenção para atitudes sustentáveis, valorização cultural do espaço e ações individuais como as únicas chances de se reverter esse problema, tendo em vista que "(...) a natureza não pode ser separada da cultura, e precisamos aprender a pensar transversalmente as interações entre ecossistemas, mecanosfera e Universos de referência sociais e individuais" (GUATTARI, 2012, p.25). Tem-se a literatura como uma forma de problematizar e clarificar os nossos velhos conceitos: se a estrutura da sociedade não muda, mudemos em nós a forma como a vemos e, por consequência, como vemos o mundo a nossa volta. A mudança de consciência tende a contribuir para a tomada de novas atitudes perante o outro, em um espaço de interações entre as diversas formas de vida.

Diante do exposto, a contribuição deste estudo está, pois, em colaborar com os estudos voltados para a relação literatura e meio ambiente, na medida em que se propõe compreender as estratégias discursivas e de organização estética atuante na produção literária do cordelista Xexéu. Sua apresenta traços de uma escrita que requer uma mudança de paradigma na vida pessoal, na convivência social, na produção de bens de consumo e, principalmente, no relacionamento com a natureza. Sendo assim, possibilitará não só enriquecer as leituras, ao compreender o universo no qual se vive por meio dos múltiplos discursos inerentes às relações socioculturais implícitas nas questões a respeito do homem na relação com a natureza, mas também, em âmbito social, despertar as consciências adormecidas em matéria de ecologia. Por fim, tende a compreender o papel estético da literatura, bem como a função social desta manifestação artística.

Referências

ABREU, Márcia. **História de Cordéis e Folhetos**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 1999.

BARROS, P.M. de. **Modelo de planejamento para implementação e desenvolvimento do ecoturismo: diagnóstico ecoturístico – estudo de caso.** 1999. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999 Disponível em: <http://www.eps.ufsc.br/disserta99/patricia/index.html>. Acesso em: 20 mar. 2014.

BOFF, Leonardo. **A opção – Terra: A solução para a terra não cai no céu**. Rio de Janeiro – RJ. Ed. Record, 2009.

BOFF, Leonardo. **Cuidar da terra, proteger a vida: como evitar o fim do mundo**. Rio de Janeiro. Ed. Record, 2010.
CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária**. 8 ed. São Paulo: Queirós, 2000.
CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e Crítica Literária**. 12ª Edição revista pelo autor. Rio de Janeiro – RJ. Ouro sobre azul. 2011.
CARNEIRO, Paula. **Uma antropologia da cultura (2009)** Disponível em: http://www.athenaseducacional.com.br/fsp/revista/images/primeira_edicao/uma_antropologia_da_cultura.pdf Acesso em: 23 mar. 2014.
CULLER, Jonathan. **O que é literatura e tem ela importância?**In: Teoria Literária: Uma introdução. São Paulo: Beca, 1999.
GARRARD, Greg. **Ecocrítica.** Tradução de Vera Ribeiro. Brasília. Editora UNB – Universidade de Brasília, 2006.
GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias**. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. Revisão de Tradução Suely Rolnik. 21ª Ed. Campinas, SP. Papirus, 2012.
MAGALHÃES, Belmira. **O ensino de Literatura e a interconexão entre representação literária e história.** In: Leitura. Maceió: Imprensa Universitária, UFAL, 2005.
MORAIS, F. das C. **Xexéu: do canto versátil ao vôo criativo da escrita**. In: Imburana – revista do Núcleo Câmara Cascudo de Estudos Norte-Rio-Grandenses/UFRN, n. 1, fev, 2010.
PENA-VEGA, Alfredo. **O despertar ecológico: Edgar Morin e a ecologia complexa.** Tradução de Renato Carvalheira do Nascimento e Elimar Pinheiro do Nascimento. Rio de Janeiro. Ed. Garamound, 2008.
SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2002.
VIEIRA, Suzana da Rocha. **A educação ambiental e o currículo escolar.** Revista Espaço Acadêmico. Ano VII, nº 83, abril, 2008.

RESUMO

Literatura em sala de aula, sobretudo no Ensino Fundamental, é um desafio tanto para o professor quanto para o aluno. De um lado, temos profissionais desmotivados pela precariedade do sistema, de outro, alunos que sequer compreendem o significado da importância da leitura. Levando em consideração esse contexto, este artigo contempla o relato de experiência da leitura do livro de contos "Tchau" (2012), de Lygia Bojunga, realizado com alunos dos sétimos anos, da E.E.E.F. Dom Hélder Câmara, localizada em Campina Grande – PB. A escolha do livro teve forte influência das leituras de Coelho (2000), que afirma que na faixa etária em que os alunos se encontram nessa fase escolar, eles têm a capacidade de reflexão em maior profundidade, portanto, são capazes de lançar um olhar mais atento e pontual sobre as leituras. Os contos de Bojunga, trazem justamente temáticas que envolvem o pensamento crítico, no contexto infanto-juvenil, como: a amizade de dois meninos de poderes aquisitivos distintos; o abandono de lar de uma mãe; os problemas íntimos de uma adolescente. Assim, tivemos certa facilidade em atingir nosso objetivo inicial, que era voltar a atenção do aluno para textos que envolvessem sua realidade e também compartilhassem da estética literária. Para tanto, o texto foi fundamentado tomando como base em Colomer (2007), Sandroni (2011), Hunt (2010) e Cosson (2006).

Palavras-chave: Literatura infanto-juvenil, Ensino, Contos.

HORA DE DAR "TCHAU" À MONOTONIA: LEITURA DO LIVRO DE CONTOS DE LYGIA BOJUNGA

Paloma do Nascimento Oliveira (UFCG)

Introdução

É preciso ouvir a experiência do outro não como menor,
ou menos universal, mas como diferente.
(Hélder Pinheiro)

Sabemos que Literatura em sala de aula, sobretudo no Ensino Fundamental, é um desafio tanto para o professor quanto para o aluno de escola pública. De um lado, temos profissionais desmotivados pela precariedade do sistema, pela falta de recursos e pelo poder aquisitivo do próprio alunato; de outro, alunos que sequer compreendem o significado da importância da leitura, não sabem o que é a arte literária e sequer leram algum livro em suas vidas escolares.

O professor de português deve ter como uma de suas metas a formação do leitor literário. Deve-se levar em conta que o aluno é um cidadão em constante formação e que este deve adquirir competência em suas leituras. Apenas a vivência e o confronto com o texto levarão o sujeito ao desenvolvimento das habilidades leitoras; assim, fica com o educador o papel de dar o primeiro passo para a aquisição dessa experiência.

Infelizmente, a experiência com o texto literário ainda se atém bastante ao professor de português, sobretudo o do Nível Médio. A ausência da aplicabilidade de um Projeto Político Pedagógico voltado à interdisciplinaridade é uma realidade

latente nos centros de ensino. Assim, a prática literária fica restrita à sala de aula e às temáticas desenvolvidas especificamente pela área de Língua Portuguesa.

Outro impasse encontrado é a ausência de leituras integrais de obras. Muito possivelmente este fator esbarra no Livro Didático que geralmente seleciona trechos de textos e cola nos livros, tornado as leituras insatisfatórias. O modelo historicista de elaboração de livros contribui significativamente para essa prática fragmentária.

Neste contexto, nasceu a necessidade de inserir a leitura enquanto uma ação diária na vida escolar, sem desconsiderar as arestas que permeiam o cotidiano das escolas públicas. O presente trabalho surgiu dessa necessidade urgente de levar uma literatura sem amarras à escola, de maneira leve e atrativa.

Assim, observando que os alunos das turmas A e B dos 7°s anos, do Ensino Fundamental, demonstravam uma pequena vivência com a leitura, sobretudo, literária, elegemos as duas turmas para compartilharmos a leitura do livro de contos: *Tchau* (2012), de Lygia Bojunga. Nas linhas a seguir, será discutido um pouco sobre a importância da literatura infanto-juvenil em sala, assim como será relatada a experiência na escola com a leitura desse livro.

Literatura infanto-juvenil na escola

A literatura infanto-juvenil, como o nome já diz, é uma vertente da literatura voltada para um público que vai da criança ao adolescente. Ela deve ser leve, mas não alienada; doce, mas não boba; divertida, mas não deslocada; reflexiva e não um panfleto pedagógico. De acordo com Coelho (2000, p. 15), "a literatura, em especial, a infantil tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola".

Esse agente (trans)formador tem como objeto o livro e como meio o professor que desenvolve papel fundamental na jornada. A escola é o local que deve repensar seus comandos oriundos de um sistema autoritário e assumir um papel mobilizador e reflexivo, permitindo que o aluno seja inserido no mundo com um olhar distinto.

Para tanto, Coelho (Op. cit.) lançou sete pressupostos para um projeto de ensino/estudo da literatura infantil. São eles: 1) Pensar na criança como um ser

educável, ou seja, um indivíduo em constante aprendizado, sobretudo, da cultura em que está inserido; 2) A literatura como um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial/social/cultural; 3) Valorizar as relações entre literatura, história e cultura; 4) Compreender a leitura como um diálogo entre leitor e texto; 5) Compreender a escrita como um ato cultural; 6) Certificar-se de que os meios didáticos são neutros, sem nenhum tipo de manipulação; e 7) Ter certeza de que a escola é o espaço privilegiado para que se comece o processo de autorrealização do ser humano.

Levar em conta todos esses pressupostos é assumir um papel importante enquanto formador de cidadãos. A responsabilidade do professor diante desses pressupostos aumenta quando ele toma conhecimento de tais princípios. Este, enquanto instrumento de propagação, se torna o principal veículo para a formação de novas mentalidades. Desse modo é importante estar atento a valores atuais e se adequar a eles.

A autora supracitada nos mostra tais valores e atitudes: espírito solidário; questionamento da autoridade; sistema social fundado na valorização do fazer como manifestação autêntica do ser; moral da responsabilidade ética; sociedade sexófila; redescoberta e reinvenção do passado; concepção de vida fundada na visão de mundo da condição humana; intuicionismo; a criança ser em formação e o antirracismo.

O professor tem como papel incitar o exercício desses valores e atitudes, fazendo com que os alunos abandonem determinadas práticas tradicionais que não contribuíam para sua formação enquanto sujeito em construção. Rouxel (2013, p. 20) atenta para essa formação e diz que devemos pensar no ensino de literatura enquanto "formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção". A autora leva em conta a concepção da personalidade do indivíduo que deve se abrir ao mundo desvendado pela própria literatura.

O sujeito leitor deverá ser incentivado a partir de estímulos do educador e não da imposição interpretativa que muitos colocam em prática nas escolas. Faz-se necessário o convite à leitura enquanto uma aventura de descobertas, para que a partir da recepção o leitor possa administrar os saberes que se apresentam diante dele.

Rouxel (Op. cit.) destaca esses saberes que contribuem para o desenvolvimento da leitura: os saberes sobre os textos – que envolvem o conhecimento de gêneros, funcionamento dos discursos; os saberes sobre si – que tratam da afirmação da subjetividade no ato da leitura; os saberes sobre o ato léxico ou saberes metaléxicos – que dizem respeito a interpretação a partir de uma subjetividade equilibrada, evitando um "delírio interpretativo".

Após levar em conta os aspectos discutidos, é imprescindível refletir a escolha da obra e no impacto que esta pode causar no leitor. O primeiro ponto a se pensar é a escolha do gênero literário pautada nos gêneros tradicionais, mas não se esquecer de que o mundo hoje abre as portas para novos gêneros como: história em quadrinhos, em que obras clássicas sofrem adaptações para este, assim como as sagas, as trilogias que permeiam o universo midiático.

Outro ponto é propor obras das quais os alunos extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas, como afirma Rouxel (Op. cit.). Segundo a autora, o tempo que levamos enfatizando o estudo formal em detrimento do conteúdo, foi o motivo da desafeição do aluno pela literatura. O desafio da escolha mora aí, em levar textos que explorem a experiência humana, que tragam elementos significativos para o leitor e deixem marcas no seu íntimo, mostrando que a leitura faz parte do enriquecimento de uma vida.

> A literatura infanto-juvenil oferece uma mina de obras de qualidade para esse aprendizado da leitura literária. Há um grande número de obras nesse domínio – álbuns, romances, peças de teatro – cujas feições correspondem às grandes obras da literatura contemporânea. A leitura dessas obras tende a criar um novo horizonte de expectativas para os alunos. (ROUXEL, Op. cit., p. 27)

Temos de fato um grande arsenal na área infanto-juvenil, só precisamos, enquanto profissionais da educação, vislumbrar a forma de mediação obras, de modo que não seja mera imposição de opinião.

A experiência de ouvir o outro é extremamente válida. O aluno não chega à escola vazio, sem vivências. Ele traz consigo uma bagagem de histórias, experiências, dores, alegrias, uma miscelânea de sensações e recordações que poderão ser ativadas no momento da leitura. E o professor deverá estimular esta busca sensorial, isto fará da leitura um momento de contemplação.

> O leitor traz para os livros: a atitude para com eles; as atitudes para com a vida; o conhecimento a experiência com os livros; o conhecimento e a experiência da vida; a formação e preconceitos culturais; a raça, classe, idade e atitudes sexuais; e inúmeros outros pormenores de sua personalidade, formação e educação. Tudo isso afetará o modo como produzimos o sentido – o que entendemos e tomamos como importante". (HUNT, 2010, p. 110 – 111)

É essa atitude que o aluno leva para os livros que deve ser respeitada, estimulada e administrada pelo mediador. Só assim a experiência com a leitura poderá se tonar um ato prazeroso e atrativo.

O livro

A escolha do livro foi influenciada por um curso de Literatura Infanto-Juvenil, para a graduação de Letras - UFCG, no qual fui ministrante no início deste ano. Durante quatro meses li com os alunos livros teóricos e da área. Essas leituras andavam em paralelo com a experiência em sala de aula no Fundamental II. Daí surgiu a ideia de eleger um livro que contemplasse as crianças e a disciplina da graduação.

Não foi difícil chegar até Lygia Bojunga, citada por autores como Coelho (2000) e Sandroni (2011), ela é uma autora que difunde social e lúdico, trazendo para o leitor a oportunidade da discussão do real e do embarque no imaginário.

Apesar de obras mais famosas serem: *Os colegas* (1972), *Angélica* (1975) e *Sapato de Salto* (2006), houve uma grande dúvida se adentrávamos no teatro ou no romance. Finalmente escolhemos o conto – as narrativas curtas podem ser muito amigas em situações em que os alunos ainda não tem habilidades leitoras definidas.

O livro *Tchau* é formado por quatro curtas narrativas: "Tchau", "O bife a pipoca", "A troca e a tarefa" e "Lá no mar". Cada conto traz uma temática distinta, mas todos enlaçam enredos com crianças e seus pensamentos mais íntimos. Em meio à fantasia, os 'pequenos' personagens são ativos e têm uma visão diferenciada do mundo em que vivem.

No primeiro conto, homônimo ao título do livro, a autora apresenta a personagem Rebeca que recebe a notícia de que sua mãe irá embora com o novo

namorado grego, Nikos. A criança inicialmente não entende a gravidade da situação até ver o pai em um bar bebendo e chorando por saber que sua esposa o abandonará junto com os dois filhos. Neste momento a personagem compreende, à sua maneira, a dimensão da saída de sua mãe e acredita que escondendo a mala e se agarrando na mãe, ela mudaria de ideia. O conto termina com a ida da mãe, mas a manutenção da esperança de Rebeca, de que tudo se resolverá:

> Querido pai, não deu para eu cumprir a promessa. A Mãe foi mesmo embora. Mas a mala dela ficou. Eu acho que assim, sem mala, sem roupa para trocar, sem escova de dente nem nada, não vai dar pra Mãe ficar muito tempo sem voltar. Não sei. Vamos ver. Eu arrastei a mala e escondi ela debaixo da sua cama, viu? Um beijo da Rebeca. (BOJUNGA, 2012, p. 41)

A menina mostra uma mistura de esperteza e ingenuidade, expectativa e incerteza. A realidade foi cruel com ela, mas as letras da autora a protegem em sua idade e em sua inocência. No fim de tudo, mesmo abandonada, ela acredita que as coisas poderão se resolver, mesmo admitindo não ter certeza. Seu inocente coração não perdeu a esperança.

O segundo conto, intitulado "O bife e a pipoca", toca no viés social. A amizade de Turíbio Carlos (Tuca) e Rodrigo ultrapassa as esferas do preconceito e une dois meninos distintos para transmitir uma bela narrativa de amizade. Oriundo da favela, Tuca ganha uma bolsa para estudar na escola de Rodrigo. Já no primeiro contato, o menino rico se compadece da fome do colega e divide seu sanduíche.

Ambos começam a estudar juntos e surge o convite da parte de Tuca para Rodrigo ir comer pipoca no seu barraco, dividido com a mãe e mais cinco irmãos. Recebido o convite o garoto retribui chamando-lhe para o almoço em seu apartamento. Neste momento surge o impasse do sistema: o dinheiro e a miséria. Tuca conhece um bife que afunda um garfo e sente vergonha de mostrar sua vida no morro ao amigo.

Ambos vão à casa de Tuca, mas este trata Rodrigo muito mal, após ele ver a mãe do menino caída no chão bêbada. Ao contrário do que estamos acostumados, quem sofre preconceito é o menino rico. Tuca se precipita e imagina que Rodrigo irá lhe julgar por sua condição financeira. Ambos brigam, mas no fim se acertam. Este é início de uma longa amizade.

Bojunga trata da violência social que crianças sofrem todos os dias de uma maneira muito delicada e envolvente. O leitor consegue entender ambos os lados e observa as realidades distintas sem preconceitos, tornando a leitura uma porta para a reflexão.

Em "A troca e a tarefa" há uma exploração do íntimo de uma menina cujo nome não é revelado. A garota conhece o ciúme muito cedo e convive com as comparações constantes que a família faz com a irmã mais velha. Esse ciúme a leva ao mundo da escrita, onde ela pode se expressar e deixar de lado todos os sentimentos que a perturbam.

> A narrativa de Lygia Bojunga Nunes lida como problema da autoridade, deslocando-o para a perspectiva da própria criança. Ela assume como seus, de forma extremamente sensível, as angústias e os problemas existenciais da infância frente ao adulto que crê ser o dono de todas as verdades. (SANDRONI, 2011, p. 111)

A família neste conto é fundamental para entendermos os momentos em que universo infantil se sente reprimido, incompreendido. Ainda segundo Sandroni (op. cit.), "A família e a escola são agentes privilegiados da opressão institucionalizada que o adulto exerce sobre a criança sob o disfarce da proteção".

Das queixas que a menina do conto tem, todas se voltam para a família. A mãe que não presta atenção, o pai que a compara com a irmã mais velha, a irmã que rouba a atenção de um amor secreto que ela nutria pelo vizinho Omar – fruto de seu primeiro poema chamado "O mar". Neste contexto, ela dribla as adversidades e se torna uma grande escritora, transferindo sua paixão para o papel.

O último conto trazido pelo livro, "Lá no mar", talvez seja o mais lúdico, por trazer como protagonista um barco. O enredo acontece em dois momentos: no primeiro, o barco tem um dono e ambos são tão íntimos que sabiam a hora exata de pescar o peixe, mas, num dia em que o mar estava furioso, o dono do barco morre e o barco fica à deriva; no segundo momento um pescador e seu filho encontram o barco e tentam levá-lo. O barco oferece resistência e só se deixa levar quando percebe que seu novo dono, a criança, iria lhe contar novas histórias e vivê-las com ele.

Os quatro contos do livro abarcam o tema central de toda a obra de Bojunga: a infância. Sandroni (op. cit., p. 73) lembra que a autora "constrói narrativa impregnada de riquíssima fantasia que tem por base elementos tomados do real

e como objetivo discutir os comportamentos sociais frutos da ideologia dominante sem, no entanto, deixar de lado sua função lúdica". Em *Tchau*, Lygia Bojunga Nunes põe em prática essa mescla do real e da fantasia, do social e do lúdico, abrindo perspectivas para a criança leitora entender o mundo ao seu redor assim com o seu próprio mundo.

Em sala de aula

Antes de relatar a recepção dos alunos, é interessante apresentar a sequência para o letramento literário com as turmas. Foi elaborada uma sequência sem muitos detalhes, mas que produziu efeitos relevantes no processo de letramento. Esta sequência básica envolveu três etapas: introdução, leitura e interpretação (o eu no texto).

Na introdução foi apresentado um pouco de Lygia e sua obra. Nessa etapa, sabendo do contato mínimo que os alunos tinham com a leitura, foi utilizada a técnica da motivação, que segundo Cosson (2006, p. 54 - 55) é "o primeiro passo da sequência básica do letramento literário" – é neste momento que o professor deve preparar o aluno para entrar no texto – "O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação. Neste sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir".

Foi a partir desse estreitamento que o livro foi introduzido para os alunos. Sem que se fossem adiantadas as surpresas da narrativa, foi necessário tocar nos temas trazidos pelos contos para que a turma despertasse o interesse pela leitura da obra. Houve uma conversa com os alunos antes da leitura do conto "Tchau", por exemplo, sobre a questão da separação de pais e filhos. Nas duas turmas, ouviu-se muitos relatos de pais que abandonaram as mães e deixaram à sorte da vida, assim como mães que também deixaram seus lares. Muitos alunos relataram viver com suas avós, tios e até irmãos.

Essa aproximação favoreceu bastante a aceitação do texto. Assim que começaram a ler o conto, perceberam a semelhança entre eles a personagem principal: entendedores de sua incapacidade de impedir que um parente os deixe, mas fortes para seguir em frente com o que a vida lhes deixou.

A segunda etapa foi de iniciação da leitura. Os contos foram lidos um a cada mês do ano, todos com estratégias semelhantes. Após terem seus temas introduzidos e discutidos com os leitores, todos iam para o pátio, acomodando-se de acordo com sua vontade, e começava-se a ler em voz alta.

Esta primeira ação, realizada pelo professor, tem um papel fundamental para as primeiras percepções do aluno. Ao passo que ele vai escutando a narrativa, com a devida entonação, há um envolvimento direto com personagens e enredo. O ato de ler se torna um momento de prazer e estímulo de concentração, o que acabará ajudando na apreensão dos conteúdos escolares em geral.

Com os contos lidos mais ou menos até a metade, aula ficava livre para o momento individual, onde cada aluno levaria seu exemplar para descobrir o fim da história. Esse passo tem relevância no sentido de que com a leitura individual é possível respeitar o ritmo de cada um. O tempo do aluno, no momento de imersão na leitura, é muito particular e deve ser valorizado nesta etapa.

Na terceira e última etapa da sequência, que é a interpretação, é o instante de construção de sentido daquilo que foi lido. Construção essa enfatizada por Cosson (2006, p. 64) como "um diálogo que envolve autor – leitor – comunidade". O aluno sentirá nesta fase os efeitos da introdução e da leitura, assim como de sua vida social.

> Do mesmo modo, a história de leitor, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto de leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer, ele continua sendo um ato social. (COSSON, 2006, p. 65)

Neste momento final, o professor deve conciliar as interpretações pertinentes e explicar o motivo das superinterpretações não serem válidas. É imprescindível também que o mediador escute a experiência interpretativa dos leitores, valorizando as peculiaridades ressaltadas por cada aluno. Os universos compartilhados serão responsáveis pela construção de uma interpretação coletiva e relevante.

As impressões dos alunos

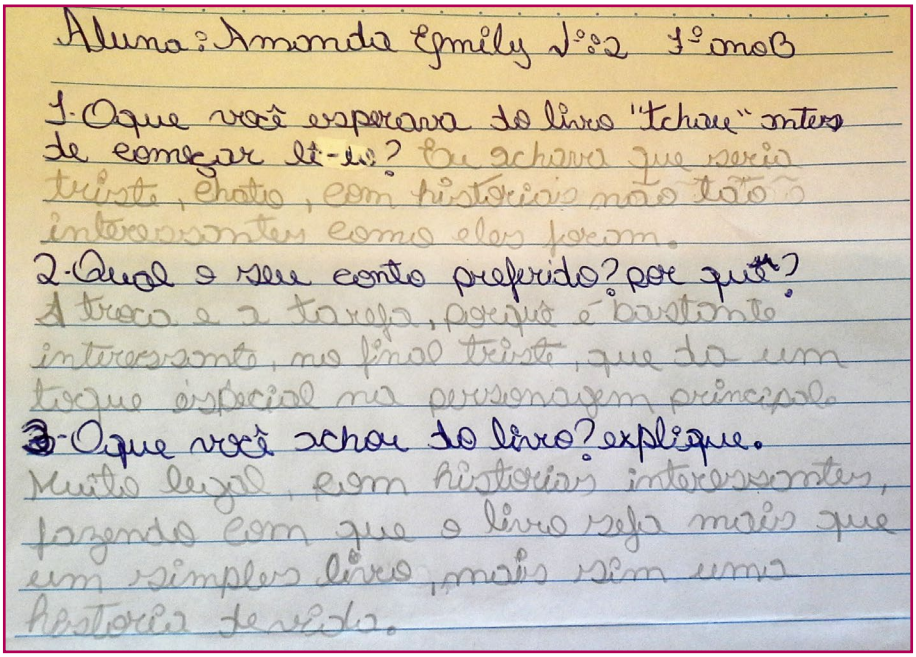
Após o trabalho com todo o livro, foram lançadas três perguntas aos alunos para que fosse possível realizar um diagnóstico sobre todo o processo. Foi pedido que houvesse bastante sinceridade nas respostas, pois eles foram informados de que suas respostas ajudariam outros professores a entender melhor o universo deles e poder levar boas leituras e estratégias para outras turmas.

Os questionamentos[1] foram:

- O que você esperava do livro *Tchau* antes de começar a lê-lo?
- Qual o seu conto preferido? Por quê?
- O que você achou do livro? Explique.

Foram selecionados seis dos vinte e três questionários aplicados com os alunos presentes no dia. Todos foram aplicados com os alunos do 7° ano B. A seguir, temos as respostas dos alunos e logo abaixo os comentários.

Questionário 1


Aluna: Amanda Emily Nº 2 7º ano B

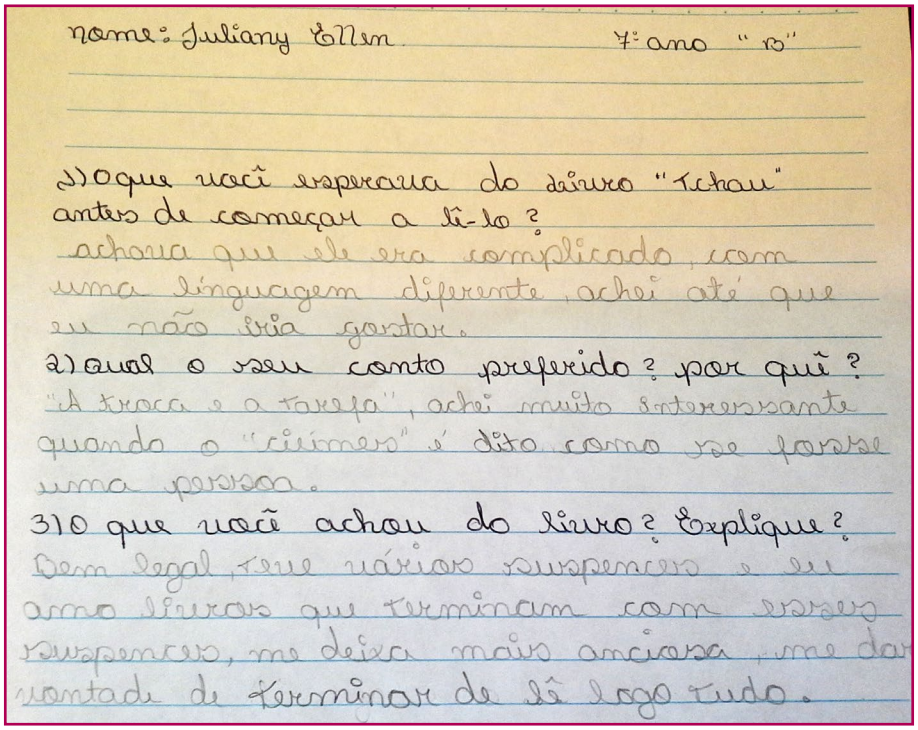
1- O que você esperava do livro "tchau" antes de começar lê-lo? Eu achava que seria triste, chato, com histórias não tão interessantes como elas foram.

2- Qual o seu conto preferido? por quê?
A troca e a tarefa, porque é bastante interessante, no final triste, que dá um toque especial na personagem principal.

3- O que você achou do livro? explique.
Muito legal, com histórias interessantes, fazendo com que o livro seja mais que um simples livro, mais sim uma história de vida.

1. Foram feitas perguntas simples aos alunos para que eles pudessem ter a liberdade de se expressar da forma que quisessem. As respostas foram as mais variadas e foram postas as imagens para manter a forma de escrita de cada um.

Questionário 2



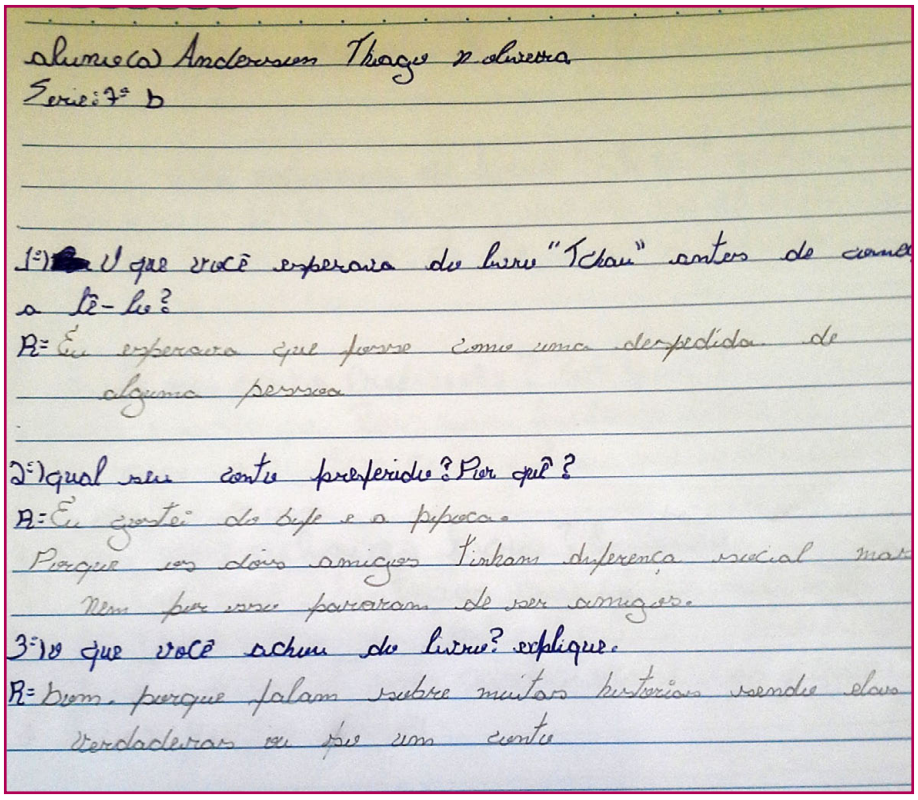
nome: Juliany Tenn 7° ano "B"

1) O que você esperava do livro "Tchau" antes de começar a lê-lo?
achava que ele era complicado, com uma linguagem diferente, achei até que eu não iria gostar.

2) qual o seu conto preferido? por quê?
"A troca e o tarefa", achei muito interessante quando o "cisímero" é dito como se fosse uma pessoa.

3) O que você achou do livro? Explique?
Bem legal, teve vários suspenses e eu amo livros que terminam com esses suspenses, me deixa mais ancioso, me dar vontade de terminar de lê logo tudo.

Questionário 3



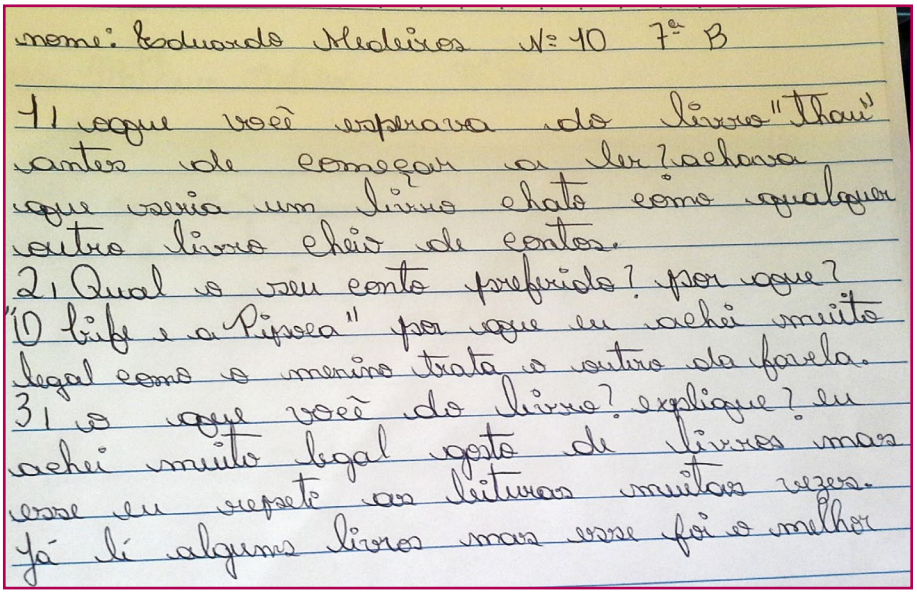
aluno(a) Andersson Thiago n oliveira
Serie: 7° b

1°) O que você esperava do livro "Tchau" antes de começ a lê-lo?
R= Eu esperava que fosse como uma despedida de alguma pessoa

2°) qual seu conto preferido? Por quê?
R= Eu gostei do bife e a pipoca.
Porque os dois amigos tinham diferença social mas Nem por isso pararam de ser amigos.

3°) o que você achou do livro? explique.
R= bom. porque falam sobre muitas historias sendo elas verdadeiras ou foi um conto

Questionário 4



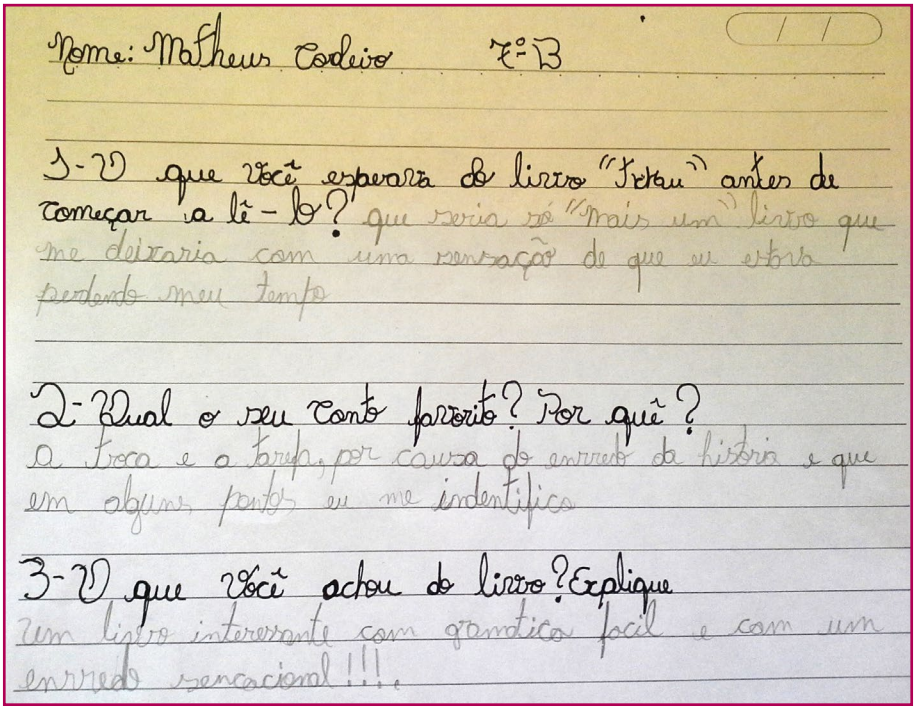
nome: Eduardo Medeiros N: 10 7º B

1) o que você esperava do livro "Ithaú" antes de começar a ler? achava que seria um livro chato como qualquer outro livro cheio de contos.

2) Qual o seu conto preferido? por que?
"O bife e a Pipoca" por que eu achei muito legal como o menino trata o outro da favela.

3) o que você do livro? explique? eu achei muito legal apesar de livros mas esse eu repeti as leituras muitas vezes. já li alguns livros mas esse foi o melhor

Questionário 5



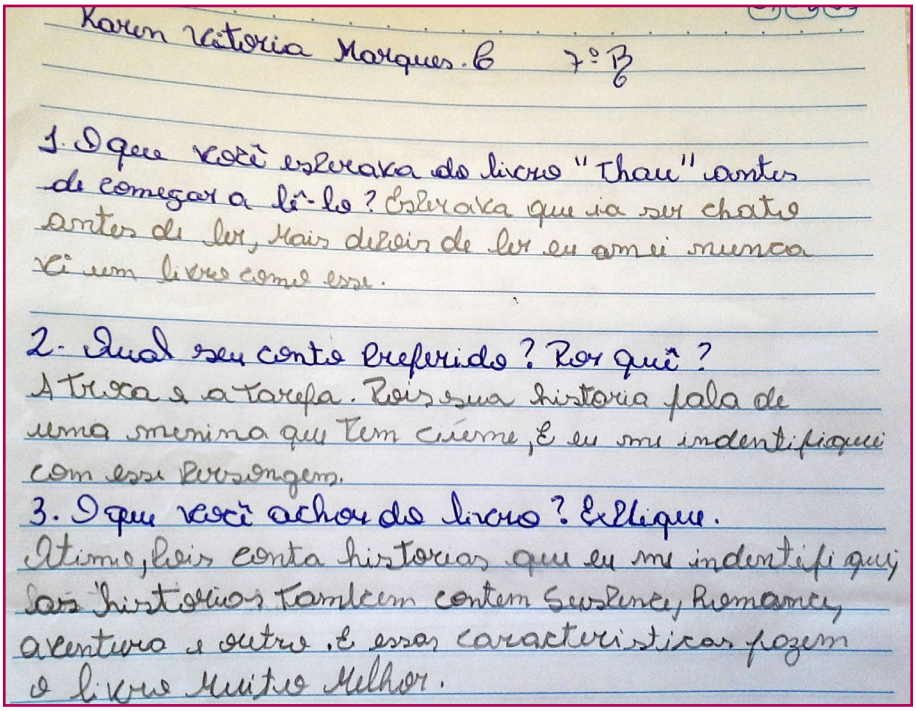
Nome: Matheus Cadeiro 7º B

1- O que você esperava do livro "Ithaú" antes de começar a lê-lo? que seria só "mais um" livro que me deixaria com uma sensação de que eu estava perdendo meu tempo

2- Qual o seu conto favorito? Por quê?
A troca e a briga, por causa do enredo da história e que em alguns pontos eu me identifico

3- O que você achou do livro? Explique
Um livro interessante com gramática fácil e com um enredo sensacional!!!.

Questionário 6



Karen Vitoria Marques. 6 7º B

1. O que você esperava do livro "Thau" antes de começar a lê-lo? Esperava que ia ser chato antes de ler, mais depois de ler eu amei nunca vi um livro como esse.

2. Qual seu conto preferido? Por quê? A troca e a tarefa. Pois sua historia fala de uma menina que tem ciúme, E eu me indentifiquei com essa personagem.

3. O que você achar do livro? Explique. Amei, leio conto historias que eu me indentifiquei, as historias tambem contem Suspence, Romance, aventura e outro, E essas caracteristicas fazem o livro muito Melhor.

A primeira pergunta contemplou o horizonte de expectativa do aluno. Não se sabia quais seus pensamentos sobre o livro antes da leitura e eis que a maioria relatou que acreditava que encontraria pela frente um livro chato, como o aluno do questionário 4 enfatizou: “como qualquer outro livro cheio de contos”; e a aluna do questionário 2, que disse achar que “era complicado, com uma linguagem diferente”, acreditou que não iria gostar.

Esse ‘achar não gostar’ reflete a herança de um ensino voltado para a leitura obrigatória e mal direcionada que, infelizmente, nosso sistema educacional ainda tem. Alguns relataram verbalmente que não gostavam de ler porque a ‘tia’ do Fundamental I não trabalhava com livros ‘legais’. Por traz desse discurso está a falta de formação continuada e professores que utilizam a leitura apenas para cumprir os conteúdos exigidos.

A segunda pergunta se direcionou para observar o gosto pessoal de cada aluno, assim como para avaliar os aspectos intrínsecos que os levaram à escolha do conto. Dos seis, quatro elegeram como favorito “A troca e a tarefa”. Nessa amostra de questionários houve uma maioria que levou em conta um enredo que tem como pano de fundo o ato de escrever.

A aluna do questionário 2 justifica sua preferência baseada na personificação do Ciúme, que é tratado com alguém pela personagem principal: "achei muito interessante quando o "Ciúmes" é dito como se fosse uma pessoa". Os alunos dos questionários 5 e 6, justificaram sua preferência por pura identificação: "por causa do enredo da história e que em alguns pontos eu me identifico"; "Pois sua história fala de uma menina que tem ciúmes e eu me identifiquei com esse personagem".

Já os outros dois questionários, o 3 e o 4, direcionaram sua preferência para "O bife a pipoca"; ambos apontaram sua justificativa para a ausência de discriminação social entre os amigos: "os dois amigos tinham diferença social, mas nem por isso pararam de ser amigos"; "achei muito legal como o menino trata o outro da favela". Estes dois alunos prestaram atenção no enredo e na sensibilidade com que a autora tratou a amizade permeada por diferenças sociais. A identificação muito possivelmente partiu de suas realidades, por viverem numa comunidade bastante precária, próxima à escola.

Na última pergunta se procurou saber que conclusão o aluno tirou das leituras, externando se aprovaram ou não a escolha do livro. Todos os vinte e três questionários tiveram respostas positivas e, dos seis que expusemos aqui, foi possível observar determinados elogios consistentes, como a observação da linguagem acessível – "um livro interessante com gramática fácil" (Questionário 5) – e dos elementos que tornam a narrativa interessante – "eu amo livros que terminam com esses suspenses, me deixa mais ansiosa, me dá vontade de terminar de ler logo" (Questionário 2), "as histórias também contém suspense, romance, aventura e outros. E essas características fazem o livro muito melhor" (Questionário 6).

Todas as perguntas tiveram respostas satisfatórias. Levando em conta a idade e a pouca experiência com leitura, os alunos souberam expor suas opiniões deixando clara a relevância desse primeiro contato com a leitura no 7° ano.

Conclusão

Acredito não ser possível fazer um diagnóstico completo sobre a situação de cada aluno a nível de leitura, mas pelo trabalho feito foi possível chegar a algumas conclusões. Primeiro, a de que não devemos nos subjugar a um sistema que,

quando não impõe, omite o acesso à boa literatura; com iniciativa é viável levar, sim, a leitura literária às escolas públicas. Transferir a 'culpa' da falta do hábito de ler para os alunos ou suas famílias, muitas vezes desestruturadas, é apenas uma desculpa encontrada por quem não enxerga no seu aluno um indivíduo com um grande potencial.

É preciso muito pouco para estimular o aluno ao interesse pela leitura, sua imersão no letramento literário deverá vir mediada pelo professor, quando não existir a instigação por parte da família. O jovem, de modo geral, tem uma aceitação maior do novo comparado ao adulto, portanto, apresentar novas obras e escritores talentosos é uma iniciativa que pode dar certo. O prazer da aquisição de novas fontes pode ser um presente reconhecido.

Incitar a descoberta de novos autores e novos sabores literários é uma missão doce para o professor que pretende ver o crescimento intelectual de suas turmas. Ao concluir o trabalho com o livro ficou a sensação de que aquele estava sendo apenas o primeiro passo para o crescimento daqueles novos leitores.

Referências

BOJUNGA, Lygia. **Tchau**. 19ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

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

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ROXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs) **Leitura de literatura na escola**. 10 ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17 – 33.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga**: as reinações renovadas. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

RESUMO

O presente artigo busca elencar e analisar os resultados de um trabalho de pesquisa desenvolvida ao longo de quatro semestres nos cursos de formação de professores, na Licenciatura em Letras e em cursos de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, em Petrolina – PE, onde se procurou catalogar as práticas de interpretação/análise textual desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Educação Básica, especialmente, no Ensino Médio. O projeto de pesquisa foi inicialmente idealizado com os objetivos de conhecer e analisar as práticas de leitura/compreensão em sala de aula, além de oferecer material de pesquisa aos professores locais. E o resultado inicial foi um rico acervo de informações relevantes e atualizadas acerca dessas práticas utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa em escolas públicas da região. Assim, os objetivos iniciais da pesquisa foram plenamente alcançados. No entanto, percebeu-se a necessidade de aprofundamento dos estudos específicos sobre os diversos tipos de análise, aqui denominadas Análises Isoladas, exemplificadas pela Estética, Estilística, Semântica e Pragmática. Os aportes teóricos foram baseados nos estudos de gêneros textuais, de Marchuschi e Koch; Modalidades Tipológicas, de Travaglia; contextualização e ensino, de Kleiman e Orlandi; práticas de interpretação de diversos teóricos. A proposta final tomou ares de capacitação dos professores formados em Letras na construção/desenvolvimento e teorização de mecanismos de compreensão dos diversos gêneros textuais literários da contemporaneidade, cada dia mais complexos, principalmente pela relação de proximidade com outras artes (música, artes plásticas, cinema). O artigo apresenta algumas interpretações e sinaliza para que o estudo desses aspectos isolados sirva exclusivamente para o aprofundamento teórico dos professores, e defende, ainda, que o texto literário, assim como outros textos, deve ser compreendido em sua contextualização e intertextualidade, jamais isoladamente, como pode ser feito com os referenciais teóricos.

Palavras-chave: Análise estética, Estilística, Semântica, Pragmática.

INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS A PARTIR DE ANÁLISES ISOLADAS

Roberto Remígio Florêncio[1]

Introdução

Muito comum em concursos, inclusive na quase totalidade das questões do ENEM, a interpretação de textos passou a ser foco dos estudos de cursos de graduação, pós-graduação e cursinhos preparatórios para o ENEM e/ou concursos públicos. No entanto, a formação de professores para atuar nessa área especificamente não ocorreu com a mesma velocidade nem empenho. O que foi detectado nos cursos de formação de professores está bem distante do que a realidade apresenta e a contemporaneidade exige do mercado: professores recém-formados em Letras ou Especialistas quem têm um domínio razoável das regras da Gramática Normativa, adquiriram noções básicas e interessantes sobre os estudos de Linguística, conseguem produzir e avaliar textos dissertativos a contento, mas que têm, em sua maioria, uma estrema dificuldade de interpretar textos, principalmente os literários e mais especificamente os da Literatura Brasileira Moderna e Contemporânea.

Muitos professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, formados em Letras e, muitas vezes, especialistas em Língua Portuguesa e Literatura queixam-se da falta de qualidade em suas formações/capacitações no que concerne às atividades de interpretação textual. Detecta-se uma grande de-

1. Professor de Língua Portuguesa do Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF Sertão campus Petrolina Zona Rural; aluno do mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB).

satualização quando não desinformação acerca das análises linguísticas, especialmente, de gêneros textuais literários. O artigo que ora se apresenta é o resultado de um estudo desenvolvido nos cursos de Graduação em Letras e Especialização em Língua Portuguesa e Literatura, oferecidos por uma instituição de Ensino Superior privada na cidade de Petrolina, durante o período de junho/2013 a junho/2015. A referida IES atende profissionais em busca de formação, em níveis de graduação e pós-graduação, em toda região do Vale do São Francisco e sertão pernambucano. A metodologia utilizada para a pesquisa foi a observação participante e os métodos de interpretação dos dados foram baseados na Análise do Discurso. Os resultados iniciais apontaram uma grande deficiência teórica, por isso, foram desenvolvidos cursos e oficinas sobre análise e interpretação durante os estudos, envolvendo os pesquisadores (alunos do curso de especialização em Língua Portuguesa e Literatura) e interessados (alunos dos cursos de letras e especializações em áreas afins e professores da rede pública de educação básica). Os resultados finais mostram um estudo teórico-prático das questões que envolvem análises linguísticas e interpretações de textos literários, aqui apresentado como *Interpretação de Textos a partir de Análises Isoladas*. As formas de análise são apresentadas isoladamente apenas para didatização dos estudos a serem desenvolvidos pelos profissionais da área.

O problema mais comumente apresentado pelos professores está na dificuldade de interpretar um texto com propriedade teórica e profundidade analítica, levando em consideração a flexibilidade de informações que a linguagem literária. Buscou-se pontuar que nenhum texto será efetivo e definidamente interpretado sempre haverá algo a dizer, pois os textos são caminhos abertos, mas não rotas traçadas. É preciso estar atento ao que o texto nos apresenta em toda a sua formação comunicativa e para isso, um bom exercício pode ser tentar responder a uma série de perguntas suscitadas pelo poder comunicativo dos textos: quem é o autor?, quando foi escrito?, quais as intenções?, quem é o público mais diretivo?, que linguagem foi utilizada e por quê?, por que foi utilizado este canal ou suporte?, o que a construção gramatical pode ter influenciado na realização final do texto?, com que(quais) outro(s) texto(s) dialoga?, seria possível seu entendimento de outra forma?, qual a escola literária?, qual

a influência do período literário para a formatação do texto?, há algo contextual que justifica a referida produção textual?, que sentidos podem trazer suas palavras e expressões?, qual o contexto sócio-histórico da produção?, qual foi o reflexo para a Literatura?, enfim, qual a sua mensagem final?

Práticas de interpretação de textos

Desde poemas clássicos dos cânones da Literatura Brasileira a letras de música da MPB (de autores como Gilberto Gil, Chico Buarque, Caetano Veloso, Renato Russo ou Cazuza), para dar a ideia de atualidade, é comum ver alguma música, poema ou conto da literatura contemporânea brasileira sendo "explorado" em alguma análise linguístico-literária no ensino médio e fundamental, mesmo que de forma direcionada para um determinado estudo gramatical ou linguístico. As mensagens são parcamente discutidas e as análises, em geral, são parciais e objetivas. Alguns temas tornam-se recorrentes: diferenças sociais, acontecimentos notórios ou inusitados e violência. Nas obras mais líricas, também se veem nuances de assuntos como medo, solidão, angústia ou revolta. E, assim, não deixam de fazer parte de um consciente coletivo que vai tecendo a teia que pode ser definida como a cultura popular brasileira da atualidade. Uma das temáticas mais abordadas está relacionada ao amor, principalmente quando envolve início ou fim de relacionamentos, paixões avassaladoras, amores não correspondidos ou retornos conjugais. As questões sociais são temas marcantes nas letras da MPB engajada, principalmente no período da Ditadura Militar. Aqui, listaremos algumas interpretações de letras de música, desenvolvidas em oficinas de produção, pelos professores de L.P. e alunos da graduação em Letras e da especialização em L.P. e Literatura. Os nomes dos autores serão preservados.

Análise da música 'Epitáfio' - Titãs (Sérgio Brito)

Devia ter amado mais
Ter chorado mais
Ter visto o sol nascer
Devia ter arriscado mais e até errado mais
Ter feito o que eu queria fazer
Queria ter aceitado as pessoas como elas são
Cada um sabe a alegria e a dor que traz no coração

O acaso vai me proteger
Enquanto eu andar distraído
O acaso vai me proteger
Enquanto eu andar...

Devia ter complicado menos, trabalhado menos
Ter visto o sol se pôr
Devia ter me importado menos com problemas pequenos
Ter morrido de amor
Queria ter aceitado a vida como ela é
A cada um cabe alegrias e a tristeza que vier

Devia ter complicado menos, trabalhado menos
Ter visto o sol se pôr.

À primeira leitura do texto, fica claro que o eu lírico arrepende-se da vida que levou ao cravar em seu "epitáfio" (mensagem escrita em lápides e túmulos para homenagear o morto) que deviria ter se entregado mais aos prazeres da vida, sem receio dos resultados. Dá para perceber o quanto ele está arrependido das coisas que devia ter feito e não as fez. Aqui, há uma relação com a poética de Cecília Meireles em relação à efemeridade da vida.

É possível se analisar as questões gramaticais de formação do sentido do texto: as reticências no final do refrão evidenciam o quanto ele irá andar distraído; o verbo pôr no final do texto é uma exceção nas regras de acentuação da língua portuguesa; questões de concordância e a ordem inversa de algumas orações podem ser trabalhadas em sala de aula (Ex. A cada um cabe alegrias e a tristeza que vier).

Analisando o contexto, podemos dizer que a música de Sergio Britto, composta em 2008, é bastante atual e subjetiva. É visível, em quase todos os versos da canção, que o autor escreveu essa música vivenciando o atual sistema capitalista, onde o dinheiro é visto como um dos bens mais preciosos, e agora, depois

de morto, estaria arrependido e analisando os erros cometidos. Hoje percebemos o quanto trabalhamos muito, complicamos muito, damos muito importância aos bens materiais. Agora, arrependido, ele fala que devia ter se importando menos, com problemas pequenos.com uma linguagem simples, o autor possibilita várias interpretações, mas evidencia o arrependimento em uma releitura do famoso texto "80 anos", do escritor argentino Jorge Luiz Borges.

Análise linguístico-literária da música 'Cidadão' (Lúcio Barbosa)

Tá vendo aquele edifício, moço?
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição, era quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar
Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me vem um cidadão
E me diz desconfiado:
"Tu tá aí admirado ou tá querendo roubar?"

Meu domingo tá perdido, vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar meu tédio
Eu nem posso olhar pro prédio que eu ajudei a fazer
Tá vendo aquele colégio moço
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento, ajudei a rebocar
Minha filha inocente vem pra mim toda contente
"Pai vou me matricular"
Mas me vem um cidadão:
"Criança de pé no chão aqui não pode estudar"

Essa dor doeu mais forte
Por que é que eu deixei o norte
Eu me pus a me dizer.
Lá a seca castigava, mas o pouco que eu plantava
Tinha direito a comer.

Tá vendo aquela igreja moço, onde o padre diz amém
Pus o sino e o badalo, enchi minha mão de calo
Lá eu trabalhei também
Lá foi que valeu a pena, tem quermesse, tem novena
E o padre me deixa entrar
Foi lá que Cristo me disse:
"Rapaz deixe de tolice, não se deixe amendrontar
Fui eu quem criou a terra
Enchi o rio, fiz a serra, não deixei nada faltar
Hoje o homem criou asas e na maioria das casas
Eu também não posso entrar".

A música "Cidadão", de Lúcio Barbosa, fez sucesso também na voz de Zé Ramalho, mas é o carro-chefe da obra musical de Zé Geraldo. A letra apresenta uma linguagem simples, de fácil compreensão e tem como principal temática a saga de um eu-lírico que trabalha como pedreiro, mas em razão da sua condição humilde, não pode frequentar (quase) nenhuma das obras por ele construídas. Além disso, aborda alguns temas importantes, como a migração do nordestino que foge da seca e da vida dura do sertão, acreditando que na cidade terá uma vida melhor. Porém após chegar naquele "mundo novo" percebe que a vida não será muito diferente, porque ele se depara com as mesmas injustiças sociais: a discriminação e a exclusão.

O título "Cidadão" foi colocado de forma proposital para denunciar a desigualdade social em que mostra a "classe oprimida" e o seu distanciamento com os indivíduos privilegiados. A letra da música traz à tona a vida injusta dos pobres e uma crítica às elites. Além disso, retrata a falta de acesso à escola para os pobres, comprovada no verso "Criança de pé no chão aqui não pode estudar". Já nesses versos mostra a extensa jornada de trabalho do pedreiro: "Tá vendo aquele colégio moço, eu também trabalhei lá. Lá eu quase me arrebento, fiz a massa, pus cimento, ajudei a rebocar". A letra da música também trata da temática da fé, pois já no final do texto, quando o pedreiro afirma que só tem direito a entrar na igreja, ele destaca que até Cristo que criou o mundo diz "que o homem criou asas e na maioria das casas também não pode entrar."

A referida música foi composta na década de 1970, pelo poeta baiano Lúcio Barbosa, em homenagem ao seu tio Ulisses. Zé Geraldo, no ano de 1978, saiu-se vitorioso do Festival de Ilha Solteira com a canção "Promessas de um idiota às seis da manhã", onde conheceu o compositor Lúcio Barbosa, segundo colocado. Barbosa lhe mostrou a música "Cidadão" e Geraldo então pediu para gravar: com esta canção, Zé Geraldo é reconhecido nacionalmente até os dias de hoje.

Análise semântica da música 'Eu Era um Lobisomem Juvenil' - Legião Urbana (Renato Russo)

Luz e sentido e palavra,
Palavra é que o coração não pensa
Ontem faltou água, anteontem faltou luz
Teve torcida gritando quando a luz voltou
Não falo como você fala, mas vejo bem o que você me diz

Se o mundo é mesmo parecido com o que vejo
Prefiro acreditar no mundo do meu jeito
E você estava esperando voar
Mas como chegar até as nuvens com os pés no chão

O que sinto muitas vezes faz sentido e outras vezes
Não descubro um motivo que me explique porque é
Que não consigo ver sentido no que sinto, que procuro
O que desejo e o que faz parte do meu mundo

O arco-íris tem sete cores e fui juiz supremo
Vai, vem embora, volta
Todos têm, todos têm suas próprias razões
Qual foi a semente que você plantou?
Tudo acontece ao mesmo tempo
Nem eu mesmo sei direito o que está acontecendo
E daí, de hoje em diante
Todo dia vai ser o dia mais importante

Se você quiser alguém prá ser só seu
É só não se esquecer eu estarei aqui

Não digo nada, espero o vendaval passar
Por enquanto eu não sei o que você me falou
Me fez rir e pensar porque estou tão preocupado
Por estar tão preocupado assim

Mesmo se eu cantasse todas as canções
Todas as canções, todas as canções
Todas as canções do mundo
Sou bicho do mato

Mas se você quiser alguém, prá ser só seu
É só não se esquecer eu estarei aqui
Ou então não terás jamais a chave do meu coração

A música *Eu Era Um Lobisomem Juvenil* faz parte do disco "As quatro Estações" da banda de rock Legião Urbana. Essa canção traz para o público o reflexo do tímido eu–lírico: possivelmente fazendo referência ao adolescente, perdido

em dúvidas, confusões e medo; aquele ser "diferente" que talvez tivesse duas faces, assim como um lobisomem. Provavelmente autobiográfico.

Na 1ª estrofe, o eu-lírico já expõe os seus sentimentos ("Luz e sentido e palavra, palavra, é que o coração não pensa") e faz críticas ("Ontem faltou água, Anteontem faltou luz/Teve torcida gritando quando a luz voltou"), fazendo com que o público-alvo rapidamente se identifique por sentir as mesmas emoções e ter vivido as mesmas experiências.

Em "Se o mundo é mesmo parecido com o que vejo, prefiro acreditar no mundo do meu jeito", interpretamos que o mundo que existe não é na realidade o que gostaríamos, então é melhor acreditar em um mundo de sonhos e imaginação, isso fica explícito quando ele conclui "E você estava esperando voar, mas como chegar até as nuvens com os pés no chão". Não podemos viver nos sonhos, se estamos presos ao chão, à realidade.

Ainda com dificuldades para inserir-se "nesse mundo", e todos os conflitos existentes por conta dessas: "O que sinto muitas vezes, faz sentido e outras vezes, não descubro um motivo, que me explique porque é que não consigo ver sentido, no que sinto, que procuro, o que desejo e o que faz parte do meu mundo". Aqui, o autor conquista toda a identificação possível entre os jovens, público importante no contexto do rock.

Quando pergunta: "Qual foi a semente que você plantou?" e afirma que: "Tudo acontece ao mesmo tempo, nem eu mesmo sei direito, o que está acontecendo" e chega a conclusão: "E daí, de hoje em diante, todo dia vai ser o dia mais importante", temos uma reflexão: Muitas vezes não compreendemos o porquê de estarmos enfrentando determinadas situações, porém tudo é resultado do que plantamos, e independentemente da semente brotar (bom fruto, ou não), a partir daí todos os dias vão ser os dias mais importantes, seria o mesmo que "viver um dia de cada vez", então "Carpe Diem".

Ao longo da canção fala-se em atos precipitados e conclusões, já que não se diz nada, enquanto a confusão não passar, por exemplo: "Não digo nada, espero o vendaval passar, por enquanto eu não sei o que você me falou, me fez rir e pensar, porque estou tão preocupado." E, na 8ª estrofe, o eu lírico chega à conclusão de que por mais que tente, deixará de ser um "bicho do mato", que parece, aliás,

ser a única ligação lógica com o título da música, e continuará sendo um lobisomem juvenil, que é uma lenda viva, com suas diversas faces, em corpo de jovem.

Análises isoladas: teorização e prática

A partir da necessidade de teorização, procurou-se elaborar um percurso didático onde as análises fossem aprofundadas em seus diversos tipos, aqui denominadas e explicadas:

a) **Análise Estética**: O texto literário é classificado em prosa ou verso. No entanto, não é uma definição tão fácil, pois a escrita de diálogos nas estruturas de peças teatrais é bastante particular, assim como, a abolição dos versos nos poemas concretos, visuais ou na poesia-práxis. A estética está associada ao estudo dos gêneros textuais, que, a partir de Marchuschi, "deve ser visto como uma prática e não como um objeto ou artefacto empírico" (MARCHUSCHI, 2008, P. 56). Portanto, analisar um texto esteticamente não se restringe a classifica-lo em prosa ou verso, moderno ou clássico, longo ou curto. Mas, depreende-se dele toda a gama de significação contida em seu significante. Ainda de acordo com Marchuschi, "*os gêneros são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia*" (2002, p. 56). Os gêneros textuais são formas de ação social, por isso, são elementos textuais altamente maleáveis em suas funções, estruturas, meios ou fins.

b) **Análise Estilística**: compreende toda a complexidade da linguagem poética em relação às figuras de composição textual: de linguagem, de som e de construção morfissintática. Nos textos literários, as figuras de linguagem fazem parte do poder conotativo da linguagem e são necessários maiores empenhos por parte dos analistas, e grande poder de abstração por parte dos leitores em

geral. Nos poemas, isto pode significar entender ou não a mensagem do texto. Citaremos adiante alguns textos analisados para melhor elucidação da linguagem literária.

c) **Análise Gramatical**: Se o texto é uma unidade semântica anterior à unidade morfossintática, volta-se à concepção de contexto anterior à de texto: o segundo existe pela existência do primeiro. Aqui, empreende-se mais que um analise gramatical, mas uma interpretação linguística do texto, do seu conteúdo e das suas intenções. Orlandi nos diz que "o trabalho com a linguagem traz a marca do múltiplo e do mutável. Isto se deve à plasticidade inerente à linguagem e ao fato de que ela está presente em todas as formas de ação do homem" (1989, p. 09). A sociolinguística deve ser a marca dos estudos morfossintáticos da Literatura Brasileira Moderna/ Contemporânea: isto é melhor compreendido ao analisarmos os poemas da 1ª Geração Modernista e dos poetas marginais e da Poesia-Práxis.

d) **Análise Semântica**: Os significados são aqui trabalhados em sua extensão: a semântica estuda a multiplicidade significativa dos signos e estes, por sua vez, asua forma. Segundo Ilari & Geraldi, para se analisar semanticamente, é preciso fazer relações recorrentes com a forma, a gramática e a língua, mas é o no contexto que a mensagem se realiza (1990, pp. 41-43). Ainda segundo os autores, "na estrutura semântica de 'Pedro parou de fumar', a semântica moderna distingue a informação asseratada de que Pedro não fuma hoje e a informação pressuposta de que ele fumava no passado." (ILARI & GERALDI, 1990, p 88).

e) **Análise Pragmática**: A pragmática é o ramo dos estudos de interpretação que estuda o contexto linguístico, mesmo os seus aspectos não linguísticos (como o uso de outros signos que não sejam linguísticos) ou extralinguísticos (elementos do contexto externo

ao texto, como o autor, por exemplo). Os especialistas falam de microtexto (quando o contexto linguístico é dado por uma palavra imediata dentro do enunciado) e de macrotexto (o significado do texto não é imediato, uma vez que é dado por um contexto mais afastado). Dá-se o nome de contexto extralinguístico ao conjunto dos interlocutores potenciais, do local, do tipo de registro e do momento em que decorre um ato linguístico. Estas circunstâncias têm impacto sobre o entendimento da situação linguística. A literatura pode extrapolar qualquer tentativa de normatização dessas vias naturais de compreensão textual. O contexto é a construção cognitiva (ou quadro) que o falante faz da situação comunicativa: o falante percebe somente aqueles elementos da realidade circundante que considera relevantes para o desenvolvimento da interação. É o contexto que nos diz se uma frase como "Estou limpo" significa: 1. "Já me lavei" (criança ao sair do banho); 2. "Não usei drogas" (toxicodependente em tratamento), 3. "Não tenho cadastro" (alguém ao ter saldado suas dívidas); 4. "Perdi todo meu dinheiro" (perdedor em uma mesa de jogo); 5. "Sou inocente" (réu diante do julgamento); além de outros diversos sentidos. Para se compreender um texto em sua totalidade comunicativa, é necessário saber informações que fazem parte de sua produção: 1. Em qual momento histórico ele foi produzido; 2. A que situações internas ou externas o texto se refere direta ou indiretamente; 3. Quais elementos textuais, não textuais e extratextuais foram utilizados em sua formação: 4. Que suposições de resposta visavam encontrar os seus produtores.

Análises aprofundadas: interpretação de textos poéticos

Análise inicial de 'Tecendo a manhã', de João Cabral de Melo Neto

O limite entre o texto em sua composição linguística (morfossintática e semântica) e o contexto em sua abrangência extralinguística (semântico-prag-

mática) foi profundamente abordado em alguns poemas de João Cabral de Melo Neto (Recife, 1920 – Rio de Janeiro, 1999). Para fins de entendimento da visão do autor sobre o contexto, salientamos que o poeta guardava as características de laborar exaustivamente na composição dos seus versos e ser um profundo conhecedor da língua portuguesa, tanto como objeto da cultura popular como das intransigências normativas do idioma. Em "Tecendo a manhã", João Cabral aborda a questão da coletividade na construção de um "objeto" extraordinário:

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(NETO, J.C.M. Objetiva, 2010, p. 12)

Seria necessária maestria analítica para se compreender toda a extensão do que o "Engenheiro da Palavra" quis efetivamente dizer em sua composição léxico-semântica: tanto pode ser a construção poética (onde galos seriam os poetas, "ourives" da língua, segundo Olavo Bilac), como a construção do mundo (onde galos seriam os trabalhadores, os seres humanos), ou ainda o poeta poderia estar abordando a construção de sentido, de textos (onde galos seriam os interlocutores, os falantes). A terceira concepção aqui nos interessa mais e principalmente

pela análise do uso dos vocábulos ligados a "tecer", de *tecido*, tessitura (urdida, trama), *textum*.

O poema inicia formulando interessante paráfrase do dito popular "uma andorinha só não faz verão", o que já sinaliza para o uso da contextualização. Sem o texto original, não haveria a compreensão do segundo. Depois, seguem-se vocábulos e expressões que lembram a construção de um texto e a necessidade de um encadeamento próprio ao contexto: tecem, grito, "de um que apanhe esse grito que ele/ e o lance a outro". Aqui, percebe-se a genialidade do poeta no uso da palavra "ele" (do verbo elar), ao invés do pronome "ele" sem a ação correspondente (verso 3), em uma ação consciente do verso, característica pela qual João Cabral é reconhecido entre os cânones da Literatura Brasileira. O contexto está no grito que é repassado de galo em galo, até que uma grande "teia tênue", onde cabem todos, seja formada.

Outros poemas do mesmo autor dialogam com essa temática: em "Catar feijão" (1966), o poeta descreve metaforicamente o ato de escrever, fazendo uma analogia entre escolher as palavras certas e o ato de catar o feijão que será cozido e servido; em "Rios sem discurso" (1966), a metáfora utilizada está na analogia entre o texto (discurso) e o rio (curso).

Pequena análise literária da música 'Língua', de Caetano Veloso

O que Caetano deseja passar através desta letra tão complexa? Esta indagação já permite conceber teorias para elucidação da mensagem final: o poder da língua. Ele cita Luís de Camões, Guimarães Rosa e Fernando Pessoa, entre outros, para demonstrar a apreciação pelas mais importantes obras escritas em língua portuguesa.

O conjunto de expressões que compõem o refrão constrói a imagem do que é a língua portuguesa dentro da nação brasileira: língua nova, composta de aportes, neologismos, estrangeirismos e variedades linguísticas.

Na segunda estrofe, Caetano insere a primeira pessoa do plural: "Vamos/Sejamos", que remete à voz típica daqueles que promovem uma campanha em favor

de uma conscientização ou que querem convencer por um outro motivo. Caetano demonstra o objetivo de conscientizar o sujeito interlocutor para que não deixe de valorizar a língua nacional, chamando atenção para "a sintaxe dos paulistas" / "o falso inglês relax dos surfistas", para a influência dos estrangeirismos, que são próprios da língua brasileira. "Sejamos imperialistas" clama pela participação dos sujeitos interlocutores, trazida pela voz da ideologia de conscientização. Nesse caso, com relação à língua nacional, que deve predominar perante a língua estrangeira. Além disso, essa expressão lembra as exclamações da ideologia de luta de classes, que são manifestadas pela luta de direitos.

Outra marca que remete ao exterior discursivo em todo o texto é, sem dúvida, a variedade linguística, representada principalmente em: "Vamos na velô da dicção choo choo de Carmem Miranda". Uma das grandes tendências do homem moderno é a de reduzir as palavras, transformando-as em neologismos, em virtude da rapidez das informações. Assim, as palavras vão perdendo sílabas, a fim de permitir uma comunicação mais rápida, como no caso de velocidade, representada pela própria metáfora: "velô". "Velô" remete também ao nome de família de Caetano Veloso, como forma abreviada A citação de "Carmem Miranda" remete também à construção de outro sentido: Carmem Miranda foi a cantora portuguesa que saiu do Brasil, permanecendo nos Estados Unidos. Seu inglês era com sotaque português, a expressão "dicção choo choo" ironiza o sotaque adquirido pela cantora, no qual remanescia, no lugar do som linguodental, o viciado.

Nesta mesma estrofe, Caetano traz o nome de uma emissora de TV que é referência nacional, a "TV Globo", e pede: "Ouçamos com atenção os deles e os delas da TV Globo", e logo depois completa com a filosófica "Sejamos o lobo do lobo do homem", provavelmente chamando a atenção para que o interlocutor não seja mero receptor, mas um sujeito participativo, que analise o uso o conteúdo do que é transmitido pela mídia e endossado pelas classes dominantes.

A terceira estrofe inicia-se com uma exclamação: "Incrível!", expressão que constrói o sentido de ironia, voz sempre presente quando diante de situações aparentemente sem solução. Depois de apresentar um rol de escritores na estrofe anterior, o sujeito enunciador ironiza, afirmando: "Incrível! É melhor fazer uma canção/ Está provado que só é possível filosofar em alemão/ Se você tem uma ideia incrível é melhor fazer uma canção". E esta é uma característica ti-

picamente brasileira: fazer festa, ser criativo, mesmo diante das adversidades. Caetano eterniza estereótipos também como uma forma crítica de analisar o povo brasileiro. Alguns estereótipos são atenuantes na promoção do movimento de progressão textual, no entanto, são agravamentos da crise contextual que se pretende compreender nos contextos de espaços delimitados. Exemplo: a riqueza europeia em contraponto com a pobreza dos países africanos é fator preponderante do discurso mundialmente estabelecido e, a reboque deste entendimento previamente internalizado pelo consciente coletivo, torna-se impossível aceitar um europeu pobre e um africano rico nos discursos comumente estabelecidos. Caetano Veloso, nos versos da canção "Reconvexo" (VELOSO, Caetano in: Bethânia, Maria; Memória da pele; Polygram, 1989), faz uma analogia assegurada pelo princípio do consciente coletivo quando diz: "Eu sou a chuva que lança areia do Saara sobre os automóveis de Roma". O entendimento destas metáforas pode estar no lugar-comum de se identificar a África como pobre (areias do Saara) e a Europa como rica (automóveis de Roma), além da questão das migrações ilegais que ocorrem nas fronteiras destes dois continentes. Muitas outras composições do poeta do Recôncavo Baiano podem ser trabalhadas em sala de aula, pois Caetano tem se tornado referência em letras de música com aspectos linguísticos poéticos dignos da Literatura Brasileira Contemporânea.

Procurando (e encontrando) o contexto na poesia de Drummond

Em seu poema "Procura da poesia", do livro "A rosa do povo"(1945), Carlos Drummond de Andrade inicia uma lista de "mandamentos" de como não se construir um poema com o que muitos entendem como crítica aos que utilizam fatos do cotidiano para fazerem literatura: "Não faças versos sobre acontecimentos (...) Nem me reveles teus sentimentos (...) Não cantes tua cidade (...)". No entanto, pela vida e obra do poeta mineiro (Itabira, 1903 – Rio de Janeiro, 1986), é possível certificar-se de que ele não foi um poeta-escritor omisso aos acontecimentos sócio-políticos do país. Pelo contrário, sempre questionou tanto os desmandos do poder quanto a capacidade literária de sua própria poesia.

Procura da poesia
(A Rosa do Povo, 1945)

Não faças versos sobre acontecimentos.
Não há criação nem morte perante a poesia. (...)
Não faças poesia com o corpo,
esse excelente, completo e confortável
corpo, tão infenso à efusão lírica. (...)
Nem me reveles teus sentimentos,
que se prevalecem do equívoco e tentam a longa viagem.
O que pensas e sentes, isso ainda não é poesia.

Não cantes tua cidade, deixa-a em paz.
(...)
Não dramatizes, não invoques,
não indagues. Não percas tempo em mentir.
Não te aborreças. (...)
Não recomponhas
tua sepultada e merencória infância.(...)

Nos versos seguintes, Drummond não parece refestelar-se no fazer poético enquanto alegria imatura da construção perfeita, mas não deixa de se embriagar da alma poética que ronda a sua aura. Por isso, defende a palavra como instrumento primordial para esta imersão poética (até dolorida, mas aparentemente única) a que ele se propõe. Por isso, sugere:

Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.
Tem paciência se obscuros. Calma, se te provocam.
Espera que cada um se realize e consume com seu poder de palavra
e seu poder de silêncio.

Não forces o poema a desprender-se do limbo.
Não colhas no chão o poema que se perdeu.
Não adules o poema. Aceita-o
como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada
no espaço.
Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Drummond encerra o teor informativo/injuntivo do seu poema com a palavra "chave" e a interrogação da dúvida que ele agora divide com seus colegas. Somos poetas? Drummond dedicou extensa parte de sua composição à dualidade do fazer poético; essa dúvida de ser poesia ou não, ou a própria *procura da poesia*, está presente em quase todos os seus textos, desde a indignação irrequieta de "No meio do caminho". Porque ficar com a dúvida apenas para si? Fiquemos todos. Alguém trouxe a chave? E encerra o poema de maneira delicada, para estremar sua concepção humana, dura, ainda que lírica: a beleza singular da parte final pode ser a realização pessoal do sentimento universal do fazer poético. Seria a chave?

Repara:
ermas de melodia e conceito
elas se refugiam na noite, as palavras.
Ainda úmidas e impregnadas de sono,
rolam num rio difícil e se transformam em desprezo.

Considerações finais

A literatura, enquanto a arte da palavra, acompanha o homem tanto nas suas mais importantes e fantásticas criações como na banalidade do seu dia a dia, recheado de repetições e tédios, como em "Eta vida besta, meu Deus", de "cidadezinha qualquer", da obra *Alguma Poesia* (Drummond, 1930). E, destes cenários tão contrários, complexos ou simples, retira matéria prima para sua mimese. Exemplos disso são os próprios poemas produzidos nas vanguardas citadas. A maioria dos temas destaca uma mudança, ou pelo menos uma tentativa, de mudar os conceitos da arte literária. Isto também seria uma epifania, a corporização daquilo que se quer dizer, em uma situação metalinguística. Observando a II Guerra como marco na história da humanidade, é impossível não lembrar do poema "A Rosa de Hiroshima", de Vinícius de Moraes, que, com toda sua subjetividade, "desenhou" poeticamente a "rosa radioativa, estúpida e inválida" .

Mas, a arte tem seus melindres e mistérios. Muitas vezes, não expõe sua ideia central à primeira leitura. "Quadrilha", de Drummond, aponta-nos um

bom exemplo de como "esconder" a ideia central de uma obra de arte, como muito bem fez Leonardo da Vinci, com a sua enigmática *Monalisa*. Lili, a personagem "diferente" dos demais participantes de "Quadrilha" (João, Tereza, Joaquim, Maria e Raimundo), aparece como elemento problematizador da teia narrativa, em que o tema, mesmo parecendo ser sobre as desilusões do amor, aborda os interesses econômicos que a personagem tem ao casar (sem amar ninguém) com J. Pinto Fernandes, que era de outro nível, pois não havia entrado na história (na quadrilha, típica dança popular) (PLATÃO e FIORIN, 2001; p. 342).

Mesmo quando se volta para si mesma, a literatura consegue trazer excelentes reflexões para o pensamento humano. Em "Traduzir-se", Ferreira Gullar expõe sua preocupação com a criação poética ao tempo em que tenta se autoconhecer, como poeta e cidadão. Mas, poucos fizeram um trabalho de análise pessoal tão filosófico, e ao mesmo tempo, psicológico, quanto Machado e Lispector, nos séculos XIX e XX, respectivamente.

Enfim, a relação entre homem/sociedade e a arte/literatura é de tal importância para o desenvolvimento da humanidade que não se percebe o homem no contexto histórico sem a sua literatura. Massaud Moisés (1988) diz que a desvinculação um do outro (homem x literatura) torna a compreensão de um incompleta e, por vezes, equivocada. Situar a literatura em um determinado contexto é conhecer o homem naquele período histórico e vice-versa.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond. ***Antologia poética***. São Paulo: Nova Cultural, 1963.
BARBOSA, Rita. **Literatura Comentada**: Drummond. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1964.
COUTINHO, Afrânio. **As formas da literatura brasileira** - ensaio (1984).
ILARI, R. & GERALDI, J.W. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1990.
KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura:** teoria e prática. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.
KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção do sentido**. São Paulo: Contexto, 1997.
MARCHUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
_____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOISÉS, Massaud. **Literatura: Mundo e forma**. (1982). São Paulo: Nova Fronteira, 1988.
ORLANDI, E., GUIMARÃES, E., TARALLO, F. **Vozes e contrastes**. São Paulo: Cortez, 1989.
PLATÃO & FIORIN. Francisco & José Luiz. **Para entender o texto:** leitura e redação. São Paulo: Ática, 2001.
TRAVAGLIA, L. C. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português.** Campinas: Tese de Doutorado / IEL / UNICAMP, 1991.

RESUMO

O professor em processo de formação está a todo o momento sendo mobilizado por diferentes saberes que constituirão sua bagagem de conhecimento acerca da disciplina que deseja lecionar. No caso do licenciando em Letras, são inseridos, na grade curricular, componentes que abrangem domínios lingüísticos, literários, pedagógicos, dentre outros. Mas, apenas o saber teórico sobre múltiplas questões inerentes ao ensino de língua e literatura não são suficientes para a formação do discente. Deste modo, o Estágio Supervisionado apresenta-se como uma disciplina das mais relevantes nos cursos de licenciatura, pois os saberes proporcionados por diversas áreas de estudo da língua são refletidos na prática, através do contato inicial do universitário com a realidade escolar. Neste trabalho, apresentamos os resultados de uma experiência desenvolvida, na disciplina Estágio Supervisionado IV, do curso de Licenciatura Plena em Letras, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus VI – Poeta Pinto do Monteiro. A experiência a ser relatada demonstra como pode ser significativo um encontro com o texto literário através de uma metodologia que privilegie o leitor, despertando-o para o prazer estético que a poesia pode proporcionar. Para tanto, evidenciaremos o trabalho desenvolvido com os poemas "Esta Nega Fulô", de Jorge de Lima e "O caso do Vestido", de Carlos Drummond de Andrade, mostrando como a realização da sequência didática foi satisfatória tanto para os alunos graduandos em Letras, quanto para os discentes do ensino médio. Para a concretização do objetivo proposto, nos fundamentamos em Alves (2005, 2006, 2007, 2008); Martins (2006); Jauss (1979, 1994); Aguiar e Bordini (1988) , Jouve (2002), Cosson (2006); dentre outros.

Palavras-chave: Literatura, Ensino, Estágio supervisionado, Educação básica.

LITERATURA E ESTÁGIO DOCÊNCIA: DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Andreia Bezerra de Lima (UFRPE/UAST)

Introdução

O professor em processo de formação está, a todo o momento, se deparando com diferentes saberes que constituirão sua bagagem de conhecimento acerca da disciplina que deseja lecionar. No caso do licenciando em Letras, são inseridos, na grade curricular, componentes que abrangem domínios lingüísticos, literários, pedagógicos, dentre outros. Mas, apenas o saber teórico sobre múltiplas questões inerentes ao ensino de língua e literatura não são suficientes para a formação do discente. Deste modo, o Estágio Supervisionado apresenta-se como uma disciplina das mais relevantes nos cursos de licenciatura, pois os saberes proporcionados pelas diversas áreas de estudo da língua são refletidos na prática, através do contato inicial do universitário com a realidade escolar.

Pimenta (2009) defende que o estágio deve ser uma pesquisa do cotidiano da escola, envolvendo os comportamentos de observação, reflexão crítica, reorganização das ações, o graduando/estagiário tem a oportunidade de desenvolver, em sua formação inicial, a capacidade de refletir e orientar sua própria prática, assumindo a postura de um pesquisador para ter, na prática docente futura, características de um professor crítico, reflexivo e pesquisador.

No curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa, essa disciplina enfrenta um desafio – preparar os alunos para atuar nas diversas áreas que a habilitação exige. As abordagens metodológicas realizadas nesse componente devem possibilitar ao graduando condições para ministrar aulas de Língua e Literatura, correlacionando as teorias estudadas ao longo do curso com a prática docente.

A nossa experiência como professora de Estágio Supervisionado, na Universidade Estadual da Paraíba, nos mostrou que os discentes têm uma formação melhor no que concerne ao ensino de Língua, principalmente, porque o Projeto Político Pedagógico não contempla o ensino de Literatura nos Componentes Curriculares Estágio I e II, visto que são direcionados ao ensino fundamental. Dessa forma, compreende-se que só no Estágio III e IV se deve incluir o ensino de Literatura, pois tais disciplinas estão relacionadas ao ensino médio. No entanto, em alguns campi (a exemplo do Campus VI), trabalhar com os textos teórico-metodológicos a respeito do ensino de Literatura e preparar os alunos para a prática didática, utilizando como base o texto literário, dependerá da formação do professor que assumirá o componente de estágio supervisionado. Considerando-se o que até agora foi exposto, neste artigo, refletiremos a respeito da formação docente, quanto ao ensino de Literatura, no componente Estágio Supervisionado e relataremos uma experiência realizada pelos concluintes de Letras no ano de 2010, em curso-piloto[1] oferecido na própria Universidade.

Ensino de literatura e formação docente no estágio supervisionado

Pensar sobre o ensino de literatura na disciplina Estágio Supervisionado envolve discussões de caráter teórico-metodológico. É necessário considerar quais são as concepções de literatura, leitura e leitor dos licenciandos estagiários. E, também, se perguntar se existe uma prática de leitura em sala de aula capaz de gerar a conscientização do estagiário como autor do seu pensamento de modo que ele não só tenha um bom desempenho durante a intervenção de aulas no estágio, mas, sobretudo, amplie sua visão crítica sobre o ensino de literatura.

Os textos teóricos que são utilizados nas disciplinas de Estágio Supervisionado visam fornecer suportes para uma análise mais criteriosa da prática de sala de aula. Por isso, o componente no curso de Letras se subdivide em Estágio de Observação/monitoria e de Intervenção, respectivamente Estágio III e IV.

1. Foi oferecido um curso-piloto, porque neste semestre houve greve nas escolas estaduais, dessa forma não pudemos levar o aluno-estagiário a se aproximar da realidade escolar, intervindo diretamente em sala de aula.

A disciplina denominada "Estágio Supervisionado IV", oferecida no último período aos alunos concluintes do Curso de Letras da UEPB, possui 120 horas/aula e pode ser ministrada por dois professores, um de língua materna e outro de literatura, ou por um só docente[2]. A ementa [3]da disciplina considera quatro momentos: preparatório (em que se discutem textos teóricos e metodológicos sobre ensino), planejamento (em que se escolhem textos e elabora-se sequência didática e exercícios), intervenção (em que o aluno ministra aulas em uma turma do ensino médio) e escrita de um relatório (em que o estagiário descreve e reflete acerca da prática por ele exercida).

É relevante que o docente de Letras tenha conhecimento sobre teorias a respeito do ensino de literatura, visto que outro desafio que o professor de prática de ensino enfrenta consiste em trabalhar com o aluno a fim de que ele possa produzir sequências didáticas que privilegiem a leitura e o debate do texto literário fazendo com que o aluno/estagiário reflita sobre a importância de levar para sua prática docente um ensino que se utilize do objeto literário a partir de uma perspectiva não historicista, embora a metodologia historiográfica pareça ser mais cômoda ao exercício em sala de aula dada à objetividade que lhe é própria:

> Os historiadores da literatura apóiam-se no ideal de objetividade da historiografia, à qual cabe apenas descrever como as coisas aconteceram. Comprometidos com esse ideal, limitam-se à apresentação de um passado acabado, apegando-se ao cânone seguro das obras-primas. Conseqüentemente, afastam-se, pelo menos, das duas últimas gerações que cultivaram o texto literário (CAMPOS, 1999, p.131).

Vale ressaltar que este modelo, apresentado por Campos (1999), ainda predomina no ensino médio e que, infelizmente, muitos recém-graduados em Letras o reproduzem, seja pelo caráter de praticidade, seja por não conhecerem outro paradigma. Desta forma, segue-se a prática tradicional, abordando os conteúdos de literatura a partir da sequência dos movimentos literários e deixa-

2. No Campus que a disciplina é ministrada por um único docente, este tem que trabalhar com os alunos a fim de prepará-los para ministrar aulas de Língua e Literatura.

3. Avaliação, elaboração e aplicação de material institucional didático no ensino médio. Planejamento, auto-avaliação e avaliação processual do ensino aprendizagem.

se de trabalhar o texto literário, com ênfase na interação texto-leitor. Campos (1999, p. 132) ainda afirma que:

> A tendência mecanicista imprime ao ensino uma imagem da literatura centrada no autor, nas fontes ou na História; o professor trata o texto como objeto de explicação, não desenvolvendo as várias leituras possíveis. Esse enfoque reduz a literatura a um inventário de autores e obras no qual a história individual apaga o quadro dos gêneros, transformando o estudo do texto literário em mero pretexto.

Com base na assertiva acima, ressaltamos que a discussão em torno da formação de professores de literatura durante o Estágio Supervisionado exige uma reflexão sobre o objeto (a literatura) a ser ensinado de modo que se possa pensar em ações que auxiliem a redescobrir os instrumentos necessários para conhecer e articular as especificidades do texto literário. Visto que, enquanto disciplina obrigatória nos currículos escolares do ensino médio, a relevância que é dada ao ensino de literatura se relaciona, principalmente, com as seleções para ingressos no ensino superior. Desse modo, um desafio para o estagiário consiste em pensar estratégias motivadoras para o aluno, diferentes daquelas geralmente adotadas na educação básica que se limitam à utilização de trechos de obras; resumos, análises prontas e características de escolas literárias.

Na etapa de preparação das aulas de Estágio Supervisionado, a orientação foi realizada com base em documentos oficiais – *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) e *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006); assim como, o uso de textos teórico-metodológicos que discorrem a respeito do ensino de literatura. *Os Referencias Curriculares da Paraíba* (2006) oferecem propostas para um ensino de literatura que priorize o texto nas séries iniciais e desloque o estudo da historiografia literária para o último ano do ensino médio. O documento propõe que no 1º ano inicie-se com o gênero lírico, começando com poemas modernos ou contemporâneos aos alunos e no 2º ano trabalhe o conto, por ser um gênero menos extenso do que o romance e a novela, o que favorece a leitura em sala de aula. Sendo assim, é interessante que o estagiário trabalhe o texto literário a partir da perspectiva dos gêneros. O aluno deve organizar antologias poéticas, de contos e/ou crônicas e elaborar uma sequência didática que parta do texto para o contexto.

Em nossa experiência como professora orientadora de Estágio Supervisionado, na Universidade Estadual da Paraíba, dentre as várias vivências que tivemos, pudemos realizar um trabalho com o gênero lírico em um curso piloto, no Campus de Monteiro. Este foi deveras satisfatório, uma vez que a turma concluinte era pequena e nos permitiu ampla discussão sobre o ensino de Literatura, planejamento e execução das aulas, antes de ministrá-las para os discentes do Ensino Médio e reflexão sobre a prática desenvolvida, elencando os pontos positivos e negativos.

Essa negra fulô na sala de aula: relato de uma experiência

A intervenção pedagógica foi delineada com base em sequência didática, que foram elaboradas pelos graduandos e orientada por nós enquanto professora da disciplina Estágio Supervisionado IV.

Propomos utilizar o recurso da sequência didática tendo em vista ser uma modalidade que apresenta, segundo Dolz & Schneuwly (2004, p. 51), "uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem". Deste modo, planejamos uma série de atividades a partir dos seguintes poemas: "Valsa", de Casimiro de Abreu, "Essa negra Fulô", de Jorge de Lima, "Outra negra fulo", de Silveira Oliveira, "O caso do vestido", de Carlos Drummond de Andrade, dentre outros textos literários.

As atividades foram pensadas a partir de uma antologia que buscou privilegiar a afinidade temática entre os textos. Cada tema foi trabalhado em um encontro que tinha duração de três horas-aula. No momento da intervenção, a cada semana, uma dupla de estagiários lecionava um conteúdo previamente discutido. Assim, todos assistiam às aulas uns dos outros, visando manter a linearidade das discussões e dos conteúdos trabalhados. O curso teve a duração de dois meses e participaram 35 alunos das três séries do ensino médio.

A teoria que direcionou a proposta de trabalho no Estágio IV, durante o período letivo de 2010.1, foi a Estética da Recepção. Essa teoria surgiu na Alemanha, na década de sessenta, e tem como principal nome Hans Robert Jauss. A abordagem dos teóricos alemães propõe analisar a relação texto-leitor, focalizando o leitor, em vez de sobressaltar as qualidades dos textos e dos autores;

logo, o leitor deixa de ser figura sem valoração no fato literário, para traçar nele toda a produção da literatura. (LIMA, 2009, p. 67). A recepção de uma obra literária é vista pelos teóricos de Constança como "uma concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento de sua produção como no da sua leitura, que pode ser estruturada esteticamente [...]" (AGUIAR E BORDINI, 1988, p.82). É necessário ponderar que tanto o leitor quanto a obra estão submersos em horizontes que precisam se encontrar para que se obtenha a interação e, consequentemente, o prazer estético.

A esses horizontes, os teóricos da Estética da Recepção nomearam de horizontes de expectativas, os quais incluem todas as convenções estético-ideológicas que possibilitam a recepção do texto, "uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se" (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 83).

Com o desejo de levar ao aluno do ensino médio da cidade de Monteiro o contato com a literatura de forma diferenciada, nos apoiamos na teoria descrita acima para realização do trabalho com o texto poético. Vale ressaltar que o texto poético está presente em sala, mas, por vezes, é utilizado como pretexto para exercícios gramaticais, não explorando as possibilidades que este gênero tem de encantar e de tocar a sensibilidade do leitor. Porém, pensando na relevância do trabalho com o gênero lírico, faz-se necessário reiterar que, ao adotar uma concepção teórica, o professor deve também levar o estagiário a conhecer as diferentes teorias desenvolvidas ao longo dos séculos, pois um trabalho com a poesia pressupõe não só levar em consideração o papel do leitor na atualização da obra literária, mas também saber, como pode ser ensinada a Literatura a partir dos pressupostos dos formalistas russos, que enfatizam elementos internos como verso, ritmo, metro, rima e como estes atuam na construção do significado da obra. No entanto, "mesmo privilegiando outros métodos, que não sejam o recepcional, a discussão deve permear as atividades em sala de aula; qualquer método de abordagem textual, direta ou indiretamente, pode (e não deve dispensar) lançar mão do debate" (ALVES *apud* LIMA, 2009). Foi baseando-nos em estudos como estes acima mencionados que orientamos a produção da sequência didática da experiência que, por ora, relataremos.

No primeiro encontro foi trabalhado o poema "Valsa", de Casimiro de Abreu, objetivando aproximar os alunos[4], participantes do curso piloto, do texto poético, foi mostrada a importância da métrica para a composição e sentido do poema[5]. Essa aula era de total relevância, pois por ser o contato inicial dos discentes com o curso e por termos ouvido deles que não gostavam de Literatura, precisávamos enquanto turma de estágio ganhar os alunos para que participassem até o final e principalmente desmistificar a aversão de alguns pelo texto literário. Conforme Martins (2006), a literatura na escola representa, muitas vezes, um padrão de escrita, levando os alunos a encararem os textos literários como modelos a serem seguidos em produções textuais. Assim, a leitura de tais textos é tomada apenas como forma de ampliar os conhecimentos lingüísticos dos discentes, tornando-se algo cansativo. Logo, todo trabalho desenvolvido, nessa tarde, permitiu que as demais sequências desenvolvidas fossem bem recebidas pelos alunos.

No segundo encontro, trabalharam-se os poemas "Essa negra Fulô", de Jorge de Lima e "Outra negra Fulô", de Silveira Oliveira. A dupla de estagiários começou retomando a aula anterior, a fim de verificar o efeito obtido do encontro dos alunos com o texto poético. Em seguida, entregaram o poema de Jorge de Lima para que os alunos fizessem uma leitura silenciosa. Logo após, os estagiários realizaram algumas indagações acerca da recepção do poema, buscando dialogar com o encontro da semana antecedente. Foi perguntado aos discentes se eles conseguiam fazer alguma relação com o poema "Valsa", a maioria respondeu que não, justificaram que se tratava de assunto totalmente diferente. Partindo dessa ideia, questionaram se havia mais alguma diferença, então, como resposta foi dito que o texto parecia estar contando uma história. Essa foi uma porta de entrada interessante para se discutir a linguagem empregada nos poemas, mostrar as datas de produção, o possível objetivo que teria cada poeta ao escrevê-los, sobretudo, foi demonstrado que o poema de Casimiro de Abreu

4. A partir deste momento, sempre que colocarmos alunos ou discentes, estamos nos referindo aos alunos da Educação Básica.

5. Essa sequência foi bastante proveitosa, alcançamos os nossos objetivos e os alunos matriculados no curso saíram encantados com o texto poético. Não relatamos esta experiência porque será publicada em um livro sobre Estágio Supervisionado.

também teria "uma narrativa", mas, a percepção dos alunos se aguçou no texto "Essa Negra Fulô", provavelmente, por causa da linguagem mais cotidiana e aproximada deles. Assim como pela forma como o eu - poético inicia o poema "Ora, se deu que chegou/ (isso faz muito tempo)/no bangüê dum meu avô/uma negra bonitinha/chamada Negra Fulô. Percebe-se com clareza a proposta narrativa e os verbos no passado.

Em seguida, começaram uma discussão sobre a temática posta no texto, quem seria a negra Fulô, que período histórico o poema retratava etc. Vale ressaltar que antes de a aula ser realizada com os alunos do Ensino Médio, nos encontros de Estágio Supervisionado, todos os textos escolhidos foram analisados, realizaram-se as sequências com os graduandos da turma a fim de que todos estivessem bem preparados para trabalhar o texto poético e proporcionar momentos prazerosos com a arte literária. Ademais, enquanto professora de Literatura, entendemos que só despertaremos o gosto literário de nosso aluno se em nós mesmos isso for aparente, como diz Pinheiro (2005, p.10):

> Um professor que não é capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, com o ritmo de um determinado poema, dificilmente revelará na prática, que a poesia vale à pena, que a experiência simbólica condensada naquelas palavras são essenciais em sua vida. Creio que sem um mínimo de entusiasmo, dificilmente poderemos sensibilizar nossos alunos para a riqueza semântica da poesia.

Logo, visando sensibilizar os estagiários, ao vivenciarmos os poemas em sala, o futuro professor, então graduando de Letras, tinha a oportunidade de se aproximar do texto poético e descobrir novas formas de trabalhá-lo tanto no curso piloto quanto em sua experiência, já que alguns já ministravam aula em sua cidade.

O poema, entre os alunos do ensino médio, rendeu uma excelente discussão, pois a turma foi instigada a perceber que a negra tinha sua voz silenciada e só obedecia aos mandos da Sinhá.

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
vem me ajudar, ó Fulô,

vem abanar o meu corpo
que eu estou suada, Fulô!
vem coçar minha coceira,
vem me catar cafuné,
vem balançar minha rede,
vem me contar uma história,
que eu estou com sono, Fulô!

Além de realizar todas as tarefas domésticas, colocar as crianças para dormir e satisfazer os caprichos da Sinhá, a pobre da negra Fulô ainda era injuriada, "Cadê meu frasco de cheiro/ Que teu senhor me mandou?/- Ah! foi você que roubou!/ Foi você que roubou!". Após cada estrofe, tem uma repetição, quase como se fosse refrão: "Essa Negra Fulô/Essa Negra Fulô". Assim, após debate de todos os aspectos constitutivos do poema em relação à temática, as possibilidades de diálogos com o período escravagista brasileiro; possível visão preconceituosa do eu – lírico e por fim, questões sobre abusos sexuais que as negras sofriam por parte dos senhores de engenho; propuseram aos alunos que fizessem um circulo para cantar o poema. Como ora descrito, há no texto de Jorge de Lima uma repetição dos versos "essa negra Fulô", este pode ser lido em diversos tons, uma vez que é sempre a fala do eu – poético e dependendo da forma como é realizada a leitura oral já desperta no ouvinte suspeitas sobre a negra Fulô. Conforme Bosi (1996) para uma boa leitura, temos que encontrar o tom, o afeto, a entonação que, possivelmente, possa estar ligada aos sentimentos; isso contribuirá para uma boa interpretação.

Os discentes foram organizados em círculo, estrofes do poema foram entregues a alguns alunos, e todos receberam o que denominamos de refrão. O estagiário, com um atabaque, conduziu o canto. A proposta era que todos cantassem "Essa negra Fulô; essa negra Fulô; ô Fulô, ô Fulô", o som do instrumento parava em conjunto com o último "Fulô" e quem estava com a estrofe leria, na ordem do poema. Lembrando que os educandos conheciam o poema na íntegra, pois já tinha sido lido silenciosamente, para reconhecimento do texto, lido por um aluno e depois pelo estagiário para demonstrar a relevância da entonação na leitura e comparação com o texto poético "Valsa", mostrando ao participante do curso, "Ensino de Literatura: vivenciando o texto em sala de aula", os vários

ritmos de um poema, as diversas formas de leitura e a importância de uma boa vocalização para o entendimento do texto. Então, a turma cantou o poema, no início com certa timidez, mas, aos poucos foram se desinibindo e participando da experiência de forma prazerosa. Enquanto, observadora, percebíamos a satisfação tanto dos alunos quanto dos graduandos em Letras. E com essa "brincadeira" puderam também vivenciar a cultura africana, isso foi deixado claro pelos estagiários.

Para finalizar essa tarde, desfez-se a roda e foi entregue o poema "Outra negra Fulô[6]", de Oliveira Silveira. Depois da leitura, houve um bom debate e comparação com o poema de Jorge de Lima. Os alunos foram levados a perceber a diferença entra as duas "personagens", a primeira discussão relacionou-se com o verso "O Sinhô foi açoitar a outra negra Fulô", os estagiários instigaram a dúvida sobre quem seria essa negra, pois o verso descrito confirma o título do texto, "Outra negra Fulô", mas, em seguida, encontra-se "ou será que era a mesma?" Logo, com base na própria pergunta feita pelo eu – lírico, iniciou-se o debate. Muitos entenderam que era outra, porque era corajosa, tinha atitude, "matou" o sinhô, não se deixou apanhar, nem abusar. Outros disseram que era a mesma, no entanto o escritor deu voz a ela, colocou como "protagonista" da his-

6. O sinhô foi açoitar a outra nega Fulo
— ou será que era a mesma?
A nega tirou a saia, a blusa e se pelou.
O sinhô ficou tarado, largou o relho e se engraçou. A nega em vez de deitar pegou um pau e sampou nas guampas do sinhô.
— Essa nega Fulo!
Esta nossa Fulo!,
dizia intimamente satisfeito
o velho pai João
pra escândalo do bom Jorge de Lima,
seminegro e cristão.
E a mãe-preta chegou bem cretina
fingindo uma dor no coração.
— Fulo! Fulo! Ó Fulo! A sinhá burra e besta perguntou onde é que tava o sinhô que o diabo lhe mandou.
— Ah, foi você que matou!
— É sim, fui eu que matou — disse bem longe a Fulo,
pro seu nego, que levou
ela pro mato, e com ele
Aí sim ela deitou.
Essa nega Fulô! Esta nossa Fulô!

tória, trouxe outros negros que a apoiaram. Diante desta riquíssima percepção, houve uma construção analítica, mostrando as diversas possibilidades de leitura do texto literário. Deixou-se claro que a literatura é plurissignificativa, passível de diversas interpretações, no entanto, sem liberdade total, pois os vocábulos e o próprio texto conduzem para as várias nuances de leitura interpretativa.

Os discentes intuíram que os fatos narrados estavam nos dois poemas, o açoite, a negra sem roupa, o comportamento do sinhô, então, possivelmente era a mesma estória, mas, com uma atitude diferente por parte de Fulô que não estava tão subserviente. A reescritura promove um diálogo, conhecido como intertextualidade, no entanto, nos seguintes versos, "A nega em vez de deitar/ pegou um pau e sampou/nas guampas do sinhô", a lógica se inverte, uma vez que Fulô reage de outra maneira, assim percebe-se claramente a crítica a visão da mulher negra como objeto sexual e que atraía os senhores com a sensualidade. Outro destaque interessante está nos versos:

Essa nega Fulô!
Esta nossa Fulô!,
dizia intimamente satisfeito
o velho pai João

É perceptível a diferença na repetição, "esta nossa Fulô", passando a ideia de que o eu – poético também pertence à etnia negra. Possivelmente, o observador dos fatos era o "velho pai João" que estava satisfeito com o que presenciara. A Sinhá também é retratada de forma diferente "burra e besta" e não mais vítima da sensualidade da negra. Tudo isso foi posto em xeque, levado em consideração e bem demarcado ao longo da discussão proposta, sempre com perguntas instigantes e conduzindo o aluno a retirar as respostas do próprio texto.

Dessa forma, acreditamos que a literatura atingiu uma de suas principais funções, de acordo com Antonio Candido (1999, p. 82), a função humanizadora, uma vez que:

> A produção e fruição desta (a literatura) se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais ele-

> mentares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal [...]

Assim, defendemos que a Literatura deveria ocupar uma posição de destaque nas aulas destinadas a Língua portuguesa, em função de sua natureza específica e de sua estrutura de linguagem. Pois, ainda conforme Candido (1999), a literatura é capaz de satisfazer às necessidades de ficção e fantasia do homem tanto daquele que produz como daquele que recebe. Ela ainda cumpre uma função social e desperta o prazer através da leitura. Desde o primeiro encontro, percebemos o encanto dos alunos em face dessa nova prática de ensino, o que nos permite ratificar que se a Literatura for escolarizada adequadamente, é possível formar leitores emancipados e melhor preparados para lidar com a vida real em função do acúmulo de experiências vividas esteticamente.

O caso do vestido: dialogando artes na prática docente

No terceiro encontro, trabalhou-se o "Caso do vestido", de Carlos Drummond de Andrade. Aplicou-se uma motivação inicial, a partir do título ouviu-se a opinião dos alunos sobre as possíveis temáticas presentes no poema. A sequência didática, para esse momento, baseou-se nas estratégias de leitura defendidas por Cosson (2006). Para este autor o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende da motivação.

> Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação. [...] Devemos observar, entretanto, que a aproximação dos alunos com a obra objeto da leitura literária feita pela motivação não precisa ser sempre de ordem temática, embora, essa seja a ligação mais usual. (COSSON, 2006, p.56)

Tomando por base, a assertiva acima, antes de entregar o poema, houve uma discussão inicial especulando o tema abordado por Drummond no texto.

Os alunos ficaram no obvio, dizendo que seria a estória de um vestido, alguns disseram que houve uma traição e o vestido seria a prova. Entretanto, é interessante destacar que esses discentes que levantaram a hipótese de traição, propuseram que essa foi realizada pela mulher. Nesse momento, houve certo confronto de gênero, e algumas alunas relembraram o primeiro encontro com "Valsa", ressaltando que havia preconceito por parte dos escritores, pois a mulher "nunca tinha voz". Sabemos que é comum os estudantes, do nível básico de ensino, confundirem eu – poético e/ou narrador com o escritor, mas, como se tratava de uma motivação, o debate estava acalorado e de certa forma havia se chegado perto do assunto retratado no texto, os estagiários não interromperam a discussão para realizar a distinção entre escritor e eu – lírico; o que nós concordamos por defendermos que mais importante que algumas teorias literárias é o encontro com o texto e a prática que privilegie o debate, como já expomos outrora numa citação de Aguiar e Bordini (1988).

Em seguida, apresentaram-se os primeiros versos do poema, "Vossa mãe, o que é aquele/ vestido, naquele prego?", e retomando a discussão anterior, todos se convenciam que se tratava de uma infidelidade, mas, estavam confusos sobre quem havia praticado e curiosos para saber o porquê do vestido está pregado na parede. Então, antes da entrega do texto na íntegra, os discentes foram levados a perceber que apesar de ser um poema, aproximava-se da prosa, pois novamente se tratava de uma "narração" e aparentava uma linguagem simples, mas, pediu-se que os alunos atentassem para os vocábulos usados e a forma como as filhas se dirigiam à mãe. Os estagiários ainda lembraram que num texto literário nada é gratuito, tudo tem que ser levado em consideração. Depois destas ressalvas, entregaram o poema. Seguiu-se a prática semelhante as demais, leitura silenciosa e depois em voz alta, por parte do aluno-professor. No entanto, como o texto em questão é muito grande, para não haver dispersão e desinteresse, a leitura foi realizada por partes. Desde o momento que se solicitou a leitura individual, até a vocalização.

Nossa mãe, o que é aquele
vestido, naquele prego?

Minhas filhas, é o vestido
de uma dona que passou.

Passou quando, nossa mãe?
Era nossa conhecida?

Minhas filhas, boca presa.
Vosso pai evém chegando.

Nossa mãe, dizei depressa
que vestido é esse vestido.

Minhas filhas, mas o corpo
ficou frio e não o veste.

O vestido, nesse prego,
está morto, sossegado.

Após a motivação e com conhecimento dos versos acima transcritos, começou-se uma análise, trabalhou-se desde a linguagem a relação familiar. A turma foi levada a perceber como as filhas se dirigiam a mãe de maneira respeitosa e até formal demais, as respostas evasivas dadas por ela e o aparente medo do pai, demonstrado pela matriarca e estendido as filhas.

Nas demais partes do texto, as respostas foram aparecendo, confirmando as suspeitas de alguns discentes, que, por isso, demonstravam grande entusiasmo na continuação da leitura.

Nossa mãe, esse vestido
tanta renda, esse segredo!
Minhas filhas, escutai
palavras de minha boca.
Era uma dona de longe,
vosso pai enamorou-se.
E ficou tão transtornado,
se perdeu tanto de nós,

Com as respostas dadas pela mãe, surge outra pergunta: "se o pai enamorou-se e foi embora, por que ele estava chegando a casa, na estrofe lida anteriormente? Novo, debate, e a oportunidade dos estagiários explorarem os vocábulos, a possível época em que tal estória se passara, a relação marido e mulher, as metáforas e os símbolos presentes no poema. Foi indagado o porque do vestido está pregado na parede. Com as novas conjecturas eram entregues as demais partes do texto e retomava-se algo que se entendia relevante para o melhor entendimento da linguagem literária.

me deixou com vosso berço,
foi para a dona de longe,
mas a dona não ligou.
Em vão o pai implorou.
Mas a dona nem ligou.
Então vosso pai, irado,
me pediu que lhe pedisse,
a essa dona tão perversa,
que tivesse paciência
e fosse dormir com ele...
Nossa mãe, por que chorais?
Nosso lenço vos cedemos.
Minhas filhas, vosso pai
chega ao pátio. Disfarcemos.

É perceptível a subserviência feminina, o que rendeu grande discussão, em seguida a mãe narra que procurou "a mulher do demo", essa ficou com o marido, mesmo sem amá-lo e a "protagonista" da estória, mãe devotada, mulher fiel e religiosa narra seu sofrimento às filhas, até a cena inesperada que é a mulher "do demo" chegando à casa da "narradora".

Um dia a dona soberba
me aparece já sem nada,
[..]
Dona, me disse baixinho,
não te dou vosso marido,
que não sei onde ele anda.
Mas te dou este vestido,
última peça de luxo
que guardei como lembrança
[...]
Eu não tinha amor por ele,
ao depois amor pegou.
Mas então ele enjoado
confessou que só gostava
de mim como eu era dantes.
Me joguei a suas plantas,

Com a continuidade dos fatos, os alunos conhecem toda a história, o léxico é bastante apreciado, a fim de que se entenda a relevância de sentido a partir do estudo do vocabulário. Os, então, professores destacaram que apesar do poema em sua estrutura ser simples, a linguagem é bem diferente do poema de Jorge de Lima, mesmo, sendo escrito, ambos, no século XX. A redução do papel feminino é percebida pela turma, que, novamente, entende como um preconceito por parte dos poetas. Nessa hora, os estagiários puderam mostrar como a Literatura além de retratar épocas diferentes, pode trazer denúncias e ser atual em seus temas, mesmo os textos sendo escritos numa outra época.

Como atividade final, a sala foi dividida em dois grupos, cada um deles produziu um esquete para representar a estória narrada, mas, eles deveriam adaptar, não precisaria memorizar as falas, nem construir todas as cenas presentes no texto. Os graduandos levaram um vestido vermelho, pregaram na parede, foi dado o tempo necessário para que os discentes se organizassem e viessem apresentar sua versão da "narrativa". Foi um trabalho instigante, e como nas aulas anteriores, houve interação e vivência dos poemas, a turma não ficou inibida, ao contrário produziram excelentes adaptações. Algo que nos chamou atenção foi o fato de não ter havido desistência, assim como a percepção clara de satisfação por parte de todos os envolvidos no processo. O que só corrobora para o que expusemos anteriormente, a escolarização adequada da Literatura, respeitando sua especificidade de linguagem, permitindo a interação do aluno com o texto literário, permite a formação de leitor e pode despertar sensibilidades e criticidade na visão de mundo deste indivíduo.

Considerações finais

A partir destes exemplos, percebemos que uma questão fundamental que se impõe ao aluno em formação docente de literatura é a criação de um espaço de discussão em que os estagiários possam expressar seus pontos de vista, refletir a respeito da prática que prioriza o objeto literário e a formação de leitor. Defendemos que haja uma atitude dialogal, respeitosa e democrática entre alunos e professor de estágio supervisionado. Desse modo, tanto os sujeitos envolvidos nesse processo obterão a oportunidade de dialogar as teorias estudas ao longo das disciplinas de Literatura e de Teoria e Crítica Literária, quanto terão uma formação que lhes possibilitem realizar uma prática significativa, priorizando o texto literário e o leitor.

Alves (2001) corrobora com esta ideia, expondo que uma metodologia que privilegie o trabalho com o texto facilita ao jovem leitor, depois de vivenciar a leitura das obras, compreender, mais adiante, a história literária com seus diversos estilos de época e até atentar para os limites da periodização literária.

Dessa forma, através do Estágio Supervisionado, o saber fazer e o saber teórico se concretizam com maior eficiência quanto ao ensino de literatura, pois o diálogo entre o texto e o leitor se dará de maneira significativa e esta vivência ajudará a formar professores leitores do texto literário que provavelmente, despertarão os seus futuros discentes para a leitura tanto do texto poético quanto dos demais gêneros.

Ao final desta experiência nos sentimos bastante recompensada com o resultado observado a cada encontro. Foi gratificante ver a participação daqueles alunos, a colaboração deles nas discussões, e, ainda, a interpretação que deram aos poemas trabalhados. Assim como o envolvimento dos graduandos em Letras, Campus VI, nos sentimos agraciadas por colaborar com a formação deles. Terminamos a disciplina com a grata sensação de dever cumprido, mas, principalmente com o sentimento de ter proporcionado um olhar diferente sobre o ensino de Literatura, uma vez que no início do semestre toda a turma se ressentia de não saber trabalhar com o texto literário em sala de aula.

Referências

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

ALVES, José Hélder Pinheiro. Literatura no ensino médio: uma hipótese de trabalho. In: DIAS, L. Francisco. (Org.). **Texto, escrita, interpretação***:* ensino e pesquisa. João Pessoa: Idéia, 2001

BRASIL. Linguagens, códigos e suas tecnologias: conhecimentos de literatura. In: _____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BOSI, Alfredo. A interpretação da obra literária. In: **Céu e inferno: ensaios de crítica literária e ideologia.** 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades/ Editora 34, 2003

CAMPOS, Maria I. B. **Ensinar o prazer de ler.** São Paulo: Olho d'água, 1999.

CANDIDO, Antônio. **O estudo analítico do poema.** 4ª ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

_____. **A literatura e a formação do homem**. In: Remate de Males – Revista Instituto da Linguagem – UNICAMP – Departamento de Teoria Literária: São Paulo, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michelli; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
LIMA, Andreia Bezerra de. **Manuel Bandeira, Cultura Popular e Escolarização: uma experiência com poemas no 9º ano**. 2009. Dissertação (Mestrado em Literatura e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades. Campina Grande, 2009.
MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: MENDONÇA, Márica e BUNZEN, Clécio. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
PARAÍBA. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. João Pessoa: Secretaria de Educação Básica, 2006.
PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2009.
PINHEIRO, Helder. **A poesia na sala de aula.** João Pessoa: Idéia, 2005.

RESUMO

Desde as primeiras manifestações literárias que se tem notícia, a relação entre a literatura e a sociedade, entre a literatura e o homem vem mudando. Seja com caráter predominantemente oral, tendo sido acompanhada por música, sendo encenada em palcos, declamada, adaptada ou traduzida, a literatura carrega em si traços essenciais. São estes traços que nos interessam neste trabalho. Desejamos entender como se evidencia, numa literatura em que não mais a comunidade e sim o "eu" domina a voz do texto, a presença do "nós" e do mundo inseridos nela, ou seja, aquilo que faz com que as leituras e interpretações não se esgotem. Também buscamos compreender a forma como os mitos se atualizam e mudam de figura mantendo sua essência de "drama humano condensado" (DIEL, 1991, p.10). Enfim, propomos compreender as relações aqui entre o "eu" e o "nós" na arte literária, não do ponto de vista filosófico, mas, a partir das teorias e críticas sobre arte moderna, especificamente sobre o romance na literatura. Para compor o arcabouço teórico nos pautamos em Lukács (2000); Adorno (1982); Frye (1957); Lima (1983); Eliade (2010), dentre outros. Por fim, nossa postura diante do nosso objeto de estudo, é aquela já colocada por Said (2007, p.82), "adentrar no processo da linguagem já em funcionamento nas palavras e fazer com que revele o que pode estar oculto, incompleto, mascarado ou distorcido". É a leitura minuciosa do texto que envolve recepção e resistência, situando o texto como parte de uma rede de relações.

Palavras-chave: Literatura, Romance, Mito, Contemporaneidade.

LITERATURA MODERNA: O "NÓS" E OS MITOS NO ROMANCE CONTEMPORÂNEO

Amanda Barros de Melo Moura[1]

Introdução

Sabemos que parte da literatura moderna possui em sua forma e conteúdo um forte apelo ao referencial externo ao texto, - "por referencial entendemos o elemento extraverbal, que, indagado, dá lugar à verificação da presença de um elemento não verbal, mas cultural" (LIMA, 1974, p. 42) - a exemplo de alguns autores da segunda metade do século XIX (Balzac, Flaubert, etc.), suas obras evidenciam preocupações científicas, racionais e objetivas que se colocavam como premissas para produção literária e demais criações humanas. Esse tipo de literatura considerada "realista" trazia para cena personagens e enredos representativos de questões sociais, históricas, políticas e filosóficas nas quais seus autores estavam inseridos de algum modo. No entanto, cada texto se comporta diante da "realidade" de maneiras diferentes, e, frente a estas obras em que o referente externo se sobressai, surgiu uma literatura (século XX) quase "autorreferencial" (Joyce, Clarice Lispector, etc.) se é que podemos classificá-la de tal forma. Uma literatura voltada para o eu interior e para os conflitos mais profundos e incompreendidos do homem. Naturalmente muda-se a forma, os mecanismos de construção pautam-se no monólogo interior, na pouca ou quase nenhuma ação e na predominância de fluxo de pensamento em detrimento dos diálogos.

No entanto, nas duas faces da literatura mencionadas acima, podemos perceber que as personagens encerram em si questões que vão do particular ao universal e vice-versa, sejam motivadas por um contexto histórico e social ou por uma angústia propulsora de reflexões existenciais. As crises do homem moderno

em sua essência são partilhadas por muitos, afinal, a literatura trata de temas e problemáticas relativas ao homem, seu criador. Portanto, mesmo a obra mais individualista carrega em si uma natureza que nos é comum, e que nos une a todos. Até no extremo da ilogicidade pós-moderna, nós leitores somos capazes de encontrar certa identificação mediante a própria ilogicidade da vida e do mundo.

Concordamos que "os textos literários são 'produtores de códigos' e 'transgressores de códigos', bem como 'confirmadores de códigos': eles podem nos ensinar novas maneiras de ler, e não apenas reforçar as já existentes" (EAGLETON, 1991, p. 171). Ou seja, mesmo se tratando de obras "antigas", podemos encontrar certas transgressões que garantem que ela sobreviva fora de seu contexto de origem, representando questões atuais, sejam elas de caráter coletivo ou individual. A literatura enquanto obra feita por homens irá sempre representar esse "humano" de alguma forma, forma esta que muda com o tempo, o contexto e que se concretiza no ato da leitura, no momento da interpretação. Trataremos da forma do romance moderno mais à frente.

Para Costa lima (1966), a arte contemporânea vive sob o signo da transitoriedade e da problemática entre a razão de sua existência e seus componentes. Isto, "explica a quebra das fronteiras tradicionalmente mantidas dos meios artísticos de expressão" (LIMA, 1966, p.14). Portanto, se torna cada vez mais complexo definir objetivamente o que seja literatura, mediante o contexto que estamos inseridos. Uma das possibilidades é encará-la enquanto ficção, o que naturalmente não dá conta do todo, e, como qualquer outro conceito, é limitante e limitador. No entanto, para fins de demarcação teórica, vejamos a definição de Iser (1975) sobre a literatura enquanto ficção,

> nela, o real e o imaginário se entrelaçam. [...] Nela, sempre se dá a representação de algo. Ao mesmo tempo, porém, por sua ficcionalidade, o que por ela se representa tem apenas a qualidade de um 'como se', que não é idêntico nem ao real, nem ao imaginário; à diferença do imaginário, ele é dotado de forma, e à diferença do real, é irreal. (ISER, 1975, p.379)

Esse caráter de "como se" possibilita que a literatura e a ficção de um modo geral sejam relacionadas a outra coisa, numa pluralidade infinita de sentidos e realidades. Afinal, "a origem e a fonte de toda realidade, seja de um ponto de

vista absoluto, seja prático, sempre está, em nós mesmos" (SCHÜTZ *apud* LIMA, 1983, p. 191). Por conseguinte, mesmo que a literatura trate de uma única "realidade interior", o eu e o outro, o sujeito e o objeto estarão condensados e serão percebidos e projetados pelo leitor. Pois, como bem coloca Iser (1975, p.385) "há no texto ficcional muita realidade que não deve ser só identificável como realidade social, mas que também pode ser de ordem sentimental e emocional". Ainda sobre as possibilidades da ficção, Costa Lima (1989) afirma,

> porque complexa [...] admite interpretações várias. Esta variedade é a condição para que ela logo não se esgote no tempo. [...] É pela articulação entre estes dois pontos – complexidade interna e suplemento do intérprete – que as ficções podem perdurar além de sua ambiência histórica original (p.74).

Confirmando nossa afirmação anterior, Costa Lima evidencia os pontos em que se sustentam a longevidade de uma obra, além disso, para por luz em nossa postura diante da urdidura entre o eu e outro, o sujeito e o objeto, James, (1995) afirma, ele mesmo um dublê de ficcionista e crítico/teórico, que

> [...] o romancista deve escrever a partir de sua experiência.
> [...] Há um ponto em que o sentido moral e o sentido artístico se aproximam muito; e isso sob a luz bastante óbvia de que a qualidade mais profunda de uma obra de arte sempre será a qualidade da mente do criador. (JAMES, 1995, p. 28; p. 44.)

Contudo, de acordo com Iser (1975), a ficção se configura como um ato de fingir, que por si só já é transgressor, a partir do momento que há uma "repetição" da realidade. No entanto, esta "repetição" se dá através do imaginário, que perde seu caráter difuso para se converter em determinação, segue-se outra transgressão: a do imaginário. Esse ato de fingir se desdobra em três ações distintas: Seleção, Combinação e Desnudamento de sua ficcionalidade. Iser afirma que "na relação do texto ficcional com o mundo, há uma seleção necessária dos sistemas contextuais preexistentes, sejam eles de natureza sociocultural ou mesmo literária" (1975, p.388). Na sequência, Iser elucida que "como um ato de fingir, a seleção encontra sua correspondência intratextual na combinação dos elementos textuais" (1975, p.391), por fim, o outro ato de fingir seria o desnudamento

de sua ficcionalidade: "na dissimulação de seu estatuto próprio, se oferece como aparência da realidade" (1975, p.398) que se configura na representação do mundo real, como ele bem afirmou "pelo reconhecimento do fingir, todo o mundo organizado no texto literário se transforma em um 'como se'." (1975, p.400)

Consideramos pertinentes as asserções de Iser no que se refere a ficcionalidade um texto literário, e ao modo de representação literária que acrescenta algo ao que já conhecemos, afinal, o mundo com que o texto se relaciona não é simplesmente repetido nele, mas, experimenta ajustes e correções. Tendo em mente que cada época tem seus próprios sistemas de sentido, não obstante as essências, é interessante também notar que "a literatura é o lugar dialético onde se articulam estruturas textuais e extratextuais" (MACHADO & PAGEAUX, 1998, p.120), e que, conforme Zéraffa (1991, p. 13), "o paradoxo do romance é o de toda obra de arte: ela é irredutível a uma realidade que, entretanto, traduz". Enfim, sabemos que toda literatura contém elementos do real, sejam eles de ordem social ou emocional, se assim não fosse, não haveria o reconhecimento por parte do leitor nem a efetivação dos sentidos que a obra propõe.

Para por um fim provisório sobre estas questões neste artigo e introduzir outras, trazemos para discussão um último teórico, controverso e rechaçado pela academia, mas em quem nós encontramos posições favoráveis às já explicitadas aqui. Afirma Sábato (2003, p.36)

> A preocupação do ser humano sempre esteve submetida a um ritmo: do Universo ao Eu, do Eu ao Universo. É curioso que sempre tenha começado por interrogar o vasto universo: muito antes de Sócrates se perguntar sobre o bem e o mal, sobre o destino de nossa vida e sobre a realidade da morte, os filósofos-crianças da Jônia haviam procurado o segredo do Cosmos, a missão da água e do fogo, o enigma dos astros. Hoje, como cada vez mais o ciclo platônico retorna ao ponto catastrófico, o homem dirige sua atenção ao seu próprio mundo interior. E o grande tema da literatura não é mais a aventura do homem lançado na conquista do mundo externo, mas a aventura do homem que explora os abismos e covas de sua própria alma.

Diante das vivências do século XX e seu contexto histórico, movido por guerras e grandes deslocamentos, que alteraram o modo de vida das pessoas, e, até certa efervescência teórica no que diz respeito a estudos críticos de arte,

percebe-se consideráveis mudanças. As obras literárias modernas são objetos de estudo que, via de regra, assumem um caráter experimental, onde a tradição é questionada, retrabalhada ou levada aos seus limites máximos. No entanto, se faz necessário entender como se operou esta mudança, e nosso foco será especificamente o romance moderno. Conforme Benjamin (1994), o romance se diferencia dos gêneros anteriores, especificamente da epopeia em sentido estrito (mas que o contém em si), porque está essencialmente vinculado aos livros e a invenção da imprensa, além de não proceder da tradição oral. Para o autor "a origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los"(BENJAMIN, 1994, p.201). Corroborando, em certa medida, com a citação anterior sobre o tema da literatura do século XX, a saber, a aventura do homem explorando sua própria alma.

Lukács também se pronuncia nesse sentido ao afirmar que

> descobrimos em nós a única substância verdadeira: eis porque tivemos de cavar abismos intransponíveis entre conhecer e fazer, entre a alma e estrutura, entre eu e mundo, e permitir que, na outra margem do abismo, toda a substancialidade se dissipasse em reflexão; eis porque nossa essência teve de converter-se, para nós, em postulado e cavar um abismo tanto mais profundo e ameaçador entre nós e nós mesmos. Nosso mundo tornou-se infinitamente grande e, em cada recanto, mais rico em dádivas e perigos que o grego, mas essa riqueza suprime o sentido positivo e depositário de suas vidas: a totalidade. (2000, p.30-1)

A totalidade que garantia o sentido e a explicação para o mundo grego se perde em meio à fragmentação do homem e do mundo moderno, logo, o sujeito dessa perda se torna ensimesmado, sua busca pelo sentido e a completude permanecem, mas sem resposta e em constante conflito consigo mesmo e com o mundo que rodeia. Tal proposição poderia dar a impressão de que os sujeitos, no caso, o eu e outro, estariam apartados entre si diante do caos da existência, no entanto, diante de nossas vivências e leituras, podemos afirmar que é justamente nessa dissonância que há a união. O homem moderno tem em sua raiz a complexão desse dilema. Considerando o conceito de modernidade como posto por Baudelaire, "a modernidade é o transitório, o efêmero, o contingente, é a metade da arte, sendo a outra metade o eterno e o imutável" (1988, p.131). Esta

outra metade imutável é que garante a resposta que este artigo busca dar, o entrelaçamento do sujeito e do objeto, dos homens em si, se encontra nessa "completude incompleta" da arte, guardadas as devidas imprecisões de tais termos. Como bem coloca Lukács "[...] a arte é somente uma esfera entre muitas, ela tem como pressupostos de sua existência e conscientização, o esfacelamento e a insuficiência do mundo [...] introduzindo assim nas formas a fragmentariedade da estrutura do mundo" (2000, p. 36).

Sobre essa fragmentariedade nas formas, o autor também afirma que a forma do romance, como nenhuma outra, é "uma expressão do desabrigo transcendental" (LUKÁCS, 2000, p.38), característica do homem moderno em contraponto ao homem clássico. Além disso, Benjamin, por seu turno, afirma que "o sentido da vida é o centro em torno do qual se movimenta o romance" (1994, p.212) e este sentido seria revelado a partir da morte, no entanto, a morte estaria cada vez mais expulsa do mundo moderno, revelando de certa forma, a impossibilidade de resposta. Cabe aqui, mais uma vez, a ênfase no comum que une as artes e o homem de um modo mais amplo, ou seja, a procura pelo sentido da vida, o "desabrigo" do homem, e a angústia da morte pela descoberta do Nada. Ainda sobre os aspectos da forma romanesca, Lukács(2000) elucida,

> o romance é a epopeia de uma era para a qual a totalidade extensiva da vida não é mais dada de um modo evidente, para a qual a imanência do sentido à vida tornou-se problemática, mas que ainda assim tem por intenção a totalidade (p.55)

O autor coloca que o romance possui em si uma totalidade e completude interna, mas que é imperfeita, "pois a fragmentariedade pode ser apenas superficialmente encoberta, mas não superada, e tem assim, rompendo os frágeis vínculos, de ser flagrada como matéria-prima em estado bruto" (p.72). Afinal, a falta de imanência do sentido à vida transforma tanto o "herói" num ser problemático quanto seu próprio mundo. Na epopeia havia uma comunhão de valores entre o herói e seu mundo, no romance há uma relação dialética entre herói e o mundo, ele partilha desse mundo, mas sua essência não encontra totalidade neste. Lukács (2000) afirma que "a forma exterior do romance é essencialmente biográfica" (p.77), a busca agora se torna individual e não mais coletiva, e essa busca é que vai orientar o romance deste "herói" problemático e cindido. Pois,

no romance haveria uma procura por valores autênticos num mundo degradado, por um herói também degradado, a exemplo de "Dom Quixote", considerado por muitos como primeira expressão do romance moderno.

Sobre essa problemática do romance e da imanência de sentido à vida, também podemos trazer para discussão as asserções de Adorno (2003, p.56), "o que se desintegrou foi a identidade da experiência, a vida articulada e em si mesma contínua, que só a postura do narrador permite". O homem moderno, especificamente do século XX, viveu as grandes descobertas da ciência, as guerras, o progresso tecnológico e as novas formas de se relacionar, estas impõem à sua consciência a fragmentação e liquidez de tudo e todos, e tal fato se exprime nas obras de arte de nosso tempo, seja por afirmação ou negação. De todo modo, não há como sair incólume às questões mais prementes da (pós) modernidade. E para Adorno esse processo de desencantamento do mundo reflete-se diretamente na forma do romance, no caso deste, na impossibilidade de narrar. Além disso, a experiência da leitura também se modificaria, pois a diminuição da distância estética que tais obras trazem, tiraria a tranquilidade contemplativa do leitor, provocando-o. Conforme destaca Adorno, todas as obras de arte, e a arte em geral, são enigmas; isso desde sempre irritou a teoria da arte. O fato de as obras de arte dizerem alguma coisa e no mesmo instante a ocultarem coloca o caráter enigmático sob o aspecto da linguagem (ADORNO, 1982, p.140)

Segundo Adorno, a linguagem é afetada por fatores externos – daí a impossibilidade das obras do século XX, de permanecerem orgânicas e harmonizadas no plano construtivo e expressivo. A fragmentação das palavras reflete a fragmentação e descontinuidade do mundo exterior; logo, o estudo da arte literária, e, por consequência, da palavra, deve envolver questões políticas e sociais, não podendo separá-las. Os artistas encontram essa necessidade de desintegração na feitura das próprias obras. É inegável o fato de que um vínculo indissolúvel está presente entre o caos social e o "caos" das narrativas do século XX. Como nos aponta Adorno (1982, p.60), bem envolvido pelo espírito da época, "o belo deixou de existir". Para Adorno, "as obras de arte que se apresentam sem resíduo à reflexão e ao pensamento não são obras de arte" (1982, p. 142), justamente pelo fato citado anteriormente – a inevitável ligação da arte literária com os acontecimentos sociais brutais e aparentemente ilógicos do capitalismo tardio.

Um outro ponto interessante a ser observado na teoria adorniana é o destaque que esta apresenta da negatividade das obras de arte:

> As obras de arte são negativas *a priori* em virtude da lei da sua obectivação: causam a morte do que objectivizam ao arrancá-lo à imediatidade da sua vida. A sua própria vida alimenta-se da morte. Isso define o limiar qualitativo para a modernidade. As obras modernas abandonam-se mimeticamente à reificação, ao seu princípio de morte. [...] Se, após o começo da modernidade, a arte absorveu objetos estranhos à arte que se integram na sua lei formal não inteiramente modificados, a mimese da arte abandona-se, até a montagem, ao seu contrário. A arte é forçada a isso pela realidade social. (ADORNO, 1982, p. 154)

Portanto, como já mencionado, a arte, que é parte da realidade, ao "negá-la", estabelece sua ligação com a mesma. A arte é, assim, forçada a alimentar-se de morte do que representa; ou seja, esta não pode isentar-se de seu contexto. Para Adorno, "a aporia da arte, entre a regressão à magia literal ou a transferência do impulso mimético para a racionalidade coisificante, prescreve-lhe a sua lei de movimento, tal aporia não pode remover-se" (ADORNO, 1982, p. 69). Afinal, "o paradoxo de toda arte moderna é adquirir ao mesmo tempo o que rejeita" (ADORNO, 1982, p. 157). Diríamos que o que aparentemente tem de morrer para que a arte seja possível, ou seja, a realidade em seu caráter mais concreto e direto, é exatamente o elemento propulsor da criação de algo mais vivo do que o próprio "real", que consegue transcender várias limitações que a realidade sequer nos permitiria conceber.

Por fim, segundo Lukács,

> o romance é a forma da aventura do valor próprio da interioridade; seu conteúdo é a história da alma que sai a campo para conhecer a si mesma, que busca aventuras para por elas ser provada e, pondo-se à prova, encontrar a sua própria essência. A segurança do mundo épico exclui a aventura, nesse sentido próprio: os heróis da epopeia percorrem uma série variegada de aventuras, mas que vão superá-las, tanto interna quanto externamente, isso nunca é posto em dúvida; os deuses que presidem o mundo têm sempre de triunfar sobre os demônios. (2000, p.91)

Sobre este aspecto das diferenças entre o mundo clássico e o romance moderno, aqui se insere o segundo objetivo deste trabalho: compreender como o

mito é apreendido numa literatura que só trata do "eu", um texto em que os "demônios" interiores triunfam sobre os deuses. De certo modo, acreditamos como dito anteriormente, que na "dissonância" entre o eu e o mundo e na busca desse eu por sentido, encontram-se unidos os homens. Encerrados em si mesmos, e através da literatura e da leitura, cada um experimenta e clareia seu próprio isolamento e problemáticas individuais, evidenciando de tal forma contornos universais que nos unem. Também no mito, enquanto forma simples,

> o homem quer compreender o universo, quer entendê-lo como um todo, mas também em seus pormenores. [...] Quando o universo se cria assim para o homem, por pergunta e resposta, tem lugar a Forma a que chamamos Mito (JOLLES, 1976, p. 88)

Para Jolles, o Mito, enquanto forma encerra-se em si mesmo, ou seja, a própria resposta encerra a pergunta. Nessa busca por sentido já poderíamos citar de forma genérica uma primeira aproximação e sobrevivência mítica no romance moderno pelo impulso humano. Os homens sempre buscaram e continuarão buscando respostas, e, nisso, as civilizações mais primitivas e as mais modernas se unem. Claro que para o mundo antigo, as respostas estavam em certa medida, dadas pelos mitos, e hoje, num mundo de descrença e quase isenção do simbólico em nossa consciência racional e lógica, os mitos não bastam. No entanto, essa busca primordial, está sempre presente nas artes.

Para Frye (1957), "em termos de sentido ou *diánoia,* o mito é o próprio mundo" (p.138), nele "vemos isolados os princípios estruturais da literatura" (p.138), no entanto, para o autor, estes princípios não são simplesmente repetidos no processo de composição literária, é necessária técnica para adequação, e a este artifício usado pela técnica ele dá o nome de "deslocação". Para Frye, "o que pode ser identificado metaforicamente num mito pode apenas ser vinculado, na estória romanesca, por alguma forma de símile: analogia, associação significativa, imagem incidental agregada, e semelhantes." (p.139) É deste modo que poderemos reconhecer ao mitos na literatura moderna, por implicitude ou por associações, cuidando em perceber as sutilezas da forma. Lévi-Strauss (2007), por seu turno, afirma que

> o valor intrínseco atribuído ao mito provém de que estes acontecimentos, que decorrem supostamente em um momento do tempo, formam

> também uma estrutura permanente. Esta se relaciona simultaneamente ao passado, ao presente e ao futuro (p.241).

É válido também ressaltar que para Lévi-Strauss (2007) o valor do mito persiste a despeito da pior tradução, isso comprovaria o valor superior do mito à própria língua, dado o seu caráter permanente. Ainda segundo o autor "as verdadeiras unidades constitutivas do mito não são as relações isoladas, mas feixes de relações" (p. 242), ou seja, o mito não se compreende de forma eficaz isoladamente. Frye (1957) também coloca que o mito ocupa uma posição canônica fundamental. Como então a literatura moderna individualista poderia "livrar-se" completamente de tal disposição. Os mitos sobrevivem de diferentes formas no mundo contemporâneo, se travestem e reinventam, mas, mantém sua referência, mesmo que disfarçada. A própria designação do termo "mito" muda com a história, em sua origem seria algo "vivo" que conferia à humanidade possibilidades de significação e valor da existência, hoje, para nós, se reveste de um valor ficcional, a despeito de tudo que já foi definido aqui do que seja ficção.

Segundo Eliade (2010, p. 11) "o mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada em perspectivas múltiplas e complementares". O homem moderno sofre, assim como em todas as outras épocas, a influência de toda uma mitologia (mesmo recalcada ou camuflada) nas mais diversas esferas da atividade humana. Por vezes, e na maioria delas, sem tomar consciência de tal fato. De acordo com Souza (1995, p.18) "O mito precedeu o lógos. [...] À pergunta fatal: 'que significa? ' a resposta é 'o mito dá significação ao que por si a não tinha".

Acreditamos que a arte moderna parte em busca das essências, despindo ou recriando a "razão" das coisas, o artista busca a expressão intrínseca escondida no "real". É um reencontro com sua "alma do mato" como diria Jung (1977), daí o caráter abstrato, experimental e até incompreensivo de algumas obras. Logo, as ferramentas racionalistas não captam, nem acolhem seu profundo simbolismo.

Segundo Eliade (2010, p.125) "o mito 'fala' ao homem, e, para compreender essa linguagem, basta-lhe conhecer os mitos e decifrar os símbolos". E continua: "Melhor ainda, é possível dissecar a estrutura 'mítica' de certos romances modernos, demonstrar a sobrevivência literária dos grandes temas e dos personagens mitológicos" (p.163). A literatura, portanto, seria uma via de acesso à

compreensão dos arquétipos, também à compreensão da reprodução de certos comportamentos míticos, tais como, a angústia perante seu tempo e o desejo de fuga/volta a um tempo primordial (mito da perfeição dos começos), os modelos a imitar (herói, Don Juan), a luta entre o bem e o mal, os mistérios da mulher, dentre outros.

Nossa premissa não é aleatória considerando, como afirma Eliade (2000), que os arquétipos míticos sobrevivem nos grandes romances modernos e, além disso, "parece que um mito, tal como os símbolos que usa, nunca desaparece da atualidade psíquica: muda simplesmente de aspecto e disfarça as suas funções" (p.20). Para o autor, os temas míticos sobrevivem hoje, mas não são facilmente reconhecíveis porque sofreram um longo processo de laicização. No entanto, "somos sempre contemporâneos de um mito" (ELIDADE, 2000, p.22). Vem-nos à memória Camus e sua obra "o mito de Sísifo":

> Este mito só é trágico porque seu herói é consciente. O que seria a sua pena se a esperança de triunfar o sustentasse a cada passo? O operário de hoje trabalha todos os dias de sua vida nas mesmas tarefas, e esse destino não é menos absurdo. Mas só é trágico nos raros momentos em que se torna consciente. Sísifo, proletário dos deuses, impotente e revoltado, conhece toda a extensão de sua miserável condição: pensa nela durante a descida. A clarividência que deveria ser o seu tormento consuma, ao mesmo tempo, sua vitória. Não há destino que não se possa ser superado com desprezo. [...] A felicidade e o absurdo são dois filhos da mesma terra. São inseparáveis. O erro seria dizer que a felicidade nasce necessariamente da descoberta absurda. Às vezes ocorre também que o sentimento do absurdo nasce da felicidade. "Creio que está tudo bem", diz Édipo, e esta frase é maldita. Ressoa no universo feroz e limitado do homem e ensina que nem tudo foi experimentado até o fim. Ela expulsa deste mundo um deus que havia entrado nele com a insatisfação e o gosto pelas dores inúteis. Faz do destino um assunto humano, que deve ser acertado entre os homens. Toda a alegria silenciosa de Sísifo consiste nisso. Seu destino lhe pertence. A rocha é sua casa. Da mesma forma, o homem absurdo manda todos os ídolos se calarem quando contempla seu tormento. (CAMUS, 2010, p. 123-4)

Guardadas as devidas proporções, mediante ao aspecto político inerente ao texto, aqui podemos encontrar vários pontos para problematizar a presença do mito hoje. Na primeira frase temos a afirmação de que o mito só é trágico por-

que seu herói é consciente, diferentemente do herói quase passivo da epopeia, na tragédia, especificamente neste mito, Sísifo engana os deuses e é discordante de suas imposições, ele evidencia o desejo humano de vencer a morte, a constatação do esforço inútil, e, o pessimismo está evidente como forma de realidade inevitável. Estes aspectos do mito de Sísifo em Camus, também aparecem na literatura moderna; Como em "vidas secas" de Graciliano Ramos, por exemplo, e no próprio "Estrangeiro" de Camus. É a consciência do homem moderno, do "homem absurdo" que contempla o próprio absurdo do mundo em si mesmo. Por fim, ainda sobre a citação anterior, vimos que Sísifo fez de seu destino um assunto humano e manda os ídolos se calarem enquanto contempla seu tormento, acreditamos que esta postura também elucida como o mito se revela na literatura moderna hoje, mesmo em narrativas em que o eu prevalece, essa tomada de posição diante do destino, já se configura como um impulso mítico. É a ausência de um deus que atribua significação à existência, é a busca pelo sentido; a própria negação do mundo e supervalorização do eu interior, funcionam como uma espécie de afirmação pela negação de uma falta essencial e não preenchida por conta do próprio afastamento do homem moderno de sua dimensão simbólica e mística, uma das possibilidades do vazio existencial.

Também cabe lembrar alguns aspectos existentes entre o mito de narciso e este tipo de modalidade literária. Um aspecto interessante seria a incapacidade de se comunicar com outrem senão consigo mesmo, pela sua supervalorização; hoje, poderia evidenciar-se neste tipo de literatura centrada no "eu", no próprio caráter altamente individualista de nossa sociedade em que as potencialidades do eu são levadas ao extremo, e até na chamada "crise de identidade" do mundo globalizado. Vale também ressaltar o processo de autocontemplação, valorização máxima desse eu, expressos numa paixão que leva à "queda", o indivíduo que se perde em si, e ao mesmo tempo a presença do duplo intrínseco a si mesmo. Ou seja, como o outro contido em si próprio, numa fusão de si e seu reflexo na água, caracterizando um indivíduo partido, fragmentado, como é o sujeito moderno.

Confirmando nossa postura neste artigo, Eliade (2010) afirma, "o que deve ser salientado é que a prosa narrativa, especialmente o romance, tomou, nas sociedades modernas, o lugar ocupado pela recitação dos mitos e dos contos nas sociedades tradicionais e populares" (p.163). O autor elucida que o surrealismo também marcou uma elevação dos temas míticos e dos símbolos pri-

mordiais, bem como a literatura de cordel e os romances populares. Como dito anteriormente, é possível encontrar a sobrevivência de grandes temas míticos na literatura moderna (busca por sentido, a solidão, o isolamento, etc.) além dos personagens mitológicos (Don Juan masculino e feminino, niilista, apaixonado infeliz, etc.). Por fim, ainda sobre esta questão, o autor afirma:

> De modo ainda mais intenso que nas outras artes, sentimos na literatura uma revolta contra o tempo histórico, o desejo de atingir outros ritmos temporais além daqueles em que somos obrigados a viver e trabalhar. Perguntamo-nos se esse anseio de transcender o nosso próprio tempo, pessoal e histórico, e de mergulhar num tempo "estranho", seja ele extático ou imaginário, será jamais extirpado. Enquanto subsistir esse anseio, pode-se dizer que o homem moderno ainda conserva pelo menos alguns resíduos de um "comportamento mitológico". Os traços de tal comportamento mitológico revelam-se igualmente no desejo de reencontrar a intensidade com que se viveu, ou conheceu, uma coisa *pela primeira vez*; de recuperar o passado longínquo, a época beatífica do "princípio". (ELIDADE, 2010, p.165)

Para finalizar a resposta de como o mito é apreendido na literatura moderna, os aspectos citados acima, mais claramente se verificam nos romances em que o "eu" é o centro da narrativa: o desejo de mudar o tempo, a angústia existencial por sentir-se inadequado ao seu tempo, a busca de algo primeiro, de um tempo remoto em que a vida poderia revestir-se de um sentido essencial. Enfim, parece improvável nos libertarmos completamente dos mitos. "Os mitos, entendidos em seu sentido oculto, tratam, portanto de dois temas: a causa primeira da vida (o tema metafísico) e a conduta sensata da vida (o tema ético)" (DIEL, 1991, p.27). Desses dois grandes planos temáticos surgem as singularidades dos mitos e a força que os sustenta através dos tempos; por se tratar de questões prementes ontem e hoje, os mitos não podem sumir simplesmente das nossas vidas e das nossas manifestações artísticas, sejam elas as mais distintas possíveis. Concluímos, então, à maneira de Fernando Pessoa no poema Ulisses: "o mito é o nada que é tudo".

Referências

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 1982.
_____. Posição do narrador no romance contemporâneo. In: **Notas de literatura I.** São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003.
BARTHES, Roland. **Mitologias**. 4 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
BAUDELAIRE, Charles. O pintor da vida moderna" In: **A modernidade de Baudelaire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
BENJAMIM, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1994.
BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. Petrópolis: Vozes, , Vol. I, 2009.
_____. **Mitologia Grega**. Petrópolis: Vozes, Vol. II, 2009.
_____. **Mitologia Grega**. Petrópolis: Vozes, Vol. III, 2009.
CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Pulo: Palas Atena, 2009.
CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
_____. A Personagem do Romance. In: CANDIDO, Antonio et al. **A Personagem de Ficção**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 1985. p. 51-80.
CASSIRER, Ernst. **Linguagem e Mito**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.
COMPAGNON, Antoine**. O Demônio da Teoria**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
CAMUS, Albert**. O mito de Sísifo**. Tradução de Ari Roitman e Paulina Watch. Rio de Janeiro: BestBolso, 2010.
DIEL, Paul. **O simbolismo na mitologia grega**. São Paulo: Attar, 1991.
DUMÉZIL, Georges. **Do Mito ao Romance**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.
_____. **A imaginação simbólica**. Lisboa: Edições 70, 2000.
EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
_____. **A Função da Crítica.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
ELIADE, Mircea. **Aspectos do Mito**. Lisboa: 70, 1989.
_____. **Mito e Realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
_____. **Mitos, sonhos e mistérios**. Lisboa: Edições 70, 2000.
FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2007.
FRYE, Northrop. **Anatomia da crítica**. São Paulo: Cultrix, 1957.
GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
ISER, Wolfgang. Os Atos de Fingir ou o que é Fictício no Texto Ficcional. In: LIMA,Luiz Costa (Org.). **Teoria da Literatura em Suas Fontes**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. v. 2.
JAMES, Henry. **A Arte da Ficção**. São Paulo: Imaginário, 1995.
JOLLES, André. **Formas simples**. São Paulo: Cultrix, 1976.

JOUVE, Vincent. **A Leitura**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2002.
JUNG, Carl G. **O homem e seus símbolos**. (Edição especial brasileira). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e Significado**. Lisboa: Edições 70, 2007.
_____. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.
LIMA, Luiz Costa. **Sociedade e Discurso Ficcional**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
_____. **Teoria da Literatura em Suas Fontes**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. v. 2.
_____. **Por que Literatura**. Petrópolis: Vozes, 1966.
_____. **Dispersa Demanda**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1981.
_____. **Trilogia do Controle**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.
_____. **A Aguarrás do Tempo**: ensaios sobre a narrativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.
_____. **A Metamorfose do Silêncio**: análise do discurso literário. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.
LODGE, David. **A Arte de Ficção**. Porto Alegre: L&PM, 2009.
PICCHIO, Luciana Stegagno. **A lição do texto**: filologia e literatura. São Paulo: Martins fontes, 1979.
REIS, Carlos. **O Conhecimento da Literatura**. Coimbra: Almedina, 2001.
SÁBATO, Ernesto. **O escritor e seus fantasmas**. São Paulo: Companhia das letras, 2003.
SAID, Edward W. **Humanismo e Crítica Democrática**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
SOUSA, Eudoro de. **Mitologia II: História e Mito**. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1995.
SCHÜTZ, Alfred. Dom Quixote e o problema da realidade. In: LIMA,Luiz Costa (Org.). **Teoria da Literatura em Suas Fontes**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. v. 2.
ZÉRAFFA, Michel. **Romance e Sociedade**. Lisboa: Cor, 1971.

RESUMO

Convém lembrar que, na literatura brasileira, se pode estudar em alguns escritores a questão da constituição da identidade dos seus personagens. Pretende-se compreender como as marcas do duplo se configuram na prosa lispectoriana, observando que o espelho, no conto "Devaneio e embriaguez duma rapariga," instiga uma forma de apropriação metafórica do mito de Narciso. Nesse sentido, a literatura lispectoriana apresenta-se como uma ficção que dá margem a essa representação simbólica, pois os seus personagens, em sua maioria, se veem diante de situações que, na busca de seu eu, conflitam com o eu e o outro. Convém destacar que esse estudo é de caráter bibliográfico, pois está enquadrado no método dedutivo, e, como tal, pressupõe que as verdades já afirmadas sirvam de base para se chegar a conhecimentos novos. Portanto, essa análise foi realizada com base em uma vertente comparativa, cuja metodologia pressupõe o estabelecimento do diálogo da obra entre si e do diálogo desta com um aparato teórico que dê conta de uma leitura crítica acerca das categorias de análise escolhidas. Assim sendo, para respaldar esse estudo, reporta-se a alguns teóricos, como: Mello (2000), Bravo (1998) e Lamas (2004), Eliade (1991, 1992, 2007), Cassirer (1946, 1992, 1994), Campbell (1988), Poe (1997), que retratam desta temática. Por fim, na narrativa em questão o descentramento da personagem, desperta para o eu e o não-eu, o que contribui decisivamente para o desfecho. O que se observa, ainda, é que ela não consegue resolver seus conflitos, não se desprende da vida esvaziada, embora ciente da incapacidade de resgatar a identidade perdida; é tanto que retoma sua vida sem questionamentos.

Palavras-chave: Conto, Duplo, Narciso, Identidade, Metáforas.

METAMORFOSES DE NARCISO EM CONTOS DE CLARICE LISPECTOR

Maria da Luz Duarte Leite Silva (UFRN)

Considerações iniciais

Num cenário que tem sido comumente nomeado de modernidade[1], marcado pelo multiculturalismo, pelo consumismo, o indivíduo apresenta-se cada vez mais deslocado, com fronteiras não definidas, representando o que no debate atual se denomina da chamada "crise de identidade". Um traço característico deste momento é o novo modo de constituição da identidade dos indivíduos. Tal como afirma Hall (2006), na atualidade as identidades dos sujeitos são marcadas pelo caráter de esfacelamento e fragmentação. Nesse sentido, se antes as questões identitárias eram sólidas, ou seja, os sujeitos sabiam das suas individualidades, hoje se encontram com fronteiras indefinidas e mutáveis, ou seja, os sujeitos se apresentam quase sempre indagando sobre o eu e o não eu. A partir disso, é possível dizer que a identidade é algo que não é realizada ou construída de forma definitiva, uma vez que, conforme afirma Bauman (2005, p. 35), "as identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas". Não é característica só do sujeito moderno, pois, desde a Antiguidade, o indivíduo apresentava-se com aspectos relacionados ao duplo.

1. Foi utilizado o tema modernidade ao invés de pós-modernidade, mesmo tratando de teóricos pós-modernos, para evitar polêmicas.

Vale destacar que o tema do duplo não é exclusivo da literatura, pois aparecem em vários campos, como o mitológico, o psicanalítico, o religioso, o filosófico e muitos outros. Esse tema é explorado na literatura por meio da ficção, da comédia, desde a Grécia antiga, com Aristófanes, Platão, Moliére e tantos outros, apresentando-se através dos gêmeos, que usurpavam identidades; ou seja, o duplo é visto como um outro em si mesmo, um eu incógnito, que se reconhece por meio do processo de estranhamento. É a partir de tal perspectiva que busca-se a conexão existente entre mito e literatura, procura-se analisar as marcas do mito de Narciso no conto de Clarice Lispector, sobretudo o modo da atualização do referido mito na representação das personagens. Para isso, centra-se a investigação na análise do conto: "Devaneio e embriaguez duma rapariga," de Clarice Lispector, que constitui o *corpus* dessa pesquisa.

Pretende-se compreender como as marcas do duplo se configuram na prosa lispectoriana, observando que o espelho, no conto "Devaneio e embriaguez duma rapariga," instiga uma forma de apropriação metafórica do mito de Narciso. A literatura clariceana apresenta-se como uma ficção que dá margem à representação simbólica, destacando indícios do mito de Narciso, pois as personagens do conto selecionado se veem diante de situações conflitivas, na busca do seu eu. Narciso, no seu diálogo com o reflexo nas águas, busca constituir-se de um modo cego. Os Narcisos lispectorianos demonstram certa cegueira até o despertar para seu esfacelamento. Conforme afirma Mello (2000, p.113), "[...] a cisão do eu apresenta-se sob múltiplas formas, pela sombra, retrato, ou imagem refletida no espelho.". Assim, detém-se, nessa pesquisa, na observação de metáforas que indiciam o diálogo contemplativo com o reflexo. Essas metáforas se constituem em marcas de prestigio para uma reflexão sobre a identidade moderna e, em particular, em recurso fundamental para o reconhecimento dos dramas das personagens de Clarice Lispector.

É a partir desse viés temático que se pretende mostrar o modo de atualização do mito de Narciso na representação das identidades dos seres ficcionais de Clarice Lispector, pois compreende-se que há um elo entre mito e literatura, já que, como ressalta Brunel (1998), o conhecimento mitológico vem-se através da literatura. Na ficção lispectoriana, encontra-se significativos indícios do mito, visto que, em suas narrativas, as suas personagens são marcadas pelo sentimento de ruína e vazio, ocasionando uma busca constante de seu objeto faltante,

trazendo a tona o clássico questionamento: "Quem sou eu?"; indicando novos caminhos para a reflexão da constituição do si mesmo. Nas narrativas lispectoriana, é presente a dualidade na completude do ser; as suas personagens vivem quase sempre se projetando no outro, integrando-se nas convenções e estereótipos da sociedade moderna, sendo a sua individualidade um processo doloroso e angustiante.

Vale destacar que os contos que integram *Laços de família* são os que apresentam maior número de análises razão pela qual se optou por inseri-los em nosso universo de pesquisa, no sentido de contribuir com os estudos acerca da prosa lispectoriana. O motivo que levou a analisar os indícios do mito de Narciso no conto escolhido é o fato da narrativa em questão apresentar variadas metáforas e formas diversas de atualização desse mito; logo o propósito da pesquisa é identificar o modo de ressignificação do mito na ficção da autora, com foco na representação das personagens. Para sustentação da análise, fundamentou-se em alguns teóricos e pesquisadores. Para refletir sobre a relação entre o duplo e a literatura, tomou-se como base os estudos de Mello (2000), Bravo (1998) e Lamas (2004), Eliade (1991, 1992, 2007), Cassirer (1946, 1992, 1994), Campbell (1988). Poe (1997), (Platão, 2008, 2009; Ovídio, 2003); Poe (1997); (Freud e Jung, 2000, 2008), dentre outros que tratam da temática em estudo.

Por fim, observou-se a atualização e apropriação do mito no conto: "Devaneio e embriaguez duma rapariga", de *Laços de família*. Convém destacar que esse conto retrata a protagonista que necessita do outro para, num processo epifânico, despertar para o autoconhecimento. Nesse conto, constatou-se a presença do espelho como metáfora do vê-se e do reflexo sobre o eu e o outro. Na leitura da narrativa, percebeu-se que a ficção de Lispector é permeada de marcas metafóricas ligadas ao mito de Narciso.

A trajetória do esfacelamento da protagonista no conto "Devaneio e Embriaguez duma Rapariga"

O conto *Devaneio e embriaguez duma rapariga* é a história de uma personagem que não apresenta nome. É uma mulher que procura refugiar-se por trás de máscaras como o álcool, o espelho, o outro, o olhar e muitas outras, como forma de superar a rotina de sua vida. Nesse conto, logo no início, percebe-se a vontade

da portuguesa em conhecer-se, ou individuar-se, e viu-se como uma rapariga ainda jovem: "Teve a visão de seu sorriso claro de rapariga ainda nova, e sorriu mais fechando os olhos, a abanar-se mais profundamente. Ai, ai, vinha da rua como uma borboleta." (LISPECTOR, 1998 p. 9-10). Essa ideia remete às palavras de Jung (2008), quando reflete a respeito da individuação do sujeito, e seu despojamento dos laços da "*persona.*" Isso é percebido na protagonista do conto em questão, visto que a portuguesa reflete sobre o seu eu. A borboleta é mais uma simbologia que a narradora utiliza para se compreender o eu da protagonista, levando a pensar que a rua possibilita ao sujeito ter liberdade, e essa liberdade, no conto, é metaforizada pela borboleta, uma vez que esta pode simbolizar a libertação da alma e a transformação da mulher - a protagonista - que ocorre por meio de seus devaneios, pois se deixa levar por fantasias, lembranças, sonhos, sendo dominada por esse estado de espírito.

Esse conto, na opinião de Nádia Gotlib (1994, p. 322), é "o mais humorado de toda ficção de Lispector." Nele é patente o devaneio da portuguesa que, morando no Brasil, consegue como tantas outras personagens de Lispector, através de acontecimentos aparentemente banais, e por meio da tão famosa introspecção psicológica, escapar da rotina. Envolta nesse escapismo, a personagem indaga sobre "Quem sou eu?." Isso ocorre, nesse conto, através do processo metafórico como o olhar reflexivo sobre si e o outro, além da embriaguez da protagonista. Vê-se o olhar-se da "mulher" no espelho como uma representação do seu esfacelamento, pois o espelho é constituído de três pedaços, remetendo à ideia de reflexo e reflexão e podendo também proporcionar a fragmentação de quem nele se projeta. Essa divisão do espelho em três faz vê que a portuguesa estava descentrada, despedaçada, o que provocou a crise em sua identidade, pois a imagem pode representar o que ela é e como deseja ser, ou seja, o eu possível e o que a sociedade projeta para ela. Assim sendo, a personagem pode se ver de três maneiras diferentes ou não se reconhecer. Olhar-se ao espelho pode ser visto também como uma maneira de encontrar-se ou reencontrar-se, seja como o *duplo* em que o indivíduo projeta e concentra as imagens que faz de si próprio, ou simplesmente vendo sua imagem refletida. "Os olhos não se despregavam da imagem, o pente trabalhava meditativo, o roupão aberto deixava aparecerem nos espelhos os seios entrecortados de várias raparigas." (LISPECTOR, 1998, p. 9). Este trecho permite perceber a dualidade da protagonista, ou o seu drama. Con-

forme afirma Rosset (2000, p.90), "O espelho não mostra o eu, mas o inverso, um outro; não meu corpo, mas uma superfície, um reflexo." Esta fala remete ainda à ideia de que o espelho é um meio que possibilita o descentramento do sujeito, e, é isso que ocorre com a rapariga do conto em questão. Assim, a presença do espelho serve como metáfora do vê-se e do reflexo sobre o eu e o outro, servindo, sobretudo, como uma forma de apropriação metafórica do mito de Narciso. Pode-se dizer que, no decorrer da narrativa, o espelho e a embriaguez serviram para a portuguesa refletir sobre a sua constituição como sujeito. É tanto que essa senhora se vê duplicada entre dois papéis, ora vista como uma dona de casa numa vida rotineira, ora vista como uma mulher à espera de uma nova vida. "Acordou com o dia atrasado, as batatas por descascar, os miúdos que voltariam à tarde das titias, ai que até me faltei ao respeito". (p.12) E ainda continua: "[...] Quando o amigo do marido a viu tão bonita e gorda ficou logo com respeito por ela". (LISPECTOR, 1998. p.18)

Nesse jogo de duplos, se pode relacionar a constituição da protagonista do conto *Devaneio e embriaguez duma rapariga* com o mito de Narciso, pois ambos trazem a metáfora do espelho. Entende-se que o olhar-se em Narciso está relacionado à busca da identidade relativa ao ego, ao impulso, para a diferenciação do eu em relação ao não-eu. Além disso, vale lembrar que, nesse conto, o duplo se apresenta através de diversos tipos de relações, nas quais a duplicidade é proporcionada através do outro, este configurando-se através da loira e do eu exterior da personagem, ou seja, o outro serve de inquietação à portuguesa na construção da imagem de si. "Ouvia intrigada e deslumbrada o que ela mesma estava a responder: que dissesse nesse estado valeria para o futuro em augúrio - já agora ela não era lagosta, era duro signo: escorpião". (LISPECTOR, 1998, p. 14).

Atrasada para a tarefa de descascar batatas a protagonista deixa transparecer uma de suas atividades rotineiras. Já o olhar do negociante próspero, a deixa lisonjeada e com esperança de uma vida diferente; antes desse jantar a portuguesa vivia em um mundo restrito ao lar e aos cuidados de uma dona de casa. A partir dessa saída de casa, essa mulher encontra-se como um ser que não se conhece, isso é visto no refletir sobre as suas ações ou comportamentos, como nesse trecho: "Ai que esquisita estava." (LISPECTOR, 1998, p. 13). Outro fato interessante é quando "a mulher" vê uma outra no restaurante, uma loira magra, com pouco busto; o que inquietava a portuguesa é o fato de essa mulher estar

de chapéu e, para a protagonista não está usando esse acessório a deixava desnudada: "Seus olhos de novo fitaram aquela rapariga que, já d´entrada, lhe fizera subir a mostarda ao nariz.[...]. Oh, como estava humilhada por ter vindo á tasca sem chapéu, a cabeça agora parecia-lhe nua." (LISPECTOR, 1998,p. 15). Neste momento, a personagem se sente ameaçada e começa um dos seus devaneios, pois fica a pensar se aquela moça seria vista como sendo mais importante do que ela. Nesse caso, a protagonista fica a refletir sobre o seu corpo e o daquela figura feminina que a perturbava. A sua contemplação se dá relacionada à diferença em relação àquela loira, uma vez que compara o seu físico de mulher casada a um outro, que não sabia de certo quem era. Isso é perceptível nessa fala: "E a outra com seus ares de senhora, a fingir de delicada" (LISPECTOR, 1998, p.15). Vê-se também que aquela é o elemento que propicia à protagonista o refletir sobre a sua individualidade, visto que, mesmo tendo sido admirada pelo amigo, a "mulher" fixa-se em detalhes da outra - a loira. À luz do pensamento de Adorno (1985, p. 24), através de seu conceito de esclarecimento, a loira funciona para a portuguesa como o signo do esclarecimento: "Os homens recebem o seu eu como algo pertencente a cada um, diferente de todos os outros [...]".

Vale salientar que a comparação do corpo da portuguesa com o da loira pode estar relacionada à questão da constituição do si mesma. A mulher, pelo caráter da diferença, constitui-se como um reflexo e, assim, é pelo signo da divergência que a portuguesa toma conta do não-eu. Nesse caso, é através do outro que a portuguesa é capaz de saber quem é aquela diferente dela. Isso é representado pelo narrador: "E vai ver que, com todos os seus chapéus, não passa duma vendeira d´hortaliça a se passar por grande dama" (LISPECTOR, 1998, p.15). O julgamento do outro também é patente nesse fragmento, pois a portuguesa julga a mulher pela aparência: "loira como um escudo falso, toda santarrona e fina." (LISPECTOR, 1998, p.15). Essa fala da protagonista sugere um certo sentimento de inveja, o que revela uma característica do narcisismo. O sujeito narcisista não apresenta apenas uma condição patológica, mas também constrói um protetor do psiquismo, ou melhor, uma imagem de si unificada e perfeita. Na narrativa, percebe-se que a protagonista pensa que essa moça não é capaz de parir. Mesmo pensando assim, a portuguesa via na loira um reflexo, ainda que diferente do seu, o que possibilita o refletir sobre o seu eu, uma das principais características do mito de Narciso.

A figura do negociante próspero, amigo do esposo da portuguesa, também serve para fazê-la refletir sobre a sua individualidade, visto que a conversa com esse negociante conquista sua atenção, pois a personagem sentiu-se importante e, em devaneio, conclui que tudo valeria a pena. É como se passasse no seu pensamento que ela era uma pessoa especial. Isso se confirma nesse trecho: "Ouvia intrigada e deslumbrada o que ela mesma estava a responder: - já agora ela não era uma lagosta, era um duro signo: escorpião." (LISPECTOR, 1998, p.14). Essa ideia a transformou, pois, a partir desse momento, ela se tornou uma pessoa decidida, poderosa e apaixonada. É tanto que, ao chegar à sua casa, resolve dar um esfregaço na sujeira, e, sobretudo, retomar a sua vida. A embriaguez da protagonista faz emergir a vontade de conhecer-se a si mesma; e, ao comunicar-se com o negociante com certa espontaneidade por conta do álcool, apresenta certo sentimento de grandeza. Fala com espontaneidade, "Pois palestrava naturalmente. Pois que não lhe faltava assunto nem capacidades." (LISPECTOR, 1998, p.13).

O olhar ao espelho por sua natureza dual desencadeou a duplicidade da protagonista, visto que se sentia dividida em três reflexos que emblematizam a cisão do eu. Assim, a personagem, por uns momentos, reflete sobre o seu "eu", provocada pelo álcool e por sua condição de vida; e isso possibilita fazer-se a analogia com o mito de Narciso, visto que o devaneio provocado pelo olhar decorre do reflexo no espelho, bem como da imagem do outro e do próprio desassossego inerente ao estado de depressão da personagem. Daí a constituição e semelhança da portuguesa com Narciso. Essa ideia encontra pertinência na visão de Cavalcanti (1992, p.205), "No episódio do espelho, estamos novamente diante da questão da construção da identidade da formação do eu". É nesse momento que a personagem descobre que, por traz do eu cotidiano, existe um outro, o não-eu. É como se ela possuísse dois eus, sendo que a sua duplicidade estava atrelada a um sujeito possível. A busca desse novo ser ocorre sugestivamente, através da fuga do real, ocasionada pela embriaguez, vista pela protagonista como única forma de suportar a sua vida rotineira. Depois da experiência com o álcool, a portuguesa descobre que não é mais a mesma: deixa de ser uma lagosta para se transformar num escorpião. Ao ver-se intrigada e deslumbrada sobre o que ela mesma estava a pensar, a personagem está diante do processo de introspecção psicológica, refletindo, pois, sobre o seu verdadeiro ser. É nesse cenário propício às reflexões que a portuguesa deixa de ser, momentaneamente, uma mulher

atrelada à vida simples, para tornar-se a mulher possível que representa força, coragem e iniciativa, cuja senhora só se apresenta quando usa algum tipo de mascaramento. Torna-se oportuno lembrar o que assinala Sant´Anna (2007, p.5, *apud* HOHFELD, 1998) sobre as personagens de Lispector: "Percepção de uma realidade atordoante quando os objetos mais simples, os gestos mais banais e as situações cotidianas comportam iluminação súbita na consciência dos figurantes [...]". É o que acontece com a portuguesa que, a partir de um simples olhar-se ao espelho, inicia-se um processo de autoconhecimento.

É bom lembrar que nem sempre a portuguesa sentia-se decidida, vive a maior parte do tempo deitada em seu quarto, desligada de tudo e de todos, fato raro na vida da mulher: "E, já que os filhos estavam na quinta das titias em Jaquarepaguá, ela aproveitou para amanhecer esquisita: túrbida e leve na cama, um desses caprichos, sabe-se lá." (LISPECTOR, 1998, p.10). Ainda refletindo sobre o retorno dos filhos, observa-se que a portuguesa sente-se um pouco entediada, começando mais um dos seus devaneios. O mal estar tomava conta da personagem, de modo que essa não fazia mais nada; e isso lhe causa sofrimento emocional e, consequentemente, existencial. Essa característica faz lembrar os postulados de Lowen (1983, p.9), quando apresenta que: "Em nível cultural o narcisista pode ser considerado como perda de valores humanos – uma ausência de interesse pelo meio ambiente, pela qualidade de vida, pelos seus semelhantes". Isso tudo é o que acontece com a portuguesa, visto que esta preferia ficar o dia inteiro na cama, no silêncio da casa, sem a presença das crianças, sem o marido, enfim sozinha. O dia, para essa senhora, durava uma eternidade. "A manhã tornou-se uma longa tarde inflada que se tornou noite sem fundo amanhecendo inocente pela casa toda." (LISPECTOR, 1998, p. 11). Aqui também se observa o quanto a vida rotineira dessa senhora contribuiu para a sua depressão. Fazia todos os dias à mesma coisa, sem contar que vivia confinada em seu quarto. "Na cama a pensar, a pensar, quase a rir como a uma bisbilhotice. A pensar. O que? Ora, lá ela sabia. Assim deixou-se a ficar." (LISPECTOR, 1998, p.11). Quando a personagem ficava a rodar de um lado para outro no quarto, desnorteada, pensando que podia estar doente, é mais um indício de seu descentramento.

Percebe-se que o álcool pode ser entendido, nessa narrativa, como "embriaguez narcótica" de que fala Adorno (2008), em que o sujeito embriagado expia com sono parecido à noite a euforia na qual o indivíduo se sente suspenso. Uma

tentativa do eu fugir dos seus tormentos, por isso a personagem despreza o carinho do esposo e os afazeres domésticos "– Larga-te daí! – E o que tens? Pergunta-lhe o homem atônito, a ensaiar imediatamente carinho mais eficaz" (LISPECTOR, 1998, p 11). Essa cena sugere o momento de isolamento porque passava aquela senhora, pois nada motivava o seu interesse pela vida. Outro indício desse retraimento pode ser identificado no ato de guardar o próximo pensamento, mantendo-se em sua ociosidade, deitada no quarto até adormecer de boca aberta, com a baba a escorrer no canto de sua boca, este fato é mais uma característica de quem não está normal. Sem contar que ela não se incomodava com os afazeres domésticos e os cuidados com o marido. Mesmo consciente da sua limitação diante da vida, expressava constantemente a vontade de constituir-se como um sujeito diferente, que não fosse uma pessoa presa ao universo da casa. A expressão "[...] a manhã pressurosa do sol" permite perceber que suas atividades diárias eram coisas que deveriam ser executadas. Vale lembrar que foi a partir da ida da portuguesa ao pasto que essa mulher começou a refletir sobre o seu eu.

No retorno para casa, após o jantar, continua o processo introspectivo da personagem sobre si mesma; ela sente estar voltando ao seu tamanho normal, condição de mulher que cuidava de filhos, esposo e casa. "[...]quando ela voltasse ao seu tamanho comum, o corpo anestesiado estaria a acordar latejando e ela iria pagar pelas comilanças e vinhos". (LISPECTOR, 1998, p.16). A protagonista, em seu devaneio provocado pela embriaguez, sentia-se cheia de palavras, parecia que era outra mulher. Conforme já afirmado por Lowen (1983), os sujeitos narcísicos apresentam sentimentos intensos de fantasias, de grandeza, de inferioridade, de admiração, de aprovação externa. Essa ideia leva a refletir sobre o mascaramento do sujeito moderno, especificamente o da protagonista desse conto, uma vez que se entende a sua embriaguez como uma espécie de escapismo.

Toda a narrativa é perpassada por devaneios da protagonista, inclusive no momento em que ela ouve o estremecer do "guarda-loiça" na sua sala, e aguarda seu próximo pensamento. São esses e outros fatos do conto que comprovam a fuga da portuguesa, justamente com o estado de sua embriaguez. Dito de outro modo, as personagens lispectorianas quase sempre deslocam-se no espaço, estando também submetidas à introspecção dos pensamentos. Há sempre um momento em que elas tentam escapar de sua vida rotineira, de seus papeis, deixando emergir um outro ser.

Vale lembrar que o espelho pode admitir múltiplos significados simbólico, podendo estar ligado à verdade, à sinceridade e à pureza. Conforme o dicionário de símbolos, de Chevalier & Gheerbrant (1992), os espelhos podem ser vistos como instrumentos de autocontemplação e reflexão do eu do outro e do universo; ligados ao mito de Narciso podem representar a consciência humana, simbolizando o pensamento em si mesmo. Assim sendo, a partir da acepção da palavra, que vem de *speculus*, o sentido de espelho resulta em especular, podendo significar observar, analisar, refletir, etc. Mas o objeto especular pode ter sentido ambíguo, uma vez que pode simbolizar a verdade ou a mentira, provocando enganos e imagens deturpadas. Os espelhos também podem ser símbolos de pureza e sinceridade, ao se apresentarem límpidos; bem como podem trazer significados pejorativos, como a vaidade. Portanto, sugestivamente, o espelho pode está presente na vida cotidiana, seja na simples representação física do objeto, seja, nos símbolos que trazem o reflexo como forma de conhecer-se a si mesmo. Segundo Eco (1989, p.13), "No momento em que se delineia a 'virada' do eu especular para o eu social, o espelho é a 'encruzilhada estrutural' ou, como dizíamos, fenômeno -limiar." Assim, vemos que o espelho pode ou não ajudar o sujeito a encontrar-se consigo mesmo. Ao desenvolver seu pensamento interior, a personagem pensa por alguns momentos que não é mais ela mesma, ou melhor, a mulher, acomodada com a vidinha de dona de casa, passa a ser um outro ser. Essa retrospecção de personalidade é destacada em: "[...] com um muxuxo amuado, importunada, que ao me venhas a maçar com carinhos; desiludida, resignada, empanturrada, casada, contente, a vaga náusea". (LISPECTOR, 1998, p.17). Pode-se dizer que ao sentir-se empanturrada, casada, contente e com náusea, a portuguesa mostra-se procurar a resposta do "Quem sou eu?". A sua inquietação é mais uma prova do seu esfacelamento. Isso acontece em várias passagens do conto, inclusive quando ela começa a se refletir no outro, na loira despertando um ato contemplativo. Reportando a Adorno e Horkheimer (1985, p.22), percebe-se que a portuguesa só pode alcançar o seu eu "Enquanto tal imagem e semelhança que o homem alcança a identidade do eu que não pode se perder na identificação com o outro, mas toma definitivamente posse de si mesma como máscara impenetrável".

Nesse conto, se percebe nitidamente o quanto a portuguesa valoriza o *status,* e este é buscado por meio do outro, seja real, seja como forma de reflexo. Todo processo reflexivo da portuguesa ocasiona a crise de identidade da prota-

gonista. Percebe-se isso no deslocamento da sua estabilidade interior, pois se arrumou toda para o jantar, comprovando que ela também, enquanto sujeito moderno está preocupado com sua imagem. Daí observa-se, no modo de representação da protagonista, marcas ideológicas típicas da modernidade, visto que: "[...] ela com vestidito novo que não se não era cheio d´enfeites era de bom pano superior, desses que lhes ia durar a vida afora." (LISPECTOR, 1998, p.12). Quando se refere a pano do vestido como sendo superior lembra a representação que é dada à portuguesa, uma mulher de classe média que morava em capital, por isso conhece o que é bom e sofisticado.

Assim como o Narciso moderno é consciente de sua dualidade, a portuguesa, na qualidade de ser ficcional inserido no contexto moderno, também se coloca como sujeito que sabe de sua condição de ser cindido; o que pode ser conferido no trecho que segue: "E ela cada vez maior, vacilante, túmida, gigantesca. Se conseguisse mais perto de si mesma, ver-se-ia inda maior." (LISPECTOR, 1998, p.16). A personagem se encontra como Narciso, desdobrada, em processo de transformação, pois, dialoga consigo mesma e com o outro para individualizar-se, do eu e do não-eu. Outro fato que merece destaque, e o egocentrismo da portuguesa quando está diante do homem próspero e do marido; o que se pode confirmar quando o narrador diz: "E se quisesse podia permitir-se o luxo de se tornar ainda mais sensível, ainda ir mais adiante: porque era protegida por uma situação, protegida como toda gente que atingiu uma posição na vida". (LISPECTOR, 1998, p.14). Ainda, em se tratando dessa proteção, vê-se como a protagonista se sente regozijada no restaurante quando há duas pessoas que, aos olhos da personagem, são seus protetores. Por isso, ao sentir-se protegida pelo comerciante próspero e pelo marido, imaginava ser outra. O jantar com uma pessoa importante causava-lhe deslumbramento, dando espaço para os seus devaneios, como em: "Bem que sei o que te falta, fidalguia, e ao teu homem amarelo! E se pensa que t'invejo e ao teu peito chato, fica a saber que me ralo, que bem me ralo de teus chapéus. A patifas sem brio como tu, a se fazerem de rogadas, eu lhas encho de sopapos. (LISPECTOR, 1998, p.15). Será que esse outro que a personagem esperava acordar não é o seu duplo? Será que, nesse momento, se entrelaçava, no pensamento dessa mulher, o que seria a sua vida real e a sua vida possível? Sugestivamente, acredita-se que o eu interior da portuguesa era, sim, o seu duplo, pois se sentia por várias vezes bipartida, como no momento em que

se via refletida no espelho, em várias raparigas, bem como quando se projetava na loira no restaurante. Esses são alguns exemplos que possibilitam perceber o embaraçamento entre vida real e projeção/imaginação.

A protagonista do conto *Devaneio e embriaguez duma rapariga*, ao encontrar-se momentaneamente consigo mesma, percebe que também tem o seu valor, como se pode confirmar nessa fala: "Ai que se sentia tão bem, tão áspera, como se ainda estivesse a ter leite nas mamas, tão forte." (LISPECTOR, 1998, p.18). Esse fato mostra ainda mais a semelhança dessa narrativa com o mito de Narciso, pois este, ao perceber que amava a si mesmo continuou a admirar-se, ocasionando o seu definhamento. Segundo Cavalcanti (1992, p.208), "Narciso brinca com a imagem de si mesmo no outro e do outro em si mesmo, buscando a sua identidade, sua condição de ser no mundo".

Ao se parar para pensar na presença da busca da constituição do si mesmo nesse conto, se ver indícios, no próprio título, quando, por exemplo, se devaneia estar-se um tanto fora do real, sonhando, fantasiando, imaginando, delirando, desvairando-se, devaneando, meditando, pensando vagamente em coisas e acontecimentos, dizendo coisas sem nexo, absorvendo-se em vagas meditações. E embriaguez se refere ao estado em que o sujeito apresenta-se entusiasmado, com êxtase, o que acontece em várias passagens dessa narrativa, como por exemplo: "No sábado á noite a alma diária perdida, e que bom perdê-la, e como lembrança dos outros dias apenas as mãos pequenas tão maltratadas". (LISPECTOR, 1998, p. 13). Percebe-se, nesse fragmento, que o devaneio era uma saída para essa senhora, pois, quando diz que é bom perder a alma diária, confirma esse fato. Ainda recorrendo à fala da protagonista, o narrador procura mostrar que, através da expressão "mãos pequenas e maltratadas", essa mulher pode ser uma pessoa delicada por apresentar mãos pequenas e ao mesmo tempo um sujeito de vida dura por ter as mãos maltratadas. Isso remete à ideia de que sua vida era de dona de casa responsável por todos os afazeres domésticos; daí o estrago das mãos.

Vale lembrar que o narrador apresenta a personagem da história como a portuguesa ou a mulher, e que traços definidores dessa senhora são sugeridos por meio da sua interioridade, do psicologismo e de suas ações cotidianas. Assim, é através dos devaneios, ocasionados pela embriaguez, da conversa, e de seus questionamentos, bem como da vontade de ser um eu possível que a protagonista se questiona diante do espelho e de outros reflexos. Veja, a seguir, como,

nesse conto, o nome do sujeito apresenta relevância na constituição do eu: “Bons dias, sabes quem veio a me procurar cá em casa? pensou como assunto possível de palestra.” Pois não sei, quem?[...]. A Maria Quitéria, homem!”(LISPECTOR, 1998, p.10).Observa-se como diz o narrador, que a portuguesa introduz nesse fragmento assunto banal, suscitando uma conversa com o marido, em que indica que Maria Quitéria a procurou em casa. O descentramento dessa mulher é tanto que, o simples ato de o marido não responder como ela queria desencadeou, nessa personagem, uma certa impaciência; daí responder com um tom de raiva: “A Maria Quitéria, homem!.”(LISPECTOR, 1998, p10).

Vê-se, toda a narrativa em questão é repleta de momentos de delírios. O dicionário *web* atribui a essa palavra à acepção: “estado mórbido que leva o paciente a proferir palavras sem nexo, exaltação, e entusiasmo, perturbação intelectual, produzida por doença e excesso de sentimento”. Talvez se pode verificar o comportamento da protagonista de maneira exemplar, por ser o conto uma narrativa que se pode ler em uma assentada só como dialoga Poe (1997, p. 912): “ Se alguma obra literária é longa demais para ser lida de uma assentada, devemos resignar-nos a dispensar o efeito intensamente importante que se deriva da unidade.” Quando o marido chega em casa e ela o rejeita é porque quer se distanciar dele e da vida cotidiana. Percebe-se que no quarto ela pode dedicar-se ao processo de autoconhecimento. “Ai que quarto suculento! Ela se abanava no Brasil.” (LISPECTOR, 1998, p.10). Por não lhe dá muita importância, o esposo suspeita que sua esposa está doente, pois, continua a devanear, pensando no jantar a que fora com o marido e o negociante abastado. “Que desprezo pelas pessoas secas do restaurante, enquanto estava grossa e, pesada, generosa a mais não poder”. E tudo no restaurante tão distante um do outro como se jamais um pudesse falar com o outro. (LISPECTOR, 1998, p.14).

É nesse jantar que a duplicidade de sua vida como esposa e como mulher é revelada, no momento em que reflete interiormente por estar sendo galanteada pelo patrão do marido, bem como no momento em que desenvolve inveja pela moça loira, apresentada pelo narrador como de peitos chatos, cintura fina e usando chapéu. Quando a protagonista demonstra que a loira, apesar de mostrar-se com alguns padrões de beleza eleitos pela sociedade, talvez não fosse casada, remete à ideia de que a personagem via no casamento uma forma de aquisição de respeito. Mesmo assim, pensa em encher a loira de pancadas. “A

patifas sem brio como tú, a se fazerem de rogadas, eu lhas encho de sopapos." (LISPECTOR, 1998, p. 15). Apesar de apresentar essa vontade de ser melhor do que a outra a loira, ela indaga sobre si mesma, pensando que não passava de uma dona de casa com seus afazeres domésticos. Isso se confirma no trecho a seguir: "Se conseguisse chegar mais perto de si mesma, ver-se-ia inda menor." (LISPECTOR, 1998,16). Observa-se que a protagonista apresenta medo de encontrar-se com o verdadeiro eu. Ao conseguir individualizar-se a personagem descobre que sua vida é rotineira, daí encontrar no mascaramento a única solução de fuga.

Um outro momento na narrativa em que se percebe o descentramento da protagonista é na hora em que fica surda e mete um tapão em seu rosto. Nesse instante, ela sente uma "sensação maliciosa e incômoda", e suspirava apresentando uma saciação conformada: "Pros raios que os partam, disse suave, e aniquilada" (LISPECTOR, 1998, p.17). Outros elementos no conto que são importantes para perceber-se a vontade de mudança de identidade da portuguesa são o sabão e a água, que simbolizam a censura, a compostura e a repreensão; e servem também, no conto, como metáfora que pode representar uma maneira de limpar aquela vida monótona, rotineira, ou seja, representa o lavar algo sujo. Sugestivamente, a sujeira aqui pode significar o descaso consigo mesma e com os outros. Veja-se, a seguir: "Mas depois de amanhã aquela sua casa havia de ver: dar-lhe-ia um esfregaço com água e sabão que se lhe arrancariam as sujidades todas" (LISPECTOR, 1998, p.18). Mas, é no devaneio provocado pela náusea que a protagonista encontra o si mesma: é esposa, tem filhos, tem tarefas domésticas a realizar, e, como forma de rever suas ações, a protagonista resolve arrumar sua casa. A busca de sua identidade ocorre de modo tortuoso, de modo que no final do conto a protagonista se compara a uma cadela. "Então a grosseira explodiu-lhe em súbito amor: cadela, disse a rir." (LISPECTOR, 1998, p.18).

Considerações finais

Na leitura empreendida do conto *Devaneio e Embriaguez duma Rapariga*, de Clarice Lispector, optou-se por observar o modo de configuração da identidade das personagens, atentando aos indícios do mito de Narciso, expresso através de metáforas como o espelho, o olhar, a maquiagem, dentre outros. Nessa análise, constatou-se que a personagem central apresenta-se em constante busca de sua

identidade. É recorrente a polaridade ser e não-ser, essência e aparência, eu e outro; o que leva a pensar uma problemática denominada, na modernidade, de crise de identidade.

Observa-se o modo de configuração da arquitetura ficcional de Clarice Lispector, sobretudo, o modo de representação das personagens, de modo a perceber que a construção da identidade ocupa espaço privilegiado em suas narrativas. Nesse conto, as protagonistas configuram-se como sujeito descentrado, em permanente busca pelo autoconhecimento. Verificou-se que uma das características da contística lispectoriana, é o drama das personagens em entender o "Quem sou eu?". Essa pergunta acaba desencadeando em suas protagonistas uma cegueira narcísica, uma cegueira que é o signo de sua alienação em relação a si mesmo e aos seus mundos. Na busca do autoconhecimento, os seres ficcionais lispectorianos constituem-se como Narcisos modernos, aqueles que, num diálogo silenciado permanente adquirem consciência de sua dualidade, de seu esfacelamento.

No conto elencado, o descentramento da personagem é patente. Na Portuguesa, isso acontece ao projetar o seu reflexo no espelho, e diante do outro e do álcool. Um traço presente nesse conto é a presença metafórica do mito de Narciso na representação da personagem: No conto em questão, a personagem central, encontra-se dividida entre o seu eu e o seu duplo. Esse jogo dual é um atributo que se coloca como decorrente, na produção narrativa da escritora; esse acontecimento decorre da negação do eu verdadeiro. Dessa forma, a problemática do mito de Narciso é atualizada na representação da personagem do conto estudado, visto que o descentramento ocasionado pelos vários reflexos remonta um problema que é de Narciso e também das figuras femininas de Clarice Lispector.

Para compreender como as marcas do duplo se configuram na prosa de Lispector, observou-se, no conto *Devaneio e embriaguez duma rapariga*, a metáfora do espelho, do outro, do álcool, que vem reforçar a presença do mito de Narciso. O espelho representa o ver-se a si mesmo ou o diferente, o álcool apresenta-se como uma fuga do eu, e o outro metaforicamente representa o reflexo daquele que é diferente do si mesmo. Portanto, no conto elencado o duplo é expresso através da figura, do espelho, do jogo entre verdade/ mentira e o bem e mal. Essas metáforas refletem, na narrativa, a reatualização do mito de Narciso mo-

derno, pois a personagem do conto analisado é considerada sujeito narcísico, porque experimenta a tirania da imagem perfeita e é consciente da existência do não-eu.

Percebe-se que, na literatura, o mito adquire um sentido novo por meio de metáforas expressas em diferentes situações narrativas. E constatou-se que, na narrativa em questão, o duplo configura-se de forma heterogênea, uma vez que a personagem, quando se olha no espelho, enxerga como um eu esfacelado. A Portuguesa, ao ser refletida no espelho de três ângulos, torna-se consciente do desdobramento do eu. Em outras palavras, as personagens lispectoriana vivem à procura do autoconhecimento, tornado-se conscientes de que suas identidades transitam entre o que são e o que os outros querem que sejam.

A personagem pode ser tomada como exemplo de apropriações metafóricas do mito de Narciso, suscitando uma reflexão sobre a constituição do sujeito moderno. Além disso, possibilita a analogia entre essência e aparência/ verdade e mentira, original e cópia, traços que revelam a natureza do duplo em Clarice Lispector.

Nessa narrativa, o descentramento da personagem desperta para o eu e o não-eu, o que contribui decisivamente para o desfecho. O que se observa é que ela não consegue resolver seus conflitos, não se desprende da vida esvaziada, embora ciente da incapacidade de resgatar a identidade perdida; é tanto que retoma sua vida sem questionamentos.

Referências

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO. **Mínima moralia:** reflexões a partir da vida lesada. Tradução de Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

BRAVO, N. F. Duplo. In: BRUNEL, P. (Org.). **Dicionários de mitos literários**. 2 ed. Tradução de Carlos Sussekind. *et al.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1998, p.261-288.

CAVALCANTI, R. **O mito de narciso**: o herói da consciência. São Paulo: Cultrix, 1992.

CASSIRER, E. **O Mito do estado**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **Linguagem e mito**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. Sobre o Narcisismo: uma introdução. Vol. XIV. In: **Edição Eletrônica das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1997b. 1 CD-ROM.

CHEVALIER, J. GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 6, ed. Tradução V. da C. Silva. et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

ECO. U. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Tradução de Beatriz Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1989.

ELIADE, M. **Imagens e símbolos**: ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso. Tradução de Sonia Cristina Tamer. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREUD, S. O estranho. Vol. XVII. In: **Edição Eletrônica das obras completas de Sigmund Freud**. Versão 2.0, Rio de Janeiro: Imago, 1997 a. p, 237-265.

_____. Sobre o Narcisismo: uma introdução. Vol. XIV. In: **Edição Eletrônica das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1997b. 1 CD-ROM.

GOTLIB, N. B. **Os difíceis Laços de Família.** In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo n. 91, Nov. 1994, p.93-99.

HOHLFELD, A C. **Conto brasileiro contemporâneo**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de Salles. ***Dicionário Houaiss da língua portuguesa***. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **O eu e o inconsciente**. Tradução de Dora Ferreira da Silva. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LAMAS, B.S. **O Duplo em Lygia Fagundes Telles:** um estudo em psicologia e literatura. Porto Alegre: EDIPUS, 2004.

LASCH. **O mínimo Eu:** Sobrevivência psíquica em tempos difíceis. 4 ed. Editora Brasiliense, 1986.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de Família Rio de Janeiro**: Rocco, 1998.

OVIDIO, N. A história de eco e Narciso. In: _____. **Metamorfoses de Ovídio**. Tradução de Vera Lúcia Leitão Magyar. São Paulo: Madras, 2003, p. 61-65.

ROSENBAUM, Y. **Clarice Lispector.** São Paulo: Publifolha, 2002.

RESUMO

Este trabalho demarca o percurso trilhado para a produção da pesquisa intitulada de N*arrativa, Espaço e Tempo em Pedro e Lina, de Antônio de Santana Padilha*, projeto no segmento Literatura/Teoria Literária. De antemão, consideramos o gênero romanesco extremamente apto à elaboração de um conteúdo cujo teor central é o caráter de formação e revisitação simbólicas de uma dada história. Deste modo, por meio da análise da obra *Pedro e Lina*, buscou-se averiguar os possíveis recursos/artifícios de que o escritor petrolinense Antônio de Santana Padilha se serviu para, ao contrário do que aprioristicamente possa se perceber, compor um painel literário cujo suporte baseia-se na efetuação de um resgate histórico-memorial da respectiva cidade pernambucana de Petrolina. No presente caso, nosso enfoque maior centrou-se na construção de um panorama analítico que abarcasse tanto as questões intrinsecamente estruturais da obra quanto os recursos sociolinguísticos presentes no romance. Para tanto, recorremos à Teoria da Literatura aliada à Etnografia como mecanismos de trabalho, por entendermos que a união destes campos do conhecimento auxilia de forma efetiva e gradual no saber do progresso sociocultural de um determinado local e de sua respectiva população. A leitura de livros de diversos autores, assim como a observação minuciosa de materiais audiovisuais ligados ao tema do projeto, terminou por alicerçar ainda mais o objetivo a que o projeto se destina.

Palavras-chave: Teoria literária, Etnografia, Romance.

ÁREA TEMÁTICA - LITERATURA E ENSINO

NARRATIVA, ESPAÇO E TEMPO EM *PEDRO E LINA*, DE ANTÔNIO DE SANTANA PADILHA

Germano Viana Xavier (UPE)

Introdução

Narrativa, Espaço e Tempo em Pedro e Lina, de Antônio de Santana Padilha é o título desta pesquisa, que discorre sobre as prováveis nuances ou marcas linguístico-textuais que situariam a obra do escritor petrolinense Antônio de Santana Padilha no que hoje se convenciona chamar, na esfera literária analítica, de narrativa épica ou romance épico.

No intuito de operar um exercício de organização e aferição de informações histórico-narrativas presentes no único romance do autor referido, aliando a isso uma espécie de confrontação dos dados adquiridos com os instrumentos da análise e da criação literária, o presente estudo entra em contato direto com o espectro da formação identitária de uma literatura regional preocupada não somente em ser objeto de entretenimento, mas também de ser uma forma de arquivamento do tempo histórico-humano.

Trata-se de uma pesquisa que pretende mostrar, através do estudo analítico da obra *Pedro e Lina*, como se apresentam alguns dos recursos narrativo-linguísticos utilizados pelo autor Antônio de Santana Padilha em seu romance, e que concedem à obra literária referida, mesmo que simbolicamente, um caráter épico/de épica ou, num sentido mais abstrato, de epopeia, haja vista que o livro conta uma história – ficcional – que auxilia na preservação da memória histórica do município pernambucano de Petrolina, assim como a de seu povo.

Objetivos de análise

Embora o foco principal esteja voltado para a obra em si, o conhecimento que envolve os estudos acerca da narrativa e da teorização da literatura faz-se de extrema necessidade para a clareza de entendimento e resolução da questão em evidência.

Para tanto, alguns questionamentos direcionam o campo de estudo até chegarmos ao ponto crucial: O que seria o gênero textual épico e/ou romanesco? Como surgiram? Que acontecimentos históricos marcaram o início do gênero na literatura mundial? Que características podem ser definidas como pertencentes ao gênero narrativo e como elas são trabalhadas no romance *Pedro e Lina*, de Antônio de Santana Padilha?

São objetivos fundantes deste trabalho: a) Identificar, a partir da análise do livro *Pedro e Lina*, de Antônio de Santana Padilha, elementos inerentes ao gênero textual épico/narrativo; b) Identificar variantes conceituais conexas aos termos épico/épica/epopeia/narrativa/romance, tendo como base as teorias pré-existentes; c) investigar os aspectos sociais e históricos que ajudaram a fundação e a organização estrutural do gênero romanesco, assim como suas ligações com a literatura em geral; d) Compreender a inserção da obra *Pedro e Lina*, de Antônio de Santana Padilha, no contexto da literatura dita regional; e) Verificar, a partir de análises textuais, a presença de elementos linguístico-temáticos essenciais ao universo da literatura romanesco-épica.

A significação do tema escolhido para o âmbito local, seu caráter de novidade, sua oportunidade e seus valores acadêmicos e sociais são demasiado evidentes, haja vista – como já fora mencionado aqui - o parco acervo documental -histórico concernente à questão da literatura produzida na região do Vale do São Francisco e, em especial, na cidade pernambucana de Petrolina, abrangendo assim os seus principais sintomas positivos e negativos, suas maiores demandas, tanto ao que tange à esfera da própria academia quanto ao debate social.

Um olhar geral sobre Pedro e Lina

Quando lemos um romance como *Pedro e Lina*, sem muito nos questionarmos acerca do que estamos pondo em desafio aos nossos olhos, apercebemo-nos

logo de que estamos diante de um texto estritamente literário ou, para ainda mais abrangê-lo, artístico.

É com extrema fluidez de crítica que ficamos inteirados de que a literatura, vista a partir da obra em questão, faz mesmo parte da cultura de um povo, e que ela afirma, por si só, uma identidade ou uma ordem natural de coisas e acontecimentos em específico. Veloz, a palavra presente no romance *Pedro e Lina* recolhe e provoca sensações de ordem estética, preocupada que é com sua função inerente de obra de arte.

Consciente da empreitada em que estava a investir firme o seu tempo, e decidido a contar uma história - ou senão a história - de sua cidade natal, o autor, ainda nos dizeres de Moreira (2007), sozinho adentrou na memória de Petrolina, descobriu papéis e velhos registros que fizeram com que aumentasse a preocupação já aflorada dentro de si no tocante ao papel histórico que sua obra poderia agregar.

Moreira (2007), que teve a oportunidade de ler os originais da obra ainda antes de ver a publicação vingar nos idos de 1980, relata no prefácio que:

> Pedro e Lina é, sem dúvida, a obra-prima de seu Toinho Padilha, como o chamam os mais chegados e amigos. Não só pela envergadura, um romance de 250 páginas no original, mas como ponto culminante de toda sua produção anterior. (PADILHA, 2007, p.13)

O livro conta com um elemento pré-textual denominado de "Explicações", uma espécie de nota, curta, onde o autor Antônio de Santana Padilha traça um breve perfil do histórico processo de mudanças de nomenclatura ao qual a cidade de Petrolina passou, empregando-lhe insinuações desde quando ainda era conhecida simplesmente por "Passagem do Juazeiro".

Ao final destas "Explicações", o autor questiona a si mesmo e a quem lê, dizendo: "E este livro, PEDRO E LINA, o que significa? O que pretende? O que insinua? O que afirma?" (PADILHA, 2007, p.21). Quem lê se vê absorto, meio que perdido, marcado pelas perguntas já tão penetrantes e de tão cedo surgimento. Porém, como quem suspeita ou tenciona almejar um saber sobre devidos, o mesmo responde: "Nada. É apenas uma estória com ingredientes de ficção e realidade – o desejo de que tivesse acontecido assim." (PADILHA, 2007, p.21).

Abaixo das numerações, a presença constante de uma espécie de epígrafe que, na presente obra, não passa de um conjunto de frases retiradas de dentro dos respectivos capítulos, e que pretendem funcionar como um chamativo, podendo ser comparada a uma manchete jornalística por seus assemelhados efeitos de persuasão no conjunto do texto.

Assim justapostas, as epígrafes em *Pedro e Lina* ganham status de parte ativa do texto e servem como pontos de partida para a execução da leitura, cumprindo com distinção suas funcionalidades particulares.

Veja os exemplos da primeira e da última epígrafe presentes na obra: "alguém percorre vereda estreita e sinuosa da caatinga sertaneja". (PADILHA, 2007, p.23); e:

> Toda vez que frei Henrique dizia Pedro e Lina, sorria-se na assistência. No seu acentuado sotaque italiano, na palavra Pedro, abria o som do e, trocava a letra d por t e elidia a vogal final com o e da conjunção – pronunciava claramente: PETROLINA. (PADILHA, 2007, p. 337)

Afora isto, ainda num olhar sobre a superfície da obra, já de cara emerge do romance um estilo que carrega o leitor na direção de uma internalização da uma reflexão crítica no que acerca diversos fatores, proporcionando maior acesso leitor X obra, mesmo que este acesso signifique diálogos de dúvida para com o universo pouco mítico e muito realista "criado" pelo autor.

Narrativa, espaço e tempo

Parece haver, desde os instantes iniciais da ação romanesca em *Pedro e Lina*, uma tentativa de correção à disciplina literária dita erudita e, também, a sua rigidez um tanto que monótona. Tais assertivas podem ser percebidas através da assimilação do falar espontâneo que se mostra presente nos diálogos entre as personagens do livro.

Expressões como "desculpe-me" dá lugar a "adiscurpe", "filha" vira "fia", "escapuliu" torna-se "inscapuliu", a conjunção "e" cede seu posto para o som da letra nordestinizada "i", o verbo "assustar" perde o r e ganha acento agudo no a e fica "assustá", "sou" vira "sô", "família" vira "famía", "solteiro" fica "sorteiro", só para citar alguns exemplos.

No tocante a isto, SANT'ANNA (1979, p.19), reforça a ideia de que este tipo de narrativa, de estrutura simplificada:

> [...] tem muita vinculação com uma forma de narrar que repousa sobre a oralidade e que se comporta de uma maneira ingênua, natural e primitiva. Tal narrativa revela muito interesse em endossar as formas convencionais de comportamento social e literário do que efetivar uma crítica do sistema de ideias e de atitudes da comunidade. Por ser uma maneira cômoda de contar, ela não chega a perturbar o público e o sistema.

Tal recurso linguístico de base sociológica e contextualizada aproxima a obra de seus mais prováveis leitores - os petrolinenses e/ou leitores residentes no Vale do São Francisco -, assim como enraíza de uma vez por todas as características essenciais aos personagens no que concerne à fidedignidade do modo de discurso produzido nos diálogos e conversas da obra e, também, sua apresentação ao público letrado.

Ao invés de o emprego desse recurso se tornar um grave problema para os âmbitos de valoração da obra de arte, que porventura acometem muitos dos escritores conscientes e empenhados, não no propósito de germinação de neologias enfáticas, que passam fatalmente com as brisas e as modas, em *Pedro e Lina* o autor investe numa arquitetura de conciliação do que se é falado e do que se é impresso, do que se é escrito e do que ainda não atravessou a fronteira do inescrito, forjando assim uma aparelhagem que gera nuances de maior veracidade e, quando não, de verossimilhança para com o que é natural à realidade por ora descrita.

Pode-se colocar a narrativa de *Pedro e Lina*, tomando como base a conceituação e diferenciação feita por SANT'ANNA (1979), no espaço destinado ao que o autor resolveu chamar de narrativa de estrutura simples, ou seja, aquela em que os eventos narrados se organizam na esfera mais próxima da denotação, do significado, do palpável.

Ainda de acordo com SANT'ANNA (1979), a narrativa de estrutura simples diferencia-se da narrativa de estrutura complexa por estar atrelada ao mítico e ao ideológico de tal forma que esboça uma intenção veemente em dar continuidade ao que é de ordem real ou se assemelha fielmente ao real.

> A narrativa de estrutura complexa é uma ruptura com o ideológico na sua versão do real e distancia-se do mítico para se desenvolver no imaginário-em-aberto. É a narrativa centrada em si mesma situando-se no pólo da conotação e do significante. (SANT'ANNA, 1979, p.18)

Já no longo primeiro parágrafo do primeiro capítulo da obra, o narrador nos apresenta a geografia do local onde o personagem protagonista emprega uma fuga precipitada e, ao mesmo tempo, dramática. É sem nenhum camuflamento que várias características intrínsecas ao que se convencionou chamar de sertão aparecem no texto.

A visualização facilitada de um espaço nada oblíquo, porém de agudeza natural, fortalece o ímpeto de uma narrativa predominantemente regionalista, regionalizante e regional, sem deixar nunca de ser ela espelho e retrato do mundo como um todo. Observe:

> Tudo lhe é familiar: os caminhos, as árvores, os animais. Passa debaixo de um umbuzeiro folhudo, pejado de frutos verdes e amarelos, o chão lastrado, o ar impregnado do odor adocicado e azedo das frutas podres. Assusta-o, adiante, o vôo inesperado, quase aos seus pés, de uma codorniz. Instintivamente pega na espingarda, que leva a tiracolo, hábil e rápido, no tiro, como era. A ave, porém, já estava longe e ele tinha que andar. Agressiva e barbuda, moita de xiquexique lhe barra o caminho, mas não lhe custa contorná-la. O hábito de procurar cortiços fá-lo parar debaixo de uma umburana, examinando os galhos grossos, à caça de abelhas. (PADILHA, 2007, p.23)

Na visão de Dimas (1987), a exposição exagerada de certos elementos pertencentes ao enredo da narrativa tanto podem dificultar a adesão à leitura quanto, também, ser um motivo a mais para a sua repulsa. O espaço visto no início da obra *Pedro e Lina*, por não estar diluído no interior da narrativa, obtém papel primordial no texto.

O espaço em *Pedro e Lina* é um capítulo à parte, destoa de todo o complexo literário restante que forma o romance. A observação e adentramento do leitor o quanto antes na atmosfera geográfica requerida por Antônio de Santana Padilha em sua obra favorece por demais o desenvolvimento de uma compreensão mais eficaz e nítida acerca da proposta do livro.

Para verificação de tais afirmações, eis como se apresenta o primeiro período do primeiro capítulo de *Pedro e Lina*:

> Alta madrugada, guiando-se pela luz das estrelas, caminhando cautelosamente por dentro do mato, vencendo a galharia agressiva das ramadas espinhentas, a macambira rasteira lhe mordendo os calcanhares e as fitas verdes de caroá lhe abarcando as pernas, (queriam retê-lo) alguém percorre vereda estreita e sinuosa da caatinga sertaneja, por onde transitam somente animais. (PADILHA, 2007, p.23)

Destarte, pode-se aferir que a questão espacial em Pedro e Lina é, desde seu início, fator "prioritário e fundamental no desenvolvimento da ação, quando não determinante". (DIMAS, 1987, p.06)

O aparecimento de marcas regionais nitidamente vinculadas à região nordeste do Brasil reforça ainda mais os tons de uma espacialidade dita sertaneja, determinada por uma ordem natural que se insinua inimiga ao andar diário do homem. Expressões como "macambira", "caroá", "juremal", "xiquexique" e " calumbis" introduzem o sujeito-leitor, quase que instantaneamente, numa ampla esfera de significações concernentes a um dado panorama geográfico, ou seja, acabam por demarcar o solo próprio do sertão e, por consequência, do sertanejo e seus semelhantes.

Rezas, curandeirismo, o hábito de fazer beberagens, o uso de animais para o transporte pessoal ou de carga, os armamentos rudes de caça e defesa, entre tantos outros aspectos, tudo fortifica a ideia de uma tradição cultural marcadamente popular, traço de uma determinada região brasileira, fato que aumenta o caráter de verismo e/ou verossimilhança da obra.

> Neste tipo de geografia literária, o que está em pauta não é a visão de mundo transfigurada e remodelada pelo artista, capaz de dotar a realidade histórica de atributos outros que não os simplesmente exteriores, mas, antes, a insistência em localizar o modelo que funcionou como ponto de partida. (DIMAS, 1987, p.07)

A princípio, estes exercícios fotográficos extremamente realistas empreendidos em *Pedro e Lina* podem soar como qualquer coisa, menos com literatura. Porém, como diz Dimas (1987, p.08): "Não se trata, no entanto, de desmerecê-los

pura e simplesmente, mas de enquadrá-los numa perspectiva correta, a fim de se evitar uma valorização inadequada".

Acerca da modelagem físico-criativa usada por Padilha em *Pedro e Lina,* SANT'ANNA (1979, p. 20) esclarece que:

> O processo de endosso do mítico através do ideológico testifica-se pelo artifício da reduplicação dos modelos da narrativa. Afastados os ingredientes exteriores e aspectuais, tirada a máscara dos personagens, subjaz uma mesma estrutura que repousa num maniqueísmo que visa ele mesmo ser um preenchimento de um vazio. Estipulando um mundo de mais ou menos, de positivo e negativo, claro e escuro, sonho e realidade, e muitas outras variantes [...].

O que marcará definitivamente o caráter literário ou não de uma obra escrita não é o que nela está contida, mas sim de que forma os elementos estruturantes de uma respectiva literariedade foram arrumados ou agrupados em si, assim como a sua preocupação com a estética artística em geral, a provocação sensorial e emotiva que é capaz de despertar.

Até porque, como diria MONTELLO (1980, p.03), "ao ler um romance, uma poesia ou conto, incorporamos à nossa consciência a experiência do romancista, do poeta ou do contista, além de apreciamos a maneira por que exprimiu a sua experiência".

No respectivo caso, é a imaginação do autor quem serve de guia ao leitor, mesmo este já tendo conhecimento prévio do local onde a narrativa se desenrolará.

> A imaginação não descansa na contemplação da superfície do real e no arranjo dos seus componentes; ao invés, responde ao desafio do caos em todas as esferas onde se encontra: somente poderosas imaginações são capazes de aceitar o repto e sair ilesas do combate com a anarquia do mundo. Quando o conseguem, recriam um caos simultâneo ao do mundo, onde o leitor culto se debruça para melhor compreender-se e compreender a realidade circundante. Realiza-se, desse modo, o superior destino do romance e da própria arte literária como forma de conhecimento. (MOISÉS, 2006, p.341)

Todavia, há sim marcas ostensivas de um espaço geográfico bastante conhecido dos petrolinenses de todas as gerações, ou melhor, de todos os nordestinos. Pode-se verificar a similaridade do que é narrado na obra com os modos de vida

ainda cultivados na região, em maior ou menor grau, mesmo após mais de cem anos de emancipação da cidade e de quase trinta anos de publicação da primeira edição do romance, através desta passagem do segundo capítulo do livro:

> Logo mais, de remo em punho, cavalgava o rio, alimária diferente das que domava no interior, homem do mato que era. O rio, porém, para ele, não era um estranho. Se havia seca no sertão, acabavam as pastagens, secavam as aguadas, salvava-se o gado nas roças do rio. Aí, o homem do interior, na faina diária, se tornava homem beiradeiro. Aprendia plantar de vazante, pescar de anzol, de fojo, de tarrafa e, o principal, remar e dirigir uma embarcação. (PADILHA, 2007, p.27)

O rio fica evidente diante do que lhe acontece ao redor. Assim o é para boa parte dos viventes da região, pescadores e ribeirinhos. O rio São Francisco, que nasce em Minas Gerais e parece um mundo d'água sem fim, que acoberta muitas almas ao longo de suas margens, forja uma espécie de homem dotada de qualidades intrínsecas e por demais adequadas ao ambiente.

Literatura e não-literatura, como afirma Amora (1977, p.49), "são maneiras muito diferentes de expressar a realidade, e não querem incorporar a seu espírito uma expressão da realidade, sem saber da natureza e do valor dessa expressão".

As concepções marcadamente distintas de realidade subjetiva e física, intuitiva e racional-universal, são provas mais do que suficientes para se poder apontar, com toda certeza, que o romance *Pedro e Lina*, mesclando uma realidade essencialmente psicológica com outra percebida pelos órgãos sensoriais e/ou emotivos, e enveredando-se por um caminho onde a realidade exposta é fruto não só de uma experienciação coletivizada e comum, como também de um olhar profundamente individual e imaginado, sem nenhuma espécie de constrangimento conceitual, pode ser situado no mais transparente dos campos literários.

> O romance moderno (re)produz o real como caos, porque sabemos que ele assim se apresenta e que somente se organiza por um esforço imaginativo ou racional. Mais ainda: a imaginação depara, nessa conjuntura, com sua máxima dificuldade, porquanto se vê impelida a (re)produzir a anarquia do mundo, a divisar o fragmentário da realidade e a transpô-lo, não como reflexo num espelho, mas como criação de um universo paralelo: a Literatura, sabemo-lo bem, é a criação de uma para-realidade. (MOISÉS, 1967, p.341)

Padilha, sem sombra de dúvidas, deixa evidente que é conhecedor nato do saber intuitivo e individual usado em toda a composição do romance, seja no que está inteiramente ligado ao fator espacial, seja com relação à caracterização das personagens e suas ações.

Acerca deste saber, AMORA (1977, p. 51) infere:

> O conhecimento intuitivo e individual é aquele que cada um de nós tem, naturalmente, dos fatos e das coisas: sabemos o que se passa dentro de nós (sentimentos, idéias, imaginação) e em volta de nós (o comportamento das pessoas, fenômenos naturais e sociais, etc.) – e tudo isso somos capazes de expressar, a viva voz ou por escrito. Ora, o mesmo ocorre com um escritor e, por isso, dizemos que sua obra (como qualquer obra de arte) expressa seu conhecimento individual e intuitivo da realidade.

Em *Pedro e Lina*, são duas narrativas que caminham dentro do mesmo espaço de criação literária. O tempo narrativo é marcado por duas partes, que caminham separadas e unidas ao mesmo tempo.

O primeiro impacto dessa proposital repartição ocorre logo no terceiro capítulo da obra, quando o narrador, depois de iniciar contando a história do ponto de vista do fugitivo, até então sem nome revelado, volteia para a lida do personagem Norberto, que se encontra numa fazenda em um de seus primeiros dias de trabalho.

Norberto é um vaqueiro e cuida de seus afazeres, mostrando aptidão para com o domínio de suas tarefas no campo. Observe como se dá a abertura do primeiro parágrafo do terceiro capítulo da obra, primeira puxada do autor para o outro plano da narrativa:

> Ainda estava escuro quando terminou de tirar o leite das vacas, no curral; enxotou os bezerros para a manga, soltou as vacas para o mato e levou as vasilhas do leite para casa. Chegado de pouco, vaqueiro novo na Tiririca, adaptando-se às coisas e aos serviços, Norberto acordara muito cedo, como era do seu costume. Ia campear pela primeira vez, conhecer as terras da propriedade, dar uma olhadela no gado, lá no campo. Apanhou o cabresto, fechou a porta da casa, solteiro que era, morava sozinho, tendo como companheiros, em casa, o cachorro Pixote e no campo o cavalo Ventania, ambos procedentes, como ele, de Flores, e com quem dividia o êxito da sua profissão de vaqueiro. (PADILHA, 2007, p.31)

Ao final do terceiro capítulo, Norberto avista uma mulher na margem oposta do açude ao qual se dirigia a cavalo. É assim, quando menos se está a esperar, que Padilha utiliza-se de mais uma de suas artimanhas para conquistar a fidelidade da leitura de seu romance.

Nunes (1988) aproxima o gênero épico do dramático com relação ao tempo, pois estes colocariam o leitor a todo instante diante de eventos múltiplos e multifacetados, cujas experiências são vividas pelos personagens, sejam de forma passiva ou de maneira mais ativa.

O fator temporal em *Pedro e Lina* vem de tal modo misturado às ações e eventos do romance que termina por impulsionar a narrativa para um outro local – exercendo, por mecanismos próprios, um deslocamento contínuo e natural - dentro da própria trama que de certo modo pode-se dizer que representa uma ligação quase que congênita ao desenvolvimento de todo o restante da estrutura da obra do escritor petrolinense.

Nessa partilha temporal, é evidente a marcação de movimentos dispersos e irregulares – incongruentes. As personagens movimentam-se em espaços de tempo diferentes – mesmo estando no mesmo território -, o que faz com que sejam gerados intervalos e sucessões inconstantes entre um e outro capítulo.

Por falar em quebra e ruptura, a presença da pluralidade de espaço e de tempo no romance *Pedro e Lina* pode ser conferida novamente no início do capítulo de número IX, onde se reintroduz a ação que se passa com o fugitivo, em meio ao rio e suas braçadas em remações, rompendo de chofre com as reminiscências a que D. Idalina estava a se recordar, sentada em meditação, de quando ainda era moça e foi tomada pela paixão através do Capitão Jacinto.

Observe como se dá a abertura do nono capítulo da obra:

> As margens sombrias e as ilhas desertas, ora estreitando, ora alargando o rio, comprimindo-os sobre o labirinto das pedras, afloradas ou submersas, por onde a canoa manobrava, deslizando, rio acima, de madrugadinha, continuavam sendo o caminho e a rota do fugitivo, que remava obstinadamente, sem esmorecer, sem fraquejar, na idéia fixa da fuga. (PADILHA, 2007, p. 51)

Há, portanto, a visualização de uma cronologia partida, constituída em quebras. Todavia, é inteligente saber que a produção dessas quebras, a fomentação

destes interlúdios temporais dentro do romance *Pedro e Lina* não se dá de modo aleatório, mas sim proposital.

Sobre isso, provavelmente explicando o caso da inserção de um tempo peculiar ao autor do romance, NUNES (1988, p.17) elucida: "Direta ou indiretamente, a experiência individual, externa e interna, bem como a experiência social ou cultural, interferem na concepção do tempo". Antes de qualquer outro modo de tempo de narrativa, é uma marcação temporal-lingüística que encaminha todo o decorrer do romance.

Acerca destes paralelos, NUNES (1988, p. 22) vai dizer:

> [...] o tempo linguístico, tempo do discurso, que não se reduz às divisões do tempo cronológico, revela a condição intersubjetiva da comunicação linguística. Suas divisões próprias, inteligíveis no ato de execução da fala, dentro do intercâmbio linguístico (como o "hoje", ou o "agora", proferidos em qualquer momento), atualizam-se no texto escrito juntando-se às coordenadas espaço-temporais que o tempo cronológico fornece.

O protagonista, apesar de tudo a ele parecer familiar, tem sua atenção requerida ao extremo em diversos acontecimentos. A agreste geografia da narrativa é um lugar já determinado e, por conseguinte, determinante. O protagonista parece estar imiscuído dentro dela, senão ser dela parte fundante. Ele está devidamente armado, ora com machado ora com espingarda, realiza ataque a animais silvestres, espanta-se consigo mesmo, dialoga com o que lhe rodeia, produz discursos mesmo silenciosos ou inaudíveis.

Todo personagem do romance *Pedro e Lina*, seja ele qual for e onde estiver atuando, possui um papel imprescindível no que tange à marcação do tempo da narração. São eles que conduzem o leitor pelo largo vergel das eventualidades criadas por Padilha, são eles que demarcam as operações que irão ser justapostas no próximo capítulo, são os personagens que, de uma maneira ou de outra, guiam em retrospectiva todas as singularidades da trama e de seu tempo ficcional ativo-passivo.

Dando continuidade à assertiva de Nunes (1988), vemos que ele também ratifica a ideia de que é nos personagens que está a maior fonte de organização temporal, principalmente se o texto for de caráter narrativo.

> É a partir dos personagens, dos enunciados a respeito deles ou daqueles que proferem, que fica demarcado o presente da enunciação: os dêiticos, hoje, amanhã, depois, funcionam dentro de um intercâmbio linguístico que se passa entre esses interlocutores, e sem o qual o enquadramento cronológico seria um molde abstrato. O tempo linguístico dependerá do ponto de vista da narrativa, seja da visão onisciente ou impessoal, de proximidade ou de participação (narração em terceira pessoa) do narrador sobre os personagens, seja de sua visão identificada com um deles (narração em primeira pessoa). (NUNES, 1988, p. 22-23)

O tempo físico é o imperativo na obra – ou melhor, o que mais destoa –, enquanto que o tempo psicológico, de ordem mais subjetiva e qualitativa, encarcera-se no todo temporal, aparecendo e sublimando no interior subjetivo das personagens inúmeras vezes durante a passagem dos eventos.

O tempo em *Pedro e Lina* é também histórico, sem marcação cronológica dos acontecimentos, e representa "a duração das formas históricas da vida" (NUNES, 1988, p.21).

De um modo geral, durante todo o decorrer do enredo do romance *Pedro e Lina*, de Antônio de Santana Padilha, as características basais não extrapolam as diretrizes analisadas e expostas até aqui. Pouco há de variação no que governa os principais elementos do livro, a citar a narrativa, o espaço e o tempo e, também, os personagens. Portanto, com uma pausa neste ponto, o leitor terá, sem grandes perdas para a compreensão da obra, o sumo interpretativo de toda a análise, ou seja, o que é essencial.

Considerações finais

Narrativa, Espaço e Tempo em Pedro e Lina, de Antônio de Santana Padilha é uma provocação àqueles que reduzem o que é de ordem local, aos que abafam os triunfos culturais regionais, quase sempre desprezando a inestimável capacidade que alguns de nossos artistas têm de, bulindo ou não com a realidade, construir um universo verdadeiro-verossímil onde a identidade histórica de um lugar e/ou povo é preservada com eficiência.

Fica perceptível a aproximação existente entre o livro *Pedro e Lina*, de Antônio de Santana Padilha, e o universo da narrativa dita épica, simplesmente

por se poder visualizar, dentro do enredo, a narração de um conjunto de fatos, misturadamente extraordinários, reais e fabulosos, envolvendo feitos "heroicos" cujos personagens e eventos ajudam a compor um panorama histórico coletivo, mesmo que muito ainda embrenhado num imaginário essencialmente particular, a saber, o do autor.

Assim, evidencia-se também a questão acerca do que viria a ser o gênero textual épico e/ou romanesco. O diálogo com os diferentes autores, entre teóricos e críticos da literatura, pode explicitar suas origens e, também, apontar quais acontecimentos de cunho histórico tiveram participação fundamental na gênese do gênero na esfera da literatura mundial. A pontuação analítica de três elementos do épico – narrativa, espaço e tempo – fortificaram o pertencimento do romance *Pedro e Lina* à categoria de romance épico.

A identificação e o posterior estudo dos três elementos inerentes ao gênero textual épico/narrativo, assim como a verificação da presença de diferentes variantes conceituais ligadas aos termos épico/épica/epopéia/narrativa/romance, fizeram com que aspectos sociais e históricos intrinsecamente relacionados à cidade de Petrolina pudessem ser mais bem observados, num esforço de unir os olhares da etnografia à literatura. Deste modo, mais fácil é compreender a inserção da obra *Pedro e Lina*, de Antônio de Santana Padilha, no contexto da literatura regionalizada.

Referências

AMORA, Antônio Soares. **Introdução à teoria da literatura**. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

ARISTÓTELES. **Poética.** Lisboa: Guimarães, 1964.

BARTHES, Roland. **Novos ensaios**: o grau zero da escritura. São Paulo: Cultrix, 1974.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Ática, 1990.

CABRAL, Isabel Cristina Martelli; MINCHILLO, Carlos Alberto Cortez. **A narração**: teoria e prática. 10ª ed. São Paulo: Atual, 1989.

CANDIDO, Antonio. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

_____. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1965.

DACANAL, José Hildebrando. **Nova narrativa épica no Brasil.** 2ª ed. São Paulo. Mercado Aberto, 1988.

DIMAS, Antônio. **Espaço e romance**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1987.
D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto 1**: Prolegômenos e teoria da narrativa. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 2004.
FRIEDMAN, Normam. **O ponto de vista na ficção**: O desenvolvimento de um conceito crítico. In: STEVICK, P. (Org.). The theory of the novel. Nova York: Free press, 1967.
LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**: ou a polêmica em torno da ilusão. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1989.
LIMA, Luiz Costa. **A aguarrás do tempo**: estudos sobre a narrativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.
MENDILOW, Adam Abraham. **O tempo e o romance**. Porto Alegre: Globo, 1972.
MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. 12ª ed. São Paulo: Cultrix, 2000.
_____. **A criação literária:** prosa I. 18ª ed. São Paulo: Cultrix, 2001.
MONTELLO, Josué. **Literatura.** In: Biblioteca Educação é cultura. Rio de Janeiro: Bloch-FENAME, 1980.
MOREIRA, Elisabet Gonçalves. (Org.). **Poética ribeirinha:** antologia literária de Petrolina -1995. Petrolina: UPE, 1998.
NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.
OLIVEIRA, Clenir Bellezi de. **Ilíada e Odisséia**: além do tempo e do espaço. Revista Discutindo Literatura, n.3, 08-11, 2000.
PADILHA, Antônio de Santana. **Pedro e Lina**. 2ª ed. Petrolina: Gráfica Franciscana, 2007.
RAMOS, José de Paula. **Teogonia**: a origem dos deuses. Revista Discutindo Literatura, n.1, 08-11, 2000.
REUTER, Yves. **Introdução à análise do romance**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Análise estrutural de romances brasileiros**. Petrópolis: Vozes, 1979.
SILVA, Manuel de Aguiar e. **A estrutura do romance**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.
SINDER, Valter. **Configurações da narrativa:** verdade, literatura e etnografia. São Paulo: Vervuert, 2002.
VALETTE, Bernard. **O romance**: Iniciação aos métodos e técnicas modernas de análise literária. Lisboa: Editorial Inquérito, 1993.
VERNANT, J.P. **As origens do pensamento grego**. Trad. I.B.B. Fonseca. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 7ª ed., 1992.

RESUMO

O subprojeto O estudo do texto dramático e da peça *O auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna faz parte do projeto O estudo do texto dramático, do Prof. Dr. Eduardo Henrique Cirilo Valones, elaborado para o Programa de Iniciação Científica da UEPB, cota 2014-2015, e visa promover a participação do discente no processo de produção científica, bem como proporcionar o início de sua formação como pesquisador. As discussões teóricas sobre o teatro e seus diferentes aspectos vêm começando a ganhar um sentido mais aprofundado, através de algumas teses universitárias e de alguns estudos críticos por parte de especialistas. Com base nesse fato, se faz necessário estudar esta arte milenar no que concerne a análise literária do texto teatral enquanto escritura. Assim, o principal objetivo deste projeto é apresentar tanto os resultados obtidos ao longo de nossa pesquisa, como as experiências adquiridas e descobertas realizadas na área de Literatura, uma vez que abordaremos as perspectivas do estudo do texto teatral enquanto obra literária e em paralelo com fundamentos da dramaturgia. Esperamos a partir daí, estabelecer diálogos entre o texto literário e as teorias da dramaturgia, a fim de expor nossa análise e os processos de pesquisa acerca do texto teatral brasileiro *O auto da compadecida*, de Ariano Suassuna.

Palavras-chave: Ensino de literatura, Letramento literário, Poesia.

O ESTUDO DO TEXTO DRAMÁTICO E DA PEÇA *O AUTO DA COMPADECIDA* DE ARIANO SUASSUNA

Eduardo Henrique Cirilo Valones (UEPB)
Tereza Eliete de Oliveira Fernandes Ribeiro (UEPB)

Identificação da proposta

O projeto *O estudo do texto dramático*, elaborado para o Programa de Iniciação Científica da UEPB, visa promover a participação do discente no processo de produção científica, bem como proporcionar o início de sua formação como pesquisador, incentivando-o a continuação com participações em eventos científicos, seja apresentando trabalhos ou contribuindo nas discussões sobre o tema com outros pesquisadores. Entretanto, o objetivo maior é dar ensejo, através das técnicas e métodos de pesquisa, o estímulo necessário para o desenvolvimento do pensar cientificamente, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa, e, assim, estimular o seu ingresso nos cursos/programas de Pós-Graduação nos níveis de especialização, mestrado e doutorado.

A atuação do referido projeto será na área de Literatura, uma vez que abordaremos o estudo do texto teatral enquanto obra literária. Para isso, verificaremos que o texto dramático escrito tem autonomia literária. Aristóteles, por exemplo, considera que a tragédia, mesmo sem representação cênica e sem atores, pode manifestar seus efeitos. Para o filósofo grego, "*a tragédia existe por si independente da representação e dos atores*" [1]. Dessa forma, já justificamos nossos

1. ARISTÓTELES. *Arte retórica e Arte poética*. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d.], p 248.

objetivos e a pertinência de nossas análises literárias. Subentendemos dessa forma que é pertinente nosso projeto estudar o texto dramático enquanto escritura e proceder a análises literárias ao mesmo, haja vista sua autonomia literária.

Dessa forma, esse projeto vai iniciar dois pesquisadores, os quais futuramente poderão juntar-se a outros para apresentarem estudos e ensaios a outros pesquisadores nessa área em congressos e eventos, tornando-os cada vez mais considerável.

Qualificação do principal problema a ser abordado

No Brasil, a reflexão crítica sobre a arte dramática cresceu consideravelmente nas últimas décadas. As discussões teóricas sobre o teatro e seus diferentes aspectos vêm começando a ganhar um sentido mais aprofundado, através de algumas teses universitárias e de alguns estudos críticos por parte de especialistas, conforme aponta Renata Pallottini. Com base nesse fato, se faz necessário estudar esta arte milenar no que concerne a análise literária do texto teatral enquanto escritura.

Na Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, em Guarabira, encontra-se graduandos em Letras ansiosos para desenvolver estudos nessa área, visto que se trata de uma nova perspectiva de encarar a análise literária. Por isso é pertinente se estudar, de modo, autônomo, o texto teatral escrito. Esse tipo de análise é baseado em reflexões de críticos literários que trataram do assunto. Nossa intenção é obter conhecimento para desenvolver estudos de textos de peças teatrais conhecidas para ampliarmos os temas de monografias ao término de curso. Sem contar que, através desse projeto, se formará um grupo de pesquisa que desenvolverá ensaios relativos ao tema para apresentá-los em congressos e eventos.

Nossa proposta tem por objetivo examinar detidamente a construção da ação e das personagens na Dramaturgia Moderna, reconstituindo a origem e a estrutura da Tragédia, uma vez que é nesse gênero literário que se encontram as raízes do Dramaturgia Moderna, a qual pertence *O auto da compadecida*, de Ariano Suassuna, peça que iremos analisar. Pretendemos observar as diferenciações que ocorreram, ao longo do tempo, na sua composição, como também sua transmutação. Não iremos tratar exaustivamente de todas as mudanças ocorri-

das durante os últimos séculos. Deter-nos-emos naquelas mais importantes e fundamentais para um bom entendimento dos elementos da ação e das personagens do auto escrito por Suassuna. É importante, nessa trajetória, destacarmos alguns fatores sociais que contribuíram para essa mudança no gênero. Com esta pesquisa, procuraremos ter dados suficientes para evidenciar, nos *corpus* do projeto, como se dá a construção da ação e do herói nessas modernas peças.

A importância da análise de *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, é que se trata de uma peça clássica do teatro brasileiro, escrita em 1955 e publicada em 1957. Virou minissérie de televisão e ganhou versões para o cinema. Abordando temas universais como a avareza humana e suas amargas consequências, por meio de personagens populares, a obra é igualmente uma reflexão sobre as relações entre Deus e os homens: um milagre de Nossa Senhora, como os medievais, apresentado sob a forma de uma pantomima de circo. Há ainda em *Auto da Compadecida*, a realização de uma magnífica síntese de duas tradições: a dos autos da era medieval e a da literatura picaresca espanhola. Na era medieval, a cultura era indissociável da religião, mesmo porque a Igreja controlava tudo com mão de ferro. A tradição da literatura picaresca espanhola vem da cultura popular e chega ao ápice no *Dom Quixote*, de Cervantes.

Então, tendo em vista a importância do estudo teatral e da obra *corpus* do projeto, afirmar que o texto dramatúrgico deve ser entendido como uma obra em processo, isto é, inacabado ou não absoluto, levanta importantes questões epistemológicas, que necessitam de uma maior sistematização por parte daqueles que se interessam pela crítica literária. O olhar sobre um texto teatral propõe, do ponto de vista metodológico, abandonar o paradigma do teatro enquanto apenas ação, para em seguida criar um outro, isto é, do texto enquanto obra aberta.

Umberto Eco em seu livro *Obra Aberta* debate exaustivamente e calorosamente o tema da pluralidade de significados de uma obra de arte. Para o autor, "A poética da obra 'aberta' tende [...] a promover no intérprete 'atos de liberdade consciente', pô-lo como centro ativo de uma rede de relações inesgotáveis"[2]. Segundo Eco, mesmo a obra "acabada", "fechada", é também aberta, na medida que serve a inúmeras interpretações. Cada fruição é uma interpretação e uma execu-

2. ECO, Umberto. *Obra Aberta*. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 1991, p. 41.

ção, pois em cada fruição uma obra revive dentro de uma perspectiva original. É a partir desta constatação de Eco que iremos refletir sobre possíveis caminhos metodológicos para se interpretar e analisar um texto dramático, enquanto obra aberta a análise literária.

Objetivos e metas a serem alcançados

- Realizar leituras acerca do tema literatura e dramaturgia;
- Ministrar seminários sobre os resultados das leituras do tema literatura e dramaturgia;
- Proceder a processos de pesquisa e análises do texto teatral brasileiro *O auto da compadecida*, de Ariano Suassuna;
- Participar de eventos ou congressos específicos na área e do XXII ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UEPB e, com resultados das pesquisas e análises obtidas, apresentar trabalhos, ministrar minicursos e publicar nos Anais do evento.

Metodologia a ser empregada

Primeiramente, procurar-se-á adquirir referência bibliográfica necessária para o estudo do texto teatral, como os títulos inseridos na bibliografia. Depois criaremos um grupo de pesquisa para o estudo desses textos, entre os alunos da graduação em Letras da UEPB, campus III, Guarabira. Nesse aspecto, farão parte do grupo, além do orientador, os dois alunos candidatos ao programa (bolsista e voluntário) interessados em fazer estudos para participar de eventos na área, monografias relativas ao final do curso e outros tipos de interesse como uma pós-graduação. Iniciaremos estes pesquisadores no programa com o intuito de aprofundá-los nas pesquisas exigidas pelos objetivos do projeto. Depois, realizaremos leituras acerca do tema literatura e dramaturgia. Com os resultados das leituras destes temas, procuraremos ministrar seminários em eventos específicos para esse fim com as principais conclusões sobre literatura e dramaturgia. Procederemos então com esse grupo processos de pesquisa e análises de textos dramáticos brasileiros, nesse caso, *O auto da compadecida*, de Ariano Suassuna. Dessa forma, poderemos participar de eventos, congressos

e ministrar minicursos com resultados das pesquisas e análises obtidas. Além disso, participaremos dos encontros de Iniciação Científica previstos pela Instituição, bem como apresentaremos seus resultados de pesquisa em eventos da própria Universidade e outros eventos também de mesma natureza que, por ventura, acontecerem no período.

Principais contribuições e impactos esperados da proposta

Os resultados e contribuições esperados irão se mostrar a partir do momento da implementação do projeto, pois irá fortalecer as discussões na construção de sujeitos sociais conscientes de seu papel para a análise literária, garantindo que, com os estudos sobre o tema, irão alcançar as metas e objetivos do projeto, por meio da leitura de textos teóricos de diferentes tipos sobre Literatura e Dramaturgia, através dos quais irão obter informação, organizar o conhecimento e aceder para o universo da análise literária. Assim os orientandos irão:

- Compreender melhor o universo da Literatura e Dramaturgia;
- Ter um conhecimento amplo sobre a Análise Literária;
- Tornar mais abrangente seu vocabulário;
- Ampliar sua técnica de análise de textos literários;
- Produzir textos para apresentação de trabalhos e publicações.

Publicações previstas oriundas da pesquisa.

Estão previstas para o interstício deste projeto pelo menos duas publicações. Uma referente à participação dos alunos na VI SEMANA DE HUMANIDADES – A Formação de professores e o direito a Educação, a ser realizada no Centro de Humanidades – Campus III – Guarabira, de 27 a 30 de outubro de 2014. Neste evento procuraremos publicar tanto resumos como trabalhos completos nos Anais programados para ocasião. A outra nos Anais do evento específico do Programa de Iniciação Científica da UEPB, o XXII ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UEPB, a ser realizado em 2015, em data a ser definida oportunamente pela PRPGP.

Cronograma das atividades da pesquisa

As atividades serão realizadas nas Terças, Quintas e Sextas-Feiras, no período da tarde. Procuraremos obedecer a um calendário sistemático de execução de atividades específicas de forma esquematizada para que se atinja os objetivos da proposta.

Referências

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1966.

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A poética clássica*. Trad. Jaime Bruna. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

ARNS, Paulo Evaristo (org.). *Brasil:* nunca mais. Petrópolis: Vozes, 1985.

AULETE, Caldas. *Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa Caldas Aulete*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Delta, 1970.

BARTHES, Roland. A retórica antiga. In: COHEN, Jean et al. *Pesquisas de retórica*. Petrópolis: Vozes, 1975, p.147-224.

BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*. Tradução, apresentação e notas de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BERTHOLD, Margot. *História Mundial do Teatro*. Trad. Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega*. Petrópolis: Vozes, 1986, Vol. I.

_____. *Mitologia grega*. Petrópolis: Vozes, 1987, Vol. II.

_____. *Teatro grego: origem e evolução*. São Paulo: Ars Poetica, 1992.

_____. *Teatro grego:* tragédia e comédia. 2. ed**.** Petrópolis: Vozes, 1984.

BRETON, Philippe; PROULX, Serge. O Poder da retórica. In: _____. *Sociologia da Comunicação*. Tradução Ana Paula Castellani. 2. ed.. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 27-38.

CARLSON, Marvin. *Teorias do teatro*. Estudo histórico-crítico dos gregos à atualidade. São Paulo UNESP, 2002.

CARVALHO, Alfredo Leme Coelho de. *Interpretação da Poética de Aristóteles*. São José do Rio Preto: Rio-Pretense, 1998.

CHEVALIER, Jean, GHEERBRANT, Alain [e a colaboração de BARBAULT, André et al.]. *Dicionário de símbolos:* mitos, sonhos, costumes, gestos, formas figuras, cores, números. Coord. Carlos Sussekind e trad. Vera da Costa e Silva et al. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

CIVITA, Vitor. *Mitologia*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1973.
CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.
D'ARAUJO, Maria Celina; SOARES, Gláucio Ary Dilson; CASTRO, Celso (Orgs.). *A volta aos Quartéis*: a memória militar sobre a abertura. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto 1*. 2ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1993. Vols. II, XI e XII.
FARIA, João Roberto. *O teatro na estante*: estudos sobre dramaturgia brasileira e estrangeira. Cotia: Ateliê Editorial, 1998.
FEITLER, Bruno. Duas Faces de Um Mito. In *Nossa História*, ano 1, n.º 10. São Paulo: Biblioteca Nacional / Vera Cruz, ago. 2004, p. 48-51.
GOMES, Dias. *O berço do herói*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
GOUVEIA, Arturo. Inquérito infernal. In *Graphos*. Revista da Pós Graduação em Letras – UFPB. João Pessoa, Idéia, dez. 1999, vol. IV, n. 1, p. 11-22.
GRAVES, Robert. *O grande livro dos mitos gregos*. Trad. Fernando Klabin. São Paulo: Ediouro, 2008.
HANSEN, João Adolfo. *Alegoria*: construção e interpretação da metáfora. São Paulo: Hedra/UNICAMP, 2006.
HARVEY, Paul. *Dicionário Oxford de literatura clássica grega e latina*. Trad. Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.
HEGEL, *Estética* – poesia. Trad. Álvaro Ribeiro. Lisboa: Guimarães Editores, 1980.
HORÁCIO. *Arte poética*. Introd., Trad. E Coment. R. M. Rosado Fernandes. Lisboa: Editorial Inquérito, [s.d].
LESKY, Albin. *A tragédia grega*. Trad. J. Guinsburg, Geraldo Gerson de Souza e Alberto Guzik. São Paulo: Perspectiva, 2006.
LOCKE, John. *Carta acerca da tolerância; Segundo tratado sobre o governo; Ensaio acerca do entendimento humano*. Trad. Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores)
LUKÁCS, G. The sociology of modern drama. In BENTLEY, Eric. (ed). *The theory of the modern stage*: an introduction to modern theatre and drama. London: Penguin books, 1990, p. 425-450.
LUNA, Sandra. *A tragédia no teatro do tempo*: das origens clássicas ao drama moderno. João Pessoa: Idéia, 2008.
_____. *Arqueologia da ação trágica*: o legado grego. João Pessoa: Idéia, 2005.
_____. *Drama social, tragédia moderna*: ensaios em teoria e crítica. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. (Col. PósLetras).
MAGALDI, Sábato. *Panorama do teatro brasileiro*. 3.ed. São Paulo: Global, 1997.
McLEISH, Kenneth. *Aristóteles*: a Poética de Aristóteles. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 2000.

MERCADO, Antonio (Coord). *Os heróis vencidos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. (Col. Dias Gomes – Vol.1).
MICHAELIS. *Moderno dicionário de língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
MOISÉS, Massuad. *Dicionário de termos literários*. 12.ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
NIETZSCHE, Friedrich. O nascimento da tragédia. In ID., *Ecce Homo. Como se chega a ser o que se é*. Trad. Artur Morão. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008, p. 52-57.
_____. *A origem da tragédia*. Proveniente do espírito da música. Trad. Erwin Theodhor. São Paulo: Cupolo, 1984.
NUNES, Benedito. *Introdução à filosofia da arte*. 4.ed. São Paulo Ática, 1999.
OLIVEIRA, Emília M. Rocha de. A Arte Poética de Horácio por Pedro José da Fonseca. *Ágora*. Estudos Clássicos em Debate. Aveiro: Departamento de Línguas e Culturas / Universidade de Aveiro, 2000, v.2
PALLOTTINI, Renata. *O que é dramaturgia*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
PEIXOTO, Fernando. *Teatro em Pedaços*. São Paulo: Hucitec, 1989.
PEIXOTO, Maria Inês Hamann. *Arte e grande público*: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003. (Col. Polêmicas do nosso tempo, 84)
PINHEIRO, Manu. *Cale-se* – A MPB e a Ditadura Militar**.** Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2010.
REIMÃO, Sandra. *Repressão e Resistência: Censura a Livros na Ditadura Militar*. São Paulo: Edusp, Fapesp, 2011.
RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
ROMILLY, Jacqueline de. *A tragédia grega*. Trad. Ivo Martinazzo. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
ROSENFELD, Anatol. *O mito e o herói no moderno teatro brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
ROSENFELD, Anatol. *Texto / Contexto*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva/INL/MEC, 1973.
ROUBINE, Jean-Jacques. *Introdução às grandes teorias do teatro*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
SCHWARZ, Roberto. Cultura e política, 1964-1969. In _____. *O pai de família e outros estudos*. São Pulo: Companhia das Letras, 2008. p. 70-114.
SPINDEL, Arnaldo. *O que são ditaduras*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
STAIGER, Emil. *Conceitos Fundamentais da Poética*. Trad. de Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1977.
STAINER, George. *A morte da tragédia*. Trad. Isa Kopelman. São Paulo: Perspectiva, 2006.
SUASSUNA, Ariano. *O auto da compadecida*. 36. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno (1880-1950)*. Trad. Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.
VAINFAS, Ronaldo e SOUZA, Juliana Beatriz de. *Brasil de todos os santos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

VERNANT, Jean-Pierre, VIDAL-NAQUET, Pierre. *Mito e tragédia na Grécia antiga*. Trad. Anna Lia A. de Almeida Prado. São Paulo: Perspectiva, 1999.
VERNANT, Jean-Pierre. *Entre mito e política*. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: EDUSP, 2001.
Vozes da Democracia: histórias da comunicação na redemocratização do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Intervozes – Coletivo Brasil de Comunicação Social, 2006.
WILLIAMS, Raymond. *A tragédia moderna*. Trad. Betina Bischof. São Paulo: Cosak & Naify, 2002.

RESUMO

O subprojeto O estudo do texto dramático e da peça *O berço do herói*, de Dias Gomes faz parte do projeto O estudo do texto dramático, do Prof. Dr. Eduardo Henrique Cirilo Valones, elaborado para o Programa de Iniciação Científica da UEPB, cota 2014-2015, e visa promover a participação do discente no processo de produção científica, bem como proporcionar o início de sua formação como pesquisador. As discussões teóricas sobre o teatro e seus diferentes aspectos vêm começando a ganhar um sentido mais aprofundado, através de algumas teses universitárias e de alguns estudos críticos por parte de especialistas. Com base nesse fato, se faz necessário estudar esta arte milenar no que concerne a análise literária do texto teatral enquanto escritura. Assim, o principal objetivo deste projeto é apresentar tanto os resultados obtidos ao longo de nossa pesquisa, como as experiências adquiridas e descobertas realizadas na área de Literatura, uma vez que abordaremos as perspectivas do estudo do texto teatral enquanto obra literária e em paralelo com fundamentos da dramaturgia. Esperamos, a partir daí, estabelecer diálogos entre o texto literário e as teorias da dramaturgia, a fim de expor nossa análise e os processos de pesquisa acerca do texto teatral brasileiro *O berço do herói*, de Dias Gomes.

Palavras-chave: Literatura, Dramaturgia, *O berço do herói*.

ÁREA TEMÁTICA - LITERATURA E ENSINO

O ESTUDO DO TEXTO DRAMÁTICO E DA PEÇA *O BERÇO DO HERÓI* DE DIAS GOMES

Eduardo Henrique Cirilo Valones (UEPB)
Genivaldo Soares Da Silva Neto (UEPB)

Identificação da proposta

O projeto *O estudo do texto dramático*, assim como o estudo do texto dramático e da peça *O berço do herói,* de Dias Gomes, elaborados para o Programa de Iniciação Científica da UEPB, visam promover nossa participação no processo de produção científica, bem como proporcionar o início da formação como pesquisador, incentivando a continuação com participações em eventos científicos, seja apresentando trabalhos ou contribuindo nas discussões sobre o tema com outros pesquisadores. Entretanto, o objetivo maior é dar ensejo, através das técnicas e métodos de pesquisa, o estímulo necessário para o desenvolvimento do pensarmos cientificamente, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa, e, assim, estimular nosso ingresso nos cursos/programas de Pós-Graduação nos níveis de especialização, mestrado e doutorado.

A atuação do referido projeto será na área de Literatura, uma vez que abordaremos o estudo do texto teatral enquanto obra literária. Para isso, verificaremos que o texto dramático escrito tem autonomia literária. Depois dar-se-á procedimentos de análise literária no texto da peça *O berço do herói,* de Dias Gomes.

Qualificação do principal problema a ser abordado

No Brasil, a reflexão crítica sobre a arte dramática cresceu consideravelmente nas últimas décadas. As discussões teóricas sobre o teatro e seus diferentes aspectos vêm começando a ganhar um sentido mais aprofundado, através de algumas teses universitárias e de alguns estudos críticos por parte de especialistas, conforme aponta Renata Pallottini. Com base nesse fato, se faz necessário estudar esta arte milenar no que concerne a análise literária do texto teatral enquanto escritura.

Na Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, em Guarabira, encontra-se graduandos em Letras ansiosos para desenvolver estudos nessa área, visto que se trata de uma nova perspectiva de encarar a análise literária. Por isso é pertinente se estudar, de modo, autônomo, o texto teatral escrito. Esse tipo de análise é baseado em reflexões de críticos literários que trataram do assunto. Nossa intenção é levar conhecimento para os alunos da graduação em Letras desenvolver estudos de textos de peças teatrais conhecidas para ampliar os temas de monografias ao término de curso. Sem contar que através desse projeto se formará um grupo de pesquisa que desenvolverá ensaios relativos ao tema para apresentá-los em congressos e eventos.

Nossa proposta tem por objetivo examinar detidamente a construção da ação e das personagens na Dramaturgia Moderna, reconstituindo a origem e a estrutura da Tragédia, uma vez que é nesse gênero literário que se encontram as raízes da Dramaturgia Moderna, a qual pertence *O berço do herói,* de Dias Gomes, peça que iremos analisar. Pretendemos observar as diferenciações que ocorreram, ao longo do tempo, na sua composição, como também sua transmutação. Não iremos tratar exaustivamente de todas as mudanças ocorridas durante os últimos séculos. Deter-nos-emos naquelas mais importantes e fundamentais para um bom entendimento dos elementos da ação e das personagens do drama escrito por Gomes. É importante, nessa trajetória, destacarmos alguns fatores sociais que contribuíram para essa mudança no gênero. Com esta pesquisa, procuraremos ter dados suficientes para evidenciar, nos *corpus* do projeto, como se dá a construção da ação e do herói nessas modernas peças.

O berço do herói reside no grau de importância de seu autor, Dias Gomes, que se destacou tanto em peças teatrais como em novelas e minisséries. O conjunto

dele é vasto, diverso e multiforme. Por isso, tem sido bem estudado em teses e dissertações universitárias. Ao lado de dramaturgos como Nelson Rodrigues, Gianfrancesco Guarnieri, Paulo Pontes, Chico Buarque de Holanda, entre outros, Dias Gomes colaborou com a arte teatral no Brasil, com produções premiadas no cenário nacional e internacional. A peça *O berço do herói* foi escrita em 1965, mas, como Brasil passava pela ditadura militar, duas horas antes da estreia, foi proibida pela censura. Mais tarde, com o nome de Roque Santeiro, quase virou novela, mas também foi censurada. Toda essa perseguição deve-se ao fato da peça abordar o tema do mito [herói militar], desconstruindo esse mito. Esse era um tema muito delicado para o momento que atravessava o país. Somente em 1985, já com o processo de democratização, a novela foi ao ar, alcançando grande sucesso e tornando personagens inesquecíveis, como o Sinhozinho Malta e a viúva Porcina. A história acontece no período da Segunda Guerra Mundial e Roque, o protagonista da peça, retorna à Asa Branca quinze anos depois do final da guerra, quando o governo concedeu anistia aos desertores. Porém, é claro que Dias Gomes utiliza esse tempo passado, como forma de se referir ao tempo em que o livro foi escrito, na ditadura militar da década de 60. Por falar de um herói militar, Dias Gomes tentou criticar o comportamento das Forças Armadas e só pôde fazer isso através de uma história fictícia, deslocada do tempo real, ao qual ele se referia. Tudo isso faz crer que a obra desse dramaturgo orienta-se por uma espécie de unidade que a fundamenta. Essa unidade caracteriza-se, conforme aponta Rosenfeld, pelo "empenho consequente e pertinaz por valores político-sociais – por valores humanos, portanto – mercê da visão crítica de um homem que não está satisfeito com a realidade do Brasil e do mundo" [1]. Pode-se, assim, afirmar que Dias Gomes pertence a uma classe de dramaturgos que buscam na representação teatral contribuir para o processo de mudança social.

Então, tendo em vista a importância do estudo teatral e da obra *corpus* do projeto, afirmar que o texto dramatúrgico deve ser entendido como uma obra em processo, isto é, inacabado ou não absoluto, levanta importantes questões epistemológicas, que necessitam de uma maior sistematização por parte daqueles que se interessam pela crítica literária. O olhar sobre um texto teatral propõe, do

1. ROSENFELD, Anatol. A obra de Dias Gomes. In MERCADO, 1989, p.41

ponto de vista metodológico, abandonar o paradigma do teatro enquanto apenas ação, para em seguida criar um outro, isto é, do texto enquanto obra aberta.

Umberto Eco em seu livro *Obra Aberta* debate exaustivamente e calorosamente o tema da pluralidade de significados de uma obra de arte. Para o autor, "A poética da obra 'aberta' tende [...] a promover no intérprete 'atos de liberdade consciente', pô-lo como centro ativo de uma rede de relações inesgotáveis"[2]. Segundo Eco, mesmo a obra "acabada", "fechada", é também aberta, na medida que serve a inúmeras interpretações. Cada fruição é uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição uma obra revive dentro de uma perspectiva original. É a partir desta constatação de Eco que iremos refletir sobre possíveis caminhos metodológicos para se interpretar e analisar um texto dramático, enquanto obra aberta a análise literária.

Objetivos e metas a serem alcançados

- Realizar leituras acerca do tema literatura e dramaturgia;
- Ministrar seminários sobre os resultados das leituras do tema literatura e dramaturgia;
- Proceder a processos de pesquisa e análises do texto teatral brasileiro *O berço do herói,* de Dias Gomes;
- Participar de eventos ou congressos específicos na área e do XXII ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UEPB e, com resultados das pesquisas e análises obtidas, apresentar trabalhos, ministrar minicursos e publicar nos Anais do evento.

Metodologia a ser empregada

Primeiramente, procurar-se-á adquirir referência bibliográfica necessária para o estudo do texto teatral, como os títulos inseridos na bibliografia. Depois criaremos um grupo de pesquisa para o estudo desses textos, entre os alunos da graduação em Letras da UEPB, campus III, Guarabira. Nesse aspecto, farão parte

2. ECO, Umberto. *Obra Aberta*. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 1991, p. 41.

do grupo, além do orientador, os dois alunos candidatos ao programa (bolsista e voluntário) interessados em fazer estudos para participar de eventos na área, monografias relativas ao final do curso e outros tipos de interesse como uma pós-graduação. Iniciaremos estes pesquisadores no programa com o intuito de aprofundá-los nas pesquisas exigidas pelos objetivos do projeto. Depois, realizaremos leituras acerca do tema literatura e dramaturgia. Com os resultados das leituras destes temas, procuraremos ministrar seminários em eventos específicos para esse fim com as principais conclusões sobre literatura e dramaturgia. Procederemos então com esse grupo processos de pesquisa e análises de textos dramáticos brasileiros, nesse caso, *O berço do herói,* de Dias Gomes. Dessa forma, poderemos participar de eventos, congressos e ministrar minicursos com resultados das pesquisas e análises obtidas. Além disso, participaremos dos encontros de Iniciação Científica previstos pela Instituição, bem como apresentaremos seus resultados de pesquisa em eventos da própria Universidade e outros eventos também de mesma natureza que, por ventura, acontecerem no período.

Principais contribuições e impactos esperados da proposta

Os resultados e contribuições esperados irão se mostrar a partir do momento da implementação do projeto, pois irá fortalecer as discussões na construção de sujeitos sociais conscientes de seu papel para a análise literária, garantindo que, com os estudos sobre o tema, irão alcançar as metas e objetivos do projeto, por meio da leitura de textos teóricos de diferentes tipos sobre Literatura e Dramaturgia, através dos quais irão obter informação, organizar o conhecimento e aceder para o universo da análise literária. Assim os orientandos irão:

- Compreender melhor o universo da Literatura e Dramaturgia;
- Ter um conhecimento amplo sobre a Análise Literária;
- Tornar mais abrangente seu vocabulário;
- Ampliar sua técnica de análise de textos literários;
- Produzir textos para apresentação de trabalhos e publicações.

Publicações previstas oriundas da pesquisa

Estão previstas para o interstício deste projeto pelo menos duas publicações. Uma referente à participação dos alunos na VI SEMANA DE HUMANIDADES – A Formação de professores e o direito a Educação, a ser realizada no Centro de Humanidades – Campus III – Guarabira, de 27 a 30 de outubro de 2014. Neste evento procuraremos publicar tanto resumos como trabalhos completos nos Anais programados para ocasião. A outra nos Anais do evento específico do Programa de Iniciação Científica da UEPB, o XXII ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UEPB, a ser realizado em 2015, em data a ser definida oportunamente pela PRPGP.

Cronograma das atividades da pesquisa

As atividades serão realizadas nas Terças, Quintas e Sextas-Feiras, no período da tarde. Procuraremos obedecer a um calendário sistemático de execução de atividades específicas de forma esquematizada para que se atinja os objetivos da proposta.

Referências

ARISTÓTELES. *Arte retórica e Arte poética*. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1966.

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A poética clássica*. Trad. Jaime Bruna. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

ARNS, Paulo Evaristo (org.). *Brasil:* nunca mais. Petrópolis: Vozes, 1985.

AULETE, Caldas. *Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa Caldas Aulete*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Delta, 1970.

BARTHES, Roland. A retórica antiga. In: COHEN, Jean et al. *Pesquisas de retórica*. Petrópolis: Vozes, 1975, p.147-224.

BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*. Tradução, apresentação e notas de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BERTHOLD, Margot. *História Mundial do Teatro*. Trad. Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega*. Petrópolis: Vozes, 1986, Vol. I.

_____. *Mitologia grega*. Petrópolis: Vozes, 1987, Vol. II.
_____. *Teatro grego: origem e evolução*. São Paulo: Ars Poetica, 1992.
_____. *Teatro grego:* tragédia e comédia. 2. ed**.** Petrópolis: Vozes, 1984.
BRETON, Philippe; PROULX, Serge. O Poder da retórica. In: _____. *Sociologia da Comunicação*. Tradução Ana Paula Castellani. 2. ed.. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 27-38.
CARLSON, Marvin. *Teorias do teatro*. Estudo histórico-crítico dos gregos à atualidade. São Paulo UNESP, 2002.
CARVALHO, Alfredo Leme Coelho de. *Interpretação da Poética de Aristóteles*. São José do Rio Preto: Rio-Pretense, 1998.
CHEVALIER, Jean, GHEERBRANT, Alain [e a colaboração de BARBAULT, André et al.]. *Dicionário de símbolos:* mitos, sonhos, costumes, gestos, formas figuras, cores, números. Coord. Carlos Sussekind e trad. Vera da Costa e Silva et al. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.
CIVITA, Vitor. *Mitologia*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1973.
CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.
D'ARAUJO, Maria Celina; SOARES, Gláucio Ary Dilson; CASTRO, Celso (Orgs.). *A volta aos Quartéis*: a memória militar sobre a abertura. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto 1*. 2ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1993. Vols. II, XI e XII.
FARIA, João Roberto. *O teatro na estante*: estudos sobre dramaturgia brasileira e estrangeira. Cotia: Ateliê Editorial, 1998.
FEITLER, Bruno. Duas Faces de Um Mito. In *Nossa História*, ano 1, n.º 10. São Paulo: Biblioteca Nacional / Vera Cruz, ago. 2004, p. 48-51.
GOMES, Dias. *O berço do herói*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
GOUVEIA, Arturo. Inquérito infernal. In *Graphos*. Revista da Pós Graduação em Letras – UFPB. João Pessoa, Idéia, dez. 1999, vol. IV, n. 1, p. 11-22.
GRAVES, Robert. *O grande livro dos mitos gregos*. Trad. Fernando Klabin. São Paulo: Ediouro, 2008.
HANSEN, João Adolfo. *Alegoria*: construção e interpretação da metáfora. São Paulo: Hedra/UNICAMP, 2006.
HARVEY, Paul. *Dicionário Oxford de literatura clássica grega e latina*. Trad. Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.
HEGEL, *Estética* – poesia. Trad. Álvaro Ribeiro. Lisboa: Guimarães Editores, 1980.
HORÁCIO. *Arte poética*. Introd., Trad. E Coment. R. M. Rosado Fernandes. Lisboa: Editorial Inquérito, [s.d].
LESKY, Albin. *A tragédia grega*. Trad. J. Guinsburg, Geraldo Gerson de Souza e Alberto Guzik. São Paulo: Perspectiva, 2006.
LOCKE, John. *Carta acerca da tolerância; Segundo tratado sobre o governo; Ensaio acerca do entendimento humano*. Trad. Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores)

LUKÁCS, G. The sociology of modern drama. In BENTLEY, Eric. (ed). *The theory of the modern stage*: an introduction to modern theatre and drama. London: Penguin books, 1990, p. 425-450.
LUNA, Sandra. *A tragédia no teatro do tempo*: das origens clássicas ao drama moderno. João Pessoa: Idéia, 2008.
_____. *Arqueologia da ação trágica*: o legado grego. João Pessoa: Idéia, 2005.
_____. *Drama social, tragédia moderna*: ensaios em teoria e crítica. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. (Col. PósLetras).
MAGALDI, Sábato. *Panorama do teatro brasileiro*. 3.ed. São Paulo: Global, 1997.
McLEISH, Kenneth. *Aristóteles*: a Poética de Aristóteles. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 2000.
MERCADO, Antonio (Coord). *Os heróis vencidos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. (Col. Dias Gomes – Vol.1).
MICHAELIS. *Moderno dicionário de língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
MOISÉS, Massuad. *Dicionário de termos literários*. 12.ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
NIETZSCHE, Friedrich. O nascimento da tragédia. In ID., *Ecce Homo. Como se chega a ser o que se é*. Trad. Artur Morão. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008, p. 52-57.
_____. *A origem da tragédia*. Proveniente do espírito da música. Trad. Erwin Theodhor. São Paulo: Cupolo, 1984.
NUNES, Benedito. *Introdução à filosofia da arte*. 4.ed. São Paulo Ática, 1999.
OLIVEIRA, Emília M. Rocha de. A Arte Poética de Horácio por Pedro José da Fonseca. *Ágora*. Estudos Clássicos em Debate. Aveiro: Departamento de Línguas e Culturas / Universidade de Aveiro, 2000, v.2
PALLOTTINI, Renata. *O que é dramaturgia.* São Paulo: Brasiliense, 2005.
PEIXOTO, Fernando. *Teatro em Pedaços*. São Paulo: Hucitec, 1989.
PEIXOTO, Maria Inês Hamann. *Arte e grande público*: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003. (Col. Polêmicas do nosso tempo, 84)
PINHEIRO, Manu. *Cale-se* – A MPB e a Ditadura Militar**.** Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2010.
REIMÃO, Sandra. *Repressão e Resistência: Censura a Livros na Ditadura Militar.* São Paulo: Edusp, Fapesp, 2011.
RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
ROMILLY, Jacqueline de. *A tragédia grega*. Trad. Ivo Martinazzo. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
ROSENFELD, Anatol. *O mito e o herói no moderno teatro brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
ROSENFELD, Anatol. *Texto / Contexto*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva/INL/MEC, 1973.
ROUBINE, Jean-Jacques. *Introdução às grandes teorias do teatro*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
SCHWARZ, Roberto. Cultura e política, 1964-1969. In _____. *O pai de família e outros estudos*. São Pulo: Companhia das Letras, 2008. p. 70-114.
SPINDEL, Arnaldo. *O que são ditaduras*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

STAIGER, Emil. *Conceitos Fundamentais da Poética*. Trad. de Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1977.
STAINER, George. *A morte da tragédia*. Trad. Isa Kopelman. São Paulo: Perspectiva, 2006.
SUASSUNA, Ariano. *O auto da compadecida*. 36. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno (1880-1950)*. Trad. Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.
VAINFAS, Ronaldo e SOUZA, Juliana Beatriz de. *Brasil de todos os santos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
VERNANT, Jean-Pierre, VIDAL-NAQUET, Pierre. *Mito e tragédia na Grécia antiga*. Trad. Anna Lia A. de Almeida Prado. São Paulo: Perspectiva, 1999.
VERNANT, Jean-Pierre. *Entre mito e política*. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: EDUSP, 2001.
Vozes da Democracia: histórias da comunicação na redemocratização do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Intervozes – Coletivo Brasil de Comunicação Social, 2006.
WILLIAMS, Raymond. *A tragédia moderna*. Trad. Betina Bischof. São Paulo: Cosak & Naify, 2002.

RESUMO

O presente trabalho propõe-se a discutir os procedimentos didáticos e estratégias de ensino do gênero poema relacionado ao movimento Modernista, apresentados em dois livros de literatura do ensino médio. O *corpus* desta pesquisa apresenta os seguintes livros: L*iteratura Brasileira das origens aos nossos dias* de José de Nicola e *Literatura Brasileira em diálogo com outras literaturas e outras linguagens* de William Cereja e Thereza Cochar. Dentre os aspectos a serem analisados, destacam-se a forma de apresentação dos poemas trabalhados, se como pretexto para discutir aspectos linguístico-gramaticais ou como ferramenta de estudo do gênero em questão. Trata-se de um trabalho organizado no universo da fundamentação teórica apresentada por Marcuschi (2008) que defende a ideia de que embora todos os gêneros tenham uma forma, função, estilo e conteúdos particulares, sua determinação se dá prioritariamente pela "função" e não pela forma, estilo e conteúdos. Como ressalta Bakhtin (2011), os textos representam uma importante ferramenta argumentativa de diálogo humano, corroborando com Bronckart (2012) e Miller (2012), que destacam a apropriação dos gêneros como um mecanismo fundamental de socialização e inserção prática nas atividades comunicativas. Entendendo a grande importância do texto poético para despertar da sensibilidade e da criatividade do aluno, este estudo contribui para a reflexão do professor em sua *práxis*, fato que atuará para o repensar acerca das práticas pedagógicas em torno da poesia.

Palavras-chave: Literatura, Poema, Gênero, Ensino.

O GÊNERO POEMA NOS LIVROS DE LITERATURA: REPENSANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO

Erika Maria Costa Asevedo[1]
Maria do Carmo Gomes Pereira Cavalcanti[2]
Claudemir dos Santos Silva[3]

Introdução

Em uma época de grandes progressos tecnológicos e modernização também nos deparamos com uma enorme "desumanização" das pessoas, o que se reflete na falta de valores. Eis o grande desafio do nosso contexto: auxiliar os jovens na sociedade atual a resgatar os seus valores. E a literatura é um precioso instrumento de resgate, onde aprendemos a organizar as nossas emoções e ampliarmos a nossa visão de mundo, ajudando-nos a tomar uma posição diante das questões sociais. Por isso, é preciso trazer a literatura para a sala de aula, para "despertar" no aluno o sabor de ler, é preciso também propiciar condições para o prazer como satisfação de necessidade e para a consciência social da literatura. Nesse contexto vale a pena trazer ítalo Calvino: *"Minha confiança no futuro da*

1. Doutoranda do Curso de Ciências da Linguagem da UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco), bolsista CAPES/PROSUP.

2. Mestranda do Curso de Ciências da Linguagem da UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco), bolsista da FACEPE e Professora da Rede Municipal do Recife.

3. Mestrando do Curso de Ciências da Linguagem da UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco), bolsista CAPES/PROSUP.

literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar" (CALVINO, 2000,p.43).

Verifica-se que o ensino tradicional da Literatura em algumas escolas de Ensino Médio é feito com ênfase em aulas expositivas, fundamentadas em livros didáticos que apresentam uma abordagem cronológica, baseada em panoramas históricos e características de estilos de épocas, sem se deter, diretamente, na "leitura" de textos literários. Observa-se ainda a tendência para um ensino da Literatura abstrato, fragmentado e desvinculado da realidade do aluno sem uma análise crítica dos textos e autores. A prática mais usual se detém em autores canônicos, para exemplificação de determinada "escola" em que se inserem.

Quanto aos professores, percebe-se uma grande preocupação quanto ao cumprimento do Programa do curso. E como a Literatura se acha inserida na Língua Portuguesa, acabam por dar prioridade à última. Alegam que, além do curto prazo para se cumprir todo o Programa, a matéria vem muito reduzida no livro didático. Entretanto constata-se que muitos professores superam as limitações do livro didático pela produção do seu próprio material de trabalho em sala de aula. Admitem que, se não conseguem despertar nos alunos o gosto pela leitura, pelo menos conseguem despertar-lhes uma consciência de leitura crítica (BORDINI, 1989).

A literatura desempenha, conforme destaca Candido (2006), o papel de instituição social, pois utiliza a linguagem, fruto da criação social, como meio específico da comunicação. Observa, também, que o conteúdo social das obras e a influência que a literatura exerce no receptor fazem da literatura um instrumento poderoso de mobilização. Ao considerar que *"a arte e a literatura são atividades permanentes, correspondendo às necessidades imperiosas do homem e da sociedade"*, (Candido, 1995, p.16) também confirma a função social da literatura.

Pode-se afirmar que a literatura faz parte da construção do saber, desde a infância, pois é na infância que se forma o gosto pela leitura. Para Lajolo e Zilberman (1999), a literatura tem, para crianças, a função formadora, é a mola mestra que transforma a leitura em prática social, quando constitui atividade privada nos lares, tendo o livro como instrumento ideal para a formação da cidadania;

como as autoras ressaltam no livro "A formação da leitura no Brasil: histórias & histórias".

Para este trabalho não se adentra em um estudo sobre como a literatura é trabalhada em sala de aula, mais sim objetiva discutir os procedimentos didáticos e estratégias de ensino do gênero poema, relacionado ao movimento Modernista, apresentados em dois livros de literatura do ensino médio: L*iteratura Brasileira das origens aos nossos dias* de José de Nicola e *Literatura Brasileira em diálogo com outras literaturas e outras linguagens* de William Cereja e Thereza Cochar.

Construindo o artigo

A estruturação metodológica do presente artigo configura-se como uma pesquisa qualitativa, se preocupa com o aprofundamento de como as questões trabalhadas nos livros de literatura "L*iteratura Brasileira das origens aos nossos dias"* de José de Nicola e "*Literatura Brasileira em diálogo com outras literaturas e outras linguagens"* de William Cereja e Thereza Cochar, podem contribuir para compreensão do gênero poema enfocando as questões que envolviam o gênero poema nos livros mencionados acima. Na análise dos dados, foram criadas categorias das perguntas que se referiam aos poemas mencionados nos livros em análise (BARDIN, 2007). Por categorização, entende-se a classificação de "elementos constitutivos de um conjunto", seja por analogia (diferenciação) e seguidamente por reagrupamento dos gêneros, com os critérios previamente definidos (Bardin, 2007, p. 111). É um agrupamentos de ideias ou conjunto de palavras que possuem significância em comum, "tendo como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos" (*Ibid,* 2007, pp. 112-113). As categorias de classificação foram:

1. Questões que relacionam língua e literatura (textos literários para reflexões linguísticas, gramaticais e funções da linguagem);
2. Questões de literatura *stricto sensu* (história da literatura, análise formal do texto literário, interpretação do texto literário e figuras de Linguagem);

3. Questões com perguntas de valor "impressionista" isto é, o autor das questões registra suas expectativas sobre o texto, não deixando está tarefa para o aluno;
4. Questões dando enfoque apenas ao estudo das escolas literárias.

Enfocando o estudo do gênero/gênero poema

Bronckart (1999, p.103), fala que "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas", ou seja, os gêneros textuais são instrumentos de que os sujeitos dispõem para atuar nos diferentes domínios da atividade humana. Ao tecer considerações a respeito, Bakhtin (2003) define gênero como formas típicas e relativamente estáveis de enunciados, correspondentes a atividades humanas, já que a língua atende a necessidade do homem de autoexpressão e objetivação. Assim,

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Ao tratar da linguagem literária, o autor enfatiza sua complexidade por estar em mudança permanente e se alimentar de estilos da linguagem não literária. Ainda porque, os diferentes gêneros literários são, por excelência, a expressão da "individualidade da linguagem através de diferentes aspectos da individualidade" (BAKHTIN, 2003, p. 262). Os gêneros literários marcariam uma expressão mais individualizada por meio das escolhas composicionais que o autor faz, sempre tendo em vista seu destinatário – ainda que a recepção compreendida pelo texto literário, principalmente lírico, seja compreensiva silenciosa e retardada. Assim, não haveria uma resposta imediata, mas o efeito do texto se daria no pensamento do ouvinte/ leitor, em comentários posteriores e outros textos.

Ao definir quais as esferas de atividades comunicativas que poderiam ser incluídas no estudo sobre gêneros o autor menciona *"também devemos incluir*

as variadas formas de manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes)" (BAKHTIN, 2003, p. 263). Isso implica em considerar que no discurso fundador dos estudos com gêneros discursivos há uma preocupação com a poesia, ou ainda, com o gênero literário.

Assim o que define as estruturas formais e linguísticas são relações sociais e todas as coerções valorativas a elas ligadas, limitando-se não extinguindo – a autonomia linguística. Diante desse quadro é preciso salientar que as mudanças nas pesquisas linguísticas evoluíram consideravelmente no campo epistemológico, sem, no entanto, atingir de maneira significativa o espaço da escola. Especificamente nesse ponto é que fazemos menção as pesquisas realizadas pelo grupo de Genebra, especialmente Dolz e Schneuwly (2004) fazem a reflexão de como seria a materialização dos gêneros como eixo de progressão curricular desde o início da aprendizagem e de acordo com Brandão (2005) essa, progressão seria justamente passagem dos gêneros primários – que nascem na troca verbal espontânea – para os gêneros secundários: relacionados a uma situação de comunicação e que articula diversos gêneros do cotidiano.

Nessa obra, o autor russo Bakhtin (2003) também diferencia gêneros primários e secundários. Estes seriam formas mais complexas que exigem a construção de um aparelho psíquico que vai além da realidade imediata; seriam resultado de um processo de elaboração cultural mais vinculado à escrita. Aqui entrariam, entre outros, os gêneros literários. Aqueles, gêneros aos quais o sujeito está exposto cotidianamente e aprende a mobilizá-lo de forma natural, sem uma intervenção sistemática, como ocorre na escola.

Para Schneuwly e Dolz (2004), o gênero textual é um instrumento *"que fornece um suporte para atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes"*, (Schneuwly e Dolz, 2004, p.75). Portanto, no espaço escolar, o gênero passa a ser não somente instrumento de comunicação, mas também objeto de ensino de aprendizagem.

Acredita-se que para referido ensino, se faz necessário uma intenção didática para que sejam planejadas estratégias para a interação dos alunos com os gêneros textuais, considerando os objetivos pedagógicos. Schneuwly e Dolz (2004) assinalam que esses objetivos são de dois tipos:

> (...) trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 80).

Os autores mencionados, também, chamam atenção para a relação dos gêneros textuais na escola e as práticas de linguagem. Por isso, indicam que, no trabalho didático sejam oportunizadas ao aluno situações de comunicação o mais próximo possível das situações reais vivenciadas fora da escola. Assim, essas atividades farão sentido para eles, promoverão uma apropriação real de suas funções, além de possibilitar outras aprendizagens intencionadas pelo professor.

Para tanto, considera-se que a escola precisa assumir efetivamente o ensino da língua na abordagem da diversidade textual em seu cotidiano escolar. Para isso, é preciso garantir o reconhecimento de suas funções sociocomunicativas, o uso e a compreensão das especificidades dos gêneros, bem como os que distingue um do outro.

Já se reconhece que existe grandes dificuldades de trabalhar o gênero poema em sala de aula, pois é um gênero que não está integrado as atividades cotidianas e requer um formato de leitura que não é padrão, pois exige acesso a obra e atitude de recolhimento, como também é pouco reconhecido como tal nas formas mais integradas ao dia a dia. Por outro lado, esse argumento também justifica sua inserção efetiva na categoria de gênero escolar, já que o texto lírico, por meio da metáfora, promove deslocamento e construção/reconstrução de formas lúdicas – num jogo natural com a palavra.

Schneuwly & Dolz (2004), ainda elencam três dimensões para definição de um gênero:

> 1) Os conteúdos e conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) Os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) As configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de

> sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 75).

A dificuldade em se definir o gênero poema já fora antecipada por Bakhtin (2003) ao elencar a dinamicidade como uma característica do sistema literário. Se tentarmos responder objetivamente às três dimensões citadas acima, pode-se não alcançar respostas claras e que deem conta do objeto em questão. Portanto recorrendo ao poema de Manoel de Barros o que a poesia diz de si mesmo:

MATÉRIA DA POESIA
(Manoel de Barros)

Todas as coisas cujos valores podem ser disputados no cuspe à distância servem para a poesia
O homem que possui um pente e uma árvore serve para poesia
Terreno de 10x20, sujo de mato – os que nele gorjeiam: detritos semoventes, latas servem para poesia
Um chevrolé gosmento Coleção de besouros abstêmios O bule de Braque sem boca são bons para poesia
As coisas que não levam a nada têm grande importância
Cada coisa ordinária é um elemento de estima
Cada coisa sem préstimo tem seu lugar na poesia ou na geral
O que se encontra em ninho de João-ferreira, caco de vidro, grampos, retratos de formatura, servem demais para poesia
As coisas que não pretendem, como por exemplo: pedras que cheiram água, homens que atravessam períodos de árvore, se prestam para poesia
Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma e que você não pode vender no mercado como, por exemplo, o coração verde dos pássaros, serve para poesia
As coisas que os líquenes comem - sapatos, adjetivos - tem muita importância para os pulmões da poesia
Tudo aquilo que a nossa civilização rejeita, pisa e mija em cima, serve para poesia
Os loucos de água e estandarte servem demais. O traste é ótimo. O pobre – diabo é colosso
Tudo que explique o alicate cremoso e o lodo das estrelas serve demais da conta

> Pessoas desimportantes dão para poesia qualquer pessoa ou escada
> Tudo que explique a lagartixa de esteira e a laminação de sabiás é muito importante para a poesia O que é bom para o lixo é bom para poesia
> Importante sobremaneira é a palavra repositório; a palavra repositório eu conheço bem: tem muitas repercussões como um algibe entupido de silêncio sabe a destroços
> As coisas jogadas fora têm grande importância - como um homem jogado fora
> Aliás é também objeto de poesia saber qual o período médio que um homem jogado fora pode permanecer na terra sem nascerem em sua boca as raízes da escória
> As coisas sem importância são bens de poesia Pois é assim que um chevrolé gosmento chega ao poema E as andorinhas de junho (BARROS, 1990).

Já fica nítido que o assunto possível para o poema é delimitado não pelo que o restringe, mas pela legitimidade de tratar de todo e qualquer tema. Assim, a dispersão do conteúdo pode ser levantada como uma marca do gênero. Outro ponto que também sofre variação significativa de um poema para outro, podendo então abranger com versos e rimas bem marcadas por exemplo.

Schneuwly & Dolz (2004), a partir das ideias de Bakhtin (2003), indicam que, na produção de um enunciado, o autor/enunciador pode, conscientemente, gerar desvios à estrutura reconhecida por ele e o destinatário. Esses seriam um dos propulsores da transformação dos gêneros. Contudo, trata-se de um processo natural e gradativo. Já no poema, os desvios à estrutura e recursos linguísticos são explorados como uma estratégia de estilo, o que lhe assegura maior mobilidade.

Os autores mencionados não fazem referência ao poema nas sugestões de gêneros para serem trabalhados na escola. Mas sintetizam uma ideia para o trabalho com os gêneros que, direcionada ao poema, pode ser o ponto chave para o convencimento do professor que ainda se sente inseguro.

> Quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas. O objeto de trabalho sendo, pelo menos em parte, descrito e explicitado, torna-se acessível a todos nas práticas de linguagem de aprendizagem (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 89).

Nesse ponto surge a questão: Quais seriam as dimensões ensináveis do poema? Acredito que para responder deve-se partir primeiro dos parâmetros curriculares nacionais: (PCN) apresentam o poema na categoria de gêneros literários escrito privilegiado para atividades de leitura e produção escrita. Ainda indica a necessidade de trabalhar a percepção das diferenças de conteúdo e forma entre gêneros diferentes ou o mesmo gênero em épocas diferentes. Mas não discrimina essas diferenças em relação ao poema (PCN, 1998).

Já o do Ensino médio, define poema como textos curtos e com densidade poética que serviriam para desenvolver a sensibilidade no aluno; também apresentam um problema de recepção, já que os leitores pouco experientes resistiram ao trabalho com esse gênero textual por ainda acreditarem que o poema é apenas expressão de sentimentos e, assim, estaria naturalmente destinado a leitores do sexo feminino. Também é apontado um caminho metodológico para o trabalho com o poema em sala de aula, sempre na perspectiva de desencadeamento de uma vontade no leitor de busca de outros textos:

> A exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas poderá abrir aos leitores caminhos para novas investidas poéticas, para muito além desse universo limitado – temporal e espacialmente – de formação (PCN, 2006, p. 74).

O que é proposto para o trabalho com a literatura e, especificamente, o poema, é um rompimento com a exigência de se enquadrar a prática da leitura em atividades mecânicas, descontextualizadas e limitadas no tempo, conforme se pode verificar abaixo:

> Oferecer ao aluno a oportunidade de descobrir o sentido por meio da apreensão de diferentes níveis e camadas do poema (lexical, sonoro, sintático), em diversas e diferentes leituras do mesmo poema, requer dedicação de tempo a essa atividade e percepção de uma outra lógica analítico interpretativa que não aquela de um academicismo estereoti-

> pado, que acredita que ensinar poesia é ensinar as técnicas de contar sílabas e classificar versos e rimas (PCN, 2006, p. 78).

Percebe-se neste rápido percurso, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental apenas citam o poema entre os gêneros; os do Ensino Médio, em sua última edição, apesentam de forma genérica uma proposta sem especificar como de daria o uso dos recurso linguísticos, apontados em três categorias, na constituição do poema.

O MEC, em material publicado para o programa de formação continuada de professores de português das escolas públicas – GESTAR–, divulga as ideias da tese de Maria Balestriero (1998), como a referência mais clara e pontual sobre o tema. A autora propõe a instrumentalização da leitura do poema analisando-o em três níveis: fônico, sintático- semântico e visual. Neste sentido, esse material preenche uma lacuna na orientação dos PCN par ao trabalho o trabalho com o poema na primeira fase do Ensino Fundamental e depois essa perspectiva aparece nos Parâmetros para o Ensino Médio.

Gênero poema nos livros de literatura

A literatura, enquanto produto cultural e social depende do modo como é ensinada pelos professores e, por extensão, principalmente pelos livros didáticos utilizados em sala de aula como afirma, Zilberman (1991, p.94), "de uma maneira ou de outra, eles se encarregam de orientar a ação docente em sala de aula", que muitas vezes convertem a leitura, que deveria ser um prazer numa obrigação.

O poema é um gênero textual que traz uma linguagem fortemente entrelaçada com um imaginário em todas dimensões da palavra. Nele, estão presentes o jogo sonoro, a beleza estética e o lúdico apresentado em versos livres ou não, e em rimas. É um gênero especialmente adequado para promover a criatividade infantil, a beleza estética, o lúdico, o prazer com a leitura e com a escrita, fato importante a ser considerado na formação do leitor (JOLIBERT, 1994).

A poesia sempre esteve presente nos primórdios das sociedades testemunhando os seus fatos sociais dos mais comuns aos mais vultosos, desde as rezas

de curas, os cantos sacros, as cantigas de ninar. Segundo Paz (1976), "*Não há povos sem poesia, mas existem os que não têm prosa*". Essa observação só fortalece o entendimento de que a poesia, notadamente a lírica, encontra-se presente em todos os momentos da história de um homem, sendo o seu testemunho individual para, também, ser testemunha e expressão dos fatos sociais.

Com intuito de investigar como o gênero poema é apresentado nos livros de literatura do ensino médio: "L*iteratura Brasileira das origens aos nossos dias",* de José de Nicola e "*Literatura Brasileira em diálogo com outras literaturas e outras linguagens",* de William Cereja e Thereza Cochar, analisou-se as perguntas que envolviam as questões com o gênero poema no movimento Modernista foram classificadas em quatro categorias:

1. Questões que relacionam língua e literatura (textos literários para reflexões linguísticas, gramaticais e funções da linguagem); Nesta categoria observa-se que o livro de José de Nicola *Literatura brasileira das origens aos nossos dias,* apresenta–se com maior índice de questões em que visava à aquisição da linguagem escrita, gramática no poema, perdendo a oportunidade de desenvolver a leitura desse texto como uma atividade de construção de sentidos, vistos que a questão estar apenas no que diz respeito à reflexão do sistema da escrita. Como exemplo na questão em relação ao poema "Retrato" de Cecília Meireles, como é trabalhada a adjetivação? Destaque dois adjetivos (NICOLA, 2011**).** Percebe-se que a questão a cima não promove discussão visando à compreensão do texto e nem para as questões pertinentes ao gênero. Sabe-se da importância de possibilitar ao aluno o domínio da gramática, porém acredito que não deve utilizar a aula de Literatura como uma aula de pura gramatiquice esquecendo-se de despertar o gosto pelo prazer da leitura dos poemas construindo atividades de sentidos. Portanto, observa-se que a questão em foco tratou do gênero poema, apenas como um pretexto para o conteúdo gramatical.

2. Questões de literatura *stricto sensu* (história da literatura, análise formal do texto literário, interpretação do texto literário e figuras de Linguagem; A categoria em foco é a mais retratada nos livros analisados). Nos materiais em análise percebe-se que o trabalho com a poesia é uma proposta de instrumentalização do leitor para que ele interprete e alcance o prazer estético. Os poemas são

abordados na perspectiva de que o sentido é construído na observância de sua constituição sonora, sintática, vocabular e sua configuração na página em branco. Desta forma, o aspecto marcante e diferenciador do poema enquanto gênero estaria em evidência aquilo que de tão natural nos passa despercebido: o jogo entre os elementos linguísticos que constituem a palavra e o texto. Os conteúdos trabalhados nas questões de análise dos poemas apresentam-se dissecando os seus componentes estruturais. É comum nos livros de literatura o trabalho com o poema se enquadrar apenas nas estruturas fixas e assim deixar de construir no aluno um olhar poético sobre a realidade que o cerca e sobre si mesmo enquanto indivíduo e ser humano em essência. Na verdade, o trabalho com o gênero poema nos livros infelizmente não desperta no aluno o leitor competente. Porém, segundo Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são definíveis pelo conteúdo, estilo – gerado pelo autor em confluência com o gênero composicional. Em suma esta questão agrega instrumentos de análise constitutivos em versos e rimas, portanto poema e musicalidade – os poemas que tem na melopeia a sua qualidade mais significativa.

3. Questões com perguntas de valor "impressionista" isto é, o autor das questões registra suas expectativas sobre o texto, não deixando está tarefa para o aluno; Esta categoria contemplada nos dois livros analisados trabalha com a visão de quem formula as questões que em sua maioria os poemas são, apresentados em fragmentos textuais que não correspondem ao conjunto temático da obra, de modo que o aluno se concentra apenas no enunciado de determinada passagem, aumentando suas dificuldades para tomar a obra como um todo. Chamando a interpretar o texto literário de forma limitada e imediata, o aluno se vê diante de sérias dificuldades, pois necessita de uma leitura total de uma obra para analisá-la enquanto composição literária, com assunto, contexto histórico e cultural, expressos através de propriedades internas, e que são apreendidas a partir da visão do autor que formulou a questão. Com isso, esquecendo a abrangência e as expectativas que um texto literário propõe.

4. Questões dando enfoque apenas ao estudo das escolas literárias. Categoria contemplada em todas as questões referentes a análise dos poemas nos livros

analisados. Sabe-se que na maioria das vezes, as aulas escolares de literatura são a única porta de entrada do aluno para todo o universo da cultura e da arte, em sentido amplo, seu primeiro contato com leitura de autores clássicos como: Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Murilo Mendes e muitos outros que fazem parte da literatura brasileira.

Considerações finais

Nos livros analisados poucas questões apresentaram que o poema é o registro de uma forma poética de ver o mundo, é a arte da palavra. A história dos movimentos literários serve para mostrar como essas manifestações estão inseridas em um contexto histórico e para provar que a boa literatura não há prazo de validade, nem restrições de faixa etária do leitor.

Os mesmos trabalham com os textos literários, porém encontra–se uma série de questões objetivas, com respostas únicas, em muitos casos, condicionando um comportamento com fins funcionais, ou seja, tornamos nossos educandos automatizados em relação ao texto poético, restringindo o horizonte de construção de sentidos, limitando o tempo de contado com a poesia, tratando o texto poético como simples pretexto para questões gramaticais e formais, também limitando a construção utópica de cidadãos mais preparados para agir com e pela linguagem.

Um dos grandes desafios é transformar o texto poético como leitura do cotidiano, de tratá-lo como parte do universo de leitura dos educandos, e depois, construir categorias de análise que sustentem a manutenção desse trabalho, uma vez que os livros didáticos tem essa importância em despertar a sistematização dos saberes onde o educando construirá seu modo de observar e ainda o espaço oportuno para o contato com o gênero e suas situações de realização, por esse mesmo motivo cabe à escola o papel de propiciar ao educando o contato com maior número possível de gêneros do discurso.

Na verdade a categorização das questões para analisar o gênero poema nos livros de literatura: L*iteratura Brasileira das origens aos nossos dias* de José

de Nicola e *Literatura Brasileira em diálogo com outras literaturas e outras linguagens* de William Cereja e Thereza Cochar. foi retratar o trabalho com a aplicabilidade do gênero poema em sala de aula e formando leitores competentes para todo e qualquer gênero e, ainda, componentes para construírem um gosto literário próprio.

Referências

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, 2007.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARROS, M. **Gramática Expositiva do Chão** (Poesia quase toda). São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1990.

BAKHTÍN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BORDINI, M. G. **Guia de leitura para alunos de 1º e 2º graus**. Centro de pesquisas Literárias. Porto Alegre: PUCRS/Cortez, 1989.

BRANDÃO, H. H. N. Da estilística aos gêneros do discurso no ensino de línguas. In: Estudos linguísticos / GRUPO DE ESTUDOS LINGUISTICOS, XXXIV. 2005, São Paulo, **Anais**. Disponível em: <http://www.gel.org.br>.Acesso em: 28 de dez. de 2012.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 2012.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano** – Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos** - Das concepções teóricas. São Paulo: Mercado de letras. 1999.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. (9a ed.). Rio de Janeiro: Editora Ouro sobre azul. 2006.

CALVINO, Í. **Por que ler os Clássicos**. Nilson Moulin, Trad. São Paulo: Companhia das Letras. 2000.

JOLIBERT, J. e C**. Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil brasileira**: histórias & histórias. 6ª edição. São Paulo: Ática, 2002.

NICOLA, J. **Literatura Brasileir**a: das origens aos nossos dias São Paulo: Scipione. 2011.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume1).

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

PAZ. O. **Signos em rotação**. 1976 2 ª edição . São Paulo: Perspectiva.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Trad e org. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís S. **Gêneros orais e escritos na escola** – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar algumas considerações e resultados de pesquisa a respeito do letramento literário, acerca da importância do ensino de leitura de poesia em sala de aula, bem como a significância da sistematização desse gênero no Ensino Fundamental. Nesse contexto, percebe-se que, na maioria das vezes, há uma tendência de o poema ser apresentado na escola como mero pretexto para análise gramatical ou questionamentos sobre o aspecto formal. Para discorrer sobre o tema, utilizou-se como base teórica, os trabalhos de Cosson (2006 e 2014) e Paulino (2007), quanto ao tratamento do letramento literário; as reflexões a respeito do ensino de literatura de Pinheiro (2002) e Sorrenti (2007), especificamente sobre ensino de poesia; e, de forma geral, sobre ensino de literatura, Lajolo (1982 e 2000), Todorov (2009) e Zilberman (1988 e 2003). Dessa maneira, no interesse envolto na pesquisa desenvolvida junto ao Projeto de Mestrado (Profletras/UFRPE), busca-se percepções sobre questões do ensino do poema e práticas docentes em literatura, mais precisamente com o trabalho com o texto literário. Sendo assim, este estudo também busca refletir sobre a importância do uso dos poemas no Ensino Fundamental para despertar e instigar o aluno a continuar lendo textos literários. Nosso interesse em investigar o referido assunto também se justifica pela tentativa de contribuir com os debates a respeito do uso de textos literários e dos livros didáticos de Português no ensino de literatura, promovendo o letramento literário.

Palavras-chave: Ensino de literatura, Letramento literário, Poesia.

POESIA E LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ginete Cavalcante Nunes (UFRPE)

Introdução

O objetivo deste artigo[1] é apresentar algumas considerações e resultados de pesquisa a respeito do letramento literário, acerca da importância do ensino de leitura de poesia em sala de aula, bem como a significância da sistematização desse gênero no Ensino Fundamental. Acreditamos que a poesia é uma ótima opção para professores que se propõem a trabalhar com textos significativos visando à formação de leitores críticos e reflexivos.

Sabe-se do imenso valor que a poesia possui, mas são desconhecidas algumas das contribuições que esse gênero reflete na formação dos alunos do ensino fundamental. Atualmente, a poesia é tida como uma auxiliadora no processo do letramento literário, sendo que os poemas abordem temas que digam respeito à sociedade e ao nosso tempo, contribuindo para a formação de um leitor crítico e atuante que se identifica como um ser social transformador.

No entanto, infelizmente, o que se percebe é que a poesia é um gênero bastante desvalorizado no contexto escolar. Na verdade muitos educadores sabem sobre a importância da poesia, porém, faltam-lhes estratégias para trabalhar com esse gênero de forma a promover o letramento literário. Os livros

1. Este artigo faz parte da dissertação de Mestrado em Letras (PROFLETRAS) que está em andamento com o tema: Poesia e Letramento literário no Ensino Fundamental – Universidade Federal Rural de Pernambuco.

didáticos em sua grande maioria, quando tratam desse gênero em seu conteúdo, servem apenas como um pretexto para a realização de estudos gramaticais, piorando assim o tratamento dado ao uso do poema em sala de aula.

No contexto desse panorama, vale-nos ressaltar o que diz Regina Zilbermam no que concerne ao ensino de literatura:

> A Literatura [...] é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. [...] Aproveitada em sala de aula na sua natureza ficcional que aponta a um conhecimento de mundo, e não enquanto súdita do ensino de boas maneiras (de se comportar de ser ou de falar e escrever), ela se apresenta como elemento propulsor que levará escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional. (ZILBERMAM, 2003, p.25.)

A autora ainda reflete que:

> Quando o professor possibilita a fruição dos seus alunos, ele está dando reais condições para que estas crianças possam se desenvolver, baseados na liberdade de expressão, independentemente do livro que lhes foi apresentado, pois a justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro,
> do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprida toda a referência concreta. (ZILBERMAN, 2003, p.18)

Percebendo-se a dificuldade que muitos professores enfrentam em sua sala de aula no que concerne ao ato da leitura, principalmente de poemas cabe ressaltar o que diz Souza (2012):

> Infelizmente, poucos são os momentos em que os poemas estão presentes na prática docente. Quando são trazidos pelos educadores para as atividades escolares, muitas vezes são tratados apenas como textos destinados à leitura silenciosa, impressos em papel. (SOUZA, 2012, p. 83)

Portanto, é de fundamental importância que os educadores selecionem e busquem poemas que possam contribuir para a formação de leitores proficientes e competentes, pois, o trabalho com a poesia realizado em sala de aula pode, sem dúvida alguma fazer o aluno apropriar-se da linguagem literária e também exprimir suas idéias e críticas. Sobre isso é importante notar o que diz Cosson (2014) sobre esse trabalho com a linguagem literária.

> A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo o texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos. (COSSON, 2014, p. 50)

Cabe ressaltar a relevância que o tema tem para se pensar a construção de uma ação pedagógica mais qualitativa, fazendo da instituição escolar um lugar onde os estudantes passam a vivenciar e apreciar suas diversas formas de criação e expressão, pois educar e aprender não cessam, são momentos fascinantes, infinitos e cheios de aprendizagens , quando se propõe uma prática de ensino sistemático e significativo.

Sendo assim, para a perspectiva que escolhemos torna-se imprescindível enfatizar a abordagem de Cosson (2006) para nortear o trabalho no que tange ao letramento literário, por entendermos que esta abordagem está totalmente de acordo com a proposta de promoção do letramento literário no Ensino Fundamental e elucidam o nosso ponto de vista, pois, para Cosson (2006) a fruição do texto literário é um trabalho sistemático e contínuo de uso das obras em sala de aula. A ligação com movimento ou dados históricos é secundário. Ele ainda acentua que:

> A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re) construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2006, p. 16)

Percebe-se assim a importância do ensino da literatura e que está tem a palavra como sua propriedade e como a palavra é objeto de exploração artística na arte literária, sendo-a de uso imensurável no corpo da linguagem, isso permite ao homem a prática de vida, fazendo conhecer-se, com a expectativa de conviver em sociedade, quando interage com esse texto sabendo as diretrizes que o sustenta como ser cultural. Nesse contexto, Tzvetan Todorov (2009) pontua que:

> A literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 23-24).

Portanto, compete à escola promover e propiciar essa leitura literária com o trabalho efetivo e sistemático do professor servindo de trampolim para facilitar o gosto pela literatura e leitura de poemas, tornando a leitura poética significativa, estimulando a variedade de experiência, a formação de juízo crítico, a autonomia e responsabilidade leitora dos estudantes do Ensino Fundamental.

A Importância da poesia na sala de aula

Entendemos que o uso de poemas na sala de aula pode se tornar um recurso eficiente para a promoção do letramento literário no ensino fundamental apaixonante, porém o que percebemos é que infelizmente são poucos os professores que trabalham efetivamente com a poesia e poemas em suas salas e quando trabalham dão o tratamento ao poema semelhante ao que se dá a outros gêneros onde infelizmente um poema é tratado da mesma forma que um anúncio, uma bula, um cartaz, um bilhete, uma receita. Isso é a "desmoralização e desqualificação da literatura".

Sorrenti (2007) trata sobre o trabalho do professor com a poesia na sala de aula:

> Mais do que nunca é tempo de valorizar o perfil do leitor do texto poético, lembrando o papel preponderante que tem a interação texto-leitor. Tal interação, vista à luz da contigüidade, da correspondência que se avizinha no jogo da troca de experiências, reforça ainda mais a importância do papel do professor na tarefa de iluminar o grande encontro entre o texto poético e o aluno. (SORRENTI, 2007, p. 151, 152)

De acordo com José (2003, p. 11), "vivemos rodeados de poesia", ou seja, poesia é tudo que nos cerca e que nos emociona quando tocamos, ouvimos ou provamos, poesia é a nossa inspiração para viver a vida.

Ainda conforme José (2003, p. 101), "ser poeta é um dom que exige talento especial. Brincar de poesia é uma possibilidade aberta a todos.". Então, se todos podemos brincar de poesia, por que não trabalharmos a poesia de forma sistemática na sala de aula, mostrando aos alunos que eles também são capazes de produzir?

Ratificando a importância da presença da poesia na sala de aula e a importância do seu trabalho. Vejamos o que diz o poeta:

Convite

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

(PAES,2008)

É interessante notar ainda o que diz o escritor mexicano Octavio Paz (1982) sobre a poesia:

> A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. (PAZ, 1982, p.15)

O escritor traduz de forma concisa a função e importância da poesia na vida, pois, em verdade, um texto é, ele também, uma dinâmica viva, mesmo que aparentemente congelada numa forma gráfica. Não nos deixa mentir o poeta:

Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero
há calma e frescura na superfície intata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.
Tem paciência se obscuros. Calma, se te provocam.
Espera que cada um se realize e consume
com seu poder de palavra
e seu poder de silêncio.
Não forces o poema a desprender-se do limbo.
Não colhas no chão o poema que se perdeu.
Não adules o poema. Aceita-o
como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada
no espaço.

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Repara:
ermas de melodia e conceito
elas se refugiaram na noite, as palavras.
Ainda úmidas e impregnadas de sono,
rolam num rio difícil e se transformam em desprezo.
(DRUMMOND, 1977)

Conforme percebemos, a poesia é capaz de sensibilizar o ser humano, e nesse sentido evidencia-se a importância de trabalhar o gênero em fase escolar, para tanto deve ser levado em conta tanto a recepção quanto às contribuições da poesia para a promoção da leitura literária no Ensino Fundamental.

A grande maioria dos professores optam por não ocupar suas aulas lecionando poesia, ou ao menos incluí-las em seu material, para que a aula fique mais interessante. Ou seja, a escola passa a refletir a atitude da sociedade em geral com o desinteresse pela literária poética.

Drummond afirma:

> A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo [...]. O que eu pediria à escola, se não me faltasse sem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas, e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética. (DRUMMOND apud AVERBUCK, 1998, P 66 – 67).

Entendemos com essa afirmação que é nesse meio que se insere a escola, proporcionando a aprendizagem, facilitando o processo que eleva a importância, segundo Averbuck (1988) "de um ensino voltado para a criatividade como meio formador da sensibilidade". E a poesia é um caminho para tal, sendo trabalhada de forma ordenada no Ensino Fundamental. Desse modo, notemos o que diz Sorrenti (2007) sobre a importância do trabalho com a poesia na sala de aula:

> Na sala de aula, o trabalho com a poesia geralmente ocupa um tempo restrito, porque há muitos assuntos a serem estudados. Mas é preciso aconselhar o aluno a não entregar a criação poética ao domínio da pressa, do sonho e da inconsciência. Faz-se necessário ressaltar sempre a importância do raciocínio e da atenção. (SORRENTI, 2007, p. 52)

Para muitos, trabalhar com poesia é perca de tempo, achando estes que a poesia é "algo do além", "inacessível", porém, ao deixar de se trabalhar com a poesia, há, sem dúvida, um rombo enorme na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Portanto, poesia é assunto que deve estar em pauta no Ensino Fundamental e segundo Sorrenti (2007):

> O fazer poético pode estar ao alcance de todos, mas o professor deverá tomar cuidado para não incorrer em posturas extremistas: não supervalorizar imerecidamente o texto do aluno nem descartar e\ou desvalorizar as suas tentativas de criação poética. A poesia é um espaço de liberdade. Entre tantas formas de poesia, certamente haverá uma que vai fascinar o nosso aluno. (SORRENTI, 2007, p. 52)

Ainda conforme Sorrenti (2007) "É importante que a escola faça de tudo para preservar a sensibilidade estética do aluno". Com isso, a autora afirma a importância de se fazer um trabalho bem sistematizado com a poesia na sala de aula, visto ser esse um gênero de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem, também por ser um gênero que trabalha com a função poética da linguagem, fazendo com que os estudantes reflitam sobre o texto literário, sendo este de um grau maior de complexidade, pela própria especificidade da linguagem literária.

Pinheiro (2002, p.23) afirma que "[...] a leitura do texto poético tem peculiaridades e carece, portanto, de mais cuidados do que o texto me prosa." Portanto, torna-se necessário um trabalho mais elaborado com o texto literário, somente assim poderemos formar alunos críticos e reflexivos.

No estudo feito por Pinheiro (2003) sobre a *Abordagem de poema: roteiro de um desencontro*, foi constatado que os livros didáticos destinados ao terceiro e ao quarto ciclo do ensino fundamental apresentam poemas, mas a forma como

são abordados é o grande problema. A simples presença de poemas nos livros didáticos não é a única condição para desenvolver o gosto em lê-los, portanto, o trabalho do professor é indispensável para que a idealização do Letramento literário seja efetivamente concretizado.

Em concordância com Pinheiro (2003), a pesquisadora Maria da Glória Bordini, destaca entre as formas literárias, a poesia, seja qual for a faixa etária do destinatário, é a que mais exige a introspecção, e:

> O poema, porque condensa vários sentidos num espaço gráfico mínimo exige de seu leitor um olhar mais atento à página, uma ativa mobilização do conteúdo intelectual e afetivo preexistente a esse contato, um ajustamento contínuo de emoções e desejos, juízos e avaliações, à medida que a leitura progride. Isso ocorre com a mesma força de demanda quanto à poesia infantil esteticamente válida. (BORDINI, 1986, p. 31)

Segundo Gebara (2007), a leitura do poema acaba sendo feita de forma equivocada em que na maioria das vezes ele é lido com a utilização de estratégia da recitação ou leitura dramatizada, servindo apenas como método decorativo nas aulas. Com isto, o texto poético é visto de maneira superficial, sendo utilizado apenas como um objeto decorativo das aulas no ensino fundamental especificamente. Como afirma Pinheiro (2003), ao escolher textos poéticos deve-se levar em conta os critérios estéticos que o constitui, como o ludismo sonoro, as imagens simbólicas e a riqueza da linguagem figura que ele contém.

Sorrenti (2007) tratando ainda sobre o trabalho do professor com a poesia na sala de aula faz a seguinte reflexão:

> Acredito que melhor seria pensar em se criar na escola uma aproximação com a poesia visando criar e\ou continuar criando o gosto pelo texto poético [...] a teorização não funciona, porque torna o trabalho árido, cansativo e pode esconder o melhor da festa – que é a descoberta (ou a redescoberta) da poesia. O estudo sistematizado das regras de versificação não é capaz de favorecer esse estado de empatia do leitor em relação ao poema. (SORRENTI, 2007, p. 58)

Sorrenti (2007) ainda ressalta a importância dos poemas serem trabalhados em sala de aula de forma que estes se tornem reais para os alunos, como uma experiência que pode ser realizada com prazer através do exercício do dizer, do ouvir e do vivenciá-los.

Vejamos:

> A maneira de receber a poesia na sala de aula não deixa de ser um momento especial, mas não deve revestir-se de exageros e pompas muito menos ficar a serviço de atividades redutoras da sua proposta estética. Obrigatoriedade para a memorização e cópia, estudo de gramática e fixação de termos técnicos da versificação devem ficar longe do alcance do aluno [...]. A poesia é para ser lida, ouvida, cantada, sentida, vivenciada. (SORRENTI, 2007, p. 103,104)

Em se tratando do trabalho com a poesia na sala de aula, como bem reflete a autora, esse é um momento muito especial e que deve ser dinâmico, cabendo ao professor o papel de provocador de um estado de sensibilização, de iluminador de caminhos para a leitura poética, principalmente na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio; para assim, formar jovens leitores literários.

Letramento literário: além da simples leitura.

Como sabemos, o texto literário tem uma linguagem específica, a conotativa. Em relação à linguagem literária, percebe-se que devido ao pequeno trabalho com ela, os adolescentes e jovens perdem o prazer pela leitura literária, pois já não sabem ler e nem compreender o que leem, já que uma das características do texto literário é a complexidade.

Salientaremos o que dizem os PCNs de Língua Portuguesa sobre o trabalho com o Texto Literário:

> A questão do ensino de Literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso , é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar pre-

> sentes na escola em relação aos textos literários , ou seja , tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras , doa hábitos de higiene , dos deveres do cidadão , dos tópicos gramaticais , das receitas desgastadas do " prazer do texto ",etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas , as particularidades , os sentidos ,a extensão e a profundidade das construções literárias . (BRASIL , 1997,p.37,38)

O texto literário é um enigma a ser decifrado, pois ele é cheio de especificidades. Como afirma Cosson (2006, p. 23), "Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social, e como tal, responsabilidade da escola". Então cabe ao professor desvendar esse mundo com seu aluno.

Faz-se urgente, aulas com leituras de qualidade em todos os sentidos da palavra, aulas que priorizem o desenvolvimento do pensamento humano, isso é possível através do texto literário.

Concernente a isso é importante notar o que diz Domício Proença Filho em seu livro *A Linguagem Literária*, falando sobre o texto literário:

> O Texto de literatura pode ainda ser considerado como pretexto para a compreensão da língua, seu ponto de partida, procedimento bastante comum na realidade pedagógica brasileira costuma também ser associado ao estudo de outras manifestações culturais. (PROENÇA FILHO, 2007, p. 17)

Entendemos que o texto literário não deve ser tratado como um mero texto didático desarraigado de suas especificidades que o tornam literário e trabalhado como mero pano de fundo para se tratar as questões linguísticas, retirando assim o seu contexto e privando os alunos do seu prazer estético de arte, "arte da palavra".

Cosson (2006) comenta sobre a importância de ensinar a ler o texto literário:

> Se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler.Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa.

> Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. (COSSON, 2006, p. 29)

A excelência do texto literário mostra a capacidade humana de usufruir de todos os recursos da linguagem para exteriorizar o que está em oculto, o que é subjetivo e que necessita de reflexão, pois está internalizado no seu ser mais consciente ou inconsciente.

Sobre isso é importante notar o que diz Cosson (2006) sobre a importância do letramento literário:

> É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.(COSSON, 2006, p. 30)

Para a promoção do letramento literário, faz-se necessário ir além da simples leitura do texto literário, tentando superar as dificuldades que engendram esse trabalho que por natureza é complexa.

Vejamos Paulino (2007):

> A arte não mente, ao tornar concreto o imaginário por meio da linguagem. No caso da literatura, essa linguagem é língua oral ou escrita que ultrapassa padrões, tanto na materialidade significante quanto na instauração de sentidos. Assim, no plural, o termo "sentidos" revela-nos outro aspecto da existência do texto literário enquanto texto artístico: não há como nele negar o caráter poli-fônico do discurso, e não foi por acaso que Bakhtin escolheu a literatura para fundamentar sua teoria dialógica da enunciação. O outro está presente, portanto, de forma as-

> sumida no discurso literário, e mais presente nele que em outros discursos. [...] A leitura literária eticamente desejável tem um campo de liberdade e de subjetividade digno de atenção, especialmente por parte de professores desejosos ou obrigados a seguir parâmetros, supervisões, coordenadores, programas, manuais didáticos e pais. (PAULINO, 2007, p. 13-19)

Percebemos nesta passagem que o texto literário, então, como discutido por diversos autores de renome, é subjetivo e faz um trabalho de destaque com a linguagem.

Cosson (2006) chama a atenção para o trabalho com a literatura, que esta é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. Os textos literários devem ser discutidos, analisados, lidos, questionados, refletidos, relidos criticamente. Somente com esse trabalho sistemático é que se pode ir além da simples leitura.

Desse modo, tendo em vista este trabalho com a literatura, ainda cabe-nos ressaltar o que diz Cosson (2006) sobre a importância de ensinar a ler literatura:

> A análise literária, ao contrário, toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária . A segunda é que, como já o afirmamos acima, aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo literatura. (COSSON, 2006, p. 29)

Percebe-se então a importância do trabalho do professor com o texto literário, pois, a leitura literária, numa proposta de letramento, tem a função segundo Cosson (2006) de inserir o aluno numa proposta maior de uso da escrita e está concepção vai além das práticas escolares usuais.

Cosson (2006) ainda ressalta que:

> É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, é sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz , os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.(COSSON, 2006, p. 30)

Nesta perspectiva , ainda segundo Cosson (2006):

> O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2006, p. 12)

Cosson ratifica a importância de se fazer um trabalho sistemático com o texto literário, o qual por natureza difere dos outros textos, sendo assim, necessita desse olhar diferenciado pelo professor de literatura e de procedimentos que efetivem a proposta de letramento literário, oferecendo ao professor um método para se trabalhar a literatura a literatura na escola, compreendendo que todo processo educativo precisa ser organizado para atingir seus objetivos Cosson (2006).

Considerações finais

A poesia deve permear a sala de aula e os poemas devem ser trazidos pelos professores e trabalhados de forma significativa na sala de aula e não serem tratados apenas como textos simplesmente destinados à leitura silenciosa. Sendo assim, sem dúvida alguma os alunos se apropriariam de suas características e o letramento literário seria promovido.

As ideias aqui contidas são reflexões, não acabadas, mas com possibilidades, dentre muitas existentes de se pensar com mais carinho no uso da poesia em sala de aula de forma sistemática e a contribuição que o uso dos poemas traz para a promoção da leitura literária no Ensino Fundamental.

Torna-se imprescindível para os professores, portanto, para o profissional da educação, a oportunidade de refletir sobre o uso dos poemas em suas aulas. Este trabalho de pesquisa, porém, não se caracteriza e nem tem a pretensão de ser um ponto final sobre o tema investigado, pois nenhuma pesquisa se esgota em si mesma, mas constitui–se em uma contribuição, abrindo espaço para que novas pesquisas sejam elaboradas tendo como principal função: a transformação social da escola através da leitura literária.

A importância da poesia na escola está também na sua ação formadora, pois ela representa uma forma que ajudará a ampliar o domínio da linguagem e capacita o leitor na construção do conhecimento. Assim, o texto poético possibilita ao indivíduo conhecer a si mesmo e ao outro e ainda o mundo que está à sua volta. Leva à recriação e à busca de novos sentidos que um texto pode oferecer.

Diante dessas reflexões, é importante reafirmar que a poesia é um dos recursos mais encantadores do processo educacional, visando o crescimento estético, crítico e literário dos estudantes, portanto é imprescindível que se trabalhe de forma eficaz e utilitária esse tão precioso gênero em sala de aula, promovendo assim o Letramento Literário no Ensino Fundamental.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. Procura da Poesia. In: _____. **Poesia Completa & Prosa.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977.

AVERBUCK, Lígia Marrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil**.São Paulo:Ática,1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais –** Língua Portuguesa (1ª à 4ª séries) – Volume 2 - Brasília: Ministério da Educação, 1997.

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

_____. (2014).**Círculos de leitura e letramento literário**.São Paulo:Contexto,2014.

SOUZA, Gláucia de. Procurando pelo poema na sala de aula. In: CUNHA, Leo (Org.). **Poesia para crianças:** conceitos, tendências e práticas. Curitiba: Piá, 2012.
GEBARA, Ana Elvira Luciano. O poema, um texto marginalizado. In: CHIAPPINI, Lígia (coord.geral). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2007.
JOSÉ, Elias. **A poesia pede passagem:** um guia para levar a poesia às escolas. São Paulo: Paulus, 2003.
PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. São Paulo: Editora Ática Nova, 2004.
PAULINO, Graça. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. In: VERSIANI, Zélia (Org.). **Literatura e letramento:** espaços, suporte e interfaces. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
PAZ, de Octavio. **O arco e a lira**.Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1982.
PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 2ª Ed. João Pessoa: Idéia, 2002.
PINHEIRO, José Hélder. Abordagem de poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). **O livro didático de Português:** múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 62 – 74.
PROENÇA FILHO, Domício. **A Linguagem Literária**. São Paulo: Ática, 2007
SORRENTI, Neusa**. A poesia vai à escola:** *reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.*
TODOROV, Tzvetan**. A Literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Ed. Contexto,1988.
_____. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Gobal, 2003.
ZILBERMAN, R.; SILVA, Ezequiel T. (Org.). **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

RESUMO

A poesia tem sido tema de discussões entre poetas, pesquisadores, críticos e teóricos literários, no âmbito do ensino e da pesquisa, como atividade que conduz o leitor ao desenvolvimento social, cultural e humano. No entanto, não tem ocupado espaço privilegiado no cotidiano da sala de aula e tal situação tem sido desafiante quando estão envolvidas questões temáticas e/ou estilísticas, resultando no afastamento do leitor. Assim sendo, pretendemos analisar a poesia erótica de duas poetas Gilka Machado e Olga Savary, principais representantes dessa temática no cenário literário brasileiro, focalizando as discussões sobre corpo, desejo feminino, amor, alma, sexualidade. E ainda promover reflexões que atuem na formação e na transformação do leitor literário. Nosso corpus literário se constitui de poemas de temática erótica e nossa metodologia se refere à análise interpretativa que desperte a imaginação criadora do leitor nos vários segmentos da vida. Tal poesia está em diálogo com a mitologia, psicologia, antropologia, filosofia, propiciando a inter-relação entre o leitor e o texto. Para tanto, buscamos nos estudos de Hélder Pinheiro (2007), Barthes (2004) e Eliana Kefalás (2012), reflexões e práticas sobre os mecanismos adequados para a leitura de poemas que potencializem o conhecimento como meio eficaz na construção de diferentes modalidades. Espera-se que a poesia erótica seja um espaço interdisciplinar e instrumento de elevação, promoção e socialização humana.

Palavras-chave: Poesia erótica, Leitor, Leitura, Ensino.

POESIA ERÓTICA EM SALA DE AULA: LEITURA E ENSINO

Maria do Socorro Pinheiro

Introdução

A poesia é mais fina e mais filosófica do que a história; porque a poesia expressa o universo, e a história somente o detalhe.
(Aristóteles)

A poesia nos causa prazer e nos provoca diferentes reflexões. Ter acesso à poesia é adentrar um novo mundo e nele aspirar aos melhores perfumes, que emanam não de algum lugar, mas da palavra, reveladora de sentidos para a vida. Quem dela se embriaga, liberta-se dos limites, rompe as fronteiras, transpõe o infinito. Por meio da palavra poética, chegamos aos mais surpreendentes lugares. Saciamos nossa fome de palavra e garantimos nossa sobrevivência na poesia, que serve de alimento e de aventura para o espírito desejoso de sonhos e de fantasias. Com a poesia, saímos da cegueira sepulcral e os nossos olhos se abrem para a expansão da vida.

Por considerar a poesia um gênero literário, que alia as subjetividades e o mundo em vários planos, a partir de enfrentamentos, confrontos e apelos oriundos do próprio interior, nós decidimos, neste trabalho, aprofundar nossos estudos, e trazer para a sala de aula uma temática quase não estudada. A ausência está na associação equivocada que se faz do erotismo à imoralidade e/ou situações de obscenidade, causando temor e desconforto em alguns professores, sobretudo naqueles que não receberam uma formação especializada sobre o assunto.

A poesia atua na transformação do mundo e alivia nossas almas tão apegadas às mesmíssimas coisas. Sua dimensão revolucionária nos faz viver diferentes sensações num espaço tempo que se aproxima cada vez mais, porque existe como linguagem humana. A poesia nos convoca para uma existência mais livre e mais profunda, residindo no homem a força transformadora capaz de interpretar e assimilar os diferentes diálogos.

Assim sendo, pretendemos analisar a poesia erótica de Gilka Machado (1991) e Olga Savary (1982), como um campo de conhecimento que abre espaço para algumas discussões sobre corpo, desejo feminino, amor, alma, sexualidade, promovendo novas perspectivas na formação e na transformação do leitor literário. Nosso trabalho está fundamentado nos estudos de Hélder Pinheiro (2007), Barthes (2004) e Eliana Kefalás (2012), que trazem reflexões e práticas sobre os mecanismos adequados para a leitura de poemas que potencializem o conhecimento como meio eficaz na construção de diferentes modalidades. A poesia erótica é um espaço interdisciplinar e instrumento de elevação, promoção e socialização humana, integrando um conhecimento para distintas formações e áreas.

Gilka Machado e Olga Savary são representantes da poesia erótica no Brasil. Gilka foi inovadora no gênero erótico por mostrar Eros sob a ótica do eu poético feminino de acentuado lirismo. A inovação, verificada desde seu primeiro livro *Cristais Partidos*, de 1915, consiste não no fato de ter escrito esta ou aquela temática, mas como fez para engrandecê-la na poesia. E o que observamos, vem da construção do eu poético, que se olha, que pensa sua existência na dimensão da liberdade, não cultivando aprisionamentos. Saiu do "ergástulo do lar", partiu o cristal e com outras formas encontrou o cristal do sonho, diz: "antes pedra ser, inseto, verme, ou planta, / do que existir trazendo a forma de mulher" (p. 26). Não cultivou a imagem de mulher passiva, sem anseios, sem cor, *sem manhãs azuis*, mas uma que pudesse viver de sonhos e de imaginação.

Olga Savary escreveu seu primeiro livro de poesia erótica *Magma*, publicado em 1982, contendo versos de extremada carnalidade. Seu erotismo traz imagens do mundo selvagem, unindo o humano e o animal por meio de acalorada sensações de gozo. A poeta transforma a palavra num instrumento de força erótica, que torna a sua verve mais audaciosa e sedutora. As duas poetas refletem a condição humana a partir das relações de desejo, da busca constante de complementação e do sentimento de totalidade, que tem como cerne a interiorização da vida.

Eros, leitura e ensino

Eros é visto como o deus do amor, chamado pelos romanos de Cupido, jovem belo e apaixonado, representado na mitologia mais antiga, como uma das forças da natureza. Segundo Joaquim Brasil Fontes (2003, p. 254), "uma energia atravessa o mundo e, nele, o gesto de tecer, o canto do poeta. Entre os gregos, recebe o nome de Eros, força primordial que reúne e fecunda os elementos da matéria, enquanto causa e fim do mundo". Eros é um dos mais antigos deuses, surgiu depois do Caos, da Terra e do Tártaro, "Eros, o mais belo entre os deuses imortais, que põe quebrantos nos corpos e, no peito de deuses e homens, domina o espírito e a vontade ponderada", assim mostra Hesíodo (1928, p. 116-22) em *Teogonia*.

O sentido de erotismo com o qual dialogamos está em Bataille (2013, p. 35) como experiência interior, processo de procura incessante pela continuidade do ser, "do erotismo é possível dizer que ele é aprovação da vida até na morte". A vida se manifesta na atividade sexual de reprodução, que o erotismo interrompe, porque seu percurso aponta para a busca da complementaridade, "uma procura psicológica", que ao nascer adquirimos o aspecto da descontinuidade, encontrada mais tarde a continuidade, com a morte:

> A reprodução leva à descontinuidade dos seres, mas ela põe em jogo sua continuidade, isto é, ela está intimamente relacionada à morte. É falando da reprodução dos seres e da morte que me esforçarei para mostrar a identidade da continuidade dos seres e da morte que são uma e outra igualmente fascinantes e essa fascinação domina o erotismo. (BATAILLE, 2013, p. 37).

Eros age como um impulso que se prolonga por todas as fases da vida em busca da união, da totalidade, da plenitude perfeita. Essa força está representada na literatura por meio de diferentes autores e gêneros literários. Platão foi o primeiro a teorizar em O Banquete (380 a.c) a existência de Eros. Mas foi antes de Platão, que Safo, nos poemas líricos, lhe deu mais expressão, ressaltando-o como força indomável, criatura invencível, incapaz de cair nas armadilhas do homem. De acordo ainda com Joaquim Brasil Fontes (2003, p. 215), Safo de Lesbos considerava Eros como um tecelão de mitos, "de novo, Eros me arrebata, ele, que põe

quebrantos nos corpos, dociamaro, invencível serpente". É um deus poderoso, uma força monstruosa, imbatível, que traz doçura no amargo.

A temática erótica expressa o desejo, que impera o coração e a mente de todas as pessoas, impulsionando-as para a vida. Eros como força arrebatadora movimenta nossa criatividade e imaginação. Esse impulso tem sede de prolongamento e se realiza na relação com tudo aquilo que nos faz bem. É um evento obrigatoriamente no plural, "porque incluindo os chamados prazeres solitários, o desejo sexual inventa sempre um parceiro imaginário... ou muitos. Em todo encontro erótico há um personagem invisível e sempre ativo: a imaginação, o desejo", como foi visto por Octavio Paz (1994, p. 16). Com esses personagens, o erotismo se mantém em atividade plena e constante, um acorde perfeito a movimentar os sentidos e a provocar intenso envolvimento amoroso. Segundo Rocha (2011, p. 87), "Eros não é só desejo, ele é também doação, dom de si mesmo. Mesmo enquanto desejo, ele é desejo de promoção do outro".

A atividade erótica não diz respeito apenas à atividade sexual. Segundo Octavio Paz (1994, p. 14), "o ato erótico se desprende do ato sexual: é sexo e é outra coisa". Esta outra coisa de que fala Paz é o desejo que habita em nós, que desperta fantasias e manifesta anseios. É uma experiência interior do homem, no dizer de Bataille (2013), que põe nossa interioridade em constante busca pela continuidade, que perdemos ao nascer. O impulso erótico é sede de prolongamento, de expansão do ser, que altera nossa forma de vida. Mesmo estando ligado à sexualidade, vai além dela, pois não tem como finalidade a procriação. Na verdade, o erotismo interrompe a reprodução. A energia erótica se separa do instinto sexual, seu fim é autônomo, livre para incorporar outras linguagens. Para Bataille (2013, p. 35) "do erotismo, é possível dizer que é aprovação da vida até na morte".

A poesia erótica que propomos estudar em sala de aula está associada ao erotismo literário, entremeado de símbolos e imagens. Octavio Paz (1994, p. 12) analisou a relação entre erotismo e poesia, "o primeiro é uma poética corporal e a segunda uma erótica verbal". Ambos estão guiados pela imaginação e pela linguagem, "a imaginação é o agente que move o ato erótico e o poético" (PAZ, 1994, p. 12). Erotismo e poesia habitam a mesma casa, passeiam pelo mesmo jardim, desfrutam da mesma beleza. Afirma ainda Octavio Paz (1994, p. 12), "que a poesia erotiza a linguagem e o mundo porque ela própria, em seu modo de operação, já é erotismo".

Percebemos, ao longo de nossos estudos, que a leitura de poesia erótica não é um exercício praticado em sala de aula. Se alguém realiza leituras de poemas eróticos, as faz isoladamente, segredando sua intimidade com tal temática. O ponto de vista sobre o qual abordamos o erótico está ligado à natureza humana, como algo inerente ao ser. Somos seres eróticos, pois trazemos em nossa natureza a falta e o desejo é a busca daquilo que nos falta. Ao ler poemas eróticos, o leitor entra num terreno surpreendente, isso se deve ao mistério que envolve Eros. Sua natureza suscita enigmas, linguagem, representação. De acordo com Filoteo Faros (1998, p. 38), "Eros não é algo que experimentamos exclusivamente diante de uma pessoa: é, ao contrário, uma atitude perante a vida".

Para experimentarmos tal atitude surge a leitura como um exercício de nudez. Ler é despir as palavras de suas significações. Antes mesmo disso, o envolvimento acontece inicialmente com o livro. Afirma Eliana Kefalás (2012, p. 38) que "o contato com o livro se dá no seu manuseio, no tato, com o sangue pulsando. Há um corpo a corpo com a concretude do objeto e com a materialidade do verbo. Texto e textura". O corpo do texto ao do leitor, em seguida a sensação de gozo do texto lido e interpretado, um processo que se transforma num evento extraordinário de encontro com o sentido. E o que podemos dizer quando esse livro manuseado é um livro de poesia erótica?

Segundo Barthes (2004, p. 9) "um espaço de fruição fica então criado. Não é a "pessoa" do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo". O texto é então esse espaço de fruição, de desfrute, de jogo e sedução. O leitor quer esse espaço para si. O texto provoca-lhe prazer, contato, múltiplas sensações, que despertam a capacidade criativa do leitor. Quando o livro é de poesia erótica há algo a mais, que surpreende e encanta. É desafio constante que deve ser enfrentado. A poesia erótica dinamiza a consciência literária do leitor, por tratar de questões que estão, essencialmente, ligadas à natureza do desejo humano. Como deve ser a leitura e o ensino de poesia erótica em sala de aula?

Devemos admitir que não é uma tarefa fácil. Vejamos por que: O universo poético se constrói por meio de palavras que acendem nosso imaginário. Palavras que nos levam para o campo da sexualidade, como o erótico que traz à baila, sexo, desejo, libido. A escola não tem demonstrado interesse em discutir

tais assuntos, sobretudo por meio da poesia. Todavia, nada mais interessante e empolgante do que tratar o assunto da sexualidade por meio do texto literário. A leitura e o ensino de poesia podem acontecer, inicialmente, por meio de uma leitura silenciosa, para conhecer o texto. Em seguida, a leitura em voz alta, realizada pelos alunos, desperta a sensibilidade do leitor e a necessidade de tratar sobre questões, que estão no texto, referentes à natureza humana. A prática de leitura em sala de aula promove quase que instantaneamente a vontade de expressar a voz. A fala do aluno é importante. O que pensa e como pensa acelera sua aquisição de conhecimento. É a oportunidade de sair dos abismos e construir caminhos que solidifiquem suas ideias, como experiências de leitura.

A prática pedagógica de leitura em sala de aula dinamiza o ensino aprendizagem e constrói situações de busca e interesse pelo conhecimento. Segundo Helder Pinheiro (2007, p. 43), "à medida em que o trabalho com o texto poético vai se tornando constante, vão surgindo necessidades de procedimentos pedagógicos novos". A leitura é o ponto de partida para o exercício com o texto literário, mas outras atividades surgem para o aluno desenvolver, como: a produção de textos orais a partir de exercícios interpretativos; textos escritos, que trabalhem sua capacidade de escrita; rodas de leitura, que desencadeiem o gosto e o incentivo pela leitura de textos literários.

O professor pode adotar métodos pedagógicos que facilitem o ensino e a leitura de poemas eróticos. O primeiro deles é trabalhar o conceito de Eros, ampliando seu constructo teórico para a definição do estado de efusão erótica. O segundo está na escolha da poesia, "mas não qualquer poesia, nem de qualquer modo. Carecemos de critérios estéticos na escolha das obras ou na confecção de antologias" (PINHEIRO, 2007, p. 20). O terceiro é identificar as relações que a poesia apresenta com outras áreas do conhecimento e aprofundar uma discussão que traga à tona questões concernentes à vida, como amor, sexo, desejo, corpo. O erotismo é fenômeno essencialmente humano, que coloca o ser em questão, afirma Bataille (2013). Com a poesia erótica em sala de aula, introduzimos um novo fazer pedagógico, que ressignifica a prática docente e desenvolve uma postura mais crítica diante do mundo e da vida. Lembra Helder Pinheiro (2007, p. 21), que "bons poemas, oferecidos constantemente (imaginamos pelo menos uma vez por semana), mesmo que para alunos refratários (por não estarem acostumamos a esse tipo de prática), tem eficácia educativa insubstituível".

Eros na poesia de Gilka e Olga

O erotismo faz parte da poética de Gilka Machado e de Olga Savary. Ambas apresentam Eros de forma diferente, mas tem um mesmo ponto de chegada: a vida interior, constituída de desejo, sonhos, ânsias. Não devemos nos esquivar de discutir em sala de aula questões que dizem respeito ao estado do nosso ser. A escola pode desenvolver discussões importantes que formam e transformam a mentalidade de alunos e alunas carentes de questionamentos críticos. Rebaixar o erotismo a situações vis é ignorar a força erótica que está em todos nós. E tal força não está revestida de imoralidade. Se o erotismo nos assombra é porque não o conhecemos e o consideramos como qualquer ação vergonhosa do intocado sexo, "erotismo é mística; ou seja, aura de emoção e imaginação que cerca o sexo" (PAGLIA, 1992, p. 24).

O erotismo em Olga Savary é de natureza selvagem, caminha entre abismos como a vida e a morte. Vejamos no poema *Acomodaçao do desejo III* (1982), como o processo de erotização aparece em seus versos:

> Deito-me com quem é livre à beira dos abismos
> e estou perto do meu desejo.
> Depois do silêncio úmido dos lugares de pedra,
> dos lugares de água, dos regatos perdidos,
> lá onde morremos de um vago êxtase,
> de uma requintada barbárie estávamos morrendo,
> lá onde meus pés estavam na água
> e meu coração sob meus pés,
> se seguisses minhas pegadas e ao êxtase me seguisses
> até morrermos, uma tal morte seria digna de ser morrida.
> Então morramos dessa breve morte lenta,
> cadenciada, rude, dessa morte lúdica. (p. 47)

É na morte que está a continuidade tão buscada por Eros. A morte nesse poema é o leitmotiv que coloca Eros e Tânatos frete a frente. Vida e morte tecida com o mesmo fio que levará ao êxtase. A força de Eros se encontra nas experiências de morte, no gozo frenético e louco, pulsante e úmido, que, por alguns

segundos, leva os seres ao paraíso, mas não termina aí. Eros não se satisfaz, prolonga sua relação, transcende o ser, na relação de unidade que a morte propõe, caracterizando-a como lenta, cadenciada, rude e lúdica. A morte aqui é vida, pois Eros a transforma num componente lúdico, leve e necessário.

Outro componente interessante na poética de Olga Savary é o elemento água, que nesse poema simboliza a fecundação. Os lugares de água, os regatos perdidos acomodam o desejo para viver a barbárie, que leva "essencialmente o domínio do erotismo ao domínio da violência", diz Bataille (2013, p. 40). Que também é outro nome para a luta que se trava entre os amantes quando se encontram para morrer "de um vago êxtase". A água intensifica o desejo a ser verbalizado e vivido "com quem é livre à beira dos abismos". Água como fonte e origem da acomodação do desejo.

No poema *Sensorial*, Olga Savary confessa a natureza do eu poético, "Íntima da água eu sou por força, / mar, igarapé, rio ou açude, / pela água amor incestuoso". A água é um componente fundante de sua poesia. O eu se confessa água e amor incestuoso. A camada de erotismo que envolve sua poesia se reveste de forte sensualidade, cravada nas palavras que acolhem o desejo. O mar, o rio, o açude, o igarapé assumem um sentido simbólico: é a rota, o corpo, a liberdade, a fecundação. Na água está a metáfora erótica que remete à origem da vida. Em outro poema *O segredo,* Olga faz insinuações e apelos eróticos, "entre pernas guardas: / casa de água / e uma rajada de pássaros". A água pode representar a umidade no momento de prazer e de desejo. "Casa de água" sugere a excitação e "uma rajada de pássaro" ação do amor, violenta união.

Já na poesia de Gilka Machado, poeta carioca, o erotismo está nos sentidos, revelado pelo corpo e pela alma, "Inda conservo a carne deliciada / Pela tua carícia que mordia, / que me enflorava a pele, pois, / em cada beijo dos teus uma saudade abria" (1991, p. 287). É um erotismo carnal, voluptuoso, vivido no corpo todo. As palavras carne, carícia, pele, beijo, nos levam para um campo semântico de sedução, como propõe Barthes (2004, p. 11) "o texto que o senhor escreve tem de me dar prova de que ele me deseja. Essa prova existe: é a escritura. A escritura é isto: a ciência das funções da linguagem, seu kama-sutra (desta ciência, só há um tratado: a própria escritura)". A palavra seduz e incorpora um poder de realização do desejo, acendendo os sentidos.

O erotismo se revela como um componente necessário para a experiência interior do eu poético, capaz de sentir pelos no vento, "e não podes saber do meu gozo violento, / quando me fico, assim, neste ermo, toda nua, / completamente exposta à Volúpia do Vento"! (1991, p. 164). O vento assume a personificação do amado, que não precisa está presente, pois o eu poético pode senti-lo nos elementos exteriores. Sua imaginação dá formas ao seu pensamento, que se realiza de maneira surpreendente nos sonhos, nas lembranças, nos perfumes. O poema *Cabelos Negros* exemplifica o desejo sendo realizado pelos cabelos do amado.

Quando, pela fadiga molentada,
sobre o leito me estiro, em completo descuido
(talvez loucura minha, uma obsessão talvez),
passo a sentir, Querido, o teu cabelo em tudo:
na paina da almofada,
nas mãos, nos lábios, no próprio ar que é fluido,
sobre a minha nudez,
cobrindo-a, qual um manto de veludo,
da tua ausência na viuvez.

Então o meu corpo ganha
uma volúpia estranha,
e teu cabelo, como por encanto,
avulta, cresce tanto,
que largo, longo, perfumado e quente,
da forma em curvas me acompanha,
ondulando, lentamente...
E, sem senti-los, sem ao menos vê-los,
subjetivamente,
durmo enrolada em teus cabelos." (p. 117)

Nesses versos, o símbolo erótico está nos cabelos que o eu poético vivencia como expressão do desejo carnal. Essa experiência do desejo é mantida nos sentidos, que se encarregam de provocar as sensações criadas pelo aroma dos cabelos, que se volatiza para em seguida ser manto. A volúpia cresce e a imaginação

cria uma circunstância de encontro que chega à realização sexual. O cabelo é espaço de desejo e sugere excitação erótica, como nos versos "meu corpo ganha uma volúpia estranha". O eu poético entrega-se ao amor não numa realidade física, mas imaginada e sentida como vivida, como um acontecimento que delicia sua intimidade não com o corpo, mas com a alma do amado, pela essência dos negros cabelos.

Gilka Machado faz do seu erotismo marca de sua poética. Cada palavra ganha uma significação que se traduz em sentimentos. Cada frase que se liga a outra frase constitui um material semântico que alimenta o imaginário do leitor, provocando novas experiências diante de vocábulos e expressões que singularizam a temática erótica. Nos sentidos (mãos, boca, cheiro, nudez) o corpo experiencia o prazer que o cabelo evoca. Ele é manto de veludo que cobre a nudez e é aconchego na viuvez. O eu poético vive dois estados de realidade: o primeiro a nudez, na ausência de vestes, de máscaras, de formalidades. A nudez sendo a imagem da liberdade. O segundo estado é a condição de viúva. Ausência do outro, da companhia amada. Essas situações podem nos levar a pensar num desnudamento existencial.

A leitura de poesia erótica permite ao leitor possibilidades de interpretação. O trabalho com a poesia pode ser iniciado com indagações ao leitor sobre o texto em estudo. Perguntar, por exemplo, sobre o tipo de leitura que já leu; quais as temáticas; explorar as imagens; descobrir os sentidos; mostrar o erotismo como algo inerente ao ser humano; trabalhar as várias possibilidades de interpretação que o poema suscita. O leitor precisa adentrar o reino das palavras, despertar seu interesse por questões presentes no texto e com as quais certamente se identifica (enfrentamentos, angústias, silenciamentos). Lembra Kefalás (2012, p. 99) que "a relação entre leitor e obra não é puramente informativa, mas formadora, faz da leitura cartase. O leitor sofre uma transformação. Nessa perspectiva, na recepção o leitor é convocado a uma mudança. A leitura é um processo que abala, que põe o sujeito em movimento". A poesia erótica promove um despertar, uma transformação, uma consciência mais livre e humana.

A poesia erótica evoca questões existenciais que são externas e internas em relação ao texto: externas são aquelas expressas pela postura que as poetas assumem a partir de uma ótica feminina. Elas quebram preceitos, rompem com a tradição de uma escrita centrada na ordem patriarcal; elas instituem outra

ordem ao falar sobre desejo, direcionando suas ideias para um constructo ideológico, destacando a provocação, a revolução e a construção de consciência. As questões internas estão no texto literário, podendo ser vistas pelas imagens que o poema nos oferece. A linguagem é rica em imagens, que traduzem os mais diferentes sentidos. Nesse universo das imagens, cada palavra é um campo onde atua vários tipos de representação. Ela admite infinitas interpretações porque a linguagem é infinitamente criadora.

Considerações finais

A poesia abriga muitos conhecimentos e está em relação com diferentes áreas. Diante das possíveis formas de elaborar essa relação com o mundo e com o outro, a poesia se credencia como gênero que alia diferentes discursos, por meio de uma linguagem sedutora, leve, poética. Vimos por meio de alguns poemas com que profundidade Eros mergulha no ser, arrastando-o para frente e movendo-o em várias direções. Eros é o desejo com seu poder de completude, com seu arrebatamento em excesso. Vontade de estar ao lado do outro, dele receber carícias e poder se deliciar pelo contato do toque, pela sensação de gozo, não sexual, mas de satisfação e de unidade do ser.

A poesia erótica é importante na formação do leitor, por manifestar segredos, por expressar os ímpetos e por ser força de atração, impulsionando as pessoas para a descoberta. Ela trata de acontecimentos da nossa própria condição humana, nos colocando diante do fundamento da vida, porque é criação, é experiência transformadora. A natureza dessa poesia está na transformação da nossa psique, na capacidade de dinamizar nossas atitudes, fortalecendo as relações e promovendo a união, a integração, a constante busca.

Poesia e erotismo estão entrelaçados, um é a imagem do outro, movidos pela imaginação, pela criatividade, por energias que se aliam. A leitura do texto poético nos impulsiona a experimentar diferentes discursos, por meio de uma linguagem que nomeia realidades idênticas, ou não, manifestadas em palavra. Ao entrar em contato com a poesia erótica criamos mecanismos de abertura para viver o tempo em seus diferentes estágios. Essa abertura é afirmação de nossa humanidade que deseja a continuidade e nisso consiste sua existência. O erotismo como estado do ser está no ápice do espírito humano e a poesia é o espaço privilegiado para entender a experiência erótica.

A sala de aula é ambiente de discussões e de enfrentamentos propícios para o desenvolvimento de acalorados debates. Levar a poesia erótica para sala de aula é dialogar com possíveis sentidos que o texto literário nos oferece. E ainda mais, é construir um olhar diferente sobre determinadas questões cercadas de tabus e que julgamos desmerecedora de reflexões e análises.

A poesia erótica abraça os aspectos da vida humana e é nesse plano que o erotismo se instala, como uma energia capaz de levar a pessoa a buscar a plenitude, a integração, a totalidade. Tais experiências vivem em consonância com a liberdade e a imaginação: dois componentes que integram a poesia erótica e levam o leitor para um palco cujas cenas manifestam a profundeza dos sentimentos humanos e sua capacidade de transcendência.

Esperamos que nosso estudo estimule os leitores a ler poesia erótica e, sobretudo, estudá-la em sala de aula, como estratégia pedagógica, para desmistificar certos enganos que culturalmente aprendemos no decorrer de nossa vida sobre sexo, amor, corpo, alma, morte. A poesia erótica revela um tipo de conhecimento que se constitui como experiência interior de toda pessoa. Ela alimenta a imaginação criativa e leva o leitor para uma realidade de encontro e desencontro, de vida e morte, de prazer e dor. Sentimentos dicotômicos que fazem a nossa existência cada vez mais humana.

Referências

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Trad. Antônio Carlos Viana. Porto Alegre: L & PM, 1987.

FAROS, Filoteo. **A natureza de Eros**. São Paulo: Paulus, 1998.

FONTES, Joaquim Brasil. **Eros, tecelão de mitos.** São Paulo: Iluminuras, 2003.

HESÍODO. **Teogonia***:* a origem dos deuses. Trad. Jaa Torrano. 3. ed. São Paulo: Iluminuras Ltda., 1995.

JOACHIM, Sébastien. **Novos aspectos da leitura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção formação de professores).

MACHADO, Gilka. **Poesias Completas**. Rio de Janeiro: Leo Christiano Editorial: FUNARJ, 1991.

PAGLIA, Camille. Personas Sexuais. **Arte e decadência de Nefertite a Emily Dickinson**. Trad. Marcos Santarrita. 3ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PAZ, Octávio. **A dupla chama***:* amor e erotismo**.** Trad. Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano,1994.
PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.
PLATÃO. *Diálogos*. **Mênon – Banquete – Fedro**. Tradução de Jorge Paleikat. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1956.
RAGUSA, Giuliana**. Fragmentos de uma deusa**: A Representação de Afrodite na Lírica de Safo. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.
ROCHA, Zererino**. O desejo na Grécia Antiga.** Recife: Ed. Universitária da UEPE, 2011.
SAVARY, Olga. **Magma**. São Paulo: Massao Ohno – Roswitha Kempf, 1982.

RESUMO

O presente artigo busca levantar questões que parecem ser esquecidas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem da literatura, em especial, o tratamento que é dado à literatura indígena no âmbito escolar. Tratar analiticamente de uma obra composta por fábulas indígenas nos parece um campo nada sereno, mas necessário para a discussão do ensino de literatura indígena, ou melhor, uma literatura naturalmente brasileira, uma vez que percebemos que há uma carência em sala de aula de uma literatura feita por/sobre índios. Essa discussão que propomos nesse artigo serve, também, para difundirmos mais teorias acerca da literatura indígena e como esta vem sendo desenvolvida (se podemos dizer assim) no processo de ensino e aprendizagem de literatura. Objetivamos, portanto, trazer à cena elementos não apenas da narrativa de uma fábula indígena, mas também o espaço cedido a obras dessa instância no mercado das editoras de livros paradidáticos e de literatura infanto-juvenil. Além de observarmos o comportamento do mercado editorial no que diz respeito ao tratamento e à apropriação que é feita das obras indígenas. Ressaltamos que não analisaremos textos de temática indígena consagradas pela história da literatura, mas nos guiaremos pelo vazio deixado pelos estudiosos da literatura no que concerne a autoria indígena. Pretendemos, por fim, propor novos olhares acerca do ensino de literatura a partir da divulgação de obras "esquecidas" pelo cânone e propor um alargamento no rol da literatura nacional.

Palavras-chave: Literatura, Ensino, Literatura indígena, Mercado editorial.

POR QUE LER A LITERATURA INDÍGENA NA ESCOLA? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA

Natanael Duarte de Azevedo[1]

Considerações iniciais

O artigo em tela versa sobre a necessidade de resgatarmos a literatura indígena das "celas" do cânone da literatura nacional. Tratar desse tema é um tanto polêmico, pois percebemos que a sociedade não vê com "bons olhos" uma literatura que traga como tema o índio, que não faça parte do compêndio machadiano ou alencariano, por exemplo.

Inicialmente, traremos à cena uma breve biografia do escritor indígena Kaká Werá Jecupé, uma vez que percebemos a relevância de seu trabalho no que concerne à presentificação e à disseminação da cultura do índio.

Procuramos observar no decorrer de nossa pesquisa[2] elementos que compõem a estrutura do gênero textual fábula e como se dá a relação entre tais elementos tanto de uma fábula europeia (A cigarra e a Formiga, de La Fontaine)

1. Professor Assistente da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica do Cabo de santo Agostinho (UACSA/UFRPE). Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

2. Vale salientar que por limitações impostas pela natureza do artigo e do tempo não desenvolveremos algo mais completo, ou diria melhor, mais aprofundado. Mas, deixamos a sugestão para novos pesquisadores ou novas pesquisas nossas.

como de duas fábulas indígenas (O buraco da onça e Iauaretê-mirim encontra Jacy-Tatá, a mulher-estrela, de Kaká Werá Jecupé).

Buscaremos observar em nossa análise se a literatura indígena é de fato tão rica quanto a literatura "branca"[3] e se um mito (preferimos chamar assim) foi construído em cima de um preconceito enraizado, ou seja, a literatura feita por um índio deveria ser desconsiderada no que tange à qualidade da escrita.

Ora, nos é sabido que quem faz a literatura de fato chegar às escolas é o mercado editorial e este se mostra um tanto alheio, ou melhor, omisso na inserção de uma literatura construída na e pela cultura indígena.

Para tanto, escolhemos como objeto de análise, no que diz respeito ao lugar ocupado no mercado editorial pela literatura indígena, dois catálogos de literatura infanto-juvenil de grandes editoras do mercado do livro no Brasil, a saber: Editora Saraiva (vigência 2010) e Editora Scipione (vigência 2009-2010).

Em seguida, analisaremos quantitativamente o espaço ocupado pela cultura indígena no âmbito da literatura infanto-juvenil. Para assim chegarmos ao cerne da produção de sentido de nosso artigo: **Por que ler a literatura indígena na escola?**

Entendemos que o ensino da literatura serve não apenas para o deleite artístico, ou mesmo histórico, mas como objeto que serve para nortear reflexões sobre a vida e o social. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem é um instrumento em que o professor se coloca como um sujeito social representativo do conhecimento a ser apreendido pelos alunos. Assim, enveredaremos por este campo muito elucidativo: o lugar da literatura indígena como pivô no processo de reflexão de nossa atuação na docência.

Temos por objetivo em nosso artigo, traçar um panorama da obra de Kaká Werá Jecupé, não apenas pelo estudo dos elementos que compõem a narrativa, mas também por um olhar do social (o espelho da sociedade) e do humano (um olhar voltado para a alma humana e para questões psicológicas na constituição desses sujeitos da narrativa).

3. Optamos por chamar aqui de "literatura branca" sem ser com o tom pejorativo ou de engrandecimento, mas apenas para diferenciar a literatura comumente apresentada nas escolas (que não deixa de ser de autores brancos) da literatura indígena.

Tomamos, portanto, como fio condutor de nossa pesquisa as aventuras de *Iauaretê*, personagem central das fábulas do livro analisado. Dedicar-nos-emos, então, aos elementos necessários para a criação de uma fábula, a saber: geralmente apresenta uma cena vivida por animais, plantas ou objetos que falam e agem como se fossem pessoas; são escritas para dar um conselho, fazer uma crítica, alertar sobre algo, ou seja, transmitir um ensinamento; tem por finalidade refletir sobre atitudes humanas.

Jecupé: um grande contador de histórias

Kaká Werá Jecupé é um índio de origem tapuia, escritor, ambientalista, conferencista; fundador do Instituto Arapoty que é uma organização voltada para difusão dos valores sagrados e éticos da cultura indígena.

É empreendedor social da rede Ashoka de Empreendimentos Sociais e conselheiro da Bovespa Social & Ambiental. Desde 1998, leciona na Fundação Peirópolis e na UNIPAZ (Universidade da Paz). Tem como missão ajudar na construção e no desenvolvimento de uma cultura de paz pela promoção de respeito à diversidade cultural e ecológica.

Viajou e palestrou em diversos países, entre eles: Inglaterra, estados Unidos, Israel, Índia, Escócia, México e França, sempre procurando levar mensagens de sabedoria dos povos ancestrais do Brasil.

Para o autor, é preciso remodelar a visão que temos do povo brasileiro, agregando a ela a noção de que também nós somos uma etnia milenar. Uma das mais nobres e eficientes formas de conseguir isso é reintegrar ao universo da educação a perspectiva de valores universais contida na tradição indígena.

> As estórias de animais, as fábulas clássicas, eram milenares. Se os europeus representavam os temperamentos humanos sob a forma de animais, para os africanos e ameríndios os animais viviam, literalmente, essa própria ação anímica, dotados de todos os poderes de raciocínio e da inteligência, possuindo o segredo do fogo, do sono, da rede de dormir, de certos vegetais, de muitos motivos de conforto e de defesa vital. (CASCUDO, 1984, p. 87)

Elementos da narrativa de uma fábula: será que só é possível na fábula europeia?

> O indígena conta, horas e horas. Conta, dias e dias, ou melhor, noites e noites [...]. Todas as cousas, vegetais, animais, estrelas, fenômenos meteorológicos [...] preparar a armadilha para onça [...]. A massa desses conhecimentos tradicionais é maior do que calcula o otimismo perguntadeiro do "branco". (CASCUDO, 1984, p. 87)

Iniciamos nossa análise com um pensamento: "Canto, dança, mito, fábula, tradição, conto, independem de uma localização no espaço. Vivem numa região, emigram, viajam, presentes e ondulantes na imaginação coletiva." (CASCUDO, 1984, p. 52)

É a partir dessa afirmação de Cascudo (1984) que nos respaldamos teoricamente para investigarmos, por meio de comparação, fábulas de povos e épocas diferentes.

Muito raramente ouvimos falar na sala de aula de uma fábula que não seja de Esopo ou de La Fontaine. Muito menos ainda, nos é contado fábulas indígenas. Por tanto, gostaríamos de traçar nesse artigo questões acerca do gênero fábula e a existência desta numa sociedade indígena.

> Curiosamente, Esopo é uma expressão inicial da cultura grega, da atividade intelectual grega em sua madrugada radiosa. A primeira forma seria, como foi, uma reunião de contos, de estórias, de apólogos, de fábulas, vividas pelos animais com almas humanas, matéria de exemplo, espelho de regra, espécie movimentada e plástica de um monitório social. [...] Na Índia, na Grécia, na jângal do norte do Brasil, onde os indígenas tupis viveram para confidenciar suas porandubas[4] aos naturalistas, os animais governam, pecam e são superiores. (CASCUDO, 1984, p. 89)

4. Encontramos em Cascudo (1984) a seguinte definição de "poranbuba": "A narrativa indígena, poranduba, repete-se, numa herança fixada pelo hábito, em todo o Brasil do interior. [...] Barbosa Rodrigues: 'Poranduba, não é mais do que a contração da preposição Poro, fazendo as funções do superlativo, Andu, notícia, Aub, fantástico, ilusório, significando Histórias Fantásticas, Fábulas, Abusões, etc.'" (CASCUDO, 1984, p. 79)

E mais: “Fábulas ou mitos constituem matéria de infalível sugestão para o ouvido indígena. Não compreendemos como alguém possa alertar-se ouvindo estórias de bichos ou seres misteriosos, com poderes extensos, bons e maus simultaneamente.” (CASCUDO, 1984, p. 89).

Percebemos nas fábulas estudadas que todas elas cumprem a função sócio-comunicativa primordial do gênero fábula que é a de instruir, por meio da literatura (oral e/ou escrita) no que diz respeito às questões sociais de cada comunidade. Segundo Cascudo (1984, p. 91): “Os problemas morais, sociais e vitais eram esclarecidos na ação dos bichos. Havia uma intenção soberana de ensino e de direção ética, acima da consagração dos modelos animais, vencedores ou cínicos. Assim foram Esopo, Fedro, Aviano.”.

No que diz respeito à fábula “A Cigarra e a Formiga”, de La Fontaine, encontramos como personagens centrais dois animais, como de costume entre as fábulas. A construção da personagem “Formiga” é o representativo do trabalho, da ordem e organização social. Já a personagem “Cigarra” representa a diversão e irresponsabilidade, deixando de trabalhar para viver a vida. Ora, a construção das personagens é baseada no cotidiano da vida humana, em que encontramos pessoas que valorizam o trabalho enquanto outras só pensam em si.

> Tendo **a cigarra** cantado durante o verão,
> Apavorou-se com o frio da próxima estação.
> Sem mosca ou verme para se alimentar,
> Com fome, foi ver **a formiga**, sua vizinha,
> pedindo-lhe alguns grãos para aguentar
> Até vir uma época mais quentinha![5]
> (LA FONTAINE, 2012, s/p – grifos nossos)

Esta fábula de La Fontaine segue o modelo clássico presente nas outras que foram escritas com a finalidade de aconselhamento (geralmente voltada para as crianças). As fábulas têm a intenção de alertar e aconselhar, a partir de um ensinamento vindo de antepassados, por meio de animais. Como podemos perceber na história da cigarra que só canta e da formiga que só trabalha, há um alerta

5. Disponível em: https://fabulassonhadas.wordpress.com/2012/03/07/a-cigarra-e-a-formiga-tris/. Acessado em 03/08/2015.

acerca da noção de responsabilidade e comprometimento. Verificamos que, na recusa da formiga em ajudar a cigarra, está como pano de fundo da narrativa a **punição** que serve de meio de instrução, ou seja, a fábula ensina que não deve ser contrário às regras da sociedade, podendo vir a ser punido se não cumprirmos o que se é esperado.

> "O que você fazia no calor de outrora?"
> Perguntou-lhe ela com certa esperteza.
> - "Noite e dia, eu cantava no meu posto,
> Sem querer dar-lhe desgosto."
> - "**Você cantava? Que beleza!**
> **Pois, então, dance agora!**"
> (LA FONTAINE, 2012, s/p – grifos nossos)

Ora, percebemos que o impacto causado pela punição faz com que reflitamos sobre nossas atitudes com os outros, fugindo do que se é esperado, ou seja, por se tratar de uma narrativa que tem "pequenos animais", como personagens principais, nunca pensamos que haveria um final dessa natureza. Porém, essa é uma das principais funções da fábula: causar o estranhamento, culminando na reflexão.

Sobre os personagens principais da fábula estudada de Kaká Werá, "O buraco da onça", encontramos Iauaretê (que é onça e homem) e Tupã (divindade indígena). Percebemos que, no que diz respeito à característica de ter como personagens animais e/ou seres míticos, a fábula de Kaká Werá atende com maestria a composição do gênero fábula, como podemos ver: "Iauaretê não era uma onça qualquer! Era uma onça-rei. Mas não somente onça-rei; era uma onça que, por magia de Tupã, de noite virava gente e de dia virava bicho – onça pintada." (JECUPÉ, 2007, p. 8).

No que diz respeito ao ensinamento, à instrução, essa fábula indígena ensina sobre a paciência, ou melhor, a calma que devemos ter quando nos deparamos com o perigo ou com o desespero. Dessa forma, os índios buscavam aconselhar seus filhos, mas além disso, traziam algo de sua cultura, algo dos antepassados: "A fábula serviria justamente de assunto mais vasto e plástico para sugestão e divertimento aos meninos mais crescidos, em idade de pergunta e abstração, reconstruindo o Passado." (CASCUDO, 1984, p. 91)

Vejamos a moral ensinada num trecho da fábula "O buraco da onça":

> [...] – Respira e ouve, rei da floresta. Respira e acalma-te. Pare de andar em círculos. Andar em círculos só te afunda mais no buraco!
> - Tupã?! Tupã! Vai me ajudar?
> - Sim.
> - Como?
> - Vou manter o caçador longe daqui.
> - E como eu vou sair desse buraco?
> - Isto é com você. A minha parte é manter o caçador longe. A sua é ficar em paz. É pela paz que você vai encontrar a solução.
> (JECUPÉ, 2007, p. 10)

Sobre a fábula "Iauaretê-mirim encontra Jacy-Tatá, a mulher-estrela", também de Kaká Werá Jecupé, encontramos como personagens centrais Iauaretê-mirim (filho de uma índia com a onça-rei) e Jacy-Tatá, a mulher-estrela. Novamente, percebemos que seres não humanos atuam na narrativa de forma humanizada, sempre com a intenção de representar uma comunidade e, por conseguinte, sua cultura.

No que concerne ao ensinamento, à instrução, essa fábula indígena ensina sobre a vingança, ou melhor, sobre a justiça que deve imperar numa sociedade e não a lei dos homens, por meio da vingança. Dessa forma, os índios aconselham seus filhos trazendo o ensinamento de sua cultura, dos antepassados.

Problemas morais e sociais são apresentados nessa fábula de Kaká Werá, como forma de aconselhar sobre o bem que deve ser praticado em uma sociedade.

> Os problemas morais, sociais e vitais eram esclarecidos na ação dos bichos. Havia uma intenção soberana de ensino e de direção ética, acima da consagração dos modelos animais, vencedores ou cínicos. Assim foram Esopo, Fedro, Aviano. (CASCUDO, 1984, p. 91)

Sobre as questões morais, encontramos uma passagem em que Iauaretê-mirim se explica para Jacy-Tatá:

> [...] minha Mãe foi morta e eu pretendo fazer justiça punindo o assassino.
> - Como você o puniria?
> - Eu o transformaria em peixe.
> - Mas você tem certeza de que ela foi assassinada?
> - Sim. Pelo menos é o que dizem.
> - Justiça não se faz com o que dizem. Justiça se faz com fatos. E fatos que demonstrem todos os lados de uma situação ocorrida. Os lados claros e os escuros. Justiça não é fácil! Além disso, como tudo tem uma raiz, a verdadeira justiça busca a raiz de onde nasceu a injustiça. (JECUPÉ, 2007, p. 77)

As questões sociais geralmente trazem algo da vida em comum, do bem a natureza e a conservação desta:

> Ele viu sua mão, Kamakuã, receber a visita de um ancião com longos cabelos brilhantes, que lhe dizia:
> - Eu sou Anhangá, o guardião da floresta. A Mãe Terra corre perigo por causa das más ações de um filho seu, que podem influenciar muitas pessoas e muitas gerações, pois cada coisa que fazemos em nossa vida tem o poder de se espalhar pelos quatro cantos e multiplicar por diversas gerações. Seu filho faz coisas perigosas e por isso preciso de uma ajuda sua.
> Iauaretê-mirim viu sua mãe, Kamakuã, ficar muito preocupada e dizer:
> - Eu estou disposta a ajudar.
> O ancião de longos cabelos brilhantes então falou:
> - Mesmo que custe a sua vida?!
> - Eu sou mãe de dois filhos; a Mãe Terra é mãe de todas as aldeias e todos os povos, a vida dela é mais importante que a minha. Quero ajudar! (JECUPÉ, 2007, p. 78)

Percebemos nos elementos das fábulas analisadas que em relação à construção da narrativa e aos elementos necessários para esta construção não há diferença existente entre a fábula de La Fontaine e a de Kaká Werá. O que existe de distinto, na verdade, é a cultura de cada povo e os seus princípios sendo representados nas fábulas.

Mercado editorial: há espaço para literatura indígena?

Sobre o mercado editorial, vemos que a proposta dos catálogos de livros paradidáticos e de literatura infanto-juvenil é a interdisciplinaridade presente nas obras apresentadas aos consultores (em especial, os professores de literatura e/ou língua portuguesa), ampliando as possibilidades de leitura extraclasse, levando os alunos a desenvolverem trabalhos em grupo e que melhorem suas posturas em relação ao mundo em que vivem. Mas, na prática, nos foi perceptível outra coisa: o descaso com a literatura indígena como indicação de leitura.

No que diz respeito à análise realizada com os catálogos de livros de literatura infanto-juvenil e paradidáticos (um da editora saraiva e outro da editora *Scipione*), percebemos que muito se deve em relação a publicações genuinamente indígenas. Observamos que o pouco que se tem sobre o índio (veremos isso exposto nas tabelas abaixo) não é escrito pelas mãos de um índio. Sempre é um autor que não é de origem indígena que escreve sobre o índio e isso, como bem alerta Hohlfeldt (1987), é um tanto quanto tendencioso:

> Enquanto distante no tempo e no espaço, o índio pode ser mitificado: ele é leal e corajoso, a criança indígena vive sempre feliz, e, de modo geral, todos os índios vivem em harmoniosa igualdade, numa vida idílica e paradisíaca. Porém, basta o índio aproximar-se do branco, pretendendo igualdade ou semelhança, ou o branco necessitar de seu território, na expansão das frentes agrárias, e eis o índio transformado num caboclo ridículo, risível e ignorante, sempre pronto para ser enganado pelo colono ladino. (HOHLFELDET, 1987, p. 97-98)

Ora, fica-nos uma grande questão: por que as editoras não colocam em seus catálogos uma obra escrita por um índio? Afinal, como já vimos no próprio Kaká Werá, pode ser encontrado na literatura indígena um baluarte da arte e da cultura e isso é o que se espera para que um livro chegue às escolas e, consequentemente, às casas dos alunos.

Vejamos, finalmente, o tratamento dado à literatura indígena pelas editoras:

Figura 1 – Obras da Editora Saraiva

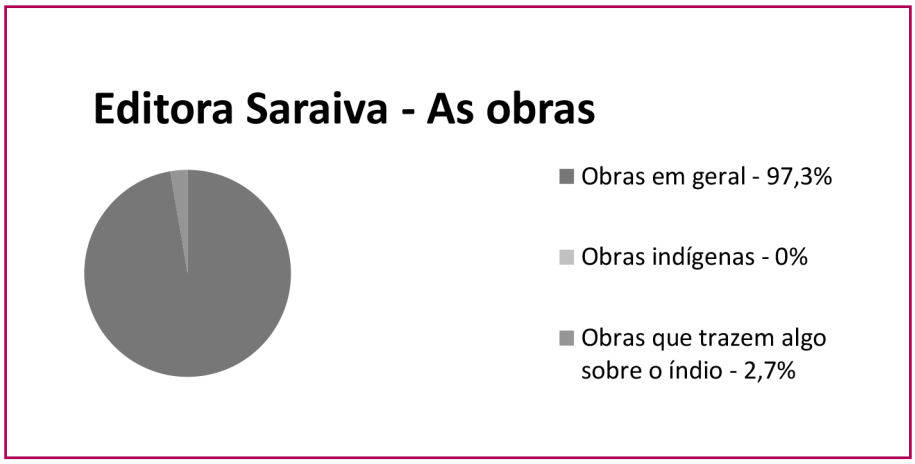


Figura 2 – Obras da Editora Scipione

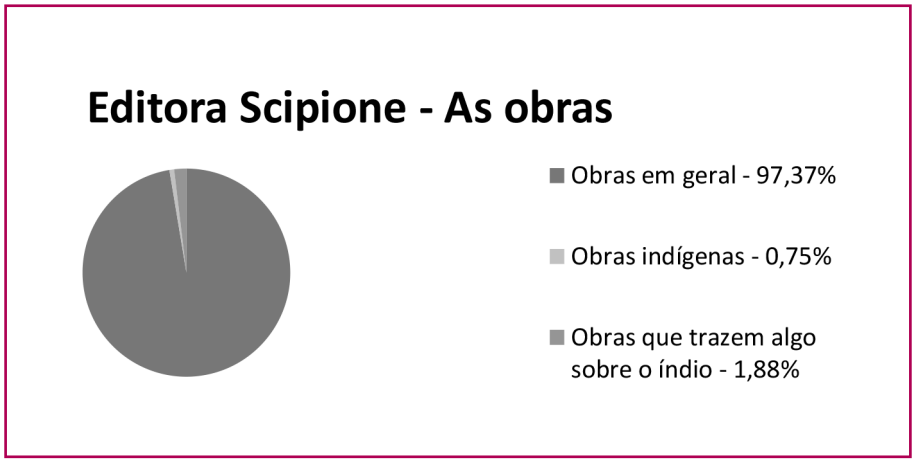


Figura 3 – Autores da Editora Saraiva

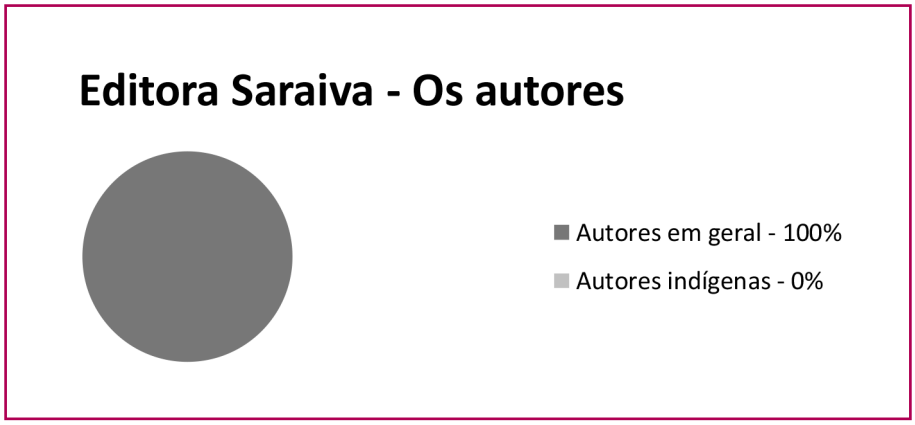
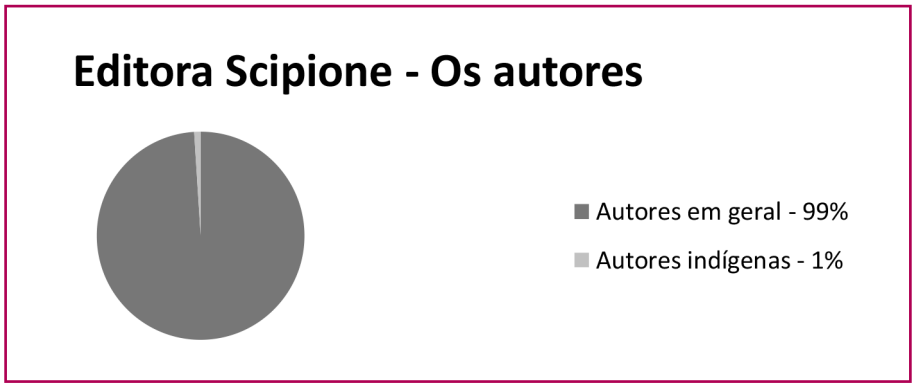


Figura 4 – Autores da Editora Scipione



Considerações finais: por que ler a literatura indígena na escola?

Sentimos na construção desse artigo que muito falta para de fato existir uma ruptura de barreiras e preconceitos em torno da arte. Uma literatura (e cultura) tão rica como a indígena fica a mercê de ONG's e/ou estudiosos que resgatam os kitos, as cantigas e lendas desse povo na intenção de publicar[6] e divulgar o conhecimento nativo.

6. Vale salientar que há uma editora, a *Peirópolis*, que trabalha com a literatura indígena, como também a africana, na tentativa de disseminar a cultura brasileira e educar os estudantes sem o preconceito étnico. Porém, é restrito o conhecimento de editoras dessa natureza, pois apesar da qualidade editorial e tipográfica do acervo literário, essas editoras não fazem parte dos grandes nomes do mercado editorial.

Percebemos na fábula que mais do que um gênero literário que busca instruir e educar, a fábula indígena é rica em elementos culturais, pois traz não apenas os elementos da narrativa comuns às fábulas (um enredo curto, personagens personificados etc.), mas também questões sociais e religiosas, presentes nos mitos indígenas, como bem observou Cascudo (1984, p. 79): "A ciência médico-religiosa do pajé não monopoliza a sabedoria dos velhos, sabedores do passado, as memórias vivas do grupo. Lendas, mitos, fábulas, voltam a viver nas lembranças dos meninos e nos registros dos naturalista.

Ao compararmos a fábula de La Fontaine com as de Kaká Werá, encontramos que na daquele o ensinamento é geral (no sentido de atender a várias sociedades), servindo como instrução apenas com um único foco: a responsabilidade do trabalho e a preocupação com o futuro. Já nas fábulas de Kaká Werá, percebemos que há uma preocupação em unir o passado e o presente para construção de um futuro decente, em que se tem conhecimento sobre nossas origens e, só assim, podermos refletir e instruir: "A Fábula tem essa importância porque é o único onde o indígena critica e ensina. As lendas religiosas e as tradições guerreiras pertencem a outro quadro de sugestionabilidade espontânea." (CASCUDO, 1984, p. 90).

Ora, os conhecimentos passados (e vividos) tanto por Iauaretê como por Iauaretê-mirim nos mostram a necessidade de transmitirmos a sabedoria dos antepassados e a preocupação com nossas raízes, para assim se pensar numa sociedade mais justa e humanitária.

Dessa forma, entendemos que a literatura indígena se faz necessária no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que desejamos, enquanto educadores, uma sala de aula heterogênea e consciente das diferenças existentes na sociedade.

Uma literatura que apregoa o respeito e a necessidade de entendermos nossa origem deveria ser levada em consideração tanto pelo mercado editorial quanto pelos professores que são os principais atores no processo de ensino e aprendizagem, formando, assim, uma sociedade mais justa.

Referências

BETTO, Frei. "Tanta mentira que parece verdade". In: SILVA, Aracy Lopes da (org.). **A questão indígena na sala de aula**: subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 7-10.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. ed. 3. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

HOHLFELDT, Antonio. "A Vertente Indianista da Literatura Brasileira". In: SILVA, Aracy Lopes da (org.). **A questão indígena na sala de aula**: subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 91-99.

JECUPÉ, Kaká Werá. **As fabulosas fábulas de Iauaretê**. São Paulo: Peirópolis, 2007.

RESUMO

Os alunos das escolas públicas municipais da nossa região, principalmente no interior do Estado, têm apresentado um preocupante déficit de compreensão leitora, o que vem sendo evidenciado pelos testes oficiais ao longo dos últimos anos. Esta pesquisa situa-se na área dos estudos do processamento da leitura numa abordagem cognitiva e tem como objetivo proporcionar uma experiência de intervenção didática por meio de um projeto de leitura e compreensão de texto utilizando atividades de leitura como o teste *cloze*, também conhecido como texto lacunado, conjugado às atividades com o teste de compreensão de múltipla escolha. Trata-se de uma pesquisa-ação que se caracteriza também como qualitativa, interpretativa, interventiva e remediadora que vem sendo realizada numa escola municipal de uma cidade do interior de Alagoas, em duas turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental, durante o segundo semestre de 2015. Os dados vêm sendo coletados por meio de instrumentos, tais como, questionários e testes de compreensão de textos escritos, que vêm sendo aplicados aos alunos das duas turmas e cujos resultados serão computados e apresentados em forma de gráficos estatísticos, quadros e tabelas. Na análise, haverá a avaliação qualitativa dos dados e o cotejamento do desempenho dos alunos ao longo da aplicação dos testes, seguida de discussões e comentários no sentido de se verificar algum melhoramento no nível de compreensão leitora dos alunos colaboradores da pesquisa. Cogita-se também de utilizarem-se protocolos de leitura com alguns alunos que apresentarem deficiência acentuada de compreensão leitora, mesmo depois de ter passado pelas experiências remediadoras de leitura.

Palavras-chave: Leitura na escola, Compreensão leitora, Testes de compreensão, Teste Cloze.

ÁREA TEMÁTICA - LITERATURA E ENSINO

A COMPREENSÃO LEITORA EM ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DE ALAGOAS

Kayllene Leite da Rocha Santos[1]

Introdução

Sabe-se que a sociedade contemporânea é letrada e inserida numa cultura grafocêntrica que não só valoriza o ato de ler como também o ato de escrever em diferentes práticas sociais, logo esses dois instrumentos são de valiosa importância para os indivíduos que compõem essa sociedade, uma vez que a maioria das informações é transmitida através da linguagem escrita. Assim sendo, a comunicação não pode ficar estreitada por falta de compreensão do texto escrito, proporcionando a exclusão social por conta da ausência de domínio dessa habilidade.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar no processo de compreensão de texto e sua importância na prática da leitura, uma vez que ela é essencial para se atribuir sentidos ao que se lê, proporcionando o uso da leitura como um instrumento que viabiliza o acesso ao mundo letrado. Com efeito, é por meio da leitura que o homem vai atribuindo significado, ativando o conhecimento prévio e assim compreendendo um texto escrito, embasado também num repertório lexical e de informações sobre o sistema linguístico.

1. Aluna do Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS- Universidade Federal de Alagoas. Professora de Língua Portuguesa, da Educação Básica Municipal. E-mail: profakayllene@gmail.com

Dessa forma, destaca-se a importância de não apenas decodificar letras e palavras[2] no processo da leitura, mas essa ação demanda a exploração mais complexa do ato de ler, para poder viabilizar a construção do sentido do texto. Além disso, a dinâmica da leitura envolve aspectos que vão desde a experiência de mundo vivida pelo leitor, até a compreensão dos aspectos sociais envolvidos no complexo ato de ler. O desenvolvimento da leitura, ao longo de todo o processo de escolarização, contribui não só para a construção de uma bagagem cultural, como também desenvolve os conhecimentos linguísticos, lexicais e de informações em cada indivíduo, para assim, em contato com os textos, o leitor possa ativar seus conhecimentos prévios e atribuir sentido ao texto.

Nessa perspectiva, o processo de leitura busca atribuir sentido ao texto, por meio da visão da realidade de cada leitor, que representa a bagagem dos conhecimentos prévios adquiridos ao longo da vida.

Dessa forma, não é importante que tipo de texto seja lido, mas sim a experiência do leitor em processar o texto, principalmente pelos processos mentais envolvidos durante esse ato. Cabe salientar que a compreensão leitora não ocorre apenas pelos elementos explícitos no texto, e sim pelos elementos que estão implícitos. Daí a importância que se dá ao processo inferencial na leitura.

Dentro desse marco, sabe-se que o Ministério da Educação verifica o desempenho do nível de leitura dos estudantes brasileiros através de exames nacionais como a Prova Brasil[3] e também dos internacionais, como o PISA[4]. Os resultados referentes ao ano de 2013 já foram divulgados, tendo havido uma melhoria ínfima no país. No entanto, no Nordeste e, principalmente, em Alagoas, não se verificaram melhoras nos índices de desempenho de leitura dos alunos das escolas públicas. Convém chamar a atenção para o fato de, em 2011,

2. Convém lembrar que o processo de decodificação de letras, palavras e frases é fundamental no processo da leitura. No entanto, para compreender um texto é preciso ir-se além da decodificação e incorporar outras habilidades, tais como: inferência, percepção das subjacências e dos implícitos do texto.

3. A prova Brasil, como outras provas oficiais que fazem parte do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) são aplicadas periodicamente e utilizam testes de múltipla escolha como instrumentos de avaliação do rendimento escolar.

4. PISA - Programme for International Student Assessment – OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). No Brasil, este programa é coordenado pelo INEP-MEC.

os concluintes do Ensino Fundamental do Estado de Alagoas terem tido o pior desempenho do Brasil.

Efetivamente, no contexto escolar, nota-se uma evidente dificuldade dos alunos em relação à compreensão leitora. Dificuldade essa que interfere significativamente no desempenho escolar, visto que os discentes parecem não conseguir realizar de forma automatizada a etapa da decodificação; assim sendo, não conseguem avançar para o nível da compreensão, ou seja, atribuir sentido ao texto. Esse problema aparece em todas as etapas de escolarização; entretanto, destaca-se mais nas séries da segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), em que os alunos deveriam atingir melhores níveis de maturidade cognitiva e de compreensão leitora.

A partir do exposto é preciso repensar a prática escolar da leitura, pois os índices apresentados pelos exames nacionais de avaliação de compreensão leitora dos nossos alunos estão abaixo do desejável. A partir desse preâmbulo, pode-se inferir que conhecer o processo da compreensão leitora a partir dos pressupostos cognitivos é necessário em prol de ações pedagógicas mais significativas em sala de aula no campo da leitura. Sendo assim, esta pesquisa situa-se na área dos estudos do processamento da leitura numa abordagem cognitiva com o desejo de verificar o desempenho em compreensão leitora entre alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, do interior de Alagoas. Convém frisar que o 7º ano representa uma fase intermediária de consolidação do ciclo de escolarização, aliado ao desenvolvimento físico-psicológico-mental dos alunos, em que a leitura significativa tem muito a contribuir para a sua formação intelectual.

A recorrente constatação de deficiência em compreensão leitora entre os alunos proporcionou-nos a inquietação e a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa, no sentido de verificar em que medida o público alvo já tem o processo de decodificação automatizado, a ponto de poder se dedicar ao processo de compreensão dos textos que lê. Diante disso, espera-se, consequentemente, que a leitura seja consolidada como um processo que busca atribuir sentido ao texto, com a ativação dos conhecimentos prévios e o domínio dos elementos de textualidade e das estratégias envolvidas nesse ato. Em razão dessa problemática, surgiu a pergunta que motivou o presente estudo: em que medida os alunos de 7º ano de uma escola municipal do interior de Alagoas podem melhorar seu

desempenho em leitura após a aplicação e discussão dos resultados de testes e consequente familiarização com vários instrumentos de avaliação, tais como o teste *cloze* e o teste de compreensão de múltipla escolha?

Uma vez delineada a situação-problema, destacamos o objetivo principal deste trabalho, que é apresentar os resultados parciais da aplicação de uma experiência de didática realizada por meio de um projeto de leitura e compreensão de textos em que se utilizam atividades com testes *cloze* (texto lacunado) e teste de compreensão de múltipla escolha, não só para diagnosticar o nível de compreensão leitora de gêneros textuais diversificados e de tipologia variada (expositiva, narrativa, argumentativa, etc.), mas também para desenvolver uma familiarização dos alunos com esses instrumentos, em vista de consequente melhoria dos níveis de compreensão leitora desses alunos do 7º ano do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, a pesquisa que estamos realizando segue uma metodologia qualitativa de cunho interpretativo e interventivo, já que pretendemos não só detectar problemas de compreensão leitora, mas também tentar remediá-los por meio da familiarização de experiências didáticas de leitura utilizando o teste de múltipla escolha e o teste *cloze*. O tratamento dos dados obtidos será quantitativo, inclusive estatístico, bem como também qualitativo, por meio de análises, discussões e cotejamentos. A análise desses dados será feita à luz da fundamentação teórica em que se baseia o estudo, qual seja, a abordagem cognitiva da leitura, especialmente os aspectos cognitivos do processamento da compreensão e seus instrumentos de avaliação, defendida por autores como Kleiman (2004); Silveira (2005); Rodríguez (2004); Santos (2009), Tomitch (2007); dentre outros.

A compreensão leitora e suas bases cognitivas

A leitura proporciona ao indivíduo o acesso à cultura letrada, uma vez que, por meio dela, ele entra em contato com o mundo que o cerca, reconhecendo-o não só através da língua escrita como também de outros sinais provenientes da linguagem não verbal como a imagem, a mímica, os gestos, os símbolos, dentre outras formas de linguagem.

Sendo uma habilidade complexa, a leitura engloba vários aspectos que caracterizam o ato de ler nas mais diversas práticas sociais em que o indivíduo esteja inserido. São eles: aspectos políticos, sociais, afetivos, ideológicos e estéticos;

mas, neste trabalho, evidenciaremos a leitura do texto escrito do ponto de vista dos aspectos cognitivos e sociocognitivos do seu processamento em busca do desenvolvimento da compreensão leitora.

Nessa perspectiva, segundo Silveira (2005, p.7) além dos aspectos externos envolvidos no ato de ler, temos que considerar os aspectos internos relacionados à base cognitiva, que ocorrem de forma inconsciente, como o papel da visão, o processamento da informação com o uso das estratégias cognitivas e metacognitivas, sem esquecer o papel da memória que ativa o conhecimento prévio. A despeito disso, Leffa (1996, p. 15) esclarece que

> A compreensão não é um produto final, acabado, mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada. A ênfase não está na dimensão espacial e permanente do texto, mas no aspecto temporal e mutável do ato da leitura. O interesse do pesquisador ou do professor não está no produto final da leitura, na compreensão extraída do texto, mas principalmente em como se dá essa compreensão, que estratégias, que recursos, que voltas o leitor dá para atribuir um significado ao texto.

Além da necessidade de compreendermos o que ocorre na mente durante o ato de ler, é importante defendermos a concepção de leitura que, segundo Koch (2014), está focada na interação autor-texto-leitor, numa abordagem interacional da língua, enfatizando o indivíduo como sujeito ativo na construção do sentido do texto. Koch (2014, p. 11) argumentam que

> Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Considerando o acima apresentado, a leitura proficiente é uma habilidade que requer uma posição ativa do leitor, para que ele busque a compreensão ativando o conhecimento prévio, para não só eficientemente decodificar, pois esse processo é fundamental, mas que deve ser automatizado, mas indo além, fazendo um uso eficaz das estratégias de leitura.

Como se pode ver, a leitura não pode mais ser vista como uma ação mecânica, enfatizando apenas a decodificação, mas precisa construir sentido, explorando os implícitos e explícitos do texto escrito, enfatizando a interação do leitor com o autor através do texto escrito. Assim entra em cena a importância do conhecimento prévio nesse processo.

O papel do conhecimento prévio e da memória

Durante o ato de ler, ocorre a ativação do conhecimento prévio, que é o conhecimento acumulado a experiência que cada leitor tem com os mais variados assuntos, mediante sua interação nas vivências cotidianas. Nesse sentido, com base em Kleiman (2004), Oliveira (2013, p.34) afirma que

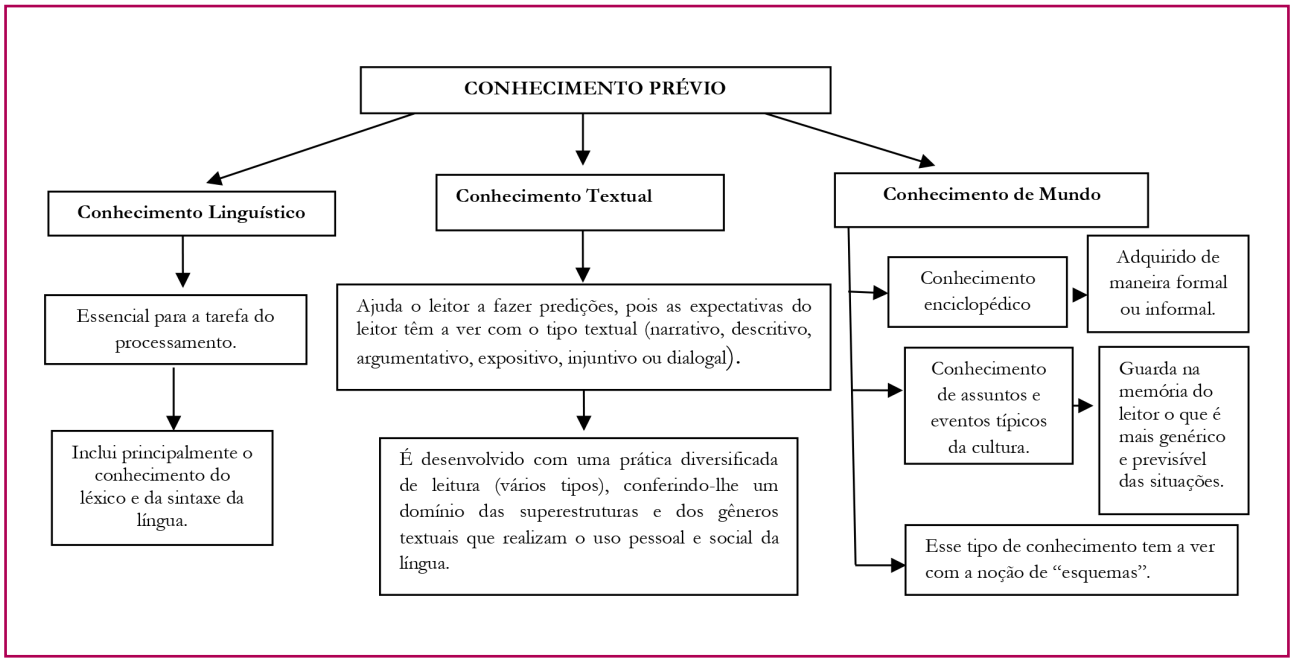
> O conhecimento prévio (CnPr) abrange basicamente o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o conhecimento textual - todos esses se encontram armazenados na memória do leitor e são adquiridos a partir de vivências e experiências acumuladas ao longo de sua vida. Durante o processamento da leitura, esses conhecimentos são ativados mediante os estímulos fornecidos pelo texto, possibilitando uma interação entre os conhecimentos veiculados pelo texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no momento da leitura. A partir dessa ótica, o processo de compreensão consiste, então, numa visão de leitura que se concretiza pela interação leitor-texto.

Efetivamente, o conhecimento prévio é um fator determinante na busca da compreensão de um texto, uma vez que o leitor, durante o ato de ler, ativa a sua experiência de vida sobre a temática explorada no texto escrito e, nessa interação, passa a construir sentidos nas sequências que lê, através das inferências para, dessa forma, chegar à compreensão do texto.

A respeito disso, segundo Kleiman (2004), para que o leitor atinja o nível da compreensão textual de texto escrito ele necessita que o conhecimento prévio seja ativado e mediante a interação de diversos níveis do conhecimento, como o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo a construção do sentido seja materializada na mente do indivíduo.

As especificações do conhecimento prévio podem ser demonstradas através do seguinte mapa textual:

Figura 1 - Mapa Conceitual do Conhecimento Prévio



Fonte: COSTA, Jane Pereira. (2011, p.39)

Partindo das observações expostas na Figura 1, observa-se que o conhecimento prévio apresenta alguns níveis de conhecimento que interagem cada qual com as suas especificidades, mas que contribuem significativamente com o processo da leitura, conforme a história de leitura de cada leitor ele desenvolve melhor a habilidade de fazer inferências e dessa forma construir sentidos do texto.

Convém lembrar que o conhecimento prévio está estruturado na mente por meio de esquemas mentais que vão sendo modificados através das experiências de vida e ao longo do tempo. Como diz Costa (2011, p.39)

> Em suma, pode-se dizer que o processo de compreensão ocorre, durante o próprio momento do ato de ler, quando a área do conhecimento de mundo necessária para a efetivação da leitura é ativada. Isso é possível graças ao conhecimento prévio, que funciona como o repositor ou o repositório de conhecimentos acumulados durante toda a nossa vida.

Além dos aspectos elencados acima, vale ressaltar o papel das memórias – a de trabalho, a de curto e a de longo prazo, em regime de colaboração com o conhecimento prévio no processo da leitura, na visão cognitiva. Com efeito, Oliveira (2013, p. 36) acrescenta que

> a memória representa o acervo de informações que conseguimos registrar, captar, construir e registrar ao longo da vida. Como sua aquisição se dá, em grande parte, pelos nossos sentidos, a memória é comumente conhecida e classificada como memórias sensoriais. Além dessa característica, a memória é essencial e indispensável para qualquer informação que utilizamos em nosso dia a dia; o que implica afirmar que sem ela todo aprendizado tende ao fracasso.

Nesse ínterim, percebemos a relação da memória com o conhecimento prévio, pois ambos estão imbuídos no mesmo processo, conforme a história de leitura de cada leitor. Reiterando, Izquierdo (2006, p.6) defende que "a melhor e mais completa maneira de exercitar a memória é a leitura, pois durante a realização dessa atividade, exercitam-se as memórias verbal, visual, de imagens e motora".

Durante o ato de ler, na mente do leitor, a memória busca a integração não só do conhecimento prévio como também do conhecimento linguístico e textual para assim contribuir para a construção do sentido do texto oral e escrito. Além disso, há a importância do aspecto motivacional e da intencionalidade da leitura.

Ainda em relação à memória, a informação precisa ser armazenada na mente por um certo período de acordo com a sua função. Assim, pode ocorrer a atuação da memória de trabalho, vista como imediata, pois conserva intacta, por um período breve a informação que está sendo processada. Por outro lado, as memórias de curta e longa duração estão associadas à aquisição de uma nova informação.

Como se pode ver, a memória não tem sua importância apenas na leitura do texto escrito, mas na leitura do mundo que cerca o leitor, da leitura da sua realidade na esfera social. Decerto, em relação à leitura do texto escrito, a memória fornece informações ao leitor através da ativação do conhecimento prévio sobre o tema da leitura.

Modelos de processamento de leitura

Durante a leitura, a compreensão ocorre por meio do processamento descendente (top-down) ou do ascendente (bottom-up). Segundo Costa (2011, p.23)

> No processo ascendente, o leitor parte das informações visuais e grafofônicas em busca do sentido da leitura, no processo descendente, o leitor parte dos conhecimentos prévios diretamente para o sentido da leitura.

O processamento bottom-up está relacionado à etapa de decodificação, próprio do leitor iniciante que ainda não automatizou o processo. Por outro lado, o top-down está relacionado à ativação de outros conhecimentos. Dessa forma, Silveira aduz que "[...] o leitor maduro é aquele que utiliza, de forma adequada e no momento necessário, os dois processos, complementarmente" (2008, p.73). Nessa mesma direção Kato (1985, p. 40) reitera que

> O processamento descendente *(top-down*) é uma abordagem não linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma. O processamento ascendente (*bottom-up)* faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes.

Esses dois tipos de processamento, presente na busca pela compreensão leitora são embasados no enfoque do estilo pessoal do leitor, dessa forma, dependendo da necessidade durante a busca pelo conhecimento, opta-se por um deles. Nesse sentido, Kleiman (2004, p.16) afirma que

> Quando há problemas no processamento em um nível, outros tipos de conhecimento podem ajudar a desfazer a ambiguidade ou obscuridade, num processo de engajamento da memória e do conhecimento do leitor que é, essencialmente, interativo e compensatório; isto é, quando o leitor é incapaz de chegar à compreensão através de um nível de informação, ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas.

Tanto o processamento ascendente quando o descendente da leitura são ativados, conforme a intencionalidade da leitura e podem ser direcionados por meio das técnicas de leitura.

Técnicas de leitura

São várias técnicas de leitura que enfocam vários níveis de compreensão. Elas podem ser exercitadas através da didática escolar, com a mediação do professor.

A primeira técnica é conhecida como *skimming* que focaliza uma leitura superficial, rápida, uma varredura, conforme Silveira (2005, p. 68) apresenta que é uma "Leitura rápida em busca da idéia geral de um texto, para descobrir o assunto de que ele trata (...) É muito utilizada como pré-leitura, para ver se o material interessa ou não". A segunda técnica é a *scanning* que está voltada na busca de informações específicas, como um rastreamento. A despeito disso Silveira (2005, p. 69) afirma que ela é uma "Leitura rápida, em busca de uma informação específica, geralmente em listas e tabelas". A próxima técnica conhecida como *main points* prioriza a busca pelas ideias centrais do texto, dessa forma Silveira (2005, p. 69) reitera apresentando que "Essa técnica facilita a retenção das macroestruturas do texto e pode ser utilizada para resumos e para discussões posteriores sobre as principais proposições do texto". Por fim, a técnica da leitura crítica que promove a reflexão sobre o texto, assim Silveira (2005, p. 69) reitera que é uma técnica que promove o "Questionamento do texto sob vários pontos de vista (público leitor a que se destina, intenções, validade das conclusões e da mensagem, em relação ao posicionamento do leitor, etc.)".

Dentre esses fatores, podemos concluir que conforme a intencionalidade da leitura e a maneira como o texto é lido a percepção leitora pode ser alterada, bem como as técnicas de leitura utilizadas.

A compreensão de textos e os instrumentos de verificação e avaliação da compreensão leitora

Como a leitura e a compreensão leitora são atividades que se processam na mente das pessoas, verificar e avaliar a compreensão é algo que só pode ser efetivado por meio da evidência do comportamento do leitor após a leitura. Isso se dá geralmente através de testes, sendo a prática de perguntas e respostas a forma mais tradicional de se verificar e avaliar a compreensão de textos. Entretanto, a

pedagogia moderna e a linguística aplicada engendraram outros tipos de teste, tais como o teste Cloze e o teste de múltipla escolha.

O teste Cloze

O teste *cloze*, conhecido como texto lacunado, é uma das técnicas que viabilizam o diagnóstico e intervenção em leitura, através da avaliação psicoeducacional. É um instrumento muito utilizado por linguistas e psicólogos para avaliar a compreensão leitora.

Como a leitura é uma atividade dinâmica, o *cloze* é um instrumento viável que fornece subsídio para a avaliação da compreensão leitora, em termos cognitivos. A despeito disso, Leffa (1996, p.70) aduz que

> A técnica foi criada por um jornalista norte-americano (Taylor, 1953), com a finalidade de medir a inteligibilidade (readability) do texto. Logo se descobriu que o cloze não media apenas a inteligibilidade do texto, mas era também um instrumento válido e confiável para medir a proficiência em leitura; a variação de acertos no teste discriminam fidedignamente o leitor fluente do leitor fraco. No fim da década de 60, viu-se também que o cloze era capaz de medir não apenas a competência linguística geral do indivíduo. Finalmente, o cloze tem sido apresentado como um instrumento de ensino de leitura, capaz de desenvolver no leitor a percepção de aspectos importantes do texto.

A elaboração do teste *cloze* está no apagamento de palavras ou expressões dentro de um determinado intervalo. Esse apagamento é sinalizado por um traço que pode ter o tamanho equivalente ao da palavra suprimida ou um tamanho padrão para todo o texto. As lacunas no texto deverão ser preenchidas pelo leitor a fim de reconstruir o sentido completo do texto, para que o preenchimento das lacunas seja eficiente o leitor fará uso da inferência. Ao preparar um texto baseado na técnica do *Cloze*, Santos (2009, p. 51) defende que "é necessário que cada uma de suas seções apresente um sentido completo, de forma que a compreensão dependa do sentido total da leitura e não somente da frase que antecede ou sucede a oração".

Efetivamente o uso do teste *cloze* evidencia uma relação entre a mente do leitor e o texto escrito, pois a técnica vai além do vocabulário, ela requer que o

leitor ative os seus conhecimentos prévios sobre o gênero, a temática e a sintaxe, relacionando o assunto do texto com o conhecimento sobre a língua, visando estabelecer a coerência e a coesão textual. Na procura pelo vocábulo adequado para o preenchimento da lacuna o leitor utiliza as estratégias cognitivas e pode realizar uma experiência metacognitiva em prol da compreensão do texto escrito. Em decorrência disso, Santos (2009, p. 50) revela que

> Para os teóricos da cognição, o *Cloze* é um processo interativo entre o leitor e o texto que permite ao primeiro tomar conhecimento de suas habilidades de compreensão (Condemarín & Milicic, 1988). Esse processo possibilita ao leitor fazer uma discriminação entre a compreensão escrita e a fonológica das palavras impressas do texto. Quando essas duas compreensões interagem e encontram um ponto de equilíbrio, o leitor obtém uma compreensão exata do texto, pois se conscientiza da estrutura interna dele, o que aumenta sua sensibilidade, resultando na compreensão da leitura.

Teste de compreensão com questões de múltipla escolha

Os testes de compreensão com questões de múltipla escolha foram disseminados na década de 70 por meio do modelo tecnicista de educação, que enfatizava a verificação formal do conhecimento.

Salientamos que a organização dos testes de compreensão com questões de múltipla escolha está baseado na Teoria de Resposta ao Item.

Atualmente esse tipo de teste tem sido utilizado em exames de larga escala, como concursos públicos e os exames oficiais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- SAEB, especificamente a Prova Brasil e o ENEM. Nos dias atuais, na prática diária do ensino escolar, principalmente nos livros didáticos para o ensino de Português, os testes de múltipla escolha estão cada dia mais rarefeitos. Alguns autores, a exemplo de Gatti (1987), criticam o descaso e a falta de estudos no Brasil sobre os testes de múltipla escolha.

A metodologia utilizada e o contexto da pesquisa

Sobre a metodologia utilizada na pesquisa em desenvolvimento, esclarecemos a escolha do referencial metodológico, uma vez que ela se caracteriza como qualitativa, interpretativa e com aporte quantitativo. A pesquisa também se de-

fine como pesquisa-ação, de cunho interventivo, uma vez que todo estudo será realizado paralelamente às nossas aulas de língua portuguesa, fator que viabiliza um trabalho sistemático prático, já que haverá um paralelo entre as teorias discutidas e a aplicabilidade da pesquisa, possibilitando aos alunos colaboradores uma aprendizagem significativa. Isso nos mostra a importância de uma pesquisa ação para o professor de língua portuguesa, que observa na prática pedagógica as dificuldades dos seus alunos. Com efeito, devido ao caráter interventivo, essa metodologia de pesquisa funciona como aliada na intervenção de problemas frequentemente diagnosticados em sala de aula em relação à compreensão leitora, pois uma aprendizagem significativa considera o progresso construtivo do aluno, de forma diária.

Faz-se necessário esclarecermos que o projeto da presente pesquisa recebeu parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas.

A coleta dos dados será feita por meio da aplicação de questionários e testes utilizando o texto lacunado (teste cloze) e o teste de múltipla escolha. Os dados obtidos serão dispostos em tabelas e submetidos a um tratamento estatístico. A apresentação dos resultados quantitativos serão dispostos em quadros, gráficos e ou tabelas. Finalmente, os dados obtidos serão analisados qualitativamente e confrontados com as hipóteses anteriormente levantadas.

O contexto da pesquisa

A pesquisa está sendo realizada numa escola municipal do interior de Alagoas, especificamente no município de Rio Largo- AL, durante este segundo semestre do ano letivo de 2015. O estudo tem como finalidade de verificar o processo de compreensão do texto escrito, abrangendo duas turmas de sétimo ano do Ensino Fundamental do turno matutino, totalizando, em média, 90 alunos-colaboradores, de ambos os sexos, na faixa etária de 12 a 14 anos, residentes no mesmo bairro e nas suas redondezas. Para acesso ao ambiente escolar, os discentes, em sua maioria, não precisam de transporte, pois o trajeto é feito a pé. Entretanto, há um grupo de alunos, residente na zona rural do município, que necessita do transporte escolar oferecido pelo governo municipal.

A instituição de ensino foi inaugurada em 15 de março de 1980, ofertando no turno diurno o curso de Educação primária da 1ª a 4ª série e 1º Grau de 5ª a 8ª série, com uma clientela de 265 alunos. O estabelecimento educacional recebeu esse nome em homenagem a mãe de um filho ilustre da cidade, Dr. Valter Figueiredo, um advogado renomado e político influente no município. Em decorrência disso, a escola tem como patrona.

A escola tem 35 anos de funcionamento. Sua estrutura física sofreu reformas e atualmente possui 9 salas de aulas, cozinha, almoxarifado, secretaria, sala do professor, sala de leitura (desativada), laboratório de informática (desativado), sala de direção, 4 banheiros, quadra de esportes descoberta e cantina. Há uma banda fanfarra com quarenta alunos componentes.

Atualmente, a clientela é de 563 alunos, no turno diurno, com seis turmas de 6º ano, quatro turmas de 7º ano, quatro turmas de 8º ano, e duas turmas de 9º ano, sendo 315 alunos no turno matutino e 248 no turno vespertino, distribuídos em oito turmas pela manhã e 8 turmas à tarde.

Os discentes são provenientes de bairros circunvizinhos como também de um povoado na zona rural. Dessa forma, atende ao público do 6º ao 9º ano, ou seja, o Ensino Fundamental II. O perfil dos informantes é constituído de uma clientela diversificada. A maioria das famílias participa do programa social, federal, Bolsa Família, por não possuírem condições econômicas e sociais favoráveis.

Observamos que a necessidade de aplicação da pesquisa na referida instituição escolar é em face aos dados apresentados pelo resultado do IDEB, que teve sua vigência em 2005. Na ocasião não havia nota projetada, já que era uma avaliação pioneira. A partir de 2007 a instituição de ensino teve sua meta apresentada e até 2013 o resultado alcançado não foi atingiu a meta projetada, que era 3.4 e o alcançado foi 2.4.

Em relação ao perfil socioeconômico e cultural dos alunos colaboradores da pesquisa, foi aplicado um questionário para levantamento dos dados a fim de traçar o perfil da clientela por meio de itens como: sexo, faixa etária, localização da residência, aspecto familiar apontando com quem o alunado mora, além de apontar dados econômicos como a necessidade de trabalhar conciliando essa atividade com o estudo e o nível de escolarização dos pais . Esses resultados foram coletados e apresentados no quadro abaixo:

Tabela 1- Perfil socioeconômico dos alunos colaboradores da pesquisa (universo de 78 estudantes do 7º ano a e 7º ano b)

Sexo		MASCULINO	41
		FEMININO	37
Faixa etária		11 ANOS	5
		12 ANOS	34
		13 ANOS	26
		14 ANOS	10
		15 ANOS	2
		16 ANOS	1
Onde mora		RIO LARGO - MATA DO ROLO	61
		FAZENDA CANOAS	8
		NÃO RESPONDEU	9
Com quem mora		COM OS PAIS	51
		SÓ COM A MÃE	20
		SÓ COM O PAI	2
		COM OS AVÓS	5
Trabalha		SIM	1
		NÃO (SÓ ESTUDA)	77
Escolarização	Mãe	ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	27
		ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO	8
		ENSINO MÉDIO INCOMPLETO	9
		ENSINO MÉDIO COMPLETO	16
		ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO	1
		ENSINO SUPERIOR COMPLETO	-
		NÃO SABE RESPONDER	17
	Pai	ENS. FUND.INCOMPLETO	33
		ENS. FUND. COMPLETO	6
		ENS. MÉDIO INCOMPLETO	6
		ENS. MÉDIO COMPLETO	8
		ENS. SUP. INCOMPLETO	-
		ENS. SUP. COMPLETO	2
		NÃO SABE RESPONDER	23

Fonte: a autora

A partir do exposto no Quadro 2, é possível fazermos uma leitura dos dados coletados entre os 78 alunos colaboradores, assim sendo, percebemos que o sexo masculino predomina com um universo de 41 alunos enquanto há 37 alunas. A faixa etária se enquadra entre 11 e 16 anos, tendo a maioria com 12 anos de idade, dentro da faixa etária esperada para o nível de escolarização analisado. Em relação à moradia, predomina sua localização na área circunvizinha a escola, dentro da região urbana do município, tendo uma minoria que reside na zona rural. Além disso, os dados apontam que a maior parcela dos alunos colaboradores reside com os pais, seguida do segundo lugar que aponta a moradia com a genitora.

No que tange ao aspecto econômico a grande maioria revelou que não exerce nenhuma atividade laboral, apenas dedicam seu tempo ao estudo.

Por outro lado, o nível de escolaridade tanto do pai quanto da mãe ficou centrado no fundamental incompleto, mas há a prevalência de uma parcela de alunos que não souberam responder a este item.

Apresentação e análise parcial dos dados

Participaram da aplicação do teste de múltipla escolha 74 alunos colaboradores, sendo 39 do 7º ano A e 35 do sétimo ano B. A tabela abaixo apresenta os dados dos resultados das turmas do 7º ano A e do 7º ano B, por conceitos. Os testes foram corrigidos e pontuados atribuindo a pontuação de 1, 25 para cada uma das oito questões, caso acertassem a resposta.

Tabela 2- Frequência de Notas e Conceitos- Teste de Múltipla Escolha "Por que alguns animais que comem pedra"

NOTAS/ CONCEITOS		**TURMAS**	
		7º ANO A	7º ANO B
		FREQUÊNCIA	FREQUÊNCIA
Excelente	10,0	6	3
Muito bom	8.1 - 9.9	6	5
Bom	7.1- 8.0	12	5
Regular	5.1 - 7.0	8	6

Fraco	3.1 - 5.0	5	11
Insuficiente	Abaixo de 3.0	2	5
Total de estudantes/ colaboradores		39	35

Fonte: a autora

Fica evidenciado que a maioria dos alunos, das duas turmas do 7º ano, está enquadrada entre o conceito regular e excelente diante de questões do tipo teste de múltipla escolha.

Considerações finais

Neste trabalho fizemos a apresentação de uma pesquisa em andamento com vistas ao enfrentamento da questão da compreensão leitora entre alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Foi levantado o perfil dos alunos informantes e foram aplicados testes (múltipla escolha e texto lacunado – *cloze)* e a análise dos dados obtidos (notas) no teste de múltipla escolha revelam uma certa heterogeneidade no desempenho dos alunos, mas a maioria saiu-se razoavelmente bem. Entretanto, vale salientar que o teste aplicado pode ser considerado fácil, pois a maioria das questões exigia apenas localização da informação e inferências simples. Com a continuação da pesquisa, serão aplicados testes com um maior grau de dificuldade, porém dentro da adequabilidade em relação à série e à faixa etária dos alunos.

Não foram apresentados os dados obtidos no teste *cloze*, mas já ficou evidenciada uma dificuldade maior dos alunos nesse tipo de teste, embora o teste aplicado também tenha apresentado um texto muito fácil. Entretanto, o teste cloze exige do aluno informante uma competência textual mais acurada no micronível.

A pesquisa continuará com a aplicação de outros testes cujos resultados serão comentados com as turmas no sentido não só de familiarizar os alunos com a atividade, mas também na expectativa de ajudá-los a melhorar o desempenho na compreensão leitora por meio da conscientização da importância do vocabulário e das estratégias de leitura, destacando-se a inferência.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aulas de Português:** *encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2004. 106 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Orgs). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

COSTA, Jane Pereira. **Compreensão de textos escritos:** um estudo de casos em turmas de 5º ano. 2011. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)- Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

CRUZ. Vitor. **Uma abordagem Cognitiva da Leitura**. Lisboa: Lidel, 2007.

FARIAS, Ana Márcia F. de; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **A compreensão de textos entre professoras dos anos iniciais do ensino fundamental** - um estudo de caso. In: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da S; FREITAS, Marinaide Lima de Q.; LOPES, Adna de Almeida (Orgs.) **Trabalho docente, linguagens e_tecnologi@s educacionais: múltiplos olhares.** Maceió: Edufal, 2010. Pp. 153-168

FERREIRA, Ana Márcia Cardoso. **A compreensão de textos escritos entre professores dos anos iniciais do ensino fundamenta**l: um estudo de caso. Dissertação 188 f. (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, Maceió: 2009.

GATTI, Bernardete A. **Testes e Avaliação do Ensino no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Revista Educação e Seleção, nº 16, 1987, Pp. 33-42. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2623/2574> Acesso em: 19 de maio de 2015.

IZQUIERDO, Ivan; BEVILAQUA, Lia R. M.; CAMMAROTA, Martín. **A arte de esquecer.** In: Estudos avançados [online]. 2006, vol.20, n.58, pp. 289-296. ISSN 0103-4014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n58/22.pdf>Acesso em: 16 de ago. 2014. 20:30:30.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes. 1985.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1996.

OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de. **A compreensão leitora e o processo inferencial em turmas do nono ano do Ensino Fundamental**. 2013. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

PEREIRA, Vera Wannmacher; GUARESI, Ronei. (Orgs.). **Estudos sobre leitura:** Psicolinguística e interfaces. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. 206p.

RITTI-DIAS, Fernanda Goulart. **Protocolos verbais**. In: Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês entre mestrandos da área de saúde. Maceió, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFAL, 2013. Pp.40-43.
RODRÍGUEZ, Virginia Jiménez. **Metacognición y comprensión de la lectura**: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escola). 2014. 269f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2004.
ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo. [orgs]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
SANTOS, Acacia Aparecida Angeli dos; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Luciane de (Orgs). **Cloze:** um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
_____. **A produção da Leitura na escola**: pesquisas x propostas. 2ªed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura:** suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.
_____. Leitura – aspectos e abordagens. In: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da S. & FREITAS, Marinaide L. de Q. (Orgs.). **O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais**: eventos e práticas de letramento. Maceió: EDUFAL, 2008, pp. 45-52.
SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, 128p.
TOMITCH, Lêda Maria Braga. **Desvelando o processo de compreensão leitora**: protocolos verbais na pesquisa em leitura. v.32 n º53. In: Signo. Santa Cruz do Sul: 2007, pp. 42-53.

APÊNDICE A - Teste de compreensão de múltipla escolha

Por que Alguns Animais Comem Pedra?

Alguns animais têm hábitos que podemos considerar curiosos. Os gatos, por exemplo, se lambem para limpar o pêlo. Já os cachorros instintivamente procuram comer certas ervas quando estão sentindo algum mal-estar. Mas tem bicho com hábitos ainda mais intrigantes, como comer pedras! É isso aí! E olha que, em vez de fazê-los passar mal, as pedras exercem funções úteis dentro do organismo.
As pedras engolidas por certos animais são chamadas gastrólitos, que quer dizer "pedra do estômago". É dentro deste órgão que elas ficam armazenadas e ajudam a triturar os alimentos e a limpar as paredes estomacais dos parasitos que a infestam. Além disso, as

pedras aliviam a sensação de fome durante longos períodos em que os bichos precisam ficar sem comer, já que ocupam um bom lugar em seu organismo.
Crocodilos, pinguins, focas e leões-marinhos, entre outros animais aquáticos estão na lista dos engolidores de pedra. Eles têm em comum o fato de serem excelentes mergulhadores. E as pedras ingeridas funcionam como lastro, isto é: os ajudam a afundar, da mesma forma que, os cintos de chumbo servem aos mergulhadores profissionais.
É preciso dizer que as pedras não ficam no organismo desses animais para sempre. Eles é que determinam quanto tempo devem ficar controlando a quantidade delas em seu estômago. Claro que isso não é algo pensado pelo bicho. O corpo dele é que dá sinais de desconforto. Então, o animal provoca vômito, botando algumas pedras para fora até se sentir bem.
Mas não pensem que os bichos engolem qualquer pedra que vêem pela frente. Eles escolhem com muito cuidado as que vão para sua barriga. Valem as mais lisinhas e bem arredondadas. Desta forma, ao serem engolidas, elas não machucam o animal por dentro. Mais do que uma mania, engolir pedras é uma maneira natural que os animais encontraram para garantir o seu bem-estar!

Salvatore Siliciano
Fonte: Revista *Ciência Hoje das Crianças - CHC*, nº 141,
Nov. 2003, p.28.

Assinale uma única alternativa de acordo com o texto, ou seja, só existe uma alternativa correta.

I - Os animais que costumam engolir pedras
A( ) vivem nas árvores; B( ) vivem nos campos; C( ) vivem nas águas. D( ) vivem nos ares

II - Para alguns animais, as pedras dão alívio para a sensação de
A( ) frio e fome;
B( ) fome;
C( ) dor de barriga;
D( ) dor de barriga e fome

III - As pedras armazenadas no estômago dos animais aquáticos ajudam a
A( ) Passar a sede
B( ) Apenas a triturar os alimentos
C( ) A triturar os alimentos e a sujar as paredes do estômago
D( ) A triturar o que comem e a limpar as paredes do estômago

IV - São exemplos de animais aquáticos que comem pedra:
A( ) pingüins, leões-marinhos, focas e crocodilos
B( ) Cachorros, gatos, cavalos, panteras e crocodilos
C( ) Passarinhos, galinhas, araras, papagaios e pingüins
D( ) Crocodilos, cachorro, pingüins, focas e leões-marinhos

V - As pedras engolidas pelos animais citados no texto também
A( ) ajudam o corpo do animal a sair da água;
B( ) ajudam o corpo do animal a descer para o fundo da água;
C( ) ajudam o corpo do animal a boiar;
D( ) ajudam o corpo do animal a se livrar dos parasitas da pele.

VI - As pedras não permanecem no corpo dos animais aquáticos para sempre. Quando elas causam desconforto os animais
A( ) vomitam todas as pedras;
B( ) vomitam tudo e logo comem mais pedras;
C( ) vomitam algumas pedras;
D( ) vomitam os alimentos com as pedras.

VII - Ao serem engolidas, as pedras não machucam o corpo do animal pois eles
A( ) Escolhem quaisquer pedras bem menores
B( ) Escolhem as redondas e grosseiras
C( ) Escolhem apenas as redondas
D( ) Escolhem as redondas e lisinhas

VIII - O que significa *gastrólito*?
A( ) pedras do estômago
B( ) animais que comem pedra
C( ) o hábito de comer pedra
D( ) um tipo de erva.

APÊNDICE B - Teste *cloze*

A BARATA

Magricela como a Olívia Palito, mulher de Popeye, parecia um galho seco dentro do vestido escuro. Era antipática e ranzinza. Dona Risoleta usava óculos de lentes grossas: não enxergava direito, vivia confundindo um aluno com outro.

A aula _____ religião não contava ponto nem influía _____ nossa média, mas a diretora nos _____ a frequentar.

Um dia apareceu uma _____ na sala de aula. Descobrimos então _____ dona Risoleta tinha verdadeiro horror _____ baratas: soltou um grito, apontou a _____ com o dedo trêmulo e subiu _____ cadeira, pedindo que matássemos. Era uma _____ grande, daquelas cascudas.

A classe inteira _____ mobilizou para matá-la. Foi aquele alvoroço: _____, cotoveladas, pontapés, risos e gritaria, todos _____ atingí-la primeiro. E a coitada _____ barata tonta, escapando por entre nossas _____ patadas no chão. Até que, de _____, tive a sorte dedar com _____ passando a correr entre meus pés. Aí _____-a numa pisada só.

Fui aclamado como _____, vejam só: herói por ter matado _____ barata. Até dona Risoleta me agradeceu, _____, descendo da cadeira e me dando _____ beijo na testa. Esse beijo a _____não me perdoou; durante muito tempo _____ vítima da maior gozação: diziam que _____ Risoleta estava querendo me namorar.

Deste _____ nasceu uma brincadeira que passamos a _____ em toda aula de religião, duas _____ por semana. Alguém trazia uma barata _____ dentro de uma caixa de fósforo vazia, para soltar na sala de aula _____ as carteiras, até que um aluno _____ a sua presença. Quando não era a _____ Risoleta que soltava um gritinho:

- Minha Nossa! Uma barata!

Às vezes, mais de um _____ trazia de casa pra soltar na _____ a sua barata dentro de uma _____ de fósforo ou numa latinha. Tínhamos de _____ antes, pois se aparecessem muitas _____ de uma vez, dona Risoleta acabava _____.

Um dia, ela foi reclamar providencias da _____, dizendo que o prédio era velho, que _____precisando de uma limpeza em regra, _____ cheio de baratas. Naquele tempo, como se sabe, não _____ dedetização, de modo que a diretora _____ tomou providência nenhuma, nunca tinha visto _____ na escola, aquilo eram fricotes de _____ Risoleta.

E aí a coisa ficou por _____ mesmo, de vez em quando aparecendo _____ baratinha, para alegrar a aula de _____. Houve uma que subiu pela perna _____ professora e foi se esconder debaixo _____ sua saia. A mulher deu um _____ de três metros de altura, se _____ toda, aos berros, como se estivesse _____ do demônio, por pouco não se _____ pela janela.

(Fernando Sabino. *O menino no Espelho*.
Rio de Janeiro, Record, 1982) (Adaptação)

RESUMO

Neste trabalho, objetivo discutir sobre práticas de inserção do texto literário em sala de aula, a partir de atividades do PIBID/Letras/Português da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), realizadas com alunos do ensino fundamental em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Maceió. Mais especificadamente, serão discutidos os resultados obtidos com base no trabalho desenvolvido em duas oficinas de poesia do Ciclo de leitura. O Ciclo de leitura é uma atividade desenvolvida por integrantes do PIBID/Letras/Português que busca propiciar aos alunos um contato mais efetivo com o texto literário, através da realização de empréstimos de livros, discussões e oficinas. A partir de estudos no campo do letramento literário, como Zilberman (2008) e Pinheiro (2007), e de práticas em sala de aula, observei que o trabalho com o texto literário ainda é bastante escasso ou restrito ao uso do livro didático, havendo uma necessidade de se pesquisar mais sobre o assunto para fornecer possíveis contribuições para a área do ensino de literatura. Pensando no aluno-leitor como produtor de sentidos, e não mero decodificador de textos, ministrei as oficinas "Poesia Visual" e "Manoel de Barros, o apanhador de desperdícios", nas quais ocorreram a exibição de um curta-metragem, discussões e a leitura e produção de poemas pelos alunos. Os resultados obtidos nessas duas oficinas foram bem satisfatórios. A maioria dos alunos compreendeu bem a proposta e desenvolveu poemas com bastante criatividade, utilizando-se de estratégias poéticas diversas para provocar literariedade no texto. Com base nas análises até então realizadas, observei que o Ciclo de leitura tem gerado uma boa recepção e motivado a constituição dos alunos como sujeitos-leitores, sendo, portanto, importante que se continue a pesquisar e desenvolver atividades voltadas para o âmbito do letramento literário, principalmente no ensino fundamental.

Palavras-chave: PIBID, Ensino Fundamental, Literatura e ensino, Gênero poesia.

ÁREA TEMÁTICA - LITERATURA E ENSINO

CONSTRUINDO SENTIDOS COM A LEITURA DE POEMAS EM SALA DE AULA

Bruna Wanderley Pereira

Introdução

A partir de estudos situados na área dos estudos literários, como Candido (1995), Eliot (1991) e Zilberman (2008), além de estudos linguísticos, como Bakhtin (1992) e Geraldi (2010), percebi, nas experiências pedagógicas vivenciadas no PIBID/Letras/UFAL, que o trabalho com o texto literário no ensino fundamental possui bastante importância para o desenvolvimento linguístico-discursivo e cognitivo dos alunos, desde que seja valorizado um de seus propósitos mais fundamentais, que é o de aguçar os sentidos do leitor (PINHEIRO, 2007). Além disso, a literatura propõe uma humanização (CANDIDO, 1995) e oferece ao leitor a experiência do prazer estético, permitindo-o transpor barreiras da própria realidade e alcançar uma perspectiva de totalidade e ampla visão de mundo a partir do contato com as experiências de outrem (AMARILHA, 1997). Diante disso, é importante que o trabalho com o texto literário busque proporcionar a reflexão e o senso crítico, indo além do que normalmente é proposto pelo livro didático e não utilizando o texto apenas como pretexto para a análise de elementos gramaticais isolados.

De acordo com minha experiência em uma escola pública, durante o trabalho desenvolvido pelo PIBID/Letras/UFAL, pude notar um constante interesse por parte dos alunos em obter acesso à biblioteca da escola, além de se mostrarem envolvidos, em geral, quando trabalhávamos com diferentes textos literários, sobretudo com poemas. Por essa razão, eu e os demais bolsistas elaboramos, sob a orientação da coordenadora do PIBID/Português, um planejamento

para realizar, quinzenalmente, o Ciclo de leitura nas turmas de 7º, 8º e 9º ano de uma escola da rede pública de ensino de Maceió, durante as aulas de Língua Portuguesa. O Ciclo de leitura tem como objetivo principal contribuir para que os alunos despertem interesse pela leitura de diversos gêneros literários.

Para que possamos promover experiências de leitura mais prazerosas aos alunos e oferecê-los o contato efetivo com o gênero poesia, além de contribuir para novas discussões nos estudos da área e possíveis redirecionamentos na condução do ensino de literatura nas fases fundamentais de aprendizagem, comecei a desenvolver uma pesquisa acerca do trabalho com a leitura de poemas no ensino fundamental. Esse gênero proporciona aos alunos a vivência de novas experiências, além de apresentar-se, muitas vezes, como um enigma, o que faz com que o aluno acelere a sua atividade de compreensão em busca de alternativas e construção de efeitos de sentido, apreciando o texto como espaço de fruição e desafio.

O gênero poesia: um breve percurso

> A poesia pode ter um deliberado e consciente propósito social. Em suas mais primitivas formas, esse propósito é amiúde absolutamente claro. Há, por exemplo, antigas runas e cantos, alguns dos quais revelam propósitos mágicos verdadeiramente práticos, destinados a esconjurar o mau-olhado, a curar certas doenças ou a obter as boas graças de algum demônio (ELIOT, 1991, p.1).

De acordo com essa citação de Eliot (1991), nota-se que o propósito do poema nem sempre foi o mesmo ao longo do tempo: ele foi se transformando de acordo com as mudanças histórico-sociais. Houve um tempo, como foi citado pelo autor, em que a poesia era vista com propósitos mágicos e até milagrosos, sendo apreciada por seu caráter prático de cura. Nesse sentido, a poesia tinha um caráter particularmente religioso, sendo, em grande parte, utilizada durante rituais sagrados. Além desses aspectos representativos das sociedades mais primitivas, também se pode encontrar outras funcionalidades do poema em sociedades mais evoluídas, como a da Grécia antiga. Nessas, além da finalidade religiosa, alguns poemas também traziam o aspecto informativo em seus versos – como nas *Geórgicas* de Vigílio, que possuíam "considerável dose de informação

sobre a boa agricultura" (ELIOT, 1991, p.2) – e ainda a preservação da memória, tendo sido alguns poemas de extrema importância para o estudo histórico de determinadas sociedades, como os gêneros de poesia épica e a saga. Posteriormente, esse tipo de poema informativo e de conteúdo histórico foi suplantado pela prosa.

Outro aspecto importante sobre os costumes literários de épocas passadas era o fato de os escritos, em sua maioria, serem feitos para ser lidos em voz alta, sendo a oralização das palavras, muitas vezes, necessária para que a compreensão do texto se desse por inteiro. Sobre isso, Abreu (2000) afirma que:

> [...] Ler em voz alta era a norma do século IV d.C., situação que se prolongou até o século XIV (...). Mesmo depois dessa época, quando se generalizou a leitura silenciosa, ler em voz alta era uma forma de sociabilidade comum. Lia-se em voz alta nos salões, nas sociedades literárias, em casa, nos serões, nos cafés. Esse tipo de leitura, além de permitir o contato com ideias codificadas em um texto, era forma de entretenimento e de encontro social. (ABREU, 2000, p.1)

Nesse ponto, observa-se que a leitura era encarada não somente como fonte de informações e preservação da memória, mas possuía a função de divertir e proporcionar prazer, mesmo que essa atividade fosse sempre realizada em grupos e com o propósito do entretenimento coletivo. No texto, Abreu (2000) ainda cita uma passagem de Santo Agostinho que relata a sua surpresa ao observar um amigo, Santo Ambrósio, realizando uma leitura silenciosa, como se fosse essa uma atitude extremamente incomum e prodigiosa.

Em relação à poesia ser uma fonte de prazer, Elliot (1991) deixa bem claro em seu texto que essa é uma das suas principais funções – mesmo em relação àquelas de caráter informativo ou histórico – ele afirma que "a verdadeira poesia sobrevive não apenas à mudança da opinião pública, como também à completa extinção pelas questões com as quais o poeta esteve apaixonadamente envolvido" (ELLIOT, 1991, p.2), trazendo, como consequência dessa afirmação, a ideia de que mesmo aqueles poemas que não tenham sido pensados em proporcionar prazer, mas sim em informar ou preservar a memória de uma época, podem manter sua importância e cativar leitores durante muito tempo – ainda que as questões que estejam informando tenham caído em descrédito. Sobre isso, o autor ainda afirma: "Pouco importa que um poeta haja alcançado uma ampla repercussão em

sua própria época. O que importa é que possa ter sempre existido, pelo menos, um pequeno interesse por ele em cada geração." (ELLIOT, p.5, 1991).

A teoria da recepção

Com o propósito de ampliar a reflexão sobre o texto literário, vinculei essas reflexões de Elliot (1991) sobre o caráter atemporal das obras de arte à Teoria da Recepção Histórica proposta por Hans Robert Jauss, o fundador da Estética da Recepção. No artigo "Estética da Recepção e Teoria do Efeito", Costa (2011) nos traz importantes considerações de Jauss, em que este lança críticas sobre uma série de teorias herméticas da literatura que eram conduzidas por um pensamento restrito e que não abarcavam o aspecto de totalidade dos textos literários. Dentre essas, tanto a teoria literária marxista quanto o formalismo russo se tornam alvo de crítica do autor. Costa (2011), em seu texto, afirma que:

> A crítica de Jauss à história da literatura baseia-se no fato de que, em sua forma habitual, a teoria da literatura ordena as obras de acordo com tendências gerais; ora abordando as obras individualmente em sequência cronológica, ora "seguindo a cronologia dos grandes autores e apreciando-os conforme o esquema de 'vida e obra'" (JAUSS, 1994, p.6 apud COSTA, 2011, p.2). A segunda tendência corresponde ao estudo dos autores canônicos da Antiguidade Clássica e não deixa espaço de reconhecimento para os menores (COSTA, p.2, 2011).

Para Jauss, a teoria literária marxista é incompleta no momento em que só considera como literárias as obras que refletem os conflitos sociais proporcionados pelas relações de poder. Essa teoria está sempre em busca da ligação entre a literatura e a realidade social, fundamentando suas críticas a partir disso. "O leitor, sob essa perspectiva, torna-se o sujeito que iguala suas experiências pessoais ao interesse científico do materialismo histórico" (COSTA, 2011, p.2).

O formalismo russo vai justamente de encontro à teoria marxista no momento em que privilegia a estrutura do texto e desconsidera a reflexão sobre a realidade social, que poderia ter sido desencadeada durante a leitura. Existe, nessa corrente, uma valoração da essência do texto, estudando-o a partir das estratégias verbais que lhe fornecem literariedade e qualificando-o a partir dos "estranhamentos" e da capacidade de desautomatização da linguagem que este

proporciona. Para Jauss (1994), essa teoria ainda não abarca o texto literário em todas as suas especificidades. Ambas as visões, tanto a marxista quanto a formalista, colocam o leitor em um lugar passivo, não analisando a recepção e o efeito da obra sobre ele.

Indo de encontro a essas teorias, mas sem deixar de lado as contribuições que ofereceram, Jauss (1994) concebe, então, a relação entre leitor e literatura baseando-se no caráter estético e histórico. Ao comparar leituras literárias, pode-se ter a comprovação do valor estético, observando-se a recepção de uma obra ao longo do tempo, a partir de sua publicação.

O valor histórico, nesse sentido, não consiste apenas em analisar a importância da obra no momento em que foi criada, organizando-a junto a outras obras pertencentes a uma mesma corrente literária de certa época e identificando características em comum entre elas. Esse método, para a teoria da recepção, não é o mais eficaz, pois não busca compreender a recepção da obra ao longo do tempo, por leitores localizados em diferentes momentos da história. Baseando-se na primeira tese de Jauss, que diz respeito à historicidade da literatura, Costa (2011) afirma que "a historicidade coincide, portanto, com a atualização da obra literária" (COSTA, 2011, p.3). Ou seja, o caráter histórico de uma obra compreende, primordialmente, a relação estabelecida entre a obra e o leitor, sujeito pertencente a qualquer período histórico.

Nesse sentido, pode-se trazer também o conceito de horizonte de expectativas, formulado por Jauss, que, segundo Costa (2011) "é responsável pela primeira reação do leitor à obra, pois encontra-se na consciência individual como um saber construído socialmente e de acordo com o código de normas estéticas e ideológicas de uma época." (COSTA, 2011, p.3). Assim, é notável que uma mesma obra pode ser recebida de maneiras diversas dependendo das experiências que o leitor possuir, sendo essas influenciadas tanto pelo meio social quanto pelo contexto histórico em que o leitor estiver situado – podendo, diante disso, haver uma leitura mais semelhante entre leitores pertencentes a uma mesma época.

Para apresentar uma teoria em que o leitor seja visto como sujeito ativo, capaz de se mobilizar e de mobilizar o texto literário a partir de sua leitura, Jauss (1994) realiza uma categorização entre as atividades abarcadas pela experiência estética, afirmando que:

> a experiência estética não se esgota em um ver cognoscitivo (aisthesis) e em um reconhecimento perceptivo (anamnesis): o expectador pode ser afetado pelo que se representa, identificar-se com as pessoas em ação, dar assim livre curso às próprias paixões despertadas e sentir-se aliviado por sua descarga prazeirosa, como se participasse de uma cura (katharsis)" (JAUSS, 1994, p.65)

Além das três atividades denominadas de Aisthesis, Anamnesis e Katharsis, o autor ainda nos apresenta a Poiesis que, para ele "corresponde à caracterização de Hegel sobre a arte, segundo a qual o indivíduo, pela criação artística, pode satisfazer a sua necessidade geral de "sentir-se em casa, no mundo", ao "retirar do mundo exterior a sua dura estranheza" e convertê-la em sua própria obra." (JAUSS, 1994, p.80).

Diante dessa definição, observa-se que a Poiesis corresponde ao prazer do leitor no momento em que este se sente co-autor do texto literário, como se o texto possuísse uma série de lacunas que só podem ser completas a partir de cada leitura, sendo cada leitor um novo co-autor que irá buscar novas e diferentes possibilidades de leitura para a obra literária.

Jauss (1994) afirma que, ao contato com o texto literário, o sujeito leitor ganha a possibilidade de se afastar da realidade concreta e adentrar em um mundo imaginário, adquirindo também a característica de sujeito imaginário e vivenciando novas experiências ao se deparar com as experiências alheias, contidas na obra literária. Nesse processo, o leitor se habilita a gozar a si próprio como fruidor. Sobre isso, o autor afirma que:

> O sujeito, enquanto utiliza sua liberdade de tomada de posição perante o objeto estético irreal, é capaz de gozar tanto o objeto, cada vez mais explorado por seu próprio prazer, quanto seu próprio eu, que, nessa atividade, se sente liberado de sua existência cotidiana. (JAUSS, 1994, p. 76)

Assim, pode-se compreender a Teoria da Recepção, proposta por Hans Robert Jauss, como uma teoria disposta a analisar o diálogo entre autor e leitor através da obra, nunca tomando este como um sujeito passivo, mas sim como um indivíduo capaz de redescobrir novos aspectos no texto literário, abrindo espaço para o caráter polissêmico que o texto apresenta, ao tempo em que ele próprio se redescobre a partir da comunicação de experiências alheias que se correla-

cionam com as suas experiências particulares, fruindo da bagagem estética das leituras que realiza.

A poesia no ensino fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) – documentos que foram elaborados para auxiliar o trabalho dos docentes das diversas áreas – propõem que, nas escolas, sejam criadas condições que "permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania" (p.6). De acordo com esse documento, espera-se que o aluno do ensino fundamental utilize diferentes linguagens como meio de expressar suas ideias, interpretá-las e usufrua das produções culturais, em contextos tanto públicos quanto privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Sob essa perspectiva, as discussões relacionadas ao processo de domínio de leitura e escrita apontam para algumas dificuldades na realidade educacional do Brasil que desencadeiam no fracasso escolar. "Os estudantes são capazes de ler e escrever, mas não conseguem obter nenhuma informação dessa leitura" (RAMOS, PANOZZO E STUMPF, 2007, p. 134). Considerando as reflexões de Bakhtin (2003), afirmo que os estudantes não conseguem expressar compreensão responsiva e ativa. Sob essa perspectiva, Soares (2002) afirma que "As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita." (SOARES apud ROJO, 2010). Com base nessa realidade, acredito que o trabalho com o texto literário é de suma importância para contribuir no desenvolvimento das experiências de leitura e escrita dos alunos, contanto que, durante esse trabalho, considere-se a leitura como produção de sentidos, processo dialógico (BAKHTIN, 2003; GERALDI, 1997), despertando diversas compreensões sobre o texto e não o permitindo ser utilizado com a finalidade única de análise dos elementos linguísticos textuais. Segundo Ramos, Panozzo e Stumpf (2007, p. 134),

> não basta oferecer os livros (...) são necessárias discussões sobre o assunto de que trata o livro e reflexões para que os alunos tenham condições

> de fazer inferências, antecipações, e estabelecer, assim, conexões entre seu conhecimento prévio e as informações novas. Devemos propiciar aos alunos muito mais do que apenas ler. É necessário ir além da leitura simples. A leitura literária tem a função de ajudar–nos a ler melhor, pois fornece os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Para Bakhtin (1992), é necessário sair do plano exclusivamente textual e observar os aspectos extratextuais presentes. Fazendo um contraponto com a citação do artigo de Ramos, Panozzo e Stumpf (2007), pode-se dizer que é preciso fazer reflexões acerca do enunciado do texto literário que irá ser trabalhado, considerando tanto o contexto de produção do texto quanto o contexto em que esse está sendo lido e recebido pelos alunos. Para o autor:

> Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (BAKHTIN, 1997, p.282).

Diante disso, enfatizo a importância de se trabalhar com o texto literário considerando sempre os contextos que o circulam, tanto o contexto da obra quanto o do aluno e do ambiente em que essa obra está sendo lida e discutida. Isso remete às discussões já apresentadas na Teoria da Recepção, que levam a refletir sobre a necessidade de se observar o sujeito leitor, nesse caso específico o aluno, como sujeito ativo que dialoga com o texto.

Para além da contribuição nas habilidades de leitura e escrita, é válido ressaltar a importância do texto literário como elemento proporcionador de fruição e prazer ao aluno. Essa possível fruição do texto pode oferecer uma sensação de bem estar ao leitor e deixá-lo mais à vontade para dialogar com a leitura, permitindo-o penetrar na linguagem do autor e brincar com os jogos que ela proporciona.

Em relação, especificadamente, ao gênero poesia, pode-se dizer que, em geral, é um gênero bastante propício à polissemia e à produção de diversas compreensões, o que acarreta na produção de sentidos diversos para diferentes lei-

tores. Diante disso, parece imprescindível pensar em seu trabalho em sala de aula, tendo em vista que esse é um dos gêneros que mais tende à instabilidade (BAKHTIN, 1992) e, assim, permite maior autoria nas interpretações e na própria criação de poemas. Devido ao seu caráter dinâmico, esse gênero promove uma desautomatização da linguagem, podendo sugerir reflexões bastante prazerosas e produtivas no contexto de sala de aula.

Sobre isso, Eliot (1991, p.3) comenta:

> Suponho que se deva concordar com o fato de que qualquer poeta, haja sido ele grande ou não, tem algo a nos proporcionar além do prazer, pois se for apenas isso, o próprio prazer pode não ser da mais alta espécie. Para além de qualquer intenção específica que a poesia possa ter, tal como foi por mim exemplificado nas várias espécies de poesia, há sempre comunicação de alguma nova experiência, ou uma nova compreensão do familiar, ou a expressão de algo que experimentamos e para o que não temos palavras - o que amplia nossa consciência ou apura nossa sensibilidade.

Assim, a poesia, além de proporcionar prazer – o que é algo que deve ser bastante considerado no momento de pensar no trabalho com esse gênero – proporciona também uma relação do leitor com novas experiências que devem contribuir para uma ampliação de seus horizontes e supõem novas e diversificadas visões de mundo, contribuindo para engrandecer o olhar observador de cada um que possua contato efetivo e prazeroso com esta. Além disso, as propostas de desafio que muitos poemas oferecem incitam o leitor a fazer inferências e antecipações, acelerando sua atividade de compreensão em busca de construção de efeitos de sentido.

Para Amarilha (2003, p.34):

> A poesia traz para seu leitor inúmeras possibilidades de exercitar capacidades cognitivas de forma lúdica, de maneira que seu exílio da escola não se justifica. (...) Observar um objeto, fato ou fenômeno sob diferentes ângulos é habilidade fundamental para o desenvolvimento no indivíduo da capacidade de observação e habilidade necessária para enfrentar de forma imaginativa diferentes situações. Essas são qualidades formativas do indivíduo.

Desse modo, ressalto a importância do trabalho com a poesia na escola. O desafio que os jogos de linguagem, normalmente presentes nesse gênero, pro-

porcionam, atrai com mais força a atenção dos alunos que estão nas fases fundamentais de aprendizagem e os incita a buscar novos significados e compreensões para as dúvidas que esses desafios irão suscitar. É importante também que o professor busque identificar, junto com os estudantes, as dúvidas suscitadas pelos poemas, para que possa haver um fio condutor no momento da interpretação. Um mediador atento aos estranhamentos do texto é fundamental para guiar os alunos durante uma leitura poética.

Pinheiro (2007) afirma que o texto poético carece de mais cuidado que o texto em prosa, principalmente ao se lidar com crianças e adolescentes. Dentre as condições indispensáveis para a mediação desse texto, a primeira é que o professor seja realmente um leitor de poesia. Esse autor também comenta que a maneira como foi lido o texto poético pelo professor que irá mediar uma aula de literatura é mais importante do que a quantidade de textos lidos por ele. Ainda, segundo Pinheiro (2007, p. 31):

> Além de tudo que apontamos como condições indispensáveis, vale lembrar que não se criam condições da noite para o dia. O trabalho precisa ser sistemático e constantemente avaliado. Pode-se, por exemplo, organizar uma excelente Sala de Leitura, mas com o tempo o acervo precisará ser renovado, os professores carecem da atualização, de espaço para troca de experiências, os livros necessitam de conservação, de encadernação...

Diante dessas considerações, percebi que o trabalho tanto do gênero poético como dos demais gêneros literários, em sala de aula, não depende apenas da boa vontade do professor e do aluno. São necessárias uma série de condições favoráveis para que o trabalho seja realmente bem feito, como uma biblioteca conservada e com espaço adequado. Muitas vezes as escolas carecem desses espaços, o que dificulta, de certa forma, a efetivação do trabalho com esses gêneros.

Apesar das condições, às vezes, serem bastante desfavoráveis para o trabalho com o texto poético em sala de aula, o professor pode se utilizar de recursos que já possui, não descartando completamente o livro didático do português, que, às vezes, é o único material que lhe é oferecido para a realização de atividades em sala de aula. Sobre isso Pinheiro (2007, p.31) afirma que:

> Os problemas detectados no LDP não invalidam de forma alguma sua utilização em sala de aula. Sabemos que as condições sociais e a forma-

> ção da absoluta maioria dos profissionais de ensino não permite que abdiquem desses livros. E há valores inegáveis em muitos deles. O ideal era que os autores, conscientes da especificidade do texto literário, repensassem o modo de abordá-lo.

Como não se pode estar sempre na espera de que o material se adeque para que se possa fazer um bom uso dele, o interessante, diante dessa situação, seria que os professores buscassem fazer uso de poemas já presente no livro didático – material que é disponibilizado para todos os alunos – propondo atividades, a partir do texto, alternativas àquelas oferecidas pelo livro.

Propostas de abordagem do poema: o ciclo de leitura

O Ciclo de leitura é uma atividade desenvolvida pelo PIBID/Letras/Português da UFAL e tem como objetivo promover uma aproximação dos discentes das escolas envolvidas com o projeto com o texto literário, oferecendo gêneros diversos para a leitura, apreciação e discussão crítica em sala de aula. O projeto vem sendo desenvolvido desde 2013 em duas escolas da rede pública de Alagoas, em turmas de 7º, 8º e 9º ano, com alunos de faixa etária que varia de 12 a 15 anos. O Ciclo, geralmente, é aplicado a cada quinzena por uma dupla de bolsistas em cada turma em que o grupo do PIBID/Letras/Português atua, e envolve atividades que vão desde o empréstimo de livros à exibição de curtas-metragens, leitura de contos, oficinas de poesia, discussões e produções de textos literários. Neste trabalho, discutirei, especificadamente, sobre duas oficinas de poesia realizadas em uma turma de 7º ano, intituladas "Poesia visual" e "Manoel de Barros, o apanhador de desperdício". O material a ser analisado serão os poemas utilizados nas oficinas, além dos que foram produzidos pelos alunos durante as experiências vivenciadas.

A primeira oficina, "Manoel de Barros, o apanhador de desperdício", foi desenvolvida em quatro aulas, e teve como tema principal os poemas do poeta mato-grossense Manoel de Barros. O título da oficina foi pensado a partir de uma reflexão sobre o conteúdo dos poemas do autor, que geralmente buscam valorizar as "pequenas coisas inúteis do dia-a-dia", onde o poeta se autodenomina um "apanhador de desperdícios", por considerar importante o que a sociedade considera como lixo ou inútil. Para introduzir essa oficina, eu e os demais bol-

sistas, durante a atuação nas escolas, questionamos, inicialmente, se os alunos já conheciam o autor e apresentamos uma autobiografia em forma de poesia feita por ele. Em seguida, exibimos o curta metragem animado "Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo"[1], que apresenta um jogo visual com os poemas do autor, além de uma narração bastante performática destes. Ao término do curta-metragem, discutimos com os alunos sobre a apreciação que realizaram dos poemas e do curta-metragem e, em seguida, distribuímos, por escrito, outros poemas do autor, que, primeiramente, foram discutidos entre grupos de 5-6 alunos e depois junto a nós, bolsistas, que estávamos atuando (em dupla) na oficina.

Dando continuidade à oficina, pedimos que os alunos levassem de casa materiais que eram considerados como "inúteis" e "desimportantes" para a maioria das pessoas. Demos alguns exemplos: objetos quebrados, folhas caídas, fósforos queimados, coisas rasgadas, etc. Para ajudá-los no trabalho, também levamos alguns objetos de casa. No dia em que os objetos foram levados, retomamos a discussão sobre os poemas, questionando o que eles recordavam do primeiro momento, se haviam pesquisado mais poemas do autor etc. Para o momento de produção de poemas, distribuímos os materiais entre os mesmos grupos da aula anterior e pedimos que os alunos escrevessem poemas a partir daqueles objetos e do significado que eles transmitiam a eles. A oficina encerrou com a produção de 13 poemas por 6 grupos diferentes.

Na segunda oficina, intitulada "Poesia visual", retomamos alguns poemas de Manoel de Barros, tentando estabelecer uma ponte entre as duas oficinas e inseri-las dentro de um contexto comum aos alunos. Apresentamos em *slides* poemas visuais que já estavam presentes no curta-metragem "histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo", e os alunos foram relembrando alguns aspectos da oficina anterior. Em seguida, apresentamos poemas visuais diversos através do projetor multimídia e fomos discutindo, um por um, com os alunos, sobre o que aquelas imagens poéticas despertavam neles. Para finalizar o primeiro momento da oficina, escrevemos no quadro alguns poemas visuais de Paulo Leminski que estavam presentes no livro "Toda Poesia", que apresentamos e sugerimos a eles. No segundo momento, houve a produção de poemas

1. Link do curta-metragem: https://www.youtube.com/watch?v=a-HDwM3jebY

visuais por parte dos alunos. Buscamos retomar o que já havíamos discutido no primeiro momento e deixamos o tempo restante da aula para que eles fizessem uso da criatividade na produção. A proposta inicial foi de que formassem grupos para que cada grupo produzisse um poema visual, mas os alunos se empolgaram bastante e terminaram produzindo mais de um poema por grupo, tendo alguns, inclusive, preferido produzir individualmente.

Os poemas que irei analisar inicialmente fizeram parte da oficina "Manoel de Barros, o apanhador de desperdícios", sendo dois deles pertencentes ao escritor e o último escrito por um grupo de alunos durante o momento de produção. A segunda análise é composta por poemas que foram utilizados na oficina "Poesia Visual", sendo o primeiro pertencente ao autor Paulo Leminski e o segundo produzido por um grupo de alunos durante a oficina.

Oficinas poéticas do ciclo de leitura

Manoel de Barros, o apanhador de desperdícios.

Texto 1:

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.

Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.[2]

Texto 2:

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá, Onde a criança diz:
eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não
Funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta,
que é a voz
De fazer nascimentos -
O verbo tem que pegar delírio.[3]

Texto 3:

Uma pérola brilhante no fundo do mar.
Ela queria namorar o giz branco

2. Poema retirado de "*Memórias inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros", livro que reúne poemas de Manoel de Barros.*

3. Poema retirado de "O Livro das Ignorãças", de Manoel de Barros.

Pensava em casar.
Uma pedra fechada só queria ficar
Dentro de uma caixinha preta
Cheia de fitinha. [4]

Os textos 1 e 2 são poemas pertencentes ao autor Manoel de Barros. Ao lê-los, consegue-se perceber seu estilo e o desejo do poeta de transpor os limites das palavras. O autor busca preencher seus escritos de imagens poéticas que despertam no leitor estranhamentos e sentidos complexos, que vão além da linguagem costumeira que utilizamos para nos comunicar no dia-a-dia. Essa quebra no sentindo usual das palavras e a ressignificação da linguagem é o que confere ao texto seu caráter poético e inovador, conquistando o leitor pela criatividade. Pode-se notar no primeiro poema certa abominação à modernidade, que torna os objetos e as relações cada vez mais descartáveis, havendo, no texto, uma valoração maior das coisas simples da natureza, assim como um afeto por esses objetos descartados e considerados inúteis pelo restante da sociedade. É nesse poema que o autor se declara como "um apanhador de desperdícios", que ama os restos e preza mais pelas coisas "desimportantes" do que pelas maquinarias avançadas do mundo moderno.

No segundo poema (texto 2), o autor se utiliza do recurso da metapoesia para comentar sobre a importância dos estranhamentos na linguagem, apreciando a linguagem das crianças, que considera como a mais rica em recursos poéticos e que possui uma grande beleza estética, talvez por essas estarem ainda em busca da descoberta dos sentidos do mundo, expressando em uma linguagem peculiar as suas curiosidades acerca da vida.

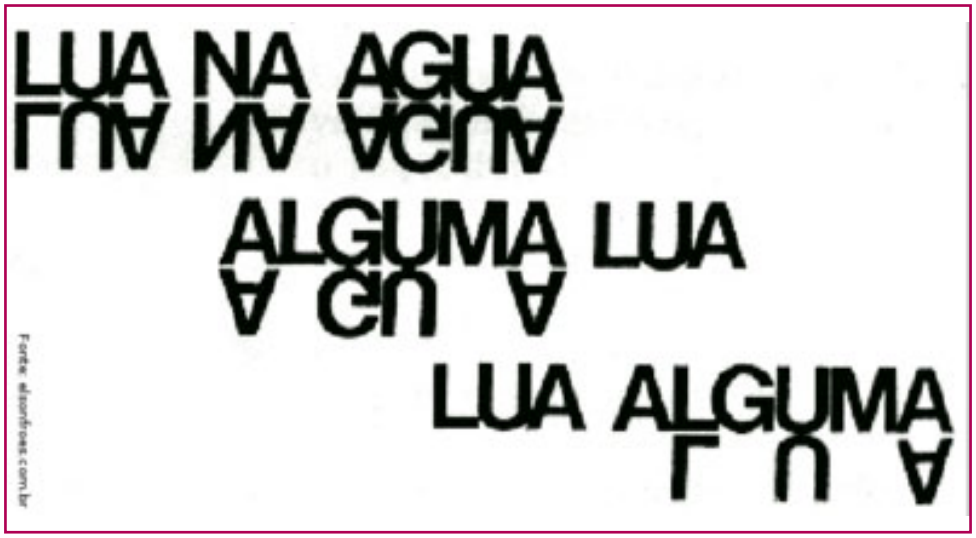
O texto 3 foi produzido por um grupo de alunos durante a oficina e nele é notada a presença dos estranhamentos tão prezados pelo poeta Manoel de Barros. A partir dos materiais que foram distribuídos para esse grupo (uma pérola, um giz, uma pedra, uma caixinha velha e algumas fitas de cetim), os alunos atribuíram novos significados às palavras que designavam os objetos, realizando encontros inesperados e possíveis apenas no universo literário, como a pérola

4. Poema produzido por grupo de alunos durante a oficina.

que queria namorar o giz branco e a pedra que possuía sentimentos/desejos, pois só queria ficar fechada dentro da caixinha. Percebemos, então, que eles responderam muito bem à proposta e se esforçaram para fazer bastante uso da criatividade, saindo do plano do real para adentrar na fantasia e fazer o verbo "pegar delírio", como o próprio Manoel de Barros sugere em seu poema.

Poesia visual

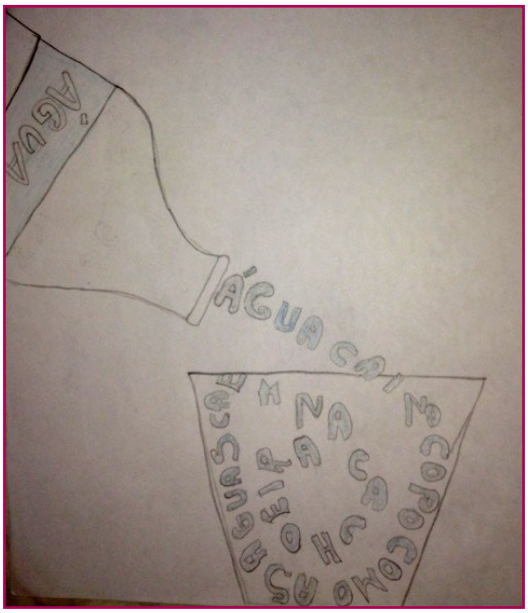
Texto 1[5]:



Fonte: www.elsonfroes.com.br

5. Poema retirado de "Toda Poesia", coletânea que reúne diversos poemas de Paulo Leminski.

Texto 2:



Poema visual produzido por um grupo de alunos durante a oficina "Poesia Visual".[6]

Os dois poemas visuais apresentados fizeram parte das oficinas poéticas do Ciclo de leitura, realizadas em uma turma do 7º ano, sendo o primeiro texto pertencente ao escritor Paulo Leminski, e o segundo foi produzido durante a oficina por um grupo de quatro alunos. No poema visual de Leminski, nota-se que o poeta vai além do jogo de palavras no poema, que não se apresenta em uma estrutura de texto usual, mas busca brincar com o jogo entre as palavras e a imagem, despertando no leitor sentidos complexos, a partir do momento em que ele – leitor – se utiliza de experiências próprias que já vivenciou (observar uma lua sendo refletida na água) para produzir compreensões acerca do poema visual. O jogo no poema não se restringe ao efeito de espelho, em que o autor poderia duplicar inversamente todas as letras do texto para produzir essa ideia de "coisa refletida", mas busca demonstrar, também, a possibilidade de se produzirem novas palavras a partir das letras de outras palavras, presentes no próprio poema. Cria-se, assim, um complexo efeito de sentido, em que palavras se transformam em imagens, que, por sua vez, não se desconectam dos significados dessas palavras, mas contribuem para produzir um efeito polissêmico, importante ao texto poético.

6. Leitura: "Água cai no copo como as águas caem na cachoeira".

Para a abordagem desse tipo de poema em sala de aula, é importante que o professor não desvende imediatamente os sentidos do texto, mas permita que os alunos, a partir de suas próprias experiências e compreensões, construam novas significações sobre o poema.

No Texto 2, escrito pelos alunos após a explanação e discussão sobre poemas visuais de diversos autores (inclusive o que foi apresentado anteriormente), percebi que a proposta da poesia visual foi aceita e muito bem compreendida pelos alunos, como exemplifica o texto apresentado. Imagem e palavras se encaixaram em um mesmo contexto[7], estando conectadas entre si. Além de estabelecer essa conexão (percebida na ligação entre garrafa – copo – água), os alunos também formaram uma imagem através das próprias palavras, produzindo a ideia de água caindo verticalmente e se misturando no copo, assim como acontece nas cachoeiras.

Conclusão

Diante dos resultados obtidos a partir da análise das duas oficinas, pude notar que os alunos têm atendido bem a proposta do Ciclo de leitura, principalmente em relação ao gênero poesia, interagindo bastante durante as oficinas e produzindo poemas com criatividade. Percebi que os alunos melhoraram a disposição para interagir e se apresentaram mais participativos e envolvidos na atividade, requerendo, inclusive, livros de poemas durante o momento de empréstimo. Também reconheci a importância desse gênero nas fases fundamentais de aprendizagem, devido ao seu caráter visual e que permite ao leitor brincar com os sentidos do texto, principalmente quando se tem conhecimento de que grande parte dos alunos não possui contato prévio com o texto literário, conforme afirmaram no questionário de caracterização que aplicamos para obtermos um maior conhecimento sobre eles. Notei, então, a importância de oficinas como as do Ciclo de leitura, que abram possibilidades para os alunos se desenvolverem como sujeitos-leitores críticos e responsivos, além de apresentá-los a um universo literário que, em muitos casos, ainda era desconhecido.

7. Houve uma variação nas compreensões acerca da oficina. Uma pequena parte da turma produziu poemas com imagens e palavras que não se interligavam, mas a maioria estabeleceu uma conexão entre o sentido das palavras e as imagens formadas através delas.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. Traduzido por Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ABREU, Márcia. **As variadas formas de ler**. In no fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil. (Org. Graça Paulino e outros). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

Leituras literárias: discursos transitivos/ Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani (organizadoras). – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

RAMOS, PANOZZO E STUMPF. **Gêneros textuais em aulas de leitura de literatura na fase inicial de escolarização.** Universidade de Caxias do Sul. 2007.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Letramento literário e o livro didático da língua portuguesa**: Os amores difíceis. Belo Horizonte. 2005.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura e pedagogia***:* ponto & contraponto – 2. Ed. – São Paulo: Global; Campinas, SP; ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul: Signo. 2007.

ALICE, A.S. Maria. **Pedagogia e letramento**: questões para o ensino da língua materna. Universidade Tuiuti do Paraná.

ELIOT, T. S. **De poesia e poetas**. São Paulo: Brasiliense, 1991. (p. 25-37)

CANDIDO, Antonio. **O direito a literatura**. Vários escritos – edição revista e ampliada. São Paulo: Duas cidades, 1995.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aesthesis e Katharsis. In: LIMA, Luis (org.). **A literatura e o leitor - textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

*BARROS, M. **Memórias inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros**, São Paulo: Planeta do Brasil, 2008. p. 45.*

BARROS, M. *O* **Livro das ignorãças**, Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 15.

LEMINSKI, P. **Toda Poesia**. Editora Companhia das Letras - São Paulo: 2013. p.154.

RESUMO

O objeto de estudo desse trabalho é demonstrar como pode ser significativo o encontro dos alunos com o texto literário em sala de aula. Desenvolvemos uma sequência didática em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, na Escola Estadual Irmã Elizabeth, da cidade de Serra Talhada. Trabalhamos o gênero conto maravilhoso, a partir da leitura do conto da *Cinderela*, com o objetivo de discutir as questões de gênero e diversidade. Assim, debatemos sobre os papeis do homem e da mulher no texto e na sociedade da época e na contemporaneidade. Em outro momento, exibimos o filme da Disney, de 1950, em seguida fizemos o paralelo entre as duas artes, obra e filme, respectivamente. Apesar de inusitado, levar um texto considerado infantil para adolescentes, o gênero foi bem recepcionado, obtivemos opiniões interessantes sobre as questões de gênero e diversidade e percebemos que essa sequência pode ser uma porta de entrada para se trabalhar outras obras literárias com essa turma. Como também, tratar uma temática social, pouco vista na escola, com um conto de fadas também foi aceito pelos discentes, suas opiniões sobre o tema foram diversificadas e até polêmicas. Para tanto nos baseamos em Cosson (2006), Bettelheim (2002), Coelho (2000).

Palavras-chave: Gênero, Conto maravilhoso, Ensino, Literatura.

ÁREA TEMÁTICA - LITERATURA E ENSINO

GÊNEROS: O CONTO NA SALA DE AULA DISCUTINDO GÊNERO E DIVERSIDADE

José Alberto da Silva Júnior (PIBID/CAPES - UFRPE/UAST)

Introdução

Quando éramos crianças nós adorávamos os contos de fadas. Aquelas histórias fantásticas onde não parávamos de ler ou de ouvir. Mas, e quando o conto de fadas entra na leitura para adolescentes? Quando a Literatura, enquanto matéria escolar, os prepara para leituras mais densas. Algumas justificativas vindas dos próprios alunos para essa pergunta: “isso é coisa de criança! ”; “por que a gente vai ler isso? ”. O que os discentes querem dizer com essas afirmações são de que estão “velhos” para lerem novamente os contos de fadas, sendo que os mesmos vêm com o pensamento de que não se pode trabalhar esse tipo de gênero textual em sala de aula.

Essa visão generalizada os impede de perceber que os contos de fadas foram escritos de forma mais sombria do que eles podem imaginar, e de que estes textos podem construir debates sobre inúmeros temas. Um deles, um dos mais comentados nos últimos anos, a questão de gênero e diversidade é um prato cheio para se debater através desses contos. As figuras do homem e da mulher retratadas nesses contos maravilhosos podem ser a chave para debater um assunto que pouco se tem comentado com os discentes nas escolas.

A pesquisa cujos resultados finais aqui apresentamos vincula-se, aos estudos de letramento literário (Cosson, 2006), literatura infantil (Coelho, 2000) e também à psicanálise dos contos de fadas (Bettelheim, 2002). Justificando-se na necessidade de mostrar que o uso do gênero conto de fadas é uma ferramenta aceitável para se usar na sala de aula e que também é um instrumento de fácil acesso para discussões sobre gênero e diversidade.

Metodologia

A pesquisa se deu de início a partir de um plano de trabalho desenvolvido para se aplicar em uma turma de 3º ano do ensino médio numa escola estadual no município de Serra Talhada, no sertão de Pernambuco. Se valeu com uma pesquisa inicial, em um certo momento da aula de português, para poder saber como os discentes estavam por dentro dos conhecimentos sobre gênero e diversidade. As perguntas elaboradas foram: "*Por que as mulheres não recebem um salário igual ao dos homens?; por que os homens não podem lavar a louça após o almoço?; você acha que azul é cor de menino e rosa cor de menina?; você acha que tem que continuar essa ideia de existir trabalho só para mulher e trabalho só para o homem? ".*

Como era de se esperar, a maioria dos alunos tiveram respostas objetivas, mas duas se destacaram. Uma aluna respondeu com uma boa base de conhecimento, com um teor mais feminista. A outra aluna representou um discurso machista, onde se contradisse em alguns momentos.

Após esse questionário, em outro dia de aula, levei cópias do conto da "Cinderela" para que os alunos lessem em sala de aula. O conto escrito pelo francês Charles Perrault estava resumido e sem diálogos. Isso foi feito para que estimulasse os alunos a pensarem como era abordado as figuras da mulher e do homem no texto literário, também pelo horário da aula (após o intervalo) e para que a discussão à cerca do texto obtivesse mais tempo.

Em outro momento de aula, foi feita a exibição do filme "Cinderela", de 1950, produzido por Walt Disney. Agora com diálogos, o objetivo era saber se as opiniões acerca da mesma estória seriam as mesmas ou se mudariam. Poste-

riormente ao filme, foi realizado mais um debate, só que dessa vez confrontando o texto literário e o filme visando discutir as mesmas questões de gênero. Em formato do programa da Tv Cultura, Roda Viva, o debate foi mais abrangente do que o primeiro.

Figura 1: debate sobre gênero e diversidade através do conto e do filme da Cinderela



Resultados

O conto na sala de aula

A ideia de usar o conto na sala de aula foi desenvolvida depois de algumas observações em sala. Visto que os alunos não gostam muito de ler obras mais complexas da nossa literatura e que a própria instituição de ensino não incentiva os alunos a lerem mais. Uma das coisas mais absurdas que se tem nessa escola, em Serra Talhada, é a condição de que os estudantes são impedidos de entrarem na biblioteca da escola e muito menos pegarem livros para lerem. Sendo assim, depois de uma proposta da escola, visando discutir questões de gênero e diversidade, o conto maravilhoso foi uma escolha arriscada que poderia ser fracasso.

Assim, foi utilizado a sequência desenvolvida por Cosson (2006) para que os alunos entrassem na leitura. Na primeira parte da sequência, a Antecipação,

foi explicado a origem dos contos de fadas, dos autores e de como esses contos foram escritos. De como os Irmãos Grimm e Charles Perrault adaptaram para literatura essas histórias nos séculos XVIII e XIX.

Na segunda parte do seguimento, a Decifração, os alunos começaram a ler o conto da Cinderela. A escolha desse conto se deu pelo fato de ser uma das histórias mais conhecidas de que se tem notícia e também uma das mais apreciadas, segundo Bettelheim (2002). Uma reação foi compartilhada pelos alunos ao término da leitura: "e o final feliz?". Com a visão de que eles tinham do filme da Disney e de contos mais direcionados para um público mais infantil, o espanto deles ao final do conto foi de surpresa, chegando a perguntar se era mesmo o conto da "Cinderela", justificando o uso do resumo do conto escrito por Perrault.

Na última parte da sequência proposta por Cosson (2006), a Interpretação, foi proposto um debate para realizar um diálogo sobre as questões de gênero no conto relacionando com os dias atuais. Muitos alunos e alunas denominaram a personagem principal de "lerda" por querer que seu sonho fosse casar com um homem.

Outros e outras chamaram o príncipe de "machista", por ver a Cinderela apenas como um objeto para satisfazer seus desejos e obrigações. Boa parte da turma não acha certo de que a mulher tem como única obrigação ser uma submissão ao homem, chegando a relatarem que a personagem principal sairia de uma prisão e indo para outra.

Do gênero ao gênero

Em Literatura Infantil, Coelho (2000), fala das fadas e imagem arcana da mulher. No livro, a autora cita O. Spengler que em seu estudo relata as diferenças entre homem e mulher. Coelho também fala de como a figura da mulher tem representado no universo "(...)uma força primordial e, ao mesmo tempo, temida e por isso mesmo continuamente dominada pelo homem.". Coelho (2000).

Nos contos de fadas tradicionais a mulher é representada como um ser delicado, incapaz de se defender sozinha à espera do grande amor de sua vida

que irá salvá-la. No conto da Cinderela, a personagem é inábil de se proteger sozinha das irmãs más e da madrasta. Sendo assim, o que podemos analisar é uma figura apática que vive a esperar pelo homem que poderá socorrer desse martírio.

Os estereótipos formados de homem e mulher são de representações distintas. Enquanto a mulher é descrita como passiva, o homem é audacioso, autônomo, impetuoso, consagrado, ou seja, é um ser ativo. Com isso, os homens nos contos têm as mulheres em suas mãos, sendo eles o destino dessas jovens indefesas. Em Cinderela também podemos ver que o príncipe é quem demonstra seu amor e se encanta pela jovem Borralheira, enquanto ela apenas se esconde à espera de que ela a procure.

Segundo Passinato (2009), quando esses contos são repassados para as crianças essas características que são tão assinaladas e concentradas nas estórias são vistas como normas. Isso se provou no debate realizado na turma do 3º ano do ensino médio, com jovens de 16 a 18 anos, onde boa parte tinha um pensamento de que o homem tinha que ser o único que tinha que tomar a iniciativa para tudo. Quando alguém se fez o oposto a esse tipo de opinião, a maioria das meninas da turma divergiram. Ou seja, esses estereótipos são apontados e educados como regras a serem seguidas e que não há quebra desse formato.

O filme na sala de aula

O filme produzido pela Disney, em 1950, foi o escolhido para fazer a relação do conto com o filme e debater as mesmas questões trazendo para os dias atuais. Diferentemente do conto, onde foi resumido e tirado os diálogos, o filme fez com que muitos mudarem de opinião. A obra fílmica mostrou, segundo os discentes, que o pai do príncipe era o "verdadeiro machista".

Isso aconteceu devido à algumas falas do personagem: *"Convidem todas as jovens solteiras para o baile, ela deve ter acima de tudo, bons modos"; "Deve haver pelo menos uma que possa ser boa mãe".* Ou seja, para o Rei, a moça devia ser jovem, ter bons modos, e ter a obrigação de ser mãe, mais do que isso, uma boa mãe. Algumas alunas se opuseram à essa imagem retratada e trazendo para os dias atuais, relataram que ainda existe tais reproduções iguais às do Rei no filme.

Figura 2: cena do filme Cinderela, de 1950



A discussão, trazida para os dias recentes, mostrou que alguns dos estudantes eram a favor de que houvesse a igualdade de gênero entre homem e mulher e outros que não viam solução para isso e de que devia continuar a seguir com essas regras. Chamando a atenção que a maioria dessa reprodução de discurso foi feminina.

Em certo momento do debate, os alunos já discutiam se era certo ou errado uma mulher beber bebidas alcoólicas. Novamente, parte das alunas reproduziam um discurso machista de que as mulheres não deviam beber para não ficarem embriagadas pois, segundo elas: "se já é feio um homem beber e ficar bêbado, imagina uma mulher.". Foi quando um aluno disse: "Acho que nós não aceitamos que as mulheres bebam, porque temos a imagem delas como princesas.".

Figura 3: debate na sala de aula



Considerações finais

O uso do conto na sala de aula.

O uso de um gênero textual pouco usado e falado no dia-a-dia das aulas de português na escola onde a pesquisa foi realizada foi satisfatório levando em consideração a aprovação dos alunos em abraçar a ideia do plano de trabalho proposto. A leitura do conto da Cinderela impulsionou os discentes a procurar outros contos na internet e biblioteca municipal de Serra Talhada.

Com isso, foi percebido que esse gênero textual pode ser sim uma boa ferramenta para incentivar os estudantes a lerem mais em um momento onde a internet mal-usada e a vontade dos jovens em ler textos literários está cada vez mais baixo na instituição de ensino, ainda mais pelo fato da biblioteca estar fechada para os alunos.

Se pôde ser observado também de como o conto serviu para debater questões da sociedade atual, estimulando os discentes à exporem suas opiniões e debaterem em sala de aula. Então fica claro que é notório que o letramento literário realizado na escola e a leitura literária feita de forma mais independente se diferem.

Com base em Cosson (2006), em sua teoria desenvolvida, é interessante observar que, para que o estudante tenha o hábito e o prazer da leitura ele precisa passar por um letramento literário. A instituição de ensino tem esse papel fundamental de impulsionar o aluno ao deleite e costume de ler.

Discutindo gênero em Cinderela

Em relação as discussões à cerca de gênero e diversidade em Cinderela, foi observado que por mais que seja um tema pouco discutido na escola, onde pouco se tem abertura para discutir tais assuntos, os alunos estão bem informados a respeito do tema, ainda que não aprofundados, mas com argumentos consideráveis.

Mas ainda é pouco para um assunto tão sério e atual. A escola tem responsabilidade social de informar aos alunos sobre essas questões com temáticas voltadas para sociedade. Há muito preconceito trazido de casa para escola que os alunos reproduzem na escola, a discriminação de gênero é uma das mais reproduzida nessa escola.

Ainda tem muito a se fazer para conscientizar os discentes sobre igualdade de gênero. O uso de um gênero textual provou que pode ser um passo à frente para informar sobre a temática dentro da sala de aula e ainda assim estimular o aluno à leitura, fazendo assim uma aula diferente, dinâmica e que chamou atenção dos alunos. Não só por causa de se usar um conto de fadas com adolescentes, mas também porque os mesmos puderam expor suas opiniões em um ambiente onde poucos expõem seus pensamentos.

Referências

Contos de Grimm, A Gata Borralheira. Disponível em: http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/a_gata_borralheira_cinderela Acesso em 01 de abril de 2015.

SILVA, Karina Beringuy da. **OS ARQUÉTIPOS FEMININOS NOS CONTOS DE FADAS – uma leitura de Cinderela, A Bela Adormecida, Branca de neve e A moça tecelã**. 2002. 52 f. Monografia apresentada na Universidade Cândido Mendes para conclusão de pós-graduação "Lato Sensu" do projeto Vez do Mestre.

PASSINATO, Viviane. **Análise Comportamental de Contos de Fada: Uma Questão de Gênero**. 2009. 64 p. Monografia apresentada ao Centro Universitário de Brasília como requisito básico para a obtenção do grau de Psicólogo da Faculdade de Ciências da Educação e Saúde (FACES).

MACHADO, Ana Maria. **História Meio ao Contrário**. 7 ed. São Paulo: Ática, 1986. 19 p.

Cinderela. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Cinderela Acesso em 04 de maio de 2015.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. RJ: Paz e Terra, 2002.
PROPP, Vladímir. **Morfologia do conto maravilhoso**. CopyMarket.com, 2001.
CORSO, Diana Lichtenstein & CORSO, Mário. **Fadas no divã - Psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
FRANCO, Isaquia dos Santos Barros. **LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PRÁTICA POSSÍVEL NO ENSINO MÉDIO** in Cadernos do CNLF, Vol. XVII, Nº 04. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013.
COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

RESUMO

Atualmente, a disciplina de português tem trabalhado a literatura inadequadamente, provocando o desprezo do aluno pela leitura dos textos literários**.** Sendo assim, o objetivo deste artigo é refletir sobre a formação inicial do professor de língua portuguesa que busca fazer da pesquisa sua companheira para a elaboração do trabalho com textos literários em letramento escolar, a partir da construção de efeitos de sentido que se efetivam na prática de leitura orientada pelo professor de língua. O estudo surgiu da necessidade de se refletir acerca do modo como é trabalhado o texto fictício na Educação Básica, com foco no aperfeiçoamento da prática de ensino do professor de língua portuguesa. Para tanto, dialoga teoricamente com Martins (2006), Cosson (2009), a partir das noções do *ensino da literatura* e a *leitura da literatura*, visando equilibrar o estudo da estética literária mediante uma abordagem semântica do estudo do texto de ficção, atentando para a construção de sentidos de um texto desafiador para o alunado, mediante as contribuições da semântica cognitiva que se debruça sobre o modo como o homem compreende a realidade e dela retira significados (GOMES, 2003). A reflexão acerca do estudo/ensino do texto literário em aula de língua portuguesa foi aplicada em prática de ensino na disciplina de estágio supervisionado IV do curso de licenciatura em letras da Universidade Estadual da Paraíba, através da sistematização do conteúdo em sequência didática para uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual da cidade Campina Grande – PB. A experiência permitiu compreender que conciliar pesquisa e prática em busca do aperfeiçoamento da ação docente através do trabalho de leitura e reflexão/análise do texto literário é algo vantajoso para a formação do professor de língua materna, pois enriquece o conhecimento do formando em prol do exercício de sua profissão.

Palavras-chave: Leitura, Literatura, Semântica cognitiva, Prática de ensino.

ÁREA TEMÁTICA - LITERATURA E ENSINO

LEITURA E LITERATURA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ABORDAGENS PRÁTICAS

Renato de Araujo (DLA - UEPB)
renatoozem@gmail.com

Linduarte Pereira Rodrigues (DLA/PPGFP - UEPB)
linduarte.rodrigues@bol.com.br

Kalina Naro Guimarães (DLA/PPGFP - UEPB)
kalinaro@gmail.com

Introdução

A leitura de textos literários tem sido alvo de discussão para estudiosos de língua portuguesa em cursos de formação de professores, pois muitas escolas têm trabalhado esses textos inadequadamente, provocando o desprezo do aluno pela leitura literária. Com o avanço tecnológico, surgiram diversos textos (como bate-papo, piadas, SMS, etc.) que causam no usuário da língua(gem) a satisfação em se comunicar/interagir na contemporaneidade. Com isso, a leitura de textos literários indicadas no Ensino Básico pode não ser a primeira opção da lista de melhores atividades de leitura dos alunos que frequentam o Ensino Médio. Desse modo, o professor de língua portuguesa se põe diante de uma situação desafiadora que é ministrar aulas de literatura para alunos que não cultivam a prática da leitura literária conforme uma tradição clássica de manusear livros impressos no cotidiano das famílias e da escola.

Diante disso, é importante que o professor, em processo de formação inicial, compreenda que sua prática pedagógica precisa ser modelada pensando nesse novo público, elaborando estratégias e metodologias que possam contribuir para

o estudo do texto literário de forma prazerosa, tendo em vista uma das finalidades da leitura literária: causar no leitor "sensações" de envolvimento pelo lido. Diante disso, assinala-se que o presente estudo surgiu da necessidade de se refletir acerca do modo como é trabalhado o texto de ficção na Educação Básica, com foco no aperfeiçoamento da prática de ensino do professor de língua portuguesa.

A literatura, muitas vezes, é vista pelos alunos como sendo algo de difícil compreensão, e por isso evitam o contato com o texto de ficção que compõe a tradição do texto literário. Sendo assim, este trabalho se justifica pela contribuição na reflexão do ensino e leitura da literatura em sala de aula. É necessário que o professor compreenda o aluno atual e o meio em que ele vive para despertar o gosto pela leitura, construindo sentidos através do texto literário, adquirindo conhecimentos mediante o contato com o texto lido, em diferentes épocas, estéticas, autores etc.

O objetivo deste artigo é refletir sobre a formação inicial do professor de língua portuguesa que busca fazer da pesquisa sua companheira para a elaboração do trabalho com textos literários em letramento escolar, a partir da construção de efeitos de sentido que se efetivam na prática de leitura orientada pelo professor na aula de literatura. A leitura de textos literários em sala de aula, com o apoio de músicas que circulam no meio social dos próprios alunos, permite-nos o desenvolvimento da linguagem pela construção de sentidos possíveis, ação de entrada no texto pela prática de leitura de outros textos que fazem parte da experiência leitora do aluno, o que permite um continuum de leitura para níveis de leitura mais complexos: da música, por exemplo, para os textos produzidos no período trovadoresco, as cantigas etc.

Para isso, fizemos uma pesquisa ação de cunho qualitativo em que nos colocamos na posição de professores e pesquisadores sistematizando, analisando e refletindo sobre nossa prática em sala de aula para construção de um desempenho futuro que possa atender as exigências das abordagens da literatura, de forma adequada no meio escolar. Sendo assim, assumimos uma sala de aula de 1º ano numa escola de Campina Grande – PB e aplicamos uma sequência didática com os conteúdos trovadorismo, humanismo e classicismo. Entretanto, deteremo-nos aqui, apenas, na analisar das práticas realizadas na abordagem do trovadorismo, por meio da reflexão sobre a forma como foi trabalhada a cantiga satírica de escárnio com o apoio da música "Beijinho no ombro" de Valesca Popozuda.

O processo de formação do jovem leitor

Durante muito tempo, a leitura literária foi vista de maneira equivocada, por não haver interesse significativo na busca pela compreensão do texto e seu respectivo contexto. Ler era considerado como um mero processo de decodificação de signos, passando a ser visto como um ato totalmente desprovido de significado para o aluno, e dessa maneira, não se formava um leitor proficiente, crítico, que pudesse ser capaz de questionar e transformar a sociedade em que estivesse inserido.

Para muitos alunos, a literatura tradicional pode ser agradável e prazerosa; já outros não conseguem enxergar sentido na leitura dos textos literários clássicos, preferindo assistir televisão, ouvir música, fazer outras atividades que exijam menos esforço na compreensão, mesmo compreendendo que tais leituras literárias se efetivam socialmente, considerando que muitos dos textos lidos nos suportes midiáricos citados são de ficção. Entretanto, a experiência da leitura é uma tarefa árdua quando a praticamos para preencher fichas de leitura, responder exercícios ou como pretexto para trabalhar a gramática, atividades sem sentido para o aluno, e que é corriqueira no espaço escolar.

Por isso, na qualidade de professores de língua materna, precisamos repensar nossas práticas tentando valorizar e explorar o vasto campo de leitura que um texto possui, buscando estabelecer pontes capazes de fazer com que os alunos percebam os diferentes sentidos, frutos da união do contexto de escrita com o contexto do leitor, preparando-o para ser um leitor perspicaz que sabe buscar no texto sua essência, tendo em mente que ler significa interpretar o objeto lido utilizando o conhecimento trazido de outras leituras já realizadas. Sendo assim,

> [...] o conhecimento e a leitura não são um patrimônio de eleitos, não são a magia de adivinhos ou bruxos, não são uma experiência particular de poucos; mas algo socialmente construído, pela informação e pela observação coletiva partilhada (AMORIM, 2003, p. 54).

Na rua, em casa, na escola e na sala de aula, é possível ouvirmos pessoas dizendo que não gostam de ler por não terem paciência para isso, ou que não nasceram para ler porque não possui esse dom. Com certeza essas pessoas não compartilham do conhecimento de que a leitura não é uma atividade apenas de pessoas que foram escolhidas para terem o dom de entender um texto, ou até

mesmo não é uma magia de bruxos ou adivinhos, mas é um processo de compreensão e interpretação de significados que consiste em utilizar elementos construídos socialmente como base para a construção do sentido de um texto fruto da experiência vivida em outros momentos de contato com textos orais e escritos produzidos no meio em que se vive. Trata-se de fazer ligação de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos na construção de uma ou várias leituras cabíveis ao texto. Como afirma Gomes (2003, p. 86),

> Lacoff, como lingüista cognitivista, preocupa-se com o modo como são apreendidas as experiências humanas e com o seu sistema conceitual. Em sua semântica, o teórico pretende explicar o modo como a razão atua sobre a realidade para dela extrair significados.

A experiência de vida dos alunos é fundamental para que ele consiga compreender as diversas possibilidades de leitura do texto literário, afinal, o texto ganhará o sentido baseado no que o aluno/leitor vive no seu meio social. Sendo assim, as aulas de literatura precisam ser pensadas a partir da promoção da leitura de textos literários que se relacionam com a realidade dos alunos. Compartilhamos do pensamento de Martins (2006) de que, na escola, as aulas de português devem equilibrar o ensino de literatura e a leitura da literatura. Então, por que não trazer textos atuais (como músicas, por exemplo) para se refletir sobre elementos característicos de textos pertencentes à estética literária de determinada época? Muitos textos atuais dialogam com os escritos no período trovadoresco. Então, por que não trazê-los para as aulas de literatura?

Durante muito tempo, a literatura foi trabalhada com ênfase no percurso histórico, que enfatizava a relação entre escola literária, autor e obra, o que se constata ainda em muitas escolas em nossos dias. Ensinar literatura dessa maneira não é, necessariamente, condenável, até faz parte da tradição escolar o tratamento histórico como destaque para o conhecimento dos acontecimentos sociais e culturais. O lado negativo dessa tradição acontece quando o professor não leva seus alunos a perceberem a essência dos textos, que é o seu conteúdo. É importante que os alunos tenham contato direto com o texto, e dele possam extrair seus múltiplos significados.

Os textos literários, quando usados adequadamente, sejam na escola ou em casa, além de provocar prazer aos leitores, amplia seu nível de conhecimento por-

que o monumento literário carrega em si informações de diversas naturezas. Por isso, é possível encontrarmos conhecimentos variados pertencentes a outras áreas do conhecimento num romance, novela, conto, crônica etc. Portanto, podemos "fazer uma viagem no tempo", ir a lugares não muito convencionais, conhecer estilos de épocas como costumes, crenças, culturas, modo de falar ou, até mesmo, adquirir conhecimentos que podem nos tornar capazes de expressar nossa opinião sobre a realidade. Tudo isso é alcançado no ato de leitura de um livro de ficção.

É indispensável que o aluno compreenda e enxergue esse diálogo que a literatura estabelece com outras áreas de conhecimentos, uma vez que as aulas podem ser mais interessantes se o professor, na construção dos sentidos, estabelece pontes entre outros fenômenos da língua portuguesa. A contextualização da época em que foi produzida a obra em estudo também pode enriquecer a leitura do texto que pode ser feita em sala de aula, com o auxílio do professor coadjuvando na compreensão e construção do sentido do texto, não dando uma interpretação já pronta, como diz Martins (2006), mas formulando-a em conjunto com os alunos. Dessa forma, essa disciplina caracteriza-se pela pluralidade de sentidos, em que o texto literário configura-se diferentemente a todo o momento, assumindo um caráter interdisciplinar, e ao mesmo tempo, independente.

Apesar de possuir um grande valor, no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual, profissional e pessoal dos alunos, a literatura é posta para o ensino apenas no Ensino Médio e mesmo assim, inadequadamente. Martins (2006) aponta duas formas de abordagem da literatura no ensino médio: o *ensino da literatura* que se preocupa com a organização estética da obra e a *leitura da literatura* relacionada à compreensão do texto literário. As duas abordagens estão (e devem estar) presentes no Ensino Médio, mas, infelizmente, a preocupação com a organização estética do texto literário predomina. Entretanto, "É preciso que a escola amplie mais suas atividades, visando à leitura da literatura como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos" (MARTINS, 2006, p. 85). Neste caso, o professor deve assumir uma posição não de transmissor de conhecimento, mas como mediador, orientando, construindo os sentidos do texto na posição de "co-leitor" do aluno.

Pensar numa aula de literatura que chame a atenção dos alunos é pensar também num professor bem informado que tenha o interesse em despertar nos alunos o gosto pela leitura, provocando o contato com obras clássicas e contemporâneas,

visando desenvolver no discente uma visão de que, assim como sentimos prazer ao assistir um filme ou ouvir uma música, a leitura de textos literários, além de aprimorar nossa capacidade de pensar e resolver problemas, também pode nos causar essa mesma sensação. Isso acontece se o aluno é levado a perceber que o texto é como um "quebra-cabeça" que consiste na organização das partes para a formação de um todo que possui um sentido em nossas vidas. Desse modo:

> O aluno deveria ser persuadido, motivado a gostar de ler, atraído pelo texto literário, encarando a leitura literária como um jogo, nos termos de Iser (1999), em que o autor dita as regras de funcionamento do jogo por meio da tessitura textual e o leitor descobre como jogar, negociando sentidos, decifrando pistas, fazendo inferências, enfim, reconstruindo o jogo, antes dirigido pelo autor (MARTINS, 2006, p. 97 -98).

É papel do professor despertar no aluno o desejo em embrear nos textos literários, consciente da negociação de sentidos que está sujeito a manipular no ato da leitura. Só haverá leitores capacitados em nossas escolas quando o aluno perceber que a compreensão do texto não depende apenas do texto ou de seu autor, mas da interação entre leitor, textos e autor. É o próprio leitor quem vai atribuir sentido ao texto, por meio dos conhecimentos de outras leituras, bem como da consciência de que ler é como um jogo (MARTINS, 2006): dita regras e pistas para conseguirmos entendê-lo. E assim como um jogo pode ser desafiador, a leitura literária também possui esse caráter que pode ser instigante para o jovem leitor quando percebe isso.

Muitos jovens se interessam atualmente por jogos digitais, computadores, internet etc., porque eles os desafiam a pensar, lançando problemas que exige do indivíduo certo conhecimento que o ajude a resolvê-lo. Geralmente, esses mesmos jovens não gostam de se envolver com literatura, por pensarem que é chato e desestimulante, preferindo fazer outras atividades que os instiga a pensar ao mesmo tempo em que se divertem. Com certeza, esse é um aluno que não conhece o sentido real da literatura, não compreende uma obra literária como um "quebra-cabeça" que consiste em juntar as partes, mentalmente, para se formar um todo com sentido completo. Ao se estudar na escola a literatura de modo tradicional, perde-se o gosto pela leitura, atentando apenas para a classificação de textos e autores.

Cosson (2009, p.29) afirma que o professor deve explorar ao máximo, com seus alunos, as potencialidades do texto literário posto em estudo em sala de aula, criando as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para todos que estão inseridos. Paulino & Cosson (2009, p.66) falam que o letramento literário se inscreve numa base comum de sentido entre o mundo e a leitura crítica da sociedade, em que o aluno é dessa forma capacitado, através do processo de construção de sentidos, a se relacionar com o mundo em que vive. Dessa forma, eles definem letramento literário como "o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos", num processo permanente de transformação em que os conhecimentos produzidos nos acompanharão por toda a vida, se renovando a cada leitura que fizermos: "Não há leituras iguais para o mesmo texto" (PAULINO & COSSON, 2009, p.67). Para os autores, o letramento literário envolve tanto a leitura quanto a escrita, pois ambas fazem parte do mesmo processo de construção de sentidos na/da literatura.

Leitura literária no Ensino Médio: abordagens e reflexões

Com o objetivo de aperfeiçoar nossa prática, construímos e aplicamos uma sequência didática (conteúdo Trovadorismo) em uma turma de 1° ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Campina Grande - PB. Tendo em vista que se trata de entrar em contato com textos pertencentes aos séculos XII a XIV, possuindo traços que sobreviveram durante o tempo, aparecendo em produções do século XXI, partimos da compreensão e interpretação de textos como músicas para os escritos trovadorescos, buscando iniciar nossos estudos sempre partindo de textos atuais para os pertencentes ao período literário, refletindo sobre o momento histórico, características do texto estudado.

O modo como a literatura está sendo trabalhada em sala de aula é motivo de preocupação e reflexão, pois não atendendo aos interesses dos alunos causa desprezo pela disciplina e, consequentemente, pelos textos que deveriam ser vistos como fonte de prazer para o ser humano. Há duas maneiras de abordagem da literatura em sala de aula, uma visando o ensino da literatura e outra preocupada com a leitura da literatura. Infelizmente, predomina nas escolas o ensino histórico e estético, além de classificações literárias de textos e seus respectivos

autores, lendo-se apenas trechos de obras literárias trazidas pelos livros didáticos. É importante que a escola aborde o *ensino da literatura* em sala de aula, mas não esquecendo que o trabalho com textos canonizados da literatura produzida em determinado lugar e época permite acessar informações sociais e culturais de determinado grupo de pessoas. O aluno deve entrar em contato direto com a leitura de diversos textos para, com o auxílio do professor, compreendê-los e interpretá-los, construindo conhecimentos por meio de leituras possíveis em sala de aula.

Desta feita, acatamos a sugestão da turma envolvida com o processo de letramento literário em questão e adotamos a leitura da música "Beijinho no ombro" (com a letra impressa) com o objetivo de se refletir em torno de dois elementos: a) há uma crítica a alguém (inimigas invejosas); b) essa crítica é feita de forma indireta, ou seja, a pessoa criticada não é identificada, é utilizada a expressão "inimigas" para designar seres que estão sofrendo com o fenômeno literário sátira. A turma interagiu bem com a discussão e não tiveram dificuldades para compreender as características do fenômeno em estudo, pois conheciam/apreciavam a música lida, o que facilitou na compreensão do que se pretendia estudar.

Em seguida, lemos uma cantiga de escárnio de João Garcia de Guilhade, *"Ai, dona fea, foste-vos queixar"* que trata de um trovador que era incomodado por uma mulher por nunca ter feito referências a ela em suas trovas. Na ocasião foi compreendido pelos alunos que de forma similar ao texto da música "Beijinho no ombro", o autor trovadoresco faz uma cantiga de escárnio satirizando e criticando a "dona fea" para expressar sua revolta. Os alunos se envolveram com o estudo pela compreensão de que, apesar da distância temporal dos textos, "a cantiga lida possui as mesmas características destacadas na música de Valesca Popozuda: uma crítica de forma indireta a alguém", conforme enuncia um dos alunos envolvidos em nossa prática pedagógica. O fato de essas características serem apontadas na música facilitou a compreensão do conteúdo expresso na cantiga de escárnio lida em sala de aula.

O trovadorismo é a primeira escola literária que ocorreu nos séculos XII, XIII e XIV, e por isso suas produções literárias são de difícil compreensão por causa da linguagem que se diferencia da atual. Com isso, os alunos sentem dificuldade ao ter, nesse primeiro contato com a literatura, que compreender os textos produzidos em galego português. Sendo assim, deliberamos que deveríamos preparar nossos alunos com textos atuais, tais como músicas, charges, tirinhas,

dentre outros, com grau de apreensão da realidade similar a que pretendemos trabalhar em nossas aulas de leitura literária, pois "as estruturas conceituais são significativas porque são corporalizadas, nascem das experiências de cada ser humano" (GOMES, 2003, p. 91) com o ambiente em que vive.

Por isso, a leitura da literatura com o apoio de textos atuais retirados do cotidiano dos alunos se torna algo proveitoso para o incentivo à leitura escolar/familiar/social, uma vez se parte de produções mais próximas da realidade do aluno para textos mais complexos, pois temporalmente afastados de sua realidade, ação docente que permite preparar o aluno para a tarefa de entrada em campos de pensamento cada dia mais desafiadores, conforme acontece na sociedade. Sendo assim, a proposta se efetiva pela razão de se provocar a exposição, inicialmente, de pensamentos de fácil compreensão dos aprendizes para, em seguida, acrescentar alguns de conhecimento mais elevados. Afinal de contas

> [...] crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura (COSSON, 2009, p. 35).

Essas bases de compreensão teórico-aplicadas de reavaliação, por reflexão de nossa prática docente, permite-nos compreender que o professor é capaz sim de revisar sua metodologia em prol de um ensino inovador, que permita tornar as aulas de língua portuguesa mais agradável e produtiva para o aprendizado dos nossos alunos, uma vez que, a exemplo da música, distrai e relaxa a mente humana, torna-se auxiliar ao ensino-aprendizagem da linguagem. É próprio do ser humano fazer coisas que tragam certo grau de dificuldade que se pode resolver com o conhecimento já armazenado na mente. Tendo isso em mente, o professor deve partir de leituras que, na maioria das vezes, o aluno já possui, cabendo ao professor reconstruir seu repertório sobre a seleta de textos diariamente lidos pelos agentes do plano escolar, com destaque para os alunos que frequentam o Ensino Médio.

Considerações finais

A pesquisa desenvolvida consistiu na aplicação de uma sequência didática que visava promover o equilíbrio da leitura da literatura e o ensino da literatura,

partindo de textos atuais, a exemplo da música, para textos da tradição literária, tratando-os como fonte de conhecimento de sociedades diferenciadas pelas épocas. Com isso, objetivamos levar uma leitura desafiadora que causasse prazer no aluno e o instigasse a descobrir os sentidos das entrelinhas do texto, enxergando a literatura como forma artística que pode causar prazer pela leitura.

O trabalho com a literatura em sala de aula precisa ser articulado de modo que incentive o aluno ao gosto pela leitura, e a construir sentidos através de suas leituras. Precisamos, enquanto professores, conciliar o ensino da literatura e a leitura da literatura, pois ela não pode se resumir apenas a uma lista de características de estilo, obras e autores consagrados. É preciso que haja um vínculo entre autores e diversos gêneros, entre textos de diferentes épocas, para que se possam estabelecer múltiplas relações na construção de significados variados. Isto é, nos estudos de literatura, o texto literário deve apresenta-se como espaço de construção de significados construídos com a ajuda de conhecimentos adquiridos com suas experiências com o mundo.

O ensino/estudo da literatura na escola precisa ser pautado no equilíbrio entre o ensino de literatura e a leitura da literatura, em que se aborda a leitura da obra literária trazendo questões de estéticas, características e contexto histórico para justificar determinados elementos encontrados na produção literária. A construção de sentido precisa ser o foco das aulas de língua portuguesa, o texto deve ser visto como unidade de sentido que o aluno compreende e o interpreta, utilizando os conhecimentos adquiridos no meio social em que vive. Enfatizamos que o significado que os sujeitos/alunos dão ao texto é fruto de sua experiência e interação com o meio em que vive.

O trovadorismo foi uma escola literária que surgiu num período em que a língua portuguesa ainda estava em processo de formação, e isso pode causar certas dificuldades na construção de sentido dos textos pelo corpo discente. No entanto, alguns elementos como sofrimento amoroso, saudades, e sátiras, encontrados nas cantigas líricas e satíricas, sobreviveram ao longo do tempo aparecendo em muitas músicas atuais. Assim sendo, a sequência didática aplicada na turma de 1º ano para se trabalhar o conteúdo "Trovadorismo" permitiu que o alunado se envolvesse, ação pedagógica apoiada pela sugestão de leitura/análise da música "Beijinho no ombro" de Valesca Popozuda, forma encontrada naquele contexto de ensino para preparar os alunos para uma leitura que exigiria mais concentração dos envolvidos na prática de letramento literário em questão.

O presente estudo possibilitou entender que a literatura na sala de aula pode ser vista com bons olhos pelos alunos, quando estes são convidados para o ato de leitura que se confunde com a leitura que fazem de textos de ficção em seus cotidianos. Quando envolvidos no ato de letramento literário escolar, e dependendo do modo como a aula vai se constituindo espaço de leituras, os alunos se entregam a leitura de forma prazerosa, da mesma forma que executam suas leituras sociais: assistir um filme, executar um jogo, ouvir uma música. Dessa forma, o professor de língua portuguesa tem o desafio de escolher textos que possam chamar a atenção dos alunos e, ao mesmo tempo, permitir que a sua apropriação desenvolva competências para leitura e interpretação dos textos produzidos em diferentes escolas literárias.

É preciso superar os modelos de aula reprodutivistas e predominantemente "bancários" presentes nas salas de aula, optando por uma metodologia em que o educando seja um sujeito interativo que pensa, constrói e reconstrói hipóteses enquanto ler/estuda. Por isso, a escola tem que funcionar como um elemento propiciador das condições para este processo, buscando acabar com a artificialidade neste ambiente, contando com professores que se colocam na posição de "co-leitores" dos alunos, parceiros na construção de sentidos das diversas possibilidades de leitura de ficção.

Referências

AMORIM, José Edilson de. Leitura, análise e interpretação**.** *In*: PINHEIRO, Hélder (Org). **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2003, p. 47-82.

COSSON, Rildo. Aula de leitura: o prazer sob controle? *In*: COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009, p.25-30.

GOMES, Claudete Pereira. **Tendências da semântica linguística**. Ijuí: ed. Unijuí, 2003.

MARTINS, Ivânda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?. *In*: KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola editora, 2006.

PAULINO, Graça, COSSON, Rildo. **Letramento literário**: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. (Orgs.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de incentivo à leitura literária na sala de aula através de folhetos de cordel. A pesquisa teve por objetivo verificar a importância da literatura de cordel na construção do leitor literário no espaço de sala de aula, bem como incentivar a leitura, através de um trabalho significativo, prazeroso, motivador e capaz de fazer o leitor querer se aproximar do texto literário. Este estudo está fundamentado em uma pesquisa-ação, desenvolvida por meio de oficinas de leitura literária realizadas numa turma de 6º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública. Como referenciais teóricos da pesquisa, recorremos às premissas de Cosson (2012, 2014), Soares (2012), Street (2014), Kleiman (2007, 2008) e Rojo (2009), para tratar do letramento literário e da escolarização da leitura, Pinheiro (2013) e Marinho e Pinheiro (2012), na discussão sobre o folheto de cordel e seu uso na escola. Os resultados da pesquisa demonstraram que, através da aplicação das oficinas de leitura literária, conseguimos aproximar o aluno do texto literário. Foi constatado, por meio da pesquisa, que com o contato efetivo com o folheto de cordel, o aluno pode ser estimulado à leitura, à humanização, à interação, vivenciando, dessa forma, o letramento literário.

Palavras-chave: Leitor, Folheto de cordel, Leitura literária, Letramento literário.

LETRAMENTO LITERÁRIO E O FOLHETO DE CORDEL – UMA DISCUSSÃO POSSÍVEL

Maria Aparecida da Silva Izídio (PROFLETRAS)
Mabel Cristina Azevedo dos Santos (PROFLETRAS)

Introdução

O letramento tem sido um tema recorrente nas discussões acadêmicas. Perpassando pelas práticas sociais – letramentos sociais, firmando parceria no ensino da língua vernácula – alfabetização e letramento, adentrando as ciências exatas – letramento matemático, engajando-se na formação do leitor – letramento literário, dentre tantas outras facetas possíveis ao termo que designa a interação social entre os indivíduos envolvendo práticas de uso da leitura e/ou escrita.

Várias são as estratégias utilizadas pelos docentes para promover a formação leitora, traçando caminhos que busquem favorecer o letramento literário e despertar o gosto pela leitura. O folheto de cordel faz parte desse viés estratégico e vem acrescentar pontos positivos no trabalho com o texto literário na sala de aula, dadas suas características específicas, como: abordagem de fácil acesso, ritmo, melodia, temáticas variadas, contextos de produção e recepção.

Neste trabalho que ora se apresenta, voltamo-nos ao letramento literário, objetivando contribuir para a formação de leitores numa turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. Assim, buscamos, por intermédio de oficinas de leitura literária, relacionar o letramento literário ao folheto de cordel, numa perspectiva de formar leitores capazes de interagir no meio em que vivem, fazendo uso dos mais vários gêneros textuais para representar seus pontos de vista e inserir-se numa comunidade de leitores.

Nossa escolha pelo folheto de cordel justifica-se por tratar-se de um texto que cumpre dois requisitos elementares ao letramento literário: a interação social e a literalidade que o folheto de cordel encerra, pois, constitui-se de um texto com tradição histórica, cultural e estética.

Letramentos e práticas escolarizadas

Quando se ouve falar em letramento imediatamente relaciona-se o termo às questões escolares, todavia, o letramento não se encontra restrito aos muros da escola antes se constitui uma prática que se efetiva essencialmente em eventos sociais de interação entre indivíduos em que a escrita e a leitura estão envolvidos, sendo que a escola é uma, dentre as muitas agências do letramento.

Essa relação do letramento com o pedagógico não decorre sem razão de ser, pois, os estudos acadêmicos por décadas centraram-se apenas nas questões cognitivas, porém, nos últimos anos tem ocorrido um alargamento do interesse no letramento atentando para aspectos sociais e sua dimensão cultural (STREET, 2014).

Nessa visão ampliada de letramento não se pode excluir Brian Street (2014, p. 174) cuja pesquisa vem dilatar os estudos sobre letramento abordando sua natureza social e a multiplicidade das práticas letradas descritas por ele como "comportamento e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e/ou da escrita". Outro enfoque abordado pelo teórico é o de que embora o letramento escolarizado tenha obtido exacerbada evidência, o letramento propriamente dito está para além das práticas pedagógicas efetivando-se de maneira plural em diversos contextos sociais, razão pela qual já não se concebe letramento, mas letramentos.

Para Marcuschi (2010, p. 19) o letramento não corresponde a "aquisição da escrita", apenas, mas, há uma abrangência a práticas históricas e socialmente construídas "à margem da escola", fato que não as deprecia. Têm-se assim: 1) o letramento objetivado pela educação formal, o que envolve práticas de escritas em várias formas, ou seja, os gêneros; 2) o letramento social que se materializa, por exemplo, na eficiência ao tomar um ônibus que o levará ao local desejado,

realizar transações financeiras que evocarão habilidade de cálculos, identificar a mercadoria desejada, ações que poderão ser praticadas, conforme assevera Marcuschi (2010, p. 25) tanto por indivíduos versados nas letras, como por pessoas analfabetas ou com pouca apropriação da escrita. Sendo assim, o autor define que "letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita."

Kleiman (2012, p. 18 e 20), afirma que se pode "definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". A pesquisadora aponta também que a escola é a principal "agência do letramento", mas não somente, com ênfase em uma postura onde as práticas de letramento se concentram na questão da aquisição da escrita e leitura enquanto que as "famílias e igrejas", por exemplo, constituindo-se como outras "agências de letramento", manifestam também práticas de letramento, porém, com enfoque no social a partir de vivências cotidianas e reais, as quais os alunos têm a oportunidade de aprender a partir da observação e, posteriormente, da execução do que foi absorvido.

Voltando-se para as práticas escolarizadas evidencia-se o empenho em integrar a alfabetização ao letramento, referendando-os como temas complementares. Assim, nas escolas a alfabetização e o letramento devem estar integrados ao processo de desenvolvimento do educando, sobretudo na aquisição das habilidades cognitivas que dizem respeito à leitura e à escrita, ou seja, o estudante deve ser alfabetizado e, simultaneamente, letrado.

É possível depreender-se então que, no atual cenário educativo brasileiro, amplia-se o conceito de alfabetização para além da consolidação das habilidades de leitura e escrita, práticas bastante valorizadas em toda sociedade grafocêntrica, passando-se, portanto, a valorizar o uso que o indivíduo faz da leitura e da escrita em práticas sociais, isto é, o letramento.

O Programa do MEC, voltado para a formação de professores das séries/ciclos iniciais do Ensino Fundamental - Pró Letramento, prega a concepção de que o

> Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. (BRASIL, 2008, p. 11)

Soares (2012, p.72), abordando a dimensão social do letramento define:

> Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Sendo assim, o letramento abrange tanto a esfera pessoal como a social. Segundo Soares (2012, p. 18), na esfera pessoal é possível constatar mudanças em "aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e econômicos". Na esfera social, também é possível observar mudanças quando da apropriação da escrita por uma comunidade antes ágrafa abrangendo "efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística".

Ainda no que se refere às condições individuais, já se conjectura que o indivíduo que se apropriou da leitura e de escrita torna-se uma pessoa intelectualmente diferente, pois alarga as possibilidades de crescimento no âmbito intelectual e social, visto sua participação em práticas sociais com maior propriedade. Dessa forma, são diferenciados dos analfabetos, aqueles que não têm domínio da leitura e da escrita; e dos analfabetos funcionais, indivíduos que apesar de ler e escrever não estão habilitados às exigências sociais que envolvem leitura e escrita. Saber ler e escrever, contudo, não utilizar esses conhecimentos em práticas sociais cotidianas torna os indivíduos alfabetizados, porém, não letrados.

Além de saber ler e escrever, o indivíduo letrado participa ativamente de práticas sociais de letramento com eficiência, pois é capaz de escrever uma carta,

preencher uma ficha de inscrição, ler uma bula de remédio ou manual de instrução demonstrando capacidade e inferindo sobre os procedimentos recomendados, registrar acontecimentos decorridos em seu ambiente de trabalho, etc.

O processo de letramento abrange duas dimensões. A primeira dimensão é a individual, diz respeito à aquisição e domínio das tecnologias mentais da leitura e escrita. A segunda dimensão diz respeito ao social, caracterizado pelo uso funcional que o indivíduo faz da leitura e escrita na sociedade na qual ele está inserido e com a qual ele interage.

É certo que o grau de participação social do indivíduo poderá ser sempre alargado, indo de eventos mais simples como pegar um ônibus, aos mais complexos como o entendimento de um contrato na aquisição de um imóvel. Esse alargamento ocorre a partir da associação ativa em eventos da cultura escrita sendo necessário, para tanto, o conhecimento ampliado da língua escrita e a escola é a principal agência de apropriação desse conhecimento, embora não a única.

Segundo Kleiman (2012, p. 24, 25), "a escola em quase todas as sociedades", sobretudo brasileira, é a "principal agência de letramento". A autora conclui, a partir das diversas pesquisas realizadas, que o desenvolvimento cognitivo relativo à escrita é fruto da escolarização, pois, somente "sujeitos escolarizados" foram capazes de se sobressair em tarefas propostas que requeriam habilidades específicas como "raciocino lógico dedutivo", por exemplo.

Constata-se que há um longo caminho a ser percorrido no que respeita à concepção, estruturação e efetivação do papel das escolas no que se refere ao letramento em seu caráter essencialmente interativo com as práticas sociais. Contudo, a prática pedagógica carece, ainda hoje, de maior apropriação quanto à complexidade que o termo letramento encerra e de como vivenciá-lo em suas intervenções pedagógicas. Esse fato demonstra a necessidade de formação do docente para atuar de forma a favorecer as expectativas postas no ensino da língua materna.

Letramento literário

O letramento literário objetiva a formação de leitores para os quais a leitura seja fonte de "saber e prazer" (COSSON, 2014, p. 52). Assim, busca desenvolver um trabalho diferenciado apresentando algumas especificidades em suas concepções e práticas. Atualmente, relacionado ao tema letramento literário, é possível apontar o nome de Rildo Cosson como ícone nos aspectos teóricos e metodológicos, sendo a obra do referido autor principal aporte teórico, deste trabalho.

O letramento, como já referido anteriormente, com base em Soares (2012), é a apropriação da leitura e escrita que possibilita ao indivíduo a participação com competência em práticas sociais que demandam usos em situações distintas de leituras e escritas variadas. O letramento literário tem origem no letramento escolarizado, com uma proposta ampliada no uso escolar da leitura e da escrita concebendo o texto literário como essencial ao processo de letramento, daí a denominação letramento literário.

O letramento literário concebido por Coenga (2010, p. 55), partindo de estudos em Cosson (2006) e Kleiman (1995) diz respeito a um "conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". O texto literário é, na verdade, o aspecto mais relevante no processo de letramento aqui defendido.

Cosson (2014, p. 12) afirma que o letramento literário "possui uma configuração especial" devido ao uso do texto literário, mencionando ainda que:

> [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2014, p. 12)

Dessa forma, Cosson (2014) toma o texto literário como foco do trabalho docente buscando desmistificar, dentre outras crenças, a que aponta a complexidade do texto literário devendo, por esta razão, restringir-se a um grupo seleto

de leitores por gozarem de habilidades especiais necessárias a sua compreensão. Esta crença se constitui numa das causas do distanciamento dos cânones, privando o indivíduo de uma experiência leitora singular (ZILBERMAN, 2007).

Abordando o letramento, Cosson (2014, p. 23) menciona que "é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola". A grande questão é como a escola irá cumprir seu papel de principal agente do letramento, de divulgação e manutenção dos cânones. Nessa perspectiva o autor mencionado propõe encaminhamentos que deverão ser realizados através de oficinas em que o estudante saia da abstração e aprenda na prática. Esse é um processo no qual o professor estará presente como um mediador, um auxiliar no desenvolvimento das experiências leitoras, registrando o crescimento coletivo e individual do estudante aluno leitor.

Assim, o autor nomeia o trabalho por ele proposto de Sequência, podendo ocorrer de maneira mais simples - Senquência básica; ou mais complexa - Sequência expandida; porém, priorizando em ambas, atividades que envolvem leitura do texto literário e produção escrita.

Quanto ao texto literário, justifica-se o seu uso em práticas escolares que objetivam o letramento pela singularidade que este encerra. Cosson (2014, p. 30) assevera:

> É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

O texto literário lida com as emoções, a sensibilidade. Constitui-se como arte da palavra, retrata o homem, seus sentimentos, conflitos e complexidades; as sociedades e suas culturas; o mundo. Abrange o que está perto e também distante; o conhecido e o desconhecido; o preciso e o dúbio; o forte e o fraco; o que é

considerado bem e o que é considerado mal; apresenta o visível e o invisível. Não há limites para o entrelaço de palavras e construção de sentidos.

Acerca do texto literário Zilberman (2008, p. 47) esclarece que o mesmo "favorece a formação do indivíduo [...]" sendo indispensável ao aprimoramento intelectual e ético do sujeito, porque ao mesmo tempo em que evoca emoções, a literatura possibilita a reflexão, convida a ampliação dos conhecimentos através da aquisição de novos saberes. Provoca também o confronto entre o que se é e o que ela revela.

Diante de tantos valores, como pode o texto literário não se fazer presente em nas salas de aula? Como pode ser preterido por outros textos que, embora tenham sua utilidade, não poderão contribuir com a mesma intensidade na formação leitora e humana do indivíduo? Cabe aos professores a retomada da literatura como material a ser utilizado como fonte de prazer e de formação do leitor.

O folheto de cordel e sua literalidade

A análise que ora se realiza segue a proposta de Rildo Cosson (2014a) no que tange ao letramento literário buscando identificar alguns dos elementos que, segundo o teórico, são essenciais no processo de formação do leitor literário, a saber: textos integrais, abordagem literária, aspectos relativos ao escritor e contexto de produção. Assim, a análise volta-se para o texto literário. Mas, dentre os muitos textos dispostos ao trabalho docente, quais seriam literários e quais não seriam? O que atesta, afinal, a literariedade de um texto?

Jouve (2012, p. 31) apresenta um possível caminho à resolução da questão suscitada considerando perspectivas objetivas e subjetivas. Refletindo sobre estudos de Genette (2004), menciona que: "são consideradas (de acordo com os fatos) literárias duas categorias de textos: aqueles que pertencem à literatura por obediência a convenções; aqueles que são tidos como belos".

Tem-se, portanto, atestando a literariedade de um texto aspectos referentes à forma, o que o enquadra em determinado gênero (literariedade constitutiva) e aspectos que dizem respeito à "apreciação estética subjetiva" (literariedade con-

dicional), sendo que a esta última faz-se necessário um reconhecimento coletivo (JOUVE, 2012, p.32). É conveniente salientar, entretanto, que esses não são aspectos cuja aplicação resulta irremediavelmente no atesto ao texto literário, sendo esta uma discussão densa no momento pouco pertinente aos objetivos pretendidos nessa pesquisa.

No tocante às obras populares que podem ser trabalhadas na sala de aula destacaremos o folheto de cordel, tido como literatura popular, enquanto mecanismo textual facilitador para o desenvolvimento do hábito de leitura. Partindo da necessidade de interação entre o leitor e o texto e da observação de Pinheiro (2013) ao afirmar que "é possível entender o folheto de cordel como incentivador de leitores, a interação que ocorre com o texto parece ser uma das maiores conseguidas com textos literários para leitores iniciantes"Pinheiro (2013, p.46). Assim, torna-se cada vez mais cabível o trabalho com a literatura de cordel como meio de formar leitores literários, através de metodologias que venha a unir a tecnologia e a literatura como estratégia para atrair leitores.

Entra em foco, nesse momento, o papel da literatura de cordel tendo em vista a formação de leitores, pois como afirma Pinheiro (2013, p. 41) "[...] há um espaço para vivenciar os folhetos no espaço escolar e eles podem contribuir decididamente para a formação de leitores".

Sendo assim, não podemos deixar de lado essa literatura rica em fantasia, produtora de prazer a partir do texto lido/cantado, fazendo-se uso do mesmo para garantir o acesso e a divulgação do folheto como meio de retomar e valorizar a literatura popular, não negando, porém o papel do erudito, pelo contrário, realizando com essas obras um paralelo que comprove a relevância e atualidade de ambas, buscando uni-las e estudá-las em conjunto, não em um processo exclusivo, mas num processo de inclusão do novo, antigo, canônico, não-canônico, clássico e popular.

Se tomarmos por base a função da leitura literária na escola e reconhecendo que a literatura de cordel tem uma importante contribuição na formação de leitores podemos uni-las e afirmar que é possível formar leitores a partir do trabalho com a literatura de cordel.

Pinheiro (2013) alerta para a forma de entrada da literatura de cordel na escola, primando para que esta não seja alvo de preconceito, tendo em vista sua origem em grupos menos favorecidos socialmente e que acaba entrando na escola para ensinar conteúdos gramaticais, em forma de cartilhas, e reitera que "precisa ser trabalhada numa perspectiva metodológica que valorize o leitor, que parta de sua interação com o texto, que lhe possibilite aproximar o texto de suas vivências" (PINHEIRO, 2013, p. 46).

Precisa entrar na escola como literatura de cordel, tendo claro o objetivo de que formar leitores requer metodologias que busquem fantasias, sonhos, curiosidades, elementos facilmente encontrados nos cordéis que trazem em sua origem narrativas ricas em divertimento, dramas que, através da oralidade, ganham mais vida dentro da sala de aula.

A experiência em sala de aula

Evidenciado a importância da leitura literária e o papel do professor enquanto mediador dessa ação na sala de aula, desenvolvemos uma intervenção didático-pedagógica, através de uma sequência didática, a partir do agrupamento de gêneros, visando comprovar, na prática as contribuições que o folheto de cordel proporciona ao educando enquanto leitor em formação.

Para tanto, consideramos as reflexões feitas, até então, sobre o processo de escolarização da literatura na perspectiva do letramento literário e sobre a quantidade e qualidade de material de que dispomos quando nos determinamos a abordar a literatura de cordel na sala de aula.

A experiência literária tomada aqui como intervenção didático-pedagógica desenvolvida para obtenção de dados para a pesquisa que ora se apresenta, realizou-se nos meses de fevereiro a abril de 2015, endo como público participante 37 (trinta e sete) discentes do 6º Ano do Ensino Fundamental, participando efetivamente das atividades da intervenção didático-pedagógica.

As atividades propostas tiveram como foco a proposta de letramento literário a partir da leitura do folheto de cordel *A galinha dos ovos d'água*, de Arlindo Lopes (2009) e da canção *A triste partida*, de Patativa do Assaré.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi elaborado um plano de ação, de forma a contemplar os objetivos pretendidos na intervenção através de uma sequência didática de oficinas de leitura literária, realizadas em quatro oficinas, totalizando 12 (doze) horas-aula, originando, a partir dessas oficinas apresentações teatrais e recitais, produção de xilogravuras e coro falado a partir das interpretações dos folhetos de cordel.

Resultados

A partir do comportamento dos participantes da pesquisa, inferimos a relevância do trabalho com o texto literário para o incentivo à leitura. É perceptível que ao dispormo-nos ao trabalho com práticas de leitura literária contamos com vasto material, mas que pouco utilizamos, devido ao fato de prendermo-nos às questões de ordem linguístico-estrutural, deixando de lado a prazerosa experiência promovida pela leitura do texto literário.

Vale ressaltar que o êxito na experiência realizada não acontece da mesma forma nem com o mesmo desenvolvimento em todas as turmas do ensino fundamental, mesmo sendo estas do mesmo nível e localizadas na mesma escola. Cabe-nos, portanto, a reflexão sobre as mudanças que precisam ser efetivadas para que ocorram práticas motivadoras de leitura literária, levando-se em consideração o público atendido, o contexto de recepção dos textos e, sobretudo, garantir a mediação e a participação de todos durante o processo de ensino.

A título de esclarecimento, vale salientar que o modelo de sequência didática desenvolvida para esta pesquisa, baseada em Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) e Rildo Cosson (2014) não é um manual de procedimentos para trabalhar o letramento literário, mas constitui-se como incentivo à prática da leitura, necessitando da criatividade do professor na elaboração de estratégias que sejam vivenciadas em outras turmas, com outros textos literários.

A partir dos resultados obtidos, acreditamos que o trabalho com o folheto de cordel é uma experiência de leitura literária significativa para o desenvolvimento em uma sala de aula de 6º Ano do Ensino Fundamental,, sendo capaz de despertar o gosto por esse gênero textual literário, bem como incentivar outras

leituras, dando espaço a novos e diferentes textos, tendo como objetivo principal a formação e o incentivo à leitura de obras literárias.

Em síntese, a leitura de folhetos de cordel traz valiosas contribuições para a formação leitora, na perspectiva do letramento literário, sendo um meio de promoção da interação social, ao permitir que o leitor busque respostas, interaja e seja atuante durante o processo de interpretação das leituras realizadas.

Entendemos, portanto, que este trabalho é relevante aos profissionais que pretendem incentivar e formar leitores, tendo como premissas a teoria do letramento literário com luz às novas estratégias de intervenção didático-pedagógica.

Esperamos ter contribuído para a exemplificação de como executar uma sequência didática básica para o trabalho com o letramento literário através da literatura de cordel e justificar que os folhetos de cordel são capazes de promover a ruptura com os limites do espaço e do tempo pela experiência estética e de informação para o leitor crítico e autônomo, em face da multiplicidade de linguagem literária.

Referências

BRASIL. **Pró-Letramento:** Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2008.

COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário: diálogos**. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo. Parábola, 2012.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In.: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012. Cap. 1.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo. Cortez, 2010.

PINHEIRO, José Hélder. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOUVER-FALEIROS, Rita [orgs]. **Leitura de literatura na escola.** São Paulo – SP: Parábola, 2013, Cap. 2, p.35-49.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2012.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorias, 2014.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida. MARTINS, Aracy. PAULINO, Graça. VERSIANI, Zélia. (org.) **Leitura e letramento espaços, suportes e interfaces**. Belo Horizonte. Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007. Cap. 18.

_____. Literatura, escola e leitura. In: SANTOS, Josalba Fabiana dos. OLIVEIRA, Luiz Eduardo. (org.) **Literatura & ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

RESUMO

O presente trabalho é vinculado ao PROLICEN (Programa de Licenciatura), da Universidade Federal da Paraíba, e tem como principal objetivo a formação de leitores no Ensino Básico, este projeto em específico trabalha esse fator através dos clássicos da literatura Greco-romana. Para que isto ocorra são selecionadas algumas obras, ao qual foram optadas *As Metamorfoses*, de Ovídio, e *Antígona,* de Sófocles. Outro objetivo é o de proporcionar uma visão enriquecedora dos mesmos, de que os Clássicos vão além de livros antigos e obrigatórios, mas que por meio deles sempre serão descobertos fatos novos e surpreendentes, auxiliando ainda na imaginação literária do alunado. Os pressupostos teóricos que nortearam este trabalho discorrem sobre a importância de começar a ler a partir dos clássicos literários, como *Por que ler os Clássicos*?, de Ítalo Calvino; *Como e por que ler os Clássicos Universais desde cedo*, de Ana Maria Machado, *A Literatura nas séries iniciais*, de Maria Helena Zancan Frantz, , e através do livro de Rildo Cosson, em *Letramento literário: teoria e prática*. Por base disso, o trabalho foi desenvolvido em alguns encontros com alunos do Ensino Básico da rede pública de ensino. A metodologia utilizada com os discentes está em torno de letrá-los literariamente, no que cerne as interpretações em torno das obras clássicas, tendo como apoio para destrinchar tais leituras jogos interativos, poemas, vídeos que elucidem os mitos. Por fim, para a obtenção de resultados propomos aos alunos produções textuais e discussões críticas em torno das leituras apreendidas.

Palavras-chave: Literatura clássica, Mitologia greco-romana, Formação de leitores.

LETRAMENTO LITERÁRIO: CLÁSSICOS GRECO-ROMANOS EM SALA DE AULA

Milena Veríssimo Barbosa (UFPB)[1]
Maria Amanda Ramos Barreto (UFPB)[2]

Introdução

A leitura, assim como a escrita, ainda nos dias atuais é tida como um dos grandes desafios para a educação brasileira. É nesse sentido que constatado de acordo com os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que os estudantes brasileiros concluem essa etapa de formação escolar com deficiência na leitura e na escrita advindos das séries iniciais. (FORMIGA, 2011).

Nessa perspectiva fica claro o quanto a leitura é fundamental para qualquer área, como norteadores de conhecimento e interpretações de questões envolvendo disciplinas como a matemática, história ou geografia. Por isso, para Frantz (1997), a leitura tem um papel decisivo no processo de construção do conhecimento, e nesse sentido, como enuncia Piaget, devem ser respeitadas as etapas desse processo de construção do conhecimento "que vai de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento" (COLL, 2004).

1. Graduanda no curso de licenciatura em Letras – Português, pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Voluntária do Programa de Licenciatura – PROLICEN.

2. Graduanda no curso de licenciatura em Letras – Português, pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Bolsista do Programa de Licenciatura – PROLICEN.

A partir disto, formamos a consciência da contribuição que os cânones da literatura podem nos trazer, que para Cosson (2014), "os cânones guardam grande parte da nossa identidade cultural e reafirmando-se que os clássicos são imprescindíveis para que a maturidade de leitor possa ser atingida", por tanto, não há como pensar em letramento literário sem a presença dos clássicos neste processo de formação de leitores.

Portanto, a par das deficiências que são visíveis frente a leitura, era preciso adotar estratégias de ensino nas quais os alunos fossem levados por meio dela, e por outros mecanismos auxiliadores como vídeos, jogos e brincadeiras, visando uma maior contribuição de elementos informativos acerca dos clássicos ricos em mitologias. E para isso funcionar de maneira eficaz, é interessante salientar o papel do professor que torna-se decisivo nesse processo, é preciso que ele consiga passar para o aluno a vontade, a paixão e o desejo de leitura pessoal, para que assim os discentes possam ver primeiro um "testemunho" da leitura, e como ela pode ser sim, uma coisa prazerosa (FRANTZ, 1997).

Desse modo, observa-se que é através da leitura que o jovem aprendiz se emancipa para que se torne sujeito crítico e autônomo, e por meio disso sinta-se como parte do processo educativo, para que sejam construtores de seu contexto social.

A importância de levar os clássicos para alunos do Ensino Básico

Como é sabido, os clássicos literários eram de grande influência na sociedade grega e posteriormente na sociedade Latina. Autores como Homero, Hesíodo, Ovídio, Virgílio, entre outros, produziram obras de grande prestígio para a literatura clássica, uma vez que eles reproduziam em suas obras acontecimentos presentes na época em que estavam inseridos, demonstrando a respectiva sociedade em suas produções, como é próprio da literatura.

Ao perceber isso interpretamos essas obras clássicas como alusões ao cotidiano de nossas vidas, haja vista estarem presentes na nossa memória coletiva muitos desses ensinamentos, inclusive, em ditados populares como "Minha vida

é uma grande Odisséia", em que faz referência ao tempo de duração da obra de Homero; como também um outro ditado que diz "fulano feriu meu calcanhar de Aquiles", em que a semântica alude a força concentrada no calcanhar de Aquiles, guerreiro mitológico de grande prestígio presente na Ilíada, de Homero.

Diante disso, qualquer pessoa seja ela da classe social e cultural deve ter o direito de conhecer essas obras que inspiram a nossa sociedade, seja nos costumes e crenças, seja como fonte de outras produções literárias. Esse direito, então, deve ser resguardado para a humanidade, já que esses cânones da literatura são seu próprio patrimônio, visto pela sua riqueza de conhecimento. A reivindicação a ler literatura se sustenta pelo fato de ser nosso direito, se soma ao fato de que ler é uma forma de resistência. É um patrimônio que está acumulado há milênios, está à disposição de todos nós. (MACHADO, 2002).

Devido a tudo isso, por que não levar um conhecimento das obras clássicas, tão essencial para nossa formação humana e intelectual desde cedo? Não vemos argumentos que impeçam de esse conhecimento sobre os clássicos ser levado para nossos alunos, uma vez que com esse "primeiro" contato eles começam a observar e identificar ainda mais elementos mitológicos presentes em nosso cotidiano e sociedade.

De acordo com Machado (2002), as leituras que as pessoas fazem desde seus anos iniciais de vida são de suma importância para uma vida "adulta" de leitura mais prazerosa, pois quando feita ainda na infância ou na adolescência passam a ser parte inerente a sua experiência de vida e de leitor, então ela diz:

> Engraçado como todas essas lembranças infantis ficam mais tão nítidas e duráveis. Talvez porque nas crianças a memoria ainda está tão virgem e disponível que as impressões deixadas nela ficam marcadas de forma muito funda. Talvez porque sejam muito carregadas de emoção. (MACHADO, 2002).

Quando fala-se em formar leitores a partir de obras clássicas, como Antígona, Os doze trabalhos de Hércules, Ilíada ou Odisséia, entre tantos outros, surge uma grande dificuldade quanto ao ensino por meio de obras com linguagens

diferentes e difíceis para leitores iniciantes e por isso ainda há uma grande resistência por parte dos professores em levar esses clássicos para a sala de aula. Diante disso, para Machado (2002), "o primeiro contato com um clássico, na infância e na adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem feita e atraente".

A adaptação é uma forma muito eficaz de levar os clássicos para a sala de aula, seja no que diz respeito à linguagem, ou a outros formatos de adaptação, como os jogos e filmes. Isso tudo chama a atenção dos leitores inicias, pois muitas vezes se torna mais atraente. De forma bastante clara e objetiva Formiga (2011), conclui dizendo que os clássicos adaptados nos levam a um repertório hierarquizados de livros canônicos clássicos venerados, diferindo somente a forma como esse material chega ao leitor.

Pressupostos teóricos

Este trabalho como fruto do projeto "Literatura greco-romana em sala de aula" utilizou-se de vários autores que enfatizam a ideia dos clássicos greco-romanos como uma das leituras fundamentais (desde cedo) para a formação de leitores. Eles foram Ítalo Calvino, em *Por que ler os Clássicos?*, Rildo Cosson, em *Letramento Literário: teoria e prática*, Ana Maria Machado, em *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo?,* Maria Helena Zancan Frantz, em *A literatura nas series iniciais*, entre outros.

Os clássicos carregam consigo um conhecimento de uma magnitude infinita, uma vez que como o próprio Ítalo Calvino relata "os clássicos são fonte de conhecimento inesgotável, mostra quem somos, de onde viemos e para onde vamos." (CALVINO, 2007). Com o conhecimento sobre isso, vemos como é importante que estes clássicos sejam lidos desde cedo por toda humanidade. Como a própria Ana Maria Machado observa:

> Temos de herança o imenso patrimônio da leitura de obras valiosíssimas que vêm se acumulando pelos séculos afora. [...] à minha reivindicação de ler literatura (o que, evidentemente, inclui os clássicos), porque

> é nosso direito, vem se somar uma determinação de ler porque é uma forma de resistência. (MACHADO, 2002)

Diante de tal afirmação da autora Ana Maria Machado, sobre o direito que a nós é resguardado, sobre o acesso aos universais literários, mais uma vez se faz necessário enfatizar que não há por que não serem levados esses cânones da literatura para dentro da sala de aula. Com base em autores como Ana Maria Machado que tivemos a fundamentação precisa para que pudéssemos levar com toda legitimidade os clássicos para os alunos.

Processos metodológicos

Para o desenvolvimento deste trabalho dispomos de alguns encontros com duas turmas do ensino fundamental da rede pública de ensino, em duas cidades localizadas geograficamente no Vale no Mamanguape, mais especificamente na cidade de Marcação e Mamanguape. Foi adotado o método de ensino baseado na teoria de Jean Piaget, na qual o conhecimento é um processo gradativo (COLL, 2004). Nesse sentido, para Piaget o desenvolvimento da inteligência tem um ritmo temporal, que envolve uma ordem e uma sucessão de estágios, uma vez que o processo em que se dá o conhecimento ocorrerá no plano menor para o maior. (CARVALHO, 2002).

Nessa conjuntura, utilizamos no primeiro encontro a aplicação de um questionário tendo como objetivo elaborar de uma maneira dinâmica o adequamento do nosso trabalho ao nível de conhecimento que eles até então possuem. Em meio a isto expusemos dentro do questionário elementos que envolvam os Clássicos de uma maneira ampla, e quanto ao nível de familiarização que eles possuem com a leitura, que é neste ponto onde temos a possibilidade de visualizar as suas necessidades no que diz respeito ao processo de letramento literário. Isto por meio de questões que exijam uma dissertação objetiva, no qual os alunos através de suas reflexões do que já fora apreendido tanto em suas series anteriores das principalmente nas disciplinas de história e literatura, como por meio de

filmes, já que é uma grande prática a utilização de questões mitológicas pela mídia, onde podemos nos apropriar disto para tornar cada vez mais próxima a literatura dos jovens leitores. Levando em consideração as suas respostas e reflexões partilhadas conosco, foi assegurado o planejamento para as aulas posteriores.

No segundo encontro, foi promovida a leitura dividindo os capítulos de Antígona em grupos, e o mito de Ovídio lido para toda a sala de uma maneira lúdica e clara (por se tratar do texto original). Foi requerido a eles que marcassem ou apontassem qualquer palavra ou pronuncia por ele desconhecida, pois com base em Cosson (2014), o aluno passa pelo momento de decifração das palavras no decorrer da leitura, para que assim consiga atribuir sentido ao texto. Dessa forma este processo torna-se fundamental, pois tem o objetivo de facilitar nas interpretações do texto, tornando ainda mais fácil nas próximas leituras. Concretizando assim o foco principal do projeto, que é a formação de leitores por meio da leitura de obras Clássicas da literatura.

No terceiro encontro foram exibidos vídeos que elencam alguns mitos em geral, deuses e heróis, que eles puderam a partir destes ilustrar a leitura realizada, fomentando tanto o significado quanto o significante de tais textos. Ainda neste momento faz-se necessário mais reflexão, agora com mais conteúdos em mãos, levando em conta que não basta apenas ler e assistir algo sem ocorrer a apropriação disso por meio de diálogos e múltiplas interpretações. Em face a isso podemos nos apropriar da interpretação de Cosson (2014), quando ele diz que, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola.

No quarto encontro, a título de produção textual, no que diz respeito a obra de Sófocles, sabendo que Antígona é uma de suas mais conhecidas, tanto no âmbito literário como também no âmbito do Direito a qual traz reflexões acerca do direito natural e o direito positivo. Isto foi então muito importante para que através da leitura os alunos pudessem expor suas opiniões para com o posicionamento de Antígona diante das leis do Estado e as leis dos deuses, divina. Então, para que fosse trabalhada a escrita com alunos, foi sugerida que eles reescrevessem a tragédia grega e fizessem um novo final para Antígona, de acordo com o

que eles acreditavam ser justo. No que diz respeito ao mito de Ovídio, o escolhido foi Júpiter e Io, ao qual foi requerido que os alunos reescreveram o mito, destacando (exagerando) o que valores que foram de encontro com os seus, de acordo com ações dos deuses, tratando das traições divinas e punições por elas aplicadas. Assim consolidando de tal modo o conhecimento que eles adquiriram sobre o texto literário clássico.

No quinto encontro expomos a eles as suas produções textuais realizamos atividades finais. No caco de Antígona, a apresentação de um júri simulado encenado pelos alunos, de forma simples, mas com grande importância, pois eles iriam expor argumentos e pontos de vista acerca da obra.

Resultados

Os saldos deste projeto no que diz respeito ao ensino de literatura, foram os mais positivos possíveis, uma vez que os alunos reafirmaram o que aprenderam através da última atividade e questionário, onde registraram as nossas contribuições no que diz respeito aos seus ganhos de conhecimentos acerca dos clássicos. Por meio de tais processos foi notório que cerca de 70% dos alunos não levaram tais atividades como algo enfadonho, que diziam afirmar em sua aulas convencionais de disciplina da língua portuguesa.

À medida que a leitura ia sendo realizada, os alunos conseguiam fazer ligações da obra clássica com a realidade em que vivem, demonstrando assim que a literatura clássica mesmo que remetida a algo antigo eles conseguiam fazer associações a seus cotidianos, fazendo assim que as obras se atualizassem (COSSON, 2014). Foi percebido que o projeto cumpriu seu objetivo de proporcionar a formação de leitores, já que os alunos manifestaram interesse em ler outras obras que fazem parte desse universo mitológico. E a (re)escrita se tornou essencial para que os alunos pudessem concretizar de maneira ainda mais eficiente a leitura realizada.

Considerações finais

Mediante o desenvolvimento e os resultados do projeto, vimos que o trabalho cumpriu o objetivo principal que prima pela formação de leitores a partir de obras clássicas, uma vez que os alunos através da leitura do mito mostraram interesse e assim perceberem o quanto esses clássicos estão presentes na cultura da nossa sociedade.

Ao longo de todo o artigo falou-se muito em introduzir desde a tenra idade do indivíduo, sendo assim desde as séries iniciais os alunos no mundo da leitura e da escrita, visto a precariedade desses dois elementos na Educação Básica, assim também em como é importante que haja trabalhos/projetos como esse na educação básica. É a partir de olhar que a importância desse trabalho não se refere apenas a disciplina de Português como pode parecer obvio, mas ao contrário, a boa leitura e a boa escrita são fundamentais para qualquer atividade escolar como num todo, e visto isso, é fundamental que trabalhos como estes se perpetuem e busquem de forma eficaz estratégias didáticas melhoradas, para que, cada vez mais, tenha a inserção de alunos no mundo da leitura e da escrita.

Referências

BLANK, Cintia Kath; GONÇALVES, Renata Braz. **A leitura na adolescência: um estudo em escolas públicas e particulares do ensino médio**. V. 13, n. 2. Rio Grande: Didática Sistêmica, 2011.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CARVALHO, Diana Carvalho de. **A Psicologia frente a Educação e o Trabalho Docente.** Maringá: Psicologia em Estudo, 2002.

CLARET, Martin. **Coleção a obra prima de cada autor: Édipo Rei e Antígona, Sófocles**. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2010.

COLL, Cesar e outros. Desenvolvimento psicológico e Educação: Psicologia da Educação Escolar. In: **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação Escolar**. V. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

COSSON, Rildo**. Letramento Literário: teoria e Prática**.2 ed. São Paulo: Editora Contexto. 2014.
FORMIGA, Girlene Marques. As várias formas de ler clássicos literários: uma proposta com as adaptações. In: **Esinar literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores**. Org. Socorro de Fátima Pacífico Barbosa. João Pessoa: UFPB, 2011.
FRANTZ, Maria Helena Zancan**. A literatura nas séries iniciais**. 2.ed. Ijuí: Unijuí: Editora Vozes, 1997.
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. São Paulo: Autores associados: editora Cortez, 1989.
MACHADO, Ana Maria. **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo?** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
RODRIGUES, Sônia. **Três filhas: Antígona, Sófocles; Rei Lear, William Shakespeare; A filha que deu certo, Sônia Rodrigues**. São Paulo: Atual, 2014.

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade uma análise comparativa entre o romance *O primo Basílio,* de Eça de Queirós, e sua adaptação brasileira para o cinema, com direção de Daniel Filho, a fim de se fazer um diálogo entre as similaridades e discussões existentes entre a linguagem narrativa literária e fílmica, considerando as diferenças históricas e sociais que influenciaram a construção de tais produções dando um enfoque maior à instituição do casamento. A análise revela que a adaptação cinematográfica traz para a trama espaço e épocas bem diferentes, sendo necessário haver mudanças de conflitos e temas, porém, essencialmente, mantém-se fiel à obra literária. Dessa forma mostra que os gêneros não se afastam, mas se aproximam e ampliam as várias possibilidades de leitura.

Palavras-chave: Cinema, Literatura, Adaptação, Adultério, Casamento.

O PRIMO BASÍLIO: DIÁLOGO ENTRE EÇA DE QUEIRÓS E DANIEL FILHO SOBRE A INSTITUIÇÃO DO CASAMENTO

Carla Jeikcelle Marques Freitas (UFRPE/UAG)

Introdução

Muitos são os tipos de emoção que sentimos ao ver histórias retratadas nas telas do cinema, tais como: alegria, tristeza, decepção, inquietação, nos levam à reflexão e também, muitas vezes, à indignação e revolta, entre tantas outras. Algumas dessas emoções e sentimentos são extravasados por Eça de Queirós, em *O primo Basílio,* 1978, adaptada para o cinema pelo diretor Daniel Filho em 2007. A ideia desse estudo é parte integrante da avaliação da disciplina de Literatura Portuguesa II cujo objetivo é analisar como se dá o diálogo entre a linguagem narrativa literária e fílmica.

O ato de relatar histórias passou, desde o surgimento da arte do cinema, a relacionar cinema e literatura através do processo de adaptação de obras literárias para a gênese cinematográfica. Com isso podemos constatar a forte valorização dos recursos visuais na sociedade moderna para demonstrar em imagens quase tudo o que nos cerca.

O romance *O primo Basílio* (1878) é um clássico da literatura portuguesa, que apesar de ter sido publicado há mais de cento e trinta anos ainda desperta interesse de público e de estudos que não limita nem impede as diversas possibilidades de leitura desta obra e uma dessas possibilidades é a transposição de sua narrativa para a linguagem audiovisual. Com base nisso, é certo dizer, que apenas no Brasil, já se produziu duas adaptações que possuem *O primo Basílio* como base.

A adaptação da linguagem literária para a fílmica, inevitavelmente, resulta em algumas transformações diante das mudanças midiáticas e também de produções e contextos diferentes e com isso se tem uma nova obra que, obviamente, estará sujeita à críticas e comparações.

Tal análise se compromete em demonstrar o diálogo entre os gêneros já citados anteriormente, considerando as diferenças históricas e sociais que influenciaram a construção de tais produções, buscando evidenciar pontos de aproximação e distanciamento entre eles. Terá um destaque maior a "instituição do casamento", questionada por Eça de Queirós em sua obra Para fundamentar esses estudos, será utilizada, entre outros, principalmente a obra de Antônio Cândido, *Literatura e Sociedade*.

Objetivo

Em um texto literário tem-se a possibilidade de imaginar coisas que não estão escritas e com isso nossa imaginação recria cenários, ambientes, climas, entre outros, já no cinema não há a possibilidade de indeterminação, mas com a determinação de imagens que torna possível se fazer uma reflexão através da identificação e reflexão do cotidiano do espectador. Com base nisso, o objetivo desse estudo é fazer a comparação entre literatura e cinema ressaltando que os dois gêneros caminham lado a lado e que os objetivos do gênero mais recente (cinema) são os mesmos do mais antigo (literatura).

Para tal comparação será dado um enfoque maior ao primeiro questionamento público de Eça de Queirós "a instituição do casamento" e com isso será bem explicito o triangulo amoroso que se forma pelos personagens Luiza, Jorge e Basílio, sabendo-se que essa obra e sua adaptação é de ordem social e política mostrando que tanto no romance como no filme há uma visão extremamente machista (já que o autor pune a personagem com a morte, como se não houvesse perdão para os erros que Luiza cometeu) e que segundo Lins (1945), a culpa é da sociedade.

Romance e filme

Adaptação

Essa relação à adaptação olhares estão sendo voltados e atraídos num interesse particular por parte de estudiosos e críticos da arte. Antes, a preocupação destes era tão somente quanto a relação de semelhança e diversidade entre o cinema e a literatura, porém, com o passar dos tempos, o foco mudou e a preocupação de hoje é a transcodificação de uma linguagem à outra. Com base nesses dados, lemos:

> A relação entre literatura e cinema se realiza no instar da linguagem, bem ali onde se forma o pensamento. Existe porque cinema, como a literatura, é linguagem. Porque no interior (para flagrar o movimento, o acaso, o passar do tempo) inseriu-se a imagem cinematográfica; porque desenvolvemos um outro material para a criação de formas que constrói a linguagem, que constrói novos pensamentos: a imagem cinematográfica. (AVELLAR, 2007, P. 113).

O cinema foi reconhecido com arte e não apenas mais um recurso tecnológico midiático e com isso a os filmes adaptados passaram a ser apreciados com uma obra de arte independente, tornando assim secundária a questão de ser fiel ao livro, à obra.

Há uma diferença em "contar" e "mostrar": o contar apela para a imaginação que é controlado pelas palavras do texto e têm a função de indicar e direcionar os significados, porém, também se libera pela ambiguidade e ausência de limites visuais; já no mostrar (característica do cinema) o espectador (receptor) passa da imaginação para uma percepção direta com uma representação que demostra que a linguagem não é a única maneira de expressar significados e relatar uma história.

Como exemplo desse "mostrar" temos as cenas em que os primos se reencontram no Teatro Municipal de São Paulo, que acontece logo no início do filme. Suas expressão sugerem um sentimento ou um desejo retraído que se percebe pelo olhar e também pelo diálogo que complementa a cena:

-Basílio?!
- Prima?! Como estás Mudada!
-Velha?!
-Linda...
-Eu casei.
-Não acredito que você tenha feito isso comigo.
-Me conta, fazendo o que na terra da garoa?
-Vim conferir se São Paulo não pode mesmo parar. E morrer de desgosto por ter perdido você. A verdade é que meu coração nunca saiu daqui.

Figura 1



Figura 2



Apenas em uma cena, já no início da trama, o espectador já percebe que houvera um romance entre o casal, que Basílio era um sedutor, que a história vai acontecer na cidade de São Paulo e que um novo caso estaria por vir entre os primos.

Romance

O primo Basílio, publicado em 1878 representa um dos primeiros momentos de reflexão crítica demolidora e sarcástica sobre a organização social da burguesia portuguesa no século XIX. O romance está filiado a uma questão estética naturalista e que as questões não são unicamente sobre psicologia ou comportamento dos personagens, mas os mecanismos sociais determinantes de suas ações, assim como a instituição do casamento, por exemplo. Assim, o matrimônio, que é o ideal de felicidade da literatura romântica, passa a ser um dos principais alvos de críticas do autor que, através da traição, descreve a falta de moral das "famílias de bem" da sociedade da época.

As descrições da sociedade é uma das características mais marcantes de Eça de Queirós e com isso consegue traçar o retrato da sociedade. O romance em estudo faz parte da segunda fase do autor, que é a fase realista. Nesta fase seus romances esboçam uma crítica social e a cultura da vida social portuguesa, particularmente a burguesia. Eça de Queirós, nesse romance, tem seu foco na sociedade lisboeta, na "família lisboeta produto do namoro, reunião desagradável de egoísmo que se contradizem e, mais tarde ou mais cedo, centro de bombachata" (LINS, 1945, p. 70).

O que se destaca no romance *O primo Basílio,* em face das circunstâncias sociais e morais da burguesia de Lisboa, é o adultério que se torna a essência da realidade (do romance) e que o autor argumenta moralmente contra essa prática, vivida por Luiza quando envolvida por Basílio. Nesse sentido Lins comenta:

> O velho tema de todas as literaturas, e do qual o romantismo tinha tirado imenso partido, está agora nas mãos do realista Eça de Queirós. E o realista fica fiel aos princípios de sua escola. Analisa, dissocia e decompõe o problema que o romantismo tinha tornado poético e rosa. (...) Sem dúvida é uma empresa que deve agradar ao moralista sarcástico, esta de fazer do adultério um tema. E agrada também a esse moralista a conclusão que salta do romance: a culpa não é nem de Basílio, nem de Luísa, nem de Juliana; a culpa é da educação que os formou e da sociedade que os tolera. (LINS, 1945, p. 71).

O final feliz romântico que todos esperam que aconteça sempre (até hoje vive-se a esperar esse desfecho tanto na literatura, quanto no cinema e televisão) não acontece. Esse momento que seria, para os leitores, o final perfeito, é substituído por pelo triunfo da falta de caráter, da canalhice de Basílio, vilão que nessa obra é imune a qualquer tipo de punição. Por fim, a relação entre patroa (Luísa) e empregada (Juliana) evita que se tenha uma glamourização evidenciando a desconsideração da patroa e a falta de escrúpulos da empregada.

Estudo dos personagens principais

Romance

Luísa: Moça loira, tem olhos castanhos. Sua vida é muito vazia e ela torna-se uma mulher fútil. Até a chegada de Basílio, não carrega arrependimentos nem culpas. Está sempre em sua casa, apegada as suas leituras românticas.
Basílio: É primo de Luísa e foi seu namorado, em tempos anteriores. Pedante, convencido, é cínico demais, aventureiro, conquistador. Os cabelos são pretos e anelados, mas já aparecem alguns fios brancos. Seu bigode é pequeno e lhe dá um ar de coragem, orgulho e atrevimento. Sabe cantar muito bem e seduz com perseverança e experiência.
Jorge: O marido. Engenheiro que trabalha no Ministério de Obras Públicas. Bonito, tem a barba fina e frisada. Veste-se com bom gosto, aprecia a ordem. Não é muito sentimental, não vai à botequins, não faz noitadas com os amigos, mantendo-se sério desde que era solteiro , em seus tempos de estudante.
Juliana: Personagem de peso, a mais complexa e elaborada de toda a obra, ela impressiona por sua vida interior. Magra, feia, solteirona, virgem, empregada há muitos anos, sente-se desesperada ao perceber que não terá meios para deixar essa condição de vida. Quer progredir, mudar sua posição social e fica arrasada cada vez que vê seus sonhos frustrados. Cada vez mais azeda-se e odeia constantemente. Recebeu apelidos sugestivos como " a tripa velha", "a isca seca", "a fava torrada", "o saca rolhas". O determinismo marca-a demonstrando assim que não teria possibilidades de um novo destino, o que faz dela um exemplo de personagem negativa e pessimista (retrato do Naturalismo). Seu desfecho é a morte por infarte.
Análise retirada da análise do site Slideshare.

Filme

Luísa: Mulher de pele branca e cabelo castanhos. É lírica e romântica, ociosa e nervosa pela falta de exercício e disciplina moral". Luísa é esposa de Jorge, engenheiro de minas que ela conheceu após o abandono e rompimento (por carta) do noivado com o primo Basílio. Sua vida tranquila de leitora de folhetins é alterada pela viagem do marido e o retorno do primo a Portugal. O motivo que a leva a se entregar a Basílio, de acordo com as reflexões de Eça, nem ela sabia. Uma mescla da falta do que fazer com a "curiosidade mórbida em ter um amante, mil "vaidadezinhas" inflamadas, um certo desejo físico...".

Basílio: Loiro, de olhos claros e pele sem barba, no auge de sua juventude. O primo e ex-noivo que retorna a Portugal na ausência do marido de Luísa é para Eça de Queirós "um maroto, sem paixão nem a justificação de sua tirania, que o que pretende é a "vaidadezinha" de uma aventura e o amor grátis". Malicioso e cheio de truques para atrair a amante explorando a sua vaidade fútil, Basílio compara a fidelidade conjugal a uma demonstração de atraso das mulheres de Lisboa frente aos hábitos supostamente liberais e modernos das senhoras de Paris - todas com seus amantes, conforme assegurava o primo. Em momentos de maior dramaticidade, quando começam a enfrentar as consequências do adultério, o cinismo de Basílio fica mais evidente: ele pensa apenas que teria sido mais vantajoso trazer consigo uma amante de Paris.

Jorge: Todo o drama iniciado com o roubo das cartas se deve à tentativa de Luísa de impedir que Jorge saiba do adultério. Com aparições, no romance, sua presença se faz sentir pelo papel social que representa: é o marido.

Juliana: A criada Juliana faz desmoronar o mundo de Luísa ao chantageá-la com cartas roubadas. É a figura que aparece com alguma intensidade interior, destoando um pouco das razões fúteis que movimentam os demais personagens. Ela se conduz pela revolta (não suporta sua condição de serviçal), pela frustração (fracassou na tentativa de

mudar de vida), pelo ódio rancoroso contra a patroa (ódio, na verdade, contra todas as patroas que a escravizaram por 20 anos). Assim como Basílio, Juliana tentará tirar proveito circunstâncias, reunindo provas do adultério para fazer chantagem. Mas ela pretende mais do que dinheiro - que exige sem sucesso de Luísa; ela quer a desforra. E os recursos que utiliza levarão o definhamento físico e emocional da patroa, até o desfecho da história. Seu desfecho é a morte por atropelamento.



Análise retirada do resumo do site Literatura Brasileira.

Espaço

Na produção do filme *O primo Basílio* o escritor Daniel Filho optou por uma trama que se passa na cidade de São Paulo, para que o mesmo se desenrole em um universo mais próximo ao contemporâneo. Trata-se de um triângulo amoroso situado por Eça de Queirós no século XIX que evidencia que tal situação continua a acontecer nos tempos atuais, seja vivido por personagens na televisão ou no cinema, seja na realidade atual.

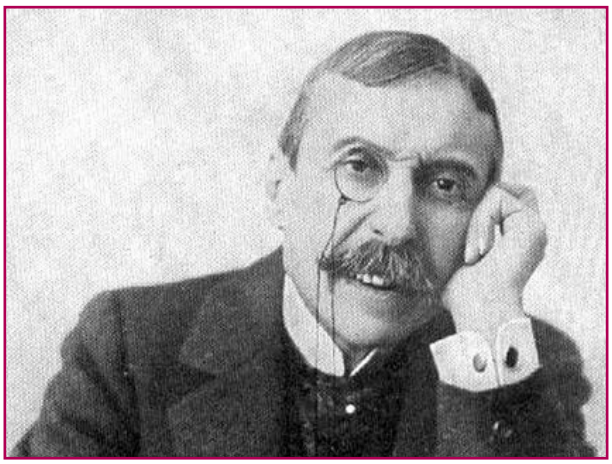
A história é adaptada e transferida de Lisboa, 1878, para cidade de São Paulo, de 1958, século XX (a sociedade local era mais convencional, fechada). O diretor Daniel Filho explica que sua escolha pelos anos 50 foi feita pela proximidade com a obra de Nelson Rodrigues, já que o realismo era também a escola desse dramaturgo brasileiro, admirador de Eça de Queirós. Essa afirmação foi feita em entrevista ao site "Cinema e Vídeo" (www.cinemaevideo.com.br). Além disso o

Brasil da década de 50 tinha certa ingenuidade e um rigor moral que o diretor considerou que combinava com a história. Trata-se do contexto, da ordem externa interferindo na ordem interna, segundo Antônio Cândido:

Sabemos, ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na construção da estrutura, tornando-se portanto, interno. (CÂNDIDO, 2006, p. 14).

Autor x diretor

Eça de Queirós



Eça de Queirós foi um dos grandes nomes da literatura portuguesa. O escritor participou de um período de mudança, em que o romantismo dava lugar ao realismo. Na primeira fase da sua carreira, produziu obras com influência romântica. O realismo aparece nas narrativas da segunda fase. Na terceira e última, Eça apresenta textos mais imaginativos, testando os limites do estilo literário.

"*O Crime do Padre Amaro*" e "*O Primo Basílio*" são duas de suas obras mais importantes. Com temática crítica, o autor causou polêmica na sociedade portuguesa da época e foi condenado pela Igreja Católica.

Eça de Queirós trabalhou como jornalista, como muitos autores do período, advogado e cônsul. Mas ficou mais conhecido pela atuação na literatura. Os textos do autor apresentam o nascimento do realismo português e são objeto de análise até hoje.

Daniel Filho



João Carlos Daniel Filho nasceu no Rio de Janeiro, em 30 de setembro de 1937. Filho de atores espanhóis, Juan Daniel e Maria Irma, que trabalhavam em circo e em teatro de revista, Daniel foi criado no Méier, zona norte da cidade. Sua bisavó materna, Ana Casalis, que também era circense, pertenceu a companhias de circo bastante conhecidas. Ainda criança, Daniel Filho começou a frequentar o circo e as coxias dos palcos em que sua família atuava. No final da década, dirigiu a minissérie *O Primo Basílio* (1988), escrita por Gilberto Braga e Leonor Bassères com base no original de Eça de Queiroz, ganhadora do Grande Prêmio da Crítica da Associação Paulista de Críticos e Arte.

Considerações finais

Para se realizar a análise acerca da adaptação fílmica da obra literária narrativa *O primo Basílio,* 1878, de Eça de Queirós, a maior intenção foi a promoção do diálogo entre as duas linguagem: fílmica e literária, acerca da instituição do casamento.

Embora a história tenha sido adaptada de Lisboa para São Paulo, Daniel Filho manteve o tom irônico de Eça de Queirós e conservou a critica social que caracteriza a obra.

Julga-se que cada obra realiza-se de forma original, tanto a literária, quanto a fílmica e que sua adaptação estabelece um diálogo que se sustenta pelo estilo próprio e valor criativo de cada obra. Também é perceptível que o tema do adultério continua sempre vivo, seja na televisão, no cinema, na lite-

ratura ou na vida real, e que tal prática continua a assombrar a vida dos casais, seja pelo homem ou pela mulher.

Como arremate dessa análise, cabe salientar que a obra de Eça de Queirós continua se renovando e dá a entender que sua linguagem sempre atual continuará sendo adaptada, o que só confirma a atualidade do autor português.

Referências

AVELLAR, José Carlos. **O Chão das Palavras (Cinema e Literatura no Brasil).** Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

CÂNDIDO, A. **Literatura e Sociedade.** Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

LINS, Álvaro. **História Literária de Eça de Queirós**. Rio de Janeiro: Livraria do Globo, 1939.

FRANCISCO, E.C. **O primo Basílio: da narrativa literária à fílmica**. Marília, 2008, 129 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Área de Concentração em Mídia e Cultura: Ficção na Mídia). Universidade de Marília, 2010.

QUEIRÓS, Eça de. **O Primo Basílio**. Porto-Braga, Livraria Internacional de Ernesto Chardron, 1878.

Filmografia

O primo Basílio. Direção: Daniel Filho. São Paulo: Lereby produções. Distribuído pela Buena Filmes, 2007. 1 DVD (104 min).

Sites consultados

www.literaturabrasileira.net. Acesso em 07/07/2015

www.cpv.com.br. Acesso em 07/07/2015

www.valiteratura.blogspot.com.br. Acesso em 07/07/2015

www.lifeamigasdaleitura.blogspot.com.br. Acesso em 07/07/2015

www.slideshare.net. Acesso em 08/07/2015

www.educacao.globo.com. Acesso em 08/07/2015

www.recantodasletras.com.br. Acesso em 09/07/2015

www.memoriaglobo.globo.com. Acesso em 09/07/2015

RESUMO

Segundo Kothe, (1986) alegoria significa dizer o outro. Comumente, as obras literárias de Monteiro Lobato "dizem o outro" por meio de uma linguagem inventiva, rica em elementos que vão além do real, mas que ainda assim, aproximam-se do mundo do leitor. Para tanto, a narrativa lobatiana isenta-se do discurso autoritário e pedagógico postulado pelos cânones da produção literária infantil conforme Gouvêa pontua (1999), e dá voz ao ser infante, frequentemente retratado em suas obras como um indivíduo dotado de um espírito crítico e questionador. Guiado pelo caráter inovador presente nas obras de Lobato, o objetivo geral dessa pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, desenvolvida na disciplina "Literatura Infanto-Juvenil I", do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, é analisar trechos em que estão explícitos os recursos alegóricos em "A Chave do Tamanho", dos quais o autor se utiliza para expressar de maneira concreta significados abstratos, como a temática do Tamanho nas civilizações e as consequências do "apequenamento". Tendo como contexto histórico a Segunda Guerra Mundial, Lobato cria um universo no qual os adultos aderem à lógica das crianças como forma de sobrevivência, de modo a suscitar reflexões acerca dos valores que vigoravam antes da humanidade diminuir. O conceito de alegoria, que permeia toda a obra, será abordado através das reflexões de Flávio Kothe em "A Alegoria" (1986), em que se nota o poder desse recurso na literatura e a necessidade de um leitor ativo para identificá-lo e tornar sua leitura da obra mais plural. Pode-se dizer que a aspiração de Monteiro Lobato em criar um livro onde as crianças pudessem morar concretizou-se com a obra "A Chave do Tamanho", que se destaca por seu teor imaginativo, que envolve público infantil nessa tentativa de descrevê-lo.

Palavras-chave: Alegoria, Literatura infanto-juvenil, Leitura.

UM OLHAR ALEGÓRICO SOBRE "A CHAVE DO TAMANHO"

Bruna Louize Miranda Bezerra Cassiano (UFRN)
Rebecca Cruz Pinheiro (UFRN)

Introdução

José Bento Monteiro Lobato (1882-1948), ou apenas Monteiro Lobato, foi um exímio escritor brasileiro, conhecido principalmente por suas obras "destinadas" ao público infanto-juvenil, as quais representam metade de sua produção total. Por meio delas, foi capaz de promover um rompimento com a caracterização infantil realizada pelos cânones que vigorava em meados da década de 1930, de modo a propiciar uma inovação principalmente de cunho linguístico na produção literária brasileira, se utilizando, por exemplo, de recursos alegóricos.

Para este trabalho, optamos por evidenciar *A Chave do Tamanho*, publicada em 1942, que tem como pano de fundo a Segunda Guerra Mundial, que será o mote para a narrativa, pelo qual se darão os fatos contados. A obra em questão se destaca não só pelo modo como a guerra é retratada, mas também pela representação da criança e seu poder de transformar o curso da história, que é envolta por fantasia e sentidos alegóricos, capazes de aproximar o abstrato do concreto.

Essa pesquisa, desenvolvida na disciplina "Literatura Infanto-Juvenil I", do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, se caracteriza por ser qualitativa de cunho interpretativista, visando, portanto, analisar e interpretar a alegoria em trechos escolhidos por se mostrarem mais explícitos quanto a esse recurso.

Dessa forma, desenvolveremos a *priori* uma análise geral da obra, com os elementos próprios da narrativa, apoiada no trabalho de Gancho (2006), seguida

das reflexões sobre a alegoria propriamente dita e como ela se constrói ao longo da obra, por meio de Kothe (1986), e a *posteriori* concluiremos com a discussão acerca da função desse recurso alegórico e a inovação na maneira como Lobato constrói a imagem da criança em *A Chave do Tamanho*.

Os elementos da narrativa

De acordo com Gancho (2006), antes de ater-se à análise de uma narrativa, é necessária a abstração de um conhecimento mais amplo acerca dos elementos que compõem a obra: o enredo, as personagens, o tempo, o narrador, o espaço, o ambiente, e, para esta análise, o discurso. Para isso, selecionamos trechos da narrativa de *A Chave do Tamanho* em que a presença desses elementos será observada de forma mais evidente.

Enredo

Mediante ao contexto da Segunda Guerra Mundial, a boneca de pano, Emília, decide por um fim à Guerra, tendo como principal motivação a tristeza de Dona Benta com o caos que imperava sobre a humanidade. Dessa forma, a boneca, símbolo de astúcia, utiliza-se do "super-pó", um aprimoramento do pó de pirlimpimpim realizado pelo Visconde, para conseguir chegar à Casa das Chaves, lugar onde localizaria a chave da guerra e modificaria a posição dessa chave, acabando, assim, com o conflito. Mas, em vez de Emília alterar a posição da chave da guerra, a boneca finda por mudar a posição da chave do tamanho, fazendo com que toda a humanidade reduzisse de estatura. Diante desse "apequenamento", termo utilizado por Emília, a boneca falante enfrenta uma série de perigos na tentativa de retornar ao Sítio do Pica-Pau Amarelo e reencontrar seus amigos. Eis que em um momento de sua trajetória, Emília encontra Visconde, que não sofrera os efeitos do "apequenamento" por não ser considerado humano, e com a ajuda dele consegue voltar ao Sítio e estudar uma maneira de acabar (ou não) com a redução do tamanho. Após chegarem ao Sítio, os dois decidem utilizar o "super-pó" para viajar o mundo e observar a maneira como a humanidade estava lidando com a redução do tamanho. Retornando ao lar, a boneca e o sabugo de milho se veem diante de um impasse: ela e as crianças do Sítio pensavam que o

melhor para a humanidade seria permanecer do tamanho em que se encontravam, medindo centímetros de altura, por terem observado mudanças benéficas na configuração social após o "apequenamento", como o fim da guerra. Visconde, por sua vez, ansiava para que os humanos voltassem ao seu tamanho original, visto que o sabugo findara recebendo obrigações e responsabilidades impostas por Emília. Desse modo, há a criação de um plebiscito, por meio do qual seria acordado o destino da humanidade, ou seja, se os seres humanos permaneceriam, ou não, reduzidos. Os adultos, dentre eles, Dona Benta, Tia Anastácia e o Coronel Teodorico, preferiam que as coisas voltassem a ser como eram, ao passo que os menores, Emília, Narizinho e Pedrinho, gostariam que o "apequenamento" vigorasse. O resultado do plebiscito contemplou a volta do tamanho, para o descontentamento de Emília. Como se vê, o enredo de *A Chave do Tamanho* descontrói a imagem das crianças como sendo seres ingênuos e alheios às tomadas de decisão, propondo um novo olhar acerca da influência e do pensamento dos pequenos mediante aos conflitos que podem imperar sobre a humanidade.

Personagens

Dentre as principais personagens que fazem parte da história da obra em análise estão Emília, a protagonista, Visconde, Dona Benta, Tia Anastácia, Pedrinho e Narizinho. No geral, quase toda a turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo aparece na narrativa, mas o enfoque maior está sobre Emília, por ser ela a responsável pela diminuição do tamanho.

Dentre as características da boneca que são comumente abordadas pelo narrador, o trecho abaixo desconstrói o aspecto aparentemente frio com que Emília lida com as situações:

> Emília sempre teve fama de não possuir coração. Mentira. Tinha sim. Está claro que não era nenhum coração de banana como o de tanta gente. Era um coraçãozinho sério, que "pensava que nem uma cabeça". (LOBATO, 1997, p. 26).

Tempo

Na obra em questão, o tempo constitui-se por uma sequência linear de acontecimentos, remontando, assim, ao tempo cronológico, no qual os fatos desenca-

deiam-se no sentido horário. Segundo Gancho (2006) o tempo cronológico está ligado ao enredo cronológico, cuja ordem em que os fatos sucedem-se não é alterada. Assim ocorre *A Chave do Tamanho*, pois a narrativa inicia-se tendo como contexto a Segunda Guerra Mundial, que vigorava até então, e é finalizada após uma série de ações realizadas por Emília e a turma do Sítio que dão fim a esse conflito.

Narrador

O narrador da obra em análise diz respeito ao narrador em terceira pessoa, sendo aquele que "está fora dos fatos narrados, portanto, seu ponto de vista tende a ser mais imparcial." (GANCHO, 2006, p. 31). Dentre as características desse tipo de narrador, há a onisciência, por ele ter conhecimento de tudo a respeito da história, e a onipresença, que remete ao fato de ele estar presente em todos os lugares onde a narrativa se desenvolve.

O fragmento abaixo ilustra tal comportamento característico do narrador:

> Pensando assim, Emília foi pé ante pé ao laboratorinho do Visconde e remexeu tudo até encontrar numa pequena caixa de fósforos uma substância parecida com cinza. Cheirou-a. Lembrava o cheiro do pó de pirlimpimpim. "Deve ser isto mesmo" disse ela – e corajosamente tomou uma pitada. (LOBATO, 1997, p. 9).

Como se vê, o narrador se mostra conhecedor dos fatos que permeiam a história, uma vez que a maneira como ele narra os acontecimentos se dá de forma bastante detalhada, demonstrando conhecimento dos pensamentos da personagem. Mas, embora ele aproxime-se dos fatos narrados por apresentar exímia noção do enredo, podemos evidenciar uma espécie de distanciamento de sua parte, visto que em *A Chave do Tamanho* tal narrador posicione-se de forma externa aos fatos narrados, não expressando, geralmente, sua opinião sobre o que narra.

Espaço

Conforme Gancho (2006) pontua, o espaço apresenta como principais funções situar as ações das personagens e estabelecer com elas uma interação, seja na maneira como influencia suas atitudes e pensamentos, seja sofrendo certas

transformações provocadas pelas personagens. Na obra em questão, Emília, protagonista da história, percorre vários espaços antes e depois do "apequenamento". Dentre eles, estão o Sítio do Pica-pau Amarelo, a Casa das Chaves, o jardim do Major Apolinário e até mesmo outros países como Alemanha e Estados Unidos.

As atitudes da boneca e suas emoções são fortemente afetadas pelos espaços por onde manteve sua trajetória, como por exemplo, os estratagemas a que ela teve de recorrer para conseguir sobreviver aos perigos do jardim do Major Apolinário e o sentimento de descoberta que lhe invadiu diante de um mundo aparentemente mais vasto após o "apequenamento", onde se viu tão pequena e vulnerável a uma série de novos perigos.

Ambiente

O ambiente diz respeito "ao espaço carregado de características socioeconômicas, morais e psicológicas em que vivem as personagens." (GANCHO, 2006, p. 27). Tendo como funções principais o resgate da época em que a história é retratada, a retomada dos aspectos físicos e morais do espaço, o ambiente em *A Chave do Tamanho* remete a essas questões muitas vezes utilizando-se de recursos alegóricos, conferindo, dessa maneira, um significado abstrato aos aspectos morais e sociais que eram presentes durante a época da Segunda Guerra Mundial, dentre os quais priorizamos a imagem do ser infante.

Discurso

As inúmeras possibilidades de que o narrador mune-se para registrar as falas das personagens são denominadas "discursos" segundo Gancho (2006). Na obra em análise, há o predomínio do discurso direto e indireto, embora em alguns momentos da narrativa haja o uso do discurso indireto livre.

O modo como a fala de Emília é registrada no trecho abaixo, sem a interferência do narrador, ilustra a presença do discurso direto em *A Chave do Tamanho*:

> – Que coisa curiosa! – exclamou enquanto se esfregava. – Estou nua e não sinto a menor vergonha. Será que isso de vergonha depende do tamanho das criaturas? Deve ser, porque entre os homens a vergonha era só para os adultos. As criancinhas novas não mostravam vergonha nenhuma nem

> ninguém se ofendia de vê-las nuas. Aprendi mais essa: vergonha é coisa que depende do tamanho. (LOBATO, 1997, p. 23).

O discurso indireto livre, que une a fala da personagem à fala do narrador, aparece poucas vezes na obra em questão. Segundo Gancho (2006), uma das características desse tipo de discurso diz respeito à manutenção das expressões próprias da personagem, como se vê no seguinte fragmento: "Ergueu-se, ainda tonta, e aproximou-se do casarão. Certinho!" (LOBATO, 1997, p. 9). É notável, nesse excerto, que o narrador descreve a ação executada pela boneca Emília, contudo, a expressão utilizada, "Certinho!", permite-nos concluir que tanto pode ter sido a boneca quanto o narrador quem de fato recorreu ao uso dessa expressão.

Alegoria

Após observarmos diversos aspectos nesta obra de Lobato, devemos partir à análise de outra característica muito presente em *A Chave do Tamanho*: a alegoria. "A alegoria costuma ser entendida como uma representação concreta de uma ideia abstrata" (KOTHE, 1986, p. 6), assemelha-se à metáfora, no entanto, a alegoria é mais desenvolvida, pois expressa de forma mais detalhada essa ideia abstrata.

> De qualquer modo, o que nessa figura se mostra é que cada um dos elementos alegóricos quer dizer alguma coisa além dele próprio e não aquilo que à primeira vista aparece. Mas, ao mesmo tempo, há uma relação entre o que aí aparece e seu significado subjacente. Alegoria significa, literalmente, "dizer o outro". (KOTHE, 1986, p. 7).

Dessa forma, temos na alegoria uma maneira de dizer de alguma forma o que não pode/deve ser dito formalmente, oscilando, assim, entre a expressão clara e o hermetismo. Ela costuma se apresentar de forma convencional, em que os mesmos significantes correspondem ao mesmo significado, o que pode levar a um desgaste dessa alegoria. A exemplo disso, há o uso contínuo da imagem da mulher vendada com a balança na mão correspondendo a uma concretização do conceito de justiça. Em relação à obra literária, é necessário que ela não se firme sempre nas mesmas imagens, para que não haja um estancamento do pensamento.

> A alegoria contém a contradição de tender ao ocultamento das contradições de que resultou. Ao mesmo tempo, costuma ser conceituada como contradição entre um elemento espiritual (ideia) e um elemento corpóreo (aquilo que serve para representá-la), entre um pensamento causado e um pensamento causador; em suma, nela se reproduz ampliadamente o conceito de signo, constituído por um significado e um significante. (KOTHE, 1986, p. 41).

A citação acima nos permite observar que a concretização do abstrato, o significante, nos leva a esse abstrato, o significado, trazendo essa contradição entre espiritual e corpóreo. Quando a alegoria se mostra na criação de uma maneira "nova", distanciando-se das imagens já consagradas, como a da justiça citada anteriormente, a obra torna-se mais aberta para a interpretação do leitor, de forma que "A alegoria é a própria ontologia da obra literária. À medida que o leitor lê a si mesmo através do texto, ele não lê propriamente o texto do autor ou o autor no texto, mas apenas o autor que ele mesmo se torna por meio do texto do autor" (KOTHE, 1986, p. 66). É com esse objetivo, de tomar a obra como nossa, que observaremos alguns aspectos alegóricos em *A Chave do Tamanho*.

Nesta obra de Monteiro Lobato, vemos que a alegoria já se mostra pelo título, em que a chave está no tamanho, ou seja, podemos depreender que o poder estaria nas mãos de um determinado tipo de tamanho, e qual seria esse tamanho? O tamanho das crianças! Emília, com a vida que recebeu, se torna, em parte, uma criança, e essa criança-boneca é quem propicia o rumo da história, modificando o mundo e suas ideias de tamanho. A pequenez dos humanos traz a impressão de que todos agora se encontram no mundo das crianças, de forma que elas, como conhecedoras dele, passam a ganhar vez e voz nas discussões, em especial Emília, a protagonista do conflito.

Logo, vemos que a chave, a solução, o poder, se encontram nas mãos dos que sempre foram pequenos, sendo esta ainda outra possível alegoria, em que os adultos, por meio do "apequenamento", passam a ter acesso à visão que as crianças têm do mundo e tornam-se parte dela de forma temerosa, posto que sempre a deixaram em segundo plano, de forma que a obra vai demonstrar de forma alegórica essa incapacidade de adequação e seu consequente fracasso guiando a vida no planeta Terra.

Como podemos ver, o livro como um todo se mostra alegórico e essas alegorias se voltam para a voz da infância da linguagem, em que "A alegoria é um ín-

dice da história que poderia ter sido mas não foi. Ela é manifestação e denúncia implícita do reprimido" (KOTHE, 1986, p. 67), na qual o ser reprimido é a criança, que na obra de Lobato pode ter o seu momento de expressão, modificando o mundo, entrando em contato, no caso de Emília, até com autoridades, as quais ficam praticamente sem voz diante de sua presença.

Além da alegoria em geral, presente na própria Emília, que poderia ser tida como uma concretização da ativa mente infantil, podemos ver várias cenas em que outras alegorias aparecem, como será demonstrado adiante. Em *A Chave do Tamanho* observamos a ideia de que o mundo atual está seguindo por um caminho inadequado e, por isso, devemos encontrar um destino diferente, em que as crianças e sábios possam ter voz e desenvolvam uma nova sociedade. Essa "tese" é defendida ao longo da obra e conseguimos ver várias alegorias que aludem a ela.

Por meio desse ideal, crianças e sábios estariam no comando do novo mundo e, portanto, seriam muito mais valorizados. No capítulo IX, *A estante dos remédios*, Emília faz uma importante observação ao refletir sobre a agilidade das aranhas:

> – Como estes bichinhos sabem arrumar-se num mundo tão grande! – murmurou Emília – cada qual descobre um jeito. Por isso tenho tanta fé na humanidade futura, isto é, de daqui por diante – a humanidade pequenina. Com a nossa inteligência, poderemos operar maravilhas ainda maiores que a dos insetos. (LOBATO, 1997, p. 32).

A partir desse trecho, é possível observar a alegoria referente ao potencial das crianças para mudarem o mundo, já que, se os adultos estavam se mostrando inseguros com o novo tamanho, Emília só poderia estar se referindo às crianças e aos sábios quando afirma que eles serão capazes de fazer maravilhas. A situação nova em que se encontram pode ser apreendida somente por seres abertos e dispostos a compreender tão grande reviravolta, de forma que a "humanidade pequenina" mostra-se como uma alegoria àqueles que eram pequenos antes de tudo, aos que possuem a "chave". Dessa forma, vemos claramente a defesa da tese de que a sociedade só teria chance de sobreviver, de mudar seu jeito errado de ser, por meio das crianças, e, posteriormente, quando ocorre a visita a *Pail City*, dos sábios.

> Emília repetiu a ordem de portar no imensíssimo casarão branco que dali avistavam e Juquinha não queria crer que fosse um simples casa velha de fazenda. Apesar de transformado no maior gigante do mundo, o Visconde, pela força do hábito, obedecia à Emília do mesmo modo que antigamente. E ela agora se tornara o seu verdadeiro cérebro, a manobradora da sua vontade. Parecia incrível que aquele piolinho de gente, lá dentro da cartola, o conduzia para onde queria. (LOBATO, 1997, p. 50)

Outro exemplo dessa alegoria está presente no trecho acima, em que podemos observar como um ser tão pequeno é capaz de mover um gigante, demonstrando mais uma vez a capacidade das crianças de governar o mundo e mudar as gerações futuras quando sua voz não é abafada pelos desejos dos adultos. A alegoria do retorno aos primórdios, à infância, é tão forte que o protagonista da história, em torno da qual tudo gira, é Emília, a boneca que reúne simbolicamente toda a infância, posto que, como já foi citado, é uma criança-brinquedo.

> Parece incrível – murmurou ele – que essa grande coisa chamada humanidade dependa desta formiguinha sem sentidos que eu tenho na palma da mão! Se Emília voltar a si, tudo poderá ser salvo; mas se morrer, é bem provável que estes insetos descascados também morram todos e só fiquemos no mundo eu, o Conselheiro e o Quindim – os únicos seres falantes e escreventes – e que adiantará a "História do Grande Desastre" que eu possa escrever em minhas memórias? Não existirá ninguém para lê-la. E o curioso é que o mundo continuará a rodar como se não tivesse havido nada. (LOBATO, 1997, p. 65).

Outra vez torna-se notável a importância da nova geração para modificar a situação, posto que Emília, alegoria à criança, é a única capaz de acabar com os conflitos do planeta, alegoricamente representados pela Segunda Guerra. O trecho, no entanto, também remete à fragilidade em que se encontra nosso mundo, o qual pode se despedaçar em apenas um passo. A sociedade se vê em meio à tamanha desordem, representada pela guerra, que bastaria mais um erro para que a humanidade chegasse ao fim, de forma que a obra propõe uma mudança, ao menos uma pausa nessa balbúrdia, colocando os humanos em seu devido lugar de animais que participam da seleção natural e correm sérios riscos de desaparecerem.

> Além do cercado para os besouros haviam construído um parque de recreio em que gozavam a vida nas horas de temperatura agradável. Emília encantou-se com o parque de *Pail City*, um verdadeiro mimo de plantinhas graciosas. Havia vários cogumelos com assentos embaixo, nos quais as damas de tanga foram sentar-se para emendar e torcer as fibras de algodão que ela lhes dera. (LOBATO, 1997, p. 78).

Nesse trecho temos o avanço da alegoria, as damas que trabalham com o algodão nos parecem uma alegoria às índias existentes no território brasileiro antes da colonização. Com a comunidade formada naquele local, é clara a alusão à vida "pré-colonial", visto que os habitantes daquele local se utilizam de toda sorte de elementos naturais e da produção alimentícia para subsistência.

A narrativa lobatiana como divisora de águas

A linguagem inventiva de Monteiro Lobato promoveu uma verdadeira revolução no cenário da literatura infantil no Brasil. Podemos conceber este autor como um divisor de águas que, ao propor um novo modelo de produção de textos literários endereçados ao público infantil, opôs-se ao modelo literário anterior, de aspecto puramente pedagógico, que não penetrava na alma da criança por aludir somente a questões superficiais, cotidianas, que, conforme Gouvêa (1999) pontua, correspondiam a preceitos morais, cívicos e religiosos. Em uma carta que Lobato escreveu a Godofredo Rangel em 1926, o autor disse: "Ainda acabo fazendo um livro onde as nossas crianças possam morar.". Essa assertiva acerca da criação de um livro onde nele as crianças pudessem morar materializa-se em suas obras por meio da concepção de um universo que se diverge do mundo realista, um espaço da criança pautado na fantasia.

A respeito da ruptura de Monteiro Lobato com cânones da produção literária de caráter realista, Gouvêa afirma que "o texto deveria não auxiliar a criança a inserção na realidade adulta, transmitindo-lhe preceitos morais, mas permitir que ela se evadisse da vida cotidiana, transportando-a para um universo interno ao texto." (1999, p. 17).

Diante disto, é possível perceber que a escrita inovadora de Lobato faz um convite à criança para que ela adentre no universo próprio do texto, imerso na fantasia, que ultrapassa a realidade. Entretanto, esta construção fantástica proposta pelo autor, apesar de manter uma lógica ficcional interna, consegue

manter um diálogo com a realidade. Isto é observável em muitas de suas obras, sendo *A Chave do Tamanho* uma delas.

Monteiro Lobato em *A Chave do Tamanho* tece uma narrativa rica em elementos que vão além do real, mas que se aproximam do leitor infantil. O contexto histórico desta obra, que se trata da Segunda Guerra Mundial, permeia toda a narrativa, uma vez que Emília, a fim de acabar com a guerra, decide visitar a Casa das Chaves. Neste lugar, a boneca modifica a posição da chave da guerra para pôr um fim no atual conflito que assolava toda a humanidade. A fim de significar este propósito da boneca, Lobato apresenta uma narrativa rica em recursos alegóricos, que expressam de maneira concreta um significado abstrato ao abordar a temática do Tamanho nas civilizações e as consequências do "apequenamento". A própria redução do tamanho irá propor um olhar alegórico sobre a criança e o mundo de possibilidades que brota da força da imaginação.

O ser infante, não só neste livro, mas em tantas outras obras de Monteiro Lobato, é dotado de um espírito questionador e de uma inteligência que, ao contrário da inteligência adulta, fundamenta-se na imaginação, a começar pelo recurso do pó de pirlimpimpim que, segundo Gouvêa (1999), corresponderá ao elo entre o real e a fantasia. É perceptível a intensidade do teor imaginativo presente nesta obra. Emília questiona a realidade que a cerca, o contexto catastrófico em que se insere a guerra e, ao decidir acabar com esta intempérie, utiliza o "super -pó" que a faz ultrapassar as barreiras do real, indo parar na Casa das Chaves, uma espécie de universo paralelo.

Esta inteligência que tem como fundamento a imaginação pode ser por vezes observada nas soluções encontradas pela boneca para adaptar-se ao novo mundo. Disfarçar-se de chumaço de algodão a fim de fugir de predadores maiores, "pegar carona" em insetos, voar em besouros, e até mesmo criar um sítio na cartola do Visconde são algumas das estratégias de Emília para conseguir sobreviver ao "apequenamento". A fala da boneca ao dizer "Chorar não adianta, Dona Nonoca. O que temos de fazer é nos adaptar." (LOBATO, 1997, p. 34) remonta à inserção da voz dos "menores" em *A Chave do Tamanho*, que se veem consolando os "maiores" mediante as consequências do "fim do tamanho" e das concepções "tamanhudas" da humanidade. Desta vez, os adultos aderem à lógica da imaginação infantil, pois só assim conseguirão sobreviver às circunstâncias da redução do tamanho.

Outra marca de ruptura com os cânones da produção literária infantil brasileira que pode ser observada na escrita de Monteiro Lobato corresponde à inventividade linguística de que o autor dispõe ao tecer a narrativa de *A Chave do Tamanho*. A linguagem coloquial que, conforme Lajolo (2008) pontua, soa como espontânea e natural, inaugura um novo marco na literatura infantil do Brasil, mostrando-se como um instrumento artístico utilizado por Lobato para alcançar o mundo infante, no qual o aspecto que impera é a fantasia.

Conclusão

A alegoria ao poder da criança em *A Chave do Tamanho* suscita a reflexão de que o ser infante é dotado de grande potencial para modificar a sociedade por completo. Vemos a voz sendo dada à criança, a qual se mostra capaz de tomar decisões sábias e adaptar-se à "nova ordem", que era extremamente confusa para os adultos, indivíduos incapazes de apreender as novas ideias. A alegoria simbolizará, então, esse direito à voz que é dado ao reprimido e "materializado" nas ações das personagens infantis, como, por exemplo, Emília. Para tanto, Monteiro Lobato irá fundamentar-se intensamente no irreal, tecendo, assim, uma narrativa rica em recursos fantásticos.

O advento da imaginação nesta obra corporificar-se em uma narrativa permeada pela criatividade, sobretudo no campo lexical, com a criação de neologismos. Para tanto, Emília pode ser considerada como símbolo de inventividade: a boneca cria palavras a todo o momento a fim de caracterizar a nova fase pela qual o mundo está passando desde o "apequenamento" (p. 21), ou seja, desde a redução da humanidade. As ideias "tamanhudas" (p. 37) remetem às concepções da antiga humanidade; "Papolândia" (p. 40) diz respeito à barriga do gato Manchinha, lugar onde a família de Juquinha e Candoca se encontrava após ter sido devorada pelo animal.

Como se vê, a inventividade inerente à narrativa lobatiana finda por fazer um convite às crianças para que elas queiram morar nos livros, ser parte deles. Lobato cria um mundo fantástico, cujo alicerce é a imaginação, e neste mundo a lógica da criança é um elemento de tamanha importância. *A Chave do Tamanho* dialoga com o público infantil por dar prioridade à criança, aos seres menores, que se mostram críticos e pensantes. A criança nesta obra de

Lobato isenta-se do estigma do domínio imaginário empobrecedor, do aspecto inocente, negando, desta maneira, o que a produção literária brasileira anterior às obras lobatianas propunha.

Por fim, partindo da premissa de que *A Chave do Tamanho* busca atingir de maneira peculiar o público infanto-juvenil, é imprescindível a inserção desta obra no âmbito escolar como proposta de desconstrução de valores da sociedade, levando-os a refletir sore o fundamento dessas visões e sobre a importância de si mesmos neste mundo, tendo em vista que, na obra, eles são protagonistas e não meros coadjuvantes.

Referências

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. A literatura infantil e o pó de pirlimpimpim. In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares; LOPES, Eliane Marta (Orgs.). **Lendo e escrevendo Lobato**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 13-30.

KOTHE, Flávio R. **A Alegoria**. São Paulo: Ática, 1986.

LAJOLO, Marisa (Org.). Linguagens na e da literatura infantil de Monteiro Lobato. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luis (Orgs.). **Monteiro Lobato**: Livro a Livro: Obra Infantil. São Paulo: Editora Unesp, 2008. p. 15-29.

LOBATO, Monteiro. **A chave do tamanho**. 42. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

VALENTE, Tiago Alves. **Uma chave para A Chave do Tamanho, de Monteiro Lobato**. 2004. 247 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 2004. Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/94105/valente_ta_me_assis.pdf?sequence=1> Acesso: 20 de abr. de 2015.

CADERNO 14

Anais Eletrônicos VI ECLAE

Morfologia e ensino

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a produtividade de sufixos do português contemporâneo do Brasil, tendo como suporte do *corpus* analisado blogues de maquiagem. O objetivo geral da pesquisa foi fazer o levantamento dos sufixos mais produtivos na construção textual do objeto discursivo analisado. Mais especificamente, confirmar a hipótese da maior recorrência de sufixos formadores de verbos, de nomes e de advérbios de modo no domínio discursivo virtual acima citado. Objetivamos, também, compreender as motivações que levaram a maior produtividade dos sufixos identificados. Para tanto, tomamos os pressupostos de Basílio (2011), que traçam as funções e as motivações (de sentido, gramatical, textual e expressiva) que levam ao uso dos sufixos e das classes gramaticais as quais eles constituem. O *corpus* foi constituído de 59 (cinquenta e nove) postagens dos 18 (dezoito) blogues de maquiagem mais acessados atualmente no Brasil. A análise revelou que os sufixos mais produtivos são os formadores de diminutivos com motivações expressivas; nominalizações com motivações semânticas; os formadores de adjetivos a partir de substantivos com motivações expressivas; e o formador de advérbios com motivações gramaticais e semânticas. Além de Basílio (2003; 2011) como base de análise de *corpus*, utilizamos conceitos de Cunha; Cintra (1985), Batista (2011), Bechara (2009) e Antunes (2012) acerca da derivação sufixal. Entendemos que resultados de pesquisas como esta podem ser úteis para o auxílio de professores de português para o ensino de aspectos da morfologia.

Palavras-chave: Morfologia, Sufixos, Blogues de maquiagem, Ensino de português.

ÁREA TEMÁTICA - MORFOLOGIA E ENSINO

A DERIVAÇÃO SUFIXAL: UMA ABORDAGEM DOS SUFIXOS MAIS PRODUTIVOS EM BLOGUES DE MAQUIAGEM[1]

Richard Fernandes De Oliveira (UFPE)
Victoria Luiza Ramos Da Silva (UFPE)
Beatriz Cristina De Almeida Sales (UFPE)

Introdução

O crescimento da influência dos blogues de maquiagem nos meios comunicacionais e empresariais ajuda a tornar o Brasil o terceiro país que mais consome cosméticos. Esses blogues têm grande influência na internet, em comerciais de TV, chegando a fechar grandes acordos empresariais. Isso faz com que muitas blogueiras ganhem altos valores monetários a partir desse meio virtual.

Considerando essa importância social e acrescentando a altíssima carência de estudos linguísticos que usam esse suporte textual como objeto de estudo, decidimos contemplá-lo em nossa pesquisa, visando aplicar as teorias sobre os processos de formação de palavras por derivação sufixal para verificar a produtividade de sufixos da língua portuguesa contemporânea do Brasil - que foram selecionados a partir de uma lista de sufixos encontrada em Cunha; Cintra (1985). Além disso, pretendemos explicar as motivações, de acordo com Basílio (2011), que levam à mudança de classe de palavra imposta pela derivação sufixal

1. Este trabalho é resultante de uma pesquisa feita para a composição de nota da disciplina de Português II - Morfossintaxe I, ofertada pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco no primeiro semestre de 2015, orientado pela Professora Doutora Gláucia Renata Pereira do Nascimento (docente/pesquisador do depto de Letras – CAC – UFPE).

– supondo que esses suportes textuais se utilizem de construções morfossintáticas bem particulares. Soma-se, ainda, a tentativa de auxiliar os professores de português no que diz respeito aos estudos morfológicos, oferecendo dados que podem ser usados em sala de aula.

Com base no acima exposto e na certeza de que os textos dos blogues de maquiagem são de alto nível instrucional, levantamos a hipótese de que a recorrência de sufixos (1) formadores de verbos, (2) formadores de deverbais (nominalizações[2]) e (3) formador de advérbios de modo se sobressaem a outros tipos de sufixos. O primeiro tipo apareceria em função de motivação gramatical; o segundo, por motivação textual; e o terceiro, por motivação gramatical e semântica (cf. BASÍLIO, 2011, p. 23).

O processo de formação de palavras por derivação sufixal

Para Antunes (2012, p. 27), "o léxico de uma língua, numa definição mais geral, pode ser visto como o amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação". A autora ainda informa que não existiria língua se o léxico não existisse, pois "as palavras são a matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem".

Além dessa ajuda na interação verbal, os componentes do léxico, segundo a abordagem trazida por Batista (2011, p.32) sobre os conceitos da linguística descritiva[3], é composto por "uma lista dos morfemas (elementos constituintes de uma palavra) de uma língua". E, ainda conforme o autor, partindo da noção de exaustividade[4] mental, esses morfemas servem para não sobrecarregar a memória com novas entradas linguísticas, utilizando-se, para estas, de regras de combinação e de permissões da língua.

Basílio (2011, p. 7) confirma isso quando diz que, o léxico, enquanto um "sistema dinâmico, apresenta estruturas a serem utilizadas em sua expansão. Essas

2. Terminologia in: Basílio, 2011, p. 35.

3. Especificamente a que se desenvolveu nas décadas de 40 e 50 nos Estados Unidos. (vide Batista, 2011, p. 32).

4. Terminologia in: Batista, 2011, p. 32

estruturas [...] permitem a formação de novas unidades [...] e também a aquisição de palavras novas por parte de cada falante".

Ainda segundo Basílio (2011), é por meio do processo de formação de palavras que essa expansão é possível. Bechara (2009) afirma que são dois os principais processos de formação de palavras:

a) composição: possui características que particularizam o(s) sentido(s) da palavra formada ou dão à ela fins lexicais a partir de uma estrutura sintática; consiste na união de uma base a outra base, não apresentando elementos fixos ou funções previamente determinadas.
b) derivação: encarrega-se de formar palavras, por meio do acréscimo de afixos (prefixo, sufixo ou infixo), a partir de uma palavra primitiva, já derivada, composta ou presa, limitando (no caso dos afixos com carga semântica) ou não (no caso dos afixos semanticamente vazios) o(s) significado(s) de uma palavra.

Acerca da produtividade desses processos na expansão lexical, pode-se afirmar que o mais produtivo é a derivação, pois, segundo Basílio (2003, p. 30), esse processo apresenta "expressão de noções comuns e gerais", enquanto a composição "é um processo que vai permitir categorizações cada vez mais particulares", logo, sendo mais restrito.

Já quanto à produtividade dos processos de formação por derivação, Basílio (2003, p. 29) argumenta que "a produtividade dos processos derivacionais é diretamente relacionada ao teor de generalidade de sua função". Assim sendo, pode-se concluir que a derivação pelo acréscimo de sufixo (derivação sufixal) é a mais produtiva, pois permite a formação de palavras com alto teor de generalidade, principalmente por meio de sufixos semanticamente neutros.

Acrescenta-se que o fato de um processo de formação de palavras ser mais produtivo do que o outro não significa que os menos produtivos não tenham sua relevância na constituição do léxico e nas regras de funcionamento e expansão da língua. A produtividade desses processos também será variável de falante para falante e de contexto para contexto, além de que outros processos de formação têm apresentado expansão de uso e relevância.

Sobre isso, Antunes (2012, p. 28) escreve a seguinte reflexão:

> Tudo muda; tudo está em processo de definição e redefinição; até mesmo as concepções que temos das coisas. Consequentemente, a língua também é instável e variável, ajustando-se a cada contorno sociocognitivo dos contextos em que têm lugar as ações de linguagem que empreendemos.[...]

Os tipos de motivações

A derivação sufixal – seja ela produtiva ou não, geral ou não – é o processo de formação de palavras mais responsável pela troca de classe gramatical das palavras, e, com isso, tem o poder de mudar os sentidos não apenas no nível morfológico, mas também nos níveis sintático e pragmático da língua.

É exatamente por essa capacidade semântica complexa que o uso da derivação sufixal para a troca de classe de palavra não se dá aleatoriamente. Sempre há algum tipo de motivação. Com base nisso, Basílio (2011, p. 23) descreve essas motivações afirmando que elas decorrem da bipolaridade funcional do léxico: fornecer elementos para a formação de estruturas enunciativas e designar coisas. Assim sendo, ela lista 2 (duas) principais motivações:

1. Motivação semântica: consiste em aproveitar os sentidos de uma palavra de uma classe em uma palavra de outra classe;
2. Motivação gramatical: usar palavras de uma classe em construções gramaticais que cobram palavras de outras;

Ainda conforme Basílio (2011, p. 24), muitas vezes é impossível separar essas duas, pois ambas estão entrelaçadas.

Num quadro mais complexo, a autora enumera mais duas motivações: a expressiva, realizada através da motivação semântica; e a sintática, realizada através da motivação gramatical:

3. Motivação expressiva: mudança de classe de palavra para indicar valor pejorativo, afetivo, apreciativo etc.;
4. Motivação textual: relacionada às necessidades que aparecem para a construção do texto, manifestando-se por meio da sintaxe.

Vale alertar que Basílio (2011, p. 24) afirma, enfaticamente, que essas motivações não são excludentes. No máximo, uma delas irá se sobressair às outras. "O que mais encontramos são situações em que um fator predomina sobre o outro, ou mudanças que podem ser encaradas tanto do ponto de vista gramatical, quanto do ponto de vista semântico", explica a autora.

Metodologia da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, foram utilizadas 59 (cinquenta e nove) postagens de 18 (dezoito) blogues de maquiagem diferentes, selecionados dentre os mais acessados atualmente, no Brasil, de acordo com o *ranking* estabelecido pelo site de busca Google. Foram analisadas aquelas restritas a recomendações/resenhas de produtos, visto que esse conteúdo apresenta não apenas descrições, mas, igualmente, modos de usar, oferecendo uma grande variedade de enunciados que permitem a utilização de todos os tipos de sufixos.

Nosso primeiro passo foi dividir os 18 (dezoito) blogues entre os pesquisadores membros do grupo da pesquisa, assim sendo, cada um ficou responsável por fazer uma análise quantitativa dos sufixos encontrados em 6 (seis) blogues. Após isso, ocupamo-nos, cada um, em analisar 20 (vinte) postagens, sendo estas selecionadas aleatoriamente no espaço de tempo entre 2010 e 2015, tendo como critério o fato de apresentar, cada uma, mais de 300 (trezentas) palavras no corpo do texto. Para melhor distribuição, foram selecionadas 3 (três) postagens dos 4 (quatro) primeiros blogues, de cada grupo de 6 (seis), e 4 (quatro) postagens dos 2 (dois) últimos blogues do mesmo grupo.

A contagem foi feita através da ferramenta de busca do navegador de internet Google Chrome (atalho no teclado do computador: ctrl+f) não apenas usando as formas no masculino singular dos sufixos, mas, também, flexionando-os no feminino e plural, quando possível. Durante essa parte da análise, uma das postagens já selecionadas tornou-se indisponível antes de ser "printada". Para que não houvesse manipulação do *corpus* já delimitado, decidimos não substituir a postagem inacessível, continuando, pois, a pesquisa com as 59 (cinquenta e nove) postagens restantes.

Após as contagens, fizemos o levantamento das palavras formadas por derivação sufixal, classificando-as conforme a categoria do sufixo[5]; no total, foram catalogadas 523 (quinhentas e vinte e três) palavras. Por último, foram selecionados os 6 (seis) sufixos de alta produtividade (com recorrência acima de 20 (vinte)), os 6 (seis) de média produtividades (com recorrências entre 10 (dez) e 20(vinte)) e os de baixíssima produtividade (com recorrências abaixo de 10 (dez)), comparando-os, percentualmente, entre si, grupo por grupo (exceto o último grupo, para os sufixos deste, foram listadas apenas as recorrências).

Feita a etapa quantitativa descrita acima, partimos para a análise qualitativa dos dados: tentar entender, usando os conceitos apresentados por Basílio (2013) como fundamento, qual a relevância da classe de palavra que a palavra formada por derivação sufixal representa, buscando a(s) motivação(ões) que levou(aram) à troca da classe. Por último, tentamos buscar, após todas as apurações, a utilidade desta pesquisa para professores de língua portuguesa.

Esse estudo seguiu a orientação dos objetivos (geral e específicos) já mencionados: encontrar os sufixos mais recorrentes no objeto discursivo analisado e a sua produtividade em percentual; especificamente, compreender as possíveis motivações que levaram às trocas de classes de palavras; e refletir sobre a utilidade dos resultados da pesquisa para o ensino de morfologia.

Análise de dados

Nossa hipótese era que fossem encontradas altas recorrências de sufixos formadores de verbos, nominalizadores e do sufixo formador de advérbios; contudo, ao fim do levantamento, não confirmamos essa hipótese por completo. Os resultados revelaram baixíssima produtividade dos sufixos formadores de verbos, a altíssima produtividade de um dos sufixos formadores de diminutivo (-inho), de um dos sufixos formadores de deverbais (-ção), de um dos sufixos formadores de adjetivos (-ado) e do sufixo formador de advérbios (-mente).

5. Sufixos formadores de aumentativos, diminutivos, substantivos, substantivos a partir de adjetivos, substantivos a partir de substantivos e adjetivos, substantivos e adjetivos a partir de substantivos e adjetivos, substantivos a partir de verbos, adjetivos a partir de substantivos, adjetivos a partir de verbos, verbos da primeira e segunda conjugações e o sufixo formador de advérbio.

Todos os resultados encontrados resumem-se nos gráficos e na tabela apresentados a seguir. Os gráficos mostram os dados organizados da seguinte maneira: o eixo vertical corresponde à recorrência (quantidade de vezes que o sufixo aparece) e eixo horizontal à produtividade (percentagem quando comparado com os sufixos do mesmo grupo). A tabela apresenta os sufixos de baixíssima produtividade e a recorrência de cada um. Os resultados desse levantamento possuem uma margem de erro de 5% para mais ou para menos.

Gráfico 1: Recorrência e Produtividade dos sufixos de altíssima produtividade

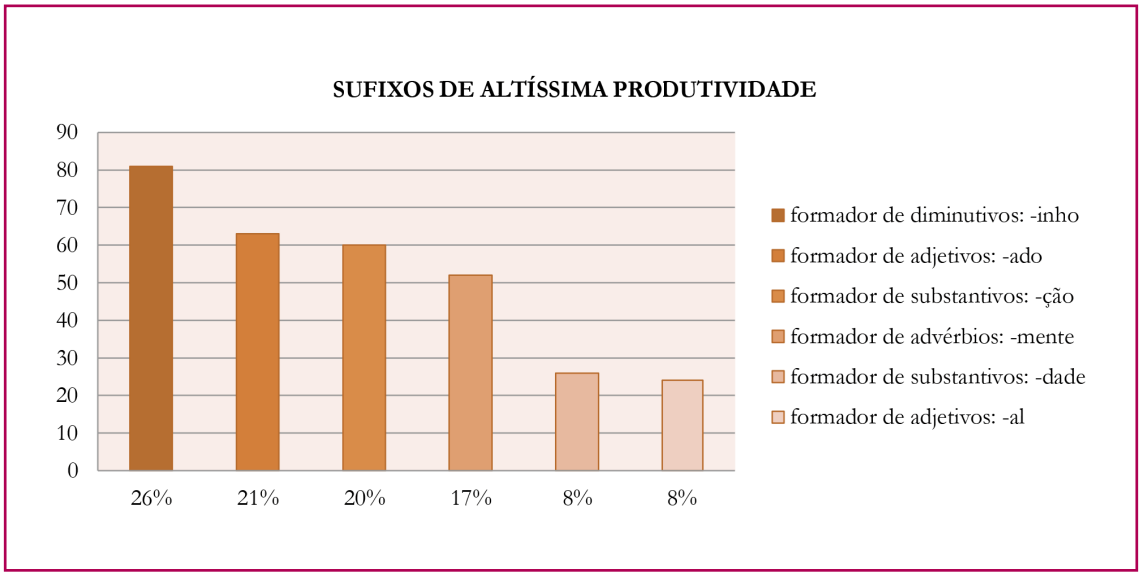


Gráfico 2: Recorrência e Produtividade dos sufixos de média produtividade

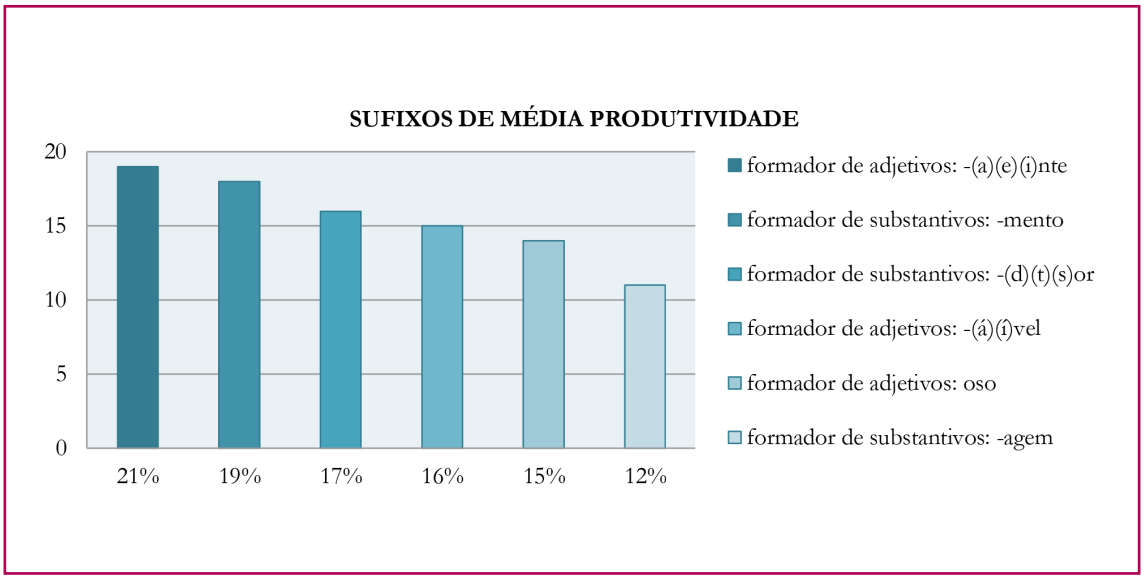


Tabela 1: Recorrência dos sufixos de baixíssima produtividade

Sufixo de Baixíssima Produtividade	Recorrência
-ão	3
-zinho	6
-ada (subst.)	3
-ado (subst.)	7
-aria	2
-eiro	3
-ia (subst.)	2
-ez	6
-ia (subst de adjt)	2
-ista	2
-ança	2
-ença	1
-ência	3
-(a)(e)(i)nte (subst.)	7
-(d)(t)(s)ura	6
-ano	2
-ário/-eiro	5
-ento	3
-ico	6
-tico	4
-io/-(t)ivo	3
-(d)ouro/-(t)ório	2
-ear	4
-ejar	1
-entar	4
-icar	4
-ilhar	1
-itar	2
-izar	9
-ecer/-escer	1

Optamos por não calcular as percentagens dos sufixos de baixíssima produtividade, pois, como mostrado, são muitos sufixos. Estes apresentam pouca recorrência, o que resultaria em percentagens mínimas e confusas, além de que, seguindo a lógica da margem de erros, a maior parte deles estaria inserida nessa margem.

O sufixo '-inho'

O sufixo mais produtivo no meio discursivo que analisamos foi o formador de diminutivo -inho, sendo o responsável por 26% da recorrência entre os 6 (seis) sufixos mais produtivos. Optamos por diferenciar as formas -inho e -zinho no nosso levantamento, pois fizemos a seleção dos sufixos a partir da lista de sufixos apresentada na gramática de língua portuguesa de Cunha; Cintra (1985), a qual distingue, sem considerações, essas formas. Além de que nos amparamos, para justificar a diferenciação, em uma das duas vertentes acerca da dualidade de estatuto desses sufixos, sobre as quais Basílio (2011) discorre: a de que essas formas são morfologicamente distintas.

Num primeiro instante, Basílio (2011, p. 63) afirma que o -inho se alterna com o -zinho "quando a forma base termina em consoante, ditongo ou vogal acentuada", em outras palavras, quando há entraves fonológicos, logo são sufixos complementares, alomorfes. A partir daí, ela informa que nem sempre essa alternância com base fonológica é válida, pois essas formas podem apresentar alternâncias tendo em vista a região em que ocorrem. Para tanto, ela afirma:

> [...]não se trata de uma restrição absoluta. No caso da ditongação, há pelo menos variações regionais, como em painho e mãinha; algumas formações terminadas em [r] também ocorrem com -inho, como colherinha e florinha; e formações em -zinho podem frequentemente alternar com formações em -inho, como em brinquedinho/brinquedozinho, Glorinha/gloriazinha, Liginha/Ligiazinha etc. (BASÍLIO, 2011, p. 63)

Por fim, confirmando a dualidade teórica dessas duas formas, Basílio (2011, p. 63) afirma que "os sufixos -inho e -zinho também diferem pelo fato de que, enquanto -inho se integra totalmente à fonologia do elemento base, como qualquer

outro sufixo, -zinho [...] mantém a linha geral da acentuação tônica da palavra base". Acrescentando ainda que "a característica mais desconcertante das formações em -zinho é o fato de que a adição de -zinho não impede a flexão de gênero e número na palavra base". Sendo assim, Basílio (2011, p. 64), arremata que temos, "na formação dos diminutivos, dois elementos formadores, -inho e -zinho, cuja ocorrência é parcialmente complementar, mas cujo estatuto morfológico é radicalmente diferente."

Já acerca das motivações, a mais recorrente no objeto analisado foi a motivação afetiva e outra com o objetivo de modalizar e dar uma característica "leve" ao texto, visto que o discurso que é criado em blogues de maquiagem é de cunho apreciativo e avaliativo, muitas vezes apresentando construções que representam carinho e afeto para com os objetos que são utilizados e/ou para com as características desses objetos. Isso é confirmado nos seguintes exemplos:

Exemplo 1:
"Até comentei nesse vídeo de comprinhas dos EUA que eu sempre quis ter várias dessas bolinhas coloridas na minha penteadeira[...]" (lipbalm) Disponível em: <http://bocarosablog.com/2015/04/eos-o-lip-balm-queridinho-dos-famosos.html> (Grifo nosso)

Na primeira palavra sublinhada nesse exemplo, inferimos a motivação afetiva, pois a "blogueira" não se refere à dimensão das compras, mas ao prazer que se tem ao fazer compras. A mesma motivação se evidencia na segunda palavra sublinhada. A criadora do conteúdo da postagem não se refere apenas à dimensão do produto (que, de fato, é pequeno), mas ao carinho que ela tem por ele.

Já abaixo, no exemplo 2, parece que a motivação principal que levou ao uso do sufixo -inho na palavra sublinhada é a de modalizar o discurso. Ao invés de usar o adjetivo "seca", a "blogueira" optou pelo uso da palavra derivada no diminutivo, objetivando tornar o texto mais "leve" – concordando, assim, com outros enunciados que também são formados através do uso dos diminutivos, mantendo uma uniformidade textual.

Exemplo 2:
"[a base] Fica bem sequinha na pele, mas ao mesmo tempo não deixa aquele efeito de múmia[...]"
Disponível em: <http://prettypoison.com.br/resenha-base-liquida-efeito-matte-da-vult/> (Grifo nosso)

Basílio não discorre sobre o uso do sufixo -inho para modalizar o discurso. Percebemos essa característica ao analisarmos os enunciados nos quais a palavra derivada no diminutivo aparecia, similarmente à análise do exemplo 2. Mas, mesmo com essa constatação a mais, o resultados para esse sufixo corroboram as afirmações de Basílio (2011, p.61) quanto aos usos do sufixo -inho: "Damos o nome de diminutivo ao grau que representa a dimensão menor do que o normal. O grau diminutivo é em geral definido em termos de diminuição concreta de tamanho, mas também apresenta abrangência maior, indicando diminuição avaliativa, ou depreciação".

Vale ressaltar, por fim, que esse sufixo não tem a função de mudar a classe da palavra, como os dois próximos que serão analisados, mas apenas de mudar o grau.

O sufixo '-ção'

Em concordância com a hipótese, percebemos a grande quantidade de sufixos formadores de substantivos a partir de verbos. Dentre os sufixos responsáveis por essa mudança de classe, aponta-se o -ção com 20% da produtividade entre os 6 (seis) mais produtivos. Basílio (2011) explica o porquê desse evento. A autora afirma que o sufixo -ção é um dos mais produtivos da língua, o que se deve aos fatos de que: é semanticamente vazio; e o sufixo -izar, um dos mais produtivos sufixos verbais, exige o acréscimo do '-ção' no processo de nominalização.

Sobre as motivações, Basílio (2011, p. 34) diz que a formação de substantivos

> tem três motivações principais: a motivação semântica ou denotativa, que corresponde a utilizar o significado do verbo para denotar seres e entidades; a motivação gramatical, que corresponde à adaptação do verbo a contextos sintáticos que exigem um substantivo; e a motivação

> textual, de concretização sintática, que corresponde ao uso de um substantivo derivado do verbo para fazer referência a uma estrutura verbal anteriormente utilizada no texto.

Dentre as motivações mencionadas para essa mudança de classe de palavra, a mais recorrente no *corpus* desta pesquisa foi a semântica, pois o sentido do verbo nominalizado precisava sempre ser mantido na maioria dos enunciados por nós analisados; em segundo lugar, verificamos a motivação gramatical. Percebem-se isso nos exemplos a seguir transcritos do *corpus*:

Exemplo 3:
"Apesar de ter uma proposta de acabamento seco, e de fato tem, isso não prejudica em nada a aplicação[...]"
Disponível em: <http://www.julianagoes.com.br/post/base-liquida-efeito-matte-vult/486> (Grifo nosso)

Exemplo 4:
"Além disso, as sombras proporcionam alta cobertura, toque aveludado e longa duração."
Disponível em: <http://www.eumaquio.com/makeb-tropical-colors-o-boticario/> (Grifo nosso)

No exemplo 3, confirma-se a motivação semântica e gramatical para o uso do sufixo. Isso porque a organização do enunciado necessitava de uma classe gramatical que não fosse o verbo e, para manter a ideia da ação "aplicar", o sufixo -ção fez-se imperativo para a conversão da classe da palavra.

O exemplo 4 também corrobora as motivações semânticas e gramaticais. Fez-se mais adequado o uso de substantivos deverbais com adjetivos qualificadores, ao invés de verbos, porque os verbos cognatos dos substantivos 'cobertura' e 'toque' ('cobrir' e 'tocar') não permitem a construção de metáforas equivalentes às possibilitadas pelos nomes. Além disso, os verbos, desta vez incluindo o nominalizado 'durar', exigiriam usos de advérbios modificadores não produtivos no português brasileiro contemporâneo. Isso, provavelmente, inviabilizaria a construção do sentido que se percebe que a autora do texto pretendia suscitar.

Em relação às razões da alta produtividade nesse espaço discursivo, nossa hipótese é que, por ser um *corpus* apenas de resenhas/indicações de produtos, as criadoras de conteúdo dos blogues recorreriam aos deverbais para modalizar a constante necessidade de expressão de ideias que indicassem ações e para facilitar o uso de adjetivos e/ou estruturas que indicassem apreciação. Essas exigências apresentam-se às "blogueiras"; estas, após testarem os produtos, precisam descrevê-los, mostrando os resultados que alcançaram, além de recomendarem e instruírem o uso.

O sufixo '-mente'

No levantamento aqui apresentado, também percebemos a alta recorrência do sufixo formador de advérbios, sobretudo os de modo e de intensidade, o que, possivelmente, deve-se ao teor instrucional dos blogues de maquiagem, além da necessidade de apreciação – que, para esse caso, se dá por meio dos modificadores verbais. O sufixo responsável por essa recorrência (-mente) constitui 17% dos casos entre os 6 (seis) mais produtivos.

Acerca desse sufixo e a mudança de classe de palavra que ele permite, Basílio (2011, p. 54) discorre:

> Ao contrário do que acontece nas outras classes, formamos advérbios apenas a partir de adjetivos; e não podemos formar palavras de nenhuma outra classe a partir de advérbios. Ou seja, os advérbios, uma vez derivados, não permitem derivações posteriores. Além disso, a formação de advérbios a partir de adjetivos se limita a advérbios que exercem a função de modificador do verbo e, eventualmente, de enunciados.

Assim sendo, o advérbio é a classe de palavras mais limitada no que diz respeito ao processo de derivação. Quanto as suas motivações, Basílio (2011) destaca as principais: a motivação gramatical e a semântica.

De acordo com a pesquisadora, observando pela ótica semântica, a formação de advérbios a partir do adjetivo está ligada ao aproveitamento denotativo, ou seja, ao sentido atribuído ao adjetivo em uma determinada sentença. Já seguindo por vias gramaticais, a formação do advérbio é para satisfazer a necessidade de uma nova classe de palavra do lugar do adjetivo.

Levamos em consideração não apenas as limitações de derivação, mas, ainda, que os advérbios apresentam mais de uma função (modo, tempo, negação, intensidade, dúvida, afirmação, etc.) e entraves fonológicos no processo derivacional, por causa disso, a análise morfológica da formação dessa classe de palavra por acréscimo de sufixo é problemática. Basílio (2011) elenca todas as dificuldades no estudo dessa classe.

Mesmo com essas dissonâncias, nosso levantamento destacou os advérbios de modo como os mais recorrentes e produtivos: 'levemente', 'claramente', 'automaticamente', 'detalhadamente', 'facilmente', 'gentilmente' etc (exemplos transcritos do *corpus*).

As motivações semânticas e gramaticais se destacaram igualmente na nossa pesquisa, confirmando o que Basílio (2013) afirma: "a impossibilidade de adjetivação direta da forma verbal é um fato sintático", ocorrendo por meio de uma troca gramatical e tendo como ponto de partida uma motivação expressiva (o adjetivo base), que se revela por um fator semântico. Abaixo seguem os exemplos que sustentam esse resultado:

Exemplos 5:
"este produto,[...], proporciona uma esfoliação suave que rapidamente uniformiza a tonalidade..." (Pigmentclar Serum)
"A partir de 8 semanas, as diferenças de tonalidade diminuem significativamente."
Disponível em: <http://andrezagoulart.com.br/blog/2014/08/13/pigmentclar-serum-e-pigmentclar-olhos-la-roche-posay/> (Grifo nosso)

Exemplo 6:
"Ela não é a prova d'água e sai facilmente com demaquilante."
Disponível em: <http://www.sacolando.com.br/2014/10/make-b-mascara-efeito-cilios-posticos-0.html> (Grifo nosso)

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa revelam que o discurso feminino nos blogues de maquiagem consultados é altamente afetivo, isso pode ser explicado pela alta

recorrência do sufixo -inho, formador de diminutivos, com motivações afetivas. Também é altamente instrutivo, visto a elevadíssima recorrência de nominalizações, sobretudo de verbos de ação, o que foi confirma parcialmente nossa hipótese. Tem seu grau instrucional reiterado pela grande produtividade dos sufixos formadores de advérbios, sobretudo aqueles com funções de modo e intensidade, o que também confirma nossa hipótese. E, por último, mas igualmente importante, é um discurso que apresenta grandes quantidades de qualificadores/modificadores, com funções descritivas e, em segunda instância, apreciativas.

O sufixo responsável por essa última observação é o formador de adjetivo a partir de substantivo (-ado, 21%), cuja discussão não trouxemos para o corpo deste trabalho, pois, além de ser um sufixo com poucas e discordantes abordagens teóricas específicas, demandaria um estudo histórico-comparativo com resultados e considerações que servem de material para outro artigo. Assim sendo, preocupamo-nos em abordar apenas os sufixos (-inho), (-ção) e (-mente), já discutidos.

A partir dos dados apresentados e com base nos autores que foram consultados, concluímos também que o estudo do processo de formação de palavras por derivação sufixal é altamente relevante e o seu estudo em sala de aula no ensino básico é indispensável. Acrescenta-se que é por meio do conhecimento dessa área da morfologia, que o aluno pode ter contato com os mais diversos espaços discursivos, compreendendo os porquês de certas especificidades de organização dos enunciados, além das motivações e das intenções que lhes estão subjacentes.

Este estudo, portanto, não se restringe apenas ao levantamento de dados e à tentativa de explicação das motivações da produtividade de sufixos, mas, ainda, pode ser um suporte para reflexões de professores que a este tiverem acesso para o ensino de morfologia, servindo de base para a transposição didática do tema aqui abordado.

Referências

ANTUNES, Irandé. O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 27-49.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. Nova gramática do português contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BASÍLIO, Margarida. Formação e classes de palavras no português do Brasil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
_____. Teoria lexical. 7. ed. 6. impressão. São Paulo: Editora Ática, 2003.p.26-29.
BATISTA, Ronaldo de Oliveira. A palavra e a sentença: estudo introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 31-35.
BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.p. 351-365;391-396.
BLOGUEIRAS contam como ganhar dinheiro com moda e beleza. In: sites.uai.com.br/encontrobh. Disponível em: <http://sites.uai.com.br/app/noticia/encontrobh/atualidades/2015/07/28/noticia_atualidades,154373/blogueiras-contam-como-ganhar-dinheiro-com-moda-e-beleza.shtml> Acesso em 28 jul. 2015.
SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena da. Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Referências do *corpus*

GIMENES, Lu. **Make B. Máscara Efeito Cílios Postiços - O Boticário**; **[RESENHA] Artist Pallete Buquê - Contém 1g**; **Pó Compacto BB & CC & DD FPS 54 Anna Pegova**. In: **Sacolando**. Disponível em <http://www.sacolando.com.br/>. Acesso em 21 jun. 2015.
CABRAL, Camilla. **Máscara Maximum Definition da Essence**; **Paleta Love Sweet Love – Too Faced**; **Produtos Alice Salazar**. In: **Vício Feminino**. Disponível em <http://www.viciofeminino.com/>. Acesso em 21 jun. 2015.
GOULART, Andreza. **Paleta/Quarteto Fique Diva - Coleção Andreza Goulart - Tracta Blogs**; **Pigmentclar Serum e Pigmentclar Olhos - La Roche-Posay**; **Active Cio - La Roche-Posay #EuTestei**; **GlamboxScarf-Me e GE #Resenha #Amei**. In: **Andreza Goulart**. Disponível em <http://andrezagoulart.com.br/blog/>. Acesso em 21 jun. 2015.
ANDRADE, Bianca. **EOS – o lip balm queridinho dos famosos!**; **Iluminador baratinho – Toque de Natureza**; **Resenha: Pincéis The Beauty Box**. In: **Boca Rosa**. Disponível em <http://bocarosablog.com/>. Acesso em 21 jun. 2015.
FERNANDES, Eduarda. **Resenha Base líquida efeito matte da Vult!**; **Resenha Linha Total Defense da Lokenzzi**: **Linha Nutri-Reparadora BBB!**; **Nutrição em Dobro: Óleo de Macadâmia e Argan Em Um Só Produto!**. In: **PrettyPoison**. Disponível em <http://prettypoison.com.br/>. Acesso em 21 jun. 2015.
CAMARGO, Lia. **Máscara pro Cabelo Crescer mais Rápido, Perfume Valentina e Sérum pra Reduzir Poros Dilatados**; **Escovinha de Massagem Facial**; **Nutrição Testando Epidrat, EpisolSec e Blancy**; **Jovem pra Sempre com SkinCeuticals**. In: **Just Lia**. Disponível em <http://www.justlia.com.br/>. Acesso em 21 jun. 2015.
FERRAES, Luciane. **Resenha: Makeup Remover Pen, E.L.F.**; **Os Batons da May**; **Os Batons da May**. In: **Luciane Ferraes**. Disponível em <http://www.lucianeferraes.com.br/>. Acesso em 21 jun. 2015.

COELHO, Camila. **Os meus queridinhos da Natura Una**; **#Meuspectraban é Base, Protetor... e Eu Amei!**; **Lançamento Natura Una: Sextetos e Delineadores em Caneta!**. In: **Camila Coelho**. Disponível em <http://www.camilacoelho.com/>. Acesso em 21 jun. 2015.

MEDINA, Ane. **Coleção MakeB. Tropical Colors - O Boticário**; **Meu Top 6 Produtos Queridinhos**; **M.A.C. Lança 27 Cores de Lápis para a Linha Technakol Liner**; **Tô por Dentro: CLG Delineador Líquido**. In: **Eu Maquio**. Disponível em <http://www.eumaquio.com/>. Acesso em 21 jun. 2015.

CRETELLA, Ariadne. **Testei | BB Creme 9 em 1 da Quem Disse, Berenice?**; **{Testei} Pro Longwear Concealer - MAC**; **Testei | Corretivo Instant Age Rewing - Maybelline**. In: **Tudo Make**. Disponível em <http://www.tudomake.com>. Acesso em 21 jun. 2015.

GOES, Juliana. **Natura Una Base Mousse Efeito Pó**; **Base Líquida Efeito Matte Vult**; **Base Efeito Natural C1G**. In: **Juliana Goes**. Disponível em <http://www.julianagoes.com.br>. Acesso em 21 jun. 2015

TAVARES, Bruna. **Batom I'm Royalty do Jeffree Star**; **Máscara de Cílios Full Exposure da Smashbox**; **Resenha: Sad Girl da Anastasia Beverly Hills**; **Delineador Eclipse Make B de O Boticário**. In: **Pausa Para Feminices**. Disponível em <http://www.pausaparafeminices.com>. Acesso em 21 jun. 2015.

MARTINEZ, Raquel. BB Cream da Maybelline; Primer Facial Pré Make Incolor - Impala; Lápis de sobrancelha - Quem Disse, Berenice?. In: Raquel Make. Disponível em <http://www.raquellmake.com>. Acesso em 21 jun. 2015.

REIS, Vitória. **Resenha Blush Taupe | NYX**; **Batons Caneta Soft Brown e Deep Rose | Yes! Cosmetics**; **Resenha Batons Matte | Yes! Cosmetics**. In: **Maquiagem de Bonita**. Disponível em <http://www.maquiagemdebonita.com>. Acesso em 21 jun. 2015.

FILGUEIRA, Renata. **Fast Review: Pincel para Sombra W901 – Macrilan**; **Testei: Demaquilante Bifásico Roseta - Quem Disse, Berenice?**; **Resenha: Pó Peache Sake Silky Finish Powder - SkinFood | Flash Makeup; Testei: Blush na cor 1 - Intense | O Boticário**. In: **Maquiagem na Gaveta**. Disponível em <http://www.maquiagemnagaveta.com>. Acesso em 21 jun. 2015.

ARRUDA, Glau. Wella SP Luxe Oil; Lançamentos Yes Cosmetics. In: Glau Arruda Maquiagem e Consultoria. Disponível em <http://www.glaumaquiagem.com.br/>. Acesso em 21 jun. 2015.

VITÓRIA, Ticiane. Primer Facial e Duo Perfect para Sobrancelhas - Contém1g; Cutículas Decoradas; Dica - Máscara Ultra Fantástica da Natura. In: Maquiagem. Disponível em <http://maquiagem.blog.br/>. Acesso em 21 jun. 2015.

LOPES, Thaiane. **Testei – Duo de Sobrancelha da Anastásia Bervely Hills**; **A Sombra Preta mais Top de Todas!**; **Testei – Sonofocus Lipo Sem Cirurgia**; **Saiba Como Economizar ao Comprar Pigmentos da MAC**. In: **Thaiane Lopes**. Disponível em <http://thaianelopes.com/>. Acesso em 21 jun. 2015.

RESUMO

Considerando o fato de que, historicamente, o fenômeno linguístico conhecido por gíria tem sido alvo de estigmas e preconceitos, sobretudo, a nosso ver, por causa da posição que muitas gramáticas tradicionais adotam quando abordam o tema, o foco deste estudo são as gírias que emergem em ambientes discursivos do grupo LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais). Como objetivos, tivemos: (i) analisar os processos de formação de dez expressões que são consideradas gírias, atualmente recorrentes nos ambientes discursivos LGBTT. Estas gírias foram selecionadas por meio de uma enquete, aplicada, na cidade do Recife, a duzentas pessoas, que, anonimamente, se autodeclararam heterossexuais, a quem foi pedido que, de um conjunto de vinte e cinco gírias, aleatoriamente escolhidas, indicassem aquelas que são usadas cotidianamente por elas mesmas. Selecionamos as dez mais citadas pelos voluntários da pesquisa; (ii) refletir sobre as possíveis motivações que justifiquem a ocorrência dessas gírias nos ambientes hétero-discursivos, fato altamente verificável em grande parte das metrópoles brasileiras; além disso, (iii) verificar a abordagem do tema *gírias* nas gramáticas escolares de Cereja e Magalhães (2008; 2012) e Cipro Neto e Infante (2008). A pesquisa teve, como base teórica, estudos de Alves (1994), Alves (2012), Batista (2011), Bechara (2009) e Monteiro (2002). Os resultados das análises das gírias nos levaram às hipóteses de que suas ocorrências em ambientes hétero-discursivos podem estar ligadas: à ressignificação dessas gírias; à atual acessibilidade de heterossexuais a essas expressões; ao tom depreciativo que algumas dessas gírias assumem nestes ambientes; bem como à questão da *identidade cultural*, postulada por Hall (2006). Quanto às gramáticas analisadas, verificamos que estas apresentam uma abordagem superficial e incompleta do tema, o que, a nosso ver, pode ajudar a consolidar o preconceito linguístico e cultural.

Palavras-chave: Gírias, LGBTT, Preconceito linguístico, Ensino.

ÁREA TEMÁTICA - MORFOLOGIA E ENSINO

CULTURA E EXPRESSÃO LGBTT: ANÁLISE DAS GÍRIAS EM AMBIENTES HÉTERO-DISCURSIVOS[1]

André Luis de Lima Xavier (UFPE)
Monallysa Maria da Silva Nascimento (UFPE)
Raphael Fernando Santos de Assis (UFPE)

Introdução

O movimento LGBTT, no Brasil, vem ganhando força com o passar dos anos, e, hoje, vemos claramente o quão disseminada é a cultura gay em nosso país. Mas essa liberdade de expressão não é antiga; foi depois de muita luta e reivindicações que lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais do movimento conseguiram a sua atual posição social, buscando uma maneira de exigir respeito às diversidades e de se expressar intelecto-culturalmente (ALVES, 2012, p. 13).

Nas décadas de 60 e 70, por exemplo, eram muito frequentes repressões intensas contra essa camada da sociedade, sobretudo contra as travestis ou transexuais. Para estas, a expressão ou identidade de gênero era difícil mediante o forte preconceito social e a censura quase onipresente da Ditadura Militar. Tornou-se necessário, portanto, que se encontrassem formas mais discretas de comunicação, que atendessem delimitada e especificamente a esse grupo social em suas práticas sociodiscursivas, a fim de se evitarem repressões. Surgiam, então, as gírias LGBTT. Estas, originalmente, abarcavam uma série de palavras de ori-

1. Trabalho orientado pela Professora Doutora Gláucia Renata Pereira do Nascimento (Docente/pesquisador do Depto de Letras – CAC – UFPE)

gem africana, mais precisamente do *Iorubá* (LAU, 2015, p. 94), justamente para cumprir com sua função social de restrição discursiva, já que o conhecimento de uma língua afro, por parte de pessoas de fora do grupo, era praticamente impossível[2], tornando facilitada a codificação da linguagem em ambientes específicos.

Nesse contexto, é válido considerar, e fácil de provar, que o léxico, de todos os elementos constituintes dos diferentes âmbitos da língua, é o que mais sobre alterações no decorrer da história, ampliando-se em virtude das necessidades dos falantes.

> O léxico é o componente da língua que mais facilmente retrata as mudanças e variações linguísticas, visto que, por ter como função nomear e designar fatos, processos, objetos, pessoas, etc., reflete necessariamente as transformações sociais [...] (sic). (BARROS, BEZERRA e MAIOR, s/d)

As gírias, nessa perspectiva, são uma fonte de expansão do léxico de uma língua, já que, por serem, também, itens lexicais, que emergem na língua através do fenômeno da 'neologia', ampliam o léxico e enriquecem o idioma (C.f. BARROS, BEZERRA e MAIOR, s/d). No entanto não é assim que, pelo menos durante muito tempo, esse fenômeno linguístico foi visto e abordado pela gramática normativa, que, muitas vezes, o estigmatizou e o deixou de lado. A Sociolinguística, nesse ponto, teve vital importância para que esta visão fosse mudada, e para que as gírias passassem a ser vistas como um fenômeno linguístico legítimo, dotado de propósito e função social, cujo estudo fosse considerado relevante para a ciência.

Esperou-se, portanto, que o preconceito linguístico, que, como sabemos, está intrinsecamente ligado ao social, proveniente do estigma que atingia o fenômeno *gíria*, fosse reduzido. Isso porque, quando são estigmatizadas ocorrências linguísticas emergentes em um grupo social específico, este tende a ser estigmatizado, caso ainda não o seja.

No que tange ao público LGBTT, isso fica mais claro, já que, como sabemos, este tem sido alvo de preconceitos e de discriminação no decorrer da história.

2. O mesmo não poderia, talvez, ser dito acerca dos dias atuais, em que o advento da internet e dos meios de comunicação em massa tornou muito mais facilitada a disseminação de informações, de forma até mesmo mais clara, rápida e objetiva. Como, para aquela época, esse conhecimento, de fato, era ínfimo, o propósito de abarcar expressões de línguas africanas foi bem sucedido.

Muitos desses preconceitos e dessa discriminação têm origem exatamente em certos usos que esse grupo faz da linguagem. No entanto, mesmo que, hoje, essa camada social ainda seja alvo de discriminação, no Brasil, a busca por igualdade e por respeito avançou muito, de modo que já há uma maior tolerância, demonstrada por parte significativa da sociedade, em contraste ao que se via no passado. Conseguimos perceber, então, de forma nítida, essa "imersão" do grupo nos diferentes espaços sociais atualmente, sobretudo no que se diz respeito às gírias. Estas já são muito frequentes em certos ambientes discursivos em que estão predominantemente presentes heterossexuais – os quais chamaremos, neste estudo, de *ambientes hétero-discursivos*.

Com base no acima exposto, temos, como objetivo principal deste estudo, levantar hipóteses das possíveis motivações de ocorrências das gírias LGBTT em ambientes hétero-dicursivos. Para tanto, realizamos uma enquete, na cidade do Recife, a duzentas pessoas, que, de forma anônima, se autodeclararam heterossexuais, a fim de saber quais são as dez expressões LGBTT, de um total de vinte (aleatoriamente escolhidas), mais utilizadas por elas. Com os resultados dessa enquete, o *corpus* do nosso estudo: as dez gírias que, de acordo com nossa pesquisa, são as mais utilizadas por pessoas heterossexuais em seus ambientes discursivos.

Procedemos a uma análise morfossintática destas gírias para averiguar os seus respectivos processos de formação e, para isso, tomamos, como base, as leituras de Alves (1994), sobre os fenômenos neológicos; Batista (2011), sobre aspectos sintáticos da estrutura de algumas expressões; Bechara (2008) e Monteiro (2002) sobre processos de formação, segundo a morfologia estruturalista. Na tentativa de levantar as hipóteses de ocorrência das gírias LGBTT em ambientes hétero-discursivos, no entanto, não pudemos nos ater apenas a estudos estritamente linguísticos, já que o fenômeno 'gíria' é aqui tomado como um fenômeno social que deve ser estudado, considerando-se aspectos que podem contribuir para o combate ao estigma que sofre. Valemo-nos, por isso, também de estudos na área da Sociologia e da Sociolinguística. Por isso, tivemos, como fundamentação teórica complementar, além de Hall (2006), com a teoria da 'identidade cultural', os estudos de Alves (2012), Lau (2015) e Melo (2010), no que tange à cultura e expressão linguística LGBTT na sociedade brasileira.

Finalmente, acreditamos que o tema 'gírias' ainda é visto – quando o é – de forma superficial pela gramática normativa, e consideramos que isso pode aju-

dar a propagar o preconceito sobre esse fenômeno, bem como sobre os grupos sociais que fazem uso dele. Então, considerando a necessidade de esse tema ser tratado, de forma clara e objetiva, nas escolas de Ensino Básico, e com base na ideia do círculo vicioso do preconceito linguístico (C.f. BAGNO, 2012), temos, como objetivo secundário deste trabalho, fazer uma análise descritiva de duas gramáticas escolares, a fim de averiguar como estas trabalham com esse fenômeno linguístico. Foram elas: Gramática da Língua Portuguesa (CIPRO NETO; INFANTE, 2008) e Gramática: texto, reflexão e uso (CEREJA; MAGALHÃES, 2008; 2012). O propósito dessa análise foi fazer com que tivéssemos acesso à realidade de muitos estudantes no tocante ao ensino de 'gírias', para que pudéssemos refletir sobre uma possível abordagem didática do tema.

Por fim, pensamos que o aluno de Ensino Básico precisa conhecer, de forma científica e democrática, livre de preconceitos e estigmas, o fenômeno linguístico 'gírias'; reconhecendo, sobretudo, a importância sociocultural que este possui. Além disso, acreditamos ser papel do professor de português fazer com que esse conhecimento não seja sonegado ou, até mesmo, influenciado por tendências preconceituosas que possam diminuir a cientificidade do ensino de língua materna. Com base nisso, a proposta da temática das gírias LGBTT, até mesmo como forma de elucidar o conteúdo visto em sala de aula, a nosso ver, seria oportuna para tentar cumprir com o papel de amenizar o preconceito sociolinguístico, o qual, no caso destas gírias, se reflete numa mazela que, apesar de diminuída, ainda é lamentavelmente verificada no nosso país: a homofobia.

Breve história da cultura LGBTT e do Bajubá

No período de colonização do Brasil, com a escravocracia, o que tínhamos era uma forte repressão à cultura negra, que precisava ser camuflada e escondida pelos negros. Isso porque estes não tinham direito de se expressar intelectoculturalmente, tampouco de praticar atividades e rituais religiosos que estavam habituados a praticar em sua terra natal. Por isso, os escravos, como forma de tentar fazer com que suas origens sobrevivessem, sobretudo a religião, passaram a tomar sua língua, praticamente desconhecida pela cultura branca do Brasil colônia, como meio de externar, de forma codificada, suas atividades culturais, sem que fossem reconhecidas pelas pessoas brancas da época.

> Junto à mão-de-obra importada à força, veio um complexo sistema ideológico-mítico-religioso de ver e de estar no mundo. A filosofia de vida do africano, que cruzara o vasto Atlântico, procurou, no novo mundo, sob a fúria dos açoites, um modo de resistir, de subsistir, de adaptar-se, de permanecer. (sic) (ALMEIDA, 2006, p. 05)

Similarmente aos escravos africanos, o grupo LGBTT foi vítima, não só de estigmas e preconceitos, mas de repressões violentas no decorrer da história da humanidade, inclusive na do Brasil. Com a expansão da ideologia branco-cristã que a Igreja Católica buscou propagar, disseminar e impor em praticamente todo o Ocidente durante a Idade Média e parte da Idade Moderna, a homossexualidade, antes vista, por algumas culturas, como algo natural e inerente à espécie humana (Grécia Antiga), passou a representar um pecado diante das leis divinas que eram defendidas. Na Alemanha nazista, por exemplo, mais de trezentos mil homossexuais foram presos nos campos de concentração apenas por sua condição sexual, mesmo já havendo, naquela época, estudos, como o do psicólogo Evelyn Hooker, cujas teses comprovavam a inexistência de uma relação entre homossexualidade e psicopatologia (ALVES, 2012, p. 14-19).

O "Movimento Gay", ou Movimento Homossexual, que abarcava pessoas que pertenciam ao grupo LGBTT, nesse cenário, passou a ter importância no combate às repressões e na luta que se travava contra o preconceito e com os falsos ideais propagados pela cultura opressora mundial. Foi esse grupo de protestantes, por exemplo, que, em 28 de junho de 1969, em Nova Iorque, iniciou dias de protestos e batalhas contra as forças policiais contrárias aos homossexuais. Essa data ficou conhecida mundialmente como o Dia Internacional do Orgulho Gay.

> Três são os objetivos básicos do Movimento Homossexual Brasileiro: lutar contra todas as expressões de homofobia (intolerância à homossexualidade); divulgar informações corretas e positivas a respeito da homossexualidade; conscientizar gays, lésbicas, travestis e transexuais da importância de se organizarem para defender seus direitos de cidadania e políticos. (ALVES, 2012, p. 17)

No Brasil, mesmo com alguns avanços acontecendo no panorama mundial, com a Ditadura Militar, lésbicas; gays; bissexuais; travestis e transexuais passaram a ser perseguidos pela cultura preconceituosa e impositiva do Regime,

sobretudo estes dois últimos. Foi, então, que esse grupo social precisou encontrar formas codificadas, que até então não fossem conhecidas ou reconhecidas por pessoas de fora do grupo, para conseguir expressar e manter sua cultura. Assim, como o Candomblé, naquela época, era uma das poucas religiões que aceitavam os homossexuais, estes passaram a adotar, em sua comunicação, palavras provenientes de uma das línguas africanas utilizadas em rituais religiosos, o *Iorubá*, língua materna de cerca de 100 mil habitantes do Sul da Nigéria. Surgia, então, o que hoje conhecemos como Bajubá, ou Pajubá, a linguagem utilizada por pessoas do grupo LGBTT (C.f. LAU, 2015).

Essa apropriação vocabular deu identidade ao grupo que a utilizava, protegendo-o contra repressões externas e caracterizando o fenômeno 'gíria', já que as ocorrências linguísticas se davam apenas no contexto discursivo LGBTT. É importante salientar que, hoje, mesmo que haja expressões portuguesas em muitas das gírias que compõem o vocabulário gay, ainda consideramos como Bajubá o dialeto utilizado por esse grupo como forma de comunicação. Hoje, já há, inclusive, autores que tentam abarcar essas gírias para estudos linguísticos, como é o caso de Ângelo Vip e Fred Lib, autores de *Aurélia: a dicionária da língua afiada*, um livro em formato de 'dicionário' que inclui termos e expressões LGBTT, a fim de se elucidarem os significados destes nos seus respectivos contextos de uso.

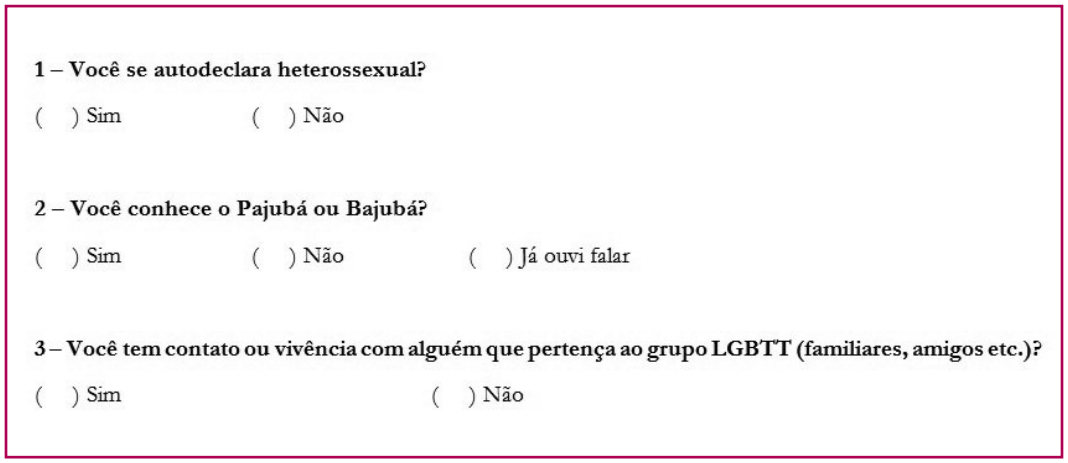
Metodologia e análise dos dados

Para construir o *corpus* da nossa pesquisa, realizamos uma enquete, na cidade do Recife, no mês de agosto de 2015, com duzentas pessoas que se autodeclararam heterossexuais, a fim de saber quais eram as dez gírias LGBTT, de um conjunto total de vinte contempladas aleatoriamente pela enquete, que mais eram frequentes em ambientes discursivos dos quais essas pessoas heterossexuais fazem parte. Na pesquisa, as perguntas foram criteriosamente elaboradas para que se mantivesse anônima a identidade dos voluntários. Estes foram questionados sobre sua sexualidade[3]; sobre seu conhecimento acerca do Bajubá;

3. Como o objetivo principal do nosso estudo foi refletir sobre as motivações que justificam a apropriação vocabular de gírias LGBTT por parte de pessoas heterossexuais, não seria relevante considerarmos enquetes

sobre sua possível convivência com pessoas do grupo LGBTT; sobre seu possível uso de expressões consideradas gírias LGBTT; sobre os ambientes discursivos com os quais entraram em contato com essas gírias; e sobre seu conhecimento de outras expressões que não estavam sendo contempladas pela enquete, conforme mostram as figuras a seguir:

Figura 01: Primeira, segunda e terceira perguntas que fazem parte da enquete



1 – Você se autodeclara heterossexual?

( ) Sim ( ) Não

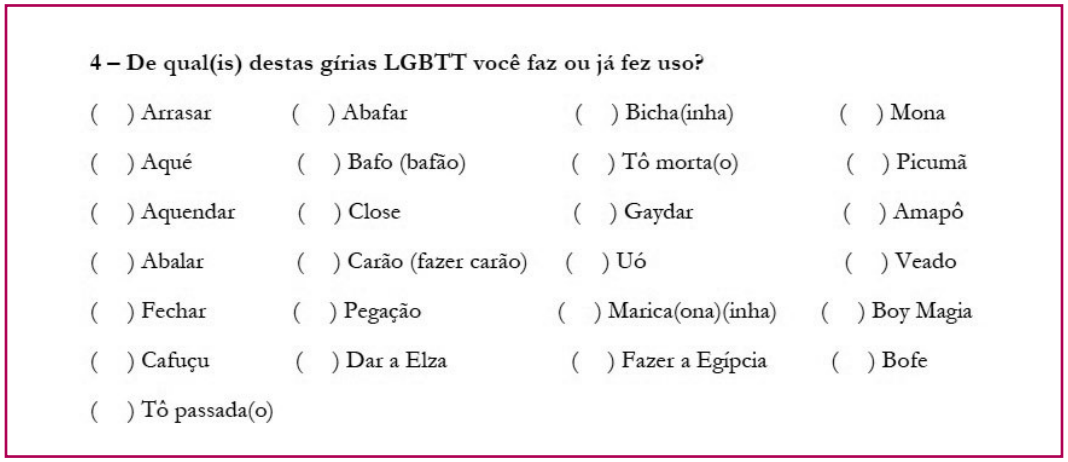
2 – Você conhece o Pajubá ou Bajubá?

( ) Sim ( ) Não ( ) Já ouvi falar

3 – Você tem contato ou vivência com alguém que pertença ao grupo LGBTT (familiares, amigos etc.)?

( ) Sim ( ) Não

Figura 02: Quarta pergunta que faz parte da enquete. Nela, foi pedido que os voluntários marcassem uma ou mais expressões que são ou que já foram usadas por eles

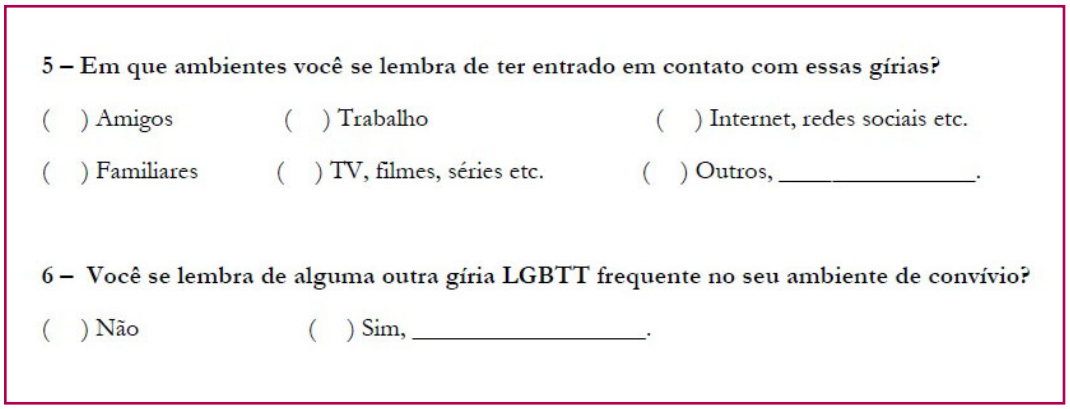


4 – De qual(is) destas gírias LGBTT você faz ou já fez uso?

( ) Arrasar	( ) Abafar	( ) Bicha(inha)	( ) Mona
( ) Aqué	( ) Bafo (bafão)	( ) Tô morta(o)	( ) Picumã
( ) Aquendar	( ) Close	( ) Gaydar	( ) Amapô
( ) Abalar	( ) Carão (fazer carão)	( ) Uó	( ) Veado
( ) Fechar	( ) Pegação	( ) Marica(ona)(inha)	( ) Boy Magia
( ) Cafuçu	( ) Dar a Elza	( ) Fazer a Egípcia	( ) Bofe
( ) Tô passada(o)			

respondidas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis ou transexuais. Com isso, justificamos a questão um da enquete.

Figura 03: Quinta e sexta perguntas que fazem parte da enquete. Com a quinta, objetivamos ter conhecimento acerca dos ambientes discursivos com os quais os heterossexuais voluntários da pesquisa tiveram contato com as expressões que acima assinalaram


5 – Em que ambientes você se lembra de ter entrado em contato com essas gírias?

( ) Amigos ( ) Trabalho ( ) Internet, redes sociais etc.

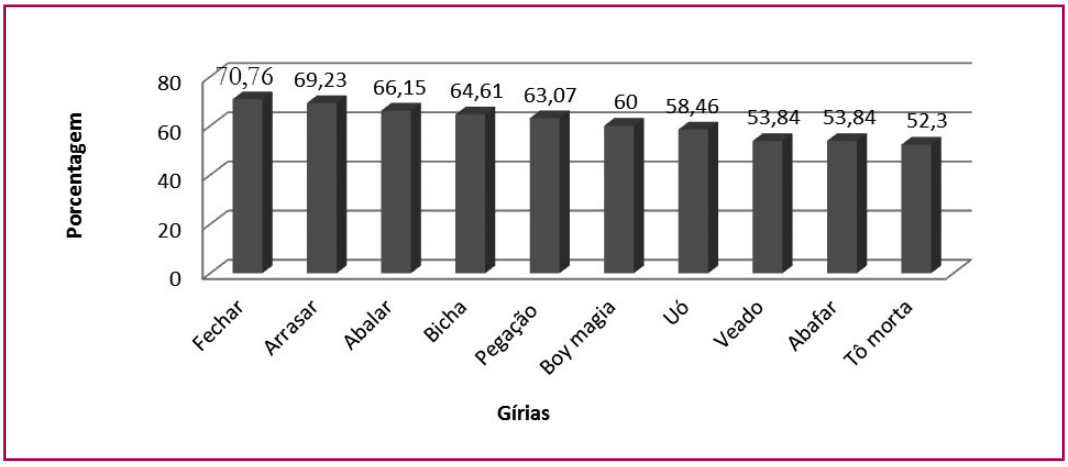
( ) Familiares ( ) TV, filmes, séries etc. ( ) Outros, _____.

6 – Você se lembra de alguma outra gíria LGBTT frequente no seu ambiente de convívio?

( ) Não ( ) Sim, _____.

As dez gírias mais assinaladas pelos voluntários da pesquisa, dentre as que fazem parte da questão quatro da enquete, foram: 'fechar' (71%); 'arrasar' (69%); 'abalar' (66%); 'bicha' (65%); 'pegação' (63%); 'boy magia' (60%); 'uó' (58%); 'veado' (54%); 'abafar' (54%); 'tô morta' (52%), conforme ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico 01: Resultados da enquete



É importante salientar que a maior parte dos voluntários marcou, na questão quatro, "Amigos" e "Internet, redes sociais e etc.", o que servirá de apoio para o levantamento de algumas das hipóteses de apropriação vocabular feitas ao longo deste estudo. Além disso, poucos foram os voluntários que responderam positivamente à questão seis, tornando irrelevante a análise das gírias que estes deram de exemplo como resposta.

Como já foi dito, analisamos morfossintaticamente apenas as dez expressões mais assinaladas pelos voluntários da pesquisa (Gráfico 01), e foram essas gírias que motivaram nossas reflexões acerca das possíveis hipóteses que justifiquem o uso delas por heterossexuais em ambientes discursivos dos quais estes fazem frequentemente parte.

Análise morfossintática das gírias LGBTT

Primeiramente, é necessário que pontuemos o valor que o fenômeno da 'neologia' tem sobre as gírias, já que podemos dizer que todas elas são, no momento de sua formação como tal, neologismos, mesmo quando não há a criação de um vocábulo novo. A palavra 'irado', por exemplo, tinha, como significado, 'aquele dotado de ira'; porém, com a apropriação dessa palavra por grupos jovens, houve a criação de um novo sema, o qual fez com que a palavra passasse a significar, como gíria, 'aquilo que é muito bom, ótimo, maravilhoso'. Tivemos, então, uma palavra nova, um neologismo, não caracterizado por uma nova estrutura morfológica na língua, mas sim por um novo significado atribuído a uma estrutura já existente. Esse fenômeno é visto e nomeado de formas diferentes por diversos autores da área da Linguística, e, neste estudo, adotaremos o que diz Alves (1994):

> Muitos neologismos são criados na língua portuguesa sem que se opere nenhuma mudança formal em unidades léxicas já existentes. Qualquer transformação semântica manifestada num item lexical ocasiona a criação de um novo elemento. Trata-se, nesses casos, do **neologismo semântico** ou conceptual. (ALVES, 1994, p. 62, grifo nosso)

Chamaremos, então, de 'neologismo semântico' as gírias que se formaram pela alteração do significado de uma estrutura já existente na nossa língua. Passemos à análise das expressões:

1- ***Arrasar, abalar e fechar*** são sinônimos que significam, como gírias LGBTT, 'brilhar', 'fazer um ótimo papel'. Essas palavras são formadas por sufixação verbal de 1ª conjugação (-ar), considerada, na Língua Portuguesa, a mais produtiva (C.f. MONTEIRO, 2002). É nítido como não

houve a criação de novos vocábulos, o que faz com que as classifiquemos como neologismos semânticos – *arrasar*, originalmente, tem, como um de seus significados, 'depreciar', 'destruir', 'demolir'; *abalar*, 'fazer abalo estrutural ou emocional'; *fechar*, 'tornar fechado o que está aberto'. Nenhuma delas, no entanto, se encontra no *Dicionário do Aurélio Online* com o significado que o grupo LGBTT passou a utilizar.

2- ***Abafar*** também é um neologismo semântico que possui, no contexto discursivo LGBTT, a conotação de 'omitir', 'camuflar', 'esquecer', como na expressão 'Abafa o caso!'. Originalmente, essa palavra tem o significado de 'tornar abafado', e a significação adotada pelo grupo LGBTT, ao utilizá-la como gíria, também não foi encontrada no *Dicionário do Aurélio Online*.

3- ***Pegação*** é uma palavra que não consta em dicionários online, como o *Dicionário do Aurélio Online* e o *Michaelis*, nem no *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (Volp), o que nos faz perceber que ela é um elemento mórfico novo na língua. Por isso, nós a consideramos um neologismo formado por derivação sufixal (C.f. ALVES, 1994), em que o sufixo *–ção*, formador de substantivos acionais, se junta ao radical *pega*, cujo sema, no contexto LGBTT, conota o ato de ter relações afetivas, diferentemente do significado original desse radical: 'agarrar', 'segurar'. O radical, então, passa a ser, por si só, um caso de neologismo semântico.

4- ***Bicha***, de todas as expressões analisadas, é a mais disseminada fora do contexto LGBTT, com o mesmo significado empregado pelo grupo: 'homossexual masculino'. Estruturalmente, temos a formação do feminino do substantivo 'bicho', com a desinência *–a*. Dentre os significados encontrados nos dicionários, encontramos o utilizado pelo grupo LGBTT.

5- ***Tô morta*** é uma expressão que reconhecemos como neologismo sintático formado por composição sintagmática, no qual temos: (i) um sintagma verbal de ligação, *tô*; (ii) um sintagma adjetival, *morta*. Como explica Alves (1994):

> Processa-se a composição sintagmática quando os membros integrantes de um segmento frasal encontram-se numa íntima relação sintática, tanto morfológica quanto semanticamente, de forma a constituírem uma única unidade léxica. (ALVES, 1994, p. 50)

6- ***Uó*** é uma gíria LGBTT que, segundo os postulados de Alves (1994), pode ser considerada como neologismo onomatopeico. Isso porque a expressão inicialmente foi formada pela junção do termo 'o ó', na expressão 'o ó do penacho', de acordo com o *Dicionário Informal*. No contexto LGBTT de uso, ela significa 'algo ruim'.

7- ***Veado*** é um substantivo comum que também sofreu ressignificação em ambientes LGBTT, passando a significar 'homossexual masculino' – mais utilizado como pronome de tratamento entre os homossexuais –, e que, portanto, constitui outro caso de neologia semântica. Quando empregado em ambientes hétero-discursivos, e quando associado ao sufixo diminutivo ou aumentativo (vead-inho; vead-ão), muitas vezes, pode apresentar valor depreciativo, uma forma de afronta que alguns preconceituosos utilizam.

8- ***Boy magia*** também constitui um caso de neologia sintática. Nessa expressão, há a junção de um empréstimo linguístico do inglês, *boy*, com um substantivo abstrato, *magia*, o qual, nesse contexto, tem a função de qualificar a palavra estrangeira, e que, por isso, passamos a reconhecer como sintagma adjetival (BATISTA, 2011). Essa gíria tem, como significado-base, 'homem bonito, de boa aparência'.

Possíveis motivações que justifiquem a apropriação vocabular

A 'gíria' é um fenômeno linguístico reconhecido por ser restrito aos ambientes discursivos de um determinado grupo social. No entanto Preti (1984, p. 67) nos remete à análise das gírias sob a perspectiva de dois níveis: a 'gíria de grupo' e a 'gíria comum'. O primeiro abarcaria o uso mais reservado de um grupo, ca-

racterizando a função de identificação ou defesa – assim como eram empregadas as gírias LGBTT na época da Ditadura, com a apropriação vocabular de termos do *Iorubá* –; o segundo conteria aquelas expressões originalmente consideradas gírias, mas que, com o passar do tempo, foram amplamente disseminadas para âmbitos sociodiscursivos dos quais não faziam parte. É o caso das gírias LGBTT que passaram a ser empregadas também em ambientes hétero-discursivos, e que, portanto, reconheceremos como gírias comuns, já que seu uso, hoje, não está restrito ao grupo social que primeiramente as criou.

Para Santos (2007, p. 13), existem, na língua, alguns fatores que justificam o processo de transição da gíria do uso restrito à linguagem comum, sendo um deles a constante evolução das línguas naturais. Por isso, levando em consideração as dez gírias que compõem o nosso *corpus*, bem como a análise morfossintática que fizemos delas, passemos a refletir sobre as possíveis motivações e hipóteses que justifiquem o fato de essas expressões, hoje, fazerem parte de ambientes hétero-discursivos.

Motivação 1 – a fácil assimilação da ressignificação dos verbos de primeira conjugação: para Schwindt e Silva (2013), pelo fato de ser mais produtiva na língua, a sufixação verbal de primeira conjugação (-ar) torna mais disseminada a criação de neologismos que sejam verbos terminados em –ar. *Abafar, abalar, arrasar e fechar*, todas neologismos semânticos, formados por verbos de primeira conjugação, podem ter começado a se disseminar em ambientes hétero-discursivos, então, pela alta produtividade desse processo de formação na língua, o que tornou fácil a assimilação do significado por aqueles que não fazem parte do grupo LGBTT.

Motivação 2 – a conotação depreciativa: é fácil encontrar alguns usos depreciativos de expressões como *veado* e *bicha*, que, fora dos ambientes LGBTT, muitas vezes, são usadas com essa função. Isso é visto com mais intensidade quando, a essas palavras, juntam-se os sufixos *–inho(a)* ou *–ão(ona)*, os quais, de acordo com Bechara (2008) e Monteiro (2002), podem denotar, de fato, valor depreciativo às palavras com as quais eles se ligam.

Motivação 3 – "neutralidade conotativa": *pegação*, como vimos, é um neologismo formado por sufixação nominal (-ção), cujo radical, *pega*, sofreu alteração semântica no contexto de uso LGBTT, passando a significar 'relação afetiva entre pessoas'. O ato de 'pegar alguém', como é dito muitas vezes, é neutro, já que

heterossexuais também se relacionam com outras pessoas, e, por isso, poderiam muito bem fazer uso da palavra *pegação*, com o sentido de um ambiente em que muitas pessoas estejam se relacionando afetivamente.

Motivação 4 – influências midiáticas: também é sabido que, com o advento da mídia, da internet e, sobretudo, das redes sociais, algumas expressões linguísticas empregadas nesses meios passaram a ter alto poder de disseminação, como, por exemplo, as expressões LGBTT *boy magia*, *tô morta*, *uó*, muito presentes no gênero *meme*, ou até mesmo em páginas da internet, como ilustra a figura a seguir:

Figura 04: Página do Facebook Félix Bicha Uó, em que se nota a presença do neologismo onomatopeico 'uó'. (Disponível em: <https://www.facebook.com/FelixBichaUo> Acesso: 08 de agosto de 2015)



Motivação 5 – 'Assujeitamento' e 'identidade cultural': Hall (2006) postula a teoria da 'identidade cultural', que abrange o aspecto influenciador que determinadas culturas podem exercer sobre outras que permeiam seu ambiente social. Nesse contexto, podemos justificar o uso de algumas gírias LGBTT em ambientes hétero-discursivos, levando em consideração a ideia do autor, já que uma determinada cultura tem o poder de influenciar outra, desde que esta tenha contato direto ou indireto com a primeira.

Por fim, é importante, mais uma vez, salientarmos que, tendo em vista a brevidade deste estudo, além da necessidade de concisão, na reflexão sobre essas motivações, ativemo-nos apenas ao *corpus* da nossa pesquisa, bem como à análise morfossintática que fizemos sobre as expressões que o compõem. Portanto, se houver alguma outra gíria LGBTT que por ventura seja também frequente em ambientes héteros-discursivos, na qual não se encaixem nenhuma das reflexões que fizemos neste trabalho, é preciso que seja feito um novo estudo que busque abarcá-la a fim de cumprir com o propósito de justificá-la como gíria comum.

Análise das gramáticas

Sabemos que qualquer uso da língua que se distancie do padrão imposto pelas gramáticas normativas tende a ser estigmatizado e posto de lado nos estudos linguísticos. No caso das gírias, hoje, já temos, graças ao que propaga a Sociolinguística, um reconhecimento, mesmo que ínfimo, do caráter autônomo e legítimo que esse fenômeno apresenta. No entanto, como o estigma sobre o uso da linguagem de um determinado grupo pode, ocasionalmente, acarretar no estigma social sobre o próprio grupo, acreditamos que a abordagem do tema 'gírias', no Ensino Básico, precisa visar também à amenização do preconceito, fazendo com que os alunos adotem uma postura científica e democrática em relação ao conteúdo, livre de influências tradicionais que há muito circundam o ensino de língua materna no Brasil.

Com base nisso, fizemos uma análise descritiva de duas gramáticas escolares, a fim de refletirmos sobre a abordagem que estas fazem do tema 'gírias', para que possamos considerar se tal abordagem, a nosso ver, é condizente com a Sociolinguística e capaz de, cientificamente, apresentar os conceitos necessários para o entendimento do aluno sobre o fenômeno. Como critérios de avaliação, consideramos os aspectos que dizem respeito: (i) à conceituação do fenômeno 'gírias'; (ii) à elucidação por meio de exemplos; (iii) ao reconhecimento do estigma que muitas vezes recai sobre o fenômeno; (iv) à elaboração de exercícios de reflexão que tratem o tema através dos gêneros mais monitorados, como charges, cartuns etc..

Análise 1 – 'Gramática da Língua Portuguesa' (CIPRO NETO; INFANTE, 2008): nessa gramática, não foi encontrada nenhuma menção ao fenômeno gíria, tampouco exemplos que o elucidem, ou elaboração de exercícios que abordem o tema. O único ponto do livro em que são encontrados trechos em que aparecem gírias – mesmo que não sejam empregados com essa nomenclatura – é no capítulo 10 (p. 116), no qual podemos ver a conceituação de neologismo semântico, que os autores ainda exemplificam com a palavra 'arara'. No entanto, em nenhum momento, eles fazem menção à importância que esse processo de neologia tem para o fenômeno da criação de gírias, apesar de eles terem empregado um exemplo que é considerado como tal ('arara').

Análise 2 – 'Gramática: texto, reflexão e uso' (CEREJA; MAGALHÃES, 2008; 2012): o nosso objetivo, em analisar duas edições diferentes da mesma gramáti-

ca, foi o de compará-las e ver se a abordagem sobre o tema 'gírias' mudou com o tempo. No entanto, da mesma forma com que a edição de 2008 tratou as gírias, também o fez a edição mais recente, a de 2012. Nelas o fenômeno aparece em duas ocasiões no decorrer do livro: na primeira, no capítulo três, 'As variedades de uma língua plural', os autores trazem as gírias como um tipo de variação linguística, caracterizada pelo ambiente informal de uso da linguagem (p. 38) e conceituam e elucidam a 'gíria'. Na segunda ocasião, no capítulo sete, os autores retomam as gírias para trabalhar com a expansão lexical da língua, juntamente com os empréstimos. Seguindo os critérios da nossa avaliação, as edições apresentam: (i) conceituação do fenômeno; (ii) elucidação com exemplos – são apresentados três quadros com algumas das principais gírias pertencentes ao grupo dos taxistas, da cultura *hip hop* (p. 39), e dos *skatistas* (p. 101), bem como o significado dessas expressões –; (iv) elaboração de exercícios – os autores propõem uma série de questões (p. 39-40) acerca do uso das expressões "orelha" e "sei lá", presentes em uma tirinha de Angeli, duas das quais recaem exatamente sobre o efeito de sentido que o uso dessas expressões "não padrão" exercem em tal discurso. Não encontramos, no entanto, o que esperávamos no item (iii) dos nossos critérios de avaliação: o reconhecimento, por parte dos autores, do estigma que recai sobre o fenômeno 'gíria'. A nosso ver, isso traria à tona a reflexão sobre o preconceito linguístico, e faria com que a discriminação, tanto linguística quanto social, sobre os grupos que fazem uso das gírias, começasse a ser amenizada, tendo em vista uma educação de língua materna mais científica e democrática.

Entre as gramáticas analisadas, então, consideramos que as edições da de Cereja e Magalhães (2008; 2012) são mais elucidativas e capazes de cumprir, de forma geral, com o nosso objetivo de propagar um ensino cientificista de língua, sobretudo no que se diz respeito às expressões linguísticas tidas como 'não padrão' pela Gramática Tradicional.

No que tange ao tema 'gíria' e, mais especificamente, às gírias LGBTT, acreditamos que o professor de português, apoiado em livros didáticos que abordem o tema, de forma, no mínimo, elucidativa, poderia trazê-las como forma de exemplificar os conceitos da aula, além de mostrar aos alunos que os limites entre ambientes sociodiscursivos, na comunidade linguística a que eles pertencem, são tênues, e a interação social faz com que o uso da linguagem tenda a ser compartilhado pelas pessoas de uma comunidade.

Falar sobre a presença das gírias LGBTT em ambientes hétero-discursivos, então, poderia ser uma boa estratégia de amenizar, entre eles, o preconceito que permeia as lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, inclusive em certos usos que esse grupo faz da linguagem.

Considerações finais

Acreditamos que, com este estudo, possamos compreender um pouco melhor as reflexões sociais sobre o fenômeno 'gíria'. Por não se tratar de um trabalho em que o tempo e o espaço foram abundantes para as discussões, salientamos que as ideias debatidas aqui devem continuar a ser estudadas por cientistas que venham a se interessar pelo tema.

Ao trazer o tema das gírias LGBTT para a análise desse fenômeno linguístico, buscamos cumprir com o propósito de elucidar o quão estigmatizado este ainda é no âmbito dos estudos linguísticos, e esse estigma, muitas vezes, é perpassado para o Ensino Básico.

Por fim, buscar reconhecer ocorrências linguísticas não padrão, a exemplo da gíria, como fato linguístico legítimo, a nosso ver, é dever de todo cientista que trabalhe com a língua, sobretudo aqueles que são responsáveis pelo ensino desta nas escolas. Esperamos que o presente trabalho possa ajudar, então, muitos destes profissionais nessa tarefa.

Referências

ALMEIDA, Maria Inez Couto de. **Cultura Iorubá: costumes e tradições**. Rio de Janeiro: Dialogarts. 2006.

ALVES, Anderson Cristiano. **A origem e o uso da linguagem gay**. Sorocaba, 2012. **Disponível em**: <https://pt.scribd.com/doc/115415894/A-origem-e-o-uso-da-linguagem-gay-Anderson-Cristiano-Alves#scribd>. Acesso em: 18 de maio de 2015.

ALVES, Ieda Maria. **Neologismo: criação lexical**. São Paulo: Ática, 1994.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico o que é como se** faz. 52 ed. São Paulo: Loyola. 2013.

BARROS, Antonio Claudio da Silva; BEZERRA, Mª Auxiliadora; MAIOR, Ana Christina Souto. **A gíria: do registro coloquial ao registro formal**. **Disponível em**: <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ03_37-51.html>. Acesso em: 18 de maio de 2015.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **A palavra e a sentença: estudo introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática da Língua Portuguesa**. 37.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2008.

CEREJA, William Roberto; MMAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática: texto, reflexão e uso**. 3 ed. São Paulo: Atual. 2008.

_____. **Gramática: texto, reflexão e uso**. 4 ed. São Paulo: Atual. 2012

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione. 2008.

Dicionário do Aurélio Online. **Disponível em**: <http://www.dicionariodoaurelio.com/>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

Dicionário Informal. **Disponível em**: <http://www.dicionarioinformal.com.br/>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

Dicionário Michaelis Online. **Disponível em**: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAU, Héliton Diego. **A (des)informação do bajubá: fatores da linguagem da comunidade LGBT para a sociedade.** In: Temática. Ano XI, n. 02, 2015. **Disponível em**: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>. Acesso em 18 de maio de 2015.

MELO, Iran Ferreira de. **Análise crítica do discurso: um estudo sobre a representação de LGBT em jornais de Pernambuco**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SCHWINDT, Luiz Carlos da Silva; SILVA, Inaciane Teixeira. **O uso do particípio no português do sul do Brasil**. Letrônica, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 228-247, jan./jun., 2013. **Disponível em**: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/13398/10102>. Acesso em: 18 de maio de 2015.

SILVA, Alessandra Freitas da. **Gíria: linguagem ou vocabulário?**. In: Revista Philologus, Ano 14, N° 41. Rio de Janeiro: CiFEFiL, maio/ago 2008. **Disponível em**: <http://www.filologia.org.br/revista/41/giria_linguage_ou_vocabulario.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2015.

SOARES, Vilma de Fátima. **Terminologia neológica e variação em contexto científico**. In: Os estudos lexicais em diferentes perspectivas. **Disponível em**: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/neo/coloquios_seminarios/CADERNO_RESUMOS_VIII_Coloquio.pdf>. Acesso em: 17 de maio de 2015.

RESUMO

O foco principal deste trabalho são os conhecimentos de 28 professores de língua portuguesa de escolas públicas estaduais do ensino básico de Pernambuco sobre a importância de pressupostos teóricos da morfologia para as aulas de Língua Portuguesa, expressos numa resposta a um questionário. O objetivo da pergunta cujas respostas geraram os dados para este trabalho foi verificar se os conhecimentos teóricos construídos pelos voluntários questionados na sua formação inicial acerca da morfologia são suficientes para a vivência real na sala de aula ligada ao ensino de ortografia. Os resultados aqui apresentados integram a pesquisa em andamento intitulada 'O Ensino da Fonética e da Fonologia e da Morfologia da Língua Portuguesa na Educação Básica Pública de Pernambuco: Práticas de Letramento'. Foram aplicados aos docentes voluntários questionários que envolvem questões relacionadas aos conhecimentos sobre fonética/fonologia e morfologia da língua portuguesa. A análise dos dados nos permitiu perceber que apesar de haver, na formação inicial, disciplinas que subsidiam teoricamente o professor sobre fonética e fonologia e Morfologia, essa formação parece não ser focada na organização do sistema gramatical da língua – cujo conhecimento é fundamental para o ensino da ortografia – nem na reflexão de práticas de ensino, que envolvem aspectos das citadas disciplinas. O negligenciamento desses focos terminam por gerar dificuldade do professor para abordar assuntos relacionados à ortografia que envolvem tais âmbitos e, consequentemente, dos alunos, que não desenvolvem habilidades e competências relevantes ao uso da língua na modalidade escrita em contextos mais formais. Para guiar esta pesquisa, o presente trabalho utilizou como base estudos de autores como Azeredo (2008), Perini (2010), Basílio (2006), Bagno (2012) e Neves (2000).

Palavras-chave: Ensino de português, Morfologia, Formação do professor.

DO CONHECIMENTO DE ASPECTOS DO SISTEMA MORFOLÓGICO DA LÍNGUA PORTUGUESA AO ENSINO DE ORTOGRAFIA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO[1]

Rodrigo Fagner Araujo dos Santos (NUCEPI/UFPE)[2]

Introdução

Com as mudanças propostas pelo desenvolvimento de novos documentos oficiais [inicialmente com os PCN (1998, 1999), PCN+ (2002), PCNEM (2002), e mais recentemente com as OCNEM (2006) e PCE (2012)], o ensino tradicional da língua portuguesa no Brasil – tendo como base o ensino da gramática normativa – tem sido revisto e reformulado, com o intuito de proporcionar aos estudantes do ensino básico um ensino de aspectos de sua língua materna que esteja ligado diretamente às situações de uso reais da língua e que deve ter, por isso, como objetos de estudo os textos manifestados por meio dos gêneros textuais. Dessa forma, faz-se uma conexão pertinente entre teoria e prática. Porém, algumas das orientações e reflexões trazidas pelas OCNEM (2006) e pelo PCE[3] (2012)

1. Trabalho orientado pelas Professoras Doutoras Gláucia Renata Pereira do Nascimento e Siane Gois Docentes/pesquisadoras do NUCEPI (Núcleo de Pesquisas Produção e Compreensão (Inter)linguísticas) do Departamento de Letras do CAC/UFPE.

2. Graduando em Letras Português – Licenciatura pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

3. Os PCE (2012) utilizado neste trabalho são Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio para o estado de Pernambuco.

são, aparentemente, interpretadas de forma inadequada por alguns professores, visto que, muitas vezes, o objeto de ensino de língua portuguesa tem sido a organização formal de gêneros textuais, pondo como secundário (ou, até mesmo, desnecessário) o estudo da organização sistêmica da língua, principalmente de questões relacionadas à fonética/fonologia e à morfologia, que são relevantes para a leitura, a compreensão e a produção de diferentes gêneros orais e escritos. A motivação para que questões sobre o sistema da língua não sejam abordadas pelos professores do ensino básico em sala de aula também pode estar ligada ao pouco preparo destes em sua formação inicial, em relação a questões teóricas dessas áreas da linguística. Se o conhecimento do professor não for consistente, aquilo que vai ensinar, provavelmente, também não o será.

Com base no exposto acima, este trabalho teve como foco verificar o conhecimento de vinte e oito professores de língua portuguesa de escolas públicas estaduais do ensino básico de Pernambuco sobre a importância de pressupostos teóricos da morfologia para as aulas de Língua Portuguesa, expressos numa resposta a um questionário. O objetivo da pergunta cujas respostas geraram os dados para este trabalho foi verificar se os conhecimentos teóricos construídos pelos voluntários questionados na sua formação inicial acerca da morfologia são suficientes para a vivência real na sala de aula ligada ao ensino de ortografia. A análise dos dados[4] – que resultou na produção deste artigo – permitiu perceber que apesar de haver, na formação inicial, disciplinas que subsidiam teoricamente o professor sobre fonética, fonologia e morfologia, essa formação parece não ser focada na organização sistêmica gramatical da língua – cujo conhecimento é fundamental para o ensino, inclusive, de ortografia – nem na reflexão de práticas de ensino, que envolvem aspectos das citadas disciplinas. O negligenciamento de reflexões sobre fonética, fonologia e morfologia termina por gerar dificuldade do professor para abordar assuntos relacionados à ortografia que envolvem tais âmbitos e, consequentemente, dos alunos, que não desenvolvem habilidades e

4. Os questionários e os resultados aqui apresentados integram a pesquisa em andamento intitulada "O Ensino da Fonética/Fonologia e da Morfologia da Língua Portuguesa na Educação Básica Pública de Pernambuco: Práticas de Letramento", em vigência no período de 2014 a 2016. A pesquisa é coordenada pelas professoras Dras. Siane Gois e Gláucia Nascimento, integrantes do NUCEPI (Núcleo de Pesquisas Produção e Compreensão (Inter)linguísticas) do Departamento de Letras do CAC/UFPE.

competências relevantes ao uso da língua na modalidade escrita em contextos mais formais.

Ou seja, de um modo geral, foi identificado que há certa deficiência dos professores entrevistados em relação aos conceitos básicos relacionados à organização sistêmica da língua, principalmente daqueles que regem a sistematização da ortografia, aprendidos, desenvolvidos e/ou consolidados pelos professores em sua formação inicial. Sendo assim, este trabalho, com base em estudos de autores como Azeredo (2008), Perini (2010), Basílio (2006), Bagno (2012), Neves (2000), entre outros, tem por intenção, partindo das respostas dos professores a uma pergunta específica do questionário, identificar se há, por parte destes profissionais, uma importância dada à reflexão acerca de pressupostos teóricos relacionados à estrutura e formação de palavras e se esta importância é, de fato, abordada e concretizada partindo do conhecimento destes acerca do assunto. Isto implica dizer que, apesar de o questionário abordar assuntos relacionados à fonética/fonologia e morfologia, este trabalho terá como foco principal os conhecimentos dos voluntários no âmbito da morfologia.

Para tanto, o trabalho divide-se em três partes: na primeira, serão expostas algumas reflexões acerca da importância de conceitos da morfologia para o desenvolvimento da ortografia no ensino básico, tendo como base estudos de Basílio (2006), Antunes (2012, 2014), Bagno (2012), entre outros; a segunda parte apresentará os dados referentes a uma das perguntas do questionário, que estimula uma reflexão por parte dos voluntários sobre a importância da morfologia para o ensino; e, por último, será apresentado o resultado da análise das respostas dos professores.

Da morfologia à ortografia: reflexões iniciais

Com o avanço dos estudos acerca da prática docente e com as orientações dos documentos oficiais nacionais e estaduais que orientam os currículos da educação básica, sabe-se que o ensino de língua portuguesa no ensino básico brasileiro deve ser calcado na relação interdependente entre forma, função e uso de constituintes dos diferentes estratos da língua, o que envolve reflexões não só sobre esses constituintes e as regras do sistema da língua, mas também dos vários elementos que estão fora de sistema. Portanto, cabe à escola promover:

> condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os, continuamente, nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam. (BRASIL, 2006, p. 27)

Assim, considera-se que o "papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação" (BRASIL, 2006, p. 27), levando em consideração o nível de conhecimentos linguístico-discursivo prévios do aluno, com o intuito de desenvolver e ampliar tais conhecimentos ao longo da formação básica, promovendo, assim, entre outras coisas, a inclusão social.

Tais conhecimentos prévios envolvem práticas discursivas de oralidade e de letramento que já fazem parte do arcabouço de conhecimentos enciclopédicos do estudante, promovendo uma conexão entre escola e mundo, entre conhecimentos escolares e sua aplicação ao meio social em que o estudante está integrado. E a sociedade atual, inserida numa era multimídia, faz com que "ler e ouvir, falar e escrever [estejam] se tornando quase a mesma coisa" (BAGNO, apud ANTUNES, 2014, p. 56), ou seja, "nas manifestações linguísticas atuais, cada vez mais, fala e escrita apresentam realizações híbridas, misturadas, que mutuamente se influenciam" (ANTUNES, 2014, p. 56). Dessa forma, a escrita e a fala têm apresentado, cada vez mais, intersecções ao mostrar cada vez de modo menos evidente a linha já tênue entre ambas modalidades da língua, principalmente em certos gêneros textuais como, por exemplo, os *chats* de sites de relacionamentos.

Talvez pelo fato de esses gêneros híbridos estarem cada vez mais inseridos no cotidiano dos estudantes do ensino básico, o uso da ortografia feito por estes em práticas de letramento que requerem um maior monitoramento tem se tornado por vezes problemático e dificultoso. Como afirma Bagno (2012), "a língua escrita é uma análise da língua falada, e essa análise será feita, pelo usuário da escrita no momento de grafar seu texto, em sintonia com seu perfil sociolinguístico" (p. 353). Antes, é importante esclarecer que escrita e ortografia são conceitos diferentes: "a ortografia oficial é fruto de um gesto político, é determinada por decreto, é resultado de negociações e pressões de toda ordem (geopolíticas, econômicas, ideológicas)" (BAGNO, 2012, p. 353). O mesmo autor explica tam-

bém que "a função da ortografia é, teoricamente, permitir a transcrição da língua falada" (p. 373), apesar de não atingir tal objetivo de forma intrínseca. Por esse motivo, muitos produtores de textos escritos, principalmente estudantes do ensino básico, fazem analogias, suposições e hipóteses que giram em torno de associações entre fala e escrita. Essas associações, por vezes, são consideradas 'erros ortográficos', ao fugirem da normativização oficial da ortografia, isto é, por haver um desvio em relação a uma convenção pré-estabelecida.

Uma das categorias de desvios ortográficos, elencadas por Bagno (2012), "se relaciona com a incidência, na produção escrita, de características fonomorfossintáticas próprias da variedade linguística que os aprendizes adquiriram no convívio com sua família e na interação com sua comunidade" (p. 392). Ou seja, como já foi dito anteriormente, os conhecimentos prévios dos estudantes e suas práticas de letramentos influenciam diretamente na sua produção escrita, recebendo, esta, influências de suas vivências sociais. Por vezes, tais produções escritas seguem hipóteses que não condizem com a norma ortográfica oficial. Visto que a escrita ortográfica é uma das modalidades comunicativas da língua, e que possui relevância em determinados ambientes discursivos que a requerem, o ensino desta mostra-se necessário também para a inclusão social e para suprir certas exigências do mercado de trabalho. Portanto, cabe à escola (e à disciplina de Língua Portuguesa) proporcionar possibilidades de desenvolvimento e aprimoramento da escrita ortográfica para os estudantes do ensino básico.

Essa escrita, a ortográfica oficial, segue alguns critérios de organização, como, por exemplo, o fonético, o etimológico, o morfofonêmico, o político-ideológico, entre outros (BAGNO, 2012). Do terceiro critério elencado, podem ser destacados alguns elementos relacionados à estrutura e à formação de palavras, como os prefixos e os sufixos que, âmbitos de estudo da morfologia, "servem a funções predeterminadas, traduzidas em estruturas morfológicas lexicais". Ou seja, tais elementos mínimos – chamados de morfemas – ajudam a compor as palavras do léxico de uma língua. E, como informa Basílio (2013), "o léxico apresenta um alto teor de regularidade e é um componente fundamental da organização linguística, tanto do ponto de vista semântico e gramatical quanto do ponto de

vista textual e estilístico"[5]. Dessa forma, os critérios morfológicos já citados, e que regem, em parte, a organização sistêmica da ortografia, "constituem um instrumento fundamental na aquisição e expansão do léxico individual ou coletivo, assim como de seu uso na produção e compreensão de diferentes tipos de texto em nossa língua" (BASÍLIO, 2013, p. 7).

Como se sabe, existem certas regularidades na língua que ajudam a torná-la um sistema comunicacional eficaz, pois apresenta "um desempenho natural e suscetível e de fácil aprimoramento, quando bem aprendida e desenvolvida" (SANTOS; PEREIRA, 2013, p. 336). Tais regularidades mostram-se bastante produtivas, pois "a expansão do léxico não pode se resumir ao aumento do número de símbolos que todos teriam que decorar. Isso tornaria o sistema pouco eficiente pois sobrecarregaria a memória" (BASÍLIO, 2013, p. 10). Como afirma Bagno (2012), "o cérebro humano não é um computador" (p. 404), por conta disso que os usuários da língua desenvolvem hipóteses com base em seu 'banco de dados', "utilizando sobretudo material já disponível, o que reduz a dependência de memória e garante a comunicação automática" (BASÍLIO, 2013, p. 10). E tais hipóteses, 'reciclam', de certa forma, elementos que já fazem parte do léxico individual e coletivo e que podem se repetir na construção de outras palavras, como o prefixo -des e o sufixo -ção, por exemplo.

Dessa forma, os elementos que compõem a morfologia, no âmbito da estrutura e formação de palavras, por seguir uma regularidade relativamente estável, devem ser mais explorados em sala de aula para o desenvolvimento de um léxico individual do estudante e, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento de hipóteses que seguem a sistematização da ortografia oficial calcadas no conhecimento de morfemas que fazem parte de seu arcabouço de conhecimentos enciclopédicos. "A vantagem é podermos acionar o processo sempre que necessário; assim, não temos que sobrecarregar a memória com um número imenso de palavras, o que tornaria o sistema pesado e ineficiente" (BASÍLIO, 2013, p. 11).

5. É importante salientar que a ampliação do léxico não só é uma questão do âmbito gramatical. Como pontua Antunes (2012), "o processo de ampliação do léxico da língua é visto como uma questão morfológica que, parece, começa e se esgota no interior da gramática apenas, como se não tivesse também a função de intervir na arquitetura do texto, na armação de sua estrutura" (p. 21).

Em suma, prefixos, sufixos e, também, desinências podem servir – além de critérios fonéticos, etimológicos etc., já mencionados – como elementos que ajudam a sistematizar o ensino da ortografia por conta de sua relevância e produtividade na língua portuguesa, além de suas outras funções que envolvem a estrutura e formação de palavras, a mudança de classe gramatical, a mudança ou o complemento do sentido de determinada raiz etc.

"A reflexão sobre o ensino do português deve dirigir-se de maneira consciente e coerente àqueles conteúdos e atitudes que podem ser considerados relevantes para os interesses do aluno" (POSSENTI; ILARI, 1992, p. 10). Ou seja, ao invés de ensinar certas particularidades e curiosidades etimológicas de palavras pouco usuais, ou certas "coisas insignificantes [...] [como] as regras ortográficas do tipo 'usa-se h em início de palavra quando é etimológico', tão misteriosa e inútil quanto 'as palavras de origem indígena grafam-se com j'" (POSSENTI; ILARI, 1992, p. 10), pode-se elaborar novas abordagens de conteúdos relevantes e produtivos para o desenvolvimento da ortografia do estudante do ensino básico com base em elementos usuais, cotidianos e recorrentes na língua.

Da teoria à prática: pesquisa e resultados

Com base nas reflexões feitas até agora, foi realizada a análise de um *corpus*[6] que consistiu em questionários aplicados a vinte e oito professores de língua portuguesa da rede básica de ensino público do estado de Pernambuco. Nestes questionários, há três perguntas formuladas com o intuito de levantar informações que giram em torno da formação inicial dos voluntários e de seus conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos que envolvem a fonética/fonologia e a morfologia, como: (i) se o professor cursou e o tempo que cursou a disciplina de fonética/fonologia e morfologia na sua formação inicial; (ii) se os conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos da fonética/fonologia e morfologia são importantes para as aulas de língua portuguesa; (iii) e quais atitudes – práticas e teóricas – o professor toma ao se deparar com algumas

6. Aprovado pelo comitê de ética, tal *corpus* faz parte de um projeto maior, o qual este subprojeto está ligado, chamado "O Ensino da Fonética e da Fonologia e da Morfologia da Língua Portuguesa na Educação Básica Pública de Pernambuco: Práticas de Letramento".

construções gráficas que fogem às regras do sistema gráfico do português contemporâneo. Como já mencionado, este trabalho terá como foco de análise conceitos da morfologia e tratará exclusivamente das respostas do ponto (ii). Tal enfoque ajudará na investigação sobre a consistência dos conhecimentos expressos pelos professores de ensino básico participantes da pesquisa sobre conceitos básicos da morfologia que são importantes para tratar de assuntos relacionados à ortografia em sala de aula.

A pergunta do questionário que terá ênfase nesta análise é, como dito, a (ii): "Os conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos da Fonética e da Fonologia e da Morfologia são importantes para as aulas de Língua Portuguesa? Justifique". As respostas para esta pergunta geraram dois gráficos que serão apresentados a seguir: o primeiro apresenta o resultado da parte objetiva da resposta (sim ou não); e o segundo apresenta as justificativas dadas pelos voluntários, organizadas em categorias construídas a partir da análise.

A análise às respostas a essa pergunta mostrou que vinte e seis dos professores entrevistados consideram que os conhecimentos relacionados ao âmbito da morfologia são importantes para as aulas de Língua Portuguesa, ou seja, cerca de 93% dos voluntários. Enquanto isso, dois dos entrevistados não consideram importante, cerca de 7% dos voluntários[7]. A esta pergunta, todos os voluntários responderam. Estes resultados estão representados no gráfico a seguir:

7. Para facilitar a análise, os números foram arredondados.

Gráfico 1: Respostas à pergunta "Os conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos da Fonética e da Fonologia e da Morfologia são importantes para as aulas de Língua Portuguesa?".

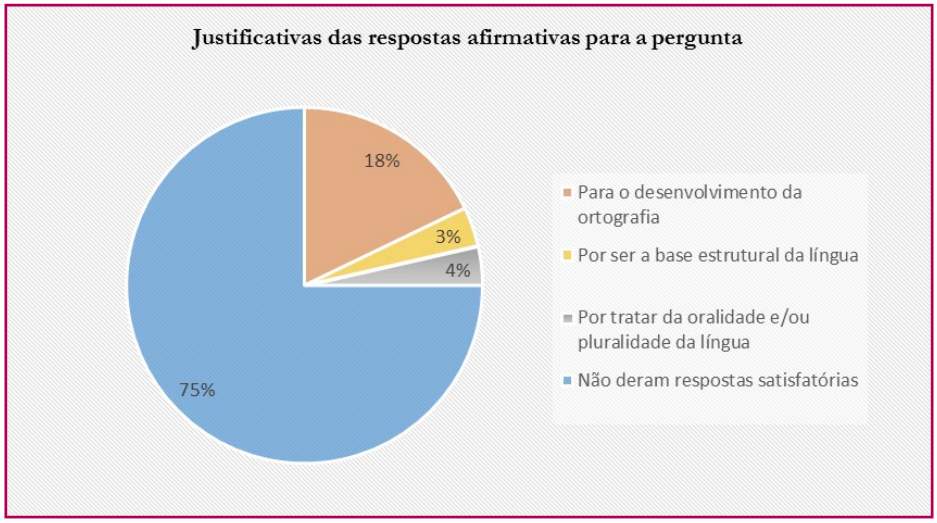


O próximo gráfico apresenta as justificativas dadas pelos voluntários, organizadas em categorias construídas a partir da análise. Foram quatro as categorias construídas com base nas justificativas dos voluntários que disseram 'sim' à pergunta: (1) para o desenvolvimento da ortografia; (2) por ser a base estrutural da língua; (3) por tratar da oralidade e/ou pluralidade dialetal da língua[8]; (4) não deram respostas satisfatórias. Esta última categoria abarca respostas em que os voluntários: (a) usaram apenas as palavras-chave que estavam na pergunta, sem respondê-la; (b) não deram informação acerca de algum conceito que seja, de fato, importante; (c) formularam respostas vagas, ou equivocadas, que indicam que podem não conhecer suficientemente o tema.

Sendo assim, das vinte e oito respostas analisadas, cinco se enquadram na categoria (1); uma se enquadra na categoria (2); uma se enquadra na categoria (3); e vinte e um se enquadram na categoria (4). Isso implica dizer que 75% dos entrevistados não deram respostas satisfatórias, enquanto apenas 25% expressam algum(ns) aspecto(s) que pode(m) ser considerado(s) importante(s) para o ensino de Língua Portuguesa, como mostra o gráfico abaixo:

8. Pelo fato de a pesquisa tratar também de conceitos que envolvem a fonética e a fonologia, a categoria (iii) mostra-se, de certa forma, adequada e relevante para análise

Gráfico 2: Justificativas das respostas afirmativas para a pergunta: "Os conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos da Fonética e da Fonologia e da Morfologia são importantes para as aulas de Língua Portuguesa?"



Dos resultados à análise

Vale a pena salientar que conceitos de morfossintaxe que são base do sistema gráfico do português contemporâneo fazem parte dos conteúdos do currículo da disciplina Língua Portuguesa das escolas públicas do estado de Pernambuco tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio[9]. Além disso, é necessário mencionar, também, que o eixo 'análise linguística' é tomado, nos PCE (2012), como um eixo vertical, que perpassa todos os outros eixos de ensino (leitura, produção escrita e oralidade). Ao promover essa conexão entre os eixos de ensino por meio do eixo da análise linguística, os PCE (2012) têm por intenção indicar a necessidade da não-dissociação entre texto, contexto, linguagem etc., e um envolvimento dos estudantes com os constituintes dos diferentes estratos da língua "em atividades de análise e reflexão sobre o seu uso e funcionamento em textos e contextos diversos, tendo em vista seu aprimoramento como leitor, ouvinte, falante e escritor" (PERNAMBUCO, 2012, p. 16).

9. Os currículos de português do estado de Pernambuco estão disponíveis nos links: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/curriculo_portugues_ef.pdf; e http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/curriculo_portugues_em.pdf

Assim, ao comparar os resultados de ambos os gráficos, pode-se perceber que há o reconhecimento dos professores voluntários da pesquisa sobre a importância de conceitos da morfologia no ensino do português na educação básica, porém, os conhecimentos acerca de conceitos básicos dessa área da linguística parecem não terem sido desenvolvidos e consolidados de forma adequada ao longo da formação inicial destes profissionais. Por um lado, parece haver certa confusão entre alguns conceitos básicos, esboçada nas justificativas dos voluntários que compõem os 75% enquadrados na categoria 4. Por outro, as justificativas relativamente adequadas das respostas que compõem os 25% são superficiais e terminam por valorizar mais alguns aspectos da morfologia e, até, desconsiderar outro(s). Ou seja, de um modo geral, as respostas revelam que os elementos morfológicos que compõem a palavra, como os afixos, por exemplo, que os estudantes precisam conhecer para compreenderem aspectos do sistema gráfico do português, parecem não ser explorados de forma relevante na sala de aula pelos professores voluntários.

Por conta disso, as "expectativas de aprendizagem", elencadas pelos PCE (2012) podem estar sendo negligenciadas. Isso pode causar descompasso entre as aprendizagens, que, ao longo da formação básica do estudante, termina por produzir um desfalque de conhecimentos sobre temas que são basilares para o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas de grande relevância não apenas para a escrita. Esse reducionismo no ensino, provocado, a nosso ver, pelo desconhecimento (ou pelo frágil conhecimento) de conceitos importantes do âmbito da morfologia por parte de professores, pode justificar a superficialidade do ensino de língua materna das escolas públicas, que se mostra em resultados de avaliação externa, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Isso também evidencia certo descompasso entre as orientações dos programas oficiais do governo e o ensino.

Um ensino de língua materna que negligencia o desenvolvimento e a consolidação das aprendizagens de conceitos básicos para a compreensão da ortografia oficial sonega informações ao estudante e promove desigualdades sociais por não possibilitar que os alunos consigam se inserir em certos meios sociais que solicitem o uso da ortografia. Como comenta as OCNEM, "o homem, em suas práticas orais e escritas de interação, recorre ao sistema linguístico – com

suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu léxico" (BRASIL, 2006, p. 25). Logo, possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua escrita ortográfica por meio de estratégias linguísticas que utilizam elementos morfológicos e fonológicos, o professor possibilita, também,

> que os alunos possam, efetivamente, assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonistas na ação coletiva. Nesse quadro, importa salientar que tomar consciência significa, de um lado, saber identificar como e por que determinadas práticas de linguagem e, portanto, determinados usos da língua e de diferentes linguagens são, historicamente, legitimados e, de outro, poder transitar em meio a tais usos e práticas segundo demandas específicas que se possam ter (BRASIL, 2006, p. 29)

Dessa forma, um ensino de língua materna com bases teóricas mais consistentes pode criar condições para que os estudantes do ensino fundamental e médio "construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas" (BRASIL, 2006, p. 29), ao elaborar hipóteses que o ajudem a sistematizar os elementos da língua em prol de certas demandas sociais.

Considerações finais

Entendemos que o professor precisa ter uma visão crítica e aguçada acerca dos vários aspectos que fazem e/ou podem fazer parte de sua aula. Ele não pode esperar modelos estanques de ensino, nem se mostrar como uma figura subserviente, repetidora, ou, até mesmo indefinida. O professor de língua portuguesa deve ser, também, um pesquisador que está "antenado": às pesquisas acadêmicas, com o intuito de transpor didaticamente novas concepções, perspectivas e abordagens; às particularidades de cada turma que leciona; às novidades tecnológicas que o ajudam a aproximar o assunto abordado na aula ao dia a dia dos alunos. Enfim, um professor que, com base em suas experiências, planeja e constrói uma aula que ajuda o aluno a desenvolver capacidades linguísticas que favorecem a sistematização dos elementos que fazem parte da comunicação

como um todo, desde princípios fonomorfossintáticos até princípios contextuais de organização de gênero e de monitoramento da linguagem. É preciso que o professor trabalhe de modo que possa haver no aluno o desenvolvimento de sua "autonomia intelectual e de seu pensamento crítico" (BRASIL, 2006, p. 7), para que ele possa – durante seu período na educação básica e após, no ensino superior e/ou no mercado de trabalho – criar hipóteses coerentes com base em reflexões críticas acerca de elementos que fazem parte da língua em situações que requerem que tal reflexão seja feita.

Como diz Antunes: "O professor precisa ser visto (inclusive pelas instituições competentes) como alguém que, com os alunos (e não para os alunos) pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende" (2003, p. 108). Sendo assim, o conhecimento acerca de conceitos da morfologia, não só para o ensino da estrutura e formação de palavras, mas, também, para o ensino de ortografia, mostra-se relevante, partindo do princípio de que, como já mencionado neste trabalho, as estruturas morfológicas podem servir como instrumentos de fundamental importância tanto para aquisição, desenvolvimento e expansão do léxico, quanto para a compreensão do texto e o ensino de ortografia (BASÍLIO, 2013).

É importante relembrar que esta pesquisa – em andamento – questionou, até o momento, vinte e oito professores. Logo, os resultados aqui apresentados não devem ser generalizados, mas, ao mesmo tempo, não devem ser desconsiderados. A pesquisa, que não se esgota aqui, tem por intenção, também, alertar professores do ensino básico e profissionais que coordenam processos de formação continuada acerca de um ponto específico de reflexão sobre a língua e, também, sobre a prática docente. Desde as significativas mudanças feitas no ensino de língua portuguesa a partir da década de 1990 que os professores enfrentam um momento 'movediço' em que suas identidades ainda não estão completamente definidas. Sendo assim, a relevância deste trabalho se confirma, pois, a reflexão acerca da prática docente e de conhecimentos básicos sobre elementos que fazem parte da estrutura da língua é de grande importância para a sala de aula.

Em suma, percebe-se que há certo negligenciamento desses conceitos básicos que fazem parte do âmbito de estudos da morfologia, o que gera uma proble-

mática dentro dos pilares do ensino da língua materna – neste caso específico, relacionados à ortografia oficial. Como já dito, os resultados iniciais deste trabalho indicam que parece que a formação inicial pouco focada na pesquisa e no estudo da organização estrutural da língua tem diplomado professores que, por vezes, não desenvolvem habilidades para refletir sobre a necessidade de ensino da gramática dessa língua e, em particular, acerca de alguns fenômenos relacionados à morfologia. E isso acarreta, naturalmente, um despreparo também para o ensino de ortografia. A maioria dos voluntários apresentaram justificativas que revelam que há certa defasagem na instrução desse grupo de profissionais a respeito da área de estudo da língua acima citada, esboçando, assim, dificuldades para o ensino de aspectos relacionados ao sistema gráfico do português.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando "o pó das ideias simples". 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Aula de português**: Encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZEREDO, J. C. **Gramática Hauaiss** *da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BASÍLIO, Margarida. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. 3. Ed. São Paulo : Editora Contexto, 2013.

BRASIL/ SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2006.

PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. SEP, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

POSSENTI, Sírio; ILARI, R. **Ensino da língua e gramática**: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: CLEMENTE, Elvo; KIRST, Marta H. (orgs.). Linguística aplicada ao ensino do português. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

SANTOS, Rodrigo Fagner Araujo; PEREIRA, Ygor Simões da Silva. O estudo de sufixos do português em gramáticas escolares: descompasso com a língua em uso. In: SILVA, F. J. M.; LIMA, A. M. A. L.; SANTOS, J. G. S. (Org.). **Língua e literatura na contemporaneidade**: o status do leitor multitarefa. Recife: Pipa Comunicação, 2013. <disponível em: http://www.pipacomunica.com.br/Pipa-Books/ebook-eell-facho.pdf>. Visualizado em: 15/12/2014.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi verificar se a abordagem do hibridismo em processos de formação de palavras, nos livros didáticos e nas gramáticas escolares, condiz com a forma como tal fenômeno é percebido pelos estudantes atualmente. Comparamos os resultados da análise desses livros, tendo como base os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), com a ocorrência de palavras híbridas identificadas em blogs nacionais de temas como moda, musica e jogos que são, provavelmente, acessados por jovens brasileiros com interesse em tais temas e que, portanto, apresentam um léxico conhecido e usado por eles. Para tanto, fizemos um levantamento sincrônico de palavras, baseado na reincidência destas nos *blogs* pesquisados. Cotejamos os achados com as palavras que aparecem como exemplos do fenômeno nos materiais didáticos analisados. A análise destes dados nos permitiu constatar que há, atualmente, uma significativa variedade de palavras híbridas no léxico de jovens e adolescentes os quais tem acesso à internet, todavia os materiais didáticos que analisamos não abarcam esse léxico conhecido pelos estudantes, fato que pode dificultar a compreensão destes acerca do fenômeno. Esta pesquisa também usou como base teórica estudos de Teixeira (2006), Basílio (2006), Fairchild (2009), Gonçalves e Motter (2012) e Neves (2012).

Palavras-chave: Hibridismo, Ensino, Português, contexto.

O FENÔMENO DO HIBRIDISMO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO: MATERIAIS DIDÁTICOS X INTERNET[1]

Alane Kerolaine Gondim Leitão (UFPE)
Ana Cecília (UFPE)
Maria Gabriela Ramos De Oliveira (UFPE)
Silmara Priscila Sabino Pereira Da Silva (UFPE)
Talita Fernandes (UFPE)

Introdução

É sabido que há certo distanciamento entre a língua falada e a língua escrita, embora haja mais semelhanças que diferenças. Além disso, há ainda a distinção entre os tipos de registro dessas duas modalidades, o informal e o formal. Conforme (KOCH, 2003, p.78) apud (VIEIRA; VELOSO, 2011, p.704), "há uma escrita informal que se aproxima da fala e uma fala formal que se aproxima da escrita". Embora, com a internet e as redes sociais a escrita, dentro desses meios, tenha estado cada vez mais próxima do que seria uma fala informal, alguns usos, naturalmente são regidos por regras gramaticais inerentes exclusivamente a formas próprias da escrita, como veremos no decorrer desta pesquisa.

Segundo Teixeira (2006, p.10),

> A massificação do telemóvel [telefone celular] veio alterar substancialmente a relação que as camadas juvenis mantinham com o texto es-

1. Trabalho orientado pela Professora Doutora Gláucia Renata Pereira do Nascimento (Docente/pesquisador do Depto de Letras – CAC – UFPE)

> crito. Este tipo de texto, até aí tido como uma forma de representar a linguagem mais formalizada, contraposta à oralidade quotidiana, é transfigurado pelo telemóvel como instrumento de escrita.

Ainda em concordância com Teixeira (2006), apesar de a internet ser um lugar de múltiplas línguas, o qual procura se apresentar de maneira especialmente abrangente, este espaço virtual tem se tornado um lugar também, e acima de tudo, "unificador de tendências". "[...] Para isso, simplifica os códigos de escrita e tende a usar um código o mais universal possível". (TEIXEIRA, 2006, p.2). Posto isto, em seu texto, o autor faz uso da expressão "globalização linguística".

Os jovens tem tido muito mais acesso a essa escrita informal, por meio da internet, do que à ensinada na escola, com a qual têm contato estabelecido essencialmente através do material didático. Simultaneamente, em decorrência da chamada "globalização linguística",a língua portuguesa passa por um transcurso muito rápido de aquisição de novas palavras, as quais têm sido emprestadas (principalmente do inglês). Estas, de forma natural e quase que imperceptível, incorporam-se a estruturas do português, contribuindo para a emergência de palavras híbridas nessa língua.

Apesar de, em geral, alguns conceitos sobre formação de palavras não serem abordados por professores de ensino básico, crianças e jovens sentem a necessidade do acréscimo de afixos a semantemas de outros idiomas e os aplicam, mesmo sem terem uma consciência explícita do fenômeno e dos conceitos inerentes a essa prática. Isso é possível, porque, além do léxico externo (conjunto de palavras as quais conhecem da língua), tais crianças e jovens têm arquivado na memória um léxico interno, o qual lhes permite conhecer as regras de combinação de elementos de sua língua, viabilizando os processos de derivação e composição para a formação de novas e híbridas palavras. Isto porque, "o léxico é 'ecologicamente correto': temos um banco de dados em permanente expansão, mas utilizando sobretudo material já disponível, o que reduz a dependência de memória e garante comunicação automática." (BASÍLIO, 2006, p.10)

Apesar do pouco conhecimento, os processos de composição e de derivação de uma mesma palavra a partir de formas provenientes de diferentes línguas é bastante antigo na língua portuguesa. Tal fenômeno é denominado de 'hibridismo linguístico'. Entende-se aqui que o conceito de hibridismo, especialmente de palavras que emergem na internet, pode ser um excelente meio de introduzir

para os alunos de ensino básico conceitos como os de derivação e composição de palavras, visto que os jovens estão constantemente em contato com palavras híbridas as quais são facilmente encontradas na internet, como *retwittar* e *bugado*. Cabe aqui citar Fairchild (2009), em seu texto Conhecimento técnico e atitude no ensino de língua portuguesa, quando ressalta que:

> Os encaminhamentos discutidos fundamentam-se na premissa de que erros e outras manifestações imprevistas não apenas revelam procedimentos de construção do conhecimento, mas também oferecem oportunidades importantes para que o professor se faça incluir na palavra do aluno, sendo, portanto, um aspecto fundamental na construção de uma relação em que o ensino se torne possível.

Entretanto, as gramáticas escolares e livros didáticos, aparentemente, não têm se utilizado dessa estratégia. Sendo assim, decidimos analisar a abordagem do tema *hibridismo* na coleção de livros didáticos de 6º a 9º ano do ensino fundamental da autora Laura de Figueiredo: *Singular e Plural: leitura, produção, estudos de linguagem* (2012) e na gramática de ensino básico *Gramática Reflexiva: Texto, semântica e interação* de William Cereja e Thereza Cochar (2009). Apresentamos, ainda, um levantamento de palavras recorrentemente utilizadas no meio virtual, recolhidas em blogs nacionais de temas como moda, música e jogos, que são, provavelmente, acessados por jovens brasileiros com interesse em tais temas e que, portanto, apresentam um léxico conhecido e usado por eles.

Para tanto, a pesquisa se baseou em documentos oficiais os quais regem o ensino básico. São estes os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCN, 1997) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2011).

Em primazia, discorreremos sobre o que é o hibridismo e como esse fenômeno se apresenta no português brasileiro contemporâneo, nos já citados espaços da internet.

O hibridismo linguístico no português brasileiro

Bechara (2009, p372) define hibridismo como "a formação de palavras com elementos de idiomas diferentes". A definição é satisfatória. Há, porém, gramáticas escolares que informam, equivocadamente, que o hibridismo é um processo de formação de palavras.

Monteiro (2002, p200) defende – e nesta pesquisa se corrobora tal concepção – que

> É preciso desfazer o equívoco de certas gramáticas que consideram o hibridismo um processo de formação de palavras, distinto dos demais. Os processos que produzem os vocábulos híbridos são a composição e a derivação, sem nenhuma diferença a não ser a diversidade de origem dos elementos formadores.

Ou seja, o hibridismo, de fato, não é um processo de formação de novas palavras. Dessa forma, melhor seria dizer que as palavras híbridas são "produzidas com elementos de línguas diferentes" (MONTEIRO, 2002, p.200). O hibridismo é um fenômeno que envolve os processos de derivação e de composição.

Bechara, em seu tópico sobre hibridismos, complementaa informação, em nota de roda pé, informando algo que é de extrema importância para o ensino de hibridismo no ensino básico. "O ar vernáculo é tal, que a rigor não se poderia falar de hibridismo em muitas dessas inovações lexicais. Só aos olhos de quem conhece a história desses elementos é que fica patente sua origem estrangeira." BECHARA (2009, p.372). Ou seja, embora haja muitas palavras no português que já passaram por esse processo de hibridização, em virtude do constante uso, com o passar do tempo, torna-se quase que imperceptível a identificação da estrutura híbrida de muitas delas. Como pontua Monteiro (2002 p.200) acerca do hibridismo, "(...) os usuários do português em geral não têm consciência da origem dos constituintes [...] " de muitas palavras híbridas. E aqui se encontra o problema do ensino e exemplificação não condizentes com a realidade e com o contexto no qual o aluno está inserido.

Apesar de utilizar exemplos herdados das antigas gramáticas (autorretrato e germanofobia, por exemplo), observa-se em Bechara a consciência de que estes não facilitam a compreensão dos alunos, além de que, o autor também atenta para a facilidade do surgimento de hibridismos. Nas palavras do autor, a nossa língua "forma com facilidade hibridismos com elementos estrangeiros que se acham perfeitamente assimilados ao idioma, que passam como elementos nativos" (2009, p.372).

O hibridismo é, hoje, um tema pouco pesquisado e para o qual se dá insuficiente relevância, dado o corrente uso. Entendemos que a na era das TDIC (Tecnologias

Digitais de Informação e Comunicação) o fenômeno ganha relevo e merece mais atenção dos que se interessam por linguística aplicada ao ensino do português.

O que dizem os documentos base

Consideremos primeiramente os Parâmetros Curriculares Nacionais. O documento é publicado em 1997 e apesar do contexto histórico-linguístico diferente, visto que, como se sabe, a língua está em constante mudança, já se nota uma preocupação com a contextualização do ensino.

Ainda no início do documento, pontua-se que "saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos" (1997, p.8) é de extrema importância, sendo um dos objetivos do ensino fundamental. Outro ponto que revela essa preocupação em relação ao contexto é apresentado logo no primeiro tópico de outra lista, o qual retrata "a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos" (1997, p.18) como uma das críticas feitas ao ensino tradicional.

Alguns outros pontos pertinentes, para esta análise, encontrados nos PCN (1997):

- Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades lingüísticas. (p.18)
- Não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. (p.28)
- Em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla lingüística. (p.29)
- É preciso entender, por um lado, que, ainda que se trate a palavra como unidade, muitas vezes ela é um conjunto de unidades menores (radicais, afixos, desinências) que concorrem para a constituição do sentido. (p.84)

Visando agora à composição do livro didático em si, deve-se ressaltar o que determinou o PNLD (2011) para a coleção de livros didáticos a qual será analisada posteriormente. As resenhas observadas foram as de 2011-2013, compreendendo, assim, o ano de lançamento da coleção.

Um dos pontos primordiais o qual fundamenta a análise proposta a seguir está nos critérios específicos sobre o componente curricular. Há a recomendação da apropriação de situações de uso, na prática de ensino, com fins na melhor sedimentação do conhecimento. Assim como estabelece o próprio documento, o livro didático "deve proporcionar o aluno a refletir sobre aspectos da língua, utilizando situações de usos [...] e propiciar a construção de conceitos." (2011, p.23)

Alguns outros aspectos importantes do PNLD (2011)dentre critérios comuns e específicos:

- Apresentar "coerência e adequação da abordagem assumida pela coleção" (2011,p.13)
- Adequação do assunto com o nível de escolarização, além de também incentivar a busca de materiais externos ao livro didático. (2011,p.21)
- Em relação ao trabalho com texto é necessária a articulação dos textos e assuntos para gerar uma progressão nos estudos. (2011,p.21)
- Desenvolver a proficiência na escrita, considerando a escrita como prática social e a escrita como processo [...] (2011,p.22)

Análise de dados

A análise dos dados obtidos a partir deste trabalho foi organizada da seguinte maneira: Apresentamos, primeiramente, um quadro demonstrativo de palavras híbridas apanhadas em blogs nacionais de temas como moda, música e jogos que são, provavelmente, acessados por jovens brasileiros com interesse em tais temas e que, portanto, apresentam um léxico conhecido e usado por eles.

É oportuno que se ressalte inclusive que, no início da pesquisa, acreditávamos ser mais simples a coleta de palavras híbridas nos *blogs* sem que se levasse em conta a categoria destes, tendo o grupo analisado alguns de humor, por exemplo. Todavia, constatamos que não seria fácil encontrar hibridismos em qualquer categoria de *blog*. Empréstimos foram encontrados com maior facilidade. *Blogs* com os temas já citados (moda, música e jogos) foram os que apresentaram mais palavras híbridas, sendo mais produtivas em *blogs* de jogos. Este fato explica-se facilmente, já que muitos dos jogos mais populares entre os jovens não são traduzidos para o português. "Com a revolução tecnológica, os estudantes tornaram-se sujeitos atuantes na construção de conhecimentos, pois, ao navegarem virtualmente, entram em contato com diferentes saberes" (GONÇALVES; MOTTER, 2012, p. 3).

É importante ainda deixar claro que os textos de *blogs* foram escolhidos intencionalmente para a extração e representação do uso real das palavras híbridas. Ou seja, os blogs foram adotados como meio para a comprovação de que há sim hibridismos linguísticos em uso no português brasileiro contemporâneo.

Em contraposição a estes achados, serão expostas palavras que aparecem como exemplos do fenômeno estudado na gramática e na coleção de livros didáticos, de ensino básico, já nomeados anteriormente.

a) O hibridismo em palavras da internet

As palavras apresentadas no quadro abaixo foram transcritas de 09 nove *blogs* diferentes sobre assuntos diversos.

Tabela 1 - Palavras híbridas encontradas em blogs da internet sobre moda, música e jogos

Nº	PALAVRAS	RAÍZES/ (ORIGEM)		ACRÉSCIMOS (PORTUGUÊS)	DERIVAÇÃO/ COMPOSIÇÃO/ FLEXÃO
01	Blogar	Blog	**(Inglês)**	*-ar*	*Sufixal*
02	Blogosfera	Blog	**(Inglês)**	*-esfera*	*Sufixal*
03	Blogueiro	Blog	**(Inglês)**	*-eiro*	*Sufixal*
04	Boyzinha	Boy	**(Inglês)**	*-inha*	*Sufixal*
05	**Bugado**	Bug	**(Inglês)**	*-ado*	*Sufixal*
06	Bugar	Bug	**(Inglês)**	*-ar*	*Sufixal*
07	**Bugou**	Bug	**(Inglês)**	*-ou (desinência NP)*	*Verbo derivado flexionado*
08	**CraftLandia**	Minecraft	**(Inglês)**	*-Landia*	*Sufixal*
09	Deslogar	Log	**(Inglês)**	*Des-; -ar*	*Parassintética*

10	Fashionismo	Fashion	**(Inglês)**	*-ismo*	*Sufixal*
11	Flopa	Floop	**(Inglês)**	*-a (desinência NP)*	*Sufixal*
12	Flopar	Floop	**(Inglês)**	*-ar*	*Sufixal*
13	Flopou	Floop	**(Inglês)**	*-ou (desinência NP)*	*Verbo derivado flexionado*
14	Googlar	Google	**(Inglês)**	*-ar*	*Sufixal*
15	Hackeador	Hacker	**(Inglês)**	*-ador*	*Sufixal*
16	Hitar	Hit	**(Inglês)**	*-ar*	*Sufixal*
17	Hitou	Hit	**(Inglês)**	*-ou (desinência NP)*	*Verbo derivado flexionado*
18	Kibar	Kibe	**(Árabe)**	*-ar*	*Sufixal*
19	**Logado**	Log	**(Inglês)**	*-ado*	*Sufixal*
20	Logar	Log	**(Inglês)**	*-ar*	*Sufixal*
21	Makes	MakeUp	**(Inglês)**	*-s*	*(Flexão de número)*
22	Postagem	Post	**(Inglês)**	*-agem*	*Sufixal*
23	Postando	Post	**(Inglês)**	*-ando*	*Verbo derivado flexionado no gerúndio*
24	Postar	Post	**(Inglês)**	*-ar*	*Sufixal*
25	Reblogar	Blog	**(Inglês)**	*Re-; -ar*	*Parassintética*
26	Retwitar	Twitter	**(Inglês)**	*Re-; -ar*	*Parassintética*

27	Rockeiro	Rock	**(Inglês)**	*-eiro*	*Sufixal*
28	Shippar	Ship	**(Inglês)**	*-ar*	*Sufixal*
29	Shippo	Ship	**(Inglês)**	*-ou (desinência NP)*	*Verbo derivado flexionado*
30	Stalkear	Stalk	**(Inglês)**	*-ar*	*Sufixal*
31	Trollar	Troll	**(Inglês)**	*-ar*	*Sufixal*
32	Twitar	Twitter	**(Inglês)**	*-ar*	*Sufixal*
33	Upando	Up	**(Inglês)**	*-ando*	*Verbo derivado flexionado no gerúndio*
34	Upar	Up	**(Inglês)**	*-ar*	*Sufixal*

Chama atenção, primeiramente, neste quadro, o fato de que a maioria das palavras é de base inglesa, sendo apenas uma, *Kibe*, proveniente do árabe. Confirma-se, portanto, a ideia de que "no cenário atual, a Língua Inglesa recebe seus créditos por pluralizar o mapa lingüístico e cultural de todo o mundo, servindo-se da tecnologia digital e das mídias interativas." (GONÇALVES; MOTTER, 2012, p. 6). Há ainda outras questões a serem observadas.

Note-se que o mais produtivo dentre os processos de prefixação e sufixação é o segundo e que quando ocorre sufixação verbal, a qual também ganha em número de eventos, a maior produtividade fica a cargo da primeira conjugação. Há também três casos de parassíntese. Neles, primeiramente ocorre a adição da desinência verbal *-ar,* para só então haver a adição dos prefixos *des-* e *re-*. Basílio (2006), explica essas ocorrências da seguinte forma:

> Na sufixação temos a estrutura [[base] sufixo]x, em que o sufixo determina a categoria lexical x da palavra resultante; na prefixação a estrutura é [prefixo[base]]x, e o prefixo especifica uma alteração semântica na palavra resultante, ficando inalterada a classe x da base; e na derivação

> parassintética temos [prefixo[base]sufixo]x, sendo que o prefixo especifica uma alteração semântica e o sufixo determina a categoria lexical x da palavra resultante.

É relevante a ocasião de que estão envolvidos objetos, tais como sufixos e prefixos, além de raízes, e suas determinadas funções, na composição/derivação destas palavras. Sendo este meio um lócus bastante rico para o ensino de tais processos.

b) Os livros didáticos

Inicialmente, deve-se levar em conta que a escolha da coleção de livros a ser observada também não foi feita aleatoriamente. Já que, do 6º ao 9º ano (2º ciclo do ensino fundamental), são justamente os anos pelos quais os alunos, em sua maioria (salvo nos projetos de EJA e Travessia), passam pela pré- adolescência e adolescência. Retomando a fala de Teixeira (2006) "A massificação do telemóvel [telefone celular] veio alterar substancialmente a relação que as camadas juvenis mantinham com o texto escrito" (p.10).

Os livros da coleção Singular e Plural: leitura, produção, estudos de linguagem, da autora Laura de Figueiredo, publicados no ano de 2012, mostram-se aparentemente atuais em alguns aspectos. Contudo, não foram achados bons resultados acerca do estudo do hibridismo nestes.

Dentre os quatro livros da coleção, o único volume que apresenta temas que levaram a crer estarem próximos do fenômeno do hibridismo foi o do 9º ano. A autora apresenta o tema Empréstimos e Estrangeirismos (a partir da página 184 do livro do 9º ano), no qual introduz uma pequena nota a respeito do que chama de "Palavras estrangeiras aportuguesadas". Esta nota, à primeira vista, assemelha-se ao que se denominaria hibridismo. Entretanto, ao se dispensar mais atenção às palavras listadas, notou-se que não se tratavam de palavras híbridas. São estas as posta na lista fornecida pela autora na página 185: 'caubói', 'clicar', 'ateliê', 'alfaiate', 'quitute', 'palhaço' e 'jacaré'. A única dentre as sete destas, que apesar de não estar na tabela apresentada, é um uso recorrente no momento atual na língua portuguesa brasileira é *clicar*. As outras oferecem dificuldade de reconhecimento de seus elementos constituintes autênticos, que são, segundo a autora, de outros idiomas, uma vez que passaram pelo processo de 'aportuguesamento'

em sua escrita, como informa a autora. Note-se que hibridismo e "aportuguesamento" são fenômenos distintos. O hibridismo, como já visto, envolve processos de derivação e de composição de palavras, já no "aportuguesamento" ocorrem apenas modificações gráficas em palavras outrora emprestadas de outras línguas (como em *cowboy* e caubói, por exemplo). Ou seja, constatou-se que o tema não é abordado em nenhum dos livros da coleção.

Por um lado, tem-se a massificação do uso de palavras híbridas no português brasileiro contemporâneo, especialmente na internet, meio muito presente no cotidiano de crianças e jovens brasileiros. Os estudantes as utilizam sem nenhuma dificuldade, dentro e fora do universo virtual. Apesar disso, esse mesmo processo não é posto no livro didático. Verifica-se contrariedade, portanto, com os critérios estabelecidos pelo PNLD (2011). Uma vez que, como demonstrado nas citações do documento, deve-se buscar co-relação com situações de uso efetivo da língua. Ainda em conformidade com o PNLD, é importante a "adequação do assunto com o nível de escolarização, além de também incentivar a busca de materiais externos ao livro didático." (2011, p.21)

c) A gramática escolar

A gramática escolar avaliada, contrariamente aos livros didáticos, apresenta o tema *hibridismo,* em sua página 105. No entanto, o tratamento com o tema se mostra falho e descontextualizado.

Em primazia, atenta-se para o pequeno espaço que é dado ao tema, para o qual é reservado menos da metade de uma página. Apesar da pouca informação sobre o fenômeno, o *hibridismo,* como já visto anteriormente, é um fato e está presente no português contemporâneo. Sendo assim, observa-se certa desproporcionalidade neste ponto, considerando que é dado espaço maior para outros fenômenos.

Além disso, quando se parte para as exemplificações, há um total distanciamento da realidade do estudante e do português brasileiro contemporâneo. São estas as palavras trazidas a título de exemplo: 'bisavô', 'cronômetro', 'automóvel' e 'burocracia'. A única destas que chega a se assemelhar às da tabela 1 é *bisavô*, já que se consegue ter, com mais facilidade, a percepção de seus elementos constituintes.

Não obstante, consideram-se dois fatos na escolha de tais palavras. Primeiramente, todas elas são de uso comum na língua. Em segundo lugar, não são palavras "atuais", ou seja, que foram incorporadas recentemente ao léxico do português brasileiro, ou ao menos ao de um determinado grupo (por exemplo, de faixa etária predominantemente jovem), no caso das palavras da tabela apresentada no tópico *'a'* desta análise.

Os Parâmetros curriculares nacionais são claros quando propõem que "é preciso entender, por um lado, que, ainda que se trate a palavra como unidade, muitas vezes ela é um conjunto de unidades menores (radicais, afixos, desinências) que concorrem para a constituição do sentido. (1997, p.84)

Ainda que na gramática de Cereja; Cochar venham explicitadas a composição das partes de tais palavras, estas são tão corriqueiras para os alunos, que para eles fica mais difícil o entendimento do hibridismo, já que se perdeu a noção de que os constituintes das palavras exemplos são de idiomas diferentes. Nota-se que a compreensão é dificultada pela falta de ligação com a realidade vivida pelo aluno.

Considerações finais: o conteúdo como argumento

O movimento e expansão do léxico da língua portuguesa através da internet e das mídias sociais tende a ser, a nosso ver, um forte aliado para a melhor compreensão de processos de formação de palavras como os de derivação e composição. Nas palavras de Gonçalves e Motter (2012, p. 2-3), a comunicação digital,

> viabilizada principalmente pela internet, permitiu que a língua se expandisse e atingisse, de maneira diferente, espaços que ainda não tinham sido englobados por esse processo. Um desses espaços é a escola. O fazer educativo aliado à tecnologia opera na construção de um conhecimento novo, ágil, criativo e flexível, um conhecimento harmonizado com o ritmo de vida dos estudantes de hoje.

Logo, "seria muito melhor que a escola aprendesse a ver e a trabalhar com estas novas formas de expressão e as contextualizasse no plano das variedades e níveis de linguagem que todas as línguas possuem" (TEIXEIRA, 2006, p.11).

Os materiais didáticos também precisam se comprometer mais com a contextualização de conteúdos, de modo mais articulado com a realidade atual dos estudantes da educação básica. No entanto, deve haver ainda maior cuidado, por parte do professor, diante da não adequação dos materiais didáticos à realidade do aluno.

É importante ressaltar que a análise aqui posta tem em vista os materiais de apoio do professor, entretanto entende-se a autonomia deste, que pode (e deve!) levar para a sala de aula outros tipos de material, além de livros didáticos. O professor não deve apoiar sua prática tão somente em materiais didáticos. Como argumenta Fairchild (2009, p. 7), "[...] a prontidão do professor depende da sua segurança para contestar a autoridade de materiais publicados quando uma situação prática os surpreende." Assim, além da situação prática inesperada com a qual o professor pode se deparar, as mutações e nuances linguísticas (relevância de determinados temas em detrimento de outros) devem ser também um fator contestatório da autoridade destes materiais.

Em virtude dos resultados obtidos, acredita-se que para alunos de ensino básico seria muito mais produtiva a apresentação de conteúdos da morfologia, tais como afixos e desinências, a partir de palavras híbridas, como as explicitadas no quadro do tópico '*a*' da análise de dados. Conhecendo a procedência de constituintes dessas palavras, predominantemente de língua inglesa– como verificado – conseguiriam identificar mais facilmente esses constituintes, como em *deslogar,* por exemplo. Por semelhante modo, *reblogar* e *postagem* seriam palavras de fácil análise para os alunos.

Finalmente, Neves (2012, p. 51), apud (Halliday, 1994) reconhece que "as formas e os processos da língua (a gramática) são meios para um fim, não um fim em si mesmo: na atividade bem-sucedida, os fins são correlatos das motivações".

Dessa maneira, ter-se-ia a produtividade híbrida vivida pelo português brasileiro atual como um meio para um fim. E não o puro ensino do velho conteúdo gramatical, pautado em exemplos descontextualizados, como um fim em si mesmo.

Referências

BALREIRA, A. **Stalkear, Trollar, Kibar, Floodar...Hã?????.**2012. Disponível em: <http://www.adrianabalreira.com/2012/05/stalkear-trollar-kibar-floodarha.html>. Acesso em: 20 maio 2015.

BASÍLIO, M. **Formação e classes de palavras no português do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2006.

BECHARA, E, 1928- **Moderna gramática portuguesa.** 37. Ed. Ver.,ampl. e atual. Conforme o novo Acordo Ortográfico. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Guia de Livros Didáticos PNLD 2012** – História. Brasília, DF: SEB, 2011.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. M. **Gramática reflexiva**: volume único, 3. Ed. Reform. – São Paulo: Atual, 2009.

COELHO, C. **Super Vaidosa.** Disponível em: <http://camilacoelho.com/>. Acesso em: 17 maio 2015.

COUTINHO, C. **Garotas estúpidas**. Disponível em: <http://www.garotasestupidas.com/>. Acesso em: 17 maio 2015.

CRAFTLANDIA: **Fóruns**. Disponível em: <http://forum.craftlandia.com.br/ipb/index.php?/topic/456371-hacker-ou-e-nubice-msm/>. Acesso em: 19 maio 2015.

FAIRCHILD, T. M. **Conhecimento técnico e atitude no ensino de língua portuguesa.** 2009. 13 f. Universidade Federal do Pará, São Paulo. Disponível em: < http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28206 >. Acesso em: 17 maio 2015.

FIGUEIREDO, Laura de. **Singular e Plural: leitura, produção, estudos de linguagem**. Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar, Shirley Goulart - São Paulo : Moderna 2012.

GONÇALVES, A. R.; MOTTER, R. M. B. **Sobre o ensino de língua inglesa no contexto global: língua franca, hibridismo linguístico, e homogeneização cultural. E-scrita,** Nilópolis, v. 3, n. 3, p.1-14, dez. 2012. Disponível em: <http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/632/pdf_301>. Acesso em: 17 maio 2015.

KIOSKEA: **Fóruns**. Disponível em: <http://pt.kioskea.net/forum/affich-179216-nao-to-conseguindo-twittar-porque>. Acesso em: 15 maio 2015.

LEAGUE of legends: **Fórum.** Disponível em: <http://forums.br.leagueoflegends.com/board/showthread.php?t=153443>. Acesso em: 19 maio 2015.

LEVEL up: **Vem upar**. Disponível em: <http://warface.uol.com.br/vem-upar/>. Acesso em: 19 maio 2015.

MONTEIRO, J. L. 1994 – **Morfologia Portuguesa** / José Lemos Monteiro. 4º edição revista e ampliada. – Campinas: Pontes, 2002

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros** / Maria Helena de Moura Neves – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ON tape: **flopa ou não flopa**. 2011. Disponível em: <http://ontapeblog.blogspot.com.br/2011/07/flopa-ou-nao-flopa.html>. Acesso em: 19 maio 2015.

_____. **Quero ser blogueira: COMO CONCILIAR SEU EMPREGO E O BLOG**. Disponível em: <http://karolpinheiro.com.br/videos/quero-ser-blogueira-ep-6-como-conciliar-seu-emprego-com-o-blog-com-stephanie-noelle/>. Acesso em: 17 maio 2015

TEIXEIRA, J. **Globalização, novos cosmopolitismos e a anunciada morte das línguas.** 2006. p. 169 - 186. In: colóquio de outono – Novos cosmopolitismos. Identidades híbridas, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/5867>. Acesso em: 18 maio 2015.

TIETANDO: **A Difícil Arte de "Shipar" em Paz**. 2007. Disponível em: <https://tietandoblog.wordpress.com/2007/12/02/a-dificil-arte-de-shipar-em-paz/>. Acesso em: 19 maio 2015.

VIEIRA, D.; VELOSO, L. F. **Gêneros textuais e produção: O desenvolvimento da competência discursiva através de práticas de produção embasadas em gêneros textuais. ANAIS DO XVI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: Docência nos seus múltiplos espaços,** Cachoeira do Sul, p.699-715, 8 jul. 2011. Disponível em: <https://books.google.com.br/s?id=tOUEQUOUnWgC&pg=PA704&lpg=PA704&dq=há+uma+escrita+informal+que+se+aproxima+da+fala++koch&source=bl&ots=evEsgjOu5J&sig=ih888_0pEbhNv0UB2jsdEAO3qg8&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CDAQ6AEwA2oVChMI78Wn9qKOxwIVAxgeCh3sEwp7#v=onepage&q=há uma escrita informal que se aproxima da fala koch&f=false>. Acesso em: 02 ago. 2015.

CADERNO 15

Anais Eletrônicos VI ECLAE

Semântica e ensino

RESUMO

Para Émile Benveniste (2009) sentido e forma ainda que noções opostas são tratadas como indissociáveis, assim como a significação da língua pode ser observada por meio dos níveis: semântico e semiótico. Este artigo analisa o problema da significação da língua nos níveis: semântico e semiótico, considerando a identidade cultural nas cidades de Salvador e Recife, baseando-se na teoria de Émile Benveniste (2005, 2006 e 2014). As discussões traçadas neste trabalho giram em torno do axioma enunciativo de Benveniste (2006): enunciação é o colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. Acreditamos que ao se apropriar e utilizar o dialeto, o sujeito se enuncia e se estabelece, ao mesmo tempo em que reafirma a sua identidade cultural. Com base em uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, realizada nas cidades de Salvador e Recife, discutiremos a relação de sentido e as possíveis marcas do sujeito encontradas no discurso de alguns entrevistados dessas regiões, uma vez que, em termos teóricos, podemos dizer que a identidade cultural pertence à esfera do discurso. Ou seja, o sujeito marca da forma que for seu lugar na cultura, ou no próprio discurso sobre a cultura. (FREITAS, 2010). Este trabalho é um recorte dos resultados parciais da dissertação de mestrado em Ciências da Linguagem do PPGCL da UNICAP.

Palavras-chave: Semântico, Semiótico, Sentido, Forma, Identidade cultural.

DISCUSSÃO SOBRE O SENTIDO SEMÂNTICO/SEMIÓTICO E A IDENTIDADE CULTURAL

Daniele dos Santos Lima (UNICAP)
Isabela Barbosa do Rêgo Barros (UNICAP)

Introdução

Este artigo analisa o problema da significação da língua nos níveis: semântico e semiótico, levando também em consideração a identidade cultural, pois o sujeito diz a sua identidade cultural através da língua. Sendo assim, será discutido o sentido semântico e semiótico da enunciação baseando-se na teoria de Émile Benveniste e a identidade cultural do sujeito falante.

A significação da língua é um dos problemas mais complexos da Linguística. Para Flores (2013a, p. 89) "é difícil recuperar a história do termo *Semântica da Enunciação* e, mais difícil ainda é recuperar a história do uso atribuído à palavra *enunciação*". Existem poucos trabalhos que se dedicam a informar as origens históricas e conceituais de ambas. Segundo o autor é difícil definirmos o que estuda a Semântica da Enunciação, o primeiro ponto a ser avaliado diz respeito às diferenças de nomeações que existem para identificar o campo.

É interessante ressaltar que há no mínimo três denominações: Semântica da enunciação, Teoria da Enunciação e Linguística da Enunciação. Flores (2013a), explica que quando falamos nos autores individualmente, falamos em Teorias da Enunciação; quando falamos no conjunto delas, usamos o termo Linguística da

Enunciação. Já a Semântica da Enunciação estuda a enunciação. Mas segundo Flores (2013a), o problema é que a enunciação é algo distinto para cada autor. Ou seja, para fazermos uma análise enunciativa temos que nos vincular a uma das Teorias da Enunciação para podermos fazer uma Semântica da Enunciação. Por isso foi escolhido os aspectos semânticos e semióticos circunscritos à Teoria de Émile Benveniste.

Para Émile Benveniste sentido e forma ainda que noções opostas são tratadas como indissociáveis. Para o autor a significação da língua pode ser observada por meio dos níveis: semântico e semiótico.

De acordo com Flores (2012), o homem está na língua e estar na língua é a enunciação. O indivíduo faz uso das palavras, sem parar para pensar nelas, sem ter a consciência do seu ato, de sua enunciação. E a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. A enunciação inclui no seu escopo a língua e a fala, isto é, o ato que um sujeito realiza ao comunicar os seus pensamentos. O sujeito ao enunciar faz um uso individual e único do sistema linguístico. Para Flores (2013, p. 37), "enunciar é converter a língua em discurso, logo, este é produto daquela." A enunciação, não é a língua, e sim aquilo que possibilita o seu emprego, este 'tornar próprio de si' que o locutor opera com a língua.

Referente à identidade cultural será analisado neste trabalho este colocar em funcionamento a língua quando o sujeito se apropria e utiliza um dialeto, tendo em vista a relação estabelecida entre a língua e o sujeito na enunciação. Como o sujeito se estabelece e se constitui na relação com o outro e com a língua? O sujeito revela a sua identidade cultural através da língua. Em termos teóricos podemos dizer que a identidade cultural pertence à esfera do discurso.

A metodologia usada neste trabalho foi com base em uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, realizada nas cidades de Salvador e Recife, na qual discutimos a relação de sentido e as possíveis marcas do sujeito encontradas no discurso de alguns entrevistados dessas regiões, uma vez que, ou seja, o sujeito marca da forma que for seu lugar na cultura, ou no próprio discurso sobre a cultura. (FREITAS, 2010). Este trabalho é um recorte dos resultados parciais da dissertação de mestrado em Ciências da Linguagem do PPGCL da UNICAP.

O semântico e o semiótico

Saussure é quem pela primeira vez discute a noção de signo e de uma possível ciência dos signos, a semiologia. O mestre genebrino destaca em seus estudos a língua como um sistema de signos que se relacionam entre si, tomando-a como norma para todas as manifestações da linguagem.

Conforme Benveniste (2014) a doutrina saussuriana cobre apenas, sob as espécies da língua, a parte semiotizável da língua, seu inventário material. Ela não se aplica à língua como produção, ou seja, a língua em uso.

Segundo Normand (2012) foi o estudo de Benveniste sobre a significação da língua que o fez 'ultrapassar' Saussure. Stumpf (2010, p.01) é mais preciso ao afirmar que "é na oposição semiótico/semântico que podemos encontrar um momento de ultrapassagem do pensamento de Benveniste em relação a Saussure".

Trois (2004) faz uma análise, uma interpretação da passagem realizada por Benveniste das relações entre os signos no interior do sistema da língua (na perspectiva saussuriana) para as relações entre as posições de enunciação do sujeito na língua. Para Trois (idem) a primeira posição, é a do âmbito semiótico, ou seja, as palavras já possuem sua significação no sistema da língua. O segundo âmbito refere-se ao semântico, momento em que as palavras adquirem significação no discurso (utilização da língua pelo falante).

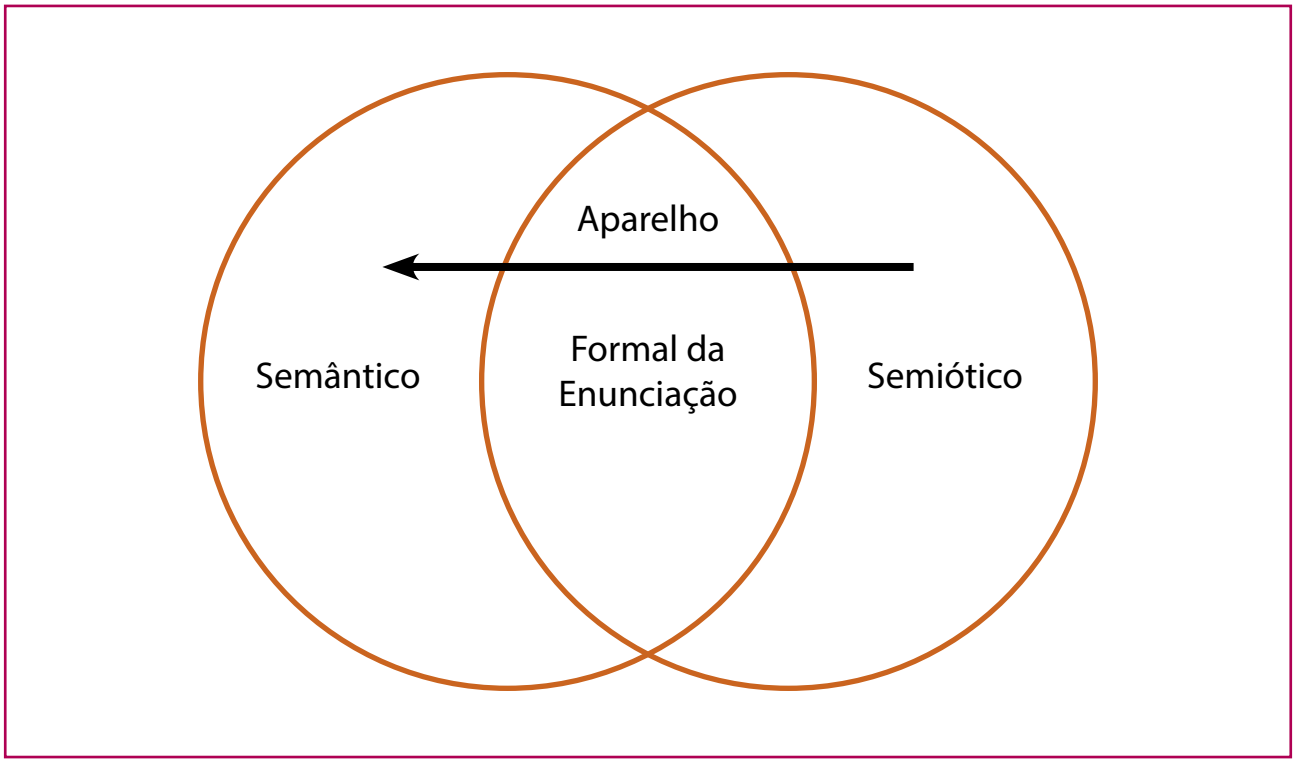
No texto "A forma e o sentido na linguagem", publicado em 1966 na obra Problema de Linguística Geral II (PLG II), Benveniste apresenta sua perspectiva de estudo da língua, opondo nela dois níveis de significação: semiótico e semântico. Para Benveniste (1989, p. 224) "dizer que a língua é feita de signos é dizer antes de tudo que *o signo é a unidade semiótica*". Para Trois (2004, p.36) "o signo depende da consideração semiótica da língua". Ele conclui dizendo ao leitor que o signo é limitado pela significação, para ele o conceito de significação subordina o de signo. Benveniste (2006, p. 229) afirma que há dois modos de significação: "Há para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma". Ou seja, para Benveniste há dois modos de significação da língua. O modo semiótico, que está organizado por relações paradigmáticas e internas à língua, onde cada signo é significativo em relação a sua diferença com os demais e o modo semântico que está organizado por operações sintagmáticas no nível da frase, através da colocação da língua em ação por um locutor.

Assim, a semiótica constitui uma propriedade da língua e a semântica uma propriedade do locutor. As noções de forma e sentido, anteriormente disjuntas (semiótico, para a forma dos signos e semântico, para o sentido das palavras na frase.

> Esse englobamento, proposto por Benveniste, do nível de significação produzido pela articulação semântica – onde o sentido é definido pela mensagem, que é organizada pelas palavras que por sua vez, são determinadas pelo contexto de situação de discurso – vai possibilitar o desenvolvimento teórico sobre a categoria de pessoa e os conceitos de intersubjetividade e de enunciação. (TROIS, 2004, p. 36)

Trois (2004) mostra também a sequência de relações entre os âmbitos semióticos e semânticos da linguagem, relacionados ao conceito de enunciação. O primeiro âmbito tem como unidade o signo, o segundo, a palavra:

Quadro 1: Relação Semiótica e Semântica (TROIS, 2004, p. 37)



O referido autor pontua que no âmbito Semiótico a unidade de significação é o Signo – correspondente ao conceito de língua em Saussure, ou seja, a língua é uma possibilidade combinatória (diferencial) que está virtualmente à disposição da comunidade dos falantes. Assim o âmbito semiótico define-se pela existência do signo na língua, que depende exclusivamente das relações diferenciais que se estabelecem no interior do sistema, independente da existência do sujeito e da referência.

Por outro lado, no âmbito Semântico, Trois (2004), apoiado nas considerações de Benveniste sobre o aparelho formal da enunciação, explica que a unidade de significação é a palavra considerada como 'língua em uso'. É a palavra que, ao ser agenciada pelo locutor, coloca a língua em funcionamento. Por isso, língua e uso são indissociáveis, isto é, um não existe sem o outro. Dessa maneira, "as palavras, instrumentos da expressão semântica, são materialmente os signos do repertório semiótico" (BENVENISTE, 1989, p. 233).

Flores et al (2009) no dicionário de linguística da enunciação menciona que o sentido intervém nas operações de segmentação e substituição em função do nível da análise do qual ele depende. O sentido de uma unidade é condição fundamental para que ela possa, simultaneamente, integrar um nível superior e distribuir-se no mesmo nível. Ele esclarece que há duas espécies de relações entre as unidades: as relações entre unidades do mesmo nível e as relações entre unidades de nível diferente.

> Entre as unidades de mesmo nível, as relações são *distribucionais*; entre as unidades de nível diferente, são *integrativas*. É nesse contexto que Benveniste acrescenta a discussão em torno das noções de *forma e sentido*. A forma diz respeito às relações *distribucionais* e permite reconhecer as unidades como *constituintes*; o sentido diz respeito às relações integrativas e permite reconhecer as unidades como integrantes. (FLORES et al, idem, p. 123-124)

Esquematicamente, tem-se:

Quadro 2: Níveis de Análise Linguística (FLORES et al, idem, p. 123-124)

RELAÇÕES DISTRIBUCIONAIS	**RELAÇÕES INTEGRATIVAS**
Permitem reconhecer unidades *constituintes*	Permitem reconhecer unidades *integrantes*
FORMA: capacidade de dissociação	SENTIDO: capacidade de integração

Ainda considerando as ideias de Flores et al. (idem), o modo semiótico da língua está ligado ao sistema de signos cuja significação se estabelece intrassistema, mediante distinção; o modo semântico está ligado à atividade do locutor e implica construção de referência e agenciamento sintagmático.

Benveniste, na aula 3 de 16 de dezembro de 1968, publicada no livro "Últimas aulas no Collège de France" (2014), afirma que a língua é observada da seguinte maneira:

> A língua é vista, ao mesmo tempo, como conjunto de signos e como um dos sistemas semiológicos. Assim é definida a estrutura e o pertencimento da língua; sua natureza 'significante' e a dependência em que ela se encontra em relação a outros sistemas de signos, entre os quais toma lugar. A língua, feita de signos, se torna um dos sistemas de signos. Para nós, que nos interessamos pela noção de signo e pela semiologia, trata-se de ver como Saussure a pensou, uma vez aceito que a linguística é um ramo da semiologia geral. (BENVENISTE, 2014, p. 100)

O autor ainda reitera que poderíamos dizer que a língua pertence ao sistema geral da significação, que ela faz parte, enquanto sistema particular mais elaborado, do mundo dos sistemas significantes, cuja característica é a de serem sistemas, de apresentarem significação como distribuída e articulada por

princípios significantes. "Há, portanto, uma força original em curso, que opera as grandes separações de unidades, que nos aparecem eternamente divididas, como 'forma' e 'sentido', 'significante/significado'" (BENVENISTE, 2014, p. 119). Ou seja, a língua é articulada pela significação.

Forma e sentido estão intimamente ligados, um não anda sem o outro, mas essa ligação não pode ser inteiramente contingente e, se nos aplicamos em descrever atentamente as formas, descobrimos que é o sentido que dá a razão de suas diferenças, até mesmo de suas anomalias.

Há, de fato, uma ordem dos signos, essa ordem diferente daquela da natureza ou da racionalidade, mas não sem relação com a substância, ingrediente inseparável do sujeito vivo e do mundo de sua experiência. Não podemos esquecer que o sentido passa sempre por formas.

Referente às explicações sobre frase, Benveniste (2005, p. 139-140) diz o seguinte: "a frase pertence ao discurso", isto é, a frase tem uma predicação. Flores (2013b, p. 135) esclarece esta citação de Benveniste e menciona que "há um duplo aspecto na frase: de um lado (o formal), ela é o nível superior da análise, é uma predicação; de outro lado (do sentido) é de limites indefinidos; é o próprio discurso".

Em Problemas de Linguística Geral I, no capítulo "Os níveis da análise linguística", Benveniste conceitua a frase da seguinte maneira:

> A frase é uma unidade, na medida em que é um segmento de discurso, e não na medida em que poderia ser distintiva com relação a outras unidades do mesmo nível – o que ela não é, como vimos. É porém uma unidade completa, que traz ao mesmo tempo sentido e referência: sentido porque é enformada de significação, e referência porque se refere a uma determinada situação. Os que se comunicam têm justamente isto em comum, uma certa referência de situação, sem a qual a comunicação como tal não se opera, sendo inteligível o "sentido" mas permanecendo desconhecida a "referência". (BENVENISTE, 2005, p. 139-140)

Stump (2010, p. 5) em seu artigo "Saussure e Benveniste: ultrapassagem ou rompimento?" questiona como Benveniste trata a questão da referência. Apesar de ele não formular essa pergunta, a autora informa ao leitor utilizando as palavras de Normand (2012) que "tudo indica que ele respondeu em suas

análises, levando em conta as particularidades de enunciação de um sujeito na língua". Vale ressaltar que a referência diz respeito a uma determinada situação. Ela não se repete, ou seja, ela é irrepetível.

A enunciação e o dialeto

Em "O aparelho formal da enunciação", artigo publicado na revista *Langages* em 1970, e reproduzido no PLG II (1989), Émile Benveniste esclarece que:

> O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno. (BENVENISTE, 1989, p. 83-84)

O autor informa ao leitor de forma concisa que o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos[1], de um lado, e por meio de procedimentos acessórios[2], de outro. E mais adiante Benveniste (1989) explica que a partir do momento que ele se declare locutor e assuma a língua, automaticamente ele implica o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro.

Segundo o linguista citado "toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postula um alocutário" (BENVENISTE, idem, p. 84). Ou seja, o alocutário se relaciona com o locutor, o sentido do enunciado produzido por um locutor a um alocutário, é a representação da enunciação. Já a referência (o sentido) é parte integrante da enunciação. "O que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado,

1. Segundo Flores (2013, p. 177) índices específicos são: "recursos linguísticos, previstos no aparelho formal da língua, cuja função é colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação e que permitem ao locutor enunciar a sua posição de locutor".

2. Para Flores (2013, p. 177) procedimentos acessórios são: "recursos linguísticos, previstos no aparelho formal da língua, cuja função é colocar o locutor em relação constante e necessária com a enunciação. São todos os mecanismos linguísticos que, embora não específicos, servem para o locutor enunciar a sua posição".

individual ou coletivo" (BENVENISTE, idem, p. 87). É estrutura do diálogo, duas estruturas na posição de parceiros que são alternativamente protagonistas da enunciação.

Benveniste afirma ser a enunciação o ato individual de colocar a língua em funcionamento, esse aspecto aproxima em nossas discussões a afirmação do autor à identidade cultural, ao considerar que o sujeito se enuncia ao se apropriar e utilizar o dialeto, tendo em vista a relação estabelecida entre a língua e o sujeito na enunciação. Conforme, Benveniste (2014, p. 103) "simplesmente a língua está em toda parte. A consideração é pragmática". Ainda com as palavras do autor: "a língua contém a sociedade [...] a sociedade é suscetível como o sujeito se estabelece e se constitui na relação com o outro e com a língua? O sujeito diz a sua identidade cultural através da língua" (BENVENISTE, 2006, 97-98)).

Freitas (2010) em seu artigo "A identidade cultural na interface com os estudos enunciativos e discursivos" pontua que ao pensarmos na enunciação de Benveniste, partindo da noção de intersubjetividade, talvez seja possível propor trabalhos relacionados à identidade cultural. Segundo o autor, em princípio, não seria provavelmente o caso de uma análise linguística formal; mas sim, semântica discursiva. Ele acrescenta que se quisermos entender a cultura como a relação entre sujeito, língua e sociedade, temos não só uma mera manifestação discursiva de alguns sujeitos. Temos na verdade, algo que atesta essa relação intricada: está na língua (aqui como discurso) por que está no sujeito, e portanto na sociedade, simultaneamente. O autor sugere outra questão para estudo da identidade cultural:

> Outra questão pertinente é, já que Benveniste fala em 'estrutura' da língua e da sociedade, discutir se cabe pensarmos os estudos da cultura, ou da identidade mais especificamente, dentro da sugerida metassemântica[3], que ainda não tem seu aparelho de conceitos e definições, mas que pode ser desenvolvido. De antemão, podemos propor que falar de identidade cultural é propor-se como sujeito da cultura na língua (dizer 'eu sou gaúcho' não está em uma relação lógica como mundo organizado geopoliticamente, mas está em uma relação subjetiva com e referencial ao próprio discurso sobre a cultura). (FREITAS, 2014, p. 327)

3. "Disciplina que deveria estudar, com base na semântica da enunciação, os textos e as obras. Tal disciplina foi apenas concebida programaticamente por Benveniste" (FLORES, 2013, p. 160).

Ou seja, ao tomar a língua, o sujeito enuncia sua posição com marcas linguísticas específicas (BARBISAN, 2006). Já para Benveniste (1989, p. 93) em seu texto "Estrutura da língua e estrutura da sociedade", a sociedade é dada com a linguagem. "Assim, cada uma destas duas entidades, linguagem e sociedade, implica a outra". Um exemplo disso são os sotaques, a variação linguística que marcam o sujeito no discurso e indica a sua origem.

Para Sá (2013, p.41) "a variação linguística pode ocorrer na pronúncia, no vocabulário e na gramática. Porém, ao ser percebida como marca de uma determinada região ou regiões diferentes, pode ser caracterizada como *dialeto*". Segundo o autor (idem, p. 42) "o termo dialeto apareceu no Português Brasileiro em 1920, quando foi publicada a primeira versão do Dialeto Caipira, de Amadeu Amaral". Segundo Cunha e Cintra (2000, p.03) "as formas características que uma língua assume regionalmente denomina-se DIALECTOS".

No Dicionário de Linguística e Fonética, Crystal (1985, p. 81) diz que: "a **dialetologia** é o estudo sistemático de todas as formas de dialeto, em especial o dialeto regional (por isso, pode ser chamada também de 'geografia linguística' ou **geografia dialetal**)". O autor explica que os estudos da dialetologia se iniciaram no final do século XIX e tomaram a forma de pesquisas detalhadas com o uso de questionários e de entrevistas gravadas. Focalizavam as palavras regionalmente distintas (na Forma, no Sentido ou na Pronúncia).

> Dialetos falados costumam também ser associados a uma pronúncia característica ou SOTAQUE. Qualquer língua com um número significativo de falantes acabará por ter dialetos, principalmente se houver barreiras geográficas separando os grupos de pessoas ou divisões em classes sociais. [...] O termo 'dialeto' também é aplicado às vezes aos estágios históricos linguisticamente distintos por que uma língua atravessou (podendo ser usadas aqui as expressões 'dialeto histórico' ou 'temporal'. [...] 'dialeto' tem sido igualmente usado para indicar uma linguagem adotada por um grupo profissional específico ('dialeto ocupacional', mas existem termos mais recentes para as variações sociais deste tipo (REGISTRO, DIAtipo, VARIANTE). (CRYSTAL, 1985, p. 81-82)

Cada pessoa fala um ou outro dialeto. Ou seja, a língua pode ser falada de maneiras diferentes pelos indivíduos de variados grupos sociais.

Traços de sujeito e de identidade no dialeto

Decidimos investigar os dois dialetos, soteropolitano e recifense, por meio de um confronto não para colocá-los em oposição ou em uma relação de importância, mas para identificar o sentido que as formas dialetais podem trazer para o sujeito que delas fazem uso marcando na língua ao se enunciar no discurso o lugar do sujeito e seus traços de identidade cultural.

A ideia de identidade cultural revela um construto de práticas históricas e conjunção/dispersão de discursos sobre a cultura e sobre a identidade. É o sujeito que se encontra marcado na língua ao fazer referência a si e ao seu povo ao utilizar uma forma dialetal no seu discurso.

Esclarecemos que o termo dialeto será utilizado neste artigo em consonância com os pesquisadores do projeto ALiB[4], a exemplo de Cardoso (2010, p. 45) para quem "a história dos estudos dialetais vem demonstrando que a visão diatópica não tem estado desacompanhada da perspectiva social na construção de uma metodologia a ser seguida pela geolinguística". Para a autora a dialetologia busca estabelecer relações entre modalidades de uso de uma língua. "A geografia linguística como método por excelência da dialetologia vai se incumbir de recolher de forma sistemática o testemunho das diferentes realidades dialetais refletidas nos espaços considerados." (idem, p. 46)

Selecionamos para este trabalho fragmentos do discurso de quatro informantes, retirados de três perguntas que representam os resultados iniciais da pesquisa realizada no mestrado em Ciências da Linguagem do PPGCL da UNICAP. São apresentados dois pares de sujeitos (sexo masculino e feminino) de cada cidade - Recife e de Salvador. As faixas etárias compreendem entre de 18 a 30 e a de 50 a 65; sendo dois informante de nível superior e dois ensino fundamental I incompleto.

Seguindo as instruções do ALiB, foram realizadas entrevistas semidirigidas na qual solicitou-se que os sujeitos respondessem questões relativas a classe gra-

4. O Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB) tem como objetivo descrever a realidade linguística do Brasil, no que tange à língua portuguesa, com enfoque na identificação das diferenças diatópicas (fônicas, morfossintáticas, léxico-semânticas e prosódicas) consideradas na ´perspectiva da Geolinguística. (COMITÊ NACIONAL, 2001, p. vii).

matical dos verbos, uma vez que procuramos trazer os verbos como indicadores de subjetividade. Esses que, para Benveniste (apud FLORES et al, 2009) estão relacionados à dêixis: formas disponíveis na língua cujo emprego remete à enunciação. Seguem as três perguntas selecionadas para este trabalho:

1. Como se chama a ação de copiar do outro na escola no dia da prova?
2. Como se chama o ato de cobrir os livros novos da escola?
3. Como se chama o ato de faltar à escola ou o trabalho?

Os sujeitos recifenses entrevistados entenderam a ação de copiar do outro na escola como "filar", enquanto para os soteropolitanos essa ação é caracterizada por "pescar" ou "colar". O ato de cobrir os livros novos da escola para os recifenses é "encapar" e para os soteropolitanos pode ser "forrar" ou "plastificar". É interessante destacar aqui que os fazer as perguntas os informantes ficavam atônitos, pois para eles a resposta é óbvia, ou seja, o semblante deles demonstrava o seguinte: que pergunta fácil!!! Será que é uma pegadinha? Podemos perceber que essa logicidade irracional é o que marca as marcas do sujeito na língua e sua identidade cultural. Quando você pergunta ao baiano o que é filar e ele diz que é faltar o trabalho, isso também é marca do sujeito na língua, no dialeto, pois contrário ao baiano o sujeito pernambucano se marcaria afirmando que filar é copiar na prova.

Verificamos que as respostas dos sujeitos estão, em sua maioria, em consonância com o que nos esclarece os dicionários do Pernambuquês, do Baianês e do Nordeste. Para o dicionário Pernambuquês (2002, p. 97) *filar* é colar, copiar do outro. Ou seja, *fila*r na prova. Mas para o dicionário Baianês (2013) filar é *queimar* no sentido de faltar à aula ou ao trabalho. Nas entrevistas realizadas foi possível constatar isso, pois no questionário há uma parte que mencionamos uma frase e solicitamos que o informante use o verbo de sua região para que o enunciado tenha sentido. E o sentido do verbo usado pelos falantes das respectivas cidades foram esses citados nos dicionários do Pernambuquês e do Baianês. Já no dicionário do Nordeste (2013, p. 330) *filar* é "copiar (colar) respostas de terceiros, para sair-se melhor numa prova ou teste. Faltar à aula, ao trabalho ou a um compromisso, gazear, gazetear. [origem: variante despalatizada de 'filhar' (conquistar, pilhar, tomar, obter)]".

Dessa maneira, podemos perceber o seguinte: se a enunciação é o ato individual de colocar a língua em funcionamento, quando o sujeito "escolhe" (porque essa ação na verdade não é uma escolha voluntária, ocorre inconscientemente) um dialeto, no lugar de outra palavra instituída nas gramáticas normativas, se identifica com o dialeto e enuncia marcando seu lugar no tempo e no espaço. Ou seja, a enunciação é irrepetível e acontece no aqui e agora talvez essa característica da enunciação justifica as marcas do sujeito no dialeto, pois aproxima-os de seus pares no tempo e no espaço discursivo.

Por outro lado no dicionário de Houaiss (2009, p. 348) *filar* possui três sentidos diferentes: 1- "v. {mod. 1}t.d. sair em retirada; fugir. Seguir (alguém) de modo suspeito. Observar ocultamente; espreitar, vigiar [ORIGEM: do fr. *filer* da forma de fio, correr em fio]'; 2- "v. {mod. 1}t.d. segurar com força segurar; agarrar; conseguir de graça; pedir para não ter que comprar; agarra-se a (presa) fortemente com os dentes [ORIGEM: alt do port. arc. Filhar 'conquistar, tomar']"; 3- "v. {mod. 1}t.d. instigar um (cão para o ataque, perseguição [ORIGEM: do lat. Fibulãre ou fiblãre 'prender com fivela'". Aqui, podemos perceber cinco formas com sentidos diferentes para a palavra *filar*. Filar em Salvador pode ter o sentido de *fila*r a comida, ou seja, comer o almoço.

Essas considerações tornam-se importantes na medida em que percebemos os diferentes sentidos atribuídos aos verbos, que poderiam modificar o sentido do discurso do sujeito deslocado de seu lugar de origem. Para que o usuário da língua entenda o significado do discurso é necessário compartilhar o mesmo contexto. Essa afirmação coaduna com os comentários sobre os indicadores de subjetividade ou dêixis trazidos por Benveniste: a dêixis "é responsável pela conversão do significado do signo no nível semiótico da língua em referência da palavra no nível semântico da língua." (FLORES et al, 2009, p.77) Dessa forma, acreditamos que ao usar o signo "filar" no sentido de copiar um trabalho, deslocando-o para o nível semântico da palavra atrelada ao contexto discursivo, o sujeito ocupa um lugar em oposição a outros sujeitos, marcando-se subjetivamente de maneira singular no discurso.

O ato de cobrir os livros novos da escola é chamado pelos recifenses de "encapar" e para os soteropolitanos é chamado de "forrar" ou "plastificar". Não encontramos *encapar* nos dicionários de Pernambuquês e do Nordeste, mas en-

contramos no dicionário de Baianês da seguinte forma: forrar (o livro) é igual a encapar o livro. No dicionário Houaiss (2009, p. 280) *encapar* é: "v. {mod. 1}t.d revestir com capa (livro, caderno etc./desencapar". Nas entrevistas os sujeitos entrevistados ficaram surpresos com a pergunta, pois para eles a resposta seria instantânea. Isto é, o ato de cobrir os livros novos da escola é: forrar ou plastificar. O interessante é como ficou os semblantes deles, parecia dizer:: você não sabe disso?

Para a pergunta "Como se chama o ato de faltar a escola ou o trabalho?" os recifenses atribuem como significando "faltar" ou "gazear", enquanto os soteropolitanos afirmaram ser "faltar" ou "queimar". Curiosamente, no dicionário de Pernambuquês não encontramos as palavras faltar e gazear, porém no dicionário do Baianês encontramos o significado o signo "queimar" referente a "faltar (queimar o trabalho ou a escola)". Isso reforça que a enunciação é o ato individual de colocar a língua em funcionamento, quando o sujeito "escolhe" um dialeto, marcando seu lugar no tempo e no espaço.

Outro fato interessante é que, segundo o dicionário baianês, "queimar" também pode ter um sentido pejorativo para os soteropolitanos: peidar. Considerado, assim, um tabu linguístico. Para Guérios (1979, p. 5) "o tabu linguístico é a proibição de dizer qualquer expressão imoral ou grosseira". Os soteropolitanos têm o hábito de usar na comunicação palavras consideradas tabus linguísticos.

Para Houaiss (2009, p. 372) gazear é: "v. {mod. 5} t.d. e int. ausentar-se de (aulas, escola, trabalho) para vadiar [ORIGEM: talvez ligado a gazetear]". Já queimar para Houaiss (idem, p. 623) tem o sentido de: "v. {mod. 1} destruir pelo fogo; abrasar". Por outro lado, no dicionário do Nordeste não localizamos a palavra *gazear* e a palavra *queimar* encontramos com outro sentido "N.E. v.t.d e intr.. Errar o passo e provocar bagunça numa dança (pastoril ou quadrilha, por exemplo); v. pron. Bronzear-se, tomar banho de sol". Houaiss já traz uma definição mais formal, literal da palavra *queimar*.

A enunciação não é a língua, e sim aquilo que possibilita o seu emprego, este 'tornar próprio de si' que o locutor opera com a língua. Todo homem se coloca em sua individualidade enquanto "eu" por oposição a um "tu. O ato de discurso que enuncia o "eu" aparecerá, cada vez que ele é reproduzido, como o mesmo ato para aquele que o entende, mas para aquele que o enuncia, é cada

vez um ato novo, ainda que repetido mil vezes, porque ele realiza a cada vez a inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos. Isto é, Se é isso, o que dizer quando o locutor usa o dialeto? Lembre-se também da relação de subjetividade entre o "eu" e o "tu" quando o locutor para a sujeito na enunciação. Quando o "eu" do teu entrevistado afirma que gazear é isso e não aquilo o que ele diz a você (o tu dele naquela ocasião)? O que ele enuncia?

No livro Problema de Linguística Geral II, Benveniste (1989) afirma que no semântico o sentido se realiza na e por uma forma específica, aquela do sintagma, diferentemente do semiótico que se define por uma relação de paradigma. Dessa maneira, no semântico a forma diz respeito à ideia decorrente dessa sintagmatização. Ou seja, no semântico o sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras. Ou seja, quando a perguntamos "Como chamamos o ato de cobrir os livros novos da escola" ao soteropolitano e recifense as respostas são distintas, pois no semântico a forma diz respeito à ideia de sintagmatização. O termo tempo recobre representações muito diferentes, que são as muitas maneiras de colocar o encadeamento das coisas, em que a língua define o tempo de modo totalmente diferente da reflexão e que somente o verbo permite exprimir o tempo.

A língua-discurso constrói uma semântica própria, uma significação intencionada, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo. Nesse sistema, apresentado como um âmbito da língua, dão-se as relações intersubjetivas.

Assim, entende-se que, com a proposição desse sistema, da enunciação. Definido como atividade do locutor relativa à língua, pressupõe a presença de alocutário, bem como a instalação de tempo e espaço.

Considerações finais

Podemos verificar através desta discussão a significação da língua, levando em consideração a forma e a identidade cultural, pois o sujeito diz a sua identidade cultural através da língua. Sendo assim, foi discutido o sentido semântico e semiótico da enunciação baseando-se na teoria de Émile Benveniste.

É perceptível que a significação da língua é um dos problemas mais complexos da Linguística, mas para a teoria da enunciação de Benveniste a significação da língua pode ser observada por meio dos níveis: semântico e semiótico. Para o autor, sentido e forma ainda que noções opostas são tratadas como indissociáveis.

O âmbito semiótico define-se pela existência do signo na língua, que depende exclusivamente das relações diferenciais que estabelece no interior do sistema, independente da existência do sujeito e da referência. Por outro lado, no âmbito Semântico a unidade de significação é a Palavra considerada como 'língua em uso'. É a palavra que pode ser agenciada pelo locutor, que pode colocar a língua em funcionamento. Por isso, língua e uso são indissociáveis, isto é, um não existe sem o outro.

Referente à identidade cultural podemos analisar este colocar em funcionamento a língua quando o sujeito se apropria e utiliza um dialeto, tendo em vista a relação estabelecida entre a língua e o sujeito na enunciação. Ou seja, ao tomar a língua em seu dialeto, o sujeito enuncia sua posição com marcas linguísticas específicas. Dessa maneira, o sujeito (re)afirma sua identidade cultural.

Referências

BARBISAN, Leci Borges. O conceito de enunciação em Benveniste e em Ducrot. **Letras.** n. 33, (Émile Benveniste: interfaces, enunciação e discurso), Santa Maria, RS, jul/dez 2006.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Trad. de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

_____. **Problemas de linguística geral II**. Trad. Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Ùltimas aulas no Collège de France**. Trad. Daniel Costa da Silva et al. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

COMITÊ NACIONAL. **Atlas Linguístico do Brasil**. Questionários. Londrina: Ed. UEL, 2001

FERRAREZI Jr., Celso.; BASSO, Renato. **Semântica, semânticas**: uma introdução. São Paulo. Contexto, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento. In: FERRAREZI Jr., Celso; BASSO, Renato. **Semântica, semânticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto 2013a.

_____. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste.** São Paulo: Parábola, 2013b.

_____. et al. **Dicionário de linguística de enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

FREITAS, Luis Felipe Rhoden. A identidade cultural na interface com os estudos enunciativos e discursivos. **Anais do SITED**, Porto Alegre, RS, p. 322-330, set. 2010.
GUÉRIOS, Rosário Farâni Mansur. **Tabus linguísticos.** 2. ed. aum. São Paulo: Ed. Nacional; Curitiba: Ed. Universidade Federal do Paraná, 1979.
NORMAND, Claudine. **Convite à linguística**. 1ª. reimp. São Paulo: Contexto, 2012.
PIRES, Vera Lúcia; DIAS, Ana Beatriz Ferreira. A questão da significação na língua para Benveniste e para Bakhtin: é possível uma aproximação? ***ReVEL,*** v. 7, n. 13, p. 1-11, 2009.
SAUUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.
STUMPF, Elisa Marchioro. Saussure e Benveniste: ultrapassagem ou rompimento? ***ReVEL,*** v. 8, n. 14, p. 1-12, 2010.
TROIS, João Fernando de Moraes. O "retorno a Saussure" de Benveniste: a língua como um sistema de enunciação. ***Letras de Hoje***, Porto Alegre, v.39, n. 4, p. 33-43, dez. 2004.

RESUMO

Cientes de que muitos alunos apresentam dificuldades de leitura, não conseguindo, muitas vezes, atribuir sentido aos textos lidos e defendendo a hipótese de que a inserção de práticas escolares de natureza semântico-pragmáticas pode contribuir para a reversão deste quadro, o presente estudo tem como propósito maior apresentar a relevância de se desenvolver nos alunos a habilidade de fazer inferências, seja por pressuposição (resgate de informações implícitas que podem ser inferidas a partir do que é explicitamente posto, mesmo quando se faz necessário acionar o contexto, assumido como contexto semântico), seja por implicatura (inferência dependente do conhecimento de mundo, ou seja, do contexto pragmático). Pautados na certeza de que o ensino da língua deve ocorrer baseado nos diversos gêneros e que os enunciados expressos em um texto são carregados de informações explícitas e implícitas, escolhemos para nosso estudo a *charge,* gênero que é produzido para criticar ou satirizar, humoristicamente, um determinado acontecimento político, econômico, social ou histórico. Assim, propomo-nos a: a) analisar as pressuposições e as implicaturas contidas em quatro *charge*s; b) verificar de que modo esses itens influenciam na compreensão dos referidos textos; e, c) refletir como tais conteúdos podem ser abordados em sala de aula. Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo realizado à luz dos princípios da Semântica e da Pragmática. Para sua operacionalização, tomamos como base postulados de autores como Ducrot(1987), Ilari e Geraldi(2006) e Moura(2006), Nery(2007), Antunes(2003), Kleiman(2000), entre outros, além de documentos oficiais como os PCN de Língua Portuguesa (1997/2000) e RCEM – PB (2006). Os resultados revelam que o reconhecimento das pressuposições e das implicaturas influi diretamente na interpretação dos sentidos veiculados no gênero, o que nos permite ratificar que a abordagem desses aspectos em sala de aula contribui para o aprimoramento das habilidades de leitura e, consequentemente, para o desenvolvimento da competência leitora.

Palavras-chave: Charge, Inferências, Semântica, Competência leitora.

O TRABALHO COM O GÊNERO CHARGE: CONTRIBUIÇÕES DA SEMÂNTICA PARA DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA

Alessandra Magda de Miranda (SEE-PB)
Aleise Guimarães Carvalho (SEE-PB)

Introdução

Partindo do princípio de que o ensino de leitura não deve centrar-se em práticas de decodificação, documentos orientadores da ação docente, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 1997/1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), ressaltam a importância de a leitura ser vista como uma prática social, cujo ensino permita o desenvolvimento da criticidade dos educandos. Neste sentido, tais documentos afirmam que, ao trabalhar com a leitura em sala de aula, o professor deve priorizar o trabalho com a reflexão, centrando-se em práticas que possibilitem o desenvolvimento das capacidades de compreensão e interpretação do texto.

Para tanto, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba, (RCEM-PB, 2006), na seção destinada à abordagem de conceitos-chave relevantes no contexto das práticas de linguagem, destacam, dentre os fenômenos textuais e enunciativos importantes para a prática pedagógica, os implícitos e, consequentemente, a habilidade de fazer inferências.

Considerando que se pode inferir tanto por pressuposição quanto por implicatura – conceitos que serão mais bem abordados mais adiante – e corroborando com os documentos supracitados, acreditamos que a inserção de práticas esco-

lares de natureza semântico-pragmática contribui para o ensino de leitura, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de percepção de informações implícitas nos textos.

Assim, propomo-nos no presente estudo a: a) analisar as pressuposições e as implicaturas contidas em quatro *charge*s publicadas no último semestre de 2012; b) verificar de que modo as informações implícitas influenciam na compreensão dos referidos textos; e c) refletir como tais conteúdos podem ser abordados em sala de aula durante o ensino da leitura.

Sabedores de que o ensino da língua deve ocorrer baseado nos diversos gêneros e que os enunciados expressos em um texto são carregados de informações explícitas e implícitas, escolhemos como *corpus* para nosso estudo quatro *charges,* publicadas na internet, no segundo semestre de 2012. Como se sabe, tal gênero une elementos verbais e não-verbais e é produzido para criticar ou satirizar humoristicamente um determinado acontecimento político, econômico, social ou histórico. Considerando as peculiaridades do gênero, acreditamos que sua abordagem na sala de aula pode ajudar o professor na realização do trabalho com inferências durante o ensino da leitura.

Para realização deste estudo, tomaremos como base os princípios da Semântica e da Pragmática, considerando as contribuições teóricas de Ducrot (1987), Ilari e Geraldi (2006), Moura (2006) e outros que se dedicam aos estudos sobre pressuposição, implicatura e contextos; bem como as orientações contidas nos documentos oficiais a exemplo dos PCN de Língua Portuguesa (1997/1998), OCEM (2006) e RCEM-PB (2006), além de alguns autores em seus postulados a respeito do ensino da língua, especificamente, do ensino de leitura.

Nesse sentido, o presente artigo encontra-se organizado em sessões. Na primeira, organizamos algumas reflexões a respeito do ensino da leitura, do trabalho com inferências (pressuposição e implicatura) e da questão dos contextos (semântico e pragmático). Na sessão seguinte, realizamos a análise dos textos, seguida de alguns comentários, ressaltando a importância dos implícitos (pressuposições e implicaturas) para a compreensão das charges. Por fim, encerramos o artigo com algumas reflexões/sugestões de como tais conteúdos podem ser levados para a sala de aula.

Um pouco de teoria

Sobre o ensino da leitura

Ao refletirmos sobre o ensino de leitura, faz-se necessário esclarecer que aqui tal atividade não se associa às práticas centradas na decodificação, pois pautamo-nos na concepção de que ler é uma "atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor." (ANTUNES, 2003, p.64).

Nesse sentido e de acordo com os PCN de Língua Portuguesa, é preciso considerar que ler não é "extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência" (PCN, 1998, p.69). Em outros termos, podemos dizer que o referido documento postula que o trabalho com a leitura não se reduz ao reconhecimento de palavra e sons, pois consiste numa atividade que está diretamente relacionada com a construção de significados, sendo necessário, portanto, ser concebida como uma prática que leva à compreensão.

Neste sentido, Lajolo assevera que

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se para esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1982, p.59).

Sob esta perspectiva, percebemos que o ensino da leitura relaciona-se diretamente ao trabalho com a significação (a semântica). Deste modo, ao explorar a leitura em sala de aula, independentemente da série, o professor deve utilizar-se de estratégias, a partir das quais os alunos possam compreender os diversos significados veiculados no texto.

De acordo com os documentos oficiais anteriormente mencionados, ao trabalhar com a leitura, o professor deve realizar atividades que explorem a capacidade dos alunos de construir expectativas sobre os textos e de confirmar/verificar as hipóteses levantadas e as inferências realizadas ao longo da leitura.

Considerando que as inferências podem ser realizadas por procedimentos distintos, o próximo tópico abordará dois processos pelos quais podemos inferir sobre um texto: a pressuposição e a implicatura.

Inferências e contextos: entre a semântica e a pragmática

Conforme apontamos anteriormente, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (RCEM-PB, 2006), na seção destinada à abordagem de conceitos-chave importantes no contexto das práticas de linguagem, destacam os *implícitos* como um dos fenômenos textuais e enunciativos que devem ser explorados nas aulas de língua materna. Ao abordar tal temática, o documento enfatiza que os alunos podem fazer inferências tanto a partir do contexto, como a partir do conhecimento prévio. No texto, ainda ressalta-se que as informações implícitas podem ser pressupostas ou subentendidas[1].

A este respeito, os RCEM-PB esclarecem que as informações pressupostas são "ideias não expressas de modo explícito, que decorrem do sentido de certas palavras ou expressões contidas nas frases" e as subentendidas são "insinuações, não marcadas linguisticamente, contidas em uma frase e ou conjunto de frases" (RCEM-PB, 2006, p.28-29). Considerando as peculiaridades dessas duas maneiras de fazer inferências, passemos a uma breve conceituação de cada uma.

De acordo com Moura, ao analisarmos sentenças, é possível percebermos dois níveis nas informações veiculadas: no primeiro nível encontramos o **posto,** "informações num plano literal, ou seja, contidas no próprio sentido das palavras" (MOURA, 2006, p.12); no outro, encontramos "informações que não são afirmadas literalmente, mas inferidas a partir enunciação das sentenças" (*Op. cit*., p.13), ou seja, encontramos o **pressuposto**.

1. Ao longo do nosso artigo, estas informações subentendidas serão por nós tratadas como *Implicaturas*, pois tomaremos como base as nomenclaturas utilizadas por Moura (2006).

Para esclarecer tal definição, consideremos a sentença abaixo:

(1) João parou de roer unhas.

Nela encontramos a informação de que "João não rói unhas mais", informação expressa literalmente na sentença, ou seja, *informação posta*. A partir da enunciação dessa sentença, é possível inferir que "João roía unhas antes", e esta é a informação que foi pressuposta. Tal inferência só pode ser realizada porque, na sentença, existe um elemento linguístico (o verbo *parar*), que ativa a pressuposição.

No que se refere às expressões ativadoras (gatilhos) de pressuposição, de acordo com o autor supracitado, fazem parte desse conjunto: as descrições definidas, os verbos factivos, os verbos implicativos, os verbos de mudança de estado, os iterativos, as expressões temporais e as sentenças clivadas.

Tendo em vista que só o fato de a sentença apresentar alguma expressão que ative uma pressuposição não é o suficiente para que possamos afirmar que uma determinada inferência constitui uma pressuposição, Frege (1892) *apud* Koch (2008, P.47) aponta dois testes aos quais a informação pressuposta deve resistir: o da negação e o da interrogação. Assim, ao transformarmos uma sentença em uma negação ou em uma interrogação, a informação pressuposta deve se manter inalterada. Considerando o exemplo (1), vejamos se o pressuposto ora apontado resiste a tais dois testes:

Negação de (1): João não parou de roer unhas.
Interrogação de (1): João parou de roer unhas?

Como é possível perceber, tanto negando quanto interrogando a sentença (1), a informação de que *João roía unhas antes* é preservada comprovando, assim, que esse pressuposto resiste aos testes de negação e de interrogação. Como afirmam Geraldi e Ilari (2006, p.61), "uma oração pressupõe outra quando a *verdade e a falsidade* da primeira tornam inescapável a verdade da segunda". Complementando a afirmação dos autores, diríamos que não só a verdade e a falsidade, mas também a interrogação da primeira evidencia a verdade da segunda.

Ainda a respeito da pressuposição, segundo Moura (2006), em alguns casos, para que haja a aceitação/compreensão dos pressupostos de uma sentença é necessário acionar o *conhecimento compartilhado*, que "é formado por um conjunto de proposições[2] que são aceitas tanto pelo falante quanto pelo ouvinte" (*Op.cit*, p.17). Tal conhecimento é considerado, portanto, elemento contextual base para o uso dos pressupostos.

Em conformidade com esse autor, este contexto é dinâmico, visto que é alterado/construído ao longo da conversação. Para esclarecer melhor tal questão, o autor postula: "a ideia então é que os interlocutores assumem que um conjunto de proposições C= {m,p,q,r} são mutuamente aceitas, e além disso, novas proposições {n,t}, podem ser incorporadas a esse conjunto, na medida em que a conversação avança" (Moura, 2006, p.45). Pode-se, então, concluir que ao longo de uma conversação, ao passo que novas sentenças forem proferidas, o contexto vai sendo alterado de modo que novas pressuposições podem ser incorporadas e outras anuladas.

Em suma, podemos dizer que a pressuposição é uma inferência linguisticamente marcada, porém sua determinação se faz pelo contexto, ou seja, depende tanto do contexto conversacional quanto do conhecimento compartilhado entre os interlocutores.

No que tange à *implicatura*, Moura (2006, p.13) afirma que se trata de "um tipo de inferência pragmática baseada não no sentido literal das palavras, mas naquilo que o locutor pretendeu transmitir ao interlocutor", o que nos faz entender que esse processo de inferência está diretamente relacionado à intenção do locutor. É por tal fato que Ducrot (1987) afirma que o subentendido (implicatura) relaciona-se ao modo como o sentido de um enunciado será decifrado pelo destinatário.

Ainda a respeito das informações subentendidas (implicaturas), este autor afirma que elas são insinuações presentes numa frase ou num conjunto de frases que não são marcadas linguisticamente. Nos termos de Santos e Trindade (2009, p.25), nesse processo de inferência "não há marcadores linguísticos, e sim lacunas apresentadas a partir do texto que serão preenchidas ou construídas na

2. O autor denomina *proposição* o conteúdo semântico de uma sentença.

interlocução". Ou seja, são informações que estão nas entrelinhas do enunciado ou que vão além do que foi dito, o que permite que seja possível que o locutor 'diga algo' que não está explicitamente 'dito' no texto.

As autoras supracitadas ainda afirmam que esse processo de inferência "depende de um conhecimento que vai além do linguístico: os ouvintes percebem as implicaturas porque conhecem o contexto da enunciação e supõem as intenções dos locutores" (SANTOS & TRINDADE, 2009, p. 26). Assim, um enunciado como:

(2) A porta encontra-se aberta

pode apresentar conotações diferentes dependendo da situação em que foi dito. Imaginemos as seguintes situações:

> A: Em uma sala de aula, um aluno conversa enquanto um professor explica um determinado conteúdo. E esse professor interrompe sua explicação, dirigindo-se ao aluno que conversa e diz (2), certamente esse enunciado significa a solicitação para que o aluno retire-se da sala.
>
> B: Estando em casa, a filha vai ao quarto da mãe e bate a porta. A mãe simplesmente enuncia (2), nessa ocasião, tal sentença pode significar tanto a permissão quanto a solicitação/convite para que a filha entre no quarto.

Como é possível perceber, (2) assume sentidos diferentes dependendo do contexto em que ocorre. É por isso que Santos e Trindade (2009, p.26) afirmam que na implicatura há lacunas que são apresentadas a partir do texto e que só podem ser preenchidas/construídas na interlocução. O que implica dizer que, nesse processo de inferência, os significados são concluídos por meio de aspectos extratextuais, conclusões formadas por cada leitor. Enfim, diferente da pressuposição, a implicatura não é marcada linguisticamente, mas está implícita na enunciação e é ativada pelo contexto pragmático.

Processos inferenciais e a compreensão de charges

Tendo em vista a existência de diversos gêneros textuais e as especificidades de cada um, neste estudo, tomamos a charge como objeto de nossa pesquisa. Tal gênero consiste em uma produção crítica e artística baseada em um dado momento sócio-histórico-econômico e enquadra-se no grupo dos que fazem uso de recursos linguísticos verbais e visuais.

De acordo com Ferraz (2012, p.111), os chargistas utilizam-se, geralmente, de temas atuais, "o que faz da charge um texto com prazo de validade (...). No entanto, alguns temas podem ser considerados atemporais, devido à recorrência com a qual são veiculados em nossa sociedade". É devido a essa relação com o 'tempo da produção' que, muitas das vezes, ao lermos uma charge, precisamos ativar o conhecimento de mundo (conhecimento extratextual) para podermos compreendê-la.

Com base nesse fato, podemos afirmar que a charge constitui um texto cuja leitura ancora-se num processo de construção de sentidos que vai além do significado das palavras, sendo necessário considerar tanto o que está dito, quanto o que está nas entrelinhas, o que está além do texto.

Conforme essa autora, alguns requisitos são necessários para que o leitor compreenda e interprete tal gênero. São eles

> Conhecimento do tema explorado; conhecimento e reconhecimento do fato político, econômico ou social, ao qual o texto faz referência; reconhecimento, caso haja, da personalidade representada pelo desenho ou caricatura; capacidade de perceber a constituição do sentido através da relação imagem (não-verbal)/enunciado (verbal); leituras que permitam a percepção do fenômeno da intertextualidade, isto é, a relação de um texto com outro(s); e reconhecimento, caso haja, do elemento linguístico posto como "gatilho" para a compreensão da parte verbal (FERRAZ, *op.cit*, p.121-122).

Considerando que o trabalho com tal gênero e com os processos de inferência (pressuposição e implicatura) podem contribuir para o ensino da leitura, vejamos inicialmente como o reconhecimento das inferências influência na compreensão da charge.

Charge 01:

Figura 01: (AMORIM, 2012).



Nessa charge, dois personagens dialogam a respeito da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A partir dos elementos visuais, é possível perceber que temos um fiscal de prova e um candidato que está se submetendo ao exame. Considerando que nosso foco é a importância das inferências para a compreensão do texto, vejamos quais informações estão implícitas.

A partir do enunciado "Ainda não começou?", que representa a fala do fiscal, podemos inferir, por pressuposição (pp), que:

pp1: Existe algo a ser feito;
pp2: Alguém deveria ter começado a fazer algo e não começou;

Ou seja, existe uma prova (o ENEM) – pressuposto de existência – a qual o aluno/candidato deveria ter começado a fazer, mas não começou. Tal pressuposição é ativada pelo advérbio *ainda* que foi utilizado como uma expressão temporal.

As pressuposições podem ser reiteradas ou anuladas no fluxo da conversação, que devido à introdução de novas proposições podem modificar o contexto. Assim, o enunciado "tô esperando aparecer alguém querendo anular a prova

desse ano", introduzido pelo aluno como resposta à pergunta do fiscal, confirma a informação pressuposta anteriormente e permite que novas inferências sejam realizadas.

A princípio, poderíamos dizer que tal enunciado pressupõe que "a prova desse ano pode ser anulada por alguém", no entanto, a presença do verbo *querer* impede que tal inferência seja realizada, pois alguns termos funcionam como *bloqueios* de pressuposição, como é o caso do verbo em questão.

No entanto, a partir desse mesmo enunciado, o leitor, ao ativar seus conhecimentos de mundo, pode inferir por implicatura que "provas de anos anteriores foram anuladas". Para confirmação dessa inferência, basta recordar algumas questões extratextuais como, por exemplo, o fato de o exame em questão já ter sido anulado em 2009, devido o vazamento da prova; de, em 2010, ter ocorrido falha na impressão/montagem de algumas provas (as de cor amarela), o que levou a anulação destas; e, em 2011, ter acontecido o vazamento de algumas questões, que acarretou, novamente, na anulação de parte da prova.

Considerando que a implicatura diz respeito às informações que o leitor pode depreender a partir do que foi dito, podemos, ainda, inferir que uma das possíveis intenções do locutor tenha sido dizer que, assim como nos anos anteriores, "pode ser que aconteça algo que implique na anulação do ENEM de 2012". Pode-se subentender, ainda, que, devido às falhas apresentadas em anos anteriores, "o exame está perdendo a credibilidade para os candidatos" ou que "os candidatos não estão levando o exame a sério".

Afirmamos, portanto, que uma das finalidades do autor tenha sido chamar a atenção dos órgãos responsáveis pela realização do exame e/ou criticar o desempenho dos mesmos nos anos anteriores, já que a charge em análise foi publicada em outubro de 2012, dias antes da realização do exame.

Como é possível perceber, para conduzirmos os alunos a essa conclusão, faz-se necessário considerar o texto como um todo (elementos verbais e visuais), atentando tanto para as questões pertinentes ao contexto semântico e quanto para as cabíveis ao contexto pragmático, uma vez que, se tivéssemos analisado os enunciados descontextualizados, não seria possível realizar tantas inferências e, consequentemente, atribuir significação ao texto.

Ressaltamos, ainda, a importância de o texto ser abordado durante o ensino da leitura como uma produção, cuja compreensão requer que se considerem tan-

to os elementos linguísticos, os objetivos de produção, o contexto de circulação, o período de publicação, como as informações compartilhadas, que vão sendo determinadas pelo fluxo conversacional.

Charge 02:

Figura 02: (ADNAEL, 2012)



No segundo texto, ao realizarmos uma análise dos elementos não-verbais, é possível inferir que a charge em questão tem como personagens um casal da zona rural, que sobrevive da agricultura, oriundo provavelmente da região Nordeste.

Tais conclusões são possíveis devido à significação atribuída a alguns dos elementos que compõem este texto, como: o céu ensolarado, a ausência de nuvens, o solo seco e o cacto, simbolizando a escassez de chuva, fato comum na região Nordeste; e a casinha de barro, os trajes do casal (roupas simples), a enxada, as partes do esqueleto de um boi, que remetem à zona rural. Nesse sentido, o não verbal permite ao leitor compreender em que contexto os enunciados foram proferidos.

Partindo desses levantamentos e considerando os elementos verbais, percebemos que a temática abordada no texto em questão é a seca no nordeste, problemática que pode ser considerada atemporal, uma vez que remete tanto à situação atual, como a outros momentos nos quais a referida população passou por grandes períodos de estiagem.

No que diz respeito às informações postas e pressupostas, a partir do enunciado do primeiro balão, "Sonda descobre evidências da existência de água em Marte!", podemos dizer que no nível do posto, tem-se "a descoberta de evidências da existência de água em Marte", e no nível do pressuposto:

> pp1: Existe uma sonda que investiga/busca a existência de água em Marte;
> pp2: Não eram conhecidas evidências da existência de água em marte.

A pp1 é um pressuposto de existência e a pp2 é ativada pelo verbo factivo *descobrir*, que sugere que só se descobre algo que existe e que não é/era conhecido até o momento da descoberta. Tal informação, por sua vez, leva o leitor a subentender que se há evidência, pode-se concluir que "existe água em marte".

Com a inserção de uma nova proposição, "Oxe, manda essa bichinha pra cá", percebemos que a informação veiculada nas duas sentenças faz parte do conhecimento compartilhado dos dois personagens, de modo que as informações pressupostas não são alteradas e o leitor é levado a realizar novas inferências. Por exemplo, o verbo *mandar* utilizado com o sentido de *enviar*, permite que se pressuponha que

> pp3: Os personagens do texto em questão não possuem o instrumento (a sonda) que possibilita que evidências da existência de água, na região, sejam encontradas.

Ainda é possível inferir, por implicatura, que "o casal representado no texto está à procura de água" ou que os personagens da referida situação "têm interesse em um equipamento que os ajude na busca pela água" ou, então, que "eles sofrem com a falta de chuva (estiagem) e, por isso, necessitam de um equipamento que os ajude a encontrar água na região".

Com base nessa análise, evidenciamos que o processo de leitura e compreensão de texto revela a necessidade de o professor, ao realizar o ensino da leitura, explorar o trabalho com as inferências, induzindo o aluno a perceber a necessidade de considerar o texto como um todo, composto por imagens e palavras, cuja compreensão só é possível a partir do momento em que elementos linguísticos e extralinguísticos são igualmente considerados e analisados. Fato que ocorre também no texto 03.

Charge 03:

Figura 03: Texto 03 (DUKE, 2012)



Considerando inicialmente os elementos verbais dessa charge, temos o enunciado “Prepare-se!!! Vem vindo mais um com cara de indeciso!!!”. A partir da expressão *mais um* é possível inferir, por pressuposição, que

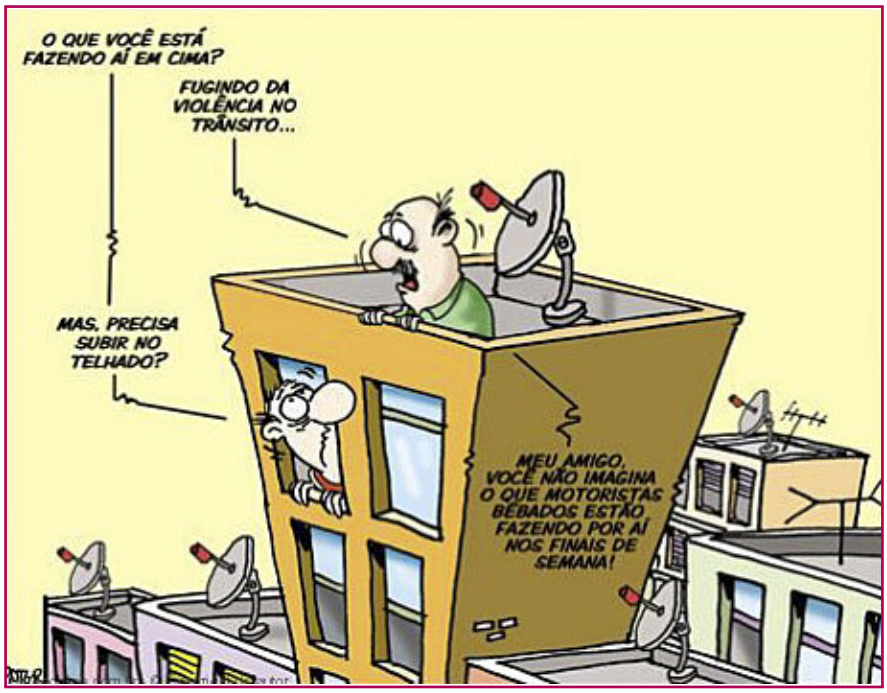
pp1: Existem pessoas com cara de indecisas;
pp2: Já vieram (passaram por aquele lugar) outras pessoas com caras de indecisas.

Partindo para a análise desse enunciado juntamente com os elementos não-verbais, é possível perceber que a charge tem como temática a política/as eleições. Tendo em vista tal fato, é possível inferir por implicatura que "o alvo dos políticos são os eleitores indecisos" e que "muitos eleitores indecisos já foram 'pegos' pelos políticos". Assim, a partir do nosso conhecimento de mundo, é possível subentender que, nesse texto, a corda e marreta que servem para 'amarrar' e 'calar' os eleitores representam, metaforicamente, a compra de votos que ocorre no período das eleições.

Desse modo, pode-se dizer que a intenção do chargista foi tanto criticar os políticos, por se aproveitar dos eleitores indecisos; como alertar os eleitores sobre a conduta dos possíveis representantes da população. Conclusão a qual só se chega quando analisamos a intersecção dos elementos verbais e visuais que compõem o texto e com a ativação dos conhecimentos extralinguísticos que nos permitem levantar hipóteses a respeito das pretensões do chargista ao abordar a temática em questão.

Charge 04:

Figura 04: Texto 04 (2012)



Nesta quarta charge, temos dois personagens, um encontra-se na cobertura e o outro no último andar de um mesmo prédio, o mais alto em relação aos edifícios vizinhos. Nesta situação, o personagem que está no último andar do prédio pergunta ao outro:

A: O que você está fazendo aí em cima?
E ele responde:
B: Fugindo da violência no trânsito...

A partir desses dois enunciados é possível inferir por pressuposição que:

pp1: Existe violência no trânsito.
pp2: Algumas pessoas temem a violência no trânsito e, por isso, fogem dela.

O pp1 trata-se de um pressuposto de existência que é ativado pela expressão definida *violência no trânsito*. Já o pp2 é ativado pelo verbo *fugir*, pois quem foge, foge de algo que existe e que não gosta, não agrada.

E por implicatura, podemos inferir que "algumas pessoas buscam estratégias para fugir da violência no trânsito" e que, nesse caso, um dos personagens resolveu ir para a cobertura do prédio para fugir desta violência.

Continuando o diálogo:

A: Mas, precisa subir no telhado?
B: Meu amigo, você não imagina o que os motoristas bêbados estão fazendo por aí nos finais de semana!

Com base nestes enunciados, pressupõe-se que:

pp3: Existem pessoas bêbadas (motoristas) no trânsito;
pp4: Motoristas bêbados fazem algo no trânsito nos finais de semana.

Como é possível perceber, a introdução de novas proposições serve para reafirmar as pressuposições iniciais de que existe violência no trânsito e que algumas pessoas temem tal violência e fogem dela, além de introduzir novas pressuposições.

Considerando as proposições em questão, ao observarmos a 'fala' de A, é possível perceber que o fato em questão faz parte do conhecimento compartilhado dos indivíduos, uma vez que as proposições são aceitas como verdadeiras tanto pelo locutor como pelo interlocutor.

Por implicatura, é possível inferir que "a situação retratada na charge ocorre em um final de semana" e que "a violência no trânsito é maior nesse período", que "os motoristas bêbados são causadores de desastres no trânsito, principalmente, nos finais de semana" e "que algumas pessoas se assustam com o que o que os motoristas bêbados causam no trânsito e, por isso buscam refugiar-se/manter-se distante do trânsito".

Como nos outros textos, é possível evidenciar que o processo de leitura e interpretação da charge requer que o texto seja considerado como um todo, um conjunto, no qual a intersecção entre elementos verbais e visuais é imprescindível para se chegar à compreensão.

Cientes de que a habilidade de inferir a respeito das informações veiculadas nos textos não se restringe à charge, mas ao contrário, é necessária para a interpretação e apreensão dos sentidos de textos diversos, a análise empreendida nos permite perceber que ao trabalhar com inferências, sejam elas por pressuposição ou por implicatura, o professor levará o aluno a perceber que as informações veiculadas em um texto não são do mesmo nível.

Enquanto umas informações decorrem de elementos linguísticos constituindo, portanto, uma informação indiscutível tanto para o falante como para o ouvinte, em outras, o falante pode esconder-se por trás das palavras deixando para o ouvinte a autonomia de chegar a conclusões diversas e de responsabilizar-se pelas mesmas.

Considerações finais

Conforme apresentado no início deste texto, nossa pretensão inicial foi, ao analisar pressuposições e implicaturas contidas em charges, verificar a influência destas inferências na compreensão do texto e refletir a respeito da aplicação de tais conteúdos em sala de aula.

Mediante o exposto, é possível perceber que, sendo um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa desenvolver nos alunos a habilidade de fazer inferências, o trabalho com pressuposição e implicatura deve ser realizado ao longo da formação dos educandos, uma vez que contribui bastante para o ensino da leitura.

Considerando que o ensino de Língua Materna deve basear-se nos diversos gêneros que circulam socialmente, a análise realizada comprovou que a compreensão do gênero *charge* requer do leitor a capacidade de apreender não apenas os elementos linguísticos, mas também os elementos não verbais. Além disso, é importante que o aluno seja levado a perceber tanto o que está no nível do posto, quanto às informações que se encontram nas entrelinhas e que podem ser acionadas pelo acréscimo de novas informações ao longo do texto e pelos conhecimentos prévios do indivíduo e dos conhecimentos extralinguísticos.

Como buscamos demonstrar na análise, ao trabalhar com processos inferenciais utilizando o gênero charge, o professor pode tanto partir da análise do texto não verbal e depois abordar o texto verbal, como fazer o oposto. O que é, de fato, imprescindível é que o aluno seja conduzido a perceber que, na charge, texto e imagem se completam, são interdependentes. Além disso, faz-se necessário, em alguns casos, ativar questões pertinentes ao conhecimento de mundo, ao contexto de circulação do texto, ao período de publicação, aos objetivos (possíveis) do autor do texto, para que o sentido seja apreendido/compreendido/interpretado.

Enfim, ao analisarmos as charges, foi possível verificar que, realmente, os requisitos apontados por Ferraz (2012), aos quais nos referimos no início do tópico de análise de algumas questões, são essenciais para a compreensão e interpretação desse gênero.

Embora tenhamos utilizado, neste artigo, charges de um mesmo período (segundo semestre de 2012), o trabalho com textos de períodos diferentes pode auxiliar os alunos a compreender que, em alguns casos, a compreensão do texto requer a ativação de informações do contexto pragmático e, em outros, as informações presentes/evocadas no/pelo contexto dinâmico (semântico) são suficientes para que o leitor compreenda o texto.

Enfim, encerramos tais reflexões com a certeza de que a charge pode auxiliar o professor no ensino de leitura e no trabalho com inferências, basta o educador realizar a inserção de tal gênero e explorá-lo, considerando os requisitos anteriormente apontados.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português***:* encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula; 1)

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC/ SEB, 2006. (volume 1)

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

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: PONTES, 1987.

FERRAZ, Mônica Mano Trindade. Ensinando com textos de humor: sugestões de leitura do gênero charge. In: PEREIRA, Regina Celi Mende (org.). **A didatização de gêneros no contexto de formação continuada**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012. P.95-124.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. 11 ed. São Paulo: Ática, 2006. (Série Princípios)

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. As marcas linguísticas da argumentação. In: _____. **Argumentação e linguagem**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 33-158.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982. p.51-62.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo. **Significação e contexto**: uma introdução a questões de semântica e pragmática. 3ª ed. - Florianópolis: Editora Insular, 2006.
PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura, Coordenadoria de Ensino Médio: **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Girleide Medeiros de Almeida Monteiro (Coordenadora Geral). João Pessoa, 2006.
SANTOS, Maria Leonor Maia; TRINDADE, Mônica Mano. Semântica. In: Aldrigue, Ana Cristina de Sousa; Faria, Evangelina Maria Brito. (Org.). **Linguagens: usos e reflexões**. 1ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009, v. 5, p. 11-70.

CADERNO 16

Anais Eletrônicos VI ECLAE

Sintaxe e ensino

RESUMO

Durante anos, o ensino da disciplina Língua Portuguesa pautou-se, principalmente, no ensino de gramática tradicional. Atualmente, este panorama vem sofrendo modificações significativas, mas ainda é latente a necessidade de uma postura reflexiva acerca do objeto e do objetivo de ensino das aulas dessa disciplina. Desse modo, o objetivo geral desse trabalho é investigar no livro didático como se dá a abordagem do conteúdo de análise linguística referente à concordância verbal. Para tal, utilizou-se como parâmetro o livro do 9º ano da coleção didática *Jornadas.Port: Língua Portuguesa*, cujas autoras são Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, para proceder metodologicamente à observação e análise do tratamento do tema realizado pelo livro. Então, objetivou-se, mais especificamente, observar se o tratamento dado pelos livros didáticos aos conteúdos de análise linguística (a exemplo da concordância verbal) está mais próximo dos pressupostos da gramática normativa ou da gramática reflexiva, levando em consideração as variedades da língua e preocupando-se prioritariamente com o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes. Foram adotados autores diversos para tratar da relação entre ensino de português e ensino de gramática (ANTUNES (2003; 2007) e TRAVAGLIA (2009; 2011)), da problematização do que vem a ser gramática e os tipos de gramática (PERINI (2000), POSSENTI (2010) e TRAVAGLIA (2009)), dos objetivos do ensino de português (SUASSUNA (2006), ANTUNES (2003; 2007) e TRAVAGLIA (2009; 2011)) e, finalmente, do ensino de concordância verbal (TRAVAGLIA (2011), BAGNO (2007) e ANTUNES (2003)). Como resultado, percebeu-se que, apesar de o livro didático apresentar aspectos positivos concernentes à progressão do conteúdo, deveriam ser observados outros elementos a fim de evitar o seu tratamento eminentemente normativo. Assim, verificou-se que o livro acaba por não fugir à tradicional enumeração de regras de concordância presente nos compêndios gramaticais, sem abrir espaço para uma devida reflexão acerca dos usos e das variedades linguísticas.

Palavras-chave: Ensino, Gramática, Livro didático, Concordância verbal.

A CONCORDÂNCIA VERBAL NO LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO

Paula Mendes Costa (UFPE)

Introdução

Pode-se dizer que, durante muitos anos, o ensino da disciplina Língua Portuguesa pautou-se, principalmente, no ensino de gramática tradicional. Atualmente, este panorama já vem sofrendo modificações significativas, mas ainda assim a necessidade de uma postura reflexiva acerca do objeto e do objetivo de ensino das aulas dessa disciplina é prioritária e de grande relevância.

De acordo com Perini (2000, p.49), há três defeitos no ensino de gramática que a comprometem enquanto disciplina autônoma. O primeiro deles diz respeito aos seus objetivos, os quais estão mal colocados; muitos professores dizem que o conhecimento da gramática leva o aluno a ler e escrever melhor, o que, na realidade, é um mito. O segundo defeito listado pelo autor seria, então, o fato de que a metodologia adotada é seriamente inadequada; não há explicação lógica para os conteúdos apresentados, há apenas ordens. Assim, o estudo da gramática é uma série de ordens a serem obedecidas, como bem afirma Possenti (2011). Finalmente, o terceiro defeito apresentado baseia-se no pressuposto de a própria matéria carecer de organização lógica; a gramática, enquanto compêndio, tem lógica, mas a matéria que se ensina na escola com o nome "gramática" necessita de organização nesse sentido.

Diante desse panorama, torna-se evidente a necessidade de redefinir os objetivos da disciplina de língua portuguesa. Segundo Neves (2005, p.12), as aulas de gramática consistem numa simples transmissão de conteúdos expostos no

livro didático em uso, e isso se torna altamente prejudicial no que concerne ao que realmente deveria ser ensinado na disciplina em questão.

É importante refletir, então, sobre como se dá o ensino de gramática e sobre qual poderia ser a abordagem dos conteúdos gramaticais (análise linguística) tendo em vista o ensino da disciplina de língua portuguesa pautado no objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aluno, tendo em vista o caráter plural da língua (com suas variedades) e uma concepção de linguagem baseada na interação social. Desse modo, para proceder a essas reflexões acerca do ensino de conteúdos de análise linguística, optou-se por investigar como se dá a abordagem de um tópico gramatical – a concordância verbal – nos livros didáticos, tomando-se como base um livro específico selecionado para esse fim.

Objetivos

Esse trabalho tem como objetivo geral investigar no livro didático como se dá a abordagem do conteúdo de análise linguística referente à concordância verbal. Para tal, utilizou-se como parâmetro o livro do 9º ano (no qual aparece o conteúdo acima mencionado) da coleção didática *Jornadas.Port: Língua Portuguesa*, cujas autoras são Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho.

A partir da análise realizada, objetivou-se, então, mais especificamente, observar se o tratamento dado pelos livros didáticos aos conteúdos de análise linguística (a exemplo da concordância verbal) está mais próximo dos pressupostos da gramática normativa, na qual o ensino de língua portuguesa se baseou durante muito tempo (e em muitos casos, ainda hoje, se baseia), ou dos pressupostos da gramática reflexiva, levando em consideração as variedades da língua e preocupando-se prioritariamente com o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes.

Referencial teórico

Para dar início às reflexões, é interessante pensar sobre o que significa ensinar língua. Conforme afirma Possenti (2010, p.60), para muitas pessoas (de extrações intelectuais e sociais variadas), ensinar língua equivale a ensinar gramática. Ora, língua e gramática não significam a mesma coisa e, portanto, a aula de

língua portuguesa deve ir muito além do ensino de gramática. A esse respeito, Antunes (2007, p.39-40) expõe:

> Uma língua é constituída de dois elementos: léxico (conjunto de palavras, isto é, o vocábulo da língua) e gramática (inclui regras para se construir palavras e sentenças da língua), e esses elementos estão em íntima inter-relação entre si. A língua supõe um uso, a atualização concreta em interações complexas que compreendem a composição de textos (que inclui recursos de textualização) e uma situação de interação (a qual inclui normas sociais de atuação). Para ser eficaz comunicativamente, não basta saber **apenas** as regras específicas da gramática; isso é necessário, mas não é suficiente.

Sendo assim, a ideia de que o estudo de uma língua equivale ao estudo de sua gramática não procede[1]. Ainda segundo a autora (2007, p.53-54), a interação verbal requer, além da gramática, o conhecimento do real ou do mundo (supostamente partilhado entre os interlocutores), o conhecimento das normas de textualização (dentre as quais se pode citar a sequenciação de texto e a progressão) e o conhecimento das normas sociais de uso da língua, que regulam o comportamento das pessoas em interações sociais.

Nessa perspectiva, faz-se necessário refletir sobre o que seria, de fato, a gramática e em que pressupostos ela se baseia. Pode-se conceituar gramática, conforme propõe Possenti (2010, p.64), a partir de três pontos de vista: como um conjunto de regras[2] (1) que devem ser seguidas, (2) que são seguidas ou (3) que

1. Vale à pena ressaltar que Possenti (2010, p.53-54) também compartilha dessa opinião, afirmando que "o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Em outras palavras, [...] conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra.".

2. Aqui, é importante salientar o conceito de *regra* utilizado por Possenti (2010, p.73-4). Segundo o autor, há dois sentidos para *regras*, um que traz consigo a ideia de obrigação, aproximando-se da noção de lei em sentido jurídico (a regra é algo a que se obedece, sob pena de alguma sanção – trata-se do sentido compreendido na gramática normativa), e outro que traz consigo a ideia de regularidade e constância, aproximando-se da noção de lei no sentido de "leis da natureza" (esta é, pois, a compreensão de regra subjacente à gramática de cunho descritivo). Vale à pena ressaltar, ainda, que essa segunda compreensão do que vem a ser regra para a(s) gramática(s) não possui juízo de valor (as regras da gramática são apenas descritas tendo em vista o funcionamento da língua e as suas variantes, sem quaisquer intenções valorativas), ao passo que a primeira atribui valoração, na medida em que compreende o que é certo ou errado como o que pertence ou não à língua (ou o que é melhor ou pior tendo em vista a norma culta, sem lançar um olhar para as outras variedades linguísticas existentes).

o falante da língua domina. Seguindo essa compreensão, tem-se a (1) gramática normativa, a qual normalmente é adotada nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos e baseia-se numa perspectiva do que é *certo* e *errado* na língua. Trata-se, então, de um compêndio de regras do bom uso da língua, as quais são adotadas por aqueles que querem se expressar de forma adequada (isto é, de acordo com a norma padrão). Tem-se também a (2) gramática descritiva, que orienta o trabalho dos linguistas e cuja preocupação é *descrever e/ou explicar as línguas tal como elas são faladas*. (*Ibid*, 2010, p.64-65). A sua preocupação central é, pois, tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes. Por fim, tem-se a (3) gramática internalizada, a qual compreende a gramática como sendo o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais faz uso ao falar. Esse último tipo de gramática se refere, assim, a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira que sejam compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua (*Ibid*, 2010, p.69), a qual deve ser considerada como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade conforme o exigido pela situação de interação comunicativa na qual usuário da língua está engajado (TRAVAGLIA, 2009, p.28).

De modo semelhante a Possenti (2010), Travaglia (2009) também apresenta três sentidos para o que se compreende por gramática e, assim, faz a mesma subdivisão de tipos de gramática existentes, explicitando que, para cada conceito de gramática, subjaz uma concepção de língua distinta. No entanto, o autor também trabalha com mais três tipos de gramática, cujo critério de proposição está ligado à explicitação da estrutura e do mecanismo de funcionamento da língua. Então, paralelamente às três gramáticas acima apresentadas, há mais três, quais sejam: a gramática de uso (ou implícita/inconsciente), que é não consciente e liga-se à gramática internalizada do falante (Travaglia, 2009, p.111); a gramática explícita ou teórica, a qual se trata de uma sistematização teórica acerca da língua, dos conhecimentos a seu respeito, construída utilizando-se uma metalinguagem apropriada estabelecida de acordo com as teorias e modelos da ciência linguística para esse fim (*Ibid*, 2009, p.215); e, finalmente, a gramática reflexiva, sobre a qual o autor coloca:

> Segundo Soares (1979, capítulo 9), [a gramática reflexiva] é uma gramática em explicitação, que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente. [...] [No entanto, vale ressaltar que] não concordamos que a gramática reflexiva seja só um trabalho de reflexão sobre o que o aluno já domina, mas também um trabalho sobre recursos linguísticos que ele ainda não domina, para levá-lo à aquisição de novas habilidades linguísticas, realizando assim um ensino produtivo e não apenas uma descrição. (TRAVAGLIA, 2009, p.142)

Dessa forma, uma nova maneira de pensar o ensino de língua portuguesa, diferente daquele que dá primazia ao trabalho com a gramática normativa/tradicional, implica, entre outros fatores, uma compreensão mais ampla sobre o que vem a ser língua e gramática, quais seriam os tipos de gramática e uma revisão de concepção de linguagem. Trata-se de vê-la não mais como simples expressão do pensamento, código obediente a certas regras (gramática normativa), mas sim como lugar de interação humana em que se constituem as relações sociais, nas quais os falantes se tornam sujeitos (gramática reflexiva), como observa Geraldi (1997). É mais importante, explica ainda o autor, "dominar as situações da língua em condições concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra" (p. 46), do que adotar uma postura tradicional e prescritiva, com suas classificações excessivas – tão estáticas quanto discutíveis – diante da língua.

Sendo assim, observa-se que, conforme propõe Antunes (2003, p.39-42), toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, explícita ou intuitivamente, uma determinada concepção de língua, e a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas faz com que se acredite que somente uma *concepção interacionista da linguagem*, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante. Dessa concepção, então, deriva o princípio geral de que "a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos.".

Nessa perspectiva, é a concepção interacionista da linguagem que funciona como núcleo e, pois, como ponto de referência para a definição das opções pedagógicas, isto é, os objetivos, os programas de estudo e pesquisa, a escolha das atividades e a forma de realizá-las e avaliá-las. O trabalho pedagógico deve assumir uma postura de reflexão, através da qual os fatos da língua são problematizados; para tal, é importante compreender que os fatos da língua vêm à tona nas práticas discursivas, das quais o texto é parte constitutiva, como expõe Antunes (2003). Logo, é por essa razão que só os textos podem constituir o objeto relevante de estudo da língua[3].

Sendo assim, é o texto que vai condicionar a escolha das atividades pedagógicas, dos itens a serem trabalhados e os objetivos com o qual os abordamos. Em termos gerais, então, as aulas de português seriam aulas de falar, ouvir, ler e escrever textos em língua portuguesa, tendo em vista uma distribuição e uma complexidade gradativas.

Então, antes da análise da língua, debruçada sobre seus mecanismos estruturais com todo um aparato conceitual e metalinguístico, propõe-se ensiná-la através da leitura e de atividades de produção e interpretação dos textos para que o indivíduo vá, paulatinamente, "percebendo e refletindo sobre o funcionamento da linguagem, ampliando os recursos expressivos, questionando e se posicionando sobre o que/como/em que situação usar uma e/ou outra forma de linguagem" (LOUZADA, 1994, p.18). Depois, com o domínio da língua pelo aluno, é que viria a preocupação em descrevê-la ou analisá-la.

Assim, tendo em vista os aspectos acima mencionados, pode-se afirmar que o objetivo maior (e prioritário) do ensino de Língua Portuguesa, como língua materna, no ensino Fundamental e médio, corresponde, de acordo com Antunes (2003, p.123), à ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes. Nessa perspectiva, há uma mudança de foco no que concerne ao ensino da língua materna; deixa de ter primazia o estudo de frases soltas e descontextualizadas e passa a ter maior relevância o princípio de que, no estudo do português, qualquer noção proposta apenas se justifica pelo papel que ela desempenha na construção

3. Segundo Marcuschi (2008, p.154), "toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual".

e na compreensão de textos. A esse respeito, Travaglia (2011, p.93-4) também se posiciona e expõe:

> O objetivo do ensino de Língua Portuguesa [...] é a formação de usuários competentes da língua, capazes de, em situações especificas de interação comunicativa, produzir textos (orais e/ou escritos) que sejam adequados à produção de determinados efeitos de sentido para a consecução de dada intenção/objetivo especifico de comunicação; e, ao mesmo tempo, capazes de compreender os textos (orais e/ou escritos) que recebem, estabelecendo/percebendo sentido(s) adequado(s) à forma como cada texto se apresenta construído, ao contexto sócio-histórico-ideológico e à situação imediata de comunicação em que ele esta sendo utilizado como meio ou instrumento para a comunicação.

Desse modo, evidencia-se a importância de trabalhar com a competência comunicativa do aluno/falante, desenvolvendo-a. O falante deve ser capaz de utilizar, de modo adequado, diversas variedades da língua, apossando-se cada vez mais de um maior número de recursos disponíveis na língua para a produção de efeitos de sentido e, consequentemente, para a comunicação competente. Nesse sentido, é importante definir o que se deve ensinar nas aulas de português, o que deve configurar como objeto de reflexão em meio a esta. Segundo Suassuna (2006, p.40-1), se houver a compreensão de que o modo de dizer resulta do que se quer dizer a um certo interlocutor numa certa situação, o conteúdo nasceria exatamente do próprio processo de interlocução. Trata-se, então, de adotar a produção da linguagem como objeto de reflexão no ensino de língua materna.

Dessa forma, tendo em vista os objetos e objetivos do ensino de língua portuguesa, é interessante refletir a respeito do porquê se estudar gramática no ensino Fundamental e médio. Conforme foi observado, o ensino de gramática não deve ser abolido do programa da disciplina de língua portuguesa, mas, observando-se as diferentes gramáticas atreladas à língua, deve-se proceder a um redimensionamento dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Como salienta Perini (2000, p.55), atualmente, vive-se numa época dominada pela ideia de ciência, de modo que conhecer algo a esse respeito é o que se espera de cada cidadão, seja qual for sua área de interesse e atuação. A gra-

mática[4], então, traz para o aluno algum conhecimento acerca da linguagem, de modo que se deve estudar gramática para saber mais sobre o mundo, não para aplicá-la à solução de problemas práticos[5].

É nesse âmbito de reflexão acerca dos objetivos do ensino da disciplina de Língua Portuguesa e do que se compreende por gramática que se enquadra, então, a análise proposta no presente trabalho a respeito de como se dá no livro didático a abordagem do conteúdo gramatical *concordância verbal*. Tendo em vista a perspectiva aqui apresentada, sabe-se que o ensino de gramática deve ser, prioritariamente, baseado nos pressupostos da gramática de uso e da reflexiva, com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa (TRAVAGLIA, 2009, p.107-8).

Assim, numa proposta de abordagem pautada nessa perspectiva, Travaglia (2011, p. 168-9) apresenta, entre outros, os seguintes tópicos a serem considerados quando do tratamento da concordância verbal em sala de aula:

- As regras de concordância entre sujeito e verbo da norma culta, partindo das regras básicas e passando pelos casos especiais, buscando atender o critério de frequência;
- A observância, nestas regras de concordância entre verbo e sujeito, de que há quase sempre a possibilidade de opção entre duas ou mais possibilidades de concordância. Neste caso será muito pertinente a discussão do que regula a opção, o que é basicamente ligado aos efeitos de sentido possíveis;

4. Nesse excerto, o termo "gramática" está sendo compreendido como uma disciplina científica, a qual se ocupa em estudar um aspecto do mundo: a estrutura e o funcionamento das línguas (PERINI, 2000, p.78).

5. No que concerne a essa questão do porquê ensinar/estudar gramática na disciplina de Língua Portuguesa, Possenti (2010, p.61) também se posiciona e, ao concordar com Perini (2000), acrescenta: "justificar o ensino de gramática por razões culturais significa, entre outras coisas, admitir que o ensino de *gramática* pode não ter nada a ver com o ensino de *língua*" (grifo nosso). Também Travaglia (2011, p.94-5) vem refletir acerca das implicações do estudo de gramática no âmbito escolar, estendendo suas reflexões para a teoria linguística e propondo três objetivos para o tratamento desta no ensino Fundamental e médio: (1) dar informação cultural (conforme exposto por Perini (2000) e Possenti (2010) acerca do ensino de gramática), (2) instrumentalizar com recursos para aplicações práticas imediatas (alguns conhecimentos teóricos sobre a língua podem ter e têm aplicações práticas imediatas na vida das pessoas) e (3) desenvolver o raciocínio, a capacidade de pensar, ensinar a fazer ciência.

- A variação da concordância entre verbo e sujeito de acordo com a variedade linguística (dialeto ou registro), e sobretudo as diferenças entre variedades cultas e não cultas, nos casos mais frequentes;
- As concordâncias entre tempos e aspectos e adjuntos adverbiais;
- A concordância entre o verbo (formas e categorias) e outros elementos do texto, como conjunções, expressões, advérbios etc.

Por fim, vale à pena salientar, nesse universo do ensino de língua materna, o que os PCNs propõem; pautando-se em dois eixos principais (o uso da língua oral e escrita e a reflexão a respeito do mesmo), os Parâmetros apresentam uma orientação para que sejam considerados textos orais e escritos como unidades básicas de ensino a partir dos quais ocorreria o trabalho de análise linguística, a exemplo da abordagem da concordância verbal.

Metodologia

No que tange à metodologia adotada, procedeu-se, inicialmente, à escolha da coleção e do livro didático no qual a análise se baseou. Assim, conforme já dito anteriormente, foi escolhido o livro didático do 9º ano, por ser o volume que contemplava o conteúdo de concordância verbal, da coleção didática *Jornadas.Port: Língua Portuguesa*, das autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho.

Quanto à escolha do livro/coleção didático(a) mencionado(a), pode-se dizer que não se deu de forma aleatória. Optou-se por realizar a referida análise da coleção *Jornadas.Port: Língua Portuguesa*, em princípio, pelo seu caráter relativamente atual; a coleção foi lançada em 2012. Outros fatores que contribuíram para a escolha dizem respeito a (1) o fato de a coleção didática anterior à mencionada publicada pelas mesmas autoras (Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho) ter sido aprovada pelo PNLD 2011 e (2) o fato de a coleção didática nesse trabalho considerada também ter sido aprovada pelo PNLD 2014[6]. Por fim, outro aspecto considerado

6. No PNLD 2014 constam as coleções didáticas dos estágios finais do ensino fundamental. No PNLD 2012 foram observadas as coleções didáticas do ensino médio, e no 2013 constam as coleções destinadas aos primeiros anos do ensino fundamental.

para a seleção do livro didático foi o fato de o mesmo se propor a realizar uma abordagem linguística pautada na reflexão (conforme exposto na *Apresentação* de cada livro da coleção didática) e, portanto, numa gramática reflexiva.

Em seguida, foi realizada a identificação do conteúdo de análise linguística a ser analisado: a concordância verbal. A escolha de tal conteúdo deu-se devido a três razões; primeiramente, tendo em vista trabalhos anteriores relacionados ao ensino de gramática e, dentro deste, ao ensino do verbo e aspectos a ele relacionados (como a concordância verbal)[7], verificou-se que este tópico é comumente abordado na seção destinada à análise linguística em coleções didáticas, e, devido a essa recorrência, seria interessante observar como ele está sendo tratado nesses livros didáticos (tomando-se como base, para tal, o livro supracitado)[8]. Em segundo lugar, tendo em vista as leituras dos trabalhos já referidos e a observância de alguns livros didáticos, verificou-se preliminarmente que muitas vezes o estudo da concordância (seja verbal, seja nominal) se pauta em exposição de regras, não havendo uma preocupação reflexiva (gramática reflexiva). Assim, a abordagem desse conteúdo estaria mais próxima da gramática normativa do que da gramática reflexiva, o que, sendo confirmado, apontaria para uma necessidade de um trabalho mais atento por parte do professor, quando for abordar o assunto, e por parte da coleção didática, no tratamento dado aos conteúdos de análise linguística.

Por fim, outro ponto que favoreceu a escolha da concordância verbal como objeto de análise incide sobre o fato de que, muitas vezes, os "erros" mais frequentes reconhecidos pelos indivíduos dizem respeito à ausência de concordância[9] (verbal ou nominal), o que chama a atenção para como esse conteúdo é trabalhado e refletido nos livros didáticos (teria que haver, necessariamente, um trabalho reflexivo que levasse em conta as ocorrências diversas e as variedades linguísticas).

7. Autores como Antunes (2003), Bagno (2007), Nunes (2001) e Travaglia (2011) também apontam razões para a observação do tratamento desse conteúdo nos livros didáticos.

8. Observou-se em Nunes (2001, p.47) que, em um total de 15 coleções analisadas pela autora, apenas 4 conteúdos sobre verbos estavam presentes em todas as coleções: Tempo, tempos do indicativo, regência e **concordância**.

9. Antunes (2003) e Bagno (2007) também chamam atenção para esse fato.

Na sequência dos elementos que compõem a progressão metodológica do presente artigo, então, realizaram-se as leituras teóricas sobre as temáticas pertinentes à análise e às discussões que a mesma suscita para, em seguida, proceder-se à realização da análise crítica do tópico *concordância verbal* no livro selecionado. Por fim, realizou-se um cruzamento do que foi observado na análise com o que foi abordado na seção do *referencial teórico*, o que consta nas reflexões presentes nas *considerações finais*.

Análise de dados: o caso da concordância verbal

O livro do 9º ano da coleção analisada é composto por oito unidades, as quais se subdividem em duas partes tendo em vista a leitura de dois textos (os quais podem ser de gêneros diferentes) pertencentes a uma mesma esfera de circulação. Todas as unidades compreendem seções de análise linguística, as quais são intituladas "Reflexão sobre a língua" e, na apresentação mesma do livro didático (em todos os livros da coleção, do 6º ao 9º ano), as autoras colocam que "as atividades desta seção permitem que você reflita sobre o uso da gramática como recurso para uma comunicação oral e escrita competente e expressiva" (DELMANTO, CARVALHO, 2012, p.5).

De acordo com o exposto pelas autoras, observa-se, então, que o livro apresenta uma proposta de ensino de gramática pautado na gramática reflexiva, conforme propõem Travaglia (2009; 2011), Antunes (2003), Possenti (2010), entre outros. Assim, o conteúdo relativo à concordância verbal encontra-se distribuído em duas seções de uma mesma unidade (unidade 8)[10], sendo na primeira apresentados os casos gerais e especiais de concordância verbal e, na segunda, os casos relativos aos verbos impessoais e ao verbo *ser*.

A primeira seção é apresentada como "Reflexão sobre a língua: Concordância verbal" e inicia com uma atividade na qual aparecem dois trechos retirados de um texto (gênero editorial) já trabalhado anteriormente na unidade. Desse modo, a partir da leitura dos trechos são realizados dois questionamentos, ambos solicitando o número e a pessoa das locuções verbais destacadas nos enunciados.

10. Vale à pena salientar que, no livro do 9º ano, não há em unidades anteriores nenhum tratamento do tema concordância verbal, de forma que este só é abordado, de fato, na unidade 8.

Nesse primeiro momento, percebe-se que as autoras, ainda que trabalhem com excertos de textos pertencentes a um gênero (já conhecido pelos alunos), propõem questões de cunho *normativo*, nas quais se deve proceder apenas à classificação quanto ao número e à pessoa das locuções destacadas.

Antes de realizar a conceituação do que vem a ser a concordância verbal, é apresentada mais uma atividade, na qual é solicitada a leitura de um parágrafo de uma reportagem. Em seguida, são realizados três questionamentos, os quais, de maneira semelhante à questão anterior, apresentam um viés mais normativo.

Assim, é após traçar esse percurso que as autoras vêm apresentar, de forma destacada, qual seria o conceito de concordância verbal: "O verbo concorda em número e pessoa com o sujeito a que se refere. A esse fenômeno gramatical damos o nome de **concordância verbal**". (*Ibid*, 2012, p.296). Na sequência, as autoras abordam os chamados "casos especiais" de concordância verbal; trata-se de um total de seis casos[11], os quais aparecem sempre antecedidos por uma atividade que direciona o aluno para o conceito que vem a seguir.

É importante observar que, em grande parte das questões antepostas à apresentação da regra de concordância, há a presença de um texto (verbal e/ou não verbal) a partir do qual são realizadas as perguntas. Sendo assim, há uma contextualização daquilo que será solicitado ao aluno, sendo, nessa seção, mais difícil observar questões pautadas em frases soltas e totalmente descontextualizadas.

A partir de gêneros diversos, as autoras apresentam, então, com certa riqueza pautada nas escolhas textuais, os casos especiais relacionados à concordância verbal, mesclando em diversos momentos a gramática reflexiva com a normativa, como propõe Travaglia (2011). Tomemos como exemplo dessa assertiva a atividade[12] que é reproduzida a seguir:

11. Os seis *casos especiais* apresentados dizem respeito a (1) sujeito composto posposto ao verbo, (2) substantivo coletivo como núcleo do sujeito, (3) sujeito composto formado por pessoas gramaticais diferentes, (4) sujeito formado por expressão partitiva, (5) expressões do tipo "um dos que" e variantes e (6) o pronome *quem*.

12. A atividade aqui representada, tal como todas as outras que aparecerão na sequência, foi adaptada do livro didático para o presente artigo.

Figura 1: Primeiro exemplo

6. Leia esta manchete.

"Dor de cabeça é um dos males que mais afetam a população mundial"

. *Correio do Estado*, 27 jun. 2011. Disponível em: <http://www.correiodoestado. com.br/noticias/dor-de-cabeca-e-um-dos-males-que-mais-afetam-a-populacao-mun_109553/>. Acesso em: 2 jan. 2012

a) Pode-se concluir, lendo a manchete, que a maioria das pessoas tem dor de cabeça?

b) Copie no caderno a afirmação que está de acordo com a manchete:

I. Entre os males que atingem mais pessoas no mundo, está a dor de cabeça.

II. A dor de cabeça é o mal que mais atinge a população mundial.

c) Nessa manchete, a expressão **um dos males que** leva o verbo para o singular ou para o plural?

(DELMATO; CARVALHO, 2012, p.299)

Nessa atividade, observa-se novamente a presença de um texto pertencente ao gênero jornalístico (manchete de jornal), a partir do qual são propostas três questões. Pode-se dizer que, ainda que haja certo direcionamento de interpretação sugerido pelas perguntas, as respostas para as duas primeiras pressupõem, de alguma forma, uma reflexão por parte do leitor. Na letra "a", o enunciado faz com que o aluno reflita acerca do texto fornecido e da maneira como foi construído para, em seguida, responder à questão. A letra "b", no entanto, ainda que também exija a reflexão sobre o texto, já direciona e limita as interpretações, ficando o aluno mais passivo na medida em que deve apenas copiar no caderno a interpretação com a qual concorda. Por fim, a letra "c" traz uma pergunta de cunho mais normativo, solicitando ao aluno o número do verbo (singular ou plural) tendo em vista a expressão destacada. Assim, nessa atividade, verifica-se uma mescla da gramática dita reflexiva com a normativa, visto que as perguntas realizadas pressupõem (principalmente a letra "a" e, em proporção menor, a letra "b") certa reflexão do aluno acerca do texto apresentado.

Ainda que tenha se observado no tratamento do item analisado a presença da gramática reflexiva, como evidenciado acima, não se pôde deixar de notar também a forte presença da gramática normativa subjacente a certas passagens

e atividades. A fim de esclarecer tal afirmação, observemos o exemplo a seguir, o qual corresponde a uma atividade também retirada do livro didático em análise:

Figura 2: Segundo exemplo

8. Leia este depoimento dado em blogue pelo músico Zé Caetano.

"Mas o fato principal, o que me move de verdade, o meu verdadeiro barato é apenas um: a música. Foi por ela, só por ela que eu escolhi essa profissão. Na verdade, não fui eu quem ■ não, foi ela quem me ■. Ser artista (de verdade) é assim, você é escolhido, não é você que decide. Não é matemática. Não é exato. Não se "força a barra" pra ser artista.".

Disponível em: <http://acessototalrevista.org/2011/e-hip-hop-e-black-e-pop/escolheu/escolheu>. Acesso em: 3. jan. 2012.

a) No caderno, substitua adequadamente o símbolo ■ pelo verbo **escolher** no pretérito perfeito do indicativo.
b) Em que pessoa você usou o verbo **escolher** em cada caso?
c) Para esse músico, ser ou não um artista não é opção pessoal: as pessoas já nascem artistas ou não. Você concorda com essa opinião? Por quê?

(DELMATO; CARVALHO, 2012, p.300)

Nesta questão, nota-se claramente o viés normativo dos enunciados, os quais se resumem à solicitação de conjugação verbal (letra "a") e identificação de elementos gramaticais, como a flexão verbal de pessoa solicitada na letra "b". Por fim, na letra "c", é solicitada a opinião do aluno a respeito do tema sobre o qual trata o texto. Aqui, apesar de haver um espaço para reflexão, esta não está, de fato, atrelada à gramática (gramática reflexiva), mas a uma opinião pessoal do autor a respeito de determinado assunto. Tratando-se de uma atividade que se propõe a trabalhar um conteúdo de gramática, seria interessante tentar promover no aluno uma reflexão sobre a língua e seus usos. Assim, pode-se observar que, nessa atividade, não há uma reflexão acerca da língua (ou da gramática) ou mesmo a respeito do texto, havendo a predominância latente da gramática normativa; inclusive, pode-se afirmar que a leitura do texto apresentado nem seria verdadeiramente necessária, visto que as respostas solicitadas, quando não são puramente normativas (letras "a" e "b"), apresentam um cunho mais opinativo do que interpretativo.

Ainda com base na atividade acima apresentada, seria interessante suscitar outra reflexão, a qual permeia os usos e as concordâncias da palavra *quem*. No livro analisado, as autoras expõem que "o pronome **quem**, em geral, leva o verbo para a terceira pessoa do singular" (*Ibid*, 2012, p.300). Ora, tendo em vista o que propõe a gramática normativa, a assertiva procede; no entanto, seria importante ir além daquilo prescrito nos compêndios gramaticais e salientar que, tendo em vista os usos e as variantes linguísticas, muitas vezes a concordância do pronome supracitado ocorre com o seu termo antecedente, na medida em que funciona como um pronome relativo (elemento catafórico) com função semelhante à do *que*. Tal reflexão seria importante para mostrar aos alunos os diversos usos do pronome em análise, cujas concordâncias (com o próprio pronome ou com o termo antecedente) estariam atreladas aos usos linguísticos e à intenção do autor no momento da produção do enunciado.

A continuidade do estudo da concordância verbal dá-se em outra seção, a qual, como já dito, também compõe a unidade 8 do livro em análise. Assim, é nesse segundo "momento" que as autoras trazem à tona os verbos impessoais, iniciando a discussão com duas atividades que, como o segundo modelo acima exposto, apresenta um caráter mais normativo do que reflexivo. Nessas atividades, mais uma vez, a compreensão do texto e a reflexão sobre a língua permanecem em segundo plano, uma vez que questionamentos do tipo "O verbo **haver** tem sujeito nessas orações?" e "Em que número e pessoas estão conjugados [os verbos]?" ganham prevalência.

Após as duas atividades, é apresentada uma definição de verbo impessoal, qual seja: "Verbo impessoal é aquele que não concorda em pessoa e número com nenhum outro termo da oração; é usado apenas na terceira pessoa do singular. [...]". (*Ibid*, 2012, p.306). Em seguida, as autoras dão um destaque ao verbo *ser*, utilizando para isso algumas atividades, e, a partir delas, chamam a atenção para uma característica desse verbo: "O verbo **ser**, quando indica quantidade, horas, dimensão ou distância, é também usado de forma impessoal, podendo concordar com seu predicativo." (*Ibid*, 2012, p.307).

A partir desse ponto, então, são apresentadas apenas mais algumas atividades para finalizar o tratamento da concordância verbal no livro. Vale à pena salientar que, nessa segunda seção, de uma maneira geral, todas as atividades propostas assemelhavam-se (quanto ao direcionamento das perguntas e solicita-

ções feitas aos alunos) ao exemplo 2 apresentado acima. Utilizando-se de textos diferentes (trecho de reportagem, excerto de poemas e narrativas etc.), as questões comumente solicitam a conjugação dos verbos (como **haver** e **existir**), os quais devem ser colocados nos espaços a fim de completar as frases e a identificação dos verbos pessoais e impessoais, do termo regente da oração e das flexões verbais. Para ilustrar tais evidências, observemos a questão que segue:

Figura 3: Terceiro exemplo

3. O texto a seguir fala sobre a turnê de uma companhia de balé pelo estado de Santa Catarina.

Hoje tem apresentação em Itajaí

Hoje acontece o primeiro espetáculo da Turnê Santa Catarina. A cidade que recebe a companhia Jovem da Escola Bolshoi é Itajaí. [...]

Disponível em: <http://www.escolabolshoi.com.br/Português/detNoticia.php? codnoticia=405>. Acesso em: 3 jan. 2012.

a) Qual é o sentido do verbo **ter** no título?

b) Ele se refere a um sujeito?

c) Esse verbo foi usado de forma pessoal ou impessoal?

(DELMATO; CARVALHO, 2012, p.306)

Nessa atividade, conforme já exposto, o texto surge como "norteador" das questões, porém não há verdadeiras reflexões sobre o mesmo e o sobre os usos da língua. As perguntas realizadas pressupõem, inclusive, respostas muito objetivas[13], pautadas apenas em conhecimentos gramaticais (normativos), e, mais uma vez, a leitura do texto por completo e sua devida compreensão não se faz necessária.

Desse modo, conforme foi observado, a abordagem feita pelo livro didático do conteúdo de análise linguística relativo à concordância verbal tem pontos fortes. O uso constante de textos pertencentes a gêneros variados na contex-

13. Respostas sugeridas pelo livro: a) Haver; b) Não; c) Impessoal.

tualização das questões é bastante positivo. Do mesmo modo, a forma como as definições e as regras são apresentadas, com uma sequência de atividades que as antecedem, também é igualmente positiva, na medida em que foge ao padrão mais normativo de apresentação de regras sem uma "reflexão" prévia.

No entanto, ainda que haja os pontos positivos acima mencionados, algumas questões merecem atenção. No que tange às atividades, ainda que estas muitas vezes venham antecipar uma definição ou regra que será tratada *a posteriori*, numa tentativa de levar o aluno a uma reflexão prévia sobre a mesma, pode-se dizer que possuem um direcionamento na maioria das vezes muito mais normativo do que de fato reflexivo. Assim, ainda que sejam pautadas em textos, várias vezes se resumem a solicitar do aluno classificações gramaticais, conjugações e identificação de termos oracionais, não o levando a refletir verdadeiramente sobre as estruturas da língua e seus usos. É verdade que também existem atividades (como observado no exemplo 1) que mesclam a gramática reflexiva com a normativa, porém estas existem em menor quantidade do que aquelas que usam o texto como pretexto para trabalhar a gramática normativa.

Além disso, não se observou no livro qualquer referência aos outros tipos de concordância verbal atrelados às variedades linguísticas (dialeto ou registro) e aos usos. Assim, não se faz menção, por exemplo, à concordância ideológica, da qual se pode fazer uso em situações de interação mais distensas e que muitas vezes caracterizam determinadas variantes linguísticas, obedecendo a "regras" distintas daquelas propostas pela gramática normativa. Conforme atesta Bagno (2007, p.221):

> Nenhum falante, principalmente em seus usos orais da língua, respeita integralmente as regras de concordância previstas pela tradição normativa. Além disso, existem regras que atuam o tempo todo na nossa fala e na nossa escrita, mas não são elencadas pela tradição gramatical.

Sendo assim, torna-se evidente a importância e a necessidade de trazer no livro didático uma reflexão que leve em consideração as diversas concordâncias atreladas aos usos e à variação linguística, e não apenas aquela prevista pela gramática normativa. Além disso, é igualmente importante refletir sobre as implicações de sentido que determinadas opções de concordância trazem

consigo, aspecto que também foi aparentemente negligenciado na abordagem do fenômeno gramatical do livro.

Outro ponto merecedor de destaque diz respeito ao conceito de concordância verbal apresentado. Neste, as autoras mencionam que a concordância se dá entre o verbo e seu sujeito, mas, na sequência, ao apresentar os verbos impessoais e as orações sem sujeito, afirmam, ao tratar especificamente do verbo *ser*, que pode haver concordância entre verbo e predicativo, o que poderia ser visto como uma aparente contradição tendo em vista o conceito apresentado na primeira seção que trata do assunto. Além disso, conforme afirma Travaglia (2011, p.169), seria importante salientar que a concordância verbal não se dá apenas entre o verbo e o sujeito, mas também entre o verbo e outros elementos gramaticais, como elementos coesivos (que, quem etc.) e adjuntos adverbiais. Esse fator, no livro observado, não foi considerado em momento algum, nem quando do tratamento do pronome *quem*, sobre o qual já foram tecidas considerações, nem ao tratar das orações sem sujeito, quando uma concordância com um adjunto adverbial poderia tornar-se mais propícia[14].

Considerações finais

Tendo em vista os conteúdos aqui apresentados, é possível afirmar que o estudo e o domínio da linguagem exigem a reflexão. Sendo assim, conforme propõe Travaglia (2009, p.107-8), o ensino de gramática deve ser basicamente voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, com o auxilio de um pouco de gramática teórica e normativa, atentando-se sempre para a questão da interação numa situação específica de comunicação. O tratamento dos conteúdos de análise linguística nos livros didáticos deve, pois, contemplar esse redimensionamento, compreendendo a importância da "mescla" das gramáticas mencionadas.

14. Um exemplo prático para ilustrar essa afirmação poderia ser encontrado na frase "Ontem choveu". Trata-se de uma oração sem sujeito, porém, devido à presença de um adjunto adverbial de tempo atrelado ao passado, há uma limitação de "concordância" no enunciado, visto que o verbo, por questões semânticas, não poderia ser flexionado no presente ou no futuro, mas apenas no pretérito.

No que tange à análise realizada, pode-se afirmar que foram verificados no livro didático exemplos dessa comunhão entre a gramática reflexiva e a normativa, porém estes não ocorreram em grande quantidade. Apesar de o livro didático evidenciar aspectos positivos concernentes à progressão do conteúdo, há outros elementos que devem ser observados a fim de evitar o tratamento eminentemente normativo do mesmo. Ainda que apresente um aspecto mais diferenciado (propondo questões que antecedem as regras, numa tentativa de realizar uma "reflexão" prévia), o livro acaba por não fugir à tradicional enumeração de regras de concordância presente nos compêndios gramaticais, sem abrir muito espaço para uma devida reflexão acerca dos usos e das variedades linguísticas, a qual se propusera a fazer na *Apresentação*. De acordo com Bagno (2007, p.221):

> As regras de concordância nominal e verbal estão entre as que apresentam o maior número de traços variáveis na língua. Os capítulos das gramáticas normativas dedicados a esse fenômeno simplificam uma realidade que é extremamente complexa – e assim mesmo esses capítulos se subdividem numa multiplicidade de "casos especiais" que acabam enchendo muitas páginas [...].

Tal como o observado pelo autor a respeito do tratamento da concordância nas gramáticas normativas, também no livro didático analisado foi verificada uma apresentação dos conteúdos pautada numa série de "casos especiais" que, pela maneira como foram abordados, deixaram de lado os casos de concordância atrelados ao uso e às variações linguísticas. Tal aspecto chama a atenção, pois, para a forma como os conteúdos de análise linguística (especificamente a concordância verbal) estão sendo abordados pelos livros didáticos.

Por fim, é importante lembrar que o objetivo do ensino de língua portuguesa está relacionado ao desenvolvimento de usuários competentes da língua, capazes de refletir sobre a mesma. Não se quer dizer com isso que não se deve ensinar gramática na escola, mas, pelo contrário; compreendendo-a como o próprio mecanismo linguístico que permite o uso da língua pelos falantes (e não como um conjunto de regras a serem seguidas), seu estudo é importante e necessário, como afirma Travaglia (2009). No entanto, é igualmente importante atentar para a forma como os conteúdos de análise linguística são abor-

dados (pelo livro didático e pelo professor) de modo a não incorrer no ensino eminentemente normativo. Assim, conforme afirma Travaglia (2009, p.75-6), ensinar gramática é, antes de tudo, uma possibilidade que a nossa consciência de professores pode ou não transformar em fato real.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português***:* encontro & interação. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática***:* por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso***:* por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais***:* Língua Portuguesa 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. **Jornadas. port***:* Língua Portuguesa. 9ºano. São Paulo: Saraiva, 2012.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In.: _____ (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

Guia de livros didáticos: PNLD: **Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

LOUZADA, M. S. O. O ensino da norma na escola. In: **O ensino de português do 1 Grau à universidade.** São Paulo: Contexto, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela P. e BEZERRA, Mª A. (orgs.) **O livro didático de português***:* múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

NUNES, Gisele da Paz. **O ensino de gramática nas escolas de ensino fundamental***:* a questão do verbo. Dissertação de mestrado.ILEEL-Universidade Federal de Uberlândia, 2001.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática***:* ensaios sobre a linguagem. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

_____. **Questões de linguagem***:* passeio gramatical dirigido. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SUASSUNA, Lívia. **Ensaios de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação***:* uma proposta para o ensino de gramática. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Gramática ensino plural**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RESUMO

As construções completivas vêm apresentando alguns problemas de classificação à maioria dos gramáticos da língua portuguesa e isto se deve a que nas suas propostas, por vezes, são misturados critérios formais e funcionais na hora de serem estabelecidas as suas classificações. Após uma avaliação das classificações habituais que são apresentadas em alguns estudos gramaticais da língua portuguesa destas estruturas completivas, nomeadamente nas gramáticas de C. Cunha & L. Cintra (1984); M. Vilela (1999); E. Bechara (2001); M.H. Mira Mateus et ali. (2003) ou nos estudos de I. Duarte (2003); M. J. Broa Martins Marçalo (2009) ou P. Barbosa (2013) e chegando à conclusão que nessas classificações se apresentam alguns critérios contraditórios de organização tanto formais como funcionais, pretendemos refazer a proposta apresentada em S. Vigón Artos (2007) com o intuito de apresentar uma nova reorganização destas estruturas completivas que facilite a sua organização em dois blocos: um puramente formal – que diferencie as estruturas completivas finitas e não-finitas – e outro, exclusivamente funcional, diferenciando-as em estruturas completivas que realizam funções dependentes do item que as seleciona, isto é, completivas selecionadas por um núcleo verbal ou por núcleos das categorias nominal, adjetival ou adverbial. Ainda, analisaremos e exemplificaremos quais são as funções sintáticas ou semânticas que cada uma destas estruturas pode realizar tanto no nível argumental, como nos níveis periféricos e o papel que exerce a preposição quando esta precede estas estruturas.

Palavras-chave: Completivas, Classificação formal, Classificação funcional.

PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO FORMAL E FUNCIONAL DAS ESTRUTURAS COMPLETIVAS

Secundino Vigón Artos (UFCG)

Introdução

Algumas das classificações estabelecidas para a língua portuguesa das estruturas completivas apresentam critérios contraditórios de organização formal e funcional. Isto pode ser verificado nas gramáticas de C. Cunha & L. Cintra (1984); M. Vilela (1999); E. Bechara (2001); M.H. Mira Mateus et al. (2003) ou nos estudos mais recentes sobre o assunto de I. Duarte (2003); M. J. Broa Martins Marçalo (2009), P. Barbosa (2013) ou P. Barbosa e E.P. Raposo (2003). Trataremos aqui de refazer uma anterior proposta de classificação apresentada em S. Vigón Artos (2007) e estabelecer uma nova reorganização destas estruturas completivas que facilite a sua sistematização e descrição através de uma organização formal e funcional, justificada e ilustrada com exemplos.

Classificação formal

De um ponto de vista formal, podemos encontrar em português dois tipos de orações completivas:

a) As completivas finitas, as quais aparecerão sempre precedidas pelas conjunções *que* e *se* e cujo verbo aparecerá junto aos morfemas de tempo, modo e aspecto. São exemplos destas completivas os que apresentamos em (1).

(1)
a. Não me interessa **[se ele chega tarde];**
b. Não quero **[que ele chegue tarde].**

b) As completivas não finitas cujo verbo será um infinitivo e não permitirão a presença das conjunções *que* e *se.* Dentro destas completivas ainda será necessário distinguir duas construções: aquelas estruturas onde o infinitivo é flexionado (2b) e aquelas onde o infinitivo não é flexionado (2a).

(2)
a. Este livro é para **[estudar matemática];**
b. Este livro é para **[estudarem matemática].**

Somos conscientes de que se temos em consideração os estudos de variação, não poderíamos estabelecer uma classificação assim tão lineal entre infinitivos flexionados e não flexionados nem no português brasileiro (PB) nem no português europeu (PE), onde supostamente não costumam aparecer problemas de concordância, mas como indicamos, o que pretendemos é realizar uma descrição completa destas estruturas o mais pedagogicamente possível[1].

Ambas estruturas como afirma Malaca Casteleiro (1981) são estruturas equiparáveis, embora consideremos que desde o ponto de vista formal existe uma diferença claramente destacável.

> As completivas *Que-F* e as infinitivas correspondentes apresentam sensivelmente as mesmas propriedades sintácticas e semânticas, o que nos leva a admitir uma relação transformacional entre elas. (CASTELEIRO, 1981, p. 245)

Em trabalhos anteriores, demostramos que estas estruturas, embora possam ser equiparáveis e apresentem as mesmas propriedades sintático-semânticas, não podem ser analisadas formalmente da mesma maneira, pois enquanto

1. Barbosa e Freire (2014) apresentam também vários exemplos de um caso de variação na concordância verbal em PE na omissão dos traços da concordância verbal em contextos de infinitivo flexionado, na presença de sujeito lexical. Como o artigo ainda não foi publicado indicamos aqui o título *Um caso surpreendente de concordância variável em português europeu,* comunicação apresentada no I Symposium International on variation on português realizado na Universidade do Minho em abril de 2014 e algumas amostras dos exemplos que apresentaram: # Se é para nós comer, eu venho; # É melhor nós ir lá; # Isto é para nós fazer?

nas primeiras existe um mecanismo de transposição[2] que torna uma base oracional num sintagma nominal, nas segundas estamos perante verdadeiros sintagmas nominais sem necessidade de nenhum mecanismo para poder considerá-las verdadeiras estruturas nominais. Ambas estruturas realizam funções nominais e cumprem, em geral, os mesmos requisitos formais que são exigidos aos substantivos nas mesmas funções. Estes requisitos serão diferentes para cada função e estarão apoiados em propriedades formais tais como a concordância, a presença ou a ausência de índices funcionais e a pronominalização.

No entanto nas completivas introduzidas por *que-1 ou se-1* estamos formalmente perante construções exocêntricas e sencategoremáticas nas quais opera o mecanismo da transposição. A teoria da transposição de Tesnière (1957) e continuada pelos gramáticos da Escola Funcional de Oviedo, Alarcos (1994), J. A. Martínez (1944) ou Gutiérrez Ordóñez (1997a e 1997b) permite demonstrar que estamos perante uma construção nominal indivisível formada por dois elementos: uma oração e um transpositor que faz com que essa oração mude da categoria Sintagma Verbal (SV) para a categoria Sintagma Nominal (SN).

Por outro lado, nas completivas de infinitivo, embora possamos falar também de transposição estamos perante uma transposição bem diferente, pois não temos uma partícula gramatical claramente identificada e teremos de atribuir esse papel ao morfema *–r* dos infinitivos fáticos ou das chamadas orações de infinitivo.

Ainda, quanto às construções de infinitivo, sejam elas com infinitivo flexionado ou não flexionado, os fatos de poderem levar sujeito ou qualquer outro complemento argumental ou periférico e poderem admitir negação, reflexividade ou atribuição, não invalidam a nossa hipótese de continuar considerando estas estruturas como verdadeiros SNs como foi demonstrado em Vigón Artos (2007) onde afirmamos:

> Na literatura sobre a teoria gramatical foram utilizados diferentes argumentos para classificar os infinitivos dentro da categoria Sintagma

2. Neste sentido consideramos a teoria da transposição de Tenière (1957) quando afirma que (...) Dans son essence, la translation consiste donc à transférer un mot plein d'une catégorie grammaticale dans une autre catégorie grammaticale, c'est-à-dire à transformer une espèce de mot en une autre une espèce de mot. (TESNIÈRE, 1959 p.364.1)

> Verbal (e não SN, como nós propomos). Seguem-se algumas das propriedades verbais que são atribuídas aos infinitivos: podem levar complementos de verbo, podem admitir negação, podem admitir reflexividade, podem admitir atribuição. No entanto, nós consideramos que estas propriedades não são contra-argumentos contra a nossa hipótese e entendemo-las antes como razões adicionais para a necessidade de criação de uma nova classe dentro da categoria SN. (VIGÓN ARTOS, 2007, p.150)

Classificação funcional

Do ponto de vista funcional, a literatura gramatical mais atual coincide em que ambas as estruturas desempenham funções nominais independentemente do seu aspeto formal:

> Las completivas de infinitivo, al igual que sus correlatos con verbo flexionado, poseen un estatuto comparable al de un argumento nominal. En consecuencia, pueden desempeñar las mismas funciones que corresponden a éste. (HERNANZ, 1999, p.2272)

No entanto, a problemática surge na descrição dos itens que as selecionam e na limitação das funções que realizam, pelo que podemos afirmar que gramáticas portuguesas que pretendem fazer uma classificação destas estruturas apoiando-se, ou no núcleo que as seleciona, ou nas funções que estas podem realizar, não existe unanimidade no tratamento destas estruturas.

Por exemplo, Cunha & Cintra (1984) classificam-nas como Orações Subordinadas Substantivas e dizem que vêm normalmente introduzidas pela conjunção integrante *que* (às vezes, por *se*) e, segundo o seu valor sintático, podem ser: "Subjectivas, Objectivas Directas, Objectivas Indirectas, Completivas Nominais, Predicativas, Apositivas e Agentes da Passiva". (CUNHA & CINTRA, 1984, p. 596-597), limitando assim as suas possibilidades apenas a funções argumentais ou a uma seleção verbal ou nominal.

Esta visão não é muito diferente da que apresenta Mário Vilela (1999), na sua *Gramática da Língua Portuguesa:*

> As frases interrogativas e conjuncionais, assim como as frases subordinadas não introduzidas por qualquer elemento especial, que funcionam

> como frases sujeito ou frases objecto, sendo portanto, "actantes do predicado", representam estados de coisas, aos quais se atribuem propriedades, ou representam relações com indivíduos ou com outros estados de coisas. (VILELA, 1999, p.383-384)

Já em gramáticas mais recentes, como na *Gramática da Língua Portuguesa* M. H. Mira Mateus et al. (2003), a classe das completivas é dividida por I. Duarte (2003, p. 596). em subclasses em função da categoria sintática do núcleo que seleciona, isto é, consoante à categoria sintática a que pertence o núcleo que seleciona a completiva, a construção de complementação denomina-se verbal, adjetival ou nominal. Ainda, dentro da seleção verbal, acrescenta que as completivas podem ser de três tipos: sujeito, objeto direto e oblíquas. Sendo assim, Duarte limita a seleção das completivas aos verbos, nomes e adjetivos e dentro das funções sintáticas considera apenas aquelas que aparecem no primeiro nível argumental.

Uma classificação mais acertada, consoante à categoria sintática do núcleo encarregado de selecionar a completiva, será a mesma que encontraremos posteriormente em P. Barbosa (2013) e em Barbosa e Raposo (2013), uma vez que acrescentam a possibilidade de que as completivas sejam selecionadas também por um núcleo adverbial. Afirmam também que as completivas desempenham as funções sintáticas típicas das expressões nominais com o traço [-animado], nomeadamente as de sujeito e de complemento directo ou regido de preposição. Ainda, na mesma gramática distinguem-se, conforme à categoria sintática do núcleo que seleciona a subordinada, quatro tipos de completivas: verbais, adjetivais, nominais e adverbiais.

Por outro lado, na *Moderna Gramática Portuguesa* de E. Bechara (2001) afirma-se que a oração subordinada transposta substantiva aparece inserida na oração complexa exercendo funções próprias do substantivo, e ressalta-se que a conjunção pode vir precedida de preposição conforme a função que exerce essa oração subordinada e a necessidade ou não desse índice funcional para exercer essa função (BECHARA: 2001, P.464). Para este autor, as orações subordinadas substantivas podem funcionar como Sujeito, Objeto Direto, Complemento Relativo (Suplemento), Predicativo (Atributo), Objeto Indireto e Aposto.

Será esta mesma posição a que encontramos com anterioridade na gramática espanhola de perspectiva funcional de E. Alarcos Llorach (1994) ou na gra-

mática didática de L. Gómez Torrego (2007). Na citação que se segue, Alarcos assume que as orações transpostas pelo transpositor *'que-1'* podem desempenhar as mesmas funções que qualquer substantivo:

> [...] las oraciones transpuestas a sustantivo por la conjunción /que/ son susceptibles de cumplir todas las funciones propias de aquél, y adoptan en cada caso los índices oportunos. [ALARCOS LLORACH, E.: 1994, p.326].

No entanto, o próprio Alarcos elimina posteriormente a possibilidade de uma oração substantiva poder aparecer em função de Atributo, já que se confronta com a impossibilidade de substituir este grupo pelo referente pronominal de atributo em espanhol *"lo."*

Apesar de que os estudos de classificação gramatical portugueses e espanhóis, em geral, vão ao mesmo ritmo, o fato é que para o espanhol já encontramos estudos descritivos bem coerentes na linguística moderna dos anos 90 sobre estas estruturas. Os trabalhos de Delbecque e Lamiroy (1999) ou os de Leonetti (1999) são alguns desses exemplos. No entanto, como vimos discutindo ao longo deste artigo, para o português até os trabalhos de Barbosa (2013) ou de Barbosa e Raposo (2013) não é possível encontrar uma sistematização clara das construções completivas que torne acessível a sua explicação tanto formal, quanto funcional.

Embora existam já algumas descrições para o português, seguindo as diretrizes de Alarcos (1994) na seguinte citação: "Existen pues dos tipos de oraciones transpuestas: *a)* las que con su transpositor cumplen una función oracional (es decir, constituyen un adyacente del núcleo verbal), y *b)* las que con su transpositor son adyacentes de un grupo nominal unitario" (ALARCOS, 1994, p.324) e continuando com a descrição dos adjacentes verbais propostos por S. Gutiérrez Ordóñez (1997 a e 1997b) para a língua espanhola e por Marçalo (2005 e 2009)[3]

3. Lembremos que a proposta de Marçalo apresenta apenas a aplicação de alguns princípios funcionais e não se detém especificamente nestas esturutas. Tal como ela própria explica na introdução da sua tese de doutorado: "A novidade da teoria funcional deste autor, e o seu interesse para nós, advêm do facto de a mesma se revelar como uma teoria científica coerente, sistemática, regida por critérios de rigor e simplicidade, dando uma visão e explicação do objecto língua sumamente adequada e de inegável valor descritivo e explicativo que, tendo já demonstrado os seus frutos na aplicação ao espanhol, poderá mostrar-se igualmente rica e produtiva como postulado teórico para uma descrição pertinente do instrumento de comunicação que é o português. A hipótese central que devemos buscar nesta tese, será precisamente o

para a língua portuguesa, apresentaremos aqui uma nova classificação das estruturas completivas para o português, dividindo-as em dois grupos, dependendo do item que as seleciona e da função que realizam. Isto é, pretendemos apresentar uma classificação simples e coerente que permita a sua futura descrição numa gramática funcional, com fins descritivos e pedagógicos e, para isso, justificaremos e ilustraremos tal proposta com alguns exemplos.

1. Por uma lado falaremos de construções completivas selecionadas por um núcleo verbal. E dentro desta classificação, dividí-las-emos em três grupos, segundo o nível de incidência que estas tenham em relação ao núcleo verbal:

a) Completivas Argumentais;
b) Completivas de Aditamento;
c) Completivas como Circunstantes.

2. Por outro falaremos de outras completivas selecionadas por outros funtivos não verbais, isto é, construções completivas selecionadas por núcleos substantivos, completivas selecionadas por núcleos adjetivos ou completivas selecionadas por núcleos adverbiais.

As completivas selecionadas por um núcleo verbal

Na 25ª Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste, celebrada em outubro de 2014 na cidade de Natal, apresentávamos uma sugestão de organização da estrutura da sintaxe oracional para o espanhol e o português centrada no verbo, assim como na seleção, por parte desse verbo, de certos argumentos previstos na sua valência combinatória e de outros não previstos: os aditamentos e os circunstantes. Será esta a mesma organização que nos ajudará agora a classificar neste ponto as estruturas em estudo.

---

que acabámos de enunciar: apresentar, submetendo e sujeitando às observações e resultados obtidos em relação ao português, discutir e testar a teoria funcionalista aplicada por Gutiérrez Ordóñez ao espanhol. Trata-se pois, sobretudo, de aplicar um novo método funcionalista à gramática portuguesa, em especial e se quisermos restringir e ser mais especificadores, trata-se de aplicar à sintaxe portuguesa as propostas linguísticas apresentadas e defendidas por Gutiérrez Ordóñez ao longo de décadas de trabalho de investigação e dadas à estampa em inúmeras publicações". (MARÇALO, 2009: 22)

Tal como acontece com as outras estruturas que constituem Sintagmas Nominais, um verbo pode selecionar uma estrutura completiva, ora em posição argumental, ora em posição circunstancial. Além disso, também estas estruturas completivas poderão aparecer em posições mais periféricas como circunstantes ou tópicos. A posição dependerá, tal como acontece com qualquer outro funtivo nominal (verifique-se nos exemplos de 3 com o funtivo *'Matinhas'*), do nível de incidência que este mantenha em relação ao verbo.

(3)
a. **[Matinhas]** é uma cidade bonita; (Argumento)
b. Passava as férias **[em Matinhas];** (Aditamento)
c. **[Em Matinhas],** passava ele as férias. (Circunstante)

Sendo assim, poderemos pois sistematizar - tal como fez Gutiérrez Ordóñez (2007) para as construções de infinitivo em espanhol - que estas estruturas podem aparecer nos três níveis de incidência verbal e, consequentemente, poderemos falar de:

Completivas de primeiro nível, em posição argumental;
Completivas de segundo nível, em posição de aditamento;
Completivas de terceiro nível, em posição de tópico ou circunstante.

A seguir, exemplificamos em (4) cada um desses níveis:

(4)
a. Gosto **[de ir à tua casa];**
b. Não falo com o Tomás **[desde que fomos à tua casa];**
c. **[Por ter ido à tua casa],** a Cláudia agora não fala comigo.

Podemos verificar que a oração de infinitivo de (4a) está prevista na valência do verbo *gostar,* enquanto que as completivas dos exemplos (4b) e (4c) não estão previstas na valência combinatória de *falar.* No entanto, também encontramos diferenças entre o exemplo de (4b) e o de (4c), dado que a completiva de (4b) encontra-se no segundo nível oracional, isto é, no nível dos aditamentos, e a completiva de (4c) no nível dos tópicos ou circunstantes.

Atendendo as classificações tradicionais, inicialmente pode parecer estranho considerar que (4b) e (4c) são estruturas completivas, isto é construções nominais. Mas, se considerarmos que um dos critérios para a identificação de completivas é a possibilidade de substituição por uma expressão pronominal, veremos que, tanto em (5a) como nos exemplos de (5b) ou (5c), tal comutação é possível:

(5)
a. Gosto **[disso];**
b. Não falo com o Tomás **[desde então];**
c. **[Por isso],** a Cláudia agora não fala comigo.

Lembremos que, nos três exemplos apresentados, a preposição é considerada um funtor, isto é, um índice funcional, e não um transpositor, pelo que o seu papel será o de facilitar a função, isto é, o de atribuir função sintática ou semântica ao sintagma que introduz.

As completivas argumentais

Estamos perante completivas argumentais quando um núcleo verbal seleciona uma estrutura completiva finita ou não-finita e esta satisfaz uma das valências do predicador que as selecionou e, ao mesmo tempo, constitui um dos argumentos necessários a esse verbo. Considerem-se os seguintes exemplos:

(6)
a. O Tomás queria [**que fôssemos à sua casa**];
b. [**Que não tenha aparecido**] não me surpreende;
c. Gosto [**de que venhas à minha casa**];
d. Prestas muita atenção [**a que ele se vista bem**].

Em todos os exemplos de (6), existe uma "oração subordinada", assinalada entre colchetes, que é selecionada pelos verbos nucleares da oração matriz: *querer*, em (6a); *surpreender* em (6b); *gostar*, em (6c); e *prestar*, em (6d). O que muda em cada uma destas "orações subordinadas" – ou, do nosso ponto de vista, transpostas à categoria substantiva – é apenas a função sintática que realizam: *objeto direto*, em (6a); *sujeito* em (6b); *suplemento*, em (6c); e *objeto indireto*, em (6d).

Nos exemplos de (7), encontramos as mesmas orações subordinadas argumentais, mas agora não-finitas:

(7)
a. O Tomás queria [**ir à nossa casa**];
b. [**Ele não ter aparecido**] não me surpreende;
c. Gosto [**de ir à tua casa**];
d. Dás muita importância [**a andar bem vestida**];
e. [**Fazer o curso de informática**] é [**garantir o futuro**].

Tal como acontece nos exemplos de (6), os núcleos verbais selecionam uma oração subordinada, neste caso não-finita, e a função sintática que essas supostas orações subordinadas realizam é a mesma que realizavam nos exemplos de (6): *objeto direto*, em (7a); *sujeito* em (7b); *suplemento*, em (7c); *objeto indireto*, em (7d). Neste caso acrescentam-se as completivas de infinitivo em função de atributo em (7e), já que à diferença das anteriores é necessário que uma das duas estruturas completivas de infinitivo realize esta função e a outra, a de sujeito.

Como foi possível verificar, as completivas, sejam elas finitas ou não finitas, podem aparecer realizando as mesmas funções sintáticas argumentais que qualquer SN[4], isto é, ambas as estruturas podem aparecer como sujeitos, complementos diretos, complementos indiretos[5] e suplementos. Em geral estas completivas argumentais exigem os mesmos mecanismos que qualquer um outro funtivo nominal para realizar essas funções sintáticas, contudo, podem existir algumas excepcionalidades na língua portuguesa para as completivas de infinitivo em função de complemento direto, já que como apresentamos em Vigón Artos (2010 e 2012) estas podem apresentar-se introduzidas pela preposição *para* dependentes de um verbo associado a atos de fala diretivos ou com verbos declarativos de ordem[6].

4. As completivas de infinitivo também poderão aparecer em função de atributo.

5. Embora possa parecer estranho que existam construções Completivas de CI, em 2005 apresentamos vários exemplos e justificámos estas estruturas realizando esta função em português europeu.

6. Tal como afirmamos em Vigón Artos (2012) estas construções de *para +infinitivo* com verbos de ordem, cumprem todos esses requisitos formais para realizarem a função de CD exceto o de levar preposição. A

(8)
a. O João disse-nos **[para falarmos com o Pedro];**
b. O João pediu-me **[para falar com o Pedro].**

Sendo assim, consideraremos completivas argumentais todas aquelas estruturas finitas ou não finitas que estejam previstas na valência combinatória do verbo, que permaneçam na valência dos deverbais, que sejam substituíveis por um indefinido nas equandicionais ou que venham exigir a presença de um indefinido nas interrogativas truncadas[7].

Completivas de aditamento

Por funcionarem como complementos circunstanciais, muitos gramáticos consideram estas orações como orações subordinadas adverbiais. Isto acontece por se partir do princípio de que todos os complementos circunstanciais são de natureza adverbial. No entanto, temos de reparar que existem numerosos complementos circunstanciais que não possuem natureza adverbial, nem podem ser substituídos por advérbios tais como os de causa, fim, companhia, matéria, meio ou privação.

Os aditamentos ou os Complementos Circunstanciais não são uma função sintática, mas sim um nível da esfera oracional em que convergem várias funções semânticas. São várias funções semânticas que podem estar preenchidas por sintagmas nominais ou adverbiais.

Isto conduz-nos a afirmar que, no nível dos aditamentos, também teremos casos em que algumas das orações substantivas que se constroem com preposição, como as sequências *para que, porque, até que, desde que,...* possam aparecer neste nível realizando diferentes funções semânticas.

---

pronominalização, o poder aparecerem como apostos ou a coordenação com outros sintagmas da mesma categoria demostram que estamos perante verdadeiros SNs, com uma peculiaridade: a de aparecerem precedidas de um índice funcional quando são completivas infitinivas de objeto dependentes de um verbo associado a atos de fala diretivos ou verbos declarativos de ordem.

7. Ainda poderemos ter em conta outras provas como a comutação por *fazê-lo* (embora não se aplica às completivas de sujeito) ou o fato de deixarem marca no corpo formal do verbo (embora não se aplique às completivas de "suplemento").

Estas orações também não são adverbiais. As sequências *para que, porque, até que, desde que, sem que,* quando introduzem complementos circunstanciais, são formadas pela união entre a preposição e a conjunção *que*, e será essa preposição que torna toda a completiva capaz de aparecer no segundo nível da esfera oracional, isto é, no nível dos aditamentos, assim como também será a preposição a encarregada de atribuir a função semântica correspondente.

O fato de a oração substantiva poder comutar-se por um substantivo ou por um advérbio, após as preposições *até* ou *desde,* não constitui um problema real, dado que alguns advérbios de lugar ou de tempo se comportam como pronomes, quer dizer, como substitutos nominais.[8]

Sendo assim, considerem-se estes exemplos, reparando no paralelismo entre os funtivos nominais (9a a 13a) e as orações completivas (9b a 13b), assim como nos seus substitutos pronominais apresentados nos exemplos de (9c a 13c):

(9)
a. Trabalho **[por necessidade]**;
b. Trabalho **[porque preciso];**
c. Trabalho **[por isso].**

(10)
a. Trabalharei **[para o teu benefício];**
b. Trabalharei **[para que te beneficies];**
c. Trabalharei **[para isso].**

(11)
a. Trabalhei **[sem consentimento];**
b. Trabalhei **[sem que me tenham consentido];**
c. Trabalhei **[sem isso].**

8. Recentemente defendemos no 16 CBPE -Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol- celebrado na Universidade Federal de São Carlos que alguns advérbios locativos e temporais podem ser considerados como verdadeiros funtivos nominais. Não somos os únicos autores que consideramos tal fato, pois o mesmo é defendido por outros gramáticos funcionalistas como Alarcos (1994), Gutiérrez Ordóñez (1997a) ou Marçalo (2009).

(12)
a. Trabalho **[desde a infância];**
b. Trabalho **[desde que era criança];**
c. Trabalho **[desde então].**

(13)
a. Trabalharei **[até à reforma]**;
b. Trabalharei **[até que chegue a idade];**
c. Trabalharei **[até então].**

As orações, novamente exemplificadas em (9b), (10b), (11b), (12b) e (13b), aparecem em posição circunstancial e não argumental. Neste caso, as orações completivas não estão previstas na valência combinatória do núcleo verbal de que dependem, pelo que efetuam uma complementação mais periférica. Estariam, portanto, na segunda órbita oracional e afectariam a totalidade da unidade formada pelo verbo e os seus argumentos. Nestes casos, é obrigatória a presença da preposição, e -como já indicamos-, na maioria das classificações tradicionais realizadas pelos gramáticos portugueses ou até nas gramaticas mais recentes como na *Gramática prática da língua portuguesa* de Fonseca e Marçalo (2010), aparecem estudadas no mesmo capítulo que as subordinadas adverbiais[9].

O nível dos aditamentos, portanto, não fica limitado a funtivos adverbiais, bem pelo contrário, qualquer construção incluída na categoria dos Sintagmas Nominais precedida da correspondente preposição – necessária para atribuição da função semântica - pode aparecer neste nível. Já ilustrámos anteriormente completivas introduzidas por *que-1,* reparemos agora nos exemplos de (111) em que apresentamos outro tipo de completivas:

(14)
a. Não conseguiu passar na disciplina **[por ter copiado no teste];**
b. Comprou um livro [**para estudar espanhol**];
c. Não conseguirás passar no exame [**sem trabalhar o suficiente**];
b**.** Trabalha até **[cair a noite].**

9. Nestes casos, Fonseca e Marçalo (2010, p.105) consideram a preposição e a conjunção como uma unidade que chamam locução conjuntiva capaz de introduzir orações subordinadas adverbiais.

Em resumo, serão consideradas completivas de aditamento aquelas magnitudes que de um ponto de vista funcional cumpram os seguintes requisitos: não estarem previstas no código genético do verbo, não se manterem na valência dos deverbais, não projetarem qualquer marca formal sobre o verbo, não serem incompatíveis com a pró-forma *fazê-lo* das provas de Happ (1978) e Somers (1984) [10] e não exigirem a presença de um termo geminado nas equandicionais (isto é, um dos indefinidos alguém, algo, ...)[11]

Completivas como circunstante

Na posição de tópico ou circunstante podem também aparecer algumas vezes completivas restringidas a algumas funções semânticas. Lembremos que esta não é uma função sintática, mas sim um nível oracional em que convergem menos funções semânticas do que no nível dos aditamentos. As completivas que aparecem nesta posição exercem uma complementação periférica do terceiro nível e afetam o verbo, os seus argumentos e os seus aditamentos:

(15)
a. **[Por não me ter avisado atempadamente],** reprovei ontem o teste;
b. **[Sem que seja necessário],** explica muito bem a matéria aos alunos na aula.

Em ambos os casos exemplificados em (15), também serão necessárias as preposições que novamente atribuem funções semânticas: a função de causa em

10. Happ (1978) e Somers (1984) propõem a comutação pela proforma "fazê-lo". Com esta proforma supostamente conseguiríamos substituir o verbo e os seus argumentos. No entanto, parece que esta prova parece ser limitada, dado que, como indica Rojo (1990, p.161) apenas se aplica a verbos de ação.

11. Ainda poderemos considerar para a sua identificação outras provas, tais como, que não estejam previstas na valência combinatória do verbo; que sejam pronominalizáveis por um relativo tónico numa interrogativa parcial; que sejam passíveis de focalização em estruturas enfáticas tais como equacionais ou equandicionais: que respondam positivamente à interrogação disjuntiva, que possam ser elididos nas estruturas coordenadas e comparativas; que modifiquem infinitivos, gerúndios e particípios; que possam coexistir com segmentos idênticos na mesma sequência; que contrastem em estruturas corretivas, que possam ser objeto de uma interrogativa parcial ou que possam comutar com pronominais tónicos ou advérbios.

(15.a) e a função de concessão em (15.b). Novamente são possíveis as duas estruturas, se bem que seja verdade que nesta posição de complementação periférica é mais habitual em português a estrutura infinitiva do que a estrutura transposta pela conjunção integrante *que-1*.

Apesar de, nesta posição, existirem mais dificuldades de substituição da completiva por outras estruturas nominais, tal comutação também é possível, como se ilustra a seguir:

(16)
a. **[Ao sair da casa da minha mãe]**, encontrou-se com um estranho;
b. [**À *saída* da casa da minha mãe]**, encontrou-se com um estranho.

(17)
a. **[Sem amar a vida],** dificilmente se vive;
b**. [Sem *amor* à vida],** dificilmente se vive.

(18)
a. **[Por entregar cedo o pedido],** teve preferência;
b. **[Pela sua rápida *entrega* do pedido],** teve preferência.

(19)
a. [**Só de olhar os gráficos**], não se aprende a lição;
b. **[Só com uma *olhadela* aos gráficos],** não se aprende a lição.

(20)
a. **[Em combinar bem as cores],** está a chave do sucesso;
b. **[Na boa *combinação* das cores],** está a chave do sucesso.

Como qualquer funtivo neste nível são modificadores do sintagma verbal situados numa esfera mais externa. Afetam conjuntamente a unidade constituída pelo verbo, os seus argumentos e os seus aditamentos e cumprem os seguintes requisitos: não estão previstos na valência combinatória do verbo, não concordam com o verbo nem se comutam por átomos pronominais, não são substituíveis por advérbios ou por pronomes precedidos de preposição, não permitem ser objeto de uma interrogativa parcial, não são focalizáveis em estruturas equacio-

nais ou equandicionais, encontram-se fora da organização informativa suporte -aporte ou informação nova / informação conhecida, não permitem a negação adversativa "não A mas sim B" nem a interrogação disjuntiva "A ou B?", não são modificadores próprios de infinitivos, gerúndios, nem particípios o que prova que não dependem das redes valenciais do verbo, geralmente vêm destacados pelo inciso[12], podem determinar globalmente a frase nominal pura e são externos à modalidade enunciativa, assim como à interrogação e à exclamação.

As completivas neste nível oracional aparecem como os elementos mais periféricos da órbita verbal. De um ponto de vista semântico, poderíamos agrupá -las também, segundo as funções semânticas de causalidade (causa, condição e concessão); Locativas: (lugar e tempo; Modais; Referenciais; de Perspectiva.

Completivas selecionadas por um substantivo, um adjetivo ou um advérbio

Além das orações subordinadas ou das orações de infinitivo selecionadas por um item lexical verbal, existem também outras que são selecionadas por um substantivo, um adjetivo ou um advérbio. Considerem-se os seguintes exemplos:

(21)
a- Tenho medo **[de que eles me vejam com a minha amante].**
b- Tenho medo **[de ser visto com a minha amante].**

(22)
a- Sempre estava disposto **[a que eles o vissem com a sua amante].**
b- Sempre está disposto **[a ser visto com a sua amante].**

(23)
a- Antes **[de que o vissem com a amante],** preferia morrer.
b- Antes **[de ser visto com a sua amante],** preferia morrer.

12. O inciso é uma marca sistemática que constitui uma chamada de atenção ao interlocutor para que ponha em marcha o motor das inferências e procure uma interpretação relevante.

Nestas orações completivas selecionadas por um substantivo, como é o caso de *'medo'* em (21a e 21b), um adjetivo, *disposto* em (22a e 22b), ou um advérbio, *antes* em (23a e 23b), convém salientar que não realizam nenhuma função sintática referente ao núcleo verbal, visto que não mantêm com este qualquer tipo de relação e sim com os itens que as selecionaram. São adjacentes e encontram-se subordinadas ao núcleo que as selecionou, isto é, estão inseridas dentro do respectivo sintagma nominal, sintagma adjetival ou sintagma adverbial e, consequente, subordinadas a esse núcleo. Contudo, estamos perante complementos nominais, adjetivais ou adverbiais, respetivamente.

Conclusões

De um ponto de vista formal são incluídas sob o conceito de "completiva" duas estruturas bem diferenciadas: a) as orações com verbo finito introduzidas por uma conjunção, e b) as estruturas sem conjunção com o verbo não-finito. De um ponto de vista funcional diremos que as completivas podem ser selecionadas por verbos, substantivos, adjetivos ou advérbios e, dependendo do item que as seleciona, realizam as mesmas funções do que qualquer funtivo nominal. No caso da seleção ser verbal, poderão aparecer em diferentes níveis: como argumentos verbais realizando diferentes as funções sintáticas de Sujeito, Objeto Direto, Objeto Indireto ou Suplemento, no nível dos aditamentos ou até no nível dos circunstantes realizando as diferentes funções semânticas de cada um destes níveis. No caso de serem selecionadas por itens nominais, adjetivais ou adverbiais estas se comportarão como complementos desses itens que as selecionaram.

Referências

ALARCOS LLORACH, Emilio. **Gramática de la lengua española**. RAE Colección Nebrija y Bello. Madrid: Espasa Calve, 1994.

BARBOSA, Pilar. **A subordinação argumental finita.** In: MOTA, A. et Al. Gramática Descritiva do Português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

BARBOSA, Pilar; RAPOSO, Eduardo Paiva. **A subordinação argumental infinitiva.** In: MOTA, A. et Al. Gramática Descritiva do Português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
CASTELEIRO, João Malaca. **Sintaxe Transformacional do adjectivo**. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1981.
CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Lisboa: João Sá da Costa, 1984.
DELBECQUE, Nicole; LAMIROY, Béatrice. **La subordinación sustantiva: las subordinadas enunciativas en los complementos verbales**. In: BOSQUE, I. e DEMONTE, V. (orgs.). Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Colección Nebrija y Bello, Espasa, 1999. p. 1965-2081.
DUARTE, Inês. **Subordinação completiva – As orações completivas**. In: MATEUS, Maria Helena Mira et al. Gramática da língua portuguesa. Lisboa: Caminho, 2003. p. 593-651.
FONSECA, Maria do Céu; MARÇALO, Maria João. **Gramática prática da língua portuguesa.** Évora: Universidade de Évora, 2010.
GÓMEZ TORREGO, Leonardo. **Gramática didáctica del español**. Madrid: Ediciones SM, 2007.
GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador. **Principios de sintaxis funcional**. Madrid: Arco Libros, 1997a.
GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador. **La oración y sus funciones.** Madrid: Arco Libros, 1997b.
GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador. **Sobre categorías y clases: infinitivos y participios**. In: CONGRESO DE LINGÜÍSTICA GENERAL, 6, 2007, Universidade de Santiago de Compostela. Actas del VI Congreso de Lingüística General, Vol. 2, Tomo 1. Santiago de Compostela: USC, 2007. p. 953-986
HAPP, Heinz. **Théorie de la valence et enseignement du français.** Le Français Moderne, d'Artrey, 46/2, p. 97- 134, 1978.
HERNANZ, María Lluisa. **El infinitivo.** In: BOSQUE, I. e DEMONTE, V. (orgs.). Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Colección Nebrija y Bello, Espasa, 1999. p. 2197-2356.
LEONETTI, Manuel. **La subordinación substantiva: las subordinadas enunciativas en los complementos nominales**. In: BOSQUE, I. e DEMONTE, V. (orgs.). Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Colección Nebrija y Bello, Espasa, 1999. p.2083-2104.
MARÇALO, Maria João Broa Martins. **Níveis oracionais**. Diacrítica, Braga, Vol. 19.1 Série Linguística, p. 109-128.
MARÇALO, Maria João Broa Martins. **Fundamentos para uma gramática de funções aplicada ao português**. Colecção Linguística 4. Évora: Centro de Estudos em Letras da Universidade de Évora, 2009.
MARTÍNEZ, José Antonio. **Funciones, categorías y transposición.** Madrid: Istmo, 1994.
MATEUS, Maria Helena Mira et al. **Gramática da língua portuguesa.** Lisboa: Caminho, 2003.

ROJO, Guillermo. **Sobre los complementos adverbiales**. In: JORNADAS DE FILOLOGÍA, HOMENAJE A FRANCISCO MARSÁ, 1990, Barcelona. 1990. Jornadas de Filología. Homenaje al profesor Francisco Marsá (Homenatges). Barcelona: Universitat de Barcelona Publicacións, 1990. p. 153-172.

SOMERS, Harold L. **On the validity of the complement-adjunct distinction in valency grammar**. Linguistic 22, pp. 507-530, 1984.

TESNIÈRE, Lucien. **Éléments de syntaxe structural**. Paris: Klincksieck, 1959.

VIGÓN ARTOS, Secundino. **As completivas dativas na subordinação argumental finita e não-finita**. In: GONÇALVES, Miguel (Org.). Gramática e Humanismo. Colóquio de Homenagem a Amadeu Torres. Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, 2005. Vol. I, p. 215-230.

VIGÓN ARTOS, Secundino. **Outras estruturas substantivas argumentais: Infinitivos e orações introduzidas por *Que-1***. Braga: Universidade do Minho, 2007.

VIGÓN ARTOS, Secundino. **Las completivas de objeto introducidas por *para* en portugués y el estatuto de *para*.** Interlinguística XXI, Universidad de Valladolid, Valladolid v. 1, p. 984-993, 2010.

VIGÓN ARTOS, Secundino. **O estatuto de *"para"* nas completivas de infinitivo em função de complemento direto selecionadas por verbos declarativos de ordem.** In: JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE – GELNE, 24, 2012, Natal. Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste. Natal: EDUFRN, 2012.

VILELA, Mário. **Gramática da Língua Portuguesa.** Coimbra: Almedina, 1999.

RESUMO

Considerando o ensino de sintaxe, percebemos que consta nas Gramáticas Tradicionais que "Frase se define [...] pela sua capacidade de [...] transmitir um conteúdo satisfatório para a situação em que é utilizada [...]" (INFANTE, 2001, p. 412). Vemos também que as frases são classificadas em frases declarativas, interrogativas e exclamativas, todas afirmativas ou negativas. Há, na oralidade do Português Brasileiro, entretanto, sentenças que, mesmo não possuindo constituintes de negação por excelência, como *não*, *nem*, *nenhum*, *nada*, *etc*, podem ser igualmente classificadas como frases exclamativas de negação, tanto por possuírem conteúdo satisfatório para as situações em que são utilizadas, quanto pela retomada, na própria negativa, de um valor de verdade ao qual fazem objeção. Contudo, apesar de existirem, estruturas como essas que nos propomos analisar não são objetos de estudo das gramáticas tradicionais. Considerando, pois, o que por ora afirmamos, temos em nossa proposta de trabalho os seguintes objetivos: 1) mostrar que nem toda sentença negativa possui constituintes de negação por excelência; 2) revelar que as negativas configuram tipos distintos de negação: i) Negação Regular; ii) Negação Proposicional; iii) Negação Metalinguística; 3) apontar posicionamentos distintos para cada constituinte responsável pela negação da estrutura.

Palavras-chave: Sentença de negação, Sintaxe, Gramática tradicional, Ensino.

ÁREA TEMÁTICA - SINTAXE E ENSINO

PADRÃO REAL *VERSUS* PADRÃO IDEAL: UM OLHAR PARA O ENSINO DAS SENTENÇAS DE NEGAÇÃO PELO VIÉS DAS GRAMÁTICAS TRADICIONAIS E DA LINGUÍSTICA

Nara Juscely Minervino de Carvalho Marcelino (PPgEL/UFRN)

Introdução

O presente artigo tem o propósito de expor como é dado o ensino das sentenças de negação do Português Brasileiro nos ensinos fundamental e médio. A fim de atingir nosso objetivo, mostraremos inicialmente o que é uma sentença de negação para a Gramática Tradicional e para a Linguística, considerando tanto o texto escrito quanto o texto falado. Em seguida, apresentaremos a estrutura das sentenças que estaremos definindo como de negação, tendo em vista aquelas apontadas nas gramáticas e aquelas que, mesmo realizadas, são desconsideradas pela gramática.

Para desenvolver nossas ideias sobre o ensino dessas estruturas, é importante apresentar a diferença entre o padrão real da língua e aquele ideal, proposto pelos livros didáticos e, indiscutivelmente, pelas gramáticas tradicionais.

Conforme podemos depreender das gramáticas tradicionais de ensino, os falantes do Português Brasileiro devem fazer uso da linguagem de modo uniforme, o que nem sempre é possível, levando em conta, entre outros fatores, por exemplo, as variações linguísticas apontadas pela própria gramática, conforme podemos ver no excerto abaixo:

> O conceito de língua é bastante amplo, englobando todas as manifestações individuais, com suas incontáveis possibilidades. Dentro desse extenso universo, há também variações que não são decorrentes do uso individual da língua, mas sim de outros fatores. [...] geográficos [...], sociais [...], profissionais [...], situacionais [...] (INFANTE, 2001, p. 26-27).

Como podemos ver, a própria gramática tradicional reconhece a diversidade da língua. Por que, então, essa diversidade não é colocada como real entre as suas normas e conceitos?

Padrão real versus padrão ideal

O ensino da língua portuguesa nas escolas tem, ao longo dos anos, sido fundamentado em regras ditadas na Gramática Tradicional (de agora em diante, GT), as quais, sendo já prontas e estabelecidas como orientadoras do "bem falar" e do "bem escrever", equivocadamente determinam o fenômeno da linguagem como um acontecimento uniforme para todos os seus falantes.

Segundo Infante (2001), "[...] a língua é um verdadeiro "contrato" que os indivíduos de um grupo social estabelecem. Aceitos os termos desse contrato, a comunicação está garantida" (p. 25). Ora, sendo um contrato, há cláusulas que não podem ser desconsideradas, sob pena de ser o "contratante" penalizado por sua falta para com o compromisso assumido. Contudo, apesar desse suposto contrato, há situações em que, quando ouvimos um falante do Português Brasileiro (deste ponto em diante, PB), logo percebemos que tais regras não são identificadas naquilo que é dito ou falado. Para confirmar, vejamos a situação abaixo:

1. Falante_1: [...] e aí, comprou ***o celular***$_i$*?*

*a. Falante _2: Pedi a mamãe, e ela comprou-****O***$_i$ *para mim.*

*b. Falante_2: ?*Pedi a mamãe, e ela comprou* ***ELE***$_i$ *para mim.*

Observando as sentenças-resposta em "1", identificamos nelas o mesmo conteúdo proposicional, apesar de as estruturas sintáticas serem distintas. Para a GT, porém, apenas a frase "1a" está "correta", já que na frase "1b", "ele" aparece

como argumento interno – ou complemento verbal[1] – de *comprar*, e complementos verbais só podem ser representados por Pronomes Pessoais do caso Oblíquo. Se, por sua vez, apresentarmos essas mesmas sentenças-resposta aos alunos, eles reconhecerão imediatamente a frase "1b" como sendo a "correta", pois é essa a forma empregada em sua fala, em sua língua particular, no seu dia-a-dia.

Além dessa, outra situação de comunicação é identificada na oralidade do PB, sem, no entanto, ser sequer mencionada nas páginas da GT, situação essa que nos despertou interesse. Vejamos a situação abaixo:

2. Falante_1: [...] e aí, tua mãe comprou o celular?
a. Não. Ela não comprou [_].
b. É ruim, heim, que minha mãe comprou o celular!
c. Minha mãe comprou breu o celular!
d. Nem a pau minha mãe comprou o celular!
e. Comprou vírgula!

Observemos que na situação em "2", em que o *falante_1* faz o mesmo questionamento que aquela sentença em "1", cinco[2] sentenças-resposta distintas surgiram, todas de negação, das quais, apenas uma traz o constituinte *não*, negador por excelência, realizado foneticamente. As demais estruturas, porém, apesar de não apresentarem nenhum constituinte de negação, tais como *nem*, *nada*, *nenhum*, etc, são claras sentenças de negação, que não apenas negam a possível situação presente no questionamento, como a fazem de forma enfática.

Considerando, pois, as sentenças-resposta de "2" que não trazem o constituinte *não* em sua estrutura, mas são claras sentenças de negação, ocorrendo com certa frequência na oralidade do PB, defendemos que há dois padrões co-ocorrendo em nosso sistema linguístico brasileiro: o padrão real e o padrão ideal.

Definimos como padrão real a língua em uso, aquela espontaneamente falada pelo brasileiro; aquela usada no seu dia-a-dia, em situações de comunicação

1. Quando nos referirmos à GT, utilizaremos Complemento Verbal, e não Argumento Interno.

2. Há ainda outras sentenças possíveis, mas nos limitaremos apenas a tratar dessas possibilidades neste artigo.

oral, sejam elas informais ou, até mesmo, formais. Por sua vez, a língua ideal é a língua dos livros, aquela estabelecida em regras já prontas e determinadas, que ditam preceitos e dizem como os falantes devem usar os constituintes disponíveis no idioma para construir suas sentenças, disponibilizando, inclusive, as posições em que os constituintes podem ou não podem ocupar dentro da sentença. E diante dessa dicotomia padrão real *versus* padrão ideal, o aluno vai absorvendo a ideia de que "português é muito difícil" ou, até mesmo, de que ele "não sabe falar o português".

Como nosso proposito neste trabalho é mostrar que há diferentes sentenças de negação realizadas no PB, ainda que algumas apareçam na escrita e na oralidade, e outras apenas na oralidade, acreditamos que é indispensável mostrar aos alunos em sala de aula a existência desse padrão real de negação, padrão esse, muito provavelmente, já de conhecimento de muitos dos estudantes, que ocorre concomitantemente com o padrão ideal de negação, aquele que está nos livros. Para tanto, falaremos, no item seguinte, sobre as sentenças de negação no PB.

Mas o que é sentença de negação para a GT e o que é para a linguística? Qual a divergência entre a escrita e a oralidade, quanto à realização dessas sentenças

As sentenças de negação do PB

Para cada asserção afirmativa, há a possibilidade de uma asserção de oposição, de contraste, que negue, corrija ou se oponha ao que é dito afirmativamente. Sentenças de negação são, pois, essas estruturas que apresentam oposição, contraste ou objeção a uma determinada asserção afirmativa.

Segundo Matos (2006), "[...] negação nas línguas naturais [...] uma operação que [...] permite denotar quer a inexistência da situação ou entidade originariamente reportadas por essa unidade, quer o valor oposto da propriedade ou quantidade por ela designadas" (p.769). Ou seja, negar, para a autora, é a capacidade de anular um valor de verdade de algo apontado numa asserção afirmativa ou de, simplesmente, corrigir esse valor de verdade, não o anulando.

Peres (2013), para falar das sentenças de negação, considera a língua como um conjunto, no qual há certas propriedades a ele pertencentes e outras não. O autor diz que

> A atividade mental de inclusão e exclusão [...] exprime-se [...] por meio de um sistema de dois valores opostos [...]: o valor positivo, que corresponde à pertença a um conjunto, e o valor negativo (ou negação), que corresponde à não pertença a um conjunto [...] (PERES, 2013, p. 462).

Sendo assim, sentenças de negação, para o autor, correspondem àquelas estruturas em que o conteúdo proposicional permite concluir que determinadas afirmações não são verdadeiras, tendo em vista não fazerem parte daquele conjunto de verdades.

Vimos em "2" cinco sentenças-resposta diferentes para o mesmo questionamento, as quais retomamos agora em "3", respectivamente, em "3a", "3b", "3c", "3d" e "3e":

3. Falante_1: [...] e aí, tua mãe comprou o celular?

a. Não. Minha mãe não comprou o celular.

b. É ruim, heim, que minha mãe comprou o celular!

c. Minha mãe comprou breu o celular!

d. Nem a pau minha mãe comprou o celular!

e. Comprou vírgula!

Analisando as sentenças-resposta e considerando a língua como o conjunto apontado por Peres (2013), vemos que o valor de verdade presente no questionamento e, provavelmente, esperado como resposta, seria *Sim. Minha mãe comprou o celular*. Entretanto, as cinco sentenças-resposta contradizem esse valor de verdade, excluindo, pois, do conjunto.

Apesar de todas as sentenças-resposta negarem o valor de verdade, cada uma apresenta uma estrutura diferente, sendo aquela em "3a" a que unicamente caracteriza-se como uma típica sentença de negação, na qual o constituinte negador *não* aparece em sua posição canônica, qual seja, na posição pré-verbal. São estruturas como aquela em "3a" que são apresentadas nas GTs e, por sua vez, são estudadas em sala de aula.

Apesar de as demais sentenças-resposta de "3" não possuírem o constituinte negador *não*, é possível afirmar que elas são, também, sentenças de negação, tendo em vista a força elocucionária que elas apresentam. Em "3b", a sentença -resposta, *é ruim, heim, que minha mãe comprou o celular!*, é uma sentença de ne-

gação que, não tendo um constituinte negador *não*, insere sobre a expressão que encabeça a estrutura *é ruim* – a qual, maioria das vezes, aparece acompanhada da expressão *heim* –, a responsabilidade de negar o valor de verdade do questionamento; em "3c", essa responsabilidade recai sobre o constituinte *breu*, realizado entre o verbo e o seu argumento interno; já em "3d", também na parte mais alta da estrutura, aparece a expressão fixa *nem a pau*, que nega a afirmação *minha mãe comprou o celular*; por fim, em "3e", a sentença-resposta, que se resume à realização do verbo e da expressão *vírgula*, traz sobre o *vírgula* o papel de negar o valor de verdade do questionamento, verdade essa que não sendo retomada na sentença-resposta, como as demais, é facilmente identificada pelo interlocutor.

A negação na GT: advérbios e frases negativas

Se analisarmos algumas GTs, constataremos que as referências à negação, nesses livros, são identificadas: 1) na morfologia, quando, no estudo dos *Advérbios*, há a divisão em advérbios de afirmação e de negação, dentre esses últimos aparecem *não*, *absolutamente*, *tampouco*, *de modo algum*, *de jeito nenhum*, em Infante (2001, p. 340), e *não*, *nunca*, *jamais* e *sequer*, em Castilho e Elias (2012, p. 247). Em qualquer que seja a GT, *não* é o negador por excelência; 2) na sintaxe, quando, dividindo as estruturas em frase, oração e período[3], classifica as frases em afirmativa ou negativa, independente de ser uma declaração, interrogação ou exclamação.

Em Castilho (2010), encontramos uma divisão das sentenças em modalidades e tipologias distintas, caracterizadas de acordo com o conteúdo proposicional nela contido. Dentre os tipos, ele inclui as sentenças asseverativas, sendo estas subdivididas em asseverativas afirmativas e asseverativas negativas, as interrogativas e as imperativas.

Tomando por base o que vimos nas GTs analisadas, acastelamos que nenhuma das sentenças apontadas entre "3b" e "3e" poderia sequer aparecer entre as frases de negação desses livros, tampouco seus constituintes negadores estariam

3. Castilho (2010, p. 58) afirma que "a designação de sentença não é pacífica na literatura. Você encontrará termos tais como oração, frase e período (conjunto de orações) etc".

entre os advérbios de negação, uma vez que, para que uma frase seja negativa, ela deva conter pelo menos um advérbio de negação e, dentre os advérbios de negação desses livros, não aparecem constituintes como os apontados nessas sentenças-resposta. Logo, essas sentenças não são contempladas entre aquelas de negação.

Como há expressões determinadas que são classificadas na GT como advérbios de negação, que constituem, por seu turno, as frases de negação, afirmamos que, se considerássemos as sentenças de acordo com as classificações mostradas nas GTs, tomaríamos a expressão *é ruim* como um predicado nominal, do qual *é* seria o *verbo de ligação* e *ruim* o seu respectivo *predicativo*. Por sua vez, *breu* e *vírgula* não poderiam ser constituintes negadores, já que suas classificações morfológicas são de substantivos, e substantivos não podem ser constituintes negadores, já que, sintaticamente, desempenham papeis exclusivos de núcleos (do sujeito, do objeto, do predicativo, etc). A única expressão que, sob os olhos da GT, poderia, sim, configurar uma locução adverbial é a expressão *nem a pau*, presente em "3e". Contudo, a circunstância que ela endossaria à sentença era a de *modo*, e não de negação.

Como vimos, as GTs, que definem a sentença como frase, oração e período, conforme Castilho (2010), fazem diferença apenas quanto aos tipos de frase, sendo essas declarativas (ou asseverativas, para Castilho), interrogativas, imperativas ou exclamativas (tipo esse não contemplado em Castilho), podendo ser, um ou outro tipo, afirmativa ou negativa. Entretanto não é mostrado nesses livros que entre as sentenças de negação há também uma subdivisão, de acordo com a situação contextual em que são realizadas.

A fim de mostrar, mais uma vez, como o padrão real de língua diverge do seu padrão ideal, traremos, no subitem seguinte, três diferentes tipos de negação que, não sendo objetos de análise da GT, delimitam as situações em que podem ser realizadas ou não, situações essas que ficam a depender do contexto em que se encontram.

Os diferentes tipos de negação para a linguística

Sabendo que sentença de negação é qualquer estrutura sintática que, em seu conteúdo proposicional, traga um valor de verdade oposto, contrário a ou-

tro valor de verdade, normalmente apontado precedentemente, somos levados a pensar nessas estruturas como sentenças iguais, ignorando, quase sempre, que nem todas elas podem acontecer do mesmo jeito. Há sentenças, por exemplo, cuja exigência de um contexto prévio é prerrogativa indispensável, enquanto outras, apesar de poderem dispor de um contexto antecedente, não necessariamente dele necessitam.

Relembrando as sentenças-resposta apresentadas em "3", acima, veremos que, apesar de todas responderem adequadamente à pergunta, uma delas poderia ter sido realizada isoladamente, sem questionamento. Se não, observemos "4":

4. Falante_2: Minha mãe não comprou o celular.

A sentença apontada em "4" é semelhante àquela em "3a", que serviu de resposta ao questionamento feito em "3", diferenciando-se, apenas, pela ausência do constituinte negador *não*, nesta, mas que precedeu a afirmação de que *a mãe não comprara o celular*, naquela. Sendo assim, é possível concluir que a sentença em "4" é uma sentença que tanto pode responder a um questionamento quanto pode aparecer isoladamente, sem contexto prévio realizado.

Retomando, entretanto, as estruturas entre "3b" e "3e", veremos que sua realização isolada não é possível. Observemos "5" abaixo:

5. Falante_2:

a. ?É ruim, heim, que minha mãe comprou o celular!
b. ?Minha mãe comprou breu o celular!
c. ?Nem a pau minha mãe comprou o celular!
d. ?Comprou vírgula!

Apesar de essas quatro estruturas serem sentenças possíveis, elas são sentenças que não podem ser realizadas sem contexto antecedente, como aconteceu com a sentença "4". Se assim se realizarem, elas parecerão sem sentido ao seu interlocutor, uma vez que o valor de verdade por elas negado, de forma enfática, como uma espécie de reação ou objeção categórica, não é recuperado sem um contexto antecedente.

Diante dessas evidências, afirmamos que há, pois, pelo menos três tipos de negação, cada uma delas adequada para uma determinada situação comunicativa: 1) Negação Proposicional; 2) Negação Regular e 3) Negação Metalinguística.

Chamamos de Negação Proposicional a estrutura que, não necessitando de um contexto prévio, introduz uma situação conversacional ou, simplesmente, estabelece uma mudança de tópico. De acordo com Pereira (2010), "[...] produzidas numa situação de fala que inicia uma conversa (ou estabelece mudança de tópico) descrevem um estado de coisas e a negação que as integra pode apenas ser interpretada como negação proposicional" (p. 14). Dessa forma, trazemos em "6", abaixo, uma sentença de negação proposicional:

6. Mamãe não vai comprar um celular pra você.

Imaginemos que em "6" havia uma conversação acerca de um determinado celular, sobre o qual um falante estabelece como comentário a sentença em "6", fazendo, pois, uma proposição sobre a compra desse aparelho, sendo, nesse caso, uma proposição negativa.

Por sua vez, a Negação Regular é aquela que implica na falsidade de uma asserção. Ou seja, a negação regular não corrige o valor de verdade de uma asserção, mas o anula por completo. A sentença *minha mãe não comprou o celular*, proferida pelo *falante_2*, nega todo o valor de verdade da sentença proferida pelo *falante_1*, que afirmava ter sido realizada a compra de determinado celular. Logo, a sentença do *falante_2* pode ser classificada como negação regular, já que anulou a proposição sobre a qual falavam.

7. Falante_1: Ei, Ana disse que tua mãe comprou o celular.
Falante_2: Não. Minha mãe não comprou o celular.

Por fim, a Negação Metalinguística não anula uma proposição, tampouco pode estabelecer início de conversa ou mudança de tópico. A negação metalinguística é o tipo de negação que, obrigatoriamente, necessita de um contexto precedente, estabelecendo discordância parcial sobre o que é proferido. Logo, a negação metalinguística não anula todo o valor de verdade de uma asserção, mas corrige parte desse valor.

Segundo Pereira (2010) aponta

> [...] ao contrário da negação regular, a negação metalinguística não implica, necessariamente, a falsidade da proposição sobre a qual estabelece um comentário. Mesmo assumindo-se que essa situação pode acontecer, a negação metalinguística registra, sobretudo, uma objecção relativamente à assertibilidade de uma asserção (PEREIRA, 2010, p. 7).

Conforme a autora, é possível uma situação em que a negação metalinguística implique na falsidade de uma proposição. Contudo, essa situação não é uma constante, tendo em vista essa ser uma negação que registra, sobretudo, objeção à verdade relativa de uma asserção, ou seja, a parte de sua verdade, e não a nega por completo. Para finalizar, Pereira (2010) diz que para "Ducrot (1972, 1973) [...] a negação metalinguística representa um uso especial de negação, que reflecte, invariavelmente, uma objecção relativamente a determinado aspecto de uma asserção anterior (sem implicar, obrigatoriamente, a sua falsidade)" (p. 7). Ou seja, é a negação metalinguística a responsável por corrigir, por retificar parte de uma asserção.

Levando em conta o contexto em que são realizadas as negações metalinguísticas, Pereira (2010) diz que "a negação metalinguística é sempre a contestação de uma asserção precedente" (p. 36) e conclui, por fim, que "o contexto legitimador tem de ser [...] uma asserção proferida por outro falante [...]" (p. 39). Logo, para que se realize esse tipo de negação, é indispensável um contexto prévio, no qual a afirmação proferida previamente por outro falante venha a ser parcialmente contestada.

Identificamos nas sentenças entre "3b" e "3e" negações metalinguísticas, tendo em vista os seguintes aspectos: 1) elas não podem ser reproduzidas isoladamente, como introdução de um novo discurso ou mudança de tópico, como vimos em "5"; 2) a enfática oposição a determinada asserção caracteriza-se como reação, e, como sabemos, para que haja reação, é indispensável uma ação. Dessa forma, seria o contexto prévio essa ação. 3) há uma destacada força elocucionária sobre a parte do valor de verdade que é fortemente negado. Quando representada na escrita, essa força elocucionária é marcada pelo sinal de exclamação.

A fim de aclarearmos o que até aqui expomos sobre os três tipos de sentenças de negação que apontamos como existentes, observemos a nova situação conversacional colocada abaixo:

8. Falante_1: Calma, pessoal! Não há por que duvidarem. Aqueles homens são honestos.

a. Falante_2: *Não. Aqueles homens não são honestos.*
(Eles são desonestos)

b. Falante_3: *É ruim, heim, que aqueles homens são honestos!*
(Eles são desonestos)

Aqueles homens são honestos breu!
(Eles são desonestos)

Nem a pau aqueles homens são honestos!
(Eles são desonestos)

Honestos vírgula!
(Eles são desonestos)

Considerando a situação conversacional em "8", vemos que, na asserção prévia, o *falante_1*, referindo-se a determinados homens, afirma que eles são honestos, afirmação para a qual obteve declarações contrárias, ditas pelo *falante_2* e pelo *falante_3*, respectivamente.

Na sentença "8a", temos uma negação regular, tendo em vista que ela anula toda a afirmação de que os homens sejam honestos, assegurando que, contrariamente, eles são desonestos. Contudo, nas sentenças em "8b", temos diferentes modalidades de negação metalinguística, pois suas negativas corrigem apenas parte da proposição prévia. Ou seja, nessas sentenças continua estabelecido que esses determinados homens são, de fato, alguma coisa, e essa coisa é serem es-

pertos, corroborando a ideia de que a negação metalinguística retifica parte da asserção, e não a anulando por completo, como aconteceu em "8a".

Diante do que aqui expusemos, asseguramos, pois, que há três tipos distintos de negação, das quais duas delas não dependem de um contexto antecedente, ao passo que uma, inevitavelmente, não pode ser realizada sem ele.

Apesar dessa diferença entre as sentenças de negação, as GTs não fazem considerações quanto à diferença de uso das frases de negação, informando apenas, que são frases que negam uma afirmação. Perini (2010), por exemplo, diz que "[...] a negação verbal [...] indica que o evento expresso pelo verbo não é (ou era, ou será) verdadeiro" (p.93), no entanto, o autor não aponta diferentes tipos de negação.

Os constituintes negadores

Ao longo deste artigo, desenvolvemos considerações sobre o conceito e as tipologias das sentenças de negação, tanto para as gramáticas tradicionais de ensino quanto para a linguística. No entanto, apesar de termos exposto, em alguns momentos, alguns constituintes de negação, não nos detivemos sobre quais são os verdadeiros constituintes de negação e quais aqueles que se assumem como tal.

Constituinte de negação, para nós, é qualquer termo da oração que assuma a função de contrariar, de negar ou de contradizer algo que é afirmado, seja numa asserção prévia, seja no que é estabelecido dentro da própria asserção negativa. Vejamos:

9. Os homens são honestos.

a. Não! Os homens não são honestos.
b. De jeito nenhum os homens são honestos!
c. Os homens jamais são honestos!
d. Os homens não são honestos nunca!
e. É ruim, heim, que os homens são honestos!
f. Os homens são honestos breu!
g. Nem a pau os homens são honestos!
h. Os homens são honestos vírgula!
10. Os homens não são honestos.

De acordo com o que afirmamos, temos em todas as sentenças-resposta de "9", tanto quanto em "10", diferentes sentenças de negação, nas quais os constituintes negadores desempenham funções de acordo com o conteúdo proposicional que veiculam: ora negando uma asserção previamente proferida, ora negando a afirmação a elas mesmas inerentes.

Em "9", temos sentenças-resposta que, retornando à pressuposição de uma asserção, cujo conteúdo proposicional leva a crer que os homens sejam honestos, negam seu conteúdo proposicional, fazendo de diferentes maneiras. Em "10", por sua vez, não há nenhum contexto antecedente, fato que caracteriza a sentença como uma negação proposicional, na qual o locutor introduz um discurso afirmando que *os homens não são honestos*. Sendo assim, o constituinte negador insere negativa dentro da própria assertiva de negação.

Considerando os constituintes de negação existentes no PB, sejam eles realizados na oralidade e na escrita ou apenas na escrita, identificamos nas GTs os constituintes *não* – o qual, já dissemos ser o constituinte negador por excelência –, *nenhum*, *nada*, *jamais*, *nunca*, *tampouco*, *de jeito nenhum*, *de forma alguma*, *etc*. Todos esses constituintes podendo aparecer numa negação regular, como em "9a", "9d"; numa negação proposicional, como em "10a"; numa negação metalinguística, como em "9b", "9c".

Apesar de existirem na língua real, expressões de negação como *é ruim*, *breu*, *nem a pau* e *vírgula*, por exemplo, não são apontadas como possíveis constituintes de negação na maioria das GTs, nem mesmo como referência à possibilidade de serem estruturas típicas de uma comunicação oral. Com exceção podemos falar em Castilho (2010), que faz referência às sentenças de negação redobrada[4], conforme excerto abaixo:

4. Expressão utilizada pelo próprio autor.

> As negativas redobradas têm as seguintes estruturas:
>
> (1) Não + advérbios e pronomes negativos (nada, nenhum, ninguém), estes funcionando como argumentos sentenciais
> a) O menino **não** estudou **não** na sala.
> b) O menino **não** estudou **nada** na sala.
> [...]
>
> (2) Não + verbo + sintagma nominal, formando expressões cristalizadas [...]
> a) **Não** vi **coisa igual** na minha vida.
> b) **Não** moveu **um dedo** em minha defesa.
> [...]
>
> (3) Nas expressões indicadas nas seções 1 e 2, não pode desaparecer e o segundo termo do redobramento pode ser substituído por expressões como uma ova, bulhufas, etc, comuns na gíria
> a) O menino estudou **uma ova**.
> b) O menino estudou **bulhufas**.
> [...](CASTILHO, 2010, p. 324).

Contudo, mesmo com essa "omissão" na maioria das GTs e dos livros adotados nas salas de aula, esses constituintes são, sim, verdadeiros termos negadores, haja vista sua ampla inserção na oralidade, os quais são utilizados não somente para contradizer uma afirmação prévia, mas para fazê-lo de forma incisiva. Conforme Pereira (2010), "[...] frases com o marcador de negação metalinguísticas [...] expressam, sempre, uma contestação/objecção, [...] evidente que há, em todas essas frases, a presença de uma força ilocutória (i.e., uma intenção do falante)" (p. 99). Para nós, as sentenças apontadas entre "9e" e "9h" têm essa força elocucionária quando são proferidas, em particular sobre os constituintes responsáveis pela negação, como que para evidenciar a objeção em relação ao que é dito antecipadamente. Sendo assim, corroboramos nossa ideia de que aquelas são sentenças de negação metalinguística.

Assim como mostramos que há mais constituintes de negação do que aqueles apontados pela maioria das GTs, vimos também, em "9" e em "10", que há diferentes posições ocupadas por esses constituintes na configuração sintática da estrutura. No próximo subitem, faremos um levantamento das possíveis posições em que esses constituintes podem se realizar.

Posição de realização dos constituintes de negação no PB

Conforme vimos nos exemplos mostrados acima, independente do tipo de negação, se proposicional, regular ou metalinguísticas, os constituintes negadores podem aparecer em qualquer lugar na estrutura. Seja em sua posição canônica ou pré-verbal, na parte mais à esquerda, encabeçando a estrutura, na posição estabelecida entre o verbo e o seu respectivo argumento interno ou, ainda, no final da sentença, é possível encontrarmos os constituintes negadores.

Retomemos entre "11" e "18", abaixo, aquelas sentenças-resposta apontadas em "3":

11. Não! Os homens não são honestos.
12. De jeito nenhum os homens são honestos!
13. Os homens jamais são honestos!
14. Os homens não são honestos nunca!
15 É ruim, heim, que os homens são honestos!
16. Os homens são honestos breu!
17. Nem a pau os homens são honestos!
18. Os homens são honestos vírgula!

Ao analisarmos a realização sintática dos constituintes de negação nas sentenças acima, podemos constatar que eles nem sempre aparecem na mesma posição, tendo em vista que ora aparecem imediatamente antes do verbo, como em "11" e em "13"; ora no início da asserção, como em "12", "15" e "17" ou no final da sentença, como em "16" e "18".

Entre essas sentenças compreendidas entre "11" e "18", temos a sentença "14", na qual há uma dupla negação, com os constituintes *não* e *nunca*, respectivamente. Perini (2010) diz que "a negação verbal se posiciona logo antes do verbo, e com frequência é complementada por outra negação no final da frase" (p. 94), tal qual evidenciamos em "14", em que *não* aparece imediatamente antes do verbo e *nunca* no final da sentença. Entretanto, o autor não esclarece por que essa dupla negação é realizada. Por sua vez, Castilho (2010) também reconhece a dupla negação e esclarece que "os operadores de negação podem ser simples (não), precedendo sempre o verbo, ou redobrados, compostos por duas expressões, uma pré-verbal e outra pós-verbal [...]. obtém-se um significado de reforço" (p. 323).

Levando em conta a dupla negação e as sentenças de negação proposicional, regular e metalinguística que aqui apontamos, afirmamos que essa negação de reforço, com dois constituintes negadores, estando um imediatamente antes, e outro depois do verbo, ainda que não imediatamente, não é possível com as sentenças metalinguísticas, tendo em vista o constituinte negador *não* anular a negativa do constituinte negador metalinguístico. Observemos abaixo:

19.

a. Os homens não são honestos não.
(ou seja, os homens não são honestos)

b. Não! Os homens não são honestos não.
(ou seja, os homens não são honestos)

c. É ruim, heim que os homens não são honestos!
(ou seja, os homens são honestos)

d. Os homens não são honestos breu!
(ou seja, os homens são honestos)

e. Nem a pau os homens não são honestos!
(ou seja, os homens são honestos)

f. Os homens não são honestos vírgula!
(ou seja, os homens são honestos)

Em "19" temos os três tipos de sentenças de negação: a proposicional, em "19a", a regular, em "19b", e a metalinguística, entre "19c" e "19f". Vejamos que a dupla negação nas duas primeiras estruturas traz o segundo constituinte como reforço de negação do primeiro, não anulando, pois, a negação. Contudo, quando colocamos o constituinte *não* imediatamente antes do verbo principal, *ser*, das sentenças metalinguísticas, as asserções adquiriram uma nova intepretação semântica, contrária àquela interpretação primeira.

Atentando, assim, para o fato acima exposto, cuja utilização de duplos constituintes de negação, a depender do tipo de sentença de negação, implica na interpretação do conteúdo proposicional, mais uma vez ratificamos a "carência" nas regras das GTs, quando, simplesmente, não estabelecem os diferentes tipos de sentenças de negação, e apenas consideram essas estruturas como aquelas que se opõem a algo que é afirmado. Os tipos de negação, como vimos, dependem ou não da presença de um contexto prévio, da mesma forma que têm suas leituras semânticas interferidas, se utilizados um ou mais de um constituinte negador.

Tendo sido mencionada apenas em "2c", na sentença *minha mãe comprou breu o celular*, é importante ressaltar que há constituintes negadores, como o *breu*[5] e o *vírgula*, por exemplo, que são realizados entre o verbo e o seu respectivo argumento interno. Vejamos as assertivas em "19", abaixo:

20. *Falante_1:* *Até que enfim acabou! Os homens fizeram um trabalho muito bem feito.*

Falante_2: *Os homens fizeram breu um trabalho bem feito! Eles fizeram foi um trabalho "seboso[6]".*

Os homens fizeram vírgula um trabalho bem feito! Eles fizeram foi um trabalho "seboso".

Atentemos que o *falante_2* faz uso da negação metalinguística, pois, nas duas asserções, nega relativamente o valor de verdade da afirmação precedente, feita pelo outro falante, e não toda a sua verdade.

Na proposição primeira, o *falante_1* afirma que determinado trabalho concluído fora *bem feito*. Na segunda asserção, por sua vez, o *falante_2* não discorda de que esse trabalho tenha sido concluído, mas discorda de que ele tenha sido *bem feito*, opinião essa que é reforçada na sentença seguinte, quando ele afirma que a qualidade do trabalho tenha sido "sebosa".

5. *Breu* foi uma expressão de uso muito constante no estado do Rio Grande do Norte. Contudo, já em quase desuso na oralidade atual.

6. No Rio Grande do Norte, a expressão *seboso*, nesse tipo de sentença, corresponde a *mal feito*, *mal acabado*.

Mesmo que nessa negação não apareça nenhum dos constituintes de negação apontados pela GT, o *breu* e o *vírgula*, respectivamente, assumem essa função de negar, sendo, pois, os constituintes negadores das estruturas. Vejamos que ambos os constituintes apareceram realizados entre o verbo *fazer* e o seu argumento interno *o trabalho*.

Retomando a ocorrência da dupla negação nessas estruturas das sentenças do *falante_2*, em "20", percebemos que também nelas não é possível a realização de dois constituintes de negação, tendo em vista aquele *não* pré-verbal anular a negação feita pelo negador metalinguística, respectivamente, *breu* e *vírgula*. Senão, vejamos:

21. *Falante_1: Até que enfim acabou! Os homens não fizeram o trabalho bem feito.*

Falante_2: Os homens não fizeram breu o trabalho bem feito! Eles fizeram um trabalho excelente!

Os homens não fizeram vírgula o trabalho bem feito! Eles fizeram um trabalho excelente!

Assim como aconteceu com a dupla negação com esses respectivos constituintes, naquelas sentenças em que aparecem em suas posições convencionais, a negativa dos constituintes negadores metalinguísticos foi anulada, tão logo surgiu o constituinte *não* em sua posição canônica, ou seja, pré-verbal.

Diante dessa possibilidade de realização dos constituintes em quaisquer lugares da estrutura, ratificamos aqui a importância de as GTs reavaliarem o ensino das sentenças de negação no PB. Com exceção de Castilho (2010) e Perini (2010), que apresentaram informações adicionais sobre a temática – Castilho considera inclusive, marcadores de negação como uma ova e bulhufas –, concluímos que as GTs deixam ainda muitas lacunas sobre o estudo das sentenças – ou frases – de negação, a começar pela necessidade de distinguir os tipos diferentes dessas sentenças.

Considerações finais

Ao longo deste artigo desenvolvemos a temática das sentenças de negação no Português Brasileiro, comparando sua utilização tanto no padrão real de língua, ou seja, as diferentes formas que essas estruturas assumem na oralidade, quanto no padrão ideal de língua, aquele padrão esperado pelas gramáticas tradicionais e livros didáticos. A fim de dar credibilidade às ideias que ora defendemos, apresentamos análises sobre essas sentenças pelo viés das gramáticas tradicionais de ensino, bem como sobre o viés do que é visto na literatura linguística sobre o tema[7].

No item primeiro, distinguimos o padrão real daquele ideal, mostrando que, apesar de as sentenças que estão na língua idealizada – o padrão ideal – aparecerem também na língua realizada – o padrão real –, nem sempre essa situação acontece. Para evidenciar, mostramos algumas diferenças de uso dos pronomes pessoais e de uso de determinadas sentenças de negação.

No segundo item tratamos especificamente das sentenças de negação. Nesse item definimos as sentenças de negação e a função de seus constituintes no discurso. Apresentamos exemplos extraídos das gramáticas e da oralidade dos falantes do PB e concluímos que nem todos os constituintes responsáveis pela negação na oralidade são, conforme rege a gramática, advérbios de negação. Muitas vezes, esses novos constituintes são formados por expressões fixas, como o *é ruim* e o *nem a pau*, as quais, consoante a GT, não têm características de advérbios de negação.

A fim de esclarecer a importância do estudo das sentenças de negação nas GTs, mostramos que os três tipos distintos de negação – negações proposicional, regular e metalinguística – têm comportamentos distintos quanto à situação conversacional em que se realizam. Além disso, concluímos que, sintaticamente, elas também apresentam comportamentos distintos, sendo as sentenças de negação proposicional e regular mais semelhantes, ao passo que a negação metalinguística, até pela força elocucionária que possui.

7. Gostaríamos de evidenciar que, no PB, os estudos sobre as sentenças de negação – em particular, aquelas de negação metalinguística – ainda são de pesquisa restrita. Muitas das nossas análises foram fundamentadas em trabalhos sobre o Português Europeu (ou PE).

Ao longo do texto, apresentamos razões que corroboraram nossa ideia de que as GTs têm um *déficit* de regras e conceitos, quando o assunto são as sentenças de negação, limitando-se a expor o que são, quais funções têm e que constituintes equivalem aos termos negadores, com exceção de apenas dois gramáticos, que acrescentam "um algo a mais" em seus livros.

Referências

CASTILHO, Ataliba de. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo/SP: Editora Contexto, 2010.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Pequena Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo/SP: Editora Contexto, 2012.

CAVALCANTE, Rerisson. **A negação pós-verbal no Português Brasileiro**: análise descritiva e teórica de dialetos rurais de afro-descendentes. Dissertação de Mestrado. UFBA – Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2007. (Orientadora: Profª. Drª: Ilza Maria de Oliveira Ribeiro; co-orientadora: Profª. Drª. Jacyra Andrade Mota).

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro/RJ: Nova Fronteira, 2001.

INFANTE, Ulisses. **Curso de gramática aplicada aos textos**. São Paulo/SP: Editora Scipione, 2001.

MARCELINO, Nara Juscely M. de C. **As sentenças com é ruim que no Português Brasileiro**. Dissertação de Mestrado. UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2014. (Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Martins).

MATOS, Gabriela. **Aspectos sintáticos da negação**. In.: MATEUS, Maria Helena Mira; BRITO, Ana Maria; DUARTE, Inês & FARIA, Isabel Hulo *et all*. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo/SP: Caminho – Coleção Universitária. Série Linguística dirigida por MARTINS, Maria Raquel Delgado.

PEREIRA, Sílvia Afonso. **O Marcador de Negação Metalinguística** *AGORA nos dialectos do Português Europeu*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa. Lisboa/Portugal, 2010. (Orientadora: Profª. Drª. Ana Maria Martins).

PERES, João Andrade. **Negação**. In: RAPOSO, Eduardo Bozaglo Paiva; NASCIMENTO, Maria

Fernanda Bacelar do; MOTA, Maria Antônia Coelho da; SEGURA, Luísa; MENDES, Amália; VICENTE, Graça e VELOSO, Rita (colaboradores). **Gramática do Português**. Vol. I. Lisboa/Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

PERINI, Mário A. **Gramática Descritiva do Português**. 4ª Ed. Coleção Básica Universitária. São Paulo, Ática: 2009. p. 384.

_____. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2010.
QUAREZEMIN, Sandra. **Estratégias de Focalização no Português Brasileiro**: uma abordagem cartográfica. Tese de Doutorado. UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2009. (Orientador: Prof. Dr. Carlos Mioto).
_____. **Clivadas como Estratégia de Focalização em Português Brasileiro**. In: **Focalização e Clivagem**. MIOTO, Carlos; GUESSER, Simone Lúcia & QUAREZEMIN, Sandra. Simpósio Internacional Linguagens e Culturas. Mesa 06. Outubro/2011.
RESENES, Mariana Santos de. **Sentenças Pseudoclivadas do Português Brasileiro.** Dissertação de Mestrado. UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2009. (Orientador: Prof. Dr. Carlos Mioto)
STORTO, Luciana R. **Copular Constructions in Karitiana**: a case against case movement. In University of Massachusetts Occasional Papers 41. Amherst: GLSA/The University of Massachusetts. 205-226.
ZANFELIZ, Agnes. **Foco no português brasileiro**. IV Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – CELSUL. Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba - PR, 16 e 17 de novembro de 2000. Anais do evento. (http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/003.htm).

RESUMO

Este trabalho visa a analisar o uso de operadores argumentativos que contrapõem argumentos para conclusões contrárias na construção de enunciados de artigos de opinião e de editoriais. Para tanto, foi selecionado como *corpus* de pesquisa cinco exemplares de cada gênero textual mencionado, todos publicados em edições recentes do *Jornal do Commercio*, que atendem à objetivação dessa pesquisa quantitativa e qualitativa, ou seja, que apresentam especificamente tais operadores. Quanto ao embasamento teórico, interessam os estudos de Koch (2002, 2003), de Parreira (2006) e de Monnerat (2001), pois trazem ampliações dos estudos de Ducrot (1989), que foi o pioneiro nos estudos sobre os operadores argumentativos. A análise consiste na verificação das relações argumentativas que podem ser identificadas no *corpus* a partir do uso desse tipo de operadores nos enunciados. Evidencia-se, então, que os operadores *mas* e *embora* são mais frequentes quando há a contraposição de argumentos, e que o uso do *mas*, em especial, apresenta significações diferentes dependendo da intenção de quem o utiliza, podendo exprimir sentidos de negação, retificação, quebra de expectativa ou contraste. Diante dessas constatações, é feita uma breve reflexão sobre a abordagem dos operadores argumentativos num livro didático de Português do 3º ano do Ensino Médio e sobre como a ampliação dessa abordagem pode contribuir para a argumentatividade textual dos alunos, já que tais operadores são elementos linguísticos comuns nos enunciados e são exemplos concretos da relação intrínseca que há entre a linguagem e a argumentação.

Palavras-chave: Operadores argumentativos, Argumentação, Linguagem.

ÁREA TEMÁTICA - SINTAXE E ENSINO

O USO DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS DE CONTRAPOSIÇÃO EM ARTIGOS DE OPINIÃO E EDITORIAIS: REFLEXÕES PARA O ENSINO[1]

Smmyth Kallony Mendes de Albuquerque (UFRPE/UAG)

Introdução

Levando em consideração que a linguagem é essencialmente argumentativa, como afirma Koch (2003), interessa aos estudos linguísticos a análise dos elementos enunciativos que estão diretamente ligados a esse caráter argumentativo evidenciado a partir de certos gêneros textuais. Entre esses elementos estão os operadores argumentativos, que, estudados a princípio por Ducrot, funcionam na indicação da força argumentativa dos enunciados, reforçando sua veracidade.

O estudo dos operadores está inserido tanto na Linguística Textual como na Semântica Argumentativa; isso demonstra o quão importante esses elementos são, já que permitem a análise das circunstâncias argumentativas que conduzem o receptor do enunciado a chegar a determinadas conclusões. Há muitas relações que se podem ser estudadas a partir da utilização desses elementos e, entre as relações discursivas ou argumentativas que Koch (2002) aponta, estão as de conjunção, disjunção, contrajunção, comparação, contraste, entre outras. O foco deste trabalho está no estudo da relação de contrajunção que certos ope-

1. O autor, Smmyth Kallony Mendes de Albuquerque, é graduando em Licenciatura em Letras pela UAG/UFRPE (e-mail: smmythk@gmail.com). O presente artigo trata-se uma ampliação do artigo *Operadores argumentativos de contraposição em artigos de opinião e editoriais*, apresentado em pôster no II Seminário de Argumentação e Linguagem da UAG/UFRPE.

radores atuam, na qual se percebe a contraposição de enunciados com diferentes direções argumentativas. Entre eles estão: *mas*, *embora*, *apesar*, *porém*, *no entanto*, etc. Como embasamento teórico, nos interessam os estudos de Koch (2002, 2003), de Parreira (2006) e de Monnerat (2001), pois trazem ampliações dos estudos realizados por Ducrot.

Assim, este trabalho visa a analisar as relações argumentativas e os efeitos de sentido que o uso de operadores argumentativos de contraposição desenvolve na construção de enunciados de cinco editoriais e de cinco artigos de opinião, verificando-se também a frequência com que esses operadores foram utilizados nesses gêneros.

A análise será feita tomando como tópicos principais os próprios operadores, sempre informando o contexto no qual eles foram inseridos, ou seja, fazendo um breve resumo do enunciado geral do gênero analisado e como o operador atua dentro dele semântico-pragmaticamente.

Inicialmente mostraremos o porquê de analisarmos editoriais e artigos de opinião, depois iniciaremos a análise topicalizada dos operadores de contraposição identificados no *corpus* e, por fim, faremos uma breve reflexão acerca da abordagem dos operadores em um livro do 3º ano do Ensino Médio.

Editorial e artigo de opinião

Como mencionado, selecionamos como *corpus* de pesquisa cinco editoriais e cinco artigos de opinião. Todos eles foram publicados em edições do *Jornal do Commercio* de maio e junho de 2015, jornal pernambucano de grande circulação.

O editorial é um dos gêneros textuais que traz consigo várias relações argumentativas. Como Parreira (2006, p. 15) afirma, os editoriais jornalísticos

> se valem de marcas linguísticas e de manobras discursivas adotadas pelos seus autores com uma intenção no âmbito do jornal e no âmbito social. Sendo assim, pode-se conscientizar o leitor do editorial a respeito da intenção argumentativa dessas marcas linguísticas, para percebê-las no discurso lido e até usá-las em seu próprio discurso, de modo eficaz.

Desse modo, a autora aponta que eles são textos que se caracterizam pela persuasão; por possuírem caráter argumentativo, não apenas opinativo, e se apoiarem no senso popular, acabam funcionando como formadores de opinião. Trazem o efeito da implicação, indicando conclusões lógicas que vão além da visão do jornal por conta de serem apoiados no senso comum, como mencionado, e por conta do apagamento da presença do sujeito enunciador – situação evidenciada pela falta da apresentação explícita do(s) autor(es) na publicação no jornal, fazendo deste o próprio autor.

Como afirma Antunes (2002) em seus estudos sobre as perspectivas sintático-semânticas de sujeito, essa situação de "apagamento" do enunciador se trata de um processo de deslocamento de sentido. A instituição abstrata é colocada como objeto de referência enunciativa, fazendo com que haja um processo metonímico que desliza a autoria da pessoa física para a instituição; esse processo, então, evidencia a presença da "voz do jornal", que é mostrada conscientemente por ele e é aceita, muito provavelmente, inconscientemente pelos leitores. Até nas normas atuais da ABNT, vemos uma peculiaridade ao se tratar da referência dos editoriais; ela é feita sem colocarmos o autor, iniciada pelo título do editorial, como se fosse um texto de autoria indefinida.

Os artigos de opinião também possuem marcas linguísticas, manobras discursivas e são dotados de grande argumentação acerca do tema proposto. Podem não se apoiar no senso comum, já que trazem opiniões de autores explicitamente identificados; autores que, nas publicações do jornal analisado, são profissionais nas áreas temáticas em que opinam. Para se ausentar de qualquer represália, o jornal já adverte na seção em que tais artigos são publicados que eles não refletem necessariamente a posição da instituição.

Percebe-se, então, que os dois gêneros são perfeitamente indicados para nossa análise, pois trazem argumentação forte em defesa do ponto de vista acerca do tema tratado. Ao tentarem formar opiniões, trazem consigo paralelos, argumentos a serem contrapostos. É onde atuam os operadores argumentativos em estudo.

Operador *mas*

O operador *mas* é o operador argumentativo por excelência, como afirma Ducrot (*apud* KOCH, 2003). As três autoras em estudo apresentam a mesma noção em se tratando do funcionamento dele, a noção da desigualdade. É apresentada uma conclusão R que, logo em seguida, é oposta a uma conclusão não-R, esta precedida pelo *mas*. A conclusão não-R tende a possuir maior força argumentativa na escala argumentativa, diminuindo ou até anulando o valor da R.

Em outras palavras, ele funciona perante a estratégia do suspense: há a apresentação de um argumento que é contraposto por outro, este de maior força argumentativa, conduzindo o leitor a uma conclusão contraposta à primeira. O *mas*, então, se localiza antes desse segundo argumento, fazendo o intermédio entre eles.

Parreira (2006) apresenta quatro sentidos em que a contraposição é dada entre os argumentos quando se usa esse operador:

a) negação, em que o argumento inicial é eliminado pelo argumento seguinte;
b) retificação, em que há correção do primeiro argumento sem o eliminar;
c) quebra de expectativa, em que se é quebrado o pressuposto do primeiro argumento; e
d) contraste, em que é apresentada uma mera diferenciação entre os dois argumentos.

No *corpus*, é o operador de contraposição de maior frequência. Analisaremos agora seis exemplos tomando como base de categorização os quatro sentidos apresentados. Antes dos recortes dos editoriais ou dos artigos de opinião, há uma breve explicação sobre o assunto que cada gênero aborda:

▪ Intitulado *O forró já começou*, o editorial trata da grandeza da festa popular do São João de Caruaru, trazendo críticas sutis à crise econômica do país e como ela pode, ou não, atrapalhar o evento. Fala-se também da criação de um Centro de Operações Integradas (saúde, segurança), que é criticado por ter sua

criação forçada por "vinte predadores", termo que faz referência, possivelmente, aos vereadores que aprovaram a ação. No trecho

> (01) Felizmente todas essas contradições estão mantidas, apesar dos predadores que forçam o governo a criar um Centro de Operações Integradas para atendimentos de saúde, de segurança e de serviços públicos básicos. Uma iniciativa que atenua golpes como esse de 20 predadores que ameaçam, **mas** não tiram o brilho de uma das maiores festas populares do País e, principalmente, do Nordeste. (O FORRÓ..., 2015, p. 6)

vemos que o *mas* exerce um sentido de retificação, pois não provoca a anulação do valor argumento de "ameaçam", mostrado como fato; o operador, então, promove a retificação desse argumento ao introduzir a constatação de que, mesmo sob ameaça, o brilho do evento não se perderá.

▪ No editorial *Outro parque vazio*, há uma crítica à falta de planejamento e de execução por parte do governo estadual e da Prefeitura do Recife em se tratando das obras de parques públicos que foram inaugurados sem estarem concluídos e que continuam sem reparos. O trecho

> (02) Sobre os equipamentos fora de uso, teriam sido alvo de vandalismo e serão recuperados em breve. Quando? Obviamente, não foi informado. **Mas** o melhor da nota burocrática, fria e displicente como cabe, quando convém à burocracia, ainda estava por vir: de acordo com a Emlurb – leia-se Prefeitura do Recife – a quantidade de árvores no Parque de Apipucos atende ao estipulado no projeto. E ponto final. (OUTRO..., 2015, p. 10)

fala de uma nota que a Prefeitura divulgou em resposta às reivindicações da população sobre os problemas de um dos parques mencionados. Vemos que o *mas* atua no sentido do contraste, pois relaciona a exposição de dois argumentos e coloca o segundo em ênfase. Ou seja: nessa espécie de interpretação comentada da nota, são colocadas contraposições em face ao que está escrito nela; o operador em estudo introduz determinado trecho da nota não o retificando ou o negando, mas o diferenciando e o destacando em relação a outro.

▪ *As fábricas de leis* é um editorial que trata de criticar a quantidade exacerbada de leis que os políticos criam por meio das instituições públicas brasileiras; leis que, em inúmeros casos, não têm a menor serventia à população. O recorte a seguir é do início do texto, ainda na introdução da discussão:

> (03) No dia em que a matéria foi publicada, Pernambuco já estava às voltas com 15.510 leis e 41.746 decretos estaduais – produzidos em pouco mais de metade da história da República, contando-se do governo de Barbosa Lima Sobrinho até o governador Paulo Câmara – do que se poderia presumir que, por isso, o sistema funciona melhor e temos incensuráveis instituições, **mas** não é bem assim. (AS FÁBRICAS..., 2015, p. 8).

O *mas* assume uma postura de suma importância no enunciado como um todo. É o elo e o ponto de partida de toda a argumentação que seguirá, argumentação que coloca em cheque a afirmação de que o sistema funciona melhor por conta das leis. O operador, nesse caso, assume o sentido de negação ao estar inserido nessa relação de anulação argumentativa.

▪ Pelo título *A nova cartilha do PT*, percebe-se que o editorial é de cunho político. É feita uma revisão do discurso ideológico do Partido dos Trabalhadores (PT) desde a vitória presidencial em 2002 até os dias atuais. São apresentados argumentos que evidenciam a contradição das ideologias do partido nos últimos anos, o que provocou a mudança drástica de direitos e a revolta de muitos brasileiros por conta disso. No excerto

> (04) A justificativa do corte de gastos que incide sobre os gastos sociais atende à súbita percepção de que o poço dos recursos do Estado secou, e virou um poço sem fundo de dívidas. **Mas** continua insatisfatória essa justificativa, perante a continuidade da paquidérmica estrutura administrativa federal, erguida em mais de uma década para alimentar o insaciável apetite da base aliada e dos cargos comissionados. (A NOVA..., 2015, p. 14)

vemos que o operador *mas* funciona como quebra de expectativa. Espera-se que a primeira frase fosse aceita como argumento completo, já que há o reconhecimento de que o dinheiro público acabou. O operador quebra essa expectativa ao contrapor o argumento anterior com o fato de permanecer insatisfatória a justificativa dada pelo governo.

▪ O artigo de opinião *Língua padrão*, escrito pela professora Nelly Carvalho, traz uma reflexão acerca da importância de aceitarmos a variante padrão, argumentando que todas as línguas possuem essa variante e por isso deve-se aceitá-la mesmo em meio a tantas dificuldades sociais e trabalhistas. No recorte

> (05) A língua oficial é a variação legitimada como obrigatória, valorizada por motivos políticos e sociais. Os dialetos que diferem deste modelo adotado são desvalorizados. A linguagem elaborada é utilizada e controlada através de instituições como os poderes oficiais, a mídia, a literatura: é a língua padrão. **Mas** não há língua uniforme. (CARVALHO, N., 2015, p. 8)

vemos que o operador funciona como contraste ao não anular o argumento anterior que afirma a importância do uso da língua padrão; seu uso apenas diferencia a existência – necessária – da variante padrão e o fato de que não existe nenhuma língua invariável, e isso acaba por reforçar a argumentatividade do enunciado ao contrapor duas constatações que são pertinentes à defesa do ponto de vista da autora.

▪ No artigo de opinião *Suprema vergonha*, o médico Sérgio Gondim relaciona a ética profissional e a troca de favores nas relações entre os brasileiros. Para exemplificar a vergonha que existe no "jeitinho brasileiro" das coisas, ele fala que

> (06) Já não basta a piada que correu o mundo, afetando a credibilidade do Poder Judiciário brasileiro, com a notícia de juiz federal, responsável pelo julgamento de processos que envolvem o homem ex mais rico do país, demonstrando publicamente que, na verdade, não queria julgar, **mas** sim que, aparentemente, gostaria de ser o próprio acusado. (GONDIM, 2015, p. 10).

No contexto, podemos perceber que uso do *mas* apresenta o sentido da retificação por conta da contestação das intenções do juiz no julgamento. Este profissional, segundo o autor, queria ser Eike Batista pelo fato de dirigir publicamente com um dos carros apreendidos do réu. O operador em questão introduz a correção do ato de julgar para o ato de querer ser outro, desempenhando sentido retificador e intensificando a mensagem do autor por meio da contraposição de argumentos.

Agora, analisaremos o segundo operador de contraposição mais visto no *corpus* de pesquisa.

Operador embora

O operador *embora* funciona na estratégia da antecipação, em que ele, diferentemente do *mas*, já antecipa o argumento de menor força argumentativa ao introduzi-lo. O outro argumento, contraposto, é o de maior força. Assim, ele atua como o sinalizador do argumento que será "anulado". Monnerat (2001) aponta que esse operador funciona efetivamente na oposição de argumentos. Analisemos dois casos:

▪ Adeildo Nunes, doutor em Direito, apresenta no artigo de opinião *Preso é ser humano* uma revisão de direitos que presidiários têm e não são respeitados. Ele critica a falta do cumprimento desses direitos por parte do governo porque isso acarreta na não correção dos detentos e no surgimento de vários processos judiciais que acabam parando no Supremo Tribunal Federal. No exemplo

> (07) Durante uma rebelião no presídio Aníbal Bruno, em 2009, um preso foi atingido por uma bala de borracha desferida pela segurança prisional, resultando em graves consequências para o preso, que irreversivelmente perdeu a visão dos dois olhos. Advogados pleitearam na Justiça uma reparação pelo dano e, depois de muitos anos de espera, finalmente houve o reconhecimento da responsabilidade do Estado, **embora** o preso tenha falecido antes de receber o total da indenização. (NUNES, 2015, p. 6)

percebemos que o uso do operador constata o baixo valor argumentativo da proposição que introduz, já que o argumento inicial de exemplificação tem tudo a ver com o foco crítico às más práticas governamentais.

▪ *De camada em camada*, artigo de opinião escrito pela presidente da Academia Pernambucana de Letras, Fátima Quintas, é um texto que traz numa linguagem poética e metafórica um desabafo sobre as dificuldades de se existir e de se encarar as prisões antiartísticas que existem no mundo de hoje. No trecho

> (08) Evito a competição. Antes, tenho que fortalecer-me para enfrentar um xadrez debilitado pela ausência da peça principal – o Rei. O movimento circular me estonteia. Tudo gira ao redor, **embora**, mais do que nunca, careça de um mínimo de controle para tomar as rédeas de mim mesma. (QUINTAS, 2015, p. 8)

vemos que o operador funciona numa indicação argumentativa em desfavor ao controle do movimento giratório da terra que a autora afirma precisar, ou seja, diminui o valor argumentativo da afirmação. O outro argumento envolvido na contraposição, o de que o mundo gira, continua sendo um fato imutável.

Outros operadores

Entre os outros operadores encontrados no *corpus*, temos o *no entanto* e o *porém*, que funcionam de maneira semelhante ao *mas*; e temos o *apesar*, que funciona de maneira semelhante ao *embora*, como afirma Koch (2003). Vejamos:

▪ *Desafio ambiental é maior* é um editorial que fala da criação e da comemoração do Dia Mundial do Meio Ambiente. No ensejo, é abordada a realidade ambiental do planeta, alertando-se que a situação não é amigável. Vemos o operador *no entanto* no trecho

> (09) A sociedade, das pequenas comunidades às metrópoles, não tem como deixar de ver a pressão ambiental imposta pela civilização. O "bem-estar dos povos e o desenvolvimento econômico" estão em jogo, como está dito na Declaração de Estocolmo. **No entanto**, a ampliação

> demográfica e a redução da oferta de recursos como a água, tornaram o debate mais agudo em função de dificuldades que extrapolam a visão socioeconômica. (DESAFIO..., 2015, p. 8).

Comprova-se, diante do que explanou Koch (2003), que ele realmente atua como *mas*, já que poderia ser substituído por este sem qualquer alteração semântica; no caso, o operador apresenta o sentido de retificação, já que sinaliza um argumento de maior valor (ampliações e reduções que tornaram o debate mais agudo) que inflama um argumento anterior (bem-estar e desenvolvimento em jogo) sem o eliminar.

▪ O operador *porém* pôde ser visto no editorial *A nova cartilha do PT*, com contexto discutido anteriormente. O trecho a seguir é a continuação do trecho destacado na página 6 deste trabalho:

> (10) Uma estrutura gigantesca, **porém** ineficiente, como pode ver o cidadão em praticamente todas as áreas que demandem serviços públicos. Ao lado do aumento da gasolina e da energia, e dos cortes que prejudicam programas de educação e saúde, sem falar na alta de juros e no contingenciamento de investimentos de infraestrutura que já estavam atrasados, a presidente vem amealhando motivos de insatisfação até entre aliados históricos do partido. (A NOVA..., 2015, p. 14).

Também percebe-se que tal operador de fato funciona como o mas, sinalizando maior valor ao argumento que apresenta. No exemplo, vemos o sentido de negação, já que é anulado o valor da "estrutura gigantesca" (estrutura administrativa federal) ao ser visto como ineficiente.

Por fim, analisaremos o uso de *apesar*:

▪ Arthur Carvalho, que trabalha na Academia Pernambucana de Letras Jurídicas, fala no artigo de opinião *Crueldade* sobre a revolta que sente com a morte de um médico no Rio de Janeiro e da falta de sensibilidade por parte da população. Em

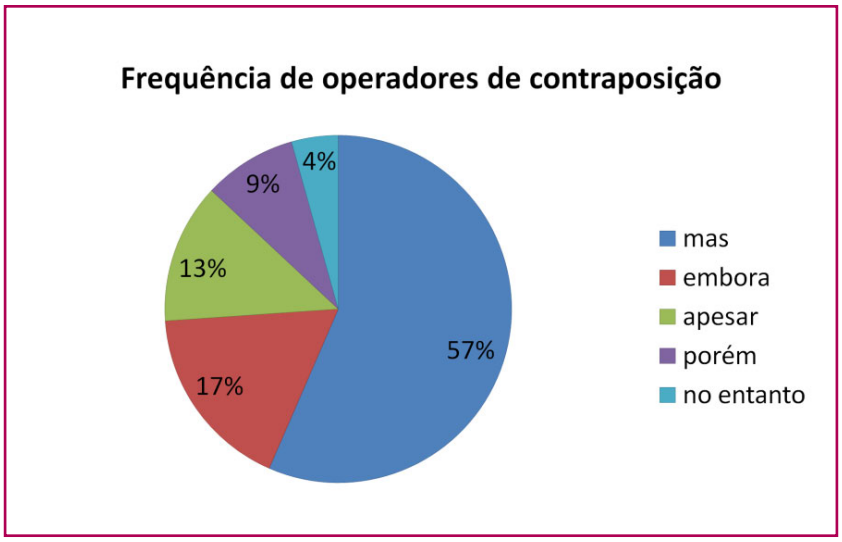
> (11) **Apesar** da anestesia que embrutece o espírito fazendo com que as pessoas se acostumem com as tragédias diárias, tem crime que ainda choca uma cidade. Esse do médico que trucidado, bárbara e covardemente, durante um passeio de bicicleta no Rio de Janeiro, é um deles. (CARVALHO, A., 2015, p. 8)

pode-se confirmar que o *apesar* atua como o *embora* ao sinalizar o argumento de menor valor numa contraposição. Mesmo com a anestesia figurada da população – argumento mostrado com o uso do *apesar* –, existem crimes que chocam – argumento de maior valor.

Frequência de uso

Em um caráter quantitativo, notamos a presença de cinco tipos de operadores de contraposição nos dez exemplares analisados. Abaixo, há um gráfico que mostra o percentual geral:

Gráfico 1: Frequência



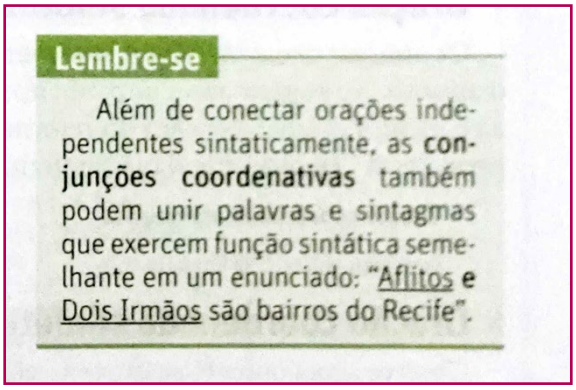
No total, foi utilizado treze vezes o *mas*, quatro vezes o *embora*, três vezes o *apesar*, duas vezes o *porém* e uma vez o *no entanto*.

Reflexões para o ensino

Diante do que foi exposto, procuraremos agora destacar a abordagem dos operadores argumentativos em um livro didático utilizado no 3º ano do Ensino Médio. O livro escolhido é o adotado pela Secretaria de Educação de Pernambuco para o triênio 2015/2016/2017: *Língua Portuguesa vol. 3* da coleção *Ser Protagonista* (Edições SM). O destaque para o volume do 3º ano se dá por conta de ser o material de apoio para o último ano do Ensino Médio, ou seja, um material que conclui a abordagem de aspectos linguísticos e literários da língua portuguesa nessa modalidade de ensino. A intenção nessa explicação é a de mostrar a importância do livro como um instrumento que, utilizado pelo professor, contribui consideravelmente para a aprendizagem.

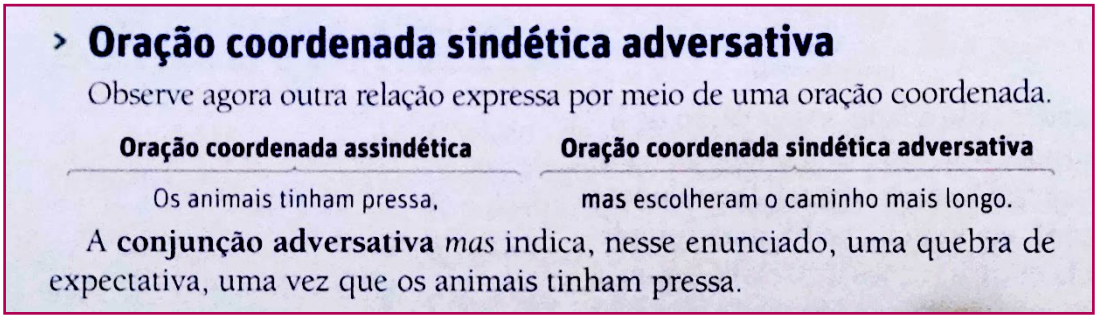
Sobre a abordagem dos operadores argumentativos, o livro traz apenas duas páginas; são chamados de conjunções coordenativas nos estudos da sintaxe das orações coordenadas:

Figura 1: Definição. (PENTEADO et al., 2013, p. 257)



Há outro quadro que mostram as principais conjunções coordenativas, apenas categorizando-as como alternativas, aditivas, adversativas, conclusivas e explicativas. Quanto ao operador *mas*, único operador argumentativo de contraposição mencionado, é nomeado como uma conjunção adversativa, como segue:

Figura 2: Categorização. (PENTEADO et al., 2013, p. 258)



> **Oração coordenada sindética adversativa**

Observe agora outra relação expressa por meio de uma oração coordenada.

Oração coordenada assindética	Oração coordenada sindética adversativa
Os animais tinham pressa,	**mas** escolheram o caminho mais longo.

A **conjunção adversativa** *mas* indica, nesse enunciado, uma quebra de expectativa, uma vez que os animais tinham pressa.

Sabe-se que existem vários outros assuntos importantes no ensino do funcionamento da língua portuguesa, mas não é por isso que as conjunções, ou melhor, os operadores argumentativos merecem tão pouco destaque. Afirma-se isso porque, ao final do 3º ano, o aluno poderá realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e este pede como parte da avaliação uma dissertação argumentativa. Como o nome do gênero já indica, trata da argumentação. Vimos na análise dos artigos de opiniões e dos editoriais que os operadores argumentativos são amplamente vistos nesses gêneros, cada um com sua particularidade de uso e sempre em função de destacar determinada escala argumentativa. Por que não estudar esses elementos linguísticos nas aulas de redação tentando relacionar o que o livro didático traz e o que é pedido no referido exame? Será que a abordagem como meras conjunções é suficiente e contribui para a construção da argumentação textual do aluno? Bom, são perguntas que pedem por respostas que só serão obtidas por meio de mais pesquisas. Aqui, duas sugestões estão dadas.

Considerações finais

Vimos que os operadores argumentativos são elementos importantes nos estudos linguísticos porque, além de meros conectores interfrásicos, têm papel significativo na construção argumentativa dos enunciados. Os editoriais e artigos de opinião são gêneros opinativos e, ao mesmo tempo, argumentativos; por isso, foram ideais para o desenvolvimento de uma análise sobre esses elementos.

Procurou-se, então, analisar operadores argumentativos de contraposição – que, como o nome já indica, estão relacionados com a construção de enunciados

que se contrapõem num mesmo texto – nesses dois gêneros textuais. A análise permitiu constatar que, de fato, tais operadores provocam a percepção de um jogo argumentativo que tende a persuadir o leitor por meio de paralelos; atuam contrapondo argumentos em função de um ponto de vista.

O operador de contraposição mais visto, o *mas*, apresenta significações diferentes dependendo da intenção de quem o utiliza, podendo exprimir sentidos de negação, retificação, quebra de expectativa ou contraste, sentidos que puderam ser comprovados por meio da análise e que, provavelmente, são o motivo pelo qual ele é o mais utilizado quando se quer exprimir contraposição de argumentos.

Em suma, percebe-se que os operadores argumentativos de contraposição são recursos eficientes na construção dos enunciados porque reforçam sua argumentatividade e, assim, são exemplos claros e concretos da relação intrínseca que há entre a linguagem e a argumentação. Sua abordagem em um livro do 3º ano do Ensino Médio pareceu insuficiente, e por isso são necessárias mais pesquisas sobre a contribuição que esses elementos linguísticos podem oferecer na melhora da argumentatividade textual dos alunos.

Referências

ANTUNES, Irandé. Particularidades sintático-semânticas da categoria de sujeito em gêneros textuais da comunicação pública formal. In: MUERER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros textuais**. Bauru: EDUSC, 2002, p. 215-224.

A NOVA cartilha do PT. **Jornal do Commercio**, Recife, 17 mai. 2015. Opinião JC, editorial, p. 14.

AS FÁBRICAS de leis. **Jornal do Commercio**, Recife, 27 mai. 2015. Opinião JC, editorial, p. 8.

CARVALHO, Arthur. Crueldade. **Jornal do Commercio**, Recife, 27 mai. 2015. Opinião JC, p. 8.

CARVALHO, Nelly. Língua padrão. **Jornal do Commercio**, Recife, 5 jun. 2015. Opinião JC, p. 8.

DESAFIO ambiental é maior. **Jornal do Commercio**, Recife, 5 jun. 2015. Opinião JC, editorial, p. 8.

GONDIM, Sérgio. Suprema vergonha. **Jornal do Commercio**, Recife, 30 mai. 2015. Opinião JC, p. 10.

KOCH, Ingedore. Linguagem e argumentação. In: _____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 29-46.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2002.
MONNERAT, Rosane Santos Mauro. A articulação de orações através de mecanismos de oposição. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 77-91, 2º sem. 2001. Disponível em: <http://goo.gl/ybx3Qu>. Acesso em: 09 jun. 2015.
NUNES, Adeildo. Preso é ser humano. **Jornal do Commercio**, Recife, 3 jun. 2015. Opinião JC, p. 6.
O FORRÓ já começou. **Jornal do Commercio**, Recife, 3 jun. 2015. Opinião JC, editorial, p. 6.
OUTRO parque vazio. **Jornal do Commercio**, Recife, 30 mai. 2015. Opinião JC, editorial, p. 10.
PARREIRA, Miriam Silveira. **Um estudo do uso de operadores argumentativos no gênero editorial de jornal**. 2006. 223 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.
PENTEADO, Ana Elisa de Arruda *et al.* **Língua portuguesa** – ensino médio (vol. 3). 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013 (Coleção Ser Protagonista, 3 volumes).
QUINTAS, Fátima. De camada em camada. **Jornal do Commercio**, Recife, 27 mai. 2015. Opinião JC, p. 8.

RESUMO

Este trabalho discute um fenômeno de variação sintática que não entra no cardápio do ensino de Língua Portuguesa (LP) da Educação Básica, mas vem ocorrendo, sobretudo, na oralidade do Português do Brasil (PB). Desde o século XX ocorrem análises no estudo de variação sintática por alguns estudiosos como Chomsky, que buscam descrever fenômenos linguísticos e dentre eles os da sintaxe. O fenômeno trata-se da substituição de adjuntos adverbiais por palavras de valor adjetivo em construções que, canonicamente, exigiriam a presença de adjunto adverbial. Sabe-se que esse termo tem como objetivo primordial interferir no sentido do verbo; mas, alguns usuários elegem para esse fim termos tendentes a se caracterizar como predicativos do sujeito. Vejamos: "Os ônibus fazem o trajeto mais rápido; o povo anda lento". No primeiro caso, é possível substituir o termo rápido pelo adjunto adverbial rapidamente, no segundo, lento por lentamente, como é o previsto na forma canônica. As fontes pertencem às modalidades escrita, oral e de intuição. Esses dados apontam que o fenômeno impõe-se mais produtivamente na fala, sendo rara a sua observação na escrita. Neste sentido, adota-se a visão de Câmara Jr. (2004), citando Sapir (1969, p.65), pela indicação de que "para quem está acostumado ao padrão, as variações se apresentam tão ligeiras que praticamente passam despercebidas. Para nós, como indivíduos, elas são de máxima importância". Importa essa discussão voltada ao ensino para que o fenômeno não passe despercebido nas aulas de LP, devendo-se figurar no rol de conteúdos no tocante à variação linguística, sobretudo à sintática.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa, Variação em sintaxe, Adjunto adverbial, Predicativo do sujeito.

ÁREA TEMÁTICA - SINTAXE E ENSINO

SUBSTITUIÇÃO DE ADJUNTOS ADVERBIAIS POR PREDICATIVOS EM CONSTRUÇÕES DO PORTUGUÊS DO BRASIL (PB)

Jamerson Lino dos Santos (UFAL - Campus de Arapiraca)
Elias André da Silva – Orientador (UFAL – Campus de Arapiraca)

Introdução

Esta pesquisa refere-se a um fenômeno linguístico situado no âmbito da sintaxe gerativa e trata-se da substituição de Adjuntos Adverbiais (AaP) por palavras de valor adjetivo em construções que, canonicamente, exigiriam a presença de um Adjunto Adverbial. Sabe-se que esse termo tem como objetivo primordial interferir no sentido do verbo, mas alguns falantes elegem para esse fim termos tendentes a se caracterizar como Predicativo do Sujeito (AP). Busca-se, para este trabalho, referência teórica na Sintaxe Gerativa e, inicialmente, com discussões provenientes de autores como Bonfim (1988), Moura (2005), Mioto (2007), Foltran (2010) e Castilho (2012).

Trata-se, de início, de uma pesquisa quantitativa (no que se refere à coleta dos dados), mas posteriormente será quali-quantitativa (no que se refere à análise dos dados), pois se pretende, após a coleta, explorar os dados em situações de usos constantes como também verificar uma possível motivação de tal ocorrência. Os dados serão inseridos em quadros, obedecendo a determinadas categorias (dados orais e escritos do Português do Brasil (PB), dados de intuição (introspecção) e dados da Mídia Local e Nacional). A importância se reflete, primordialmente, na contribuição para o estudo da sintaxe do PB, a partir do que pode se configurar esse fenômeno como mudança ou variação linguística.

Discute-se a Substituição de Adjuntos Adverbiais (AaP) por um adjetivo (AP) correspondente, um termo que sintaticamente funciona como predicativo (PredP), contrariando construções canônicas do PB (Suj.+V+[O]+Aap), como indica (1) "Ele saiu rápido por aí", em contraponto a (2) "Ele saiu rapidamente por aí". As hipóteses sugerem que o AdvP objetiva primordialmente interferir no sentido do verbo (2); mas, os dados mostram que é possível sua substituição por um AP (1), uma vez que é considerado aceitável entre os falantes do PB.

O interesse primordial é investigar implicações trazidas à sintaxe do PB por esse fenômeno, a partir de dados como em (3) "O ônibus, pela faixa azul, anda mais rápido". Nesse caso as sentenças (1) e (3) foram construídas com um AP onde se esperava um AdvP. Mesmo com esta tendência não é seguro tratá-las como ocorrência de Predicado Verbo-nominal, pois o seu desdobramento em coordenação (Ele saiu [e estava] cansado) colocaria em risco a gramaticalidade da sentença como em (Ele saiu [e estava*] rápido).

São objetivos deste trabalho investigar as várias ocorrências dessas produções de sentenças, tanto na oralidade como na escrita, nas quais se substitui um Adjunto por um Predicativo, levando em consideração se as sentenças podem ou não serem gramaticais; se são ou não aceitáveis entre os falantes do PB e, além do mais, fazer uma identificação acerca deste fenômeno para saber se é um caso de mudança sintática ou variação sintática em progresso.

Para tanto, inicialmente, acredita-se que a substituição de adjuntos adverbiais por predicativo poderia ser considerada agramatical em muitas ocasiões, visto que o primeiro prioriza modificar o sentido dos verbos, dos adjetivos e do próprio advérbio, mas não do substantivo. Também é possível que a inadequação do Adjunto Adverbial (AaP) ou do Predicativo (AP) seja o seu complemento como, por exemplo, a sentença (4a) "O povo saiu *desesperado* da festa" e (4b) "O povo saiu e estava *desesperado* da festa". Vejam que a sentença (4a) é considerada aceitável pelos falantes do PB, mas seu desdobramento em (4b) torna a sentença agramatical. Entretanto, esperava-se o uso do Adjunto Adverbial como na sentença (4c) "O povo saiu *desesperadamente* da festa".

O tema foi escolhido por conta da constatação do uso constante dessa substituição, sobretudo, na oralidade e mais raramente na escrita. Como apontam os dados, esse fenômeno sobrepõe-se no dia a dia, na fala mais produtivamente e na escrita mais timidamente. No entanto, é tão comum escutar produções do

tipo ele saiu rápido que se passa despercebido que o adjetivo nessa oração foi empregado não canonicamente, segundo a Gramática Tradicional (GT). É possível que a 'pressa' tenha influenciado na seleção de sentenças desse tipo ou está em progresso um ciclo vicioso de ocorrências neo-gramaticais. Esse tema é de suma importância, pois fenômenos de variação em sintaxe não são muito recorrentes em estudos linguísticos.

Primeiramente, apresentar-se-ão algumas formações possíveis de construções de advérbios em mente, partindo de conceitos de teóricos como Biderman (2001) e Lobato (2005). Posteriormente serão apresentados os conceitos de variação e mudança linguística. A partir da coleta dos dados obtidos, serão feitas investigações iniciais acerca das construções dos advérbios em mente inseridos nas sentenças como também serão apresentados os conceitos de gramatical, agramatical, gramaticalidade, agramaticalidade para fins de identificar quais sentenças desse tipo de construção podem ser consideradas corretas segundo a GT ou quais são aceitáveis segundo os falantes do PB. Por fim, os conceitos de Adjetivo, Predicativo, Advérbio e Adjunto Adverbial serão apresentados segundo os teóricos Cunha (1972), Bonfim (1988) e Sacconi (1996).

Importa essa discussão voltada ao ensino para que o fenômeno não passe despercebido nas aulas de Língua Portuguesa (LP), devendo-se figurar no rol de conteúdos no tocante à variação linguística, sobretudo à sintática. Esse estudo em andamento adota a sintaxe gerativa, no modelo de princípios e parâmetros, para a observação desse fenômeno.

Construções de advérbios em mente

Sabe-se que alguns adjetivos aceitam a sufixação (mente) para a formação de advérbios que podem indicar tempo, causa, finalidade, modo entre outros. O advérbio é uma classe heterogênea que modifica o sentido do verbo, do adjetivo e do próprio advérbio. Essa classe pode também modificar toda a sentença como, por exemplo, "Hoje vocês vão fazer a prova *individualmente*". Entretanto, nem todos os adjetivos aceitam a formação em mente como revela Biderman (2001, p. 289), citando Moignet: "os casos de incompatibilidade de formação de advérbios em mente ocorrem com adjetivo que significam noções espaciais; com adjetivos que indicam cor; e com adjetivos aplicados a seres inanimados".

Situando o problema

Desde o século XX até o início do século XXI, vêm ocorrendo análises no estudo de variação sintática por alguns estudiosos como Chomsky (1981, 1982, 1986, 1993, 1995, 1997), os quais buscam descrever satisfatoriamente vários fenômenos linguísticos e entre eles os do campo da sintaxe.

Moura (2005), citando Chomsky (1997, p.61), afirma que "as línguas diferem uma das outras, pura e simplesmente. Uma é a escolha dos sons, que variam no interior de um determinado leque. A outra é a associação do som e sentido essencialmente arbitrário". Sabe-se que toda língua tem suas peculiaridades e diferenças com as demais, uma vez que cada língua tem sua própria gramática, próprio vocabulário, pronúncia, pontuação entre outros. Por outro lado, o som e o sentido das palavras são arbitrários em algumas situações como, por exemplo, o termo rápido e mais rápido em (1) "Os ônibus, pela faixa azul, fazem o trajeto mais rápido". O adjetivo empregado não causa estranheza na sonoridade, muito menos no sentido no que se refere a esta sentença, isso porque o termo mais adequado a ser empregado seria o do adjunto adverbial (AdvP) rapidamente, canonicamente correto segundo ao PB. Verifica-se que a escolha do léxico é totalmente arbitrária no que se refere ao sentido da sentença, pois os falantes do PB as entendem, mas não é considerado arbitrário para a GT, visto que exige, canonicamente, o uso do Adjunto Adverbial e não dos termos que possuem valor adjetivo.

Do ponto de vista morfológico, o que diferencia, primordialmente, os advérbios dos adjetivos é o seu caráter invariável como em (2a) "o professor falou claramente." Percebe-se que o Adjunto Adverbial (AaP) está ligado ao verbo, isso porque uma das funções dos advérbios é acompanhar o verbo. Já em (2b) "o professor falou claro", o adjetivo foi empregado de forma não canônica, mas possível de ser entendida entre os falantes do PB. No entanto, pode-se ter em (2c) "o professor [falou] e foi claro". Essa sentença, por sua vez, é considerada possível entre os falantes do PB, visto que o termo claro acompanha o verbo de ligação.

A sintaxe tradicional não explica criações que fogem ao que é determinado por ela, possivelmente, não dê conta de tudo que existe no PB como, por exemplo, (3) "O preço de ser inteligente é ruim". Para explicar os casos que fogem aos prescritos pela GT, atualmente se pode contar com os achados dos estudos gerativos, sobretudo, os tocantes à sintaxe. Vejam que sintaticamente esta sen-

tença está na ordem canônica, pois segue a seguinte estrutura (Sujeito+Verbo+[Objeto]+Complemento). No entanto, a interpretação fica confusa, talvez nunca pronunciada entre os falantes.

Conceitos de advérbios e adjetivos segundo alguns teóricos

Segundo Bonfim (1988), advérbios é uma classe de palavra que modifica o verbo (Ela *chegou tarde*), um adjetivo ou outro advérbio (A ideia é fantástica, mas passa a impressão de que tudo acontece *muito rápido*). Na visão de Cunha (1985), "advérbios são palavras que se juntam a verbos, para exprimir circunstâncias em que se desenvolve o processo verbal, e a adjetivos, para intensificar uma qualidade" (1985, p. 499).

Segundo Sacconi (1996, p.143), "Adjetivo é toda e qualquer palavra que, junto de um substantivo, indica qualidade (Ele é carinhoso), defeito (Essa pessoa é simples, suja e pobre), estado ou condição". O adjetivo aceita a derivação em [mente], transformando-se em advérbios como, por exemplo, fácil+mente(facilmente). Vale ressaltar que as linhas teóricas adotadas para a função primordial do Advérbio a ser tratado nesse artigo, será a visão de Cunha e Bonfim.

Tomando como base os conceitos de Bonfim (1988) e Cunha (1972), pode-se entender que o Adjunto Adverbial tem como característica primordial indicar decorrência de tempo (*primeiro*, arrume seu quarto); indicação de lugar (Eu vou *aqui*), de modo (Não estou *bem*), de causa (Por que não me pediu licença?), de finalidade (O menino abriu a porta do carro para a sua amiga entrar), de conformidade (Fiz o bolo conforme ensina a receita) entre outros.

O Adjunto Adverbial virá, concomitantemente, posposto ao verbo caso o mesmo se encontre na ordem canônica para o PB: (Sujeito+Verbo+Complemento) como, por exemplo, "Faça inglês gratuitamente na UFAL". Às vezes, o adjunto adverbial não virá ligado ao verbo como em (4) "Hoje vocês vão fazer a prova *individualmente*". Percebe-se que o Adjunto Adverbial individualmente apesar de posposto ao verbo não estabelece relação de modificação direta a esse verbo, modificando neste caso toda a sentença. Enquanto isso, o advérbio *hoje* se encontra deslocado para o início da sentença, quebrando a ordem canônica do PB, sendo uma das propriedades dos Adjuntos Adverbiais. Em (5) "Ganhei o jogo

facilmente", o adjunto adverbial também ocorre posposto ao verbo. Da mesma forma que em (6) "O professor saiu *rapidamente*" e em (7) "Eu me impressiono *facilmente*".

A partir do conceito de adjetivo na visão de Sacconi (1996), pode-se entender que o Predicativo do Sujeito é o termo que complementa o sujeito, atribuindo-lhe um estado ou uma característica, o que pode ser feito através de um substantivo - "o preço de ser inteligente é ruim"; adjetivo – "A casa é bonita", numeral – "Ela é a primeira" e pronome – "Ela é aquela". Vale ressaltar que essa estrutura ocorre em torno de um verbo de ligação.

Veja que o adjetivo inteligente, no parágrafo anterior, acompanha o verbo de ligação. Frases desse tipo são consideradas gramaticais. Nesse sentido, a substituição do termo inteligente (morfologicamente adjetivo) por inteligentemente (morfologicamente advérbio): "O preço de ser inteligentemente é ruim". Nesse caso, o Adjunto Adverbial é inaceitável para orações em que esse tipo de advérbio precede um verbo de ligação.

Salienta-se que, na maioria das vezes, o adjetivo só concorda com o verbo na voz passiva, raramente concorda na voz ativa ou com verbo no plural. Na sentença (8) "sai aí *rapidinho*. Preciso usar o banheiro *urgente*", verifica-se que o termo "usar" é um verbo que indica ação e que pede o uso do Adjunto Adverbial ao invés do Predicativo "urgente". Vale salientar que essa construção é muito recorrente entre os usuários do PB e, na maioria das vezes, a sentença é produzida em momentos de "pressa".

Variação e mudança linguística

Segundo Labov (1982),

> Os estudos sobre a variação e mudança linguística são orientados e motivados a responder a uma questão central: como, onde e por que ocorre determinada mudança linguística? Assim, considera-se que o estudo da mudança leva em conta sua trajetória, cujas fases envolvem variantes linguísticas em coexistência e competição dentro de uma determinada comunidade e a sobrepujança de uma sobre a outra ao longo do tempo (LABOV, 1982, p. 20).

Foltran (2010) analisa um trecho de Lobato (2005) e explica a diferença entre *rápido* e *rapidamente*, onde "afirma que "rapidamente", na sua qualidade de advérbio, predica de relações proposicionais, e "rápido", na sua qualidade de adjetivo, predica do ato verbal ou das propriedades aspectuais do evento". Para Bechara (2009, p. 287), "Advérbio é uma expressão modificadora que por si só denota uma característica (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de Adjunto Adverbial" (BECHARA, 2009, p. 287).

O advérbio é uma classe heterogênea por possuir caráter de hibridização, termo utilizado por alguns teóricos, no que condiz ao seu deslocamento dentro de uma sentença, pois o mesmo pode ser colocando no início da sentença como (9) "*aqui*, ninguém manda" e também pode ser colocando no final como em apresentado em (10) "ninguém manda *aqui*".

Vejam que o contorno entonacional é muito variado nestas sentenças apresentadas com advérbio de indicação de lugar, uma vez que a pronúncia da sentença em (9) não é a mesma de (10).

Categorias de análise linguística em sintaxe gerativa: gramaticalidade e agramaticalidade

Mioto (2007) apresenta a noção de

> gramaticalidade como uma característica da língua que possibilita um falante compreender o outro que compartilhe das mesmas correlações entre significados e sequências de sons. Ocorre a agramaticalidade quando não são respeitadas as características essenciais que possibilitam a comunicação. (MIOTO, 2007, p. 20)

Percebe-se que gramaticalidade/agramaticalidade não leva em consideração o certo ou o errado, fator primordial da Gramática Tradicional (GT), mas sim a compreensão entre os falantes de uma determinada língua. Vale salientar que gramaticalidade não é o mesmo que gramatical, nem agramaticalidade é o mesmo que agramatical.

Mioto (2007, p. 20) define gramaticalidade e agramaticalidade da seguinte forma: "uma sentença é gramatical quando é formada segundo a gramática do Português Brasileiro (PB)." E ainda "Quando as sentenças não respeitam a GT, são consideradas agramaticais". Ou seja, gramaticalidade e agramaticalidade seguem o modelo da GT onde não há outras formas possíveis de comunicação no PB, pois a mesma já estabeleceu as formas possíveis entre certo e errado.

Coleta de dados

Serão apresentados alguns dados colhidos durante o desenvolvimento desse trabalho, sendo que todos os dados foram coletados e testados na sequência de coleta, possibilitando, dessa maneira, uma melhor visualização do fenômeno estudado. Os dados foram distribuídos em qaudros nos tópicos 3.1 (Dados de produções espontâneas), 3.2 (Dados escritos) e 3.3 (Dados de intuição). Esses dados foram coletados através de observação das produções dos falantes do PB no dia a dia, livros, de propagandas, de sites e outros.

Os quadros serão compostos de 5 colunas: Na 1ª, serão transcritos os dados coletados; na 2ª, o AP (coloca-se o X na opção demarcada se for possível construir a sentença com um adjetivo sem causar estranheza entre os falantes); na 3ª, o AdvP (coloca-se o X se for possível construir a sentença com um advérbio sem causar estranheza entre os falantes e se estiver de acordo com a GT); na 4ª, a Projeção Canônica (a forma que era esperada na sentença); e na 5ª, Terminação (a terminação da forma adequada, sendo que, neste trabalho, a terminação é mente por se tratar de advérbios).

Produções espontâneas

Os dados apresentados no quadro abaixo foram colhidos durante as falas dos falantes do PB observados no dia a dia. Salienta-se que os dados foram transcritos da mesma forma que foram proferidos. Como dito anteriormente, os dados de produções espontâneas ocorrem com bastante frequência, sendo que, na maioria das vezes, há a predominância no uso do AP, onde se esperava um AdvP.

Quadro 01 – Sistematização dos dados de produção espontânea

DADOS	CLASSIFICAÇÃO			
	AP	ADVP	PROJ. CANÔNICA	TERMINAÇÃO
"Esse povo morre *fácil* de fome".		X	facilmente	mente
"O povo anda *lento* demais".	X?	X	lentamente	mente
"O povo saiu *desesperado*".	X?	X	desesperadamente	mente
"Ganhei o jogo *fácil*"		X	facilmente	mente
"Eu quero fazer a prova *individual*".		X	individualmente	mente
"Ele dorme *rápido*"		X	rapidamente	mente
"O tempo passa *rápido*".		X	rapidamente	mente
"Esse menino só pensa negativo".		X	negativamente	mente
"Esse menino só pensa positivo".		X	positivamente	mente
"O homem morreu *isolado*".	X?	X	isoladamente	mente
"A magia não desaparece fácil".		X	facilmente	mente
"Nós falamos a nossa língua *fluente*".		X	fluentemente	mente
"Você abriu a porta *desesperado*".	X?	X	desesperadamente	mente

Os dados apresentados foram utilizados pelos falantes do PB com um termo com valor de adjetivo, sendo que se esperava o uso do AdvP. Observa-se que o uso do AP não causa estranheza em nenhuma das sentenças apresentadas aci-

ma, mas em quase todas as sentenças esperava-se o AdvP como mostrado no quadro. Entretanto, há 4 (quatro) sentenças possíveis no que concerne ao uso do AP como observado qaudro. Vejam que o mais adequado seria o AdvP, mas o seu desdobramento como, por exemplo, "O povo saiu e estava desesperado" mostra o porquê de tal uso e escolha lexical.

Dados escritos

Os dados que serão apresentados abaixo foram coletados a partir de leituras em livros e revistas, transcritos da mesma forma que foram encontrados. A projeção canônica refere-se à forma que era esperada a partir do que foi visto na sentença.

Quadro 02 – Sistematização dos dados escritos

DADOS	CLASSIFICAÇÃO			
	AP	ADVP	PROJ. CANÔNICA	TERMINAÇÃO
"O ônibus, pela faixa azul, anda mais *rápido*".		X	rapidamente	mente
"Eles falam *claro*".		X	claramente	mente
"D. Evarista respondia *entusiasmada*".	X?	X	entusiasmadamente	mente
"Precisando falar inglês *urgente*?"		X	urgentemente	mente
"O meu bem, eu pago *parcelado*".		X	parceladamente	mente
"Essas mulheres trabalham *duro*".		X	duramente	mente
"O inglês, você aprende *automático*".		X	automaticamente	mente
"Vivia *tranquilo*, naquela casa assombrada na rua do Senado".	X?	X	tranquilamente	mente

"Marina Ruy Barbosa e Paula Fernandes vão *decotadas* ao baile".		**X**	decotadamente	mente
"Renunciando desde já aos valores que ultrapassarem ao teto *legal* permitido na JF".		**X**	legalmente	mente
"Homem processa empresa após viajar *desconfortável* ao lado de obeso".		**X**	desconfortavelmen-te	mente
"Ele está precisando de um tratamento psicológico urgente".		**X**	urgentemente	mente
"Cruzeiro vence *fácil* o Vasco em São Januário".		**X**	facilmente	mente
"Talvez você tenha tentado sua matrícula e não conseguido, pois as vagas eram limitadas e acabaram *rápido*".		**X**	rapidamente	mente
"[...] Não vai ser fácil para eles e nem a população vai engolir tão *rápido*".		**X**	rapidamente	mente
"Público em Guangzhou delira com CR7, e Real vence *fácil* o amistoso contra o Inter".		**X**	facilmente	mente

"A ideia é fantástica, mas passa a impressão de que tudo acontece muito *rápido*".		**X**	rapidamente	mente
"Com 49kg, Marina Ruy Barbosa posa *sensual* e revela seus cuidados de beleza".	**X?**	**X**	sensualmente	mente
"[...] Permitir que seu aluno se sinta livre para pensar *diferente*".		**X**	diferentemente	mente
"Neymar e Messi voltam ao time titular, e Barça passa *fácil* pelo Roma e leva o torneio Joan Gamper".		**X**	facilmente	mente
"Final em Munique tem show de Douglas Costa e gol incrível perdido por Lewandowski".		**X**	incrivelmente	mente

Os dados escritos foram apresentados com o uso do AP, mas sua projeção canônica exige o AdvP. Entre os dados, 3 (três) são relacionados ao esporte e vislumbra-se o uso do termo "fácil" nas construções como, por exemplo, "[...] Barça passa fácil pelo Roma..." e "[...] Real vence fácil o amistoso contra o Inter".

Entre estes dados, observa-se que o desdobramento fica da seguinte forma: "Barça passa e estava fácil pelo Roma" e "Real vence e estava fácil o amistoso contra o Inter". No primeiro, a sentença é considerada agramatical, pois não é aceitável pela GT e, possivelmente, pelos falantes.

No segundo caso, o desdobramento explica o porquê de tal uso, pois o AP é possível a partir do desdobramento. Observa-se que o termo com valor de ad-

jetivo "fácil" não é cabível em todos os contextos, às vezes pede-se o AdvP como apresentado no exemplo acima.

Dados de intuição

Os dados de intuição foram criados seguindo a ordem canônica ou não, desde que fosse possível o seu uso em determinadas sentenças e realizadas por falantes do PB. Vejam que quase todos os dados foram utilizados com um AP diferente. Segue abaixo quadro com os dados e suas possíveis mudanças de categoria.

Quadro 03 – Sistematização dos dados de intuição

DADOS	CLASSIFICAÇÃO			
	AP	ADVP	PROJ. CANÔNICA	TERMINAÇÃO
"Ele/Ela saiu *rápido*".	**X?**	**X**	rapidamente	mente
"Ele anda *cansado*".		**X**	cansadamente	mente
"Ele saiu *cansado*".	**X?**	**X**	cansadamente	mente
"Ele saiu *apressado*".	**X?**	**X**	apressadamente	mente
"Ele falou *rápido* por estar sem tempo".		**X**	rapidamente	mente
"A menina saiu *furiosa* do seu quarto".	**X?**	**X**	furiosamente	mente
"Eu me impressiono *fácil*".		**X**	facilmente	mente
"Quero saber o tempo para eu falar *fluente*".		**X**	fluentemente	mente

"Ele chegou desesperado".	**X?**	**X**	desesperadamente	mente
"Amanhã tem aula normal".		**X**	normalmente	mente

Os dados foram classificados e analisados parcialmente da mesma forma que os quadros anteriores. No entanto, uma possível ocorrência no uso do AP a partir do desdobramento é maior, como observado no quadro. Verifica-se que o Advp "cansadamente" causa certa estranheza, mas possível nestas sentenças.

Observe-se que o desdobramento também funciona nas sentenças que estão classificadas como possíveis AP. O interessante é que esse fenômeno está ocorrendo com diversos adjuntos adverbiais em diferentes sentenças, não se resume a apenas alguns.

Testando os dados

Os dados foram agrupados em ocorrências e foram testados segundo a ordem esperada (AdvP). Verificar-se-á quadro abaixo que alguns dados não aceitam o desdobramento, pedindo somente o AdvP como a introduz a GT.

Observar-se-á que normalmente um verbo que exprime ação pede um complemento (Adjunto Adverbial), mas o mesmo não ocorre nas sentenças abaixo, pois o adjetivo, que deveria ser utilizado com um verbo de ligação, passa a ser usado pelos falantes do PB e escritos em alguns livros e sites com verbos de ação, não de ligação.

Quadro 04 – Testando os dados com o AdvP e alguns desdobramentos

	Ocorrência	Forma Canônica
01	"Esse povo morre *fácil* de fome".	"Esse povo morre *facilmente* de fome". *Esse povo morre e estava fácil de fome.
02	"O povo anda *lento*".	"O povo anda *lentamente*". *O povo anda e estava lento.
03	"O povo saiu *desesperado*".	"O povo saiu *desesperadamente*". "O povo saiu e estava *desesperado*".
04	"Ganhei o jogo *fácil*".	"Ganhei o jogo *facilmente*" "Ganhei o jogo e foi *fácil*". "Ganhei o jogo e estava *fácil*".
05	"Eu quero fazer a prova i*ndividua*l".	"Eu quero fazer a prova *individualmente*".
06	"Ele dorme *rápido*".	"Ele dorme *rapidamente*". *Ele dorme e estava rápido.
07	"O tempo passa *rápido*".	"O tempo passa *rapidamente*". *O tempo passa e está rápido.
08	"Esse menino só pensa *negativo*"	"Esse menino só pensa *negativamente*" *Esse menino só pensa e estava negativo.
09	"Esse menino só pensa *positivo*".	"Esse menino só pensa positivamente". *Esse menino só pensa e estava positivo.
10	"O homem morreu *isolado*".	"O homem morreu *isoladamente*". "O homem morreu e estava *isolado*".
11	"A magia não desaparece *fácil*".	"A magia não desaparece *facilmente*". *A magia não desaparece e estava fácil.
12	"Nós falamos a nossa língua *fluente*".	"Nós falamos a nossa língua *fluentemente*". "Nós falamos a nossa língua e somos fluentes".

13	"Você abriu a porta *desesperado*".	"Você abriu a porta *desesperadamente*". "Você abriu a porta e estava *desesperado*".
14	"O ônibus, pela faixa azul, anda mais *rápido*".	"O ônibus, pela faixa azul, anda mais *rapidamente*".
15	"Eles falam *claro*".	"Eles falam *claramente*". *Eles falam e estavam claros.
16	"D. Evarista respondia *entusiasmada*".	"D. Evarista respondia *entusiasmadamente*". "D. Evarista respondia e estava *entusiasmada*".
17	"Precisando falar inglês *urgente*?".	"Precisando falar inglês *urgentemente*?". *Precisando falar inglês e estava urgente.
18	"O meu bem, eu pago *parcelado*".	"O meu bem, eu pago *parceladamente*" ?O meu bem eu paguei e foi *parcelado*.
19	"Vivia *tranquilo*, naquela casa assombrada [...]".	"Vivia *tranquilamente*, naquela casa [...] "Vivia e estava *tranquilo*, naquela casa [...]
20	"Homem processa empresa após viajar *desconfortável* ao lado de obeso".	"Homem processa empresa após viajar *desconfortavelmente* ao lado de obeso".
21	"Ele está precisando de um tratamento psicológico *urgente*".	"Ele está precisando de um tratamento psicológico *urgentemente*".
22	"Cruzeiro vence *fácil* o Vasco em São Januário".	"Cruzeiro vence *facilmente* o Vasco em São Januário". "Cruzeiro vence o Vasco e foi *fácil* em São Januário".
23	"Não vai ser fácil para eles e nem a população vai engolir tão *rápido*".	"Não vai ser fácil para eles e nem a população vai engolir tão *rapidamente*"

24	"Neymar e Messi voltam ao time titular, e Barça passa *fácil* pelo Roma [...]	"Neymar e Messi voltam ao time titular, e Barça passa *facilmente* pelo Roma [...]
25	"Ele anda *cansado*".	? Ele anda *cansadamente*.
26	"Ele saiu *rápido*".	"Ele saiu *rapidamente*". *Ele saiu e estava rápido.
27	"Ele saiu *apressado*".	"Ele saiu *apressadamente*". "Ele saiu e estava *apressado*".
28	"Eu me impressiono *fácil*".	"Eu me impressiono *facilmente*".
29	"Quero saber o tempo para eu falar *fluente*".	"Quero saber o tempo para eu falar *fluentemente*".
30	"Ele falou *rápido* por estar sem tempo".	"Ele falou *rapidamente* por estar sem tempo".

Os testes mostram que somente o AdvP modifica o verbo, o adjetivo ou o próprio advérbio, apesar que tanto os falantes do PB como também as fontes escritas estão tentando permutar essa característica do AdvP para o AP, pois há diversas ocorrências desse uso como mostrado acima. Verifica-se que o uso do AP na sentença "Ele vivia tranquilo, naquela casa do Senado", é muito comum entre os falantes do PB, mas o uso pode-se ocorrer também através do AdvP como, por exemplo "Ele vivia *tranquilamente*, naquela casa do Senado". Percebe-se que há ocasiões em que é possível ter as duas formas. O mesmo não ocorre em algumas sentenças, pois o desdobramento não é possível como, por exemplo, "Ele saiu e estava *rápido*", pois o termo adequado e que deveria ser empregado é o AdvP "corretamente".

Considerações finais

Conclui-se, a partir do que foi exposto no tópico 3 (coleta de dados) e 4 (testando os dados), que, de fato, pode estar ocorrendo a troca do Adjunto Adverbial pelo Predicativo em algumas construções como apresentado quadro acima. Observa-se também que há certa predominância no uso de alguns termos empregados não canonicamente, isso porque se empregou um AP nas sentenças em que se esperavam um AdvP como, por exemplo, o "*fácil*", o "*desesperado*" e o

"rápido". Esses termos são os mais recorrentes e, por sua vez, há ocasiões em que a sentença aceita tanto o AP quanto o AdvP como apresentado a seguir.

A sentença (4a) "Ganhei o jogo *fácil*" demonstra bem o que foi explicado anteriormente. Nesta sentença o termo que deveria ser empregado canonicamente seria o AdvP "*rapidamente*", mas veja que é possível desdobrar a sentença da seguinte forma (4b) "Ganhei o jogo e estava *fácil*" e (4c) "Ganhei o jogo e foi *fácil*". Vejam que o desdobramento torna a sentença gramatical, mas o uso do AP em (4a) é considerada aceitável entre os falantes do PB. Por conseguinte, o mesmo ocorre com o termo "desesperado" como apresentado em (3a) "O povo saiu *desesperado*". Esta é uma sentença muito usual entre os falantes do PB e mesmo esperando o AdvP "desesperadamente" o seu desdobramento é possível com o uso do AP como apresentado em (3b) "O povo saiu e estava *desesperado*". Já na sentença (26a) "Ele saiu *rápido*" não ocorre o mesmo fenômeno, pois o seu desdobramento não é possível como apresentando em (26b) "Ele saiu e estava *rápido*". A sentença passa a ser agramatical e não é aceitável pela GT nem pelos falantes do PB.

Percebe-se que o uso do AP torna algumas sentenças agramaticais, mas há exceções como foi visto, pois o desdobramento explica determinado uso no dia a dia. Outras sentenças não são aceitáveis, pode-se dizer que contraria a Gramática Tradicional, pois esta explica que a característica do Predicativo (morfologicamente adjetivo) é diferente do Adjunto Adverbial (morfologicamente advérbio). Sabe-se que o Predicativo vem primordialmente após um verbo de ligação, mas os falantes do PB criam e proferem sentenças que contrariam esse aspecto, pois usam o AP com verbos que indicam ação e que pedem um complemento, possivelmente um objeto.

Vale ressaltar que os dados colhidos ocorrem predominantemente durante a oralidade, sendo seu uso na escrita mais timidamente. É importante também saber que haveria para essas ocorrências a possibilidade de indicação de duas estruturas, a saber:

1 – Suj.+Verb+AdvP: Essa porta abre *facilmente*.
2 – Suj.+Verb+AP: Essa porta abre *fácil*.

Esses dados e suas análises preliminares indicam que não se trata do mesmo fenômeno previsto pelo cânone gramatical, reconhecido como um caso de predicado verbo-nominal, mas que sugere o surgimento de uma possibilidade de uso da estrutura (Suj.+Verbo+AP) em substituição às estruturas anteriores (Suj.+-Verbo+AdvP). Há indícios de que o mesmo fenômeno esteja ocorrendo em outras línguas como o inglês e o francês, mas os dados ainda serão colhidos e testados.

Importa essa discussão voltada ao ensino para que o fenômeno não passe despercebido nas aulas de Língua Portuguesa (LP), devendo-se figurar no rol de conteúdos no tocante à variação linguística, sobretudo à sintática. Esse estudo em andamento adota a sintaxe gerativa, no modelo de princípios e parâmetros, para a observação desse fenômeno.

Referências

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BIDERMAN, Maria Tereza C. **Teoria Linguística**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BONFIM, Eneida. **Advérbios**. São Paulo: Ática, 1999.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Editora Ôi, Petrópolis, 2004.

CASTILHO, Ataliba T; ELIAS, Vanda Maria. **Pequena gramática do português brasileiro**.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática da Língua Portuguesa**. 11. Ed. Rio de Janeiro: MEC/FAE, 1985.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. De M. Bagno; M.M.P. Scherre; C.R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LOBATO, L. **Sobre o suposto uso adverbial de adjetivo: a questão categorial e as questões de variação e da mudança linguística**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 2005, Brasília.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; Lopes, Ruth Elisabeth Vasconcellos. **Novo manual de sintaxe.** 3ª ed. Florianópolis: Insular, 2007.

MOURA, Denilda, org; II. FARIAS, Jair, org. **Reflexões sobre a sintaxe do português**. Maceió: Edufal, 2005.

SACONNI, Luiz Antonio. **Nossa gramática: Teoria e Prática.** São Paulo: Atual Editora, 1996.

CADERNO 17

Anais Eletrônicos VI ECLAE

Sociolinguística e ensino

RESUMO

Nosso principal objetivo, nesta investigação, é averiguar/discutir a maneira como o ensino do paradigma pronominal do Português Brasileiro (PB) vem sendo tratado nos materiais didáticos, gramáticas tradicionais e livros didáticos. Abordaremos, mais precisamente, os seguintes fenômenos linguísticos associados à gramática do PB: i) inserção das formas pronominais *você*(s), *a gente*, ii) rearranjo nos quadro dos pronomes complementos/possessivos e iii) reestruturação do paradigma das flexões verbais. Esses fenômenos, na maioria das vezes, não são prestigiados nas Gramáticas Tradicionais (GT) tão pouco nas aulas de língua portuguesa. Para atingirmos nosso objetivo, observaremos tanto gramáticas tradicionais, tais como as de Bechara (2010) e de Cunha e Cyntra (2008, 2013), quanto livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. Para a realização deste trabalho, baseamo-nos em estudos sociolinguísticos já realizados, tais como: Lopes (1998), Lopes e Machado (2005), Martins e Moura (2015, a sair). Ao final dessa investigação, mais especificamente, almejamos: (i) observar como esses fenômenos são tratados nos livros didáticos e nas GT; (ii) distinguir o "padrão real" do "padrão ideal" com base nas GT e nos estudos sociolinguísticos e (iii) propor contribuições para o ensino o fenômeno linguístico em questão, tomando por base os estudos sociolinguísticos.

Palavras-chave: Português brasileiro, Pronomes, Gramática, Ensino.

'PADRÃO REAL' VERSUS 'PADRÃO IDEAL': O QUE DIZEM AS GRAMÁTICAS TRADICIONAIS SOBRE O PARADIGMA PRONOMINAL DO PORTUGUÊS BRASILEIRO (PB)?

Kássia Kamilla de Moura (PPgEL/UFRN)
Orientador: Marco Antonio Martins (UFRN/CNPq)

Introdução

A inserção das formas pronominais *você* e *a gente* no paradigma pronominal do PB provocaram uma série de repercussões gramaticais em diferentes níveis da língua. Essas formas provêm de formas nominais (vossa + *mercê*; *gente*, respectivamente) que levam o verbo para a terceira pessoa do singular. No caso do *você*, esse mantém algumas propriedades mórficas que possibilitam a interpretação semântico-discursiva de 2ª pessoa. Além disso, algumas alterações afetaram as subclasses dos oblíquos e possessivos, possibilitando novas combinações. No entanto, os compêndios gramaticais insistem em rotular como "mistura de tratamento". Essas inserções são raramente evidenciadas nos manuais didáticos e nas gramáticas quando descrevem o quadro dos pronomes pessoais. A implementação dessas formas no paradigma pronominal do PB estão bastante aceleradas, melhor dizendo, já estão implementadas no PB, tanto na oralidade como na escrita. Desse modo, nos apropriamos das palavras da professora Célia Lopes (2009, p. 115) e dizemos que diante de tantas mudanças já evidentes aos nossos olhos, não é possível que, nossas gramáticas tradicionais (GT) e manuais didáticos de Língua portuguesa (daqui em diante, LDP), continuem a rotular como "falta de uniformidade de tratamento" as novas possibilidades combinatórias.

Nessas situações o professor de língua materna precisará assumir um comportamento diferenciado e fazer o aluno perceber que o ensino da gramática está além do desenvolvimento das competências de leitura e produção de texto. O discente deve considerar que nossa língua é viva e passa por mudanças constantes, cabe a ele decidir, a depender do contexto, que variante vai utilizar. Além disso, estudar gramática é um meio de desenvolver o raciocínio científico sobre a linguagem, aguçando a observação, propiciando a formulação de hipóteses e estimulando a produção do conhecimento. Assim sairemos da mera reprodução e do ensino do 'tipo tabua rasa'.

Considerando esses aspectos expostos até aqui, buscamos nesse texto apresentar um panorama de como está sendo tratado o paradigma pronominal do PB, nos LDP e nas GT; para isso, analisaremos os seguintes materiais: LDP- Cereja e Magalhães (2009), Delmanto e Carvalho (2012); GT- Bechara (2010) e Cunha; Cintra (2008, 2013). Objetivamos também, neste texto, suscitar discussões a respeito do "padrão real" versus "padrão ideal" com base nas GT e nos estudos sociolingüísticos, bem como propor contribuições para o ensino o fenômeno linguístico em questão, tomando por base os estudos sociolinguísticos. Organizamos este texto em três seções, quais sejam: i) sobre o paradigma pronominal do PB nas GT, ii) o paradigma pronominal nos LDP; nessa seção, há uma subseção que trará uma breve síntese de alguns trabalhos sociolinguísticos já desenvolvidos sobre o fenômeno em análise e iii) breve discussão sobre o 'padrão real' versus 'padrão ideal'.

Sobre o paradigma pronominal do PB nas gramáticas tradicionais (GT), Bechara (2010) e Cunha; Cyntra (2008, 2013)

Nesta seção, exporemos um panorama de como está sendo apresentado/abordado o 'estatuto categorial dos pronomes' nas GT analisadas. Nesse panorama, focaremos a lente da nossa câmera, especialmente, nas subclasses de pronomes pessoais, pronomes complementos e possessivos. Nesse percurso, buscamos averiguar, prioritariamente, como as GT (não) estão contemplando, os seguintes fenômenos linguísticos associados à gramática do PB: i) inserção das formas pronominais *você*(s), *a gente*, ii) rearranjo nos quadro dos pronomes complementos/

possessivos. Sabemos, com base em estudos anteriores, que esses fenômenos, nem sempre, são prestigiados nesses compêndios, tão pouco nas aulas de língua portuguesa.

Bechara (2010), de modo muito rebuscado, discorre sobre essa classe de palavras e a conceitua, como sendo "uma classe de palavras categoremáticas[1] que reúnem unidades em número limitado e que se refere a um significado léxico pela situação ou por outras palavras do contexto." (op. Cit., p.162).

Para compreender melhor as palavras de Bechara (2010), recorremos a Castilho (2010) que, de modo mais sensível, esclarece que para definir o estatuto categorial dos pronomes é necessário observar alguns pontos: a) as propriedades discursivas, semânticas e gramaticais, bem como a gramaticalização. Do ponto de vista semântico-discursivo, os pronomes representam as pessoas do discurso, pelo caminho da dêixis ('o apontar para'), permitem a retomada ou antecipação de participantes, pelo caminho da foricidade (anáfora e catáfora). Já na perspectiva gramatical, os pronomes exibem propriedades morfológicas de caso, de número e de gênero e essas propriedades são expressas por morfemas afixais e lexemas distintos. Castilho (2010, p. 474) diz, ainda, que os pronomes pessoais (*eu, tu, ele, nós*) preservam a distinção de caso nominativo (marcando-o por meio dos seus lexemas) herdado do latim vulgar. Castilho (op.cit.) lembra, também, que essa subclasse dos pronomes (os pronomes pessoais) vem sofrendo mudanças e estudos recentes têm apontado para uma reorganização no paradigma pronominal do PB.

Na observação da GT de Cunha e Cintra (2008, 2013), não identificamos nenhuma definição mais genérica apurada (ou não) sobre os pronomes. Esses autores optam por iniciar o capítulo 11 (p.289) que aborda essa classe de palavras, tratando das suas subclasses conforme as funções desempenhadas na oração.

No tocante a subclasse dos pronomes os pronomes pessoais foco da nossa análise, os gramáticos Bechara (2010, p.164) e Cunha; Cintra (2008, 2013, p. 290), afirmam que pronomes pessoais do caso reto são formas de pronomes que podem funcionar como sujeitos de uma sentença. Os autores concordam, ainda,

1. Bechara (2010, p.112) categoriza os pronomes como unidade categoremáticas por serem "'formas sem substância', isto porque apresentam apenas, ou em primeiro lugar, um significado categorial, sem representar nenhuma matéria extralinguística."

que os pronomes pessoais designam as duas pessoas do discurso e a terceira pessoa que seria a 'não pessoa (não eu, não tu)'. E apresentam as seguintes pessoas do discurso: a) 1ª pessoa -> quem fala-eu (singular); nós (plural); b) 2ª pessoa -> com quem se fala-tu (singular); vós (plural); c) 3ª pessoa -> de quem se fala-ele/ela (singular); eles/elas (plural).

Os gramáticos Cunha e Cintra (2008, 2013 p. 290, 303, 305 respectivamente) assumem, ainda, que as pessoas com quem se fala, ou seja, a segunda pessoa pode ser expressa também pelos pronomes de tratamento. Essas formas de tratamento são palavras ou locuções que tem o valor de pronomes pessoais, todavia os verbos associados a esses pronomes de tratamento são realizadas na 3ª pessoa. Na seção destinada às discussões relacionadas aos pronomes de tratamento, os autores reservam um espaço exclusivo para tratar a cerca do emprego dos pronomes de tratamento de segunda pessoa, *tu* e *você.* Nesse espaço, encontramos uma pequena explanação a respeito do uso dessas formas tanto no Português Europeu (PE) como no PB, os autores chamam a atenção para o fato de, no PE, o pronome *tu* ser empregado como forma própria da intimidade, utilizado com bastante vagar nas relações parentais, maritais e fraternais descendentes (superior para inferior); eles observam, também, que esse uso tem se ampliado, podendo ser verificado nas relações profissionais simétricas. Paralelo a isso, os autores apresentam os usos do *tu,* no PB, e registram que

> No português do Brasil, o uso do *tu* restringe-se ao extremo sul do país e a alguns pontos da região Norte, ainda não suficientemente delimitados. Em quase todo o território brasileiro, foi ele substituído por *você* como forma de intimidade. *Você* também se emprega, fora do campo da intimidade, como tratamento de igual para igual ou de superior para inferior. É este último valor, de tratamento igualitário ou de superior para inferior (em idade, em classe social, em hierarquia), e apenas este, o que *você* possui no português normal europeu, onde só excepcionalmente – e em certas camadas sociais altas – apareceu usado como formas carinhosa de intimidade. No português de Portugal não é ainda possível, apesar de certo alargamento recente do seu emprego, usar *você* de inferior para superior, em idade, classe social ou hierarquia. (CUNHA; CINTRA, 2008, 2013, p. 306)

Esses gramáticos, na mesma seção destinada aos pronomes de tratamento, discorrem sobre o uso das formas pronominais de tratamento o *senhor(a)*, no PE

e no PB. Percebemos, ainda, que na seção de "extensão de emprego dos pronomes reto", no item 4, intitulado 'vós de cerimônia' Cunha e Cintra (2008, 2013, p. 299) ressaltam que

> o pronome vós praticamente desapareceu da linguagem corrente do Brasil e de Portugal. Mas em discursos enfáticos alguns oradores ainda se servem da 2ª pessoa do plural para se dirigirem cerimoniosamente a um auditório qualificado.

Apesar da ressalva do 'desaparecimento do vós', os gramáticos não fazem referência nenhuma a entrada do *vocês* em substituição desta forma canônica.

Vale ressaltar que nas edições analisadas, quinta e sexta, publicadas em 2008 e 2013 respectivamente, encontramos apenas um pequeno comentário, alusivo à forma pronominal *a gente* (op. Cit., p. 309-310) que coocorre nos mesmo ambientes morfossintático da forma pronominal de primeira pessoa do plural *nós*. Esses gramáticos realizam uma pequena ressalva sobre o uso do *a gente*, na seção intitulada – "outras formas de tratamento/ formulas de representação da 1ª pessoa"; nesse espaço Cunha e Cintra afirmam que

> "No coloquial normal, emprega-se *a gente* por *nós* e, também, por eu:
> Houve um momento entre nós
> Em que *a gente* não falou (F. Pessoa, QGP, nº270).
> [...]
> [...] o verbo deve ficar sempre na terceira pessoa do singular. [...]. Cunha; Cintra (2010, p. 310).

No tocante a subclasse dos possessivos, identificamos o quadro apresentado a seguir, todavia destacamos apenas a segunda pessoa do singular e no plural grifamos apenas a primeira e segunda pessoa.

	Singular	**Plural**
2ª pessoa	Teu/tua	Teus/tuas
1ª pessoa	Nosso/nossa	Nossos/nossas
2ª pessoa	Vosso/vossa	Vossos/vossas

Adaptado de Cunha; Cintra (2008, 2013, p. 333). Grifos nosso

Antes de qualquer coisa, vale lembrar que um quadro como este desconsidera as novas combinações possibilitadas com a inserção das formas inovadoras *você* (*você* com *te, teu/tua;*), bem como negligencia a divulgação das formas possessivas relacionadas à forma *a gente (da gente)*, acreditamos, ancorados em muitos estudos, pronome *vós* está em desuso no PB,no entanto essa constatação parece não ser considerada na exposição da subclasse dos possessivos. A respeito dos pronomes oblíquos, não percebemos nenhuma alusão aos pronomes oblíquos preposicionados associados às formas pronominais *você(s), a gente*, tão pouco considerações a respeito da produtividade do *te* com os pronomes sujeito *tu/você*, lexicalmente realizado ou não.

Na GT de Bechara (2010, p. 165-166), na seção reservada às discussões sobre o pronome de tratamento, percebemos, em especial a respeito forma pronominal *você*, a mesma categorização atribuída pelos gramáticos Cunha; Cintra, a ressalva de que o *você(s)* constitui-se um pronome de tratamento familiar. Muito embora, na página 166, da mesma seção, identificamos algumas observações sobre o uso do *você*

> [...] hoje usado familiarmente, é a redução da forma de reverência *vossa mercê*. Caindo o pronome vós em desuso, só usado nas orações e estilo solene, emprega-se *vocês* como plural de *tu*.

O referido gramático continua suas observações desta feita sobre o pronome inovador *a gente* que já coocorre nos mesmos domínios com o *nós,* Bechara (2010, p. 166) adverte que

> O substantivo *gente*, precedido do artigo *a* e em referência a um grupo de pessoas em que se inclue a que fala, ou a esta sozinha, passa a pronome e se emprega fora da linguagem cerimoniosa. Em ambos os casos, o verbo fica na 3.ª pessoa do singular.

Concernente a subclasse dos possessivos, identificamos que Bechara (2010, p. 166) traz uma mera conceituação do que seja essa subclasse, "são os que indicam a posse em referência às três pessoas do discurso", seguido de uma breve exposição de um quadro com esses pronomes, destacaremos, na análise, apenas a segunda pessoa do singular e a primeira/ segunda do plural:

	Singular	Plural
2ª pessoa	Teu/tua	Teus/tuas
1ª pessoa	Nosso/nossa	Nossos/nossas
2ª pessoa	Vosso/vossa	Vossos/vossas

Adaptado de Bechara (2010, p. 166). Grifos nosso

Ainda na subclasse dos possessivos, é interessante destacar que encontramos, na página 181, uma menção aos possessivos *seu* e *dele*, o gramático adverte que

> Em algumas ocasiões, o possessivo *seu* pode dar lugar a dúvidas a respeito do possuidor. Remedeia-se o mal com substituição de *seu, sua seus, suas* pelas formas *dele, dela, deles, delas, de você, do senhor*, etc. [...]

Esse destaque quanto ao uso de outras formas pronominais, implicitamente, 'lembra' ao usuário da língua a possibilidade de usar outras variantes para além da canônica, *seu/sua*. Muito embora, na explicitação do quadro dos possessivos, não haja registro das formas de *você(s), da gente*. No que concerne aos pronomes oblíquos, assim como nas gramáticas de Cunha e Cintra (2008, 2013), Bechara (2010) adverte que os pronomes complementos devem manter uniformidade com o pronome escolhido na posição de sujeito. Desse modo, esses gramáticos negam da produtividade do *te* com os pronomes sujeito *tu/você*, lexicalmente realizado ou não, bem como omitem a inserção dos pronomes oblíquos preposicionados associados às formas pronominais *você(s), a gente*.

Em suma, podemos dizer que, nas GT analisadas, é perceptível a preocupação em apresentar, quase que exclusivamente, os pronomes canônicos sem mencionar as formas amplamente utilizada na linguagem coloquial, como é o caso das formas inovadoras *você(s)/a gente* , como se não bastasse há uma compreensão inadequada de que os pronomes *nós* e *vós* são concebidos como plurais de *eu* e *tu*. No caso da forma *a gente*, segundo Lopes (2009, p.105), temos uma classificação improdutiva, visto que ora "é considerada fórmula de representação da 1ª pessoa, de forma de tratamento, pronome indefinido ou, ainda, recurso para indeterminar o sujeito."

No tocante ao pronome inovador *você*(*s*), a situação assemelha-se ao tratamento dado a forma *a gente*. O *você* é classificado como forma de tratamento familiar que leva o verbo para a 3ª pessoa.

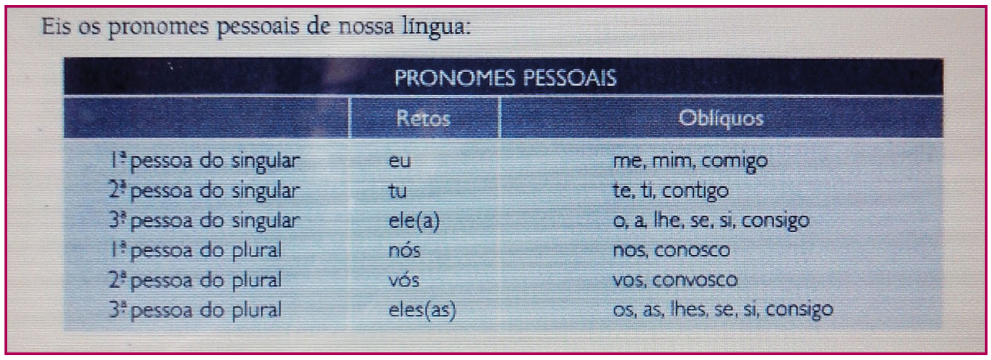
A partir desse prognóstico apresentado, neste texto, percebemos que o paradigma pronominal exposto, nas GT, está organizado basicamente nas três pessoas do discurso (*eu/tu/ele*), e no plural (*nós, vós, eles*); dessa maneira, fica latente a necessidade de revisão, pois com essa realidade estamos longe de ter uma coerência interna e de dar conta da realidade concreta do PB.

Sobre o paradigma pronominal do PB nos livros didáticos Cereja e Magalhães (2009); Delmanto e Carvalho (2012)

Nessa seção, como anunciado anteriormente, observaremos como são exposto/classificado os pronomes pessoais, sobretudo os pronomes sujeitos, em dois LDP, i) coleção *Português Linguagens*, do 6º ano do ensino fundamental II (cf. CEREJA; MAGALHÃES, 2009) e ii) *Jornadas.port*, também, utilizado no 6º ano do ensino fundamental II(cf. DELMANTO; CARVALHO, 2012). Embasaremos nossa análise em duas vertentes, a saber: 1) observaremos como o fenômeno investigado está sendo expostos nos LDP, ao mesmo tempo confrontaremos os dados da análise aos postulados da GT – mais especificamente aqueles apresentados por Bechara (2010) e Cunha; Cyntra (2008, 2013), bem como 2) checaremos os apontamentos dos LDP analisados, das GT face aos estudos linguísticos já desenvolvidos sobre os pronomes inovadores *você(s)/a gente*. Passemos, pois, às análises.

O LDP desenvolvido por Cereja; Magalhães (2009), na seção de exposição dos pronomes pessoais, corroboram com as asserções defendidas pelos gramáticos Bechara (2010) e Cunha; Cyntra (2008, 2013), no sentido de assumirem que os pronomes pessoais fazem referência às três pessoas do discurso, conforme mostra-nos, o quadro 1, adaptado de Cereja; Magalhães (2009, p.190), apresentado a seguir. Na seção 'Contraponto', espaço destinado a pequenos comentários, na margem direita das páginas, os autores fazem uma breve ressalva concernente aos pronomes *você, vocês* e *a gente* e afirmam que alguns especialistas defendem a inclusão desses pronomes no paradigma dos pronomes pessoais pelo fato dessas formas estarem muito utilizadas em lugar dos pronomes tu, vós e nós.

Quadro 1



Eis os pronomes pessoais de nossa língua:

PRONOMES PESSOAIS		
	Retos	Oblíquos
1ª pessoa do singular	eu	me, mim, comigo
2ª pessoa do singular	tu	te, ti, contigo
3ª pessoa do singular	ele(a)	o, a, lhe, se, si, consigo
1ª pessoa do plural	nós	nos, conosco
2ª pessoa do plural	vós	vos, convosco
3ª pessoa do plural	eles(as)	os, as, lhes, se, si, consigo

Ainda, na seção 'Contraponto', em outro lembrete, Cereja; Magalhães, 2009, p.190, lembram que:

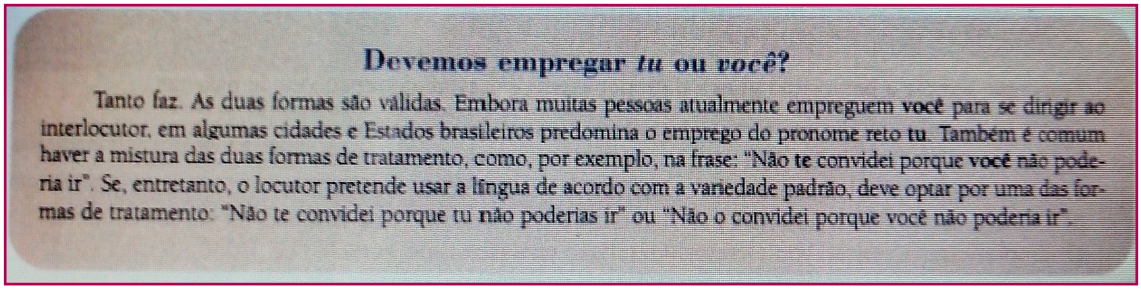
> No passado, o pronome pessoal *vós*, por exemplo, era empregado com maior frequência do que hoje e servia para alguém se dirigir de modo cerimonioso tanto a uma única pessoa quanto a um conjunto de pessoas. Nos dias de hoje, seu uso se restringe a situações muito formais, como em textos jurídicos, bíblicos e políticos. No lugar dele, emprega-se o pronome de tratamento *você* ou *vocês*. [Grifos nosso].

Muito embora, tenhamos identificado raras menções às novas formas pronominais *você(s)/a gente*, conforme apresentadas na seção 'Contraponto', os autores deixam claro que pronome *você* pode desempenhar funções de pronome pessoal, mas NÃO o reconhecem como pronome pessoal.

Na citação acima, extraída do LDP analisado, percebemos que, de um modo geral, os autores fazem alusão a decadência do pronome pessoal *vós* no PB, todavia, a forma como esse assunto é abordado, considerando o público alvo (discentes de 6º ano, do ensino fundamental II) permite ao leitor ter uma interpretação errônea, ou no mínimo imprecisa, de que o *vós* ainda é usado, apesar da pouca frequência, pelos falantes de português para fazermos referência a pessoa com quem se fala.

Os autores do LDP fazem menção a variação *tu/você*, ver quadro 2, a seguir, adaptado de Cereja e Magalhães, p. 191, mas, espelhando-se nas GT, reforçam que não deve haver mistura de tratamento entre as duas formas.

Quadro 2



Devemos empregar *tu* ou *você*?

Tanto faz. As duas formas são válidas. Embora muitas pessoas atualmente empreguem **você** para se dirigir ao interlocutor, em algumas cidades e Estados brasileiros predomina o emprego do pronome reto **tu**. Também é comum haver a mistura das duas formas de tratamento, como, por exemplo, na frase: "Não **te** convidei porque **você** não poderia ir". Se, entretanto, o locutor pretende usar a língua de acordo com a variedade padrão, deve optar por uma das formas de tratamento: "Não te convidei porque tu não poderias ir" ou "Não o convidei porque você não poderia ir".

Sobre essa famigerada 'mistura de tratamento', Lopes e Machado, (2005), em um estudo diacrônico sobre as formas de tratamento em cartas pessoais, postulam que:

> A "mistura de tratamento" mais evidente fica por conta do pronome complemento de segunda pessoa *te* que aparece combinando-se a *tu*, *você* e *você~tu*. Tais resultados mostram que o sincretismo entre P2 e P3, causado pela inserção de *você* no sistema pronominal, dá seus primeiros reflexos formais na combinação de *você* com *te* no século XIX.

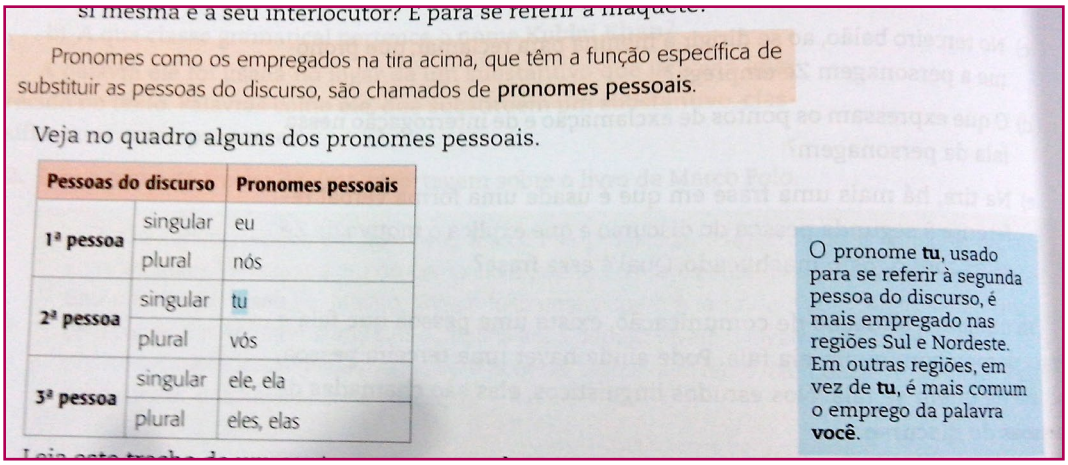
É importante ressaltar que, no LDP analisado, encontramos apenas uma breve menção a respeito da inserção do pronome *a gente*, referido apenas que alguns especialistas defendem a inclusão dessa forma pronominal no paradigma dos pronomes pessoais, mas não há nenhum posicionamento concreto dos autores referente a essa realidade. Logo, essa postura, a nosso juízo, ignora o uso recorrente dessa forma pronominal e a respeito disso, Lopes (1998, p. 1) postula que

> A alternância das formas *nós* e *a gente*, representando a primeira pessoa do plural, é de uso comum entre os falantes no Brasil. As gramáticas normativas, entretanto, por raramente explicar fenômenos já consagrados na língua falada, apresentam, ainda, incoerências quanto à classificação, negligenciam a inserção da forma *a gente* no sistema de pronomes pessoais e considera o pronome *nós* como mero plural de "eu", sem discutir o seu uso mais abrangente e genérico de um "eu-ampliado".

No LDP, produzido por Delmanto; Carvalho (2012), identificamos, na página 204, um quadro síntese com apresentação das pessoas do discurso e dos pronomes pessoais, espelhando-se nos postulados das GT analisadas, as autoras assumem, também, que os pronomes "têm a função especifica de substituir as

pessoas do discurso"(op. Cit., p. 204). Porém, nessa mesma página, em um balão explicativo, encontramos uma observação das autoras com relação ao uso do pronome *tu* nesse especo, elas advogam que "o pronome **tu**, usado para se referir à segunda pessoa do discurso, é mais empregado nas regiões Sul e Nordeste. Em outras regiões, em vez de **tu**, é mais comum o emprego da palavra **você**[2]. " (ididem). Nesse fragmento sublinhado e na figura 1, exposta a seguir, adaptada de Delmanto; Carvalho (2012, p. 204), fica notório que as autoras esquivam-se de classificar o pronome pessoal *você*, ignorando o fato desse, conforme estudos anteriores, por exemplo, Lopes e Machado (2005), Moura (2013), já, desde as primeiras décadas do século XX, ser utilizado nos meus domínios do pronome canônico *tu*. Delmanto; Carvalho (2012), na sua observação a respeito da variação *tu/você* valem-se, apenas, da expressão 'palavra', um rótulo vago e impreciso para um fato tão recorrente no PB.

Figura 1: adaptada de Delmanto; Carvalho (2012, p.204)



si mesma e a seu interlocutor? E para se referir a maquete.

Pronomes como os empregados na tira acima, que têm a função específica de substituir as pessoas do discurso, são chamados de **pronomes pessoais**.

Veja no quadro alguns dos pronomes pessoais.

Pessoas do discurso		Pronomes pessoais
1ª pessoa	singular	eu
	plural	nós
2ª pessoa	singular	tu
	plural	vós
3ª pessoa	singular	ele, ela
	plural	eles, elas

O pronome **tu**, usado para se referir à segunda pessoa do discurso, é mais empregado nas regiões Sul e Nordeste. Em outras regiões, em vez de **tu**, é mais comum o emprego da palavra **você**.

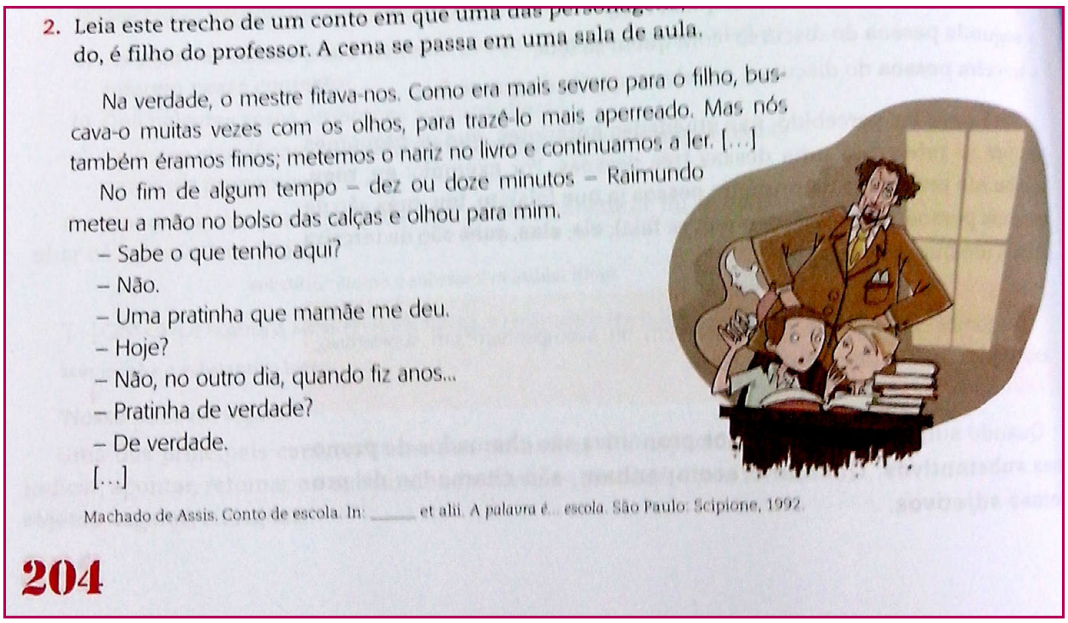
Concernente aos pronomes oblíquos, Delmanto; Carvalho (2012, p. 204-205), traz uma vaga exposição dessa subclasse de pronomes, por meio de pequenos textos e das questões. Identificamos também que, na página 205, mais precisamente na questão 2, item C, ilustrados na figura 2 e 3, a seguir, as autoras assumem que

2. [Grifos nosso].

> Em **buscava-o**, a palavra **o** está no lugar de um substantivo, substituindo-o e fazendo referência a uma das personagens na cena. A palavra **o** também é um pronome pessoal[3] e se refere à terceira pessoa do discurso(aquela de que se fala).(ididem).

Na questão 3, também na página 205, após o item B, ilustrado na figura 2 e 3, a seguir, as autoras classificam o pronome LHE, dizendo: " A palavra **lhe**[4] é um pronome pessoal e se refere à terceira pessoa do discurso". A nosso ver, parece algo muito vago, impreciso e incoerente o modo elegido, pelas autoras, para classificar os pronomes pessoas oblíquos, 'a palavra', deixa a desejar por não apresentar, em nenhum momento, que esses pronomes desempenham, também, funções de complementos na oração, tão pouco fazem alusão à produtividade do pronome *te* que, segundo estudos anteriores, mostrou-se bastante recorrente nas posições de objeto direto ou indireto, independente do pronome sujeito *tu/você*. São negligenciadas, também, as formas pronominais associadas ao pronome *a gente*.

Figura 2: adaptada de Delmanto; Carvalho (2012, p. 204)



2. Leia este trecho de um conto em que uma das personagens, [illegible] do, é filho do professor. A cena se passa em uma sala de aula.

Na verdade, o mestre fitava-nos. Como era mais severo para o filho, buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado. Mas nós também éramos finos; metemos o nariz no livro e continuamos a ler. [...]

No fim de algum tempo – dez ou doze minutos – Raimundo meteu a mão no bolso das calças e olhou para mim.

– Sabe o que tenho aqui?

– Não.

– Uma pratinha que mamãe me deu.

– Hoje?

– Não, no outro dia, quando fiz anos...

– Pratinha de verdade?

– De verdade.

[...]

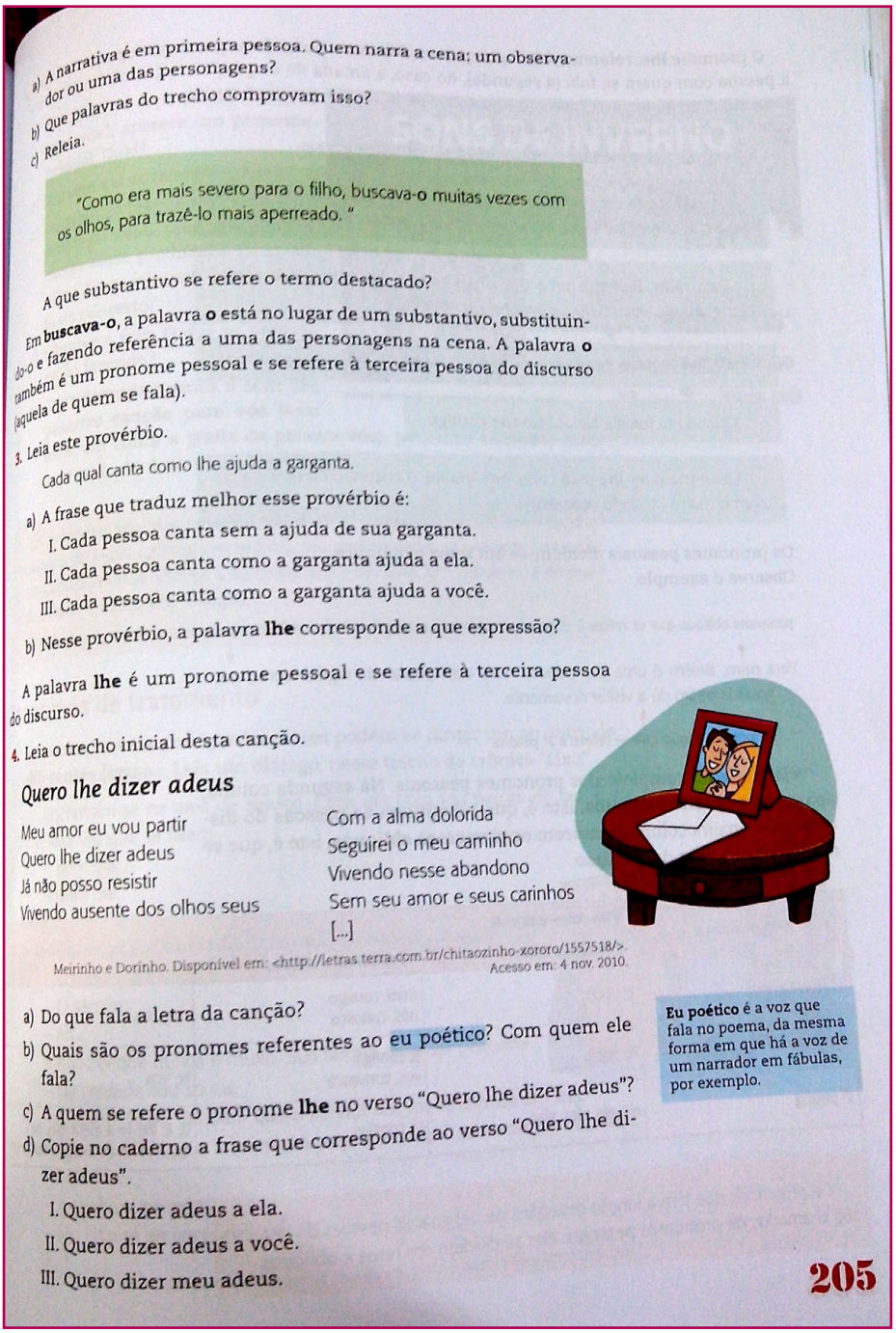
Machado de Assis. Conto de escola. In: _____ et alii. A palavra é... escola. São Paulo: Scipione, 1992.

204

3. [Grifos nosso].

4. [Grifos nosso].

Figura 3: adaptado de Delmanto; Carvalho (2012, p. 205).



a) A narrativa é em primeira pessoa. Quem narra a cena: um observador ou uma das personagens?
b) Que palavras do trecho comprovam isso?
c) Releia.

"Como era mais severo para o filho, buscava-**o** muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado."

A que substantivo se refere o termo destacado?

Em **buscava-o**, a palavra **o** está no lugar de um substantivo, substituindo-o e fazendo referência a uma das personagens na cena. A palavra **o** também é um pronome pessoal e se refere à terceira pessoa do discurso (aquela de quem se fala).

3. Leia este provérbio.

Cada qual canta como lhe ajuda a garganta.

a) A frase que traduz melhor esse provérbio é:
I. Cada pessoa canta sem a ajuda de sua garganta.
II. Cada pessoa canta como a garganta ajuda a ela.
III. Cada pessoa canta como a garganta ajuda a você.

b) Nesse provérbio, a palavra **lhe** corresponde a que expressão?

A palavra **lhe** é um pronome pessoal e se refere à terceira pessoa do discurso.

4. Leia o trecho inicial desta canção.

Quero lhe dizer adeus

Meu amor eu vou partir
Quero lhe dizer adeus
Já não posso resistir
Vivendo ausente dos olhos seus
Com a alma dolorida
Seguirei o meu caminho
Vivendo nesse abandono
Sem seu amor e seus carinhos
[...]

Meirinho e Dorinho. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/chitaozinho-xororo/1557518/>. Acesso em: 4 nov. 2010.

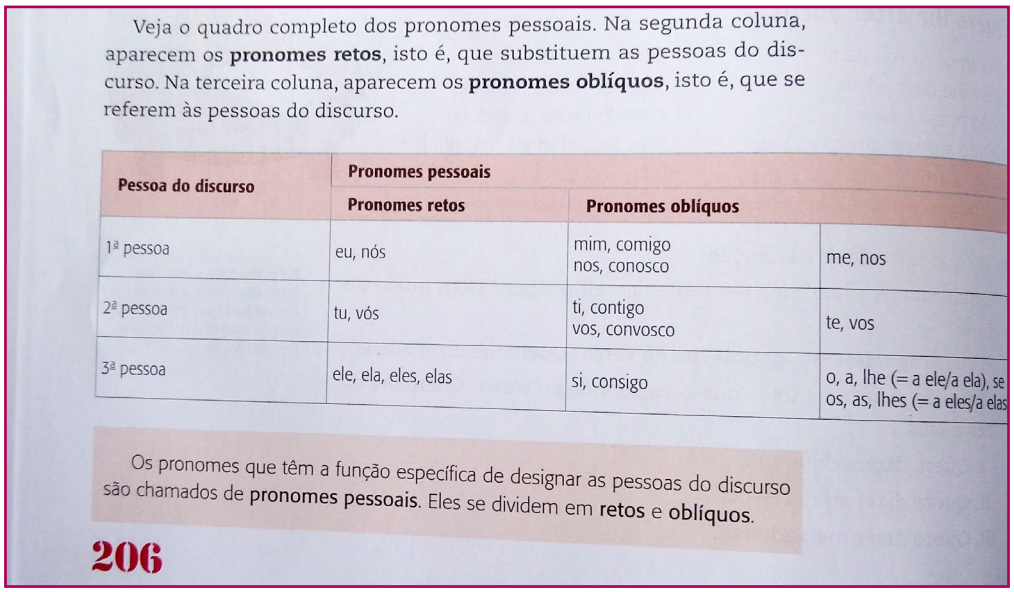
a) Do que fala a letra da canção?
b) Quais são os pronomes referentes ao eu poético? Com quem ele fala?
c) A quem se refere o pronome **lhe** no verso "Quero lhe dizer adeus"?
d) Copie no caderno a frase que corresponde ao verso "Quero lhe dizer adeus".
I. Quero dizer adeus a ela.
II. Quero dizer adeus a você.
III. Quero dizer meu adeus.

Eu poético é a voz que fala no poema, da mesma forma em que há a voz de um narrador em fábulas, por exemplo.

205

Vale destacar que Delmanto; Carvalho (2012, p. 206), ver figura 4, fazem uma exposição, por meio de um quadro sinóptico, dos pronomes pessoais de caso reto e oblíquo. A nosso juízo, essa configuração parece mais produtiva e coerente, se comparada com as classificações adotadas, 'a palavra', nas páginas 204-205.

Figura 4: adaptada de Delmanto; Carvalho (2012, p. 206)



Veja o quadro completo dos pronomes pessoais. Na segunda coluna, aparecem os **pronomes retos**, isto é, que substituem as pessoas do discurso. Na terceira coluna, aparecem os **pronomes oblíquos**, isto é, que se referem às pessoas do discurso.

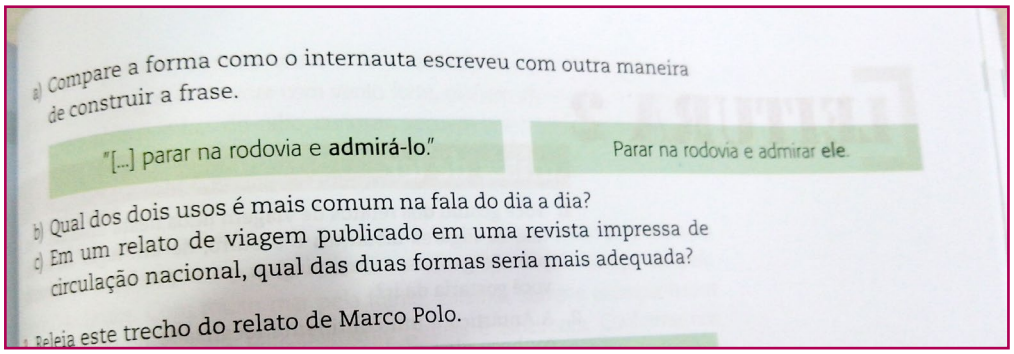
Pessoa do discurso	Pronomes pessoais		
	Pronomes retos	Pronomes oblíquos	
1ª pessoa	eu, nós	mim, comigo nos, conosco	me, nos
2ª pessoa	tu, vós	ti, contigo vos, convosco	te, vos
3ª pessoa	ele, ela, eles, elas	si, consigo	o, a, lhe (= a ele/a ela), se os, as, lhes (= a eles/a elas

Os pronomes que têm a função específica de designar as pessoas do discurso são chamados de **pronomes pessoais**. Eles se dividem em **retos** e **oblíquos**.

206

Ainda, no tocante aos pronomes de complemento, Delmanto; Carvalho (2012, p. 213), nas questões a, b e c (ilustrados na figura 5, a seguir) trazem de modo bastante produtivo, suscitando reflexões, sobre a realização do objeto direto, no PB, mais precisamente a variação entre os usos dos pronomes reto ou oblíquo de terceira pessoa, na posição de objeto direto. Essa postura possibilita, a nosso ver, aos discentes de sexto ano, público alvo desse LDP, desenvolvimento do conhecimento científico sobre os usos da língua, propicia, também, a formulação de hipóteses, além de estimular a produção de conhecimento, fugindo da mera recepção de conceitos.

Figura 5: adaptada de Delmanto; Carvalho (2012, p. 213)



a) Compare a forma como o internauta escreveu com outra maneira de construir a frase.

"[...] parar na rodovia e **admirá-lo**."

Parar na rodovia e admirar **ele**.

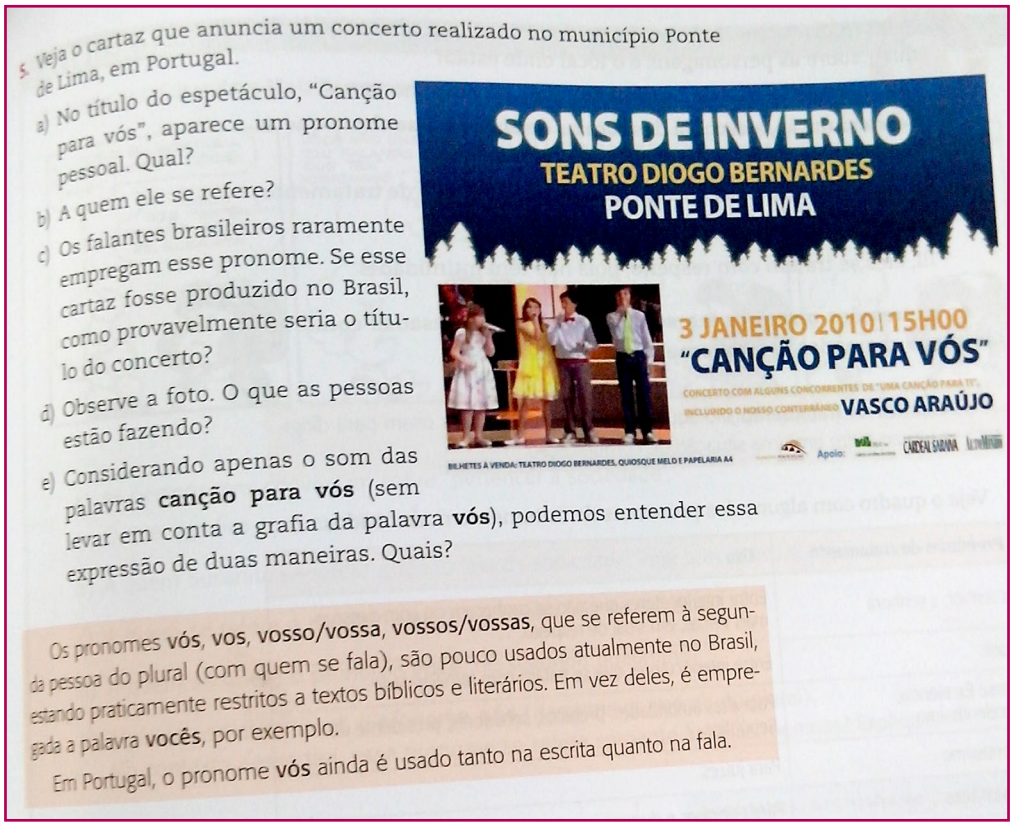
b) Qual dos dois usos é mais comum na fala do dia a dia?

c) Em um relato de viagem publicado em uma revista impressa de circulação nacional, qual das duas formas seria mais adequada?

Releia este trecho do relato de Marco Polo.

No que concerne a segunda pessoa do plural, Delmanto; Carvalho (2012, p. 207), assumem que, no PB, há o desuso das formas pronominais *vós, vos, vosso, vossa, vossos e vossas* e em substituição a essas formas é empregada ‘ a palavra’ *você.* Nesse fragmento, mais uma vez, fica claro que as autoras preferem abster-se de qualquer classificação e, de certo modo, desconsideram a inserção do pronome inovador *você*, desde as primeiras décadas do século XX.

Figura 6: adaptado de Delmanto; Carvalho (2012, p. 207)



É interessante registrar que não há, nesse LDP, nenhuma menção ao pronome *a gente*, apesar desse já coocorrer com bastante produtividade, no PB, além de ser referido nas GT (cf. BECHARA, 2010, p. 166), compêndio referencial de base teórica para a elaboração dos livros didáticos de português.

A análise desses LDP mostra-nos que é indispensável uma revisão e atualização desses materiais didáticos, sobretudo, uma apresentação com mais vagar dos padrões do PB. Entretanto, essa revisão não pode tolher o público alvo de conhecer as formas canônicas da nossa língua materna.

Estudos sobre os pronomes pessoais sujeitos no PB

Agora, nesta subseção faremos uma breve retomada dos estudos Lopes(1998), Lopes e Machado (2005), Martins e Moura (2015, a sair) sobre o processo de variação e mudança envolvendo os pronomes pessoais no (PB).

Lopes (1998), em seu trabalho intitulado, *Nós* **e** *a gente* **no português falado culto do Brasil,** analisa a variação de *nós* e *a gente* na posição de sujeito, a luz dos princípios da Sociolingüística Quantitativa Laboviana e destaca algumas tendências gerais quanto ao uso de *nós* e *a gente* no português falado culto do Brasil. A autora destaca que, numa seqüência discursiva, a forma *a gente* ocorre quando precedida de outra forma *a gente* ou verbo na 3ª pessoa do singular, sem sujeito explícito. O mesmo acontece com o pronome *nós* que tende a se repetir no paralelismo discursivo. Lopes afirma que, no tocante ao uso mais restrito ou mais genérico, o falante utiliza, preferencialmente, o pronome *nós* para se referir a ele mesmo e mais o interlocutor (não-eu), ou a não-pessoa: referente [+perceptível] e [+determinado]. No momento em que o falante amplia a referência, indeterminando-a, há maior favorecimento para a forma *a gente*. No que concerne os tempos verbais, Lopes identificou que o presente favorece ao uso do *a gente*, ao passo que o futuro e o pretérito perfeito e os tempos do subjuntivo favorecem a realização do *nós*. Com relação a faixa etária e sexo dos informantes, Lopes (1998) percebeu que os falantes jovens empregam mais a forma *a gente* e os falantes idosos, a forma *nós*. Os adultos, com formação universitária completa, estão utilizando as duas formas; as mulheres tendem a usar mais a forma *a gente* do que os homens. A pesquisadora observou também que a forma *a gente* proporciona ao falante menor comprometimento com o com o seu discurso, sobretudo nas situações em que esse está comentando assuntos gerais e não particulares. Quando eventualmente narra um fato vivido, o comprometimento com a enunciação é maior, por isso o falante utiliza o pronome *nós* que possui um caráter mais específico e determinado, daí a sua presença em ambientes lingüísticos em que o referente é identificável e conhecido e o tempo verbal é o pretérito (característico da narração de fatos reais).

Com relação as formas pronominais *tu*/*você* na escrita carioca, Lopes e Machado (2005), após análise de 41 cartas, escritas por um casal cariocas no século XIX, chegam às seguintes apontamentos: i) há preferência pelo pronome *tu* na

maior parte do córpus analisado pelas autoras, principalmente nas cartas do avô. O missivista Christiano prefere o *tu* combinando com formas de segunda pessoa (te/teu/tua) e o vocês na função de sujeito. Já a avó Bárbara, em suas cartas, deixa evidenciar um maior nível de desprendimento em relação aos preceitos gramaticais ao apresentar maior variação na combinação entre *tu* e *você* com formas de segunda e terceira pessoa. As autoras defendem que a presença do *você* nas cartas de Bárbara não estaria só relacionada a uma assimetria de tratamento de superior para inferior, mas, se trataria de "um uso mais generalizado do que um pronome de poder ou de solidariedade" (p.53), visto que a forma inovadora *você*, cada vez mais, coocorre nos espaços funcionais típicos de *tu*. As pesquisadoras supõem que os baixos índices de frequência da forma *você* nas cartas de Christiano possa ser uma estratégia que estivesse emergindo em contextos restritos, discursivamente motivados. O contrário é detectado nas cartas da avó Bárbara, pois não se percebe uma motivação discursiva aparente, mas a generalização de *você* como forma de 2ª pessoa. Uma das importantes conclusões a que Lopes e Machado chegam é a de que é possível encontrar na escrita de brasileiros cultos, no final do século XIX, o uso de *você* com formas de *tu*, denominado pela gramática tradicional com "mistura de tratamento".

Martins e Moura (2015, a sair) analisando 302 missivas norte-rio-grandenses sobre as formas pronominais de segunda pessoa do singular, percebeu que o pronome *você* é a forma mais produtiva que a forma *tu* no curso de todo o século XX. Esse quadro apresenta uma particularidade da escrita norte-rio-grandense em relação ao quadro apresentado para a escrita carioca e de outros estados que apontam a década de 1930 como marco de uma mudança com a inversão do comportamento de *tu* e *você*, tornando-se o *você* majoritário com o declínio do pronome *tu*. Lopes e Cavalcante (2011) propõem que, referente ao tratamento de segunda pessoa na diacronia do PB, há três subsistemas – (i) de *você* exclusivo; (ii) de *tu* exclusivo; e (iii) de alternância *você~tu*. Tendo em vista os resultados apresentados, neste trabalho, os autores verificaram que nas cartas do RN o subsistema de tratamento que vigora, em quase todas as décadas do século XX, é o de *você*, já bastante consolidado na primeira metade desse século.

Considerando os apontamentos aqui expostos, fica evidente que as formas pronominais *você(s)/a gente* fazem parte do paradigma pronominal do PB e essas inserções possibilitaram uma série de repercussões gramaticais (cf. Lopes, 2009),

quais sejam: i) as novas possibilidades combinatórias (*você* com *te, teu/tua*), ii) a migração do possessivo *seu* (e variantes) de terceira para segunda, ocasionada, também, pela entrada da forma *dele* como estratégia possessiva de terceira para evitar ambiguidade, já que o *seu* opera nas duas pessoas e iii) reestruturação no paradigma verbal do PB que passou de seis para três formas básicas (eu falo, tu/você/ele/a gente fala, vocês/eles falam), ocasionando um maior preenchimento do sujeito, uma vez que não é mais possível identificar a marcação de pessoa pelo verbo. A figura 7, exposta a seguir, mostra a situação atual do pradigma pronominal do PB.

Figura 7: adaptada de Lopes (2009, p. 116).

Pessoa	Pron. Suj.	Pron. Comp. Direto	Possessivos
P1	eu	me	meu/minha
P2	tu/você	te,lhe,(se), você	teu/tua/seu/sua/ de você
P3	ele/ela	o, a (se)/lhe/ele(a)	seu/sua/dele(a)
P4	*nós/a gente*	*nos/a gente*	nosso(a)/d*a gente*
P5	vocês	vocês/lhes/se	seu(s)/sua(s)/de vocês
P6	eles/elas	os, as (se)/lhes/eles(as)	seu(s)/sua(s)/deles(as)

'Padrão real' versus 'padrão ideal'

Baseados nas considerações de Martins e Tavares (2014), bem como nas asserções de Faraco (2008), discutiremos, brevemente, a respeito das contribuições da sociolinguística brasileira para o ensino do português. Antes de iniciar qualquer discussão, é necessário estabelecer duas concepções gerais ao termo norma, essas concepções são defendidas por Faraco (2008) e Martins e Tavares (2014), quais sejam:

> [...] uma do nível da idealização do que configuraria um modelo para determinado grupo de usuários da língua (norma idealizada, abstrata, subjetiva); e outra do nível da concretização, dos usos mais produtivamente preferidos em determinada comunidade de fala (norma de uso, concreta, objetiva). (Martins e Tavares (2014, p. 11)

Essa primeira concepção é, habitualmente, associada, muitas vezes, a um perfil normativo, com intenção de regular o comportamento social, "seja por parte da tradição gramatical, conhecida, também, normalmente como norma gramatical ou norma padrão, seja por parte de um grupo de usuários da língua".

Ou em outras palavras,

> "[...] uma norma padrão assumida por elites socioculturais para uniformizar a fala e, sobretudo, a escrita de prestígio; uma norma cuja idealização nem sempre coincide com a que fundamenta a norma padrão gramatical, mas tende a dela se aproximar." (cf. MARTINS; TAVARES, 2014, p. 11).

A segunda visão está relacionada, segundo, Martins e Tavares (2014, p. 11), a um perfil daquilo que é corriqueiro, normal, habitual, usual no cotidiano das comunidades de fala, "configurando, assim, efetivas variedades linguísticas.". Os autores sumarizam, afirmando

> [...] norma aqui corresponde ao conjunto de usos linguísticos mais produtivos, preferenciais na fala (e na escrita) de certos grupos de falantes. Quando se trata de comunidades de fala com prestígio social – aquelas que pertencem aos meios urbanos, que dominam a cultura escrita, típica dos escolarizados, especialmente a aplicável em registro formal –, atribui-se a essas variedades o rótulo de norma(s) culta(s) (de uso) ou variedades cultas; em oposição a essas variedades, quando se trata dos usos praticados por falantes não escolarizados, atribui-se a elas o rótulo de normas populares ou variedades populares. Martins e Tavares (2014, p. 11).

Os autores entendem que a oposição mais adequada, ou mais produtiva, para tratar dessas concepções seria a seguinte: norma padrão (o padrão idealizado) vs. norma culta (o padrão de uso).

Frente a essas concepções e o lidar com as variantes linguísticas, Martins e Tavares (2014, p.12-13), ancorados em Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008), conselham ao professor que

> [...] domine um contínuo de normas que vai (i) do mais monitorado/formal ao menos monitorado/informal (contínuo de monitoração estilística); (ii) do mais rural ao mais urbano (contínuo de urbanização); e (iii) do mais oral ao mais escrito (contínuo de oralidade-letramento).

> Em outras palavras, cabe dizer que aquilo que a escola idealiza como "norma culta" é, na realidade, um composto de usos que se projeta, segundo Faraco (2008), na interseção entre o mais monitorado, urbano e escrito. Valendo-se dos três contínuos mencionados, pode-se traçar um novo que sinalizaria, na realidade, normas que vão das mais cultas às mais populares.

Dessa maneira, espera-se que o professor i) subsidie o aluno com orientações seguras nas atividades de produção textual, valendo-se das preferências pautadas nas efetivas normas de uso brasileiras faladas e escritas; ii) promova, nas atividades de leitura e de escrita dos mais diversos gêneros, o reconhecimento de usos linguísticos pouco familiares à comunidade de fala a que pertencem seus alunos, por serem esses usos pertencentes a outras variedades, prestigiadas ou não, ou, ainda, a outras sincronias.

Considerações finais

Como se pode perceber, ainda, há muito a se estudar, explicar e descrever... Face a essas inovações no paradigma pronominal do PB, espera-se que o docente faça uma apresentação paralela dos dois quadros, o ideal- descrito nas GT e LDP e o real – aquele usado diariamente nas diversas comunidades de fala, bem como reconheça as conseqüências ocasionadas a partir da implementação dessas formas inovadoras *você(s)/a gente* no quadro geral dos pronomes. Assim, defendemos que seja apresentado o que é normal, usual, corriqueiro, no PB, mas sem perder de vista aquilo que está registrado na nossa literatura.

Referências

BECHARA, E. **Gramática Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**, vol. 6, 6º ano do ensino fundamental. Ensino fundamental II. São Paulo: Atual, 2009. (Conforme nova ortografia).

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

_____. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L.B. de. **Jornadas.port**- Língua portuguesa, 6º ano, 2ª Ed.São Paulo: Saraiva, 2012.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LOPES, C.R. dos S. Pronomes pessoais. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S.F. (orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. 1ª Ed. São Paulo: contexto, 2009, p. 103-119.

_____. **Nós e a gente no português falado culto do Brasil**. 1998. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501998000200006. >. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____; MACHADO, A. C. M. Tradição e Inovação: indícios do sincretismo entre a segunda e a terceira pessoas nas cartas dos avós. In: LOPES, C.R. dos S. (orgs.). **A norma Brasileira em Construção**: fatos linguísticos em cartas pessoais do século XIX. Rio de Janeiro: UFRJ, Pós-Graduação em Letras Vernáculas: FAPERJ, 2005.

_____.; CAVALCANTE, S. R. O. **A cronologia do Voceamento no Português brasileiro**: expansão de você-sujeito e retenção do clítico-te. *Linguística* (Madrid), v. 25, p. 30-65, 2011.

MARTINS, M.A. et all. (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: contexto, 2014.

MARTINS, M.A.; TAVARES, M.A. Contribuições da sociolingüística brasileira para o ensino de português. In: MARTINS, M.A et all. (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: contexto, 2014.

_____; MOURA, K.K. de. Formas de tratamento em cartas do Rio Grande do Norte. In: LOPES, C.R. dos S. et all.(orgs.). **A reorganização no sistema pronominal de 2a pessoa na história do português brasileiro: posição de sujeito**. (A sair).

RUMEU, M. C. de B. **A Implementação do 'Você' no Português Brasileiro Oitocentista e Novecentista:** Um Estudo de Painel. Tese (Doutorado Em Letras Vernáculas - Língua Portuguesa) - Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2008.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S.F. (orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. 1ª Ed. São Paulo: contexto, 2009.

RESUMO

Estudar a língua em uso é perceber sua dinamicidade, suas múltiplas faces. É essa a perspectiva adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa. Desse ponto de vista, portanto, não há uma única e correta forma de falar e escrever, e sim, diversos modos, adequados ou não, a diferentes situações. Sendo, portanto, necessário aos professores e alunos que entendam e se voltem para o estudo dos fenômenos da língua em uso, em seus mais variados contextos. Dá-se aí o fenômeno da variação linguística. Um estudo de língua fundamentado pelo estudo da variação é capaz de formar competentes usuários do discurso. Entretanto, apesar das recomendações dos PCN, ainda é comum, em muitas escolas, encontrarmos práticas distantes do que esse documento propõe. Almejando contribuir para reflexões acerca dessa problemática, me proponho, neste trabalho, a apresentar: i) reflexões sobre o porquê de haver tamanho distanciamento entre o que se discute na academia e o que, de fato, se realiza em sala de aula (para isso, apresento e discuto resultados de uma pesquisa que realizei com professoras que ministram aulas de língua portuguesa nos ensinos fundamental I e II); ii) os objetivos e os pressupostos teóricos que embasaram a elaboração da proposta didática que elaborei com base em Tavares (2013), Martins, Vieira e Tavares (2014), Cyranka (2014) e outros e, por fim, iii) a proposta didática, discutindo o porquê de ela ser relevante para o trabalho da variação linguística em sala de aula. Acredito que esta comunicação interessa, especialmente, a discentes de Letras e Pedagogia e a docentes de língua materna, que podem utilizá-la como norte para um ensino de língua reflexivo em que o texto não sirva apenas de pretexto e em que a língua estudada seja a língua viva, em uso.

Palavras-chave: Variação linguística, Ensino, Proposta didática.

A LÍNGUA EM VARIAÇÃO: PROPOSTA DIDÁTICA

Francielly Coelho da Silva (UFRN)

Introdução

Desde o terceiro período de minha graduação, quando iniciei o trabalho docente como estagiária de uma escola pública do estado onde moro, tenho buscado refletir sobre o ensino de língua materna, especialmente no que se refere ao ensino de gramática. Daí, vieram participações em certo número de eventos (como ouvinte (palestras, mesas-redondas, minicursos e oficinas) ou com apresentação de trabalhos), leitura de livros e artigos de revistas especializadas, assim como a observação da prática de professores.

Em meio a essa observação, pude perceber que: há aqueles professores que só ensinam gramática de norma-padrão, enchem o quadro de regras (muitas delas, em desuso até pelos falantes mais cultos de língua materna) e desejam, ardentemente, que seus alunos saibam classificar todos os tipos de orações, sujeitos e predicados (por exemplo), sem considerarem o valor semântico de cada um deles. E o que é pior, muitos desses, usam, no ensino de língua, exemplos "engessados", muitas vezes, inventados naquele momento. É possível observar a ineficácia desse ensino quando os mesmos alunos que são considerados excelentes por esse tipo de professor, não conseguem elaborar um texto de nível nem mesmo mediano.

Há também outros professores, mais jovens, frequentemente, recém-formados, que acabaram de sair dos "fornos" de suas faculdades, arrebatados pelos conhecimentos teóricos linguísticos, e que, por não entenderem bem as novas propostas, se "negam" em trabalhar os conteúdos relacionados ao ensino de gramática. Pode até ser que, em suas aulas, eles trabalhem textos, muitos textos, mas não lugar, em nenhum momento, para se praticar, de nenhum modo, a metalinguagem.

E há "tipo" mais raro, que, mesmo não sabendo de tudo (até porque ninguém sabe tudo), busca aprender constantemente. É o professor que está sempre lendo sobre as novas pesquisas e descobertas da área, participando de eventos, trocando ideias e informações com seus colegas, refletindo sobre sua prática. Esse novo "tipo" de professor busca ensinar o que, realmente, é necessário; pesquisa em jornais, revistas, na internet, em textos reais orais e escritos (produzidos pelos próprios alunos) como está sendo utilizada sua língua. Esse "tipo" de professor considera que existem diferentes modos de falar e escrever que se adequam ou não a determinados contextos, respeita esses diferentes modos, não os trata nem instiga o preconceito, promovendo atividades de análise reflexiva sobre a língua. Ele ensina a norma culta, não se prendendo à norma padrão. É politizado e militante contra preconceito linguístico tão arraigado em nossa cultura.

Diante desses três tipos de professores que apresento, é preciso pensar: como ser diferente, se, apesar das disciplinas que cursei, dos livros que li e de tudo o que ouço sobre o ensino de gramática, não sei como ensinar diferente do modo como ensinaram para mim? Reconheço que não é tarefa fácil, mas penso que seja necessário tentar (sempre!). Por isso, considero que o primeiro passo a ser dado é refletir sobre o porquê de a prática docente, mesmo entre aqueles que conhecem e acreditam que é preciso mudar, é tão distante do discurso da academia. Trato disso na seção seguinte.

Por que que a gente é assim, hein?

Antunes (2009, p.13), na introdução de sua obra, aponta como um dos motivos que a instigaram a escrevê-la a "constatação de que ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mais recentes concepções de língua e, consequentemente, com os objetivos mais amplos que legitimamente se pode pretender para o seu ensino". Ora, ela é apenas um exemplo de muitos outros pesquisadores que constatam o enorme distanciamento entre o que se "prega" sobre o ensino de língua nas academias e o que se pratica comumente nas salas de aulas brasileiras.

Como possíveis motivos para isso, a autora citada anteriormente apresenta: a falta de uma política pública de valorização do trabalho do professor, cuja única "obrigação" passa a ser ministrar aulas, sem se considerar a necessidade

que ele possui de obter tempo para ler, pesquisar e estudar. O que, para ela, significa dizer que o docente não é o único responsável pelos problemas do ensino e suas soluções. Todavia, estas passam também por eles. E, por isso, é preciso inquietá-los.

Além da escassez de políticas públicas voltadas para a valorização do professor, há, por vezes também, a falta de entendimento deste sobre o papel social que ocupa: ora, se docente deseja uma prática libertadora e democrática, não pode, segundo Bagno (2010) partilhar das mesmas ideologias arcaicas e preconceituosas sobre língua que circulam no senso comum e, até mesmo, muitos livros didáticos. O professor bem (in)formado deverá, segundo o autor, ser capaz de reconhecer as qualidades e deficiências dos materiais a ele apresentados, ou seja, ter criticidade.

Junta-se à falta de conscientização sobre o seu papel político enquanto professor, especialmente no que se refere à ascensão dos alunos de camadas mais pobres, as pressões sociais que os professores sofrem diante daqueles que, não tendo acesso a tudo o que o profissional aprendeu durante sua graduação e após ela, sobre o que deve ou não ser ensinado durante as aulas de língua materna, especialmente, quando esses professores estão trabalham na rede privada. Os relatos abaixo ilustram bem isso.

> **Professora 1**
> "Olha, desde a época de minha graduação que eu já sabia que eu deveria ensinar gramática de outro modo. Na escola pública, eu até tentei. Algumas vezes, até consegui. Mas na escola privada "o bicho pega". Ou você ensina do jeito que a direção, a coordenação e os pais mandam, ou você tá fora. E você precisa do emprego, né? Não tem opção."

> **Professora 2**
> "Um dos grandes problemas que eu vejo em relação ao ensino de gramática é que, na rede privada, você tem um livro de português que você não escolhe, um livro de redação, que também não foi escolhido por você, um dicionário, uma gramática e alguns livros paradidáticos que nem são literatura. Nada disso você escolheu. Aí, o pior, você tem que dá a gramática do começo ao fim do ano, todinha. E ai de você se

você não der. E tem que ser daquele jeito com todos aqueles exercícios absurdos. Desse modo, todo mundo acha que você está ensinando gramática. Do contrário, você nem é considerado professor de português. Ou você se assujeita a isso ou não sustenta seu emprego. E seu emprego você não pode perder. Claro."

Professora 3

"Eu trabalhei numa escola privada, logo quando saí da graduação, sabe? Aí, lá, eu tentei seguir um pouco, do jeito que eu sabia, o que eu tinha aprendido na faculdade. Na primeira prova que elaborei, fui chamada atenção. Era uma prova pro 6º ano. Eu estava trabalhando adjetivos e locuções adjetivas. Até aproveitei e falei de orações adjetivas. Falei como essas coisas eram usadas na descrição. A gente trabalhou pra valer nisso. Os alunos fizeram descrições maravilhosas. A gente também estudou substantivos. Falei da importância deles. Mas não fiz classificações dos tipos. Na prova, eu cobrei que eles elaborassem uma descrição. Mas não cobrei nomenclatura gramatical. Elaborei uma questão em que os alunos tinham de identificar de que coisa se estava falando só pela descrição da coisa. Enfim, a coordenadora mandou que eu refizesse a prova. Eu não refiz. Eu teimava com as minhas convicções, tentava argumentar. Mas sabia que uma hora ia ser mandada embora. Final do ano, fui demitida. Justificativa: "não sabia ensinar português". Não me arrependo. Até, hoje, faço assim. Busco sempre me atualizar (lendo, pesquisando, estudando). Mas queria ter mais tempo pra fazer isso. Trabalhar dois horários me tira um pouco isso. Só que agora, como trabalho na rede pública, tenho mais liberdade de agir. O que não quer dizer que também já não tenha enfrentado problemas. Já peguei casos de mães e pais que queriam me ensinar a dar aula. Amigas minhas já relataram casos parecidos com o meu. Mas não desisto do que acredito. E sei que tenho muito a aprender ainda. Afinal, todos temos."

Professora 4

"Eu vou ser sincera. Eu sei que o jeito que eu ensino gramática não é o correto. Eu sei que era pra eu ensinar de outro jeito. Mas, primeiro, não

> sei fazer isso. Por isso, não me sinto segura. E também não tenho tempo pra mais nada, pois trabalho dois turnos e, às vezes, aos sábados, com essa história de sábado letivo, que eu acho um saco. Aí, quando chego em casa, só quero descansar. Pra você ter uma ideia, já faz mais de 10 anos que me formei e até hoje não tive dinheiro nem tempo nem coragem de fazer uma especialização. Nem de participar de evento eu tenho tempo, porque as escolas não liberam a gente pra essas coisas não. Como não tenho tempo, fica mais fácil pegar o livro didático, já com tudo prontinho e usar em aula, todo dia."

Como se pode perceber, nos relatos das quatro professoras há a consciência da necessidade de se ensinar gramática de outro modo. Talvez, por terem visto isso na graduação, em livros e revistas que abordam a temática do ensino de língua. Os próprios PCN são um exemplo disso. Sendo que, nos relatos das professoras 1 e 2, fica evidente a dificuldade em se manter fiel aos próprios ideais diante das pressões que sofrem por parte das escolas em que trabalham e dos pais de seus alunos. Para manter o emprego, elas precisam ceder. No caso da professora 3, ela parece ser a única que "rema contra a maré", tendo enfrentado, como era de se esperar, até demissão por isso. Mas não desiste do que acredita e parece estar em constante busca de aperfeiçoamento, mesmo com o pouco tempo que diz ter. No caso da professora 4, por causa do cansaço e da falta de dinheiro, ela afirma não ter como estudar, se atualizar nem ter tempo para melhorar a dinâmica de suas aulas, recorrendo ao livro didático apenas. O que pode ser a realidade de muitos professores pelo Brasil: com os baixos salários, as péssimas condições de trabalho, necessitando, muitas vezes, trabalhar mais de 40 horas por dia, sem ter o mínimo de tempo para planejar suas aulas nem para investir em sua formação, os professores acabam não podendo pensar aulas de qualidade usam o livro didático como último e único recurso, sem reflexão, sem elaboração, sem criticidade.

Mesmo diante dessa dura realidade, creio que é preciso e possível mudar. Aos poucos, mas é possível. Sendo para isso, portanto, necessárias, algumas reflexões. Uma delas tem ver com o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (2000) para o ensino de língua materna. É do que trataremos na seção seguinte.

Parâmetros para pensar: o que dizem os PCN sobre o ensino de gramática?

A verdade é que as questões relacionadas à gramática e ao seu ensino sempre me inquietaram. E, pelo que tenho visto, não só a mim, mas a muitos professores. Afinal, diante de todos os avanços já alcançados nas pesquisas linguísticas e, consequentemente, das preocupações relacionadas ao ensino de língua materna, não podemos mais fingir que não há nada a ser mudado.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) voltados aos 3º e 4º ciclos, ou seja, 6º ao 9º anos, chama à reflexão sobre determinadas questões, uma vez que afirma que o ensino de gramática é feito de modo descontextualizado, tornando-a um "conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano". Ou seja, o aluno apenas pratica a metalinguagem "por meio da exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura" (BRASIL, 2000, p. 39).

Desse modo, o ensino de gramática torna-se problemático, pois que o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua deve ser o de imprimir maior qualidade ao uso da linguagem. O que não se percebe na maior das práticas docentes. Os PCN (2000, p. 39) propõem quanto a isso, portanto,

> Principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais.

Como se pode observar, os PCN não discutem se o professor deve ou não ensinar gramática. Isso está claro! O que eles propõem é uma mudança no *para que*, *como* e *a partir de que* (textos reais) ensiná-la.

Sobre o *para que* se ensina gramática, os PCN (2000, p. 78-9) afirmam que é para que "se explicitem saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço para sua reelaboração". Sendo, portanto, atividade constante

> de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação de textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc).

Sobre o *como* ensinar gramática, assim afirmam os PCN (2000, p. 80):

> O trabalho didático de análise linguística [...] se organiza tendo como ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades no funcionamento da linguagem. Isso é o contrário de partir da definição para chegar à análise (como tradicionalmente se costuma fazer). Trata-se de situações em que se busca a adequação da fala ou da escrita própria e alheia, a avaliação sobre a eficácia ou adequação de certas expressões no uso oral ou escrito, os comentários sobre formas de falar ou escrever, a análise da pertinência de certas substituições de enunciados, a imitação da linguagem utilizada por outras pessoas, o uso de citações, a identificação de marcas da oralidade na escrita e vice-versa, a comparação entre diferentes sentidos atribuídos a um mesmo texto, a intencionalidade implícita em textos lidos ou ouvidos, etc.

Como se pode observar nas propostas acima, o conhecimento gramatical deve ser utilizado para ampliar a capacidade de leitura (seja na modalidade oral, seja na escrita) e de escrita dos alunos.

Em meio ao que se propõe, algo fica bem explicitado: a necessidade de considerar os diferentes contextos de uso da língua, à adequação de linguagem a cada um desses contextos, a valorização dos diferentes modos de falar e escrever e o ensino de língua (norma) culta. É, por isso, que a próxima seção trata das contribuições da Sociolinguística para o ensino de língua materna.

O que a sociolinguística tem a ver com o ensino?

Para Faraco (2007) *apud* Bagno (2010, p. 17), apesar de a variação ter se tornado tema incorporado ao discurso pedagógico, ainda não foi possível a construção de uma pedagogia adequada a essa área. Um dos motivos, talvez,

segundo Faraco, seja o fato de, como sociedade, ainda não se tenha discutido, suficiente e publicamente, a heterogeneidade de nossa língua nem a violência simbólica que a atravessa.

De acordo com Bagno (2010), em relação a alguns livros didáticos de língua portuguesa, já se tem percebido algum avanço em relação às questões de letramento, gênero textual, discurso, intertextualidade, coesão e coerência, oralidade, condições e produção de escrita, entre outros.

Todavia, quando o assunto é variação linguística, o que se percebe na maior parte dos livros didáticos tem deixado muito a desejar. Uma das hipóteses do autor para que isso aconteça é que poucas ou nenhuma são as boas obras de divulgação dos conceitos básicos da Sociolinguística, além de que não haver, à época da escrita de seu livro, tradução alguma de obras clássicas da área. Mesmo com a existência de bons trabalhos acadêmicos que relacionam a Sociolinguística com o ensino, quase não há versões acessíveis e abrangentes aos não iniciados dos postulados centrais daquela.

Pelo desconhecimento do que seja, de fato, a Sociolinguística, muitas são as inverdades, de acordo com Bagno (2010), que são proferidas e apregoadas. Eis algumas delas: de que, para os linguistas, "vale tudo" na língua; de que é inútil o conhecimento da tradição normativa; de que os linguistas defendem o uso da "linguagem popular" em todos os contextos; de que não é preciso ensinar aos alunos das classes desfavorecidas formas prestigiadas de falar e de escrever; de que os linguistas recomendam que se joguem no lixo todas as gramáticas e dicionários.

Mas, para entender o porquê dessas ideias serem equívocos, é preciso considerar algumas questões que norteiam a variação linguística. Primeiro de tudo, é preciso entender que, na concepção dos sociolinguistas, toda língua é heterogênea, múltipla, variável, instável e, por isso, está sempre em processo de construção e reconstrução permanente e nunca concluída. Ela não é um produto pronto e acabado. É uma atividade social e, como tantas outras, trabalho coletivo, empreendido e moldado por todos os falantes cada vez que interagem por meio da fala e da escrita. Também não está contida toda em um dicionário ou em um livro de gramática, encerrada como verdade eterna e absoluta. Na verdade, a variação e a mudança é que representam o "estado natural" das línguas. Daí a variação não poder ser encarada como um problema a ser tratado em

sala de aula. O verdadeiro problema consiste em pensar que existe uma língua ideal, correta, bem-acabada, fixada em bases sólidas e que tudo o que dela foge precisa ser combatido e arrancado tal qual uma erva daninha num belo jardim. (BAGNO, 2000, p. 36-7)

Além disso, é preciso esclarecer a que concepções de linguagem, língua e gramática a Sociolinguística se alinha. Consoante Gorski; Freitag (2008, p.103) *apud* Freitag; Lima (2010, p.13), para a Sociolinguística, *linguagem* é

> a forma ou lugar de ação ou interação. Os interlocutores são sujeitos que ocupam determinados lugares sociais num dado contexto sócio-histórico e em diferentes situações comunicativas, não só traduzindo e externando pensamentos e sentimentos, transmitindo informações, mas principalmente atuando uns sobre os outros através da linguagem.

Já no que se refere à *língua*, esta é o

> "Conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado" (CASTILHO, 1998, p. 11). A língua é uma realidade sócio-historicamente construída pelos sujeitos/interlocutores. Língua = enunciação; atividade social.

Por fim, segundo as autoras, *gramática* é

> O conjunto de usos efetivos historicamente situados, portanto heterogênea (representável por regras variáveis linguística e socialmente motivadas), está atrelado ao que podemos chamar de gramáticas descritivas funcionais. Descritivas, porque registram e descrevem diferentes variedades da língua em uso; e funcionais, porque procuram explicitar as regras que regem o funcionamento dos itens linguísticos em todos os níveis, principalmente o discursivo. Esse tipo de gramática não se ocupa apenas das formas, mas de formas e funções.

Nas três concepções citadas acima, há que se considerar a interação entre os sujeitos de uma realidade sócio-historicamente construída, realizada em diferentes contextos de modo heterogêneo. É exatamente essa heterogeneidade

que deve ser, segundo Freitag; Lima (2010), processada, analisada, sistematizada e compreendida pelo professor de língua materna.

Mas o que é mesmo *variação*? E, conceitualmente, qual a diferença entre *variável* e *variante*? É importante esse esclarecimento, pois que não se pode falar de algo de que não se entende bem. Consoante Tagliamonte (2012) *apud* Silva (2015, p. 56),

> A variação se processa quando, em um mesmo contexto linguístico, são usadas diferentes formas (as ditas "*variantes*") com o mesmo significado ou a mesma função. Formas desse tipo podem ser encontradas em qualquer nível linguístico: fonológico, morfossintático, pragmático/discursivo. [...] A expressão "variável linguística" é aplicada a um conjunto de formas variantes, e representa o objeto de estudo da sociolinguística variacionista. O objetivo central dessa vertente da linguística é a análise de padrões de distribuição das formas variantes, o que possibilita a identificação de possíveis condicionamentos de natureza social, linguística e estilística sobre a utilização variável dessas formas. A princípio, as formas variantes se equivalem semântica e pragmaticamente, ainda que possam apresentar certas distinções em termos de nuanças de sentido ou traços pragmáticos (TAGLIAMONTE, 2012).

A fim de esclarecer, darei um exemplo: em Natal, os pronomes TU e VOCÊ são tidos como variantes do seguinte fenômeno variável: a alternância entre as formas de sujeito de 2ª pessoa do singular. E, sim, o uso de cada uma das variantes é determinado pelos contextos por diferentes fatores que podem estar relacionados ao local onde o falante nasceu e se criou, a sua situação sócio-econômica, grau de escolaridade, sexo, profissão, idade, estilo entre outros. Esses são os chamados fatores extra-linguísticos, ou seja, que estão fora da língua. Mas há também os fatores intrínsecos à língua, tais como: tipo de verbo utilizado, de oração, paralelismo entre outros.

Quanto ao estudo dos fatores intra e extralinguísticos em sala de aula, um erro comum que tenho observado e, que eu mesma pratiquei durante muito tempo, só tendo me conscientizado sobre isso há pouco, depois de muito ler, pesquisar e refletir, é crer que todos esses fatores determinam os usos de todas as variantes de todas as variáveis ao mesmo tempo. O que quero dizer com isso é que, somente realizando pesquisa e lendo resultados de outras pesquisas é que podemos determinar que fatores são determinantes para a realização de deter-

minadas formas. Por exemplo, a depender do local, um mesmo fenômeno variável pode ter resultados, apesar de semelhantes no que se refere à frequência de uso de determinada forma linguística, mas fatores diferentes que determinam esse uso.

O fato é que, quanto mais leio e pesquiso sobre Sociolinguística e Variação, mais percebo que o que fazemos em sala de aula não é estudar Variação. Na verdade, acreditar que estudar variação linguística, geralmente, no 6º ano, que é quando ela aparece como assunto em algumas páginas do livro didático, como mero conteúdo a ser dado em algumas horas-aulas, resumindo-se a dizer o que é variação, o que são variantes, os tipos de fatores que existem e que determinam (não é nem *podem determinar*, é *determinam* mesmo!) a variação e, depois, se escolhem tirinhas de Chico Bento, letras de músicas de Luiz Gonzaga ou poemas de Patativa do Assaré que devem rigorosamente ter sua linguagem modificada para a norma padrão, estamos em equívoco, em erro.

Porque, na verdade, ensinar variação vai muito além de ministrar algumas horas de aulas sobre ela. Não que esses conceitos não sejam importantes. São. A questão é que um ensino de gramática que considera a variação linguística faz isso o ano inteiro em todos os anos. Pois que, a cada reflexão sobre a gramática da língua, são consideradas as diversas formas de realização existentes nos mais diversos contextos, inclusive, levando em conta as formas linguísticas utilizadas pelos alunos. Daí a importância de o professor se manter sempre atualizado, não apenas focado no livro didático: lendo livros que tragam reflexões sobre ensino de língua, revistas especializadas, artigos de divulgação científica na *internet*, dissertações e teses, participando de minicursos, oficinas, eventos em sua área, enfim, se atualizando sobre as mais recentes descobertas, que são muitas!

Além disso, é preciso desmistificar alguns preconceitos: a ideia do *erro*, a ideia de que a variação é exclusividade dos falantes não escolarizados, a ideia de que *norma padrão* e *norma culta* definem o mesmo objeto e, por fim, a ideia de que qualquer um pode ensinar língua, já que todos são falantes de língua materna.

De acordo com Bagno (2010), a ideia do *erro* surgiu com a Gramática Tradicional, uma vez que desprezava a língua falada em detrimento da escrita literária; depreciava as variedades não urbanas, não letradas, usadas pelos falantes excluídos das camadas sociais de prestígio; criou um modelo idealizado de

língua, distante da fala real contemporânea, baseado em opções ultrapassadas, transmitido a um grupo restrito de falantes, os que tinham acesso à educação formal. Consequentemente, todo e qualquer uso que escape a esse modelo; toda pronúncia, vocabulário, toda sintaxe, qualquer uso que revele a origem social desprestigiada do falante; tudo o que não conste dos usos das classes sociais letradas urbanas que tenham tido acesso à escolarização formal e à cultura legitimada por essas mesmas classes; enfim, tudo isso é considerado feio e errado. Do ponto de vista da Sociolinguística, o que se denominam por *erro*, na verdade, é variação ou foi mudança.

Qual o problema disso, consoante o Bagno (2010, p. 71)? Primeiro, que esse "processo de normatização, ou padronização, retira a língua de sua realidade social, complexa e dinâmica, para transformá-la num objeto externo aos falantes, numa entidade com 'vida própria'". Daí a ideia de que "deterioração" do idioma, de que brasileiro não sabe falar, de que a língua precisa ser protegida dos seus falantes, especialmente, dos menos favorecidos socialmente, que a tornam "decadente".

Por isso, é importante destacar que a variação não ocorre apenas entre os falantes menos escolarizados e mais desfavorecidos socialmente. Na realidade, essa variação só é tida como *erro* quando é marca desse tipo de falante. Mas a variação se realiza na fala de indivíduos de todos os níveis sociais.

Por fim, é preciso entender o que é a *norma padrão* e o que é a *norma culta*. Esta deve ser entendida, segundo Bagno (2010, p. 105), como "a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita". Já aquela deve ser entendida como "modelo de língua que é 'definido' e 'estabelecido' e que, portanto, não representa o uso real e efetivo".

Martins; Vieira; Tavares (2014, p. 11) explicam dessa forma a polissemia do termo *norma*:

> Convém estabelecer duas concepções gerais: uma do nível da idealização do que configuraria um modelo para determinado grupo de usuários da língua (*norma idealizada, abstrata, subjetiva*); e a outra do nível da concretização, dos usos mais produtivamente preferidos em determinada comunidade de fala (*norma de uso, concreta, objetiva).*
> À primeira [...] costuma-se atribuir, muitas vezes, um perfil *normativo*, com intenção de regular o comportamento social, seja por parte da

> tradição gramatical ([...] *norma gramatical* ou *norma-padrão*), seja por parte de grupos de usuários da língua (uma *norma-padrão* assumida por elites socioculturais para uniformizar a fala e sobretudo a escrita de prestígio; uma norma cuja idealização nem sempre coincide com a que fundamenta a *norma-padrão gramatical*, mas tende a dela se aproximar).
> À segunda [...] cabe o perfil daquilo que é *normal*, *costumeiro* nas práticas de fala, configurando, assim, efetivas variedades linguísticas. [...] *norma* aqui corresponde ao conjunto de usos linguísticos mais produtivos, preferenciais na fala (e na escrita) de certos grupos de falantes [...] com prestígio social [...], que dominam a cultura escrita, típica dos escolarizados, especialmente a aplicável em registro formal [...] essas variedades o rótulo de *norma(s) culta(s) (de uso)* ou *variedades cultas*; em oposição [...] quando se trata dos usos praticados por falantes não escolarizados, atribui-se a elas o rótulo de *normas populares* ou *variedades populares*.

Bagno (2010) defende que a escola, na verdade, se preocupe em ensinar essa norma "culta" (ele põe entre aspas, porque afirma que mesmo o adjetivo *culta* é discutível), que é falada e escrita em contextos reais de uso da língua.

O mesmo defendem Martins; Vieira; Tavares (2014). Para estes autores, o professor de língua materna deve conhecer o perfil das variantes com lida cotidianamente nas produções de seus alunos, avaliando de que natureza elas são, a fim de orientá-los para que saibam adequá-las em relação ao gênero e à situação interacional em que se estão inseridos, se familiarizando com as variantes poucos familiares nos textos que leem e interpretam em sala. Para os autores supracitados, o professor deve saber diferenciar *norma padrão* de *norma culta*, dominando um contínuo de normas (do mais monitorado ao menos monitorado; do mais rural ao mais urbano; do mais oral ao mais escrito). É preciso que o professor reconheça que, mesmo diante da norma culta, há uma pluralidade de normas, "contemplando *por que*, *como* e *quando* as expressões linguísticas significam o que significam" (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 15).

Assim, segundo Martins; Vieira; Tavares (2014, p. 13), cabe ao professor de língua materna,

> i) dar orientações seguras nas atividades de produção textual, valendo-se das preferências pautadas nas efetivas normas de uso brasileiras faladas e escritas; (ii) promover, nas atividades de leitura e de escrita dos

> mais diversos gêneros, o reconhecimento de usos linguísticos pouco familiares à comunidade de fala a que pertencem seus alunos, por serem esses usos pertencentes a outras variedades, prestigiadas ou não, ou, ainda, a outras sincronias.

Como é possível compreender, não é tarefa fácil ensinar língua materna. É preciso estudo, pesquisa, reflexão e, contínuo, aperfeiçoamento. E, como se vê, os sociolinguistas não são contra o ensino de gramática nem contra o ensino de normas prestigiadas, desde que reais.

Dois outros pontos relevantes, quando se aborda a questão do ensino de língua materna com base na variação, é a discussão e o combate ao preconceito linguístico em sala de aula e a avaliação linguística das variantes. Esses dois pontos estão, de certo modo, interligados.

Cyranka (2014) afirma que a avaliação linguística deve ter destaque nas discussões atuais sobre o ensino de língua materna, "já que ela desencadeia o processo de construção de julgamentos subjetivos do falante em relação a sua língua, a seu dialeto e ao de seu interlocutor na construção das chamadas atitudes linguísticas". Isso está atrelado às atitudes e crenças dos sujeitos em relação à língua que falam e com que interagem com seus iguais e ao modo como constroem suas identidades e se constituem enquanto sujeitos.

Para Cyranka (*op. cit.*, p. 134),

> qualquer que seja o caminho trilhado pelo professor, no sentido de levar seus alunos a se engajarem no processo de desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, requer o cuidado de também levá-los, como dito anteriormente, a construir crenças positivas sobre essa sua capacidade. O ponto de partida é o reconhecimento de que são usuários competentes de um sistema complexo que eles próprios adquiriram naturalmente e com o qual são capazes de atual em seu meio social. A partir daí, devem se empenhar em conhecer recursos linguísticos mais sofisticados, para os quais precisam estar treinados e preparados.

O professor de língua materna tem o papel de mediar esse processo de conhecimento de outros recursos mais sofisticados sem, com isso, instigar o preconceito linguístico sob as variantes faladas pelos alunos. Esse preconceito se legitima em grande parte, por exemplo, quando a tradição escolar insiste em não reconhecer a validade do vernáculo dos alunos, impondo-lhes o domínio

da norma padrão como condição de sucesso. Isso não apenas por desconhecer o seu vernáculo, mas também por considerá-lo errado, feio, nocivo, digno de esquecimento (CYRANKA, 2014). A escola não é a única responsável por legitimar o preconceito linguístico. Óbvio que toda a sociedade contribui para isso, especialmente, a mídia.

Trabalhar o ensino de língua materna em vistas a combater o preconceito linguístico é, portanto, desenvolver em si e em seus alunos a*titudes positivas*, ou seja, julgamentos subjetivos positivos dos falantes, no caso, dos alunos, sobre os usos que eles próprios e seus interlocutores fazem das variedades linguísticas que utilizam e desenvolver *crenças positivas*, ou seja, modos positivos de ver e perceber os fenômenos linguísticos das variedades que utilizam.

O professor deve ser sensível ao perigoso distanciamento entre o padrão escolar e a realidade sociocultural de seus alunos, incluindo aí seus dialetos e de suas comunidades linguísticas. Deve entender a ideologia que estar por trás da valorização exagerada da norma padrão e estar aberto a trilhar novos caminhos oferecidos pelas perspectivas abertas pela Sociolinguística Educacional. Precisa reconhecer em seus alunos competentes usuários de um sistema complexo que eles próprios adquiriram naturalmente, com o qual atuam em seu meio social. É tarefa da escola, pois, ampliar esses recursos (CYRANKA, 2014).

Em suma, o professor deve ser também pesquisador, "de modo a romper com o círculo vicioso de mero repetidor de informações ou repassador de conteúdos previamente oferecidos nos manuais didáticos disponíveis em larga escala no mercado" (Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras, UFSC, 2006, p. 6 *apud* COELHO, 2010, p. 159).

Coelho (2010, p. 159-60) aponta como algumas ações que devem ser praticadas pelos professores de língua materna em suas aulas: o trabalho com a realidade sociolinguística brasileira, do contexto sócio-histórico mais amplo ao da comunidade e da sala de aula; a elaboração e o desenvolvimento de projetos que façam o professor e os alunos pensarem sobre os fenômenos variáveis, nos diferentes níveis, que se presentificam em sua comunidade; a fim de entender esses fenômenos, o professor deve realizar pesquisa bibliográfica, investigando os trabalhos já realizados sobre o assunto, interpretando resultados e compreendendo suas etapas até sua conclusão; a realização de entrevistas na comunidade; a construção e aplicação de testes de atitudes; o lidar consciente com a noção

de "erro" que perpassam os fenômenos apontados em sala; o posicionamento crítico frente às situações de preconceito linguístico; o trabalho com a questão de identidade cultural mediada pela língua; o ensino da norma culta da língua portuguesa, sem desconsiderar as variedades trazidas pelos alunos, preservando sua identidade linguística e cultural; a promoção e a ampliação dos conhecimentos linguísticos, criando situações reais e diferenciadas para que os alunos desenvolvam sua competência sócio-comunicativa, sabendo em que situações de interação deve usar uma variedade e não outra a depender do contexto.

Após refletir sobre as questões apresentadas nesta seção, questões estas que considero relevantes para pensar o ensino de língua materna com base na variação, apresentando objetivos e atividades que podem ser realizadas em sala na próxima seção.

Por que que a gente não faz assim, hein?

Como é possível perceber ao longo deste artigo, as questões relacionadas ao modo como devemos ou não ensinar gramática, considerando a variação linguística, já são em número interessante. Todavia, para muitos professores, a tarefa de transpor essa teoria para a prática da sala de aula, se torna, muitas vezes, impossível, pois não sabem como realizar essa tarefa e acabam repetindo as "velhas" metodologias de ensino de língua.

Neste trabalho, eu poderia trazer, com base em outros autores, importantes de serem lidos, tais como Görski; Coelho; Souza; May (2010), Görski; Freitag (2013), Tavares (2013), Vieira (2013), Martins, Vieira; Tavares (2014) e Cyranka (2014), sugestões de como ensinar gramática. No entanto, como professora, sei bem da dificuldade em, mesmo consciente de que é preciso pensar e agir de modo novo, não saber como fazer isso. Então, resolvi, neste artigo, trazer duas propostas práticas, desenvolvidas a partir das leituras dos textos dos autores supracitados, de como poderiam ser trabalhadas, a partir textos, questões relacionadas à língua e suas variedades.

Na proposta 1, trago para reflexão dos alunos: a conscientização de que há diferentes modos de falar a nossa língua; a ideia de que há fatores que podem determinar as diferenças de usos da língua; o contraponto entre o que dizem os livros didáticos e o que se processa na prática sobre o uso dos pronomes *tu*, *nós*

e *a gente* em relação aos verbos que se referem a eles; como os alunos avaliam sobre o próprio modo de falar e o preconceito que podem ter sofrido em relação a isso e a adequação do modo de falar ao contexto em que estão inseridos.

Já na proposta 2, além do reconhecimento do modo das variantes linguísticas que os alunos usam, há também a ideia de que as línguas mudam (os textos explicitam como o *a gente* se tornou o *a gente* que é hoje); há discussão sobre a noção de erro e, por fim, os alunos são instigados a fazer pesquisa sobre a variação existente entre os pronomes *nós* e *a gente*, numa atividade reflexiva sobre a língua.

Proposta 1

O trecho a seguir é parte de uma crônica escrita por Carlos Fialho, escritor norteriograndese, intitulada Contradições de Mano Celo. Nela, há um diálogo entre Mano Celo - personagem protagonista filho da "elite" que nasceu e se criou em Natal, RN, e que deseja ser *rapper* - e um integrante do grupo *Abrigados do Rap*. Ela servirá de base para as questões 1-5 desta atividade que deverá ser realizada em dupla.

[...]
-Qual a tua, mano? Tu tá achando que o que nóis faz aqui é brincadeira? Tá tirando onda com nosso som?

-Qual é, mano? Eu faço música em defesa dos menos favorecidos, dos mais pobres, dos injustiçados.

-Tu se acha quem, rapá? O Eminem do litoral? Todo branquelo desse jeito!

-Olhe só, não obstante eu admire o trabalho do senhor Eminem...

-É o que?! Que papo é esse? Não obstante? Isso é jeito de rico falar!

-Eu não escolhi o berço em que nasci. Não tenho culpa de pertencer a uma classe social mais abastada.

-Meu, tu tá invadindo um território que não é teu, tá sabendo?

-Data vênia, temos que reconhecer que o rap é bastante democrático, havendo assim espaço para tantos quantos queiram participar.

-Data vênia!? Meu, não dá pra conversar com você, não!
[...]

FIALHO, Carlos. Mano Celo de Bolso. 1ª ed. Natal (RN): Jovens Escribas, 2011, p. 18-23.

1) Sobre a conversa entre os dois, é possível perceber diferenças em seus modos de falar. Tanto é que o integrante do grupo estranha expressões utilizadas pelo Mano. Quais são elas? E por que isso acontece?
2) No trecho acima transcrito, há enunciados sublinhados. Releiam-nos e responda: será que o modo como falamos revela o local (região) onde nascemos e crescemos, nossa classe social e grau de escolaridade? Expliquem considerando os trechos sublinhados.
3) Que vocábulo é utilizado pelo *rapper*, integrante do grupo *Abrigados do Rap*, para se dirigir a Mano Celo? Identifiquem que formas verbais se referem a esse vocábulo.
4) Agora, em um livro didático de português do 6º ano, pesquisem sobre o assunto pronomes pessoais do caso reto e comparem se o modo como as formas verbais estão na fala do *rapper* transcritas na questão anterior estão de acordo com o que se ensina no livro que vocês utilizaram. Que pronomes são apresentados como pessoais do caso reto nesse livro? Copiem ou colem abaixo os dados encontrados por vocês.
5) Ainda se baseando na pesquisa realizada, no início da fala do rapper - "Tu tá achando que o que nóis faz aqui é brincadeira" - há o uso do "nós" com a forma verbal "faz".

• Esse uso está de acordo com o material pesquisado por vocês na questão anterior? Por quê?
• Que explicação podemos dar para o fato de o autor ter escrito "nóis" em vez de "nós"?
• Esse modo de falar o "nós" é comum entre os falantes de sua comunidade? O que vocês pensam sobre isso?
• Em vez de dizer "nóis faz" o rapper poderia ter dito "nós fazemos", "a gente fazemos", "a gente faz". Quais desses usos é comum entre vocês e seus colegas?
• Vocês encontraram o "a gente" no material que pesquisaram? O que se falou sobre ele?
• A forma como o integrante do grupo fala com o Mano é estranha a vocês? Por quê?

- Vocês falam como ele: "Tu tá", "Nós faz"? Já foram repreendidos pelo modo que falam em algum momento? Quem repreendeu? Em que situação?
- Vocês acreditam que essa forma do rapaz falar estaria adequada a qualquer situação? Por quê?
- O que vocês pensam sobre esse modo de falar do *rapper*? Justifiquem.

Proposta 2

O texto abaixo é a letra de uma música interpretada pelo grupo *Ultraje a Rigor*, cujo título é *Inútil* e servirá de base para as questões 1-5.

A gente não sabemos escolher presidente
A gente não sabemos tomar conta da gente
A gente não sabemos nem escovar os dente
Tem gringo pensando que nóis é indigente

(Refrão)
Inútil
A gente somos inútil
Inútil
A gente somos inútil
Inútil
A gente somos inútil
Inútil
A gente somos inútil

A gente faz carro e não sabe guiar
A gente faz trilho e não tem trem pra botar
A gente faz filho e não consegue criar
A gente pede grana e não consegue pagar

(Refrão)
A gente faz música e não consegue gravar
A gente escreve livro e não consegue publicar
A gente escreve peça e não consegue encenar
A gente joga bola e não consegue ganhar

http://www.vagalume.com.br/ultraje-a-rigor/inutil.html
Acessado em 03 de setembro de 2014

1) Nessa música, é dito repetidamente que a gente faz ou deixa de fazer alguma coisa. Quando se diz *a gente* está se referindo a uma só pessoa ou mais de uma? Expliquem.
2) Em vez do *a gente*, por que outro termo com o mesmo sentido o compositor poderia ter se expressado?
3) Entre as diferentes possibilidades de uso do *a gente* e do *nós*, no português brasileiro, temos:

I. a gente não sabemos escolher presidente
II. a gente não sabe escolher presidente
III. nós não sabemos escolher presidente
IV. nós não sabe escolher presidente

a) Quais desses modos de falar parece ser mais comum entre as pessoas que vocês conhecem?
b) Quais desses modos vocês costumam utilizar?
c) Algum deles parece estranho a vocês? Por quê?

4) Ao dizer "A gente não sabemos nem escovar os dente":

a) isso demonstra a potencialidade dos brasileiros para lidar com qualquer situação seja simples ou complexa.
b) isso demonstra a impotência dos brasileiros para lidar até com questões banais, corriqueiras.

5) Ainda sobre o "escovar os dente", há erro nessa construção? Justifiquem.
6) Em "Tem gringo pensando que nóis é indigente", pesquisem os significados de gringo e de indigente para responder: o que esse verso significa?
7) Essa música foi lançada durante um período de bastante conturbação em nosso país. Período em que os militares é que detinham o poder soberano nas decisões. E assim foi entre 1964-1985. As pessoas não podiam expressar o que sentiam, o que pensavam sobre o que ocorria

aqui, diferentemente do que ocorre hoje. Havia um órgão responsável pela censura de toda e qualquer obra artística. Assim, músicas, livros entre outras obras foram proibidas de serem vendidas no país. Na música, há uma estrofe que representa bem isso. Identifique-a, transcrevendo seus versos abaixo. (Lembre-se: transcrições devem ser feitas com uso das aspas).

8) Durante os anos da ditadura dos militares no país, o povo não tinha direito de escolher seus representantes políticos através do voto. Tanto é que a música se inicia com "A gente não sabemos escolher presidente", o que provavelmente foi modificado para burlar a censura e quer dizer "A gente não podemos escolher presidente". Além disso, há outros direitos que nos são negados. Releia a terceira estrofe e identifique quais são eles.

9) O *a gente* no texto representa quem? Por quê?

10) Como já estudamos, nossa língua, como todas as outras, sofreu e continuará sofrendo mudanças ao longo do tempo. Isso quer dizer que o modo como falávamos e escrevíamos há cem anos não é igual ao modo como falamos e escrevemos hoje. Na letra da música que lemos e ouvimos em sala, vocês devem ter percebido que o compositor não se utilizou do *nós*, e sim, do *a gente* para se referir às pessoas que estavam falando. Abaixo, vocês encontrarão dois pequenos textos informativos, adaptados de outros dois textos, que explicam a origem e evolução da expressão *a gente*.

Texto 1

Em sua origem, o a gente designava "raça, estirpe, linhagem, família; raça de povo [...], o povo de uma cidade; país, região, lugar [...]. Como substantivo, gente [...], do latim gens, gentis, era usado em referência a um agrupamento de seres humanos caracterizados por algo em comum [...], ou seja, em uma referência coletiva, indeterminadora. A esse significado indeterminador acrescentou-se a referência à pessoa que fala, [...] passando [...] a designar a 1ª pessoa do plural em lugar do nós.

Desse modo, gente, determinado pelo artigo a, tornou-se pronome no português brasileiro, mas mantém, com o verbo, a relação de terceira pessoa encontrada com o substantivo gente: a gente vai. Depois, o a gente, como forma inovadora passou a competir com o outro modo mais antigos de se referir à primeira pessoa do plural, nós, e, então, passou a ser usado na forma de primeira pessoa: a gente vamos.
Pesquisa realizada por Omena, em 1996, no Rio de Janeiro, aponta que o a gente é mais usado com verbos no presente. Além disso, se for para falar de um grupo grande de pessoas, de modo que não se determinem quem são ou para falar de um grupo pequeno também sem determinação, usa-se mais comumente o a gente. Já o nós é comum quando se vai contar uma história (narração). Pessoas mais velhas usam mais o nós do que as mais novas. Também ficou claro que o a gente é mais comum na fala do que na escrita, principalmente em situações de informalidade.

(Texto adaptado a partir da dissertação
de Noelma Rafael, 2010, UFRN)

a) Qual o significado da expressão *a gente* em sua origem?
b) Por que, segundo o texto, o *a gente* passou a ser usado com verbo na terceira pessoa? Ex.: a gente queremos, e não, a gente quer.
c) De acordo com o texto, ao comparar os usos do *a gente* com o do *nós*, concluiu-se que o primeiro é mais usado em contextos de informalidade do que o segundo. O que vocês pensam sobre isso?

Texto 2

[...]
Há diferenças nos usos do português europeu (PE) e do português brasileiro (PB), quanto ao uso do a gente. Por exemplo, no PE é comum dizer "A gente estava cansadas/cansados" ou "A gente vão ao cinema". Isso não é possível no PB, ninguém por aqui fala desse jeito.
Já, se compararmos as diferenças regionais em território brasileiro, no Rio Grande do Sul, temos que não há variação entre "A gente vai" e "A

gente vamos". Lá, fala-se apenas "A gente vai". Já em Alagoas, assim no Rio Grande do Norte, é possível ouvirmos esses dois modos de falar.

(Texto adaptado a partir de http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/10/manzoni.pdf Acessado em 03 de setembro de 2014)

a) No texto, há alguma forma de usar o *a gente* estranha a vocês? Qual? Por quê?
b) Levantem hipóteses sobre o porquê de no PE se falar "A gente vão" e "A gente estava cansadas".

11) Agora, é a hora de vocês se reunirem com outros colegas (grupo de seis, por exemplo) para praticarem a pesquisa. Sigam as instruções abaixo:

1ª etapa:
I. Escolham três amigas e três amigos de diferentes graus de escolaridade (exemplo, de 5º, 6º e 9º anos);
II. Anotem a idade deles e o ano de escolaridade que frequentam;
III. Peçam que contem oralmente sobre algum passeio que tenham feito em família ou entre amigos (pode até ser algum passeio da escola);
IV. Peçam autorização para gravar a história (pode ser de um celular ou de um gravador);
V. Tragam a gravação, para que possamos transcrevê-la;
VI. Além da gravação, peçam aos seus amigos que escrevam a mesma história em um papel e entreguem a mim também.

2ª etapa:
Após as transcrições, entregarei uma lista de fatores (idade, sexo, grau de escolaridade, local onde nasceu e se criou, contexto de formal ou informal, texto falado ou texto escrito) a serem analisados pelo grupo assim como questionamentos a serem respondidos a fim de pesquisarmos diferenças entre fala e escrita e a variação entre *nós* e *a gente* existentes nas gravações.

3ª etapa:
Nesta última etapa, os resultados a que chegarão deverão ser apresentados à turma em forma de seminários. Se possível, deverão ser elaborados gráficos ou tabelas nos quais constem esses resultados. Maiores detalhes sobre como realizar os seminários serão discutidos depois.

Considerações finais

Neste artigo, apresentei reflexões acerca de fatores que considero importantes para o ensino de língua materna, especialmente em relação ao ensino de gramática, tais como: o que dizem o PCN sobre isso, quais as contribuições da Sociolinguística para o ensino, diferenciando norma padrão de norma culta, defendendo que esta é que deve ser ensinada pela escola, qual a visão de língua, linguagem e gramática da Sociolinguística, as diferenças entre variação, variante e variável, sobre a noção de erro, o que preconceito linguístico e avaliação linguística.

Também apresentei hipóteses confirmadas pelos relatos de algumas professoras sobre o porquê do distanciamento entre o que se estuda na academia e o que se pratica em sala de aula: alguns deles são e, talvez, o principal seja este primeiro, falta de compreensão, de fato, dos pressupostos teóricos estudados na graduação, pressão da sociedade (escola, pais) a fim de manter o ensino de norma padrão, a falta de tempo para pesquisa, leitura, estudo e reflexão, diante dos baixos salários e do excesso de trabalho e, por fim, a falta de consciência política por parte de muitos professores de língua materna de que ele deve ser um militante do combate ao preconceito linguístico como mais uma forma de preconceito que existe na sociedade e, como tal, é mais um fator de exclusão e de propagação das desigualdades sociais.

Com este artigo, pretendi dialogar com professores e estudantes de letras e pedagogia de modo a contribuir para o desenvolvimento das competências dos alunos em seus mais diferentes contextos no que se refere à fala e à escrita. Espero ter contribuindo de algum modo para isso.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso***:* por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2010.

BRASIL; MEC; SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais***:* terceiro e quarto ciclos fundamentais – língua portuguesa. Brasília: MEC & SEF, 2000.

CYRANKA, Lucia. **Avaliação das variantes***:* atitudes e crenças em sala de aula. In: Martins, Marco Antonio; Vieira, Silvia Rodrigues; Tavares, Maria Alice (orgs.). Ensino de português e sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2014.

COELHO, Izete. **Sociolinguística**. Florianopólis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

FIALHO, Carlos. **Mano Celo de Bolso**. 1ª ed. Natal (RN): Jovens Escribas, 2011, p. 18-23.

FREITAG, Raquel Meister Ko; LIMA, Geralda de Oliveira Santos. **Sociolinguística**. São Cristóvão/SE, 2010.

MARTINS, Marco Antonio; Vieira, Silvia Rodrigues; Tavares, Maria Alice. Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português. In: Martins, Marco Antonio; Vieira, Silvia Rodrigues; Tavares, Maria Alice (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

RAFAEL, Noelma. **Variação, mudança e ensino***:* o caso dos pronomes possessivos da gente e nosso(a)(s) em uma abordagem sociofuncionalista. 2010. 82 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SILVA, Francielly Coelho da. **Variação entre os pronomes TU e VOCÊ na função de sujeito na conversação de Natal (RN)***:* uma abordagem sociofuncionalista. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Teórica e Descritiva) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015 (no prelo).

TAVARES, Maria Alice. **Sociofuncionalismo***:* um duplo olhar sobre a variação e a mudança linguística. Interdisciplinar, ed. esp. ABRALIN/SE, Itabaiana/SE, Ano VIII, v.17, jan./jun. 2013.

RESUMO

Há uma tradição histórica que aponta o bom ensino de Língua materna para a lapidação de termos e empregabilidade das regras e exceções. Porque muitos entendem que o ensino da língua portuguesa é aquele voltado para as normatizações da língua emanadas, principalmente, pela NGB - Normas da Gramática Brasileira. No entanto, já se sabe que as várias formas de falar/dizer a mesma coisa estão presentes no cotidiano dos brasileiros, quer seja em ambientes informais, quer seja em outros ambientes que denotam uma aparente formalidade - como a sala de aula. Por isso, o presente estudo propõe apontar algumas contribuições para o ensino da língua portuguesa, sob a ótica sociofuncionalista (viés da linguística que mescla a Sociolinguística e o Funcionalismo) utilizando-se dos pronomes TU/VOCÊ. Para isso, recorre-se ao aparato teórico laboviano e givoniano, revisita-se alguns documentos oficiais orientadores do uso da língua em ambiente escolar, além de recorrer aos estudos de Tavares (2013), Martins et al (2014) e Sousa (2010). Espera-se, assim, contribuir para a prática pedagógica da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio que se concentra na articulação de três variáveis: o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e na mediação do professor (BRASIL, 2001).

Palavras-chave: Sociolinguística, Sociofuncionalismo, Língua materna, Ensino.

A SOCIOLINGUÍSTICA, O SOCIOFUNCIONALISMO E ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO

Gisonaldo Arcanjo de Sousa (UFRN)
Maria José de Oliveira (IFRN- C. Caicó/ UFPB-PROLING)

Introdução

A sociolinguística vem se convertendo em uma das subáreas da Linguística que se debruça sobre a língua em uso, tal qual aquela ativada em conversas diárias, nas situações mais corriqueiras, mais naturais e espontâneas travadas em eventos de fala, em especial, os empregos heterogêneos, sobre os quais se pode controlar fatores linguísticos e sociais. Na percepção de Labov (2008 [1972], p.13), "a língua tal como usada na vida diária por membros da ordem social, este veículo de comunicação com que as pessoas discutem com seus cônjuges, brincam com seus amigos e ludibriam seus inimigos".

O sociofuncionalismo é um termo utilizado para representar a articulação entre os enfoques da sociolinguística e do funcionalismo linguístico.

Este trabalho tem como proposta indicar algumas contribuições da teoria Sociolinguística e da teoria sociofuncionalista para o ensino de português nas séries do ensino fundamental e médio.

Para cumprir tal intento, revisitaram-se documentos oficiais dos PCN, referentes ao ensino fundamental e médio, bem como estudos de Tavares (2013), Martins et al (2014) e Sousa (2010), entre outros. O passeio por esses autores e documentos oficiais categoriza a pesquisa como bibliográfica, uma vez que submergir no material citado foi fundamental para cumprir-se os passos do tra-

balho, que está organizado com esta introdução, discussões dos conceitos de sociolinguística e variação; noções de sociolinguística e de funcionalismo e as relações com o ensino e considerações finais.

A sociolinguística e variação (discussão)

O que se tem de mais relevante na Teoria da Variação e da Mudança Linguística foi estabelecido no trabalho de Weinreich, Labov e Herzog (2006) publicado em 1968. Tal trabalho rompeu com a ideia estabelecida pela corrente de estudos linguísticos que prezava pela identidade entre estrutura e homogeneidade. Para substituir essa visão foi proposto um estudo, baseando na heterogeneidade ordenada da língua, o que os autores ditam como "a possibilidade de descrever a diferenciação ordenada dentro da língua". Labovianamente falando:

> A existência de variação e de estruturas heterogêneas nas comunidades de fala investigadas está certamente bem fundamentadas nos fatos. É a existência de qualquer outro tipo de comunidade de fala que deve ser posta em dúvida (LABOV, 2008, p. 238)

A variação é inerente à língua. É o que, segundo Labov (2008, p.313), traduz duas ou mais formas distintas de dizer a mesma coisa. Tal fenômeno é chamado de variante. Dessa forma, cada variável pode representar uma forma abstrata que se materializa nas suas formas variantes. Atenta-se para a possibilidade de haver, em alguns casos, contextualmente, falando, variantes sendo utilizadas de forma categórica, invariável, aí cabe os estudos da variação descreverem como uma determinada variável linguística se configura.

O objetivo maior dos estudos variacionistas é a língua cotidiana, que para Labov (2008, p.244) chama-se vernáculo, "o estilo em que se presta o mínimo de atenção ao monitoramento da fala". Vê-se, então, que o estudo da língua nesta teoria, acontece no contexto social.

Outra temática valorizada na Teoria da Variação é o da mudança linguística. Não se pode entender o desenvolvimento da mudança em uma comunidade sem levar em consideração a vida social dos usuários da língua, pois pressões sociais exercem pressão sobre a mesma. O que se observa é que não só os fatores

internos devem ser analisados para se compreender os padrões das manifestações das línguas, mas também os externos.

Veja-se o que afirmam Weinreich et al (2006, p. 126):

> Fatores linguísticos e sociais estão intimamente inter-relacionados no desenvolvimento da mudança lingüística. Explicações confinados a um outro aspecto, não importa quão bem construídas, falharão em explicar o rico volume de regularidade que pode ser observado nos estudos empíricos do comportamento linguístico.

Assim, grosso modo, o ato de estudar um fenômeno da língua deve considerar tanto os aspectos da estrutura (fatores internos) quanto os sociais (fatores externos). Sobre o exposto Guy (2007, p.19) afirma:

> Um dos atrativos – e um dos desafios – da pesquisa dialetal é a de ter a visão de Jano sobre os problemas da linguagem humana, simultaneamente olhando, de um lado, para a organização das formas linguísticas, e, de outro, para a sua significância social.

Entende-se, assim, que a análise das formas variantes de uma variável linguística pode revelar comportamentos que são explicados pela ação de fatores linguísticos e sociais; que a variação não é aleatória, mas estruturada e que pode ser explicada; e ainda que uma análise das formas tratadas de segunda pessoa, como é esta, acontece em interação, não podendo deixar de ser auxiliada pelas ciências da cognição.

À medida em que se propõe analisar a variação, e possível mudança, do TVS na fala do seridoense, procura-se identificar também os fatores linguísticos e sociais condicionantes desta variação. Desse modo, os pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista de Labov se mostram essenciais e eficazes.

Esclarece-se que comunidade linguística é vista como um grupo de pessoas que comungam de normas e atitudes com respeito à linguagem, mas não como um grupo de pessoas que falam do mesmo modo (LABOV, 1972/1991/2011). Embora compartilhem de uma variedade de língua e sua fala demonstre os recursos linguísticos disponíveis em sua volta, elas podem apresentar grande diversidade entre si, quando se considera sua performance objetiva.

As variantes linguísticas são definidas como alternativas de dizer a mesma coisa, num mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. Dessa forma, elas têm, portanto, igual valor de referência, mas às vezes podem diferir quanto ao seu valor social (LABOV, 1972/1991).

O uso do *você* em detrimento do *tu* e do *senhor* na fala do seridoense, mais precisamente em cartas pessoais de Caicó, pode ser considerado um caso de variação já que, na perspectiva Laboviana, esta variação é sistemática, não-aleatória, na medida em que é condicionada tanto por fatores internos ao sistema linguístico, como fatores externos, de natureza social.

Noções de sociolinguística e de funcionalismo e as relações com o ensino

Os estudos combinados da sociolinguística e do Funcionalismo linguístico podem apontar resultados que possibilitam colocar em prática o que rezam os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que diz respeito a prática do ensino de língua nas escolas.

Essa possibilidade de propor atividades advindas do aporte teórico do sociofuncionalismo – combinação das duas teorias anteriormente citadas – pode enriquecer a dinâmica metodológica dos professores, muito deles ainda presos às velhas crenças do ensino da gramática tida como tradicional, apesar da existência de documentos oficiais que (re)direcionam o ensino da língua.

O fenômeno da variação linguística trata de mostrar que não falamos/escrevemos todos de um mesmo jeito. Os falares e as escritas de um povo estão atrelados à sociedade na qual está inserida este falante. Daí a pluralidade de formas que precisam ser aceitas nas escolas e discutidas com professores.

Da mesma forma e quase pelo mesmo viés, o Funcionalismo linguístico também pode ser considerado produtivo quando o assunto é forma-função. Givón (2001) aponta a representação e a comunicação do conhecimento (experiência) como as principais funções da linguagem humana. A comunicação é processada por meio do sistema de representação cognitivo e pelo sistema de codificação comunicativo, e, cada um desses sistemas é formado por níveis. Pertencem ao sistema de representação cognitivo:

a) O léxico conceptual – uma espécie de mapa das experiências físicas ou externas, sociais e culturais, mentais ou internas todos presos ao tempo e compartilhados socialmente. São representados por nomes, verbos e adjetivos;
b) A informação proposicional – são conceitos combinados em orações sobre eventos/estados dos quais as entidades fazem parte;
c) O discurso multiproposicional – junção/combinação das orações (a informação proposicional) em um discurso coerente.

Assim, a respeito da ligação dos formadores desses subsistemas, Givón conclui "pode-se entender o significado de palavras independentemente da proposição à qual pertencem, mas não se pode entender uma proposição sem entender o significado das palavras que a compõem". E complementa: "Pode-se entender o significado de orações independentemente do discurso ao qual pertencem, mas não se pode entender o discurso sem entender as proposições que o compõem". (GIVÓN, 2001, p. 10-1).[1]

Givón (2001) percebe que o sistema de codificação comunicativo é composto por dois códigos: o primeiro código é o sensório motor periférico que se relaciona com a fonética, a fonologia e a neurologia. Ele envolve operações de codificação e decodificação associadas às modalidades motoras e perceptuais; o segundo é o gramatical. Cabe a ele codificar a semântica proposicional e a coerência discursiva através dos subsistemas gramaticais elencados abaixo:

- papéis gramaticais;
- definitude e referência;
- anáfora, pronome e concordância;
- tempo, aspecto, modalidade e negação;
- transitividade;
- topicalização;
- foco e contraste;
- relativização;

1. Tradução nossa

- atos de fala;
- junção oracional e subordinação.

Givón (2001) considera a gramática como um sistema de base biológica, adaptada, motivada, não arbitrária. Ele a explora através das seguintes premissas:

- A linguagem é uma atividade sócio-cultural;
- a estrutura serve a uma função cognitiva ou comunicante;
- a estrutura é não-arbitrária, motivada, icônica;
- a mudança e a variação estão sempre presentes;
- as categorias são não discretas;
- a estrutura é não-rígida, maleável;
- o significado é dependente do contexto;
- as gramáticas são categorias emergentes e
- regras gramaticais permitem flexibilidade.

As premissas acima obrigam o Funcionalismo a estudar a língua em situação de uso: a gramática que empresta formas ao discurso passa a ser por ele formatada. Tem-se agora a ideia de gramática funcional – um sistema formado pelas regularidades resultantes de variadas pressões que a língua sofre no uso.

Os funcionalistas se apóiam nessa gramática imprevisível, instável, dinâmica, mutante, variante, sujeita às pressões que o discurso faz de forma contínua e constante sobre ela. Daí o conceito de "gramática emergente" formulado por Hopper (1998).

Segundo Bybee e Hopper (2000, p. 96)[2], num estudo sob a perspectiva da gramática funcional, deve-se considerar:

> i) que o analista examine o item em que está interessado apenas quando usado por falantes reais em contextos reais;
> ii) há a necessidade de que o item seja atestado por um bom número de ocorrências para que se confirme que realmente fez parte do repertório das estratégias discursivas do usuário da língua.

2. Tradução nossa

Na interação comunicativa, os envolvidos se sentem mais libertos dos padrões prescritivistas impostos pela gramática normativa e falam mais espontaneamente, ajudados por outros recursos como os gestos, as expressões faciais, as pausas, tom de voz.

Givón (1995) enfatiza que a gramática não passa de um código comunicativo, capaz de instrumentalizar a sistematização linguística a partir de dois domínios funcionais: o da semântica proposicional e o da pragmática discursiva.

A partir dessa concepção, Givón (1995) elenca alguns princípios funcionalistas: princípio da iconicidade, princípio da marcação, teoria dos protótipos e gramaticalização. Eles são de fundamental importância para se compreender escolhas de arranjos sintáticos feitas pelos falantes no momento de interação comunicativa. Daí o professor de sala de aula do ensino fundamental e médio deveria se apropriar dos conceitos importantes para a sua prática.

De acordo com o autor, os padrões postos à construção do discurso são fornecidos pela gramática que emerge, que varia, que muda. Assim, surgem funções novas para velhas formas. E esses princípios respondem a essa inquietude da língua.

Ao professor, cabe conhecer não tão somente estes conceitos e estudos, mas também outros que são expostos na literatura Linguística.

Os documentos que orientam o ensino no Brasil, precisamente os PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais- abordam que

> A língua portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. (BRASIL, 1997, p.26)

Por essa razão, a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa no ensino fundamental e no ensino médio precisa estar adequada aos documentos oficiais, a fim de promover a formação da cidadania do aluno, evitando um problema visivelmente perceptível nas escolas e até fora dela: o preconceito linguístico.

Sobre o preconceito, os PCN mostram que o mesmo é "disseminado na sociedade em relação às falas dialetais e deve ser enfrentado na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo da educação para o respeito à diferença. (BRASIL, 1997, p. 26)

Percebe-se o preconceito através manifestações de pessoas que ocupam um lugar privilegiado na pirâmide social de uma comunidade. São essas pessoas que elegem o que é considerado certo ou errado na língua, pois dominam a variedade culta na fala/escrita. Sobre o preconceito, os PCN orientam que a escola ofereça condições para que o aluno seja capaz de: "refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua".(BRASIL, 1998, p. 59).

Assim, o professor deve orientar os seus alunos para que considerem a variação lexical, a fonológica, a sintática, a do discurso, morfofonológica e morfossintática.

Observem-se os exemplos:

Variação lexical

Abóbora- jerimum
Mandioca-aipim-macaxeira
Polenta-angu
Mulher- dona- senhora
Toalete- banheiro

Variação fonológica

Firme-filme
Veia-velha
Foia-folha
Muié-mulher
Pexe-peixe
Bejo-beijo

Variação morfofonológica-morfológica e morfossintática

Eles anda- Eles andam.
Alternância entre TU e VOCÊ.
A gente e você

Variação e discurso

Uso de alguns conectores- como é o caso de e, aí, daí e então.

Variação sintática

Eu vi-o no cinema – eu o vi no cinema
Alugam-se casas – Aluga-se casas.

Todas as variações apontadas nos exemplos anteriores são respaldadas nos documentos oficiais. É relevante considerar que

a) Qualquer língua comporta um grande número de variedades linguísticas, que devem ser respeitadas;
b) As variedades são mais ou menos adequadas a determinadas situações comunicativas;
c) Os rótulos "certo" e "errado" devem ser questionados;
d) A norma culta, variedade de maior prestígio social, deve ter lugar garantido na escola, mas não deve ser a única privilegiada no processo de conhecimento linguístico proporcionado ao aluno. (BRASIL, 1998, p. 75, 76).

Diante de uma realidade em que o aluno se depara com fenômenos em variação, é relevante que a escola se sinta preparada para não reproduzir a discriminação linguística. (BRASIL, 2001). É papel do professor favorecer o processo de reflexão da língua para que o aluno perceba que o processo linguístico é interativo e dinâmico.

Como dizem os PCN (BRASIL, 2001, p. 82) " é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso")

Pensando assim, o estudo das variantes gramaticais deve ser tratado em nível de igualdade, sem espaços para preconceitos. Mesmo sabendo que existem diferenças em relação ao uso de algumas formas, gerado pelas avaliações subjetivas advindas do convívio cultural, todas devem ser tratadas como legítimas. Veja o que diz os PCN (BRASIL, 2001, p. 82):

> É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana.

Inspirando-se ainda nos PCN (2001, p.82-83), algumas atividades são salutares para se trabalhar com a variação linguística, as quais passa-se a se transcrever com adaptações:

- Transcrição de textos orais, gravados em vídeo ou cassete, para permitir identificação dos recursos linguísticos próprios da fala;
- edição de textos orais para apresentação, em gênero da modalidade escrita, para permitir que o aluno possa perceber algumas das diferenças entre a fala e a escrita;
- análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, na mídia e nas artes, analisando depoimentos, filmes, peças de teatro, novelas televisivas, música popular, romances e poemas;
- levantamento das marcas de variação linguística ligadas a gênero, gerações, grupos profissionais, classe social e área de conhecimento, por meio da comparação de textos que tratem de um mesmo assunto para públicos com características diferentes: (...)
- análise de fatos de variação presentes nos textos dos alunos;

- análise e discussão de textos de publicidade ou de imprensa que veiculem qualquer tipo de preconceito linguístico;
- análise comparativa entre registro da fala ou de escrita e os preceitos normativos estabelecidos pela gramática tradicional.

Sendo assim, o professor deve promover reflexões e análises de textos de gêneros diversos, nas modalidades de fala e de escrita, nos níveis formal e informal, abrindo espaços para variações da língua vernácula, estilos, regiões e condições sociais também diversas. Desse modo, possibilita-se ao aluno momentos de reflexão e a abertura para o contato com a diversidade e o respeito às diferenças, assim como, o favorecimento do desenvolvimento da competência comunicativa do mesmo.

Gorski e Freitag (2013, p. 46 e 47) pondo ênfase no modo de ensinar, recomendam a importância de se trabalhar a partir do diagnóstico identitário dos alunos, verificando-se a heterogeneidade discursiva,

> comparando as variedades, contextualizando-as sócio-historicamente (dintiguindo diversidade de desigualdade), e combatendo preconceitos entre os próprios alunos, sempre na direção da inclusão social. Transformar a sala de aula em um 'laboratório de linguagem' certamente contribuiria para que os envolvidos assumissem uma atitude científica diante dos fenômenos da linguagem.

Diante do exposto, a proposta geral é que se trabalhe a partir da realidade do aluno, considerando-se as heterogeneidades discursivas, incentivando à investigação, às descobertas em um trabalho organizado por projetos que sejam direcionados para a coleta de novos dados, os quais possam apontar novas regularidades de nossa língua.

Considerações finais

Feitas as leituras de autores da área e documentos oficiais em termos mais sintéticos pode dizer que as contribuições da sociolinguística e do sociofuncio-

nalismo em sala de aula são no sentido de se partir de um trabalho de identidade do aluno e daí promover-se situações de uso dos gêneros de formalidades diversas, para que o aluno entre em contato com uma diversidade maior de situações linguísticas, sem margens para se desenvolver o preconceito.

É um estudo que deve partir do uso que fazemos da língua em situação de interatividade, na busca por regularidades que representam a fala, tornando-se leitores mais reflexivos e conscientes do seu papel como usuário da língua.

Com relação ao estudo da variação, este deve ser abordado apontando-se para os seus diversos níveis, tais como: variação lexical, variação fonológica, morfofonológica, morfológica, morfossintática, sintática e discursiva, com o propósito de o aluno poder reconhecer que a língua varia em diversos âmbitos e que o professor tenha em mente uma concepção de linguagem interativa.

Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais***:* Língua Portuguesa- 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental**: Língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. Brasília, DF: MEC.SEF, 1997.

GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. John Benjamins: Amsterdam/ Philadelphia: 1995.

GIVÓN, T. **Syntax.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001, v.1.

HOPPER, P. J. Emergent grammar. In: TOMASELLO, M. (ed). **The new psychology of language**. Lawrence Erlbaum: New Jersey, 1998. p.155 -175.

TAVARES, M. A. **Sociofuncionalismo***:* um duplo olhar sobre LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos***.** Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Alves Cardoso. São Paulo: Parábola, [1972]2008.

GÖRSKI, E. M; FREITAG, R. M. K. O papel da sociolinguística na formação dos professores de língua Portuguesa como língua materna. In: MARTINS, M. A; TAVARES, M. A. **Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa**. Natal-RN, EDUFR, 2013.

a variação e a mudança linguística. Edição especial Abralin/SE. Itabaiana/SE, Ano VIII, v.17, jan./jun. 2013.

WEINREICH, U.; LABOV, W,; HERZOG, M. I. Empirical Foundations for theory of language chage. In: LEHMANN, W.P.; MALKIEL, Y. (Eds) **Direction for historical linguistic**. Austin & London University of Texas Press.1968.

_____. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

RESUMO

Tendo constatado que a língua varia e está em constante transformação e fluidez, o presente trabalho tem como propósito mostrar a importância da variação linguística para o ensino de língua materna. O primeiro aspecto a apresentar é a teoria da variação, instrumento essencial para os estudos da linguagem em uso na sociedade, e o segundo, quais as consequências dessa linguagem para o ensino de língua. Conforme Tarallo (1986) todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade de fala que todos falem da mesma forma. No plano sincrônico, as variações na língua são relacionadas a fatores diversos: dentro de uma mesma comunidade de fala, pessoas de origem geográfica, de idade, de sexo falam distintamente. É importante destacar que os falantes adquirem as variedades linguísticas próprias a sua região e a sua classe social. O trabalho com variação, no entanto, não torna a língua melhor ou pior nem mais bonita. Simplesmente aproxima o indivíduo de uma melhor compreensão do mundo e sua relação no meio em que vive. O que percebemos ainda hoje de mais relevante, é o conflito existente no âmbito da polarização entre a língua de fato ensinada na escola, que podemos chamar de *variedade padrão*, e o *dialeto social* que o falante domina de acordo com sua origem sociocultural.

Palavras-chave: Variação linguística, Variedades, Ensino, Língua materna.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Maria Edna Porangaba do Nascimento[1]

Introdução

A variação linguística é um fenômeno natural da língua portuguesa. Assim como em outras línguas, a mesma apresenta inúmeras variações e passa por mudanças no tempo – historicamente – e no espaço – geograficamente. Apesar de tal fato ainda não ser bem compreendido pela grande maioria da população brasileira, que concebe a língua como um objeto homogêneo, uniforme. Essa ideia de uniformidade vem sendo evidenciada há muito tempo por professores que fundamentam o ensino da língua apenas nos pressupostos das gramáticas normativas, ignorando a diversidade linguística no meio escolar, possivelmente por falta de habilidade para lidar com as variações linguísticas.

A partir da constatação que a linguagem varia, precisamos observar as consequências e o uso dessas variações para o ensino de língua materna. O primeiro passo é como a Teoria da Variação – Sociolinguística – pode ajudar na reflexão e no processo de ensino aprendizagem de língua, tendo como foco as variações linguísticas, o segundo aspecto, e talvez o mais importante, é que algumas formas de expressão podem estigmatizar socialmente seus falantes, principalmente no que se refere ao uso dos pronomes, enquanto outras podem valorizá-los socialmente.

1. Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Professora Substituta de Língua Portuguesa da Universidade de Ciências e Saúde do Estado de Alagoas-UNCISAL e da Faculdade SEUNE.

Vale salientar que as novas propostas de educação em língua materna têm adotado como objetivo a questão da variação linguística. Os Parâmetros Nacionais Curriculares - PCNs, por exemplo, apresentam como objetivos do ensino de língua portuguesa o domínio da língua em seus diversos contextos de uso. Todavia, não apenas na escola, mas na sociedade em geral, o tratamento dado a esse tema tem deixado muito a desejar, pois percebemos que lhes faltam reflexões com embasamento teórico, fundamentado na Sociolinguística.

A Sociolinguística, subárea da linguística, parte do princípio de que a variação e a mudança são inerentes às línguas e que, por isso, devem sempre ser levadas em conta na análise linguística. Língua e variação são inseparáveis: a Sociolinguística encara a diversidade linguística não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico. Em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação, chamadas de variantes.

Para a Sociolinguística a língua existe enquanto interação social, criando-se e transformando-se em função do contexto sócio histórico. A língua é, portanto, "uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita" (BAGNO, 2010, p. 36). Sendo assim, não há o que se falar em equivalência entre língua e gramática. Um dos maiores equívocos no ensino de língua materna, segundo Antunes (2009), consiste em se acreditar e propagar que apenas o conhecimento da gramática normativa é o suficiente para que o indivíduo seja capaz de ler e escrever com sucesso e adequação os mais variados gêneros textuais, de acordo com as exigências da escrita formal e socialmente privilegiada.

Entendemos, nesse contexto, que o ensino de língua portuguesa deve ser pautado em um ensino crítico-reflexivo, de modo a garantir uma educação linguística para além da gramática e o professor, nesse momento, possui um papel fundamental. Buscamos apresentar também as contribuições que a teoria da variação – Sociolinguística – traz para o ensino de língua materna. Sendo assim, é o professor que deve apropriar-se das contribuições dessa teoria com a finalidade de formar cidadãos críticos, reflexivos e conscientes combatendo, sobretudo, o preconceito linguístico.

É importante ressaltar que a natureza discriminatória que a linguagem pode assumir, em função da variação linguística e dos mecanismos de estigmatização, leva-nos, professores e pesquisadores, a refletir sobre a questão que mais nos afeta: em que grau o processo de ensino da língua materna contribui para manutenção

das situações de exclusão a que está sujeita a população socialmente marginalizada? Muitos são os aspectos que respondem a essa questão. Entretanto, ainda hoje, o que percebemos é o conflito existente no âmbito da polarização entre a língua que é ensinada na escola, em sala de aula, a *variedade padrão*, e o *dialeto social* que o falante domina de acordo com sua origem sociocultural.

Tarallo (1986) afirma que todas as línguas variam, ou seja, não existe nenhuma sociedade ou comunidade de fala que todos se expressem da mesma forma. No plano sincrônico, as variações na língua são relacionadas a diversos fatores linguísticos e extralinguísticos. Dentro de uma mesma comunidade de fala, pessoas de origem geográfica, de idade, de sexo falam distintamente. É importante destacar que os falantes adquirem as variedades linguísticas próprias a sua região e a sua classe social.

O trabalho com variação linguística, no entanto, não torna a língua melhor ou pior nem mais bela. Aproxima, simplesmente, o indivíduo de uma compreensão melhor e mais coerente do mundo e sua relação no meio social em que vive.

Variação linguística: aspectos teóricos

Linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável, conforme Alkimim (2008). Essa relação, realmente, é a base fundamental da constituição do ser humano, que é um ser social.

Ao estudarmos a língua em uso no meio de uma comunidade, percebemos que a variação é inevitável, pois todos os indivíduos da comunidade são falantes, porém pertencem a classes socioeconômicas distintas e desenvolvem atividades diferentes.

De acordo com a postura variacionista, a variação é inerente ao sistema linguístico, tendo em vista que a variação não só existe na comunidade, mas inclusive na fala de uma única pessoa.

Acreditamos que os fenômenos linguísticos variáveis, aqueles expressos com duas ou mais variantes, apresentam tendências regulares possíveis de serem descritas e explicadas por restrições de natureza linguística e não linguística. Surge, portanto, a noção de regra variável, na qual a frequência de uso se torna sujeita à interferência de fatores linguísticos ou fatores extralinguísticos, isto é, sociais.

Conforme Tarallo (1986), as formas variantes são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade, que

constituem no conjunto uma variável linguística. Assim, interessa à teoria da variação a descrição e explicação dos dados linguísticos produzidos em circunstâncias concretas de comunicação.

A Sociolinguística – também conhecida como Teoria da Variação – surgiu no final da década de 1960, cujo precursor foi William Labov, veio romper com os modelos teóricos que entendiam a língua como um sistema homogêneo, invariável. Essa teoria firmou seu lugar ao provar que a variação é inerente ao sistema linguístico. Propôs então a heterogeneidade linguística, postulando que não há como estudar a língua sem estudar, ao mesmo tempo, a sociedade em que esta é falada, evidenciando dessa forma a inter-relação entre língua e sociedade. Mattos e Silva (2004) afirmam a esse respeito que

> o grande avanço da sociolinguística se funda basicamente na sua conceituação de língua como sistema intrinsecamente heterogêneo, em que se entrecruzam e são correlacionáveis fatores intra e extralinguísticos, ou seja, fatores estruturais e fatores sociais (como classe, sexo, idade, etnia, escolaridade, estilo). Mattos e Silva (2004, p. 299)

A grande mudança introduzida pela Sociolinguística segundo Bagno (2010, p. 39) foi a concepção de língua "como um 'substantivo coletivo': debaixo do guarda-chuva chamado língua, no singular, se abrigam diversos conjuntos de realizações possíveis dos recursos expressivos que estão à disposição dos falantes". Esses conjuntos de realizações que são possíveis em nossa língua correspondem às variações linguísticas.

Vale ressaltar que outra questão importante postulada pela Teoria da Variação, é que a variação linguística não ocorre de forma aleatória, mas de forma organizada e ordenada. Se um falante quisesse, por exemplo, perguntar ao seu interlocutor: *Você pode me informar onde fica a igreja?* teria como opções de escolhas para se dirigir ao seu interlocutor os pronomes *tu, senhor(a),* e a forma reduzida de você: *cê* . Podemos perceber então que há certa regularidade entre as formas, segundo uma lógica linguística. Se fizéssemos uma correlação entre os fatores extralinguísticos – sociais, poderíamos dizer ainda que a forma a ser utilizada poderia variar de acordo com o grau de intimidade entre eles, de acordo com o gênero e com idade do interlocutor, por exemplo.

Conforme Alkimim (2008), as variações observadas nas línguas, do ponto de vista sincrônico, são relacionadas a fatores diversos: dentro de uma comunidade de fala, pessoas de origem geográfica, de idade, de sexo, diferentes falam distintivamente. Sendo assim, os falantes adquirem as variedades linguísticas próprias de sua região, a sua classe social.

Podemos descrever as variedades linguísticas, em uma perspectiva geral, a partir de dois parâmetros básicos: a variação geográfica (ou diatópica), também conhecida como regional, e a variação social (ou diastrática).

A variação geográfica ou diatópica está relacionada às diferenças linguísticas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geograficamente diferentes, isto é de acordo com a região em que o falante vive.

A variação social ou diastrática, por sua vez, refere-se a um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala. Neste sentido, podemos apontar os seguintes fatores relacionados às variações de natureza social: classe social, idade, sexo, contexto social.

Vale destacar também que além de ser condicionada pelos fatores de ordem geográfica e social apontados acima, a variação linguística recobre todos os níveis da língua (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical, estilístico-pragmático).

Não iremos exemplificar cada um deles, mas entendemos que uma das formas de variação mais conhecida pelos alunos se insere no nível fonético-fonológico, estando diretamente ligada também à variação geográfica/diatópica/regional – o sotaque.

As pesquisas sociolinguísticas mostram ainda que existem variedades prestigiadas – as utilizadas pelas camadas privilegiadas da população, em oposição às variedades estigmatizadas – utilizadas geralmente por falantes com pouca ou nenhuma instrução formal. A Sociolinguística nos diz que onde houver variação (linguística) sempre haverá avaliação (social), isto é, as formas linguísticas utilizadas serão sempre analisadas não pelas características propriamente linguísticas, no entanto conforme os juízos de valores sociais conferidos a quem as utiliza. O que para a Teoria da Variação representa simplesmente "diferença" no uso da língua.

Variação linguística e ensino

É importante mencionar que embora a Sociolinguística tenha trazido noções fundamentais como o da língua como um sistema heterogêneo, no entanto, ainda não há uma prática eficaz no sentido de romper com a tradição gramatical que impulsiona as práticas pedagógicas. O que observamos ainda hoje é que "a escola é orientada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado" (BORTONI -RICARDO, 2006, p. 14).

Possenti (1998) também diz a esse respeito que a finalidade da escola é ensinar o português padrão. Sendo assim, o ensino continua voltado apenas para o que é prescrito pelas gramáticas normativas, ao ensino da norma padrão. Propagando, portanto, o mito de que é preciso saber gramática para falar e escrever bem, como se a língua fosse equivalente à gramática.

A gramática normativa apresenta a norma padrão, só que esse padrão equivale ao modelo idealizado de língua "certa", não corresponde ao uso real. Defendemos que o professor de língua materna precisa estar ciente disso e não ignorar as diferenças linguísticas em detrimento desse padrão normativo. É fundamental que o professor conscientize os alunos de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa e que cada forma alternativa vai servir a propósitos distintos, sendo também recebidos de forma diferenciada pela sociedade. Algumas formas vão imprimir prestígio ao falante, garantindo maior credibilidade, enquanto outras vão contribuir para a formação de uma imagem negativa, privando o falante de determinadas oportunidades.

Faraco (2004) afirma que cabe ao ensino de língua portuguesa ampliar a mobilidade sociolinguística do falante, garantindo-lhe um trânsito amplo e autônomo pela heterogeneidade linguística em que vive e não concentrar-se apenas no estudo de um objeto autônomo e despregado das práticas socioverbais.

Muitas pessoas, ao eliminar a noção de "erro", poderiam pensar que em termos de língua vale tudo. Acontece que, em termos de língua, como afirma Bagno (2011, p.154), "tudo vale alguma coisa, mas esse valor vai depender de uma série de fatores". Tudo vai depender, por exemplo, de "quem diz o quê, a quem, como, quando, onde, por que e visando que efeito". Em cada situação comunicativa o

aluno precisa encontrar uma forma que seja ao mesmo tempo mais adequada e aceitável, isso tanto na modalidade oral como na escrita.

Bagno (2011) diz que nas duas modalidades deve haver um equilíbrio entre os eixos de adequação e aceitação. Se o indivíduo está em uma situação formal, precisa utilizar uma linguagem formal, caso esteja em uma situação informal, precisa usar uma linguagem adequadamente informal. Seria inaceitável, por exemplo, o uso de gírias em uma entrevista de emprego.

Percebemos que o preconceito linguístico ainda existe e atua com muita força na sociedade de forma geral, contudo, na sala de aula o professor, como formador de opinião que é, pode trabalhar de modo a eliminá-lo. Um passo relevante a ser destacado é o de refletir com os alunos a respeito da variação linguística. Sendo assim, para que o ensino mude, é preciso compreender antes de qualquer coisa que a língua é um instrumento de comunicação social diversificado em todos os seus aspectos, é o meio de expressão de indivíduos que vivem em uma sociedade também diversificada social, cultural e geograficamente.

A variação do pronome lhe[2]

O sistema pronominal, no Português Brasileiro, encontra-se em processo de reformulação.

O propósito deste texto é analisar o uso do pronome **lhe** usado como acusativo (objeto direto) e como dativo (objeto indireto), num corpus constituído por setenta cartas pessoais de jovens escolarizados, residentes em Maceió, procurando identificar o fenômeno em situações reais de comunicação.

A teoria que deu sustentação para esse trabalho foi a Variação Linguística, também conhecida como sociolinguística quantitativa, que trabalha com dados quantitativos e probabilísticos e cujo precursor é William Labov.

O pronome **lhe** é abordado pela gramática tradicional como dativo, como se verifica nos exemplos apresentados por Cereja & Magalhães (1999, p. 128).

2. Para uma discussão aprofundada das questões apresentadas no artigo, ver minha dissertação de mestrado intitulada *O uso do pronome lhe como acusativo e como dativo em textos informais*.

(1) "Emprestaram **lhe** os livros".
O.I. O. D.
(2) "Ele nos dará atenção quando **lhe** contarmos a verdade".
O.I. O. D.

No entanto, com base em nossos estudos, verificamos que o pronome **lhe** passou também a ser usado como acusativo, como mostram, respectivamente, os exemplos[3] (3) e (4).

(3) Eu **lhe** amo. (C. 17AN)
O.D.
(4) Assim que **lhe** vi gamei (...) (C-23MS)

Sobre esse fenômeno pouco se tem dito, embora o uso do **lhe** como acusativo esteja em evidência no Português Brasileiro. Antenor Nascente (1922, *apud* Marroquim, 1996) constatou a existência do fenômeno no Rio de Janeiro; Mário Marroquim (1934) registrou o fenômeno em Alagoas e Pernambuco; Câmara Jr. (1972) também constatou a existência do fenômeno, assim como Martins (1989), Monteiro (1994) e Menon (1996), dentre outros.

Vale destacar, que assistimos no quadro do sistema pronominal a uma mudança em curso, observamos na representação do objeto direto anafórico, que consiste no quase desaparecimento dos clíticos objeto direto de 3ª pessoa (**o, a, os, as**), dando origem ao objeto nulo. Ainda em relação a isso, a (re)introdução do pronome sujeito **ele** em função de objeto direto, como forma de compensar a falta do clítico, ou, ainda a reinterpretação do clítico **lhe**, só admitido pelas gramáticas como representação de um objeto indireto, mas usado por boa parcela da população como objeto direto, acumulando assim as duas funções.

Na maioria das variedades do PB, a ocorrência entre pessoas do pronome e pessoas do verbo foi quebrada pela adoção, em lugar de **tu**, do pronome **você**, que embora faça referência à segunda pessoa, leva o verbo para a terceira pessoa, como no o exemplo.: **Você** vai ao cinema?

3. Sentenças retiradas de cartas pessoais produzidas por jovens escolarizados, do ensino fundamental e do ensino médio. Dados pertencentes ao Banco de dados do LUAL – Língua Usada em Alagoas.

Os gramáticos registraram já na década de 70 essa alteração de uso: Bechara notou, que se empregava **vocês** como plural de **tu** por ter caído o pronome **vós** em desuso; indo mais além, Cunha observou, por sua vez, que **tu** foi substituído por **você** em quase todo o território nacional.

No entanto, Ramos (1999, p. 9) afirma que

> Na região Norte e no Maranhão, a utilização das formas de segunda pessoa do singular **tu** e **você** segue, normalmente, o seguinte critério: a forma própria de intimidade é o pronome **tu**, e a forma de respeito e/ou cortesia é o pronome **você**. Contudo, é importante ressaltar que o uso de um ou de outro tratamento não é necessariamente recíproco, e que sob os rótulos de intimidade, respeito e/ou cortesia estão os fatores como idade, nível de instrução, condição social (igual ou diferente) que intervêm na opção do falante por uma ou outra forma.

Ainda segundo a autora, no plural, essa oposição é anulada, visto que nas áreas ora mencionadas o pronome **vós** também foi substituído por **vocês**, como no restante do país.

Observamos que por consequência dessa mudança a forma **vocês** passou a ser usada tanto como forma de intimidade quanto como de respeito e/ou cortesia. E quando a situação requer um distanciamento, o falante prefere usar as formas **senhor / senhora**.

Novas formas foram obtidas, especialmente, para a primeira e segunda pessoas. **Vossa Mercê** > **você**, que deslocou o **tu**; **a gente**, que desloca presentemente **eu** e **nós**; podemos destacar, ainda, a forma **lhe** que em consequência do quase desaparecimento do clítico **o** está ocupando o lugar de acusativo.

Acreditamos que o provável desaparecimento dos clíticos de 3ª pessoa (**o, a, os, as**) está extremamente relacionado com o uso do pronome **lhe** como acusativo. Assim, a introdução do pronome **você** e **vocês** no lugar de **tu** e **vós** no sistema pronominal do PB acarretou a realização do pronome **lhe**, tanto na função acusativa como dativa.

Tais variedades linguísticas referentes ao sistema pronominal devem ser analisadas e refletidas em sala de aula, observando os usos das formas pronominais em diferentes situações contextuais.

Considerações finais

No que se refere a Variação Linguística e o Ensino de Língua Materna, observamos que tradicionalmente, a linguagem utilizada na escola coloca em evidência as diferenças entre grupos sociais e gera discriminação e fracasso: variantes linguísticas socialmente estigmatizadas, usadas por alunos provenientes de camadas populares, provocam preconceitos linguísticos e resultam em dificuldades de aprendizagem. A escola usa e quer ver usada a variante padrão socialmente prestigiada.

Daí a importância de delimitar com precisão o que é necessário e o que não é necessário ensinar. Muito tempo de sala de aula é desperdiçado com práticas irrelevantes de ensino de coisas que as crianças já dominam, enquanto outras coisas mais importantes e interessantes, são deixadas de lado.

Algumas sugestões importantes para o trabalho com variação no ensino de língua portuguesa é de se levar para a sala de aula, e de se trabalhar, textos de diferentes tipo e gênero, confrontando-os, diferenciando os níveis de língua empregados em cada especificidade, fazendo, como exercício, a transposição de um nível para outro, de um gênero para o outro, atentando-se para os efeitos de sentido que a pertinência, ou não, do nível de língua usado pode provocar, observando que é o contexto que convoca este ou aquele tipo e gênero de texto, bem como o nível de língua mais apropriado.

É importante enfatizar que está no momento de os educadores repensarem suas práticas acerca do ensino de língua materna. Cabe ao professor utilizar as bases teóricas da Sociolinguística para o tratamento da questão da variação linguística com os alunos a fim de conscientizá-los cerca dessa temática. É muito clara a noção de heterogeneidade linguística, mas ainda há muito que se refletir acerca das atitudes que os falantes têm em relação às formas variantes que não são imbuídas de prestígio social, pois quem as utiliza continua a padecer estigmatização.

Sabemos que o professor tem um papel importante na formação do aluno, sendo capaz de fornecer subsídios para que este possa pensar criticamente sobre sua própria língua. Fundamental quando tem o compromisso com uma educação transformadora, quando compreende e faz compreender que não há hierar-

quia entre os usos variados da língua, assim como não há uso linguisticamente melhor que outro. Em uma mesma comunidade linguística coexistem usos diferentes, não existindo um padrão de linguagem que possa ser considerado superior. O que deve determinar a escolha de uma variedade em detrimento de outra é a situação concreta de comunicação.

Dessa forma, acreditamos que o ensino de língua materna cumpre seu papel, que é o de despertar no aluno a consciência e a reflexão para a adequação dos usos da linguagem às diferentes situações do processo de comunicação.

Referências

ALKIMIM, T. M. **Sociolinguística**. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (org.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras.8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** 4. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola, 2010.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 54. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

BAGNO, Marcos.(Org.). **Linguística da norma.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemu na escola, e agora?** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

CUNHA, Celso. **A política do idioma.** São Paulo: Tempo Brasileiro, 1975.

FARACO, Carlos Alberto. **Por uma pedagogia da variação linguística.** Disponível em: <http://variacaolinguistica.files.wordpress.com/2011/06/faraco-por_uma_pedagogia _da_ variacao_linguistica1.pdf>. Acesso em: 11 nov. 1998.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos.** Tradução: Marcos Bagno, Maria Martha Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS & SILVA, Rosa Virgínia. Variação, mudança e norma. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** 2. ed. São Paulo, Edições Loyola: 2004.

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, Maria Edna Porangaba. **O uso do pronome lhe como acusativo e como dativo em textos informais.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2001.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras: ABL, 1998.

RAMOS, Conceição de Maria Araújo**. O clítico de 3ª pessoa: um estudo comparativo português brasileiro / espanhol peninsular.** Tese de doutorado. Maceió, 1999.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

RESUMO

Nesta pesquisa estudamos a criação de formas inovadoras do particípio passado irregular no português do Brasil, trata-se de um trabalho descritivo de cunho qualitativo. Tivemos como objetivos: (1)identificar as formas inovadoras do particípio passado irregular deverbos regulares que estão sendo usadas na modalidade falada doportuguês contemporâneo; (2) descrever e analisar essas novas formas de particípio irregular desconhecidas pelas gramáticas de língua portuguesa; (3) observar se há raiz histórica dessas formas no particípio irregular do português arcaico. Como referenciais teóricos utilizamos as observações e contribuições de Said Ali (2006), Bagno (2007, 2008, 2012, 2013), Bechara (2005), Castilho (2009), Coutinho (2005), Gil (2008), Hauy (2008), Ilari e Basso (2007), Moura Neves (2000), Paiva (2008), Silva Neto (1977, 1986), Silva (2008), Souza (2011), Spina (2008). Na sessão teórica e subsessões há ênfase maior para a história de evolução dos verbos da língua portuguesa, as variações e modificações pelas quais passou para poder chegar ao sistema verbal utilizado. O corpus está constituído de dados coletados em duas etapas, a primeira de gravações de áudio e a segunda aplicação de questionário, a análise divide-se em duas partes: quantitativa e qualitativa. Optamos por utilizar nesta análise os verbos que apresentaram maior recorrência nas duas etapas de coleta de dados, assim, focamos os verbos chegar, trazer e passar (sentido de aprovação), com suas respectivas formas inovadoras –chego, trago e passo. Como resultado, percebemos que a formação desses verbos inovadores pode estar relacionada ao fenômeno da hipercorreção, bem como a analogia com os demais verbos do sistema verbal brasileiro.

Palavras-chave: Criação, Particípio irregular, Variação, Hipercorreção.

AS FORMAS VERBAIS INOVADORAS DO PORTUGUÊS: O CASO DE PARTICÍPIOS IRREGULARES E A RELAÇÃO COM AS FORMAS VERBAIS UTILIZADAS NO PORTUGUÊS ARCAICO

Aurea Rayra Canejo da Silva (UFCG)

Introdução

É sabido por todos que as línguas, durante muito tempo, eram pensadas como algo pronto e acabado, citando o pai da linguística Saussure, *um sistema fechado*, impossível de sofrer alterações. No entanto, partindo de um estudo sociolinguístico da língua, é necessário que a consideremos como inacabada, que pode e deve sofrer alterações, partindo desse critério a sociolinguística busca estudar a língua através de sua relação no meio social, entre seus falantes. Cabe relembrar Bagno (2007, p. 38), que afirma ser a sociolinguística *a ciência que relaciona a heterogeneidade da língua com a heterogeneidade social*, daí a diversidade dos dialetos explicar-se pela diversidade de povos, regiões e situações. Diante desse contexto apresentado pela sociolinguística começamos a perceber o quanto um determinado povo pode influenciar determinadas mudanças linguísticas.

No que se refere ao sistema verbal do português brasileiro (PB), sabemos que há verbos que apresentam formas regulares e irregulares no particípio passado, como o verbo ganhar (ganhado e ganho). No entanto, um fenômeno linguístico tem chamado nossa atenção: o fato de verbos que só apresentam a forma regular, por exemplo, chegar (chegado), estarem sendo flexionados nessa forma nominal como irregular (tinha chego): esta ocorrência caracteriza-se como uma forma verbal inovadora desconhecida da gramática normativa, que não se confunde

com a 1ª pessoa do singular do presente do indicativo (eu chego). Além dessa ocorrência, encontramos também outros verbos, como trazer, passar (no sentido de aprovar) e comprar, em que também apresentam essa forma inovadora (tinha trago, estou passo e tinha compro).

Diante desse contexto de variação linguística, orientamos este trabalho a partir das seguintes questões para melhor entendermos o fenômeno que está acontecendo com o PPI do português brasileiro: Que verbos irregulares apresentam, no português brasileiro contemporâneo falado, formas inovadoras de particípio passado irregular? E qual a relação entre essas formas inovadoras com a formação dos verbos do particípio passado irregular (PPI) no período arcaico? Para tanto, estabelecemos como objetivos desta pesquisa identificar as formas inovadoras do particípio passado irregular de verbos regulares que estão sendo usadas na fala do PB contemporâneo, descrevê-las e observar se há raiz histórica dessas formas inovadoras naquelas do PPI do português arcaico.

Tendo observado a crescente utilização de formas verbais inovadoras do particípio passado irregular dos verbos regulares, no português falado pelos brasileiros, acreditamos que este trabalho contribui com a descrição das variedades do sistema verbal no PB, já que essas formas consideradas inovadoras podem modificar, no decorrer dos tempos, o sistema verbal do PB. Ou ainda, demonstrar uma forte tendência à mudança, a qual poderá acarretar no fortalecimento da língua portuguesa brasileira, promovendo o distanciamento daquele português falado em Portugal.

Além disso, uma descrição sincrônica, com apoio nos estudos históricos, poderá esclarecer se o surgimento desses particípios irregulares mantém algum tipo de relação com o particípio irregular de outros verbos, por exemplo, se pela relação entre ganhar (*ganhado* e *ganho*), pagar (*pagado* e *pago*), aceitar (*aceitado* e *aceite*), seja possível obter as formas de chegar (*chegado e chego*), passar (*passado* e *passo*), trazer (*trazido e trago*) e comprar (*comprado e compro*).

Dentre os autores que nos ajudaram nesta discussão estão: Said Ali (2006), Bagno (2007, 2008, 2012, 2013), Bechara (2005), Castilho (2009), Coutinho (2005), Gil (2008), Hauy (2008), Ilari e Basso (2007), Moura Neves (2000), Paiva (2008), Silva Neto (1977, 1986), Silva (2008), Souza (2011), Spina (2008).

Este trabalho é dividido em três partes descritas a seguir: A primeira apresenta a revisão teórica utilizada na fundamentação deste estudo está organizado

em tópicos nos quais abordamos a história da língua portuguesa, o português brasileiro e as variações linguísticas pelas quais passa a língua. Na segunda parte, encontra-se a descrição da metodologia utilizada. Apresentamos o tipo de pesquisa, os sujeitos participantes e a coleta dos dados, a qual foi realizada através de gravação de aulas, de conversas informais e da aplicação de um questionário. A terceira parte é composta pela análise e tratamento dos dados coletados. Optamos por dividi-lo em três partes visando uma análise mais detalhada do material coletado.

Ao final deste trabalho, no último tópico apresentamos as considerações finais que apontam para determinados fatores responsáveis pelo processo de criação das formas inovadoras do particípio passado observadas. Procuramos compreendê-las e entendê-las mediante aspectos apresentados pela própria língua, que podem, inclusive, ser desconhecidos dos próprios falantes que utilizam essas novas formas.

Por fim, apresentamos as referências bibliográficas que nortearam este estudo.

Breve percurso pela história da língua portuguesa: a formação dos tempos verbais

É importante perceber sobre a história da língua portuguesa que alguns autores, a exemplo de Coutinho (2005), dividem essa história em períodos. Cada período mostra a evolução da língua: *a época pré-histórica*, que vai do início até o século IX, ou seja, desde as primeiras alterações do latim até a definição do romanço galaico – português como língua; *a época proto – histórica*, que compreende o século IX e vai até o XII, o início dessa época marca a definição do romanço galaico – português como língua corrente na região noroeste da Península Ibérica e depois levada para o sul, o marco final desse período é a independência de Portugal; *a época histórica*, a partir do século XII, esta época é dividida em duas fases, a arcaica e a moderna (HAUY, 2008, p. 35). A partir dessa periodização e tendo em vista o estudo de formas verbais inovadoras buscamos relacioná-las à fase arcaica da época histórica da língua.

O galego português faz parte do período arcaico e era a língua falada em 1100 no estado português. Segundo Ilari e Basso (2006), essa era a língua que

gozava de prestígio, por isso fora bastante utilizada na lírica trovadoresca. No entanto, ainda de acordo com os autores, a situação linguística de Portugal nesse período era indefinida, pois os documentos de caráter oficial eram escritos em latim, assemelhado àquele utilizado pela literatura, e os de caráter prático, destinado ao povo, era escrito na língua corrente.

Com a utilização do português arcaico como nova língua, fez-se necessário observar as mudanças ocorridas de uma língua para outra, já que o latim vulgar foi a língua que mais influenciou e contribuiu com a formação do português.

A título de exemplo, Coutinho (2009, p. 272) apresenta as três conjugações do latim vulgar e, junto com elas, indica as mudanças que os verbos da língua portuguesa (LP) sofreram, em seus aspectos gerais, as adaptações e as influências ocorridas.

O autor nos aponta as três conjugações mantidas (1ª, 2ª e 3ª) e mostra-nos as formas verbais que passaram a apresentar novos empregos. Como exemplo desse fato temos: a) o imperfeito do subjuntivo, que, ao que tudo indica, tornou-se o nosso infinitivo pessoal; b) o mais-que-perfeito do subjuntivo, que passou como imperfeito do mesmo modo; c) o futuro perfeito do indicativo que, junto ao perfeito do subjuntivo, constituiu nosso futuro do subjuntivo; d) o presente do subjuntivo, que com emprego próprio, forneceu ao imperativo positivo as 3.ªs pessoas, e todas as pessoas ao negativo; e) o gerúndio, que no ablativo substituiu em parte o particípio presente. (COUTINHO, 2009, p.275).

Coutinho (2009, p. 276) ainda confere-nos uma lista de tempos e formas verbais que não passaram ao português, "desapareceram", são eles: a) *o futuro imperfeito do indicativo*; b) *o futuro do imperativo*; c) *o perfeito do infinitivo*; d) *o particípio presente* (que deu origem a alguns substantivos e adjetivos, no português); e*) o particípio do futuro ativo*; f) *o gerundivo*, que se encontra representado por alguns substantivos e adjetivos, com terminação –ndo; g) *o supino*, que teve seu desaparecimento no século I, e em substituição utilizou-se o infinitivo preposicionado.

Ainda sobre as mudanças ocorridas no sistema verbal, para suprir a falta dos tempos verbais que foram desconsiderados, o mesmo autor apresenta os tempos compostos dos verbos como uma criação românica, pois foram formados, inicialmente, com o verbo *habere,* e depois com *tenere,* com outro verbo no particípio.

Outra mudança destacada pelo autor foi a utilização de formas analíticas ao invés das sintéticas, que desapareceram no último período do latim vulgar (COUTINHO, 2005, p.278). Segundo Coutinho, essas modificações ocorreram porque o latim vulgar foi obedecendo à tendência àquilo que era popular. No entanto, essas formas que iam desaparecendo deixavam vestígios em outros tempos verbais utilizados no latim vulgar. Um exemplo apresentado pelo autor são os verbos depoentes, que eram encontrados nos textos literários de Plauto, Catão e Pompônio com certa vacilação, ou seja, mais de uma forma de uso (horto – hortor, nasco – nascor, irasco – irascor). Esses depoentes deixaram vestígios em alguns particípios passados, que mantêm conservado o seu sentido ativo (aceitar – aceitado e aceito, pagar – pagado e pago).

Quanto às modificações sofridas na morfologia, encontramos em Paiva (2008) afirmação que já no final do século XV a morfologia da língua era considerada moderna, mesmo apresentando características arcaicas. Isso porque já havia certa tendência de regularização de determinados aspectos da língua.

Observando o que a autora afirma a respeito dos verbos e das modificações que sofreram, constatamos que, naquele período, as formas de 2ª pessoa do plural apresentavam as terminações em *–des* e *–de*, mas o *–d* só era conservado em casos em que aparecia precedido de consoante, ou em verbos do infinitivo monossilábico, como em *tendes* (o –d é precedido da consoante –n) e *ledes* (do infinitivo ler).

Quanto aos particípios, os de 2ª conjugação terminados em *–udo* conservaram essa terminação apenas em *manteúdo* (mantido), *teúdo* (tido) e *conteúdo*, que posteriormente passaram a funcionar como substantivos. Hauy (2008, p. 85) constatou ainda que o português arcaico possuía além dos particípios regulares formados em *–ado*, *-udo* e *–ido*, formas irregulares de particípio, como é o caso de *comesto* de *comer*, *colheito* de *colher, coseito* de *coser*, exemplos apresentados pela autora e por Paiva (2008).

Quanto ao particípio presente, Hauy (2008) afirma que as formas terminadas em *–nte*, que assim se denominavam no português arcaico – resquícios do latim, sobreviveram até o século XVI, mas se transformaram depois em adjetivos (*amante, tirante, nascente, escrevente, pedinte, ouvinte, mediante, salvante)* e preposições (*durante, consoante, mediante, não obstante, tirante*). Nas formas compostas dos verbos era mais frequente o uso do verbo *haver* que o *ter*, e em

alguns casos o *ser* era utilizado (*avemos passados, fosse nado*). No imperativo ocorria a troca do *e* e *o* que precediam a sílaba final do infinitivo por *i* e *u*, respectivamente *(aprender – aprinde, colher – culhe, sofrer - sufre e sobir – sube*). No que diz respeito ao pretérito perfeito dos verbos irregulares, a autora afirma que a primeira pessoa do singular terminava em *i* e a terceira, em *o*. Esse fato era o que distinguia as formas arcaicas das utilizadas no português moderno (*pugi, quigi e dixi; puso, quiso e feco*).

Finalizando sua explanação a respeito dos verbos, a autora apresenta o presente do indicativo, com formas arcaicas bem próximas do latim vulgar, como *comio* e *coimo*, enquanto isso o português moderno preferia utilizar o presente regular ou analógico, *como* e *durmo*. Tais escolhas foram regulamentadas pela analogia a outras formas, o mesmo se percebe em *paresco* que resultou da influência, por exemplo, do infinitivo (pareço) (HAUY, 2008, p. 88).

Paiva (2008) aponta o princípio da analogia como responsável pela forma como os verbos iam se disciplinando. Assim a forma de 3ª pessoa do singular do presente do indicativo de verbos como pesar, era *pês*; depois, por analogia, acrescentou-se o *e* final depois de *s*, *r* e *l*, *pese*, no entanto, ainda havia as formas reduzidas, *di* (*dize*).

Verbos como mentir, sentir, na 1ª pessoa do singular e em todas do subjuntivo, apresentavam um *ç*, mas por analogia ele foi substituído pelo *t*, assim m*enço* e *senço*[1] passaram a *mento* e *sento*. Já as formas atuais, segundo a autora, talvez por analogia com *servo* (servir), sofreram metafonia de *e* para *i, minto* e *sinto*. Verbos como *arder* e *jazer* tinham *d* e *z* substituindo o *ç*, *ardo* e *ardes, jazo* e *jazes*. *Pedir,* que tinha a primeira pessoa com *ç*, conservou formas com *d* (*pedi*) e com *ç* (*peço).* O verbo *cumprir* apresentava irregularidade, alternava entre *u* e *o* na raiz, mas, por analogia com outros verbos (por exemplo: sumir), manteve o *u* em toda a conjugação (cumpro – compro).

Quanto ao pretérito perfeito, havia vários verbos abundantes, com diversas formas. Paiva (2008) atenta ainda para os verbos terminados em *er*, pois a

1. Vale destacar que a letra "ç" era pronunciada diferentemente do que se fala no português contemporâneo. O "ç" era pronunciado como [ts] e depois como [t], com o desaparecimento do [s]. Daí a mudança, posteriormente, das palavras *menço* e *senço* para *mento* e *sento* (minto e sinto) como forma de tornar a escrita mais próxima da oralidade.

grande maioria passou a apresentar terminação em *ir*. *Querer* e *ter* passaram a apresentar futuro condicional e *vĩir* e *põer* perderam a nasalisação do infinitivo (*vir* e *por*). Entre outros verbos irregulares do português arcaico, a autora afirma que vários desapareceram e outros continuam ainda hoje, por exemplo, o verbo *ir*, que embora tenha sofrido muitas modificações (i ou hy; hi, is ou hys; his, imos ou ymos) resistiu ao tempo e está presente, ainda hoje, no português brasileiro contemporâneo.

O verbo *estar* teve as formas *estê, esteis* ou *estês, estem* substituídas por *esteja*, *estejais* e *estejam*, por influência de *seja* do verbo *ser*. Quanto aos particípios da segunda conjugação terminados em *–udo*, atualmente *–ido*, foram substantivados. (PAIVA, 2008, p. 194)

Segundo Silva Neto (1986, p. 13) a estrutura da sociedade é que determina a rapidez ou a lentidão dessas mudanças. Partindo desta afirmação e observando a situação na qual o país se encontrava, torna-se necessário entender a questão do bilinguismo existente, como uma tentativa de renascimento da língua, pois para o autor é nesse momento que as línguas utilizadas travam uma batalha para resolver qual aquela que se sobressai, ou seja, a de maior prestígio (SILVA Neto, 1986, p. 38), já que a escolha de um idioma, ou de uma língua depende dos falantes que a utilizam.

A atual formação dos verbos no particípio passado do português brasileiro

O verbo é o núcleo do sintagma verbal. Bechara (2005, p. 209) define os verbos como unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza o falar seu significado lexical. Ainda segundo o autor, além de apresentarem significado verbal, eles ainda carregam elementos (morfemas) que indicam tempo, modo, pessoa e número.

Ainda segundo Bechara (2005), os tempos verbais são o presente, passado e futuro; os modos podem ser indicativo, subjuntivo, condicional, optativo, imperativo; e as pessoas são aquelas três indicadas pelo discurso, para o singular e plural (eu, tu, ele, nós, vós, eles). Além dessas características os verbos ainda apresentam as vozes – ativa (forma que o verbo apresenta para indicar que a pessoa a que se refere é o agente da ação verbal), passiva (indica que a pessoa é o

objeto da ação verbal, ou seja, paciente da ação verbal), e reflexiva (indica que a ação verbal não passa a outro ser, podendo reverter-se ao próprio agente e atuar reciprocamente entre mais de um agente, sentido de "passividade[2] com se" e sentido de impessoalidade), tais vozes são representadas nos respectivos exemplos, "*nós escreveremos o texto*", "*o texto será escrito por nós*", e, "*ele se arruma*".

Os verbos da língua portuguesa também apresentam formas nominais, pois "além do valor verbal que conotam, podem desempenhar a função de nomes" (BECHARA, 2005, p. 224). Essas formas são chamadas de infinitivo, particípio e gerúndio e não definem as pessoas do discurso, com exceção do infinitivo flexionado.

Bechara (2005) declara que o infinitivo pode funcionar como substantivo e pode definir a pessoa do discurso quando flexionado (cantar eu, cantares tu). O gerúndio pode assumir a função de advérbio ou adjetivo. E o particípio pode ter a função de um adjetivo, e é esta forma nominal que interessa a este trabalho.

Sobre o particípio, um fator que o caracteriza é a regularidade de verbos abundantes, que segundo Bechara (2005, p. 224) apresentam mais de uma forma:

> ABUNDANTE é o verbo que apresenta duas ou três formas de igual valor e função: havemos e hemos; constrói e construi; pagado e pago; nascido, nato, nado (pouco usado). Normalmente esta abundância de forma ocorre no particípio. (BECHARA, 2005, p. 227)

Ainda segundo Bechara (2005), há muitos verbos que admitem duas ou mais formas do particípio: uma regular, terminada em *–ado* (1ª conjugação) ou *–ido* (2ª e 3ª conjugação) e outra irregular, advinda do latim, ou de outras formas nominais que assumirão a função de verbos, com terminações em –to ou criada por analogia com modelo preexistente. Vale ressaltar que essa nomenclatura utilizada (regular e irregular) está inteiramente relacionada à vogal temática, que em alguns casos é mantida (forma regular – pagar / pagado) e em outros desaparece (forma irregular – pagar / pago). Além dessas afirmações, Bechara (2005, p. 229) ainda enfatiza a voz em que elas ocorrem: ativa (pagado) e passiva (pago).

2. Bechara (2005, p. 222) afirma que passividade é o fato de a pessoa receber a ação verbal. A passividade nem sempre corresponde à voz passiva, mas sim ao sentido do verbo, ou seja, a oração "os criminosos recebem o merecido castigo" é um exemplo de que a passividade ocorre também pela voz ativa.

Bechara (2005) aponta ainda a forma regular (voz ativa) como aquela que, em geral, é mais utilizada e conjugada com os auxiliares ter e haver, denomina irregular aquela acompanhada dos auxiliares ser, estar e ficar.

Bagno (2012) afirma que está ocorrendo um processo inverso no uso desses particípios, pois, durante um longo período, a escolha realizada pelos falantes estava relacionada à forma regular dos verbos, e atualmente, o processo que se verifica é inverso, porque a forma irregular está se tornando mais regular. Dois fatores são apontados pelo linguista para explicar essa escolha: primeiro, "existindo duas formas variantes A e B, a que for menos usual, menos intuitiva deve ser a mais correta" (BAGNO, 2012). Esse primeiro fator se explicaria pelo fenômeno da hipercorreção, já que os falantes, em grande maioria, são movidos por certa insegurança linguística; segundo, essa escolha pode estar sendo influenciada por analogia com outras formas advindas do latim, seria este fator que estaria motivando os particípios passados inovadores, de maneira a relacioná-los aos irregulares, mais regulares.

Dessa forma, os particípios inovadores – tinha *chego* e tinha *trago* – seriam composições criadas por analogia com as formas reconhecidas pela gramática, por exemplo, os particípios – tinha *gasto* e tinha *pago*.

Português brasileiro e variação linguística

Por muito tempo, acreditava-se no mito da língua homogênea e da fala como representação da escrita. Defendia-se também a ideia do correto e do errado. Assim as produções e ocorrências da língua que se aproximassem dos textos dos grandes escritores da literatura, como Camões, era o português correto, e tudo o que se distanciasse dessa característica erudita seria errado, inaceitável gramaticalmente.

No entanto, com o advento da sociolinguística e com os estudos relacionados à história da língua portuguesa, identificou-se uma língua de grandes transformações, que marcavam um processo constante de variações. Levando em consideração essas modificações na língua, Bagno (2008) afirma que se trata de variedades da língua produzidas por falantes de diversas regiões, crenças e níveis de escolaridade:

> Aquilo que a gente chama, por comodidade, de português não é um bloco compacto, sólido e firme, mas sim um conjunto de "coisas" aparentadas entre si, mas com algumas diferenças. Essas "coisas" são chamadas variedades. (BAGNO, 2008, p. 19)

Segundo Bagno (2008) a língua é heterogênea, porque apresenta variações linguísticas e carrega consigo dialetos[3] que marcam características linguísticas e extralinguísticas de seus falantes. Partindo dessa afirmação, faz-se necessário associar os estudos de língua à ideia de sociedade, pois para entender essa mistura, essas variações linguísticas, é preciso considerar a sociedade enquanto lugar de interação e diversidade cultural e social.

Assim, diante de um país com tamanha variedade de costumes, crenças e diversidade, como é o caso do Brasil, não se concebe a ideia de haver uma língua estática, sem movimento e modificações. O que se torna necessário, nesse contexto, é a aceitação da heterogeneidade linguística, pois, dessa forma, preconceitos, estigmas e prestígios seriam anulados (BAGNO, 2007). Com o estudo do português através dos falares dos mais de 190 milhões de brasileiros, se entenderia que é essa diversidade que desenvolve a unidade linguística do nosso país (SILVA NETO, 1986, p.525). Vale ressaltar que este autor aponta para a ideia de que unidade não significa igualdade, mas é a diversidade dos falares que incorpora, integra a unidade linguística do país.

"A homogeneidade linguística, uma única forma de se expressar utilizando a língua portuguesa, não existe nem em nosso país nem em outro qualquer, pois toda língua humana é heterogênea por sua própria natureza" (BAGNO, 2007, p. 57), já que cada falante carrega consigo a possibilidade de comunicar-se, cada pessoa utiliza a língua da forma que deseja e acredita ser a melhor maneira para o momento da comunicação. Vale ressaltar que essas variações não interferem na comunicação entre os falantes. As variações são mais frequentes no nível fonético, ou melhor, é perceptível com maior rapidez e frequência neste nível. No entanto, o mesmo acontece na morfologia e na semântica, mas de maneira lenta e disfarçada.

---

3. Bagno (2007, p. 19) afirma que o "termo é usado há muitos séculos, desde a Grécia antiga, para designar o modo característico de uso da língua num determinado lugar, região, província, etc. Muitos linguistas empregam o termo dialeto para designar o que a sociolinguística prefere chamar de variedade."

A respeito dessas transformações por que passa a língua, Silva Neto (1977), afirma

> Mas a verdade é que a língua, longe de ser um organismo, é um produto social, é uma atividade do espírito humano. Não é, assim, independente da vontade do homem, porque o homem não é uma folha seca ao sabor dos ventos veementes de uma fatalidade desconhecida e cega. (SILVA NETO, 1977, p. 18)

Levando em consideração a citação acima, podemos perceber a proximidade existente entre a língua e o indivíduo na sociedade e em meio a suas situações sociocomunicativas. Para melhor exemplificação, parafraseamos o filósofo Heráclito: "ninguém pode banhar-se duas vezes no mesmo rio", o mesmo acontece com a língua, ela está sempre passando, modificando e inovando-se. Assim, os chamados "erros" de hoje podem ter sido a forma correta de ontem, isso porque as formas novas não param de surgir, concorrem com as mais antigas até eliminá-las e transformá-las em formas passadas (BAGNO, 2008, p. 171).

Metodologia

Esta pesquisa é descritiva (GIL, 2008) baseada na descrição, análise, observação, registro e correlação dos fatos, sem manipulação dos resultados, procurando-se descobrir com que frequência o fenômeno ocorre e a sua relação com outros fatores. No caso deste trabalho, será observada a relação entre os PPI, utilizados pelos sujeitos de nossa pesquisa, com aquelas do particípio arcaico da língua portuguesa.

Estabelecemos como critério de escolha dos sujeitos participantes desta pesquisa aqueles que apresentam uma consciência linguística mais desenvolvida, por isso focamos nos alunos do ensino médio (de 1º ao 3º ano normal e EJA) da rede pública estadual da cidade de Barra de São Miguel, localizada no Cariri Oriental paraibano. São alunos que concluíram o ensino fundamental na rede municipal dessa cidade e que estão na faixa etária de 15 a 37 anos, predominando a idade de 22 anos. Além dos alunos, também consideramos outros sujeitos que

realizam a ocorrência de tais formas inovadoras[4], bem como: amigos pessoais, funcionários da escola e uma atendente de empresa privada da cidade de Campina Grande.

Na primeira etapa de coleta de dados observamos quais as formas inovadoras do particípio passado os alunos estavam utilizando, ou mesmo se havia dúvida quanto à forma "correta" de conjugá-los. Dessa forma, para coletarmos os dados observados utilizamo-nos da gravação e transcrição dos exemplos observados durante as aulas da disciplina de língua portuguesa, durante os meses de julho a novembro de 2014, nas turmas do 1º ano normal do ensino médio e 2º ano EJA, também do ensino médio.

Após essa primeira etapa de observação e gravação dos exemplos coletados, realizamos a transcrição das ocorrências das formas inovadoras proferidas pelos sujeitos observado, após essa transcrição iniciamos a produção de um questionário que deveria ser respondido pelos alunos, funcionários e amigos mais próximos. Esse questionário compôs a segunda etapa desta pesquisa. Para que pudéssemos alcançar os objetivos que buscávamos, optamos por colocar neste questionário os exemplos que apresentaram maior ocorrência na oralidade, assim, os verbos que foram descritos no questionário foram: *trazer, chegar* e *passar*, além dessas formas optamos por incluir o verbo *ganhar* que apresenta a forma regular (*ganhado*) e a forma irregular (*ganho*) de modo que se verificasse qual a forma mais utilizada pelos sujeitos. O questionário apresentava questões objetivas e discursivas, que serão descritas nos tópicos seguintes.

Tendo sido realizada a coleta de dados através das duas etapas descritas no item acima, realizamos uma análise quantitativa e qualitativa dos particípios passados irregulares identificados. Na quantitativa, levamos em consideração a recorrência dos PPI nas gravações de áudio feitas tanto nas aulas quanto nas conversas informais e os tipos de respostas encontrados na questão discursiva do questionário.

Na análise qualitativa, consideramos os aspectos linguísticos atuais das formas verbais, a saber: conjugação, verbo regular ou irregular, analogia com outros verbos que apresentam o mesmo tipo de particípio; e os aspectos diacrônicos

4. Referimo-nos as formas inovadoras como aquelas que são desconsideradas pela gramática normativa da língua portuguesa, ou seja, aquelas que os falantes utilizam e não fazem parte da língua padrão.

da formação dos particípios passados em português, para isso, valemo-nos das considerações apontadas pelos teóricos abordados na fundamentação desta pesquisa.

Análise e discussão dos resultados

Identificação e recorrência dos particípios passados inovadores: análise quantitativa

Observando a história da língua portuguesa, buscamos analisar a relação existente entre os verbos do sistema linguístico do português, em sua forma arcaica, e as novas criações e/ou mudanças que ocorrem, por exemplo, na formação de particípio passado dos verbos, em formas desconsideradas pelas gramáticas normativas do português brasileiro.

Dessa forma, para as análises apresentadas utilizamos os verbos *chegar*, *passar* (no sentido de ser aprovado em exames) e *trazer* em suas formas inovadoras do PPI – *chego*, *passo* e *trago*, não porque foram os únicos verbos utilizados pelos falantes, mas sim por apresentarem maior número de ocorrência.

Dentre os verbos que mais se destacaram apresentando uma forma inovadora para o particípio passado, o exemplo de maior recorrência na transcrição dos áudios e na análise do questionário é o verbo *chegar*, utilizado frequentemente no PPI – tinha *chego*. No entanto, como já afirmamos, para a gramática normativa este verbo não é considerado abundante (de duas formas – regular e irregular), mas, apenas regular (tinha chegado).

Assim como o verbo *chegar*, outros verbos estão passando por esse mesmo processo de criação de formas irregulares que represente o particípio passado, são eles: *trazer* – *trazido* (forma regular existente), - *trago* (forma irregular inovadora); *passar* – *passado* (forma regular existente), - *passo* (forma irregular inovadora), comprar – comprado (forma regular), compro (forma irregular).

Para melhor verificação da ocorrência dessas formas inovadoras de PPI, vejamos, a seguir, exemplos coletados pelas gravações (e posteriormente transcritos).

Sujeito 01: *Pensei que ele já tivesse chego.*
Data da ocorrência: agosto de 2014.
Situação de uso: conversa informal entre alunos no corredor da escola.

Sujeito 02: *Eu devia ter trago o meu vestido.*
Data da ocorrência: setembro de 2014
Situação de uso: conversa informal entre familiares

Sujeito 03: *Professora, me desculpe por ter chego atrasado!*
Data da ocorrência: junho de 2014
Situação de uso: conversa formal na sala de aula de língua portuguesa

Sujeito 04: *Ligaram para mainha dizendo que ela tinha ganho um prêmio.*
Data da ocorrência: maio de 2014
Situação de uso: situação informal, conversa telefônica entre amigas.
Sujeito 05: *Professora diga a ele que eu já tô passo.*
Data da ocorrência: novembro e dezembro de 2014
Situação de uso: situação formal na sala de aula de língua portuguesa.

Sujeito 06: *Era para vocês terem trago mês passado.*
Data da ocorrência: outubro de 2014.
Situação de uso: conversa formal de funcionária em atendimento em empresa privada.

Vale salientar que, na modalidade oral, a forma inovadora mais recorrente é a do verbo chegar, que apareceu em, pelo menos, 33 eventos comunicativos verificados na gravação de 23 que utilizaram as formas inovadoras.

Considerando estes falantes que utilizam frequentemente a forma inovadora, aproximadamente 48 falantes, também optam pelas formas irregulares dos verbos abundantes, como se considerassem a regular errada, ou desprestigiada.

Se observarmos a forma inovadora *passo – passar* e o seu auxiliar, vemos que se trata do verbo estar, indicando, dessa forma, estado, na voz passiva do tempo composto.

Diante desse quadro de frequência das formas inovadoras resta-nos a pergunta: como e por que se dá esse processo de criação de formas inovadoras do particípio passado irregular? É essa questão que tentaremos entender adiante.

Buscando encontrar respostas para a questão acima, transcrevemos os exemplos observados na fala dos sujeitos para realizarmos um teste e verificarmos se os mesmos percebem essa recorrência. Iniciemos, pois, pelo primeiro teste em que se propunha analisar qual a forma verbal utilizada com maior frequência para o particípio passado do verbo *ganhar*. As orações utilizadas neste teste foram as seguintes:

1) Ela disse que tinha ganho o jogo.
2) Ela disse que tinha ganhado o jogo.

A opção de maior recorrência entre os sujeitos foi a segunda (tinha ganhado) com *81* escolhas (59%), a primeira (tinha ganho) foi assinalada por *54* (40%) e apenas *uma pessoa* (1%) considerou as duas formas corretas.

Percebemos com essa coleta que o verbo *ganhar*, embora seja considerado abundante, ou seja, com duas formas (*regular e irregular*) consideradas corretas pelas gramáticas normativas, os falantes recorrem apenas a uma delas, desconsiderando a outra.

Nos demais testes, optamos por instigar dos sujeitos participantes a forma com que estão utilizando o particípio passado dos verbos *chegar* (três testes) e *trazer* (três testes[5]).

Partiremos para a análise do particípio passado do verbo chegar, pois este foi o que apresentou maior ocorrência da forma inovadora irregular na oralidade dos participantes.

No primeiro teste, os participantes deveriam optar pelas alternativas;

1) Pensei que ele já tivesse chego.
2) Pensei que ele já tivesse chegado.

5. Sempre que houver referência a testes no questionário deve-se remetê-los as alternativas apresentadas na parte objetiva do mesmo, pois para cada ocorrência das formas inovadoras colocamos duas opções para serem escolhida, uma que apresenta a inovação nos verbos e outra com a sua forma regular.

A alternativa mais assinalada foi a segunda (tinha chegado) com 124 escolhas, a primeira (tinha chego) foi assinalada por 11 e apenas *uma pessoa* considerou as duas formas corretas.

No segundo teste com o mesmo verbo, os falantes deveriam optar entre;

1) Tu ainda não tinha chego quando ela falou.
2) Tu ainda não tinha chegado quando ela falou.

A alternativa mais assinalada foi a segunda (tinha chegado) com 110 escolhas e a primeira (tinha chego) foi assinalada por 26 pessoas. No terceiro teste:

1) Os tablets da gente já deviam ter chego.
2) Os tablets da gente já deviam ter chegado.

A segunda opção continuou sendo a mais assinalada por 106 pessoas, e a primeira foi escolhida por 30.

O que percebemos com isso é a variação que o verbo *chegar* está sofrendo, pois ao responderem os testes os falantes apresentam dúvida quanto à forma "correta" do verbo no particípio passado. Ora, para a gramática normativa este verbo é regular, pois só se considera a sua forma – *chegado*, no entanto, visualizamos além da criação de uma forma irregular certo crescimento neste uso. Vale ressaltar ainda que os mesmos falantes que no primeiro teste com o verbo – *chegar* consideraram apenas a sua forma regular, nos demais testes assinalaram a forma inovadora, fato que nos transmite uma possibilidade de lapidação e modificação pela qual o verbo está passando.

A partir desta explanação dos resultados coletados detectamos que a presença das formas inovadoras dos verbos analisados está cada vez maior no falar dos brasileiros, embora a forma regular seja aquela que predomina, a tendência das formas inovadoras é aumentar, seja isso uma reflexão do prestígio social ou linguístico que a forma irregular indica ou analogia com a formação dos demais verbos irregulares do português.

Se obsevarmos que uma parte dos sujeitos da pesquisa apresentaram dúvidas quanto à forma utilizada, se regular ou irregular, podemos apontar que a criação dessas formas inovadoras está relacionada ao excesso de correção pelo

qual determinadas formas passam, ou seja, pelo processo de hipercorreção. Em outras palavras, os sujeitos de nossa pesquisa, provavelmente inseguros quanto ao que é correto ou não, segundo a gramática normativa, passam a usar o partícipio irregular com verbos que só apresentam formas regulares, na tentativa de usar corretamente os partícipios reconhecidos como formais.

No que se refere à questão discursiva do questionário, constatamos que, aproximadamente 55% afirmaram que desconhecem as formas – chego e trago, por isso consideraram corretas as formas regulares dos mesmos verbos – chegado e trazido. Desses 55% aproximadamente 25% afirmaram recorrer a formas irregulares de verbos abundantes em situações de formalidade da língua, por exemplo, em textos escritos.

Cerca de 19% afirmaram que utilizam, apenas, as formas inovadoras – chego e trago no dia a dia, principalmente na escrita, porque as consideram mais apropriadas para o texto escrito.

Aproximadamente 26% apresentaram dúvidas quanto à forma correta de utilização do particípio passado dos verbos, os participantes utilizam as duas formas apresentadas (regular e inovadora), ou seja, consideram os verbos chegar e trazer abundantes. 5% consideraram as formas verbais *chegado* e *trazido* típicos da oralidade nordestina.

Entre os testes, observamos certo aumento na utilização da forma inovadora *chego*, correspondente ao particípio passado irregular *tinha chego*.

Quanto ao uso do verbo *trazer* nos testes os participantes deveriam assinalar uma das alternativas abaixo;

1) Era para ter trago o trabalho, mas esqueci em casa.
2) Era para ter trazido o trabalho, mas esqueci em casa.

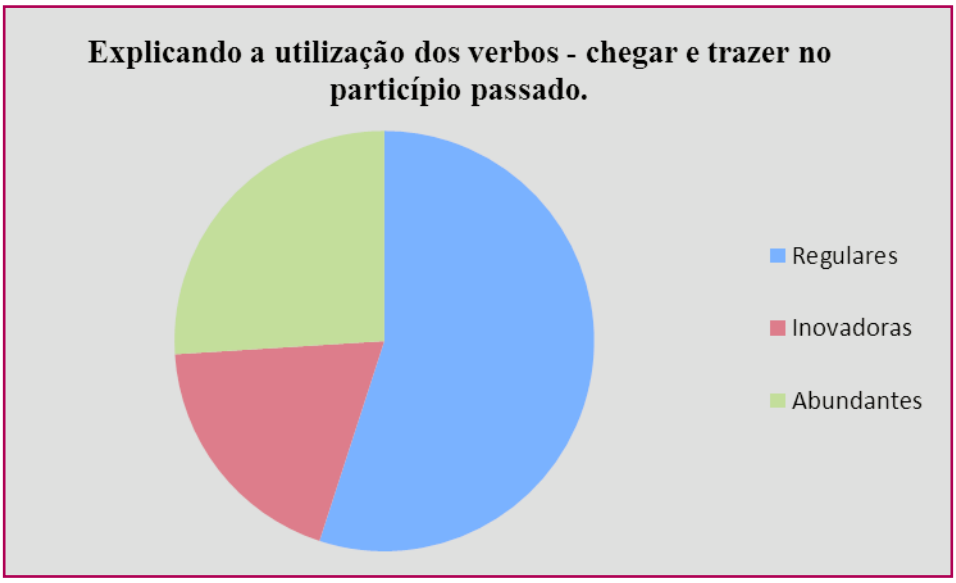
1) Você devia ter trago todas as contas anteriores.
2) Você devia ter trazido todas as contas anteriores.

1) Professora, era pra ter trago o trabalho hoje?
2) Professora, era pra ter trazido o trabalho hoje?

Os resultados obtidos foram: No primeiro teste a forma inovadora do verbo trazer (trago) foi assinalada por 40 pessoas (36%) e as demais (70/ 64%) optaram pela forma regular, a que é reconhecida pelas gramáticas de língua portuguesa. No segundo teste a média foi mantida, 90 pessoas (70%) assinalaram o particípio regular – trazido e 39 (30%) a forma inovadora. O terceiro também manteve a média dos demais, pois, 82 (61%) assinalaram a forma regular, 48 (35%) a forma inovadora, nos dois últimos testes 6 pessoas (4%) consideraram ambas as formas corretas.

Observe como ficou a disposição dos participantes que explicaram a recorrência de tais formas verbais no seu dia a dia na questão discursiva do questionário.

Gráfico 01: Explicando a utilização dos verbos chegar e trazer no particípio passado



Características linguísticas dos PPI e sua relação com a formação dos particípios passados dos verbos do português: análise qualitativa

Essa variação que estamos analisando nos leva a refletir sobre a forma como se encontra o sistema verbal do português do Brasil. Temos, por exemplo, a 1ª conjugação com terminação em –*ar* que apresenta maior número de verbos regulares do português. No entanto, o verbo *chegar* e sua forma inovadora irre-

gular –*chego* não obedece à sequência lógica do paradigma, se na 1ª conjugação os verbos regulares são em maior número a tendência é não recorrer a suas formas irregulares (se houver). Dessa maneira, a ideia de que os verbos dessa conjugação sejam mais propensos a aparecerem no particípio regular está sendo modificada.

Outro fator que poderia explicar essa forma inovadora de *chegar* é que, ainda considerando a conjugação da qual faz parte, observamos que alguns verbos abundantes, desta conjugação, apresentam formas irregulares que são predominantes na língua portuguesa, como exemplos citamos os verbos *salvar* (*salvado e salvo*) e *pagar* (*pagado e pago*).

O verbo *ganhar* é considerado abundante, pois apresenta uma forma regular (*ganhado*) e outra irregular (*ganho* – forma selecionada por 48 estudantes/ 69%) para o particípio passado. Quanto a esses verbos abundantes, relembramos Bagno (2008) e sua afirmação de que a escola pressionou os alunos (no passado) a recorrerem, sempre, a forma irregular destes verbos, enfatizando que só se podia usá-los em sua forma irregular. Tal pressão influencia a escolha verbal dos falantes até os dias atuais, pois, muitos quando ouvem verbos como *ganhar* e *pagar* conjugados regularmente em suas formas *ganhado* e *pagado* acabam imediatamente corrigindo o falante que as proferiu, apontando para o uso de suas formas irregulares *ganho* e *pago*.

Ainda sobre os verbos da 1ª conjugação que apresentaram formas inovadoras do particípio passado irregular, temos o verbo *passar* (*passo*- forma observada na oralidade de 8 alunos / 12%), uma das formas utilizadas pelos falantes que causou grande estranheza, e que também contraria essa ideia de que verbos com terminação em – *ar* sejam menos propícios à forma irregular.

No que se refere à utilização da forma inovadora irregular do verbo *trazer* – *trago* (proferida por 14 falantes (19%) observados na primeira etapa de coleta de dados), cabe destacar, pois, que trazer é um verbo da 2ª conjugação, e esta é a que apresenta maior número de verbos do particípio passado irregular e abundantes, basta lembrar: *fazer – feito* (particípio passado irregular); *escrever – escrito* (particípio passado irregular); *acender – acendido e aceso* (verbo abundante); *envolver – envolvido e envolto* (verbo abundante), entre outros exemplos elencados no quadro 06, de acordo com Bagno (2012).

Como na 2ª conjugação é possível que haja verbos que apresentem apenas o particípio irregular, é natural que verbos regulares sejam transformados, por analogia, em abundantes ou, até mesmo, em irregulares (apenas) com maior facilidade.

Para Bagno (2012) este cenário aponta para uma forte tendência à regularização dos verbos irregulares, de modo que a forma regular dos verbos abundantes quase não é mais utilizada. Essa tendência à regularização dos irregulares está levando muitos linguistas e gramáticos a repensarem a nomenclatura dos verbos, já que estes estão aparecendo com maior frequência.

Além de observarmos os verbos do particípio passado em suas formas – regular, irregular e/ou inovadora é necessário que analisemos o auxiliar que lhes acompanha. Relembrando o que nos diz Moura Neves (2000), o auxiliar juntamente com o particípio podem formar tempos compostos na voz ativa ou passiva, além de conseguirem indicar, em alguns casos, ação ou estado.

Sendo assim, observamos que a forma inovadora do verbo *chegar – chego*, e do verbo *trazer - trago* sempre aparece, nos exemplos coletados, acompanhada do auxiliar ter, formando assim, o tempo composto na voz ativa.

Falantes da língua materna apresentam competências linguísticas que lhes permitem formar ou criar novas palavras, partindo de um mesmo processo de formação de palavras ou até mesmo por analogia a outras formas apresentadas na sua língua, é o que pode estar acontecendo com os verbos do particípio passado. Vale ressaltar ainda que, todo falante possui um conhecimento internalizado da língua, o que lhe permite essa criação de palavras, esse conhecimento não foi adquirido por experiências, mas é espontâneo, natural.

Esse processo pode estar ocorrendo por analogia ou simplesmente pode estar relacionado à questão do prestígio social e linguístico, já que, em verbos tidos como abundantes, a forma irregular é a que apresenta maior ascensão na língua falada. Assim, percebemos que o processo de criação das formas inovadoras não é feito aleatoriamente, sem respeito àquelas formas já existentes, mas, toma-as como referência para a variação.

Existe o fato, ainda, de que a língua tende ao enxugamento, ou seja, se aos verbos abundantes é dito que a forma mais prestigiada é a irregular, para encerrar com a dúvida de qual forma utilizar, basta aplicar aos demais a mesma regra. Assim, não haveria problemas no momento de escolher o verbo, bem como a sua conjugação.

É necessário estar atento, ainda, à ideia de hipercorreção apresentada por Bagno (2008) em que, na tentativa de acertar sempre, muita gente acaba cometendo o "erro", principalmente quando o falante procura adaptar-se às regras vigentes nas gramáticas de língua portuguesa, além de que, por muito tempo ouvimos falar que os particípios irregulares seriam mais "corretos" ou soariam melhor quando proferidos.

É necessário reconhecer, por esses motivos, que a tendência à hipercorreção ou à analogia é própria da língua, pois algumas palavras assemelham-se a outras já existentes para que, dessa forma, sejam formadas outras novas. Foi o que aconteceu, por exemplo, com o verbo *pegar,* que até certo tempo só apresentava a forma regular *pegado*, sendo a irregular *pego* considerada forma utilizada pelos brasileiros pouco letrados. Como sabemos, atualmente as duas formas são consideradas corretas pela gramática normativa da língua portuguesa, embora haja, também, a preferência pela irregular.

Após a aplicação do questionário um acontecimento, em especial, chamou-nos atenção. Um aluno muito inquieto com os testes e a necessidade de explicar a ocorrência de tais formas, aproximou-se para questionar:

> **Aluno 1:** *"Professora, agora eu fiquei pensativo, nunca tinha parado para pensar na utilização desses verbos de duas formas. Tinha alguma pegadinha nesse teste? Porque se tiver eu caí nela, com certeza."*
> Diante da fala do aluno a única ideia que tivemos foi a de questioná-lo de volta, de forma que pudéssemos obter daquele momento um dado a mais para ser analisado.
> **Professora:** *"Você acha que havia alguma pegadinha? Que tipo de pegadinha seria essa?"*
> **Aluno 1:** *"É porque assim, eu achei esse teste muito simples, a gente viu três verbos com duas formas, ao meu ver, as duas estão corretas, ou melhor, podem ser utilizadas. Olhe, professora, eu sou pregador lá na igreja e a maneira que eu falo lá é diferente daquela que eu falo em casa, com minha família e com os amigos. Quando eu estou pregando eu não posso dizer chegado, trazido, ganhado [...]"*

Professora: *"Mas, por que não?"*
Aluno 1: *"Ah professora, os fiéis precisam perceber que eu tenho conhecimento daquilo que estou falando. Minha forma de falar precisa passar credibilidade para os que escutam. Senão vão dizer que não sei de nada, que não estudei, essas coisas".*

A conversa demorou uns dez minutos, mas sempre que tentávamos considerar as formas do particípio passado regular corretas, o aluno afirmava que não dava para usá-las em contexto em que fosse preciso monitorar sua fala.

Após essa conversa, percebemos o quanto alguns falantes tentam adequar sua fala às formas prestigiadas da língua. E o quanto o fenômeno da hipercorreção está intimamente ligado a essa tentativa de desviar das formas não prestigiadas.

Os falantes acreditam que para demonstrarem um nível mais alto de escolaridade é necessário recorrer ao uso do particípio passado irregular, essa crença está encaminhando para a regularização das formas irregulares, diminuindo ainda mais a recorrência das formas regulares. Esse aspecto também é notório nos verbos abundantes (regular e irregular) já que boa parte dos falantes prefere utilizar a forma irregular, acreditando estar incorreta a outra opção.

A mesma conversa levou-nos a pensar sobre as influências que a língua carrega advindas da sua história de transformação e modificações. Ora, se em um determinado tempo da história da língua foi introduzido ao particípio passado, por exemplo, do verbo pegar a sua forma irregular (pêgo), por que não seria possível introduzir aos verbos regulares chegar, trazer e passar uma forma irregular?

A forma pêgo foi considerada, por muito tempo, como uma forma utilizada por brasileiros pouco letrados, mas atualmente é considerada "correta" pela gramática normativa. Esse mesmo processo pode vir a acontecer com chego e trazido, que hoje são consideradas formas desconhecidas das gramática de língua portuguesa, no entanto, no futuro podem ser consideradas "corretas", já que a norma é modificada pelo uso corrente da língua.

Considerações finais

Retomando nossos objetivos e baseando-nos na análise quantitativa e qualitativa realizada, apresentamos nossas considerações finais.

Quanto ao objetivo de identificar as formas verbais inovadoras utilizadas na modalidade oral do português contemporâneo, verificamos que as mais recorrentes são *chego* (chegar), *trago* (trazer) e *passo* (passar), embora também tenham sido identificadas outras as formas, como por exemplo, *compro* (comprar).

De acordo com os resultados obtidos observamos que, com a utilização dos verbos inovadores, o falante obedece, na maioria das vezes, à composição natural dos verbos, ou melhor dizendo, os verbos *chegar* e *passar* pertencem à primeira conjugação que apresenta vários abundantes, então por analogia aos demais ele se transforma em abundante. O verbo *trazer* pertence à segunda conjugação e apresenta vários verbos irregulares, então por analogia, ou respeito a esse paradigma, também se transforma em abundante.

Notamos que as variações que o particípio passado apresenta estão relacionadas, ainda, ao processo de analogia com outros verbos, um exemplo disso é o verbo *ganhar – ganhado* e *ganho*, a forma de maior ocorrência na oralidade e, até mesmo, na escrita é a irregular ganho, o que leva o falante a um constante aumento da forma irregular dos demais verbos.

Quanto ao objetivo de observar se há raiz histórica da forma inovadora nas formas do particípio irregular do português arcaico percebemos que sim, pois, a criação e uso de outras formas irregulares, no passado, influenciou o sistema verbal do português brasileiro. Basta observar o verbo *pegar*, que já foi citado anteriormente, por muito tempo só existia a sua forma regular *pegado*, no entanto, criou-se a forma irregular *pego*, que era considerada inculta e com o tempo foi adotada pelas gramáticas de língua portuguesa.

Com relação aos fatores extralinguíticos é válido considerar que a escolha dos falantes pela forma inovadora do particípio passado irregular pode estar relacionada à questão do prestígio linguístico. Ou seja, numa tentativa de desviar-se do preconceito linguístico os falantes optam por expressões ou palavras de maior prestígio, por muito tempo dizia-se que a forma irregular era mais culta, correta e aceita, então a solução para fugir desse tipo de preconceito é

adotar a forma irregular em todos os verbos do PB. Assim, a forma irregular é considerada de menor prestígio, utilizada apenas por falantes com baixo nível de escolaridade.

Além disso, Bagno (2012) já afirmava que uma das razões que contribuem para o surgimento dessas formas inovadoras do particípio passado é a hipercorreção, que está intimamente relacionada à fuga do preconceito linguístico e à tentativa de superar o seu próprio modo de falar.

Diante dessas considerações, visualizamos uma mudança que deve acontecer no sistema verbal brasileiro. Acreditamos que o uso pode influenciar as normas, já que é na língua falada em que acontecem as variações e mudanças que vão moldando a língua, se a observarmos pelo aspecto diacrônico.

É na modalidade oral que percebemos com maior fluência essas modificações que acontecem na língua portuguesa, foi a partir da oralidade que conseguimos perceber e distinguir as diferenças do português brasileiro daquele falado em Portugal. É na oralidade que há o contato mais rápido e direto da língua com a sociedade, e é justamente esse contato que fortalece uma língua garantindo-lhe o dinamismo que lhe é próprio.

Assim, caberá às gramáticas de língua portuguesa apresentar, com o tempo, essa variação que está ocorrendo na formação do particípio passado. Cabe às gramáticas descrever a língua falada e oferecer as normas que regem o uso.

Referências

ALI, Manuel Said. **Investigações filológicas**. 3ª Ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

_____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **A língua de Eulália: Novela sociolinguística**. 16ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Tinha chego ou chegado?** Revista Carta Fundamental. São Paulo: Nº 41, 2012.

_____. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática portuguesa**. 38ª ed. rev. e ampl. 19ª impressão. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Desafios no mundo da língua falada**. Disponível em: www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_37.pdf. Acessado em: 14 de setembro de 2014.
COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática histórica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2005.
GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
ILARI, Rodolfo e BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.
MOURA NEVES, Maria Helena. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
SILVA Neto, Serafim da. **História da língua portuguesa**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Presença; [Brasília]: INL, 1986.
_____. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. 4ª Ed. Rio de janeiro: Presença. 1977.
SOUZA, Paulo Chagas. **Particípios atemáticos no PB: um processo paradigmático**. ReVEL, edição especial n. 5, 2011. Disponível em: HTTP:www.revel.inf.br.
SPINA, Segismundo (org.). **História da língua portuguesa**. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

RESUMO

Com o intuito de contribuir com dados que tratem de atitudes linguísticas em língua materna, este trabalho pretende examinar as atitudes de adolescentes paraibanos no que se refere à variedade linguística que utilizam. Especificamente, buscamos investigar como o ouvinte avalia as diferentes realizações dos fonemas [t] e [d] em palavras como "tia" e "dia", por exemplo. Partimos da hipótese de que haverá diferença no julgamento das variedades por parte dos ouvintes. Acreditamos que eles avaliarão mais positivamente as realizações alveopalatais de tais fonemas. De acordo com Melo (1988; *apud* JESUS, 2006), a sociedade tende a estigmatizar diferenças fonéticas, lexicais e gramaticais entre as variedades. Além disso, ela "pode associar determinado sotaque e dialeto a determinados traços da personalidade" (MELO, 1988, *apud* JESUS, 2006, p. 7). Caso nossa hipótese seja comprovada, observaremos que o ouvinte, no papel de usuário, faz uma autoavaliação negativa de seu próprio sotaque. Na presente pesquisa utilizamos o aporte metodológico proposto por Lambert et al. (1960), o *Matched Guise Technique,* uma técnica de medida indireta. Também utilizamos uma abordagem direta, na qual consiste em perguntar diretamente ao participante suas avaliações sobre língua ou quais suas atitudes sobre um dado fenômeno da língua (GARRETT, 2010, p. 39). Para a realização desta pesquisa, gravamos a leitura de duas pessoas nascidas na Paraíba e que sempre residiram neste estado. A fim de colhermos os dados de atitudes, selecionamos 8 adolescentes, entre 13 e 18 anos, também moradores do mesmo estado. Os resultados mostraram que a maioria dos ouvintes autoavaliam negativamente seu sotaque.

Palavras-chave: Atitudes linguísticas, Ouvinte, Sotaque.

ATITUDES LINGUÍSTICAS DE OUVINTES: CONDUTA AVALIATIVA E CRIAÇÃO DE ESTEREÓTIPOS

Priscila Evangelista Morais e Lima (UFPB/PROLING)

Introdução

A presente pesquisa centra-se no estudo de atitudes linguísticas, buscamos responder as seguintes questões norteadoras: Os ouvintes utilizam seus conhecimentos de variação linguística para fazer inferências sobre os falantes? E como eles julgam tais falantes? Os ouvintes associam o uso de diferentes variantes a características sociais do falante?

O reconhecimento da relevância do aspecto social nas pesquisas linguísticas fez com que a Sociolinguística Variacionista, que teve como principal precursor o americano William Labov (LABOV, 2008 [1972]), se firmasse no cenário dos estudos linguísticos. A Sociolinguística estabelece a relação entre língua e sociedade, mostrando que através do estudo da língua podemos entender as distinções sociais encontradas na comunidade, bem como a configuração dos grupos que compõem tal sociedade (TARALLO, 2007).

Segundo Casasanto (2010), tradicionalmente, a Sociolinguística tem se concentrado na produção da fala. Todavia, o papel do ouvinte também é importante na explicação da natureza sistemática da variação linguística, pois a produção de fala variável só será significativa se envolver a transmissão de informação do falante para o ouvinte. Ainda segundo a autora, essa transmissão de informação requer um ouvinte que esteja apto a receber a informação e interpretar seu significado. Casasanto (2010) ainda afirma que as teorias sobre o significado social

das variáveis linguísticas dependem fundamentalmente do papel do ouvinte, no entanto, pouco se sabe sobre a relação entre a produção e percepção do comportamento linguístico variável.

O julgamento que um falante faz quanto aos distintos usos linguístico, se constitui como uma das possibilidades de estudo que a Sociolinguística se propõe a investigar (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]). Todavia, segundo Kaufmann (2011) trata-se de uma área um pouco mais difícil de trabalhar devido à amplitude do termo. Nas palavras do autor, "a atitude é um conceito algo evasivo" (KAUFMANN, 2011, p. 121), diferentemente de variáveis como sexo e faixa etária, por exemplo.

Com o intuito de contribuir com dados que tratem de atitudes linguísticas em língua materna, este trabalho pretende examinar as atitudes de adolescentes paraibanos no que se refere à variedade linguística que utilizam. Especificamente, buscamos investigar como o ouvinte avalia as diferentes realizações dos fonemas [t] e [d] em palavras como "tia" e "dia", por exemplo. No Brasil, o comportamento variável desses dois segmentos, além de questões linguísticas, também é condicionado pela procedência geográfica do falante. Comumente, a pronúncia dental desses segmentos é caracterizada como um traço tipicamente nordestino, apesar de, segundo Leite e Callou (2004), o sul da Bahia e a capital desse estado utilizar a forma alveopalatal, aproximando-se da fala da região sudeste. Assim sendo, a produção alveolar é estigmatizada, gozando de menos prestígio social do que os dialetos das regiões Sul e Sudeste. Diante desse fato, partimos da hipótese de que haverá diferença no julgamento das variedades por parte dos ouvintes. Acreditamos que eles avaliarão mais positivamente as realizações alveopalatais de tais fonemas. De acordo com Melo (1988; *apud* JESUS, 2006), a sociedade tende a estigmatizar diferenças fonéticas, lexicais e gramaticais entre as variedades. Além disso, ela "pode associar determinado sotaque e dialeto a determinados traços da personalidade" (MELO, 1988, *apud* JESUS, 2006, p. 7). Caso nossa hipótese seja comprovada, observaremos que o ouvinte, no papel de usuário, faz uma autoavaliação negativa de seu próprio sotaque.

A seguir, apresentaremos as teorias pertinentes ao estudo do fenômeno, bem como pesquisas realizadas nesse viés.

Revisão da literatura

Atitudes linguísticas dizem respeito a um exame avaliativo por parte de um sujeito sobre uma determinada variedade linguística, que pode ser a sua própria ou quaisquer outras variedades. Kaufmann (2011 p. 122), ao discutir sobre os aspectos teóricos e metodológicos das atitudes na Sociolinguística, diz que o termo em questão é utilizado quando se trata da análise de fenômenos no tocante ao comportamento linguístico frente a diferentes variedades ou a um conjunto de variantes pertencentes a uma dada variedade. Segundo Cyranka (2007, p. 20), os elementos constituintes dessas atitudes são o que os falantes expostos aos estímulos linguísticos pensam, sentem e como reagem diante de tais estímulos. Sendo assim, por se tratar da percepção de usuários à produção de dados de fala, as atitudes possuem um caráter subjetivo e individual, ou seja, é um fator interno ao ser humano. De acordo com Kaufmann (2011, p. 122), "as atitudes vistas como disposições mentais são arraigadas na mente do indivíduo". Por outro lado, segundo o autor, apesar de se tratar de um fenômeno individual, não há como desassociar o lado social das atitudes, haja vista o fato de elas serem influenciadas por fatores externos ao indivíduo, tais como os grupos de pertença e normas sociais, por exemplo.

A pesquisa de Lambert et al. (1960) sinaliza um dos primeiros estudos sobre atitudes linguísticas. O experimento consistiu no julgamento de jovens bilíngues do Canadá em relação à sua própria língua. A fim de recolher os dados necessários, Lambert e seus colegas canadenses desenvolveram um método mentalista, conhecido como *matched guise technique* (MGT). O MGT foi construído a partir da gravação de leituras de um mesmo texto realizadas por sujeitos bilíngues. Cada pessoa leu o texto duas vezes, ora em francês, ora em inglês. Os dados gravados foram distribuídos de forma aleatória. Os participantes da pesquisa, ao escutar o áudio, imaginavam que se tratasse de leitores distintos. As diferentes avaliações refletiram as atitudes dos informantes para com as duas línguas em questão. O francês canadense teve uma avaliação mais negativa, comparado ao inglês.

Já em 1965, Lambert et al. realizou uma pesquisa similar, desta vez com o árabe e o hebraico, sendo este o hebraico falado por emigrantes do Iêmen e o hebraico falado por judeus de origem europeia. Os leitores eram fluentes nessas

línguas. As gravações foram ouvidas por adolescentes judeus e árabes que estudavam em Israel. Os estudantes tiveram que classificar cada leitor numa escala de um a seis (1 para pouco e 6 para muito), julgando os traços da personalidade (por exemplo, amigável, confiável, bom coração, etc.). Os resultados apontaram que os adolescentes judeus avaliaram os leitores árabes como pouco amigáveis, pouco honestos ou menos desejáveis como amigos ou potenciais cônjuges. Por outro lado, os participantes árabes julgaram os leitores hebreus como menos inteligentes, pouco confiáveis, dentre outros. É interessante percebermos que os estudantes avaliaram os dados de fala hebraica como sendo pessoas pertencentes a uma mesma comunidade. Da mesma forma, as falas árabes foram julgadas como sendo de membros de uma mesma comunidade árabe, quando, na verdade, um tinha o hebreu como língua materna e, os outros dois, tinham o árabe como língua nativa.

Labov (1966) também realizou pesquisas na área de atitudes linguísticas. Uma delas tratou do comportamento do [r] pós-vocálico na pronúncia de empregados de lojas de roupas. O pesquisador constatou que, quanto maior a classe social dos clientes, mais acentuada seria a ocorrência do [r], ao passo que, quanto menor o padrão socioeconômico dos compradores, maior seria o índice de apagamento desse segmento. Este comportamento refletia na pronúncia dos empregados, pois os mesmo convergiam para a pronúncia dos clientes de um nível social mais elevado.

Outra pesquisa empreendida por Labov (1966) demonstrou que a realização da nasal final (ING) também influenciou o julgamento do falante sobre a pessoa que a usou e a situação de fala na qual ocorreu. Campbell-Kibler (2007 *apud* CASASANTO, 2010) declara que a nasal velar soa mais formal, ao passo que a nasal alveolar apresenta-se como fala mais informal.

Na interface Sociolinguística e Psicolinguística, Casasanto (2010) realizou um estudo sobre como os ouvintes usam seus conhecimentos sociolinguísticos na associação entre o apagamento do [t] e [d] e a raça do falante. Esta é uma variável fonética do inglês, também conhecida como redução consonantal, na qual coronais finais em encontros consonantais podem ser apagadas em certos contextos (*fas(t) car; ban(d) practice)*. De acordo com a autora, a redução de encontros consonantais é condicionada por várias características sociais do falante, inclusive raça. Casasanto (2010), apoiada nos trabalhos de Rickford (1999) e

Wolfram (1969), diz que falantes negros apagam com mais frequência paradas finais do que falantes brancos, o que se tornou uma característica do inglês falado pelos negros americanos (AAVE[1]).

A pesquisa de Casasanto (2010) contou com dois experimentos. Para os nossos propósitos, faz-se necessário apenas apresentar os resultados do experimento 1. Nesse experimento a pesquisadora investigou se a associação entre o apagamento do [t] e [d] e a raça faz parte do conhecimento sociolinguístico do falante. As questões norteadoras foram as seguintes:

1. Falantes são capazes de associar o uso de uma única variável com características sociais que condicionam a produção da variável?
2. Em caso afirmativo, os ouvintes baseiam suas inferências na correlação que eles têm observado entre as características sociais do falante e as características do som da fala que eles produzem?
3. Ou, alternativamente, são essas associações mediadas por estereótipos, que não podem ser baseadas em correlações entre grupos sociais e variáveis específicas?

A hipótese para esse experimento era que se os ouvintes armazenam em seu *input* informações sobre a distribuição do apagamento de consoantes finais, eles deveriam avaliar as sentenças com apagamento como as proferidas pelos falantes negros.

Os participantes foram submetidos a 24 itens experimentais e 12 itens de controle, cada um compreendendo uma frase. Abaixo de cada uma delas havia duas faces de pessoas que poderiam ter falado a frase. Cada sentença aparecia em duas versões, uma padrão e uma não padrão, isto é, com o apagamento. Na versão padrão, a palavra era apresentada com sua ortografia normal (ex. *mast*). Na versão com o apagamento, a palavra aparecia com a parada final substituída por um apóstrofo (ex. *mas'*), indicando o apagamento da consoante. Abaixo de cada sentença, os participantes viram uma "tradução" da versão não padrão a fim de garantir que todos os informantes interpretaram os estímulos como

1. African American Vernacular English

realizações das mesmas palavras. A fim de evitar um possível direcionamento para o assunto da investigação, quatro outros fenômenos da língua não padrão foram utilizados.

Os dados apontaram que os participantes atribuíram 60% das sentenças com o apagamento, representadas pelo apóstrofo, às figuras com as pessoas negras e os 40% restantes aos brancos. Por outro lado, atribuíram apenas 42% das sentenças, sem o apagamento com ortografia normal, para as imagens dos estudantes negros, atribuindo os 58% restantes para os estudantes brancos. Esse resultado indica que os participantes associaram o apagamento do [t] e [d] mais aos falantes negros do que aos brancos.

Poderia estereótipos, ao invés de experiência direta com falantes de diferentes etnias, ter direcionado os resultados do experimento 1? Segundo a autora, em princípio, sim. Como o apagamento é uma forma não padrão, os participantes da pesquisa poderiam ter atribuído o apagamento aos falantes negros, só pelo fato de associarem formas menos prestigiadas a falantes negros.

No contexto brasileiro pesquisas sobre atitudes ainda têm sido um pouco escassas. Todavia, percebe-se um crescente interesse sobre o tema. Kaufmann (2011, p. 134) resenha uma série de trabalhos realizados, tais como o de Cardoso (1989) sob o título *Atitudes linguísticas e avaliação subjetivas de alguns dialetos brasileiros;* o de Schneider (2007), *Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues alemão-português do Rio Grande do Sul;* e o de Cyranka (2007), *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora, MG.* Apresentaremos, a seguir, uma breve descrição sobre este último estudo.

Com o intuito de investigar o julgamento de adolescentes em relação a três variedades linguísticas detectadas dentro do contínuo rural-urbano, Cyranka (2007) aplicou um teste de atitudes linguísticas a alunos de oitava série do Ensino Fundamental de cinco escolas públicas do Município de Juiz de Fora – MG. Também foi incluída, nesse universo, uma escola particular. A pesquisadora utilizou a metodologia proposta por Lambert et al. (1960). Os resultados mostraram uma identificação de todos os alunos com a variedade *rurbana*, intermediária entre a *rural* e a *urbana*. Não houve diferença, nesse caso, entre os discentes das escolas públicas e os da particular. Os estudantes provenientes da zona rural avaliaram negativamente a variedade culta, o que acarreta, segundo a autora, implicações

pedagógicas importantes, uma vez que eles levam suas referências culturais para a escola e é papel desta levar isto em consideração no ensino da língua materna. Um teste de crenças também foi aplicado com os mesmos alunos, com professores deles e com formandos de Letras do segundo semestre de 2006 da UFJF. O objetivo era verificar se havia relação entre crenças dos professores e dos alunos e se essas crenças interferiam no desenvolvimento de competências de uso da variedade culta pelos estudantes. Segundo Cyranka (2007, p. 6) os dados apontaram "alunos em conflito entre a aprovação de sua variedade linguística (teste de atitudes) e a declaração de que não sabem escrever, nem falar bem (teste de crenças)". Assim, acrescenta a autora, o que encontramos são adolescentes com baixa autoestima e preconceito linguístico com a sua própria fala, pois a consideram menos correta do que a escrita. Já para os professores, cerca de 40,9% acreditam na crença de que é preciso saber gramática para se escrever direito. Em linhas gerais, a autora conclui dizendo que os dados indicam a existência de um sistema de crenças (muitas delas erradas) e de seus efeitos na aquisição da variedade culta da língua. No entanto, acrescenta ela, já há sinais mudança entre os graduandos do curso Letras.

Mais recentemente, Lima (2013), ao tratar da acomodação da fricativa coronal /s/ em posição de coda silábica por paraibanos residentes em Recife, apresenta dados interessantes sobre as atitudes linguísticas para com esse dialeto. A autora analisou os nove participantes da pesquisa separadamente, partindo das seguintes questões: *percepção das diferenças linguísticas entre as duas regiões; avaliação do falar recifense, se positiva ou negativa; avaliação do falar paraibano; percepção de preconceito sofrido em relação ao dialeto paraibano em Recife; percepção da assimilação do falar recifense; e identificação dos fatores que influenciam a assimilação do falar recifense*. A pesquisadora concluiu que as pessoas que avaliaram positivamente o dialeto em questão estão há mais de 10 anos residindo nessa cidade, fazendo com que eles convergissem seu falar ao falar recifense. Por outro lado, a avaliação negativa fez com que as marcas dialetais fossem mantidas, mesmo morando há mais de 10 anos na capital pernambucana.

Assim, embasados nos trabalhos já mencionados, buscamos analisar os julgamentos positivos ou negativos de adolescentes paraibanos em relação às realizações alveolares e alveopalatais dos fonemas [t] e [d]. Vale ressaltar que a variante alveolar é um traço característico do falar dos participantes da pesquisa.

Metodologia

Na presente pesquisa utilizamos o aporte metodológico proposto por Lambert et al. (1960), o *Matched Guise Technique,* uma técnica de medida indireta. Conforme já mencionamos anteriormente, o método consiste em "mascarar" as vozes gravadas, levando o participante da pesquisa a pensar que foram pessoas diferentes que leram o texto em cada gravação. Depois disso, cada participante atribui um valor (de 7 a 1, sendo o valor mais alto para o adjetivo positivo e o mais baixo para o negativo), dentro de uma escala chamada de *diferencial semântico,* composta por pares de adjetivos como *rico-pobre* ou *inteligente-não inteligente.* Na escala utilizada por Cyranka (2007), na qual apoiamos nosso trabalho, a autora decide não trabalhar com o par opositivo de cada adjetivo.

Embasados em Cyranka (2007), para este teste utilizamos duas dimensões: a de **poder**, com três marcadores (*inteligente*, *competente*, *rico*) e a de **solidariedade** (*honesto, simpático, boa pessoa*). A escala foi proposta pela referida autora e foi reproduzida da seguinte forma:

Quadro 1 – Teste de percepção

FALANTE (I, II, III)

Inteligente _____: _____: _____: _____: _____: _____: _____
Honesto _____: _____: _____: _____: _____: _____: _____
Competente _____: _____: _____: _____: _____: _____: _____
Simpático _____: _____: _____: _____: _____: _____: _____
Rico _____: _____: _____: _____: _____: _____: _____
Boa pessoa _____: _____: _____: _____: _____: _____: _____

Cyranka (2007, p. 95)

Também utilizamos uma abordagem direta, na qual consiste em perguntar diretamente ao participante suas avaliações sobre língua ou quais suas atitudes sobre um dado fenômeno da língua (GARRETT, 2010, p. 39). Aplicamos um questionário com as seguintes perguntas:

Quadro 2 – Questionário de atitude linguística

Agora responda:

1) Em uma palavra, como você definiria seu sotaque? _____

2) Você avalia seu sotaque... ( ) positivamente ( ) negativamente?

3) Qual (is) sotaque (s) sotaques você avalia positivamente?

A utilização desse questionário teve como objetivo obter alguma informação extra que pudesse esclarecer pontos que interessassem a pesquisa de cunho sociolinguístico.

Para a realização desta pesquisa, gravamos a leitura de duas pessoas nascidas na Paraíba e que sempre residiram neste estado. Solicitamos que elas gravassem duas versões. Na primeira, elas deveriam ler normalmente, isto é, com o seu próprio sotaque. Na segunda versão, teriam que acentuar a pronúncia do [t] e do [d], ou seja, produzir uma alveopalatal. Uma terceira pessoa foi introduzida seguindo as mesmas diretrizes. O objetivo foi despistar ainda mais o ouvinte. No entanto, não utilizamos os dados dessa terceira pessoa. As gravações foram dispostas aleatoriamente, evitando que as diferentes "vozes" do mesmo informante fossem colocadas uma seguida da outra.

A fim de colhermos os dados de atitudes, selecionamos 8 adolescentes, entre 13 e 18 anos, também moradores do mesmo estado.

Vale salientar que a coleta dos dados ocorreu em ambientes diferenciados, conforme disponibilidade de cada informante.

A coleta foi conduzida da seguinte forma: informamos aos adolescentes sobre a realização da pesquisa, explicando que o nosso objetivo era saber qual a impressão que lhes causaria ouvir uma voz sem ver o rosto da pessoa. Salientamos que o nosso interesse era apenas a opinião de cada um, e não o valor de certo ou errado nas avaliações feitas por eles.

Aplicamos primeiro o teste de percepção, a fim de que eles não refletissem sobre questões referentes à língua. Logo em seguida, pedimos para os informantes responderem o questionário de atitudes.

O tempo total para a realização de ambos os instrumentos foi de aproximadamente 15 minutos para cada participante.

A seguir, apresentaremos as descrições e interpretação dos dados.

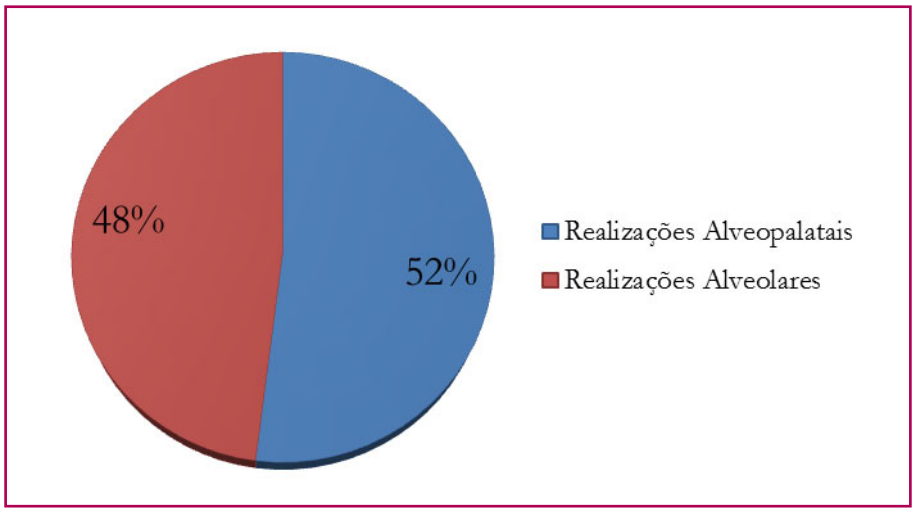
Resultados e discussão

Tratamento quantitativo dos dados

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar as atitudes de adolescentes paraibanos no que se refere à variedade linguística que utilizam. De modo específico, buscamos investigar como o ouvinte avalia as diferentes realizações dos fonemas [t] e [d] em palavras como "tia" e "dia", por exemplo. Partimos da hipótese de que as formas alveopalatais receberiam uma avaliação mais positiva do que as alveolares, traço característico do falar paraibano.

Isto posto, partiremos para a interpretação dos dados, explicitando os resultados por meio de tabelas e gráficos, com o intuito de discuti-los com base nas teorias utilizadas na fundamentação teórica. Constataremos também se os resultados confirmam ou não a hipótese lançada no início dessa investigação.

Gráfico 1 - Frequência global do julgamento das variantes



A partir da análise do gráfico 1, observamos que os ouvintes avaliaram mais positivamente as realizações alveopalatais, isto é, aquela que difere do falar

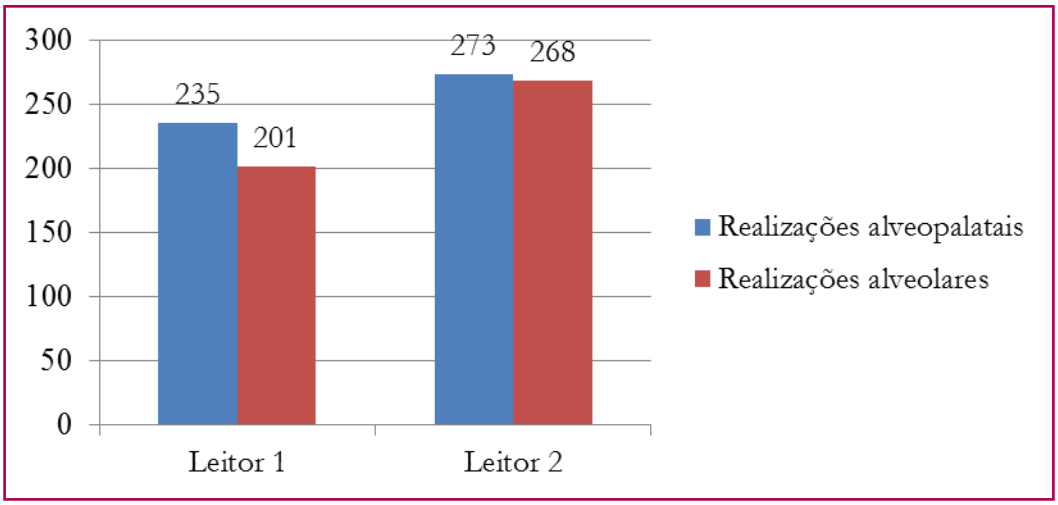
deles próprios. Esse dado comprova nossa hipótese de que os adolescentes julgariam mais negativamente seu dialeto.

Este resultado sugere que há uma tendência de adolescentes paraibanos avaliarem sua variedade linguística de forma negativa. No entanto, para que este dado seja comprovado de fato, se faz necessário uma análise com uma amostragem maior.

Todavia, o que nos interessa é o reconhecimento de que há um certo preconceito linguístico por parte do ouvinte. E o mais curioso é que esse comportamento não parte de alguém de fora da comunidade linguística que usa tal variante, mas sim, de pessoas pertencentes a esse grupo. Este dado dialoga com a constatação de Cyranka (2007, p. 126) de que o preconceito de cunho linguístico pode se dar tanto por parte de falantes de dialetos mais prestigiados, como dos que convivem com a variedade mais estigmatizada.

Outro ponto que merece atenção é que os ouvintes avaliaram diferenciadamente o mesmo leitor, conforme o gráfico 2 nos mostra:

Gráfico 2 – Julgamento em relação aos leitores



O gráfico 2 reafirma o que Labov (1966) já havia constatado: a utilização de certas formas linguísticas influencia no julgamento sobre o sujeito que usou tais formas.

Para melhor analisarmos nossos dados, passemos a seguinte descrição: utilizamos a forma F1 para a fala modificada produzida pelo primeiro leitor e F4 para a leitura realizada em seu próprio dialeto. Para o segundo leitor, usamos F3

para a leitura com produção alveopalatal e F6 para leitura com produção alveolar (F2 e F5 foram as vozes distratoras que descartamos da análise).

Analisando o referido gráfico, observamos que o primeiro leitor recebeu uma avaliação mais positiva quando utilizou as variantes alveopalatais, apresentando um percentual de 54% contra cerca de 46% para as alveolares. Já o segundo leitor obteve um julgamento mais equilibrado entre as realizações em F3 e F6. No entanto, como o próprio gráfico sinaliza, as produções [tʃ] e [dʒ] tiveram uma leve vantagem nas avaliações, comprovando, mais uma vez, que esses adolescentes têm preferência pela produção que diverge de seu dialeto.

Esse resultado também evidencia que há uma correlação entre a prática linguística e o comportamento social. Essa relação pode desencadear a criação de estereótipos, podendo difundir o preconceito para com as línguas e os seus usuários (CALVET, 2002).

Ao analisarmos os julgamentos dos atributos separadamente, obtivemos a seguinte tabela:

Tabela 1 – Julgamento dos atributos do Leitor 1

INTELIGENTE	HONESTO	COMPETENTE	SIMPÁTICO	RICO	BOA PESSOA
F1= **45**	F1= **42**	F1= **42**	F1= 36	F1= **22**	F1= **48**
F4= 32	F4= 38	F4= 31	F4= **39**	F4= 20	F4= 41

O leitor 1 foi melhor avaliado quando utilizou a variante alveolar, conforme já mencionamos anteriormente. No entanto, é interessante perceber que, com exceção do adjetivo *simpático,* atribuiu-se a esse falante as maiores pontuações para **inteligente, honesto, competente, rico e boa pessoa** quando o mesmo fez uso da variante alveopalatal.

Tabela 2 – Julgamento dos atributos do Leitor 2

INTELIGENTE	HONESTO	COMPETENTE	SIMPÁTICO	RICO	BOA PESSOA
F3= **54**	F3= 41	F3= 46	F3= **44**	F3= 44*	F3= **44**
F6= 51	F6= **43**	F6= **47**	F6= 41	F6= 44*	F6= 42

O leitor 2, por outro lado, teve uma avaliação diferente. Ao produzir [tʃ] e [dʒ], este leitor obteve as maiores médias em **inteligente, simpático** e **boa pessoa.** O adjetivo **rico** apresentou a mesma pontuação, caracterizando um empate. A variante utilizada pelos adolescentes alcançou melhores notas nas categorias **honesto** e **competente.**

Apesar da leitura com produções alveolares ter vencido em duas categorias, no total geral dos atributos, esse traço específico do falar paraibano não foi melhor avaliado em comparação a variante alveopalatal, conforme vimos no gráfico 1.

Tratamento qualitativo dos dados

A análise qualitativa serviu para diagnosticar as atitudes dos informantes em relação ao seu próprio dialeto. Aplicamos o questionário após a realização do teste de percepção, para não direcionarmos o ouvinte para o foco da pesquisa.

Para a primeira pergunta, *Em uma palavra, como você definiria seu sotaque?,* obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 3 – Palavra que define o próprio sotaque

Informante 1	***Estranho***
Informante 2	***Feio***
Informante 3	***Feio***

Informante 4	***Forte***
Informante 5	***Normal***
Informante 6	***Normal***
Informante 7	***Diferenciado***
Informante 8	***Bonito***

Analisando as respostas dos informantes, notamos que três palavras nos deixa em dúvida quanto ao seu significado nesse contexto: *forte, normal* e *diferenciado*. No entanto, pela resposta da segunda pergunta que trataremos logo em seguida, concluímos que o adjetivo *forte* foi utilizado com uma conotação negativa. Além do mais, a informante 4 fez questão de dizer (quando estávamos aplicando o teste) que achava o seu sotaque forte, devido se "destacar dos demais". Quanto ao vocábulo *normal*, as informantes utilizaram de maneira distinta, pois a resposta da segunda pergunta indicou que a informante 5 avaliou seu sotaque negativamente, ao passo que, a informante 6 atribuiu um sentido positivo, devido ter analisado positivamente seu dialeto. Quanto ao termo *diferenciado,* o informante 7 conferiu um valor positivo ao seu falar. Reitero que embasamos essas conclusões com base na resposta da segunda questão, a saber, *Você avalia seu sotaque... ( ) positivamente ( ) negativamente?*

Tabela 4 – Avaliação do próprio sotaque

Informante 1	***Negativamente***
Informante 2	***Negativamente***
Informante 3	***Negativamente***
Informante 4	***Negativamente***

Informante 5	***Negativamente***
Informante 6	***Positivamente***
Informante 7	***Positivamente***
Informante 8	***Positivamente***

A tabela 4 indica que a maioria dos entrevistados avalia o seu sotaque de maneira negativa, um dado muito preocupante. Esse resultado sugere que há um estigma em relação ao seu dialeto.

Quando questionados sobre *qual (is) sotaque (s) eles avaliam positivamente* (última pergunta do questionário), a maioria dos informantes disseram gostar do sotaque paulista, carioca, mineiro e gaúcho. Interessante que os informantes 7 e 8 afirmaram gostar do sotaque pernambucano (e gaúcho – informante 7) e nordestino, respectivamente. Vale salientar ainda que estes foram uns dos que avaliaram positivamente seu próprio dialeto.

Considerações finais

Reservamos esta última parte do artigo para resgatar os pontos mais relevantes levantados na presente pesquisa. Teceremos comentários a respeito dos resultados chegados e quais as implicações que esses resultados trazem.

Na presente pesquisa buscamos responder as seguintes questões norteadoras:

1. Os ouvintes utilizam seus conhecimentos de variação linguística para fazer inferências sobre os falantes? E como eles julgam tais falantes?
2. Os ouvintes associam o uso de variantes a características sociais do falante?

Com base nos resultados apontados, chegamos a conclusão de que os ouvintes utilizam sim seus conhecimentos de variação linguística para fazer inferências sobre o falante. O ouvinte julgou o leitor com base em atributos sociais, sen-

do conduzido pela utilização de diferentes variantes. No entanto, a utilização do MGT indicou que esse julgamento não ocorreu mediado apenas pelo uso distinto das variantes, mas por fatores que estão além do linguístico. A forma que um grupo dominante elege como sendo a de prestígio é aquela que a sociedade, como um todo, aceita como a "melhor". Esse dado também foi comprovado por meio do questionário de atitudes. Os dados indicaram que os dialetos do eixo Sul-Sudeste são os mais bem avaliados. Entender as atitudes linguísticas nesse contexto, dentre outras questões, abre espaço para a discussão sobre preconceito linguístico.

Os resultados mostraram que a maioria desses ouvintes autoavaliam negativamente seu sotaque. Essa assertiva nos levanta os seguintes questionamentos: o que leva esses adolescentes julgarem seu sotaque como *feio?* Seriam os estereótipos linguísticos com relação à fala do Nordeste que contribui para esse tipo negativo de avaliação? Segundo JESUS (2006), a mídia tem um importante papel na propagação de estereótipos. Nas palavras do autor, "[...] as novelas reforçam estereótipos, contribuindo para perpetuá-los e, por causa deles, são comuns atitudes negativas diante de muitos dialetos, como os do Nordeste, por exemplo.". (JESUS, 2006, p. 7). Nesse cenário, a escola entra em cena como uma forte aliada na luta contra o preconceito de cunho linguístico. Cabe a ela difundir que a sociedade é complexa e multifacetada. Sendo assim, a variação linguística é apenas uma das consequências dessa configuração social.

Portanto uma possível contribuição da presente pesquisa seria oferecer dados que ampliem a compreensão sobre atitudes linguísticas e sobre seus efeitos nas práticas pedagógicas. Os julgamentos subjetivos desses adolescentes nos leva a discutir o lugar da variação dialetal dentro da escola, e não apenas dentro da aula de língua portuguesa.

Referências

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística***:* uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002. Tradução Marcos Marcionilo.

CAMPBELL-KIBLER, Kathryn. **Accent, (ING), and the social logic of listener perceptions**. American Speech 82:32–64. 2007. *Apud* CASASANTO, L. S. **What do Listeners Know about Sociolinguistic Variation?** Penn Working Papers in Linguistics, 15.2: Selected Papers from NWAV 37. 2010.

CASASANTO, L. S. **What do Listeners Know about Sociolinguistic Variation***?* Penn Working Papers in Linguistics, 15.2: Selected Papers from NWAV 37. 2010.

CYRANKA, Lucia F. d M. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora, MG**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.

JESUS, Étel T. de. **O Nordeste na mídia e os estereótipos linguísticos: estudo do imperativo na novela "Senhora do Destino"**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras. UnB, Brasília, 2006.

KAUFMANN, Göz (2011a). **Atitudes na sociolinguística**. In: Mello, Heliana, Cléo Altenhofen und Tommaso Raso (Hrsg.). *Os contatos lingüísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 121-137.

LABOV, William. **The Social Stratification of English in New York City**.1966.

_____. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno; Mª Marta Pereira Scherre & Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LAMBERT; Wallace E.; HODGSON, R.C.; GARDNER, Robert C.; FILLENBAUM, Samuel. **Evaluation reactions to spoken languages**. Journal of Abnormal Social Psychology, n. 60, p. 44-51, 1960.

_____. W, Anisfeld M, Yeni-Komshian G. **Evaluation reactions of Jewish and Arab adolescents to dialect and language variations**. Journal of Personality and Social Psychology. 1965;2:84–90 *apud* GARRET, P. **Attitudes to Language**. Cambridge University Press, 2010.

LEITE,Yonne & CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2004.

LIMA, Izete de S. **Acomodação dialetal***:* análise da fricativa coronal /s/ em posição de coda silábica por paraibanos residentes em recife. Dissertação (Mestrado em Linguística). João Pessoa: UFPB, 2013.

MELO, Djalma Cavalcante. **Atitudes linguísticas e as variedades regionais de fala no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras. UnB, Brasília, 1988 *apud* RICKFORD, John R. **African American Vernacular English: Features, Evolution, Educational Implications**. Oxford: Blackwell. 1999.

TARALLO, F. **A Pesquisa Sociolinguística**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

WEINREICH, Urial; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].1968/2006.

WOLFRAM, Walt. **A Sociolinguistic Description of Detroit Negro Speech**. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. 1969.

RESUMO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa defendem um ensino reflexivo, que leve em conta as variedades linguísticas. Porém, ainda persiste na prática de muitos professores do nível básico a negligência em relação aos estudos dos fenômenos de variação, e, muitas vezes, o ensino de gramática é feito de modo superficial, o que acaba reforçando a ideia de que os fenômenos de variação não passam de "desvios" daquilo que é o "ideal" linguístico. Ademais, polariza-se a fala e a escrita, sendo aquela considerada lugar de "erro" e esta, de "acerto". Diante disso, com base nos estudos sociolinguísticos e com o intuito de contribuir para um ensino de língua mais profícuo e dinâmico, neste trabalho, propomos uma sequência didática, que trata da variação entre formas como TIPO, FEITO, IGUAL, COMO e QUE NEM na indicação de comparação. Nosso enfoque pauta-se em uma perspectiva sociolinguística variacionista (cf. LABOV, 2008[1972]) e leva em conta também uma abordagem da língua em uso no contínuo fala-escrita (cf. MARCUSCHI, 2004). Nessa perspectiva, sugerimos uma sequência didática que objetiva, principalmente, (I) a percepção de que os usos das formas variantes são condicionados pela natureza da situação comunicativa, seja ela oral ou escrita; (II) o domínio de variedades linguísticas atrelado ao desenvolvimento de uma noção de adequação linguística; (III) a reflexão sobre os usos que se fazem da língua; (IV) o estudo da função gramatical da comparação; (V) a compreensão de que a mudança e a variação são inerentes à língua. Para tanto, sugerimos atividades pautadas na diversidade de gêneros textuais. Consideramos este trabalho relevante tanto para graduandos em Letras quanto para docentes de Língua Portuguesa, já que poderão, adaptando a sequência didática a suas realidades, utilizá-la como referência para um ensino de gramática com base no texto que não desconsidere o caráter variável da língua.

Palavras-chave: Sociolinguística, Comparação, Sequência didática.

OS COMPARATIVOS *TIPO*, *FEITO*, *IGUAL*, *COMO* E *QUE NEM*: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Josele Julião Laurentino (UFRN)

Introdução

A sociolinguística variacionista (cf. LABOV, 2008[1972]), teoria da variação e mudança linguística, tem norteado um enorme acervo de estudos que buscam caracterizar e descrever a língua em funcionamento, esta que, nas palavras de Tarallo (2007, p. 19), é "usada nos botequins, clubes, parques, rodas de amigos; nos corredores e pátios das escolas, longe da tutela dos professores". Esses estudos têm mostrado que a variação na língua ocorre em todos os níveis, seja ele fonológico, morfológico, sintático ou discursivo-pragmático, e não é caótica, mas possui um eixo de condicionamentos que a sistematiza, os quais podem ser de caráter linguístico, social e estilístico.

Ressalte-se que essa vertente teórica tem oferecido significativas contribuições para o ensino, à medida que fornece ferramentas para uma aula mais coerente com a estrutura e natureza da língua, que, ao contrário de se resumir a um conjunto de regras compiladas em um manual e longe de ser homogênea, é multifacetada e potencialmente mutável e variável. Consoante a essa visão, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa, 5ª a 8ª série, (1998, p. 23) propõem um ensino reflexivo que contemple as variedades linguísticas, para que os falantes/estudantes tenham consciência dos aspectos inerentes à língua e dos usos que fazem dela nas diversas situações comunicativas, para que se tenha um ensino de língua mais eficaz. Vejamos o trecho a seguir, extraído desse documento:

> Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. (BRASIL, 1998, p. 21).

Não obstante essa orientação dos PCNs, ainda persiste no ambiente escolar um ensino de língua bastante superficial, distanciado dos eventos linguísticos reais, que não coloca a variação linguística no "lugar" devido. A realidade é que, quando se trabalha com os fenômenos variáveis da língua, muitas vezes, eles são encarados como algo à margem do ideal linguístico e como típicos da oralidade, que, por sua vez, é equivocadamente tida como o espaço do "erro", do "tudo pode" e, não raro, como algo que não cabe se estudar na escola, haja vista ser este o local de se estudar e aprender a escrita, que, comumentemente, é posta como homogênea e polida. Assim, dissemina-se o pensamento de que a fala mais aproximada da "escrita" é a "correta" e "melhor", e, em contrapartida, a escrita mais aproximada da "fala" é a "errada" e "inaceitável", como se tanto numa modalidade quanto na outra, a língua não apresentasse diferentes facetas dependendo do contexto de uso. Esse problema é subjacente a uma concepção dicotômica de oralidade e escrita.

Marcuschi (2007, p. 27), chama a atenção para a polarização fala-escrita, destacando que o que distingue uma modalidade da outra vai além do fato de uma ser constituída fonicamente e a outra graficamente. O autor afirma que "é um equívoco correlacionar a oralidade com a contextualidade, implicitude, informalidade, instabilidade e variação, atribuindo à escrita características de descontextualização, explicitude, formalidade, estabilidade e homogeneidade". "Todos os usos da língua são situados, sociais e históricos, bem como mantêm alto grau de implicitude e heterogeneidade, com enorme potencial de envolvimento. Fala e escrita são envolventes e interativas, pois é próprio da língua achar-se sempre orientada para o outro, o que nega ser a língua uma atividade individual" (*op. cit.*, p. 26). Frente a essa observação, o autor propõe uma defini-

ção de fala e de escrita num contínuo de gêneros do discurso, traçado com base em aspectos pragmáticos dos usos da língua. Ou seja, nessa perspectiva, textos de gêneros como *bate-papo* e *bilhete*, por exemplo, apesar de serem constituídos graficamente, apresentam características que os situam no campo da fala. Por outro lado, textos de gêneros a exemplo do *discurso político* e do *sermão* estão situados no campo da escrita, embora sejam constituídos fonicamente. Cabe-nos considerar, ainda, que temos os textos de gêneros a exemplo da *conversa trivial*, que pertencem à oralidade e são, ao mesmo tempo, realizados fonicamente, e os de gêneros a exemplo do *artigo de opinião*, que pertencem à escrita e são, ao mesmo tempo, realizados graficamente.

Diante da problemática supramencionada e com a intenção de subsidiar o professor de Língua Portuguesa no sentido de contemplar a proposta dos PCNs, apresentada anteriormente, sugerimos neste trabalho, uma sequência didática com foco na variação entre formas como TIPO, FEITO, IGUAL, COMO e QUE NEM na indicação de comparação. Nossa proposta se pauta em atividades que levam em conta a diversidade dos gêneros textuais, que viabilizam o desenvolvimento de uma noção de contínuo fala-escrita ou oralidade-escrituralidade, termos que empregamos alternadamente ao longo do texto, e a distribuição das variantes nesse contínuo, numa escala de estilo que parte da mais formal para a mais informal. Além do mais, nessa perspectiva, é possível fazer inferências, com base nos dados contextuais, a respeito da influência de fatores extralinguísticos no uso das variantes.

Variantes comparativas TIPO, FEITO, IGUAL, COMO e QUE NEM: o uso e a abordagem na escola

A mudança e a variação são fenômenos intrínsecos à língua; toda língua comporta variedades de usos e ganha novo formato ao longo do tempo. Isso não é novidade. Esse fato acontece porque a língua é um mecanismo altamente maleável de interação entre indivíduos, os quais, criativamente, mobilizam, por meio dela, o tempo todo estratégias de produção de sentido que garantam o sucesso comunicativo nas diferentes situações de uso. Dessa forma, num movimento de arranjo e rearranjo dos recursos fornecidos pelo sistema linguístico, em favor da expressividade, criam-se novas formas na língua, bem como vão se agregando

novas nuanças de significados às formas já existentes, que passam a desempenhar novos papéis e a concorrer com outros elementos de funções coincidentes ou similares. Isto é, a partir de processos de mudança, passamos a ter formas diferentes para significar uma mesma coisa ou para desempenhar uma mesma função na língua. De acordo com Weinreich, Labov e Herzog (2006[1968], p. 126): "Nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura da língua envolve mudança, mas toda mudança envolve variabilidade e heterogeneidade".

As formas TIPO, FEITO, IGUAL, COMO e QUE NEM, no Português Brasileiro (PB), mediante processo de mudança, de perda e ganho de significados, chegaram a concorrer no papel de indicar comparação (cf. LIMA-HERNANDES, 2005; RODRIGUES, 2009; THOMPSON; TOTA; RODRIGUES, 2012). Dentre essas variantes, a única que não é apontada, pelo Dicionário Aurélio, como possível estabelecedora de comparação é TIPO, o que a evidencia como sendo a mais inovadora e recente na variável linguística sob enfoque. Contudo, no âmbito da tradição normativa, na maioria das vezes, somente a forma COMO é acatada nessa função. Ao se fazer uma busca nas obras de pelo menos cinco gramáticos, sendo eles Bechara (2009), Kury (1987), Luft (2002) e Rocha Lima (2006), será constatado que esta é a forma considerada prototípica e, das variantes acima, a única contemplada para o referido papel. Portanto, no que se refere aos manuais normativos, não há correspondência fiel aos usos reais do PB.

No entanto, os alunos estão, corriqueiramente, em contato com as diversas formas alternativas de indicar comparação aqui abordadas, além da prototípica COMO. Essas formas alternativas, TIPO, FEITO, IGUAL e QUE NEM, são frequentes em situações de conversas cotidianas, de interlocução via Internet (*redes sociais*, *blogs*, *sites* etc.), entre outras; os alunos utilizam-nas diariamente. Porém, tendo em vista que os usos previstos pela gramática normativa, os característicos da escrituralidade, são privilegiados na escola e apontados pelos professores como os preferidos para um "bem falar e escrever", a maioria dos estudantes não têm consciência da função/significação que tais formas exercem e dos contextos interacionais produtivos para cada uma delas. A título de exemplificação, a seguir, apresentamos dados reais de uso das variantes em questão:

Exemplo 1 (música)

A saudade bateu
Foi ***que nem*** maré
Quando vem de repente
De tarde, invade
E transborda esse bem me quer
A saudade é ***que nem*** maré
(Jorge Vercillo, em *Que Nem Maré)*

Disponível em <http://letras.mus.br/jorge-vercillo/63283/>. Acesso em 10 dez. 2014. Adaptação.

Exemplo 2 (notícia publicada em um site de jogos)

"Dong Nguyen, criador do lendário e polêmico (e sinistro) Flappy Bird vai lançar seu novo jogo móbile esta semana. E ele é ***tipo*** um Flappy Bird, só que na vertical... e com 'helicópteros'."

Disponível em <http://www.arkade.com.br/swing-copters-novo-jogo-criador-flappy-bird-tipo-flappy-bird>. Acesso em 26 nov. 14. Adaptação.

Exemplo 3 (conto postado em um blog)

"**Confuso, feito aqueles dois**

E sem mais, nem menos... ela se deu conta que sente falta de coisas que um dia nunca deu valor.
Se lembra do dia em que cruzou a entrada do prédio onde mora e do outro lado da rua se encontrava alguém em um carro preto, ***feito*** os olhos dela, e esse alguém cantava Chico Buarque como se o próprio Chico tivesse escrito a música para a forma como ela se remexia enquanto andava. [...]"

Disponível em <http://inspiradissima.blogspot.com.br/2013/02/confuso-feito-aqueles-dois.html>. Acesso em 26 nov. 14. Adaptação.

Exemplo 4 (anúncio publicado em um blog)

Um sorteio ***igual*** coração de mãe: Cabe todo mundo!



Se prepare galera porque hoje a emoção vai tomar conta do pedaço! Pra comemorar o dia mais cheio de amor do ano, o Decorviva traz uma novidade linda de viver pra você: O Sorteio Dia das Mães Decorviva + Airumã!

Disponível em <http://www.decorviva.com.br/2013/04/um-sorteio-igual-coracao-de-mae-cabe.html>. Acesso em 26 nov. 14. Adaptação.

Exemplo 5 (Artigo de Opinião publicado em um blog)



Disponível em <http://tijolaco.com.br/blog/?p=18262>. Acesso em 20 dez. 2014. Adaptação

Diante do exposto, ressaltamos a relevância de que haja um ensino de Língua Portuguesa mais abrangente, que não ignore o caráter mutável e variável da língua. O professor deve ser capaz de dar conta das variedades que a compõem, e, assim, desenvolver no aluno a competência linguística e estilística, conforme os PCNs orientam. Pois, somente conhecendo a multiplicidade de itens linguísticos e suas regras de uso, o indivíduo estará habilitado a se adequar linguisticamente às diferentes situações de comunicação.

É necessário se ter em mente que as escolhas que usuários da língua fazem das formas que usam, nos diversos contextos de interlocução, não são aleatórias, mas condicionadas pela natureza das circunstâncias comunicativas em que estão envolvidos e por fatores socioculturais e estilísticos. Portanto, nas aulas de "Português", é impreterível o trabalho com textos de circulação real na sociedade e de diversos gêneros, que sejam tomados como objetos de análise, procurando-se considerar os fatores contextuais que os fazem ser como são. Defendemos, portanto, um ensino de gramática com base no texto, que ultrapasse os limites da gramática normativa em direção às normas circunstanciais de produção.

No tópico seguinte, propomos uma sequência didática cujos objetivos principais são: (I) a percepção de que os usos das formas variantes são condicionados pela natureza da situação comunicativa, seja ela oral ou escrita; (II) o domínio de variedades linguísticas atrelado ao desenvolvimento de uma noção de adequação linguística; (III) a reflexão sobre os usos que se fazem da língua; (IV) o estudo da função gramatical da comparação; e (V) a compreensão de que a mudança e a variação são inerentes à língua.

A proposta de sequência didática

Momento inicial

Inicialmente, é importante que se realize uma sondagem do conhecimento dos alunos em relação às formas comparativas. Para esse momento, sugerimos que o professor liste, no quadro mesmo, as variantes focalizadas, e faça perguntas, tais como:

- Vocês já ouviram/leram essas palavras?
- O que elas têm em comum?
- Vocês costumam usá-las?
- Qual vocês usam mais? Em qualquer situação?
- Qual vocês acham mais elegante/formal e qual vocês acham menos elegante/formal?

Assim, o docente poderá diagnosticar o reconhecimento, por parte da turma, da função que as formas desempenham e começar o processo de reflexão sobre os usos delas.

1º Módulo

Neste módulo, o professor pode escolher um texto com ocorrência de uma das variantes comparativas e lê-lo com os alunos, procurando levantar dados contextuais como, por exemplo, características do autor, que podem ser inferidas, em alguns casos, pela própria escolha das variantes, características do destinatário, suporte do texto, propósito comunicativo etc., para que eles compreendam que as formas da língua não são empregadas aleatoriamente. Abaixo, ilustramos essa proposta de atividade com um dos textos apresentados anteriormente.

1º passo: Leitura do texto a seguir:

> "Dong Nguyen, criador do lendário e polêmico (e sinistro) Flappy Bird vai lançar seu novo jogo móbile esta semana. E ele é ***tipo*** um Flappy Bird, só que na vertical... e com 'helicópteros'."
> Disponível em <http://www.arkade.com.br/swing-copters-novo-jogo-criador-flappy-bird-tipo-flappy-bird>. Acesso: 26 nov. 14. Adaptação.

2º passo: levantamento dos dados contextuais mediante as seguintes questões:

a) Qual é o objetivo desse texto?
Resposta esperada: *Comunicar uma novidade do universo dos games.*

b) Qual é o gênero desse texto?
Resposta esperada: *Notícia*

c) Onde esse texto foi publicado?
Resposta esperada: *Em um blog com conteúdo relacionado a games.*

d) Você acha que o escritor é jovem ou velho? Por quê?
Resposta esperada: *Jovem, porque, geralmente, é esse o público que mais se interessa pelo assunto dos games e cria blogs para divulgação desse tipo de conteúdo. Também porque usou a palavra/variante TIPO.*

e) Qual o perfil dos indivíduos que costumam visitar blogs com esse tipo de conteúdo?
Resposta esperada: *Indivíduos que gostem de jogos, geralmente, adolescentes e jovens.*

f) O texto apresentado tem um registro formal ou informal? Por quê?
Resposta esperada: *Informal, porque possui uma estrutura comum à fala e termos típicos da oralidade (além de "tipo", temos "vai laçar", "só que").*

g) Esse estilo de escrita é estranho em blogs com esse tipo de conteúdo, voltado para o público jovem, ou é comum?
Resposta esperada: *É comum.*

h) Qual o efeito discursivo que esse estilo de escrita provoca nesse contexto, de aproximação ou distanciamento para com o interlocutor?
Resposta esperada: *Aproximação, pois gera identificação entre autor e leitor, já que se trata de um estilo que marca a fala dos jovens quando se comunicam entre si, em situações de maior proximidade.*

i) O uso da forma TIPO está adequado ao contexto de uso ou não? Por quê?
Resposta esperada: *Sim, porque essa forma é comum na fala jovem em situação de menor formalidade e atende ao objetivo a que se destina.*

A partir dessa atividade, os alunos perceberão que é possível escrever em um estilo mais próximo da fala, o que não se trata de transgressão, mas de adequação a uma situação comunicativa e de busca de realização de um propósito comunicativo, além do fato de que o uso de determinada variante, no caso o TIPO, está condicionado a fatores externos a língua, tal como a idade do falante.

2º Módulo

Nesse módulo, o professor pode apresentar alguns textos impressos, de circulação real, obviamente, em que haja ocorrências das variantes em estudo, mas com elas apagadas intencionalmente e, na sequência, pedir para que os alunos sugiram qual(is) forma(s) pode(m) preencher cada lacuna, sem prejuízo de adequação. Segue uma ilustração dessa proposta de atividade:

ATIVIDADE

Sugira, para o preenchimento das lacunas dos textos abaixo, uma ou mais de uma forma comparativa, dentre TIPO, FEITO, IGUAL, COMO e QUE NEM, que seja(m) adequada(s) ao contexto de interação apresentado. Justifique sua escolha.





"**Confuso, feito aqueles dois**

E sem mais, nem menos... ela se deu conta que sente falta de coisas que um dia nunca deu valor.
Se lembra do dia em que cruzou a entrada do prédio onde mora e do outro lado da rua se encontrava alguém em um carro preto, ***feito*** os olhos dela, e esse alguém cantava Chico Buarque como se o próprio Chico tivesse escrito a música para a forma como ela se remexia enquanto andava. [...]"

Disponível em <http://inspiradissima.blogspot.com.br/2013/02/confuso-feito-aqueles-dois.html>. Acesso em 26 nov. 14. Adaptação.

3º Módulo

Nesse módulo, o professor pode dividir a turma em cinco grupos e solicitar que cada grupo pesquise, extraclasse, ocorrências de uma das variantes, sugerindo possíveis fontes, se preferir. Em seguida, os grupos podem apresentar os dados encontrados para toda a turma, que, com a mediação do docente, pode fazer um trabalho de mapeamento dos gêneros mais produtivos para cada variante, procurando distribuí-las no contínuo fala-escrita. Essa atividade propicia a reflexão sobre aspectos extralinguísticos que favorecem o uso de uma ou de outra forma, já que os gêneros são molduras sócio-histórico-culturais dos textos, ou seja, a forma que o texto toma depende do seu propósito e da relação que se estabelece entre o autor e o leitor, em determinado momento histórico, em determinada circunstância social de interação.

Essa sugestão de sequência didática se encerra em três módulos. No entanto, o professor pode usar a criatividade na elaboração e desenvolvimento de quantos módulos julgar necessários, assim como pode adequar a proposta apresentada aos vários níveis do ensino básico e à realidade de cada turma. O importante é que haja empenho para um ensino de gramática mais sólido, dinâmico e profícuo.

Considerações finais

Tendo em vista que a língua é o principal mecanismo de interação dos indivíduos nas práticas sociais, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil alertam sobre a relevância de se desenvolver um ensino de língua reflexivo, coerente com os usos linguísticos reais, que leve em conta tanto a modalidade escrita quanto a falada, a fim de que os falantes tenham consciência da natureza de sua língua e dos usos que fazem dela nas diversas situações de comunicação. Segundo esses documentos, a reflexão deve ser primordial no âmbito escolar, com a intenção de se formar cidadãos críticos, seja nas aulas de "Português" ou de qualquer outra disciplina.

Todavia, o que tem acontecido é que, mesmo depois dos avanços das teorias educacionais e da ciência linguística, muitos docentes continuam trabalhando fundamentados numa concepção de ensino ultrapassada, que tolhe o exercício do pensar, e, em relação aos professores de Língua Portuguesa, especificamente, também numa concepção de língua, fala e escrita distante do que esses entes se constituem de fato. Diante disso, com foco nos usos dos comparativos TIPO, FEITO, IGUAL, COMO e QUE NEM, o presente trabalho objetivou trazer um pouco mais de inquietação no sentido de mudar essa realidade, bem como fornecer ideias e subsídios para a busca de uma melhor abordagem do fenômeno da comparação no nível básico de ensino. Espera-se que, a partir de tudo o que aqui foi exposto, bons frutos sejam gerados na formação dos estudantes desse nível de ensino.

Para finalizar, insistimos que a língua é multifacetada, heterogênea, varia e muda, modela-se à situação de uso, tanto ao se realizar fonicamente (fala) quanto ao se realizar graficamente (escrita). É indispensável que alunos e professores pensem sobre isso no ensejo da sala de aula. Essa atitude se faz necessária para que se tenha domínio das normas linguísticas e interacionais, ultrapassando os limites da normatização dos manuais de língua padrão e atendendo às diretrizes que regulam o ensino de língua no país.

Referências

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KURY, A. G. **Novas lições de análise sintática**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1987.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. BAGNO, M., SCHERRE, M. M. P.; CARDOSO, C. R. São Paulo: Parábola, 2008a[1972].

LIMA-HERNANDES, M. C. **A interface sociolinguística/gramaticalização: estratificação de usos de tipo, feito, igual e como**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2005.

LUFT, C. P. **Gramática resumida**. 8 ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 36ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2006.

RODRIGUES, V. V. Orações que manifestam a relação de comparação: o(s) uso(s) de *feito*, *tipo* e *igual*. **Anais do SILEL**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

THOMPSON, H. V. G; TOTA, F.O.; RODRIGUES, V. V. **A trajetória de gramaticalização de <u>que nem</u>**. Anais do Gelne. Natal: EDUFRN, 2012.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006[1968].

RESUMO

O presente trabalho é parte da pesquisa desenvolvida durante o mestrado que se propôs a investigar os procedimentos pedagógicos utilizados por uma professora que atuava no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da cidade de Maceió. No contexto de sala de aula, investigamos os procedimentos pedagógicos para trabalhar a variação linguística, doravante VL. Este tipo de estudo que considera a língua em seu caráter dinâmico, consequentemente heterogêneo, se faz importante ao propôs, um intervenção pedagógica, sobretudo na etapa correspondente ao início da escolarização, quando a criança é formalmente introduzida no ensino da linguagem escrita. Embora o estudo dos efeitos da VL no processo de aquisição da leitura e escrita seja teoricamente reconhecido como crucial, possivelmente ainda não tem sido objeto de atenção por parte das agências formadoras, onde os quais, em muitos casos, não recebem formação sobre VL, isso seria de fundamental relevância, pois, permitiriam aos professores lidar sistematicamente com essa questão em sala de aula. A motivação para o estudo nos permitiu adentrar em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de escola pública Estadual da cidade de Maceió para coletar os dados. Para tanto, utilizamos como metodologia do tipo qualitativa e como abordagem metodológica o estudo de caso, que nos permitiu uma relação metodológica com as orientações e métodos de coleta de dados em sociolinguística. Em geral, o trabalho com VL em sala de aula seguiu as formas comparativas entre a linguagem urbana e rural, sem a discussão dos aspectos culturais, sócio-históricos e comunicativos que estão presente na língua em seus usos social. Por fim, o trabalho apresenta que a formação inicial em pedagogia, como também a formação continuada, ainda é pouco suficiente para desenvolvimento de uma prática sistemática.

Palavras-chave: Ensino da língua, Variação linguística, Prática pedagógica.

PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

Marta Maria Minervino dos Santos
Eudes da Silva Santos[1]

Considerações iniciais

Os estudos realizados no campo da linguística deram subsídios a outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a área da educação, que ganhou aparatos teórico-metodológicos principalmente no trabalho com linguagem no que diz respeito à variação linguística-VL. As contribuições desse estudo remetem reconhecer a importância do ensino de língua materna na escola, principalmente no ensino fundamental, pois esse trabalho prepara o aluno para agir em diversas situações do uso da língua em sociedade.

Desta forma, esse artigo pretende discutir os conhecimentos de uma professora que atua no ensino fundamental sobre a VL em sala de aula. Diante desse objetivo, procuramos investigar se no contexto de sala de aula são trabalhadas as questões de variação linguística sistematicamente. Assim, tivemos como cenário que permitiu o desenvolvimento do estudo uma sala de aula 2º ano do ensino fundamental de escola pública Estadual da cidade de Maceió.

Esse estudo vem sendo baseado nas orientações teóricas da sociolinguística variacionista, que nos permitiu conhecer o processo de desenvolvimento da língua em sociedade que vem sendo abordado, tanto qualitativamente quanto quantitativamente, privilegiando vários aspectos da língua em funcionamento na sociedade. Essa abordagem nos propiciou compreender que os estudos da

1. Doutorandos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

fala podem ser utilizados como partida para aprendizagem dos alunos, a partir desses conhecimentos os alunos poderão compreender que existem maneiras de falar algumas palavras com o mesmo valor de verdade. Além de fornecer também metodologia específica e suporte para trabalhar com dados linguísticos coletados em contexto real e natural.

Nesse trabalho, levamos em consideração que ainda existe a concepção dicotômica entre a fala e a escrita, estudos como os de Marcuschi (2002), vem alertando que a oralidade e a escrita se dão num **continuum** tipológico, ou seja, embora cada uma tenha suas especificidades, não existem diferenças essenciais entre elas, nem, muito menos, grandes oposições. Pensar que existe uma superioridade de alguma das duas modalidades é uma visão equivocada, embora exista a ideia de que a escrita é mais prestigiosa que a fala; isso ocorre devido a uma postura ideológica. Ambas se destinam à interação verbal, em diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro.

O que muito professores precisam compreender é que em suas formações devem ser enfatizadas as considerações sobre as duas modalidades língua falada e escrita, pois as duas modalidades são pertencentes ao mesmo sistema linguístico: o sistema da Língua Portuguesa. Existem entre elas diferenças estruturais, porque diferem nos seus modos de aquisição, nas suas condições de produção, transmissão, recepção e uso, e nos meios pelos quais os elementos de estrutura são organizados.

Os estudos nessa área da linguagem são tratados pela sociolinguística variacionista e permiti-nos entender a diversidade existente na linguagem, além de nos propiciar conhecer a sociolinguística educacional que contribuiu em aspectos mais específicos para entender, por exemplo, o trabalho em sala de aula com língua portuguesa, e os tipos de intervenções realizadas pelo professor ao perceber o uso da variedade popular por parte de algum aluno. Dessa forma, assumir essa diversidade não implica negar ao aluno o acesso à norma padrão, tampouco deixar de proporcionar-lhe a inclusão social por meio de conhecimento linguístico.

Para desenvolvimento teórico, nos ancoramos nos estudos da sociolinguística variacionista e educacional, ao mesmo tempo trouxemos para a educação alguns estudos que tratam sobre linguagem em sala de aula, porque esse trabalho faz uma interface entre educação e linguística. Deste modo, tomamos por

base estudos fundamentados na sociolinguística: Cavalcante (2000, 2003, 2006); Bortoni-Ricardo (2001, 2004); Labov (1974, 2008); Moura (2000), Antunes (2007), entre outros, Bellini (2005); Leite (2000); Marcondes Filho (1988); Napolitano (2007), Orofino (2005) e Carlsson, Ulla e Feilitzen (2002).

Como metodologia, optamos por uma pesquisa do tipo qualitativa cuja abordagem metodológica caracteriza-se por estudo de caso, na qual buscamos algumas orientações oriundas da sociolinguística variacionista e educacional. Portanto, foi perceptível na prática docente que o trabalho com variação linguística em sala de aula seguiu as formas comparativas entre a linguagem urbana e rural, sem a discussão dos aspectos culturais, sócio-históricos e comunicativos que estão presente na língua em seus usos social. Podemos assim compreender que tanto a formação inicial como a continuada do professor foi pouco suficiente para desenvolvimento de uma prática sistemática em relação aos estudos de linguagem com auxílio de um programa televisivo.

Conhecimento sobre a variação linguística

O contexto educacional brasileiro, principalmente nos anos iniciais, necessita de professores que trabalhem com as considerações sobre o ensino de língua, principalmente em relação a sociolinguística. Assim, a prática do professor deve visar à competência comunicativa do aluno para criar vínculos com as práticas sociais.

O ensino e a aprendizagem a partir da língua materna direcionam o professor a refletir sobre várias questões, principalmente aquelas sobre "preconceito", que pode ser linguístico e/ou social. Para tanto, o "papel da escola é fundamental no seu desempenho de ensinar o português padrão, mas além de ensiná-lo deverá saber quais as condições para que seja aprendido" (BAGNO, 2004 p.23).

Além disso, a língua portuguesa vem recebendo grande destaque entre os pesquisadores, principalmente em relação às questões de variação linguística, demonstrando assim, através de estudos, que a língua portuguesa utilizada no Brasil não é homogênea. Como resultado, percebemos que não existe uma unidade linguística, pois a língua varia de acordo com a referência do falante, se é alfabetizado ou não, assim, como também varia quando é falada por um homem ou por mulher, por criança ou por um adulto, por pessoas de diferentes classes

sociais, por um morador da cidade ou por um morador do campo, também a língua varia quando é falada por pessoas de diferentes regiões.

A área que trabalha com esse tipo de conhecimento é a sociolinguística, que aborda especificamente as diversidades existentes na língua de uma comunidade de fala, essa área vem segundo Bright (1974, p. 18):

> Diferenciando muito da abordagem da linguística estrutural, onde os sociolinguísta rompem incisivamente uma tendência da linguística: de tratar as línguas como sendo completamente uniformes homogêneas ou monolíticas em sua estrutura. Considerando esse posicionamento dos sociolinguistas compreendemos que são através dos usos da língua em sociedade que esses estudiosos examinam seu funcionamento nas mais diversas situações.

Tendo como "tarefa, portanto, a de demonstrar a covariação sistemática mesmo das variações linguística e social, e talvez, até mesmo demonstrar uma relação casual em outra direção" (op. cit. p. 19).

Labov (2008) afirma que essa é uma área de pesquisa que tem sido melhor rotulada de "sociologia da linguagem" que trabalha com fatores sociais de ampla escala e sua interação mútua com línguas e dialetos. Para tanto, vem considerando em seus estudos que a língua é usada por seres humanos num contexto social, comunicando suas necessidades, ideias e emoções uns aos outros.

Nos estudos da sociolinguística pode-se encontrar na comunidade de fala a variação em níveis de estrutura linguística: fonológica, gramatical e lexical. A primeira diz respeito à pronúncia e ao sistema sonoro da língua. Enquanto a estrutura gramatical diz respeito às regras de uso da língua, e a estrutura lexical relativa aos vocábulos existentes na língua.

Algumas dessas variações estão correlacionadas também a fatores extralinguísticos: localização geográfica, a identidade do falante, existindo diferenças entre suas falas como, por exemplo, na fala dos homens e das mulheres (sexo), idade (jovens e adultos), status socioeconômicos, o grau de escolarização, mercado de trabalho, e as redes sociais. Os fatores extralinguísticos fornecem-nos, ao mesmo tempo, uma conclusão de que a variação linguística estar correlacionada estritamente aos status do falante e sua posição na sociedade.

Além dos fatos extralinguísticos, a variação linguística também pode ocorrer em dois eixos: diatópico e diastrático. No primeiro, as "alternâncias se ex-

pressam regionalmente, considerando-se os limites físico-geográficos; no eixo diastrático se manifesta de acordo com os diferentes estratos sociais, levando-se em conta as fronteiras sociais" (MOLLICA, 2004 p. 12). A variação diatópica são as diferenças existentes nas regiões, ou seja, no espaço geográfico, podem ser exemplificadas a partir do léxico, como: aipim = mandioca = macaxeira; abóbora = jerimum, são palavras usadas em regiões distintas, e com o mesmo significado.

Já as diferenças entre os distintos estratos socioculturais de uma mesma comunidade idiomática, ou diferenças diastráticas podem ser encontradas nos seguintes exemplos: fazer a corte, namorar, paquerar, ficar, etc. além do fator geográfico, o fator social também influencia o preconceito. Conforme Ilari, (2006, p.163):

> Nem sempre é fácil separar o que é diatópico do que é diastrático (diferentes camadas sociais). O que queremos dizer com isso é que, como regra geral, os traços tipicamente regionais aparecem com mais nitidez nas falas mais informais, as mesmas que permitem o uso de variedades não-padrão (ILARI, 2006, p.163).

A variação linguística como vimos expressas nas palavras do autor é correlacionada pelos fatores extralinguísticos. Portanto, para situarmos melhor tais fatores onde podemos identificar os fenômenos da variação linguística, definimos, segundo Bortoni-Ricardo (2004), alguns que foram levados em evidência no desenvolvimento da pesquisa:

Fatores geográficos: explicam as formas que a língua assume nas diferentes regiões e também são responsáveis pelo regionalismo procedente do dialeto; sexo: masculino e feminino. As mulheres monitoram mais suas falas e usam muitos marcadores conversacionais, os homens marcam suas falas por palavrões e gírias; idade: as diferentes faixas etárias também refletem diferenças na fala; status socioeconômicos: representam desigualdade na distribuição de bens materiais e de bens culturais; grau de escolarização: os anos de escolarização de um indivíduo e a qualidade das escolas que frequentou também têm influência em seu repertório sociolinguístico; mercado de trabalho: as atividades profissionais que o indivíduo desempenha são um fator condicionante de seu repertório sociolinguístico; redes sociais: cada um de nós adota comportamentos muito semelhantes aos das pessoas com quem convivemos em nossa rede social.

Procedimentos pedagógicos acerca da variação linguística em sala de aula

Os fenômenos da variação linguística têm sido um campo fecundo de descrições e análises por linguistas. Desde William Labov (1972), precursor da sociolinguística variacionista, que muitos pesquisadores vêm desenvolvendo investigações científicas sobre a ocorrência dos fenômenos variáveis da língua. Como consequências dessas investigações já desenvolvidas, muitas outras surgiram em áreas diferentes, como no caso da educação, que recebeu contribuições a partir, des resultados das investigações desenvolvidas por Bortoni-Ricardo (2004). Estes resultados contribuíram para o fortalecimento de uma corrente que responderia aos vários questionamentos existentes entre os educadores acerca do ensino e aprendizagem de alunos, além de evidenciar uma formação teórica para os professores em relação à sociolinguística.

Nas seções a seguir, apresentamos diálogos das aulas observadas em uma escola da rede pública da cidade de Maceió. Como previsto no planejamento da coleta dos dados. A seção de diálogo a seguir, essa aula se resumiu em termos comparativos ficando restrita a diferenciar as características existentes na linguagem rural e urbana. No desenvolvimento da aula, esse trabalho foi substituído pelas considerações acerca da linguagem da personagem em quadrinhos Chico Bento. Vejamos a seguir um trecho da aula de língua portuguesa. Em seu desenvolvimento inicial, a professora tratou sobre a linguagem da mídia televisiva, informando aos alunos que seria uma aula diferente. Para iniciar a aula a professora fez perguntas sobre uma novela exibida na TV (Paraíso). A aula se desenvolveu da seguinte forma:

Diálogo I

P: Assistiram à novela que eu mandei?
A[2]: sim (com sonoridade prolongada)
P: o que vocês viram na novela? (os alunos não fizeram comentários)

2. A2: todos os alunos responderam; 3- nome fictício; A4: apenas um aluno.

P: o que você viu Fabio[3]?
F: eu num lembro.
P: mais quando eu perguntava alguma coisa na semana você era o único que tinha assistido? O que você observou na novela, a roupa, a cor, o lugar, como eles falam?
F: No dia que eu assisti o homem caiu do boi ai ficou sem andar ai a menina foi pra casa dele rezar pra ele ficar bom
A_1[4]: oh tia ele abriu o olho pra ela e ela abriu o olho pra ele.
P: mandei todo mundo assistir pra gente fazer um trabalho, pelo que vi quase ninguém fez isso, mais vamos lá.
[...]

No momento que a professora iniciou a aula, muitos alunos ficaram calados, então ela resolveu chamar pelos nomes e continuar fazendo algumas perguntas. Observamos que quando o aluno limitava sua resposta, era porque não lembrava o que tinha assistido. A professora, na tentativa de despertar a fala dos alunos, indicou um percurso que ele deveria ter observado ao assistir a novela. Ela cita: [...] "a roupa, a cor, o lugar, como eles falam" [...], entre outras informações que os permitissem desenvolver a sua oralidade. Apesar da tentativa da professora, os alunos continuaram sem participar.

Mesmo a professora tentando estabelecer uma conversa com os alunos, eles permaneciam em silêncio. Percebemos que esse silêncio permaneceu por conta do programa escolhido não está adequada para desenvolvimento de uma aula com crianças. Segundo Fischer (2001, p. 82) as conversas com as crianças a partir de alguma programação televisiva:

> É um espaço preciso de construção social do eu de negociação de identidade, de produção conjunta de conhecimento sobre o mundo. Portanto, os professores ao criarem situações pedagógicas em que as crianças possam conversar sobre o que veem na televisão, podem fazer uma ponte entre a lógica recriada das culturas infantis e a criticidade que se deseja desenvolver numa perspectiva de educação para as mídias.

3. nome fictício

4. A4: apenas um aluno

Essa autora ainda considera que cada cena que as crianças veem e recontam em sala de aula vem traduzida pelo olhar, pela sensibilidade pelo conhecimento e pela cultura da criança que fala. Tanto ela, que narra, como as que a escutam e no momento que estão comentando o que veem estão numa intensa reimaginação, produzindo também uma matéria-prima passível de transfiguração.

A partir do contato com os alunos (através de entrevista), constamos que eles passam muitas horas por dia diante da TV. Segundo Duarte (2008), esse fator tem relação provavelmente com o fato de, no Brasil, o tempo de permanência na escola ainda ser inferior ao desejável e onde às atividades culturais e esportivas são, em geral, restritas as classes de maior poder aquisitivo. Desse modo, milhões de crianças brasileiras ficam sozinhas em casa durante o dia, aguardando que os pais retornem do trabalho.

No desenvolvimento da aula, a professora continuou perguntando a vários alunos quem assistiu à novela, para que de posse das informações que eles emitissem, ela iniciasse a aula. Como podemos constatar no diálogo abaixo, poucos alunos tinham assistido a um capítulo ou a outro: Assim continua tentando desenvolver a aula:

Diálogo II

[...]
P: mais uma vez ou outra com certeza vocês pararam na frente da telinha, então vocês não podem tá agora lembrando, mais todo mundo aqui já viu a novela!
P: aí eu quero saber qual é a diferença entres as pessoas que aparecem naquela novela. O lugar que elas vivem é igual ao nosso, que a gente vive aqui?
A: não é diferente
A: Por que ela vive no meio da mata
P: O que acontece no meio da mata
A: Eita, que no meio da mata!
A: é sim, é sim
P: Esse meio da mata é [...] Tem escola, tem cidade, tem comércio?
A: Tem escola
A: tia é assim a fazenda dele é que no meio do mato

P: e essas pessoas lá desse meio os amigos, peões que aparecem lá na novela, parece com qual daqui? (todos os alunos ficam calados)
P: tem muita gente daqui que foi pra, pra [...] A Rafaela. que viaja, tem outra pessoa que viaja muito pra casa de parente no interior a Rafaela o Leonardo que a mãe dele mora, aonde Leonardo tua mãe mora?
A_L: Flexeiras
A_R: Tia a minha vó mora em Pindorama
P: Aí o que o eu quero saber se lá em Flexeiras é igual aqui em Maceió
A: não
P: fala ai oh Lenardo o que é que tem de diferente? Tem muito movimentos de carros, tem muitas escolas, tem muitas lojas no comércio como é lá?
A: tem roupa, tem a escola
P: tem roupa, as pessoas de lá é [...] também estudam? (nesse momento o aluno só balança a cabeça afirmando que sim)
P: Lá também tem esse mesmo movimento de carro ônibus como aqui em Maceió?
A: tem não
A: lá em Pindorama tem
P: tem? Pindorama é perto de que?
P: ah em Coruripe, lá é um lugar pequeno ou um lugar grande
A_1: Du Cururipe
A_2: Du Cururipe, eita é Coruripe
A: pequeno
P: As pessoas que vivem perto da sua mãe que conversam com ela; eu já ouvi você comentar aqui também sobre a forma de falar dos vizinhos dela, você perguntou sobre uma palavra como pronunciava é [...] fala pra ver se eu lembro[5]. Ela fala bem explicado como todo mundo lá fala ou fala certinho como a gente quando conversa.
A: Não, fala assim como a gente.
[...]

5. Nesse momento a aluna não pronuncia nada e a professora segue a pergunta reformulada.

Na continuação do diálogo, pode-se considerar que o estilo da fala da professora é monitorado, enquanto o estilo dos alunos continuava sendo espontâneo, nesse momento a professora estava sendo mediada pela língua escrita. Durante esse início da conversa, ela estava seguindo um roteiro de aula escrito. Os alunos ainda não haviam começado a expor o que assistiram na TV, então à professora continuou com seus questionamentos e perguntou aos alunos de forma geral "[...] *aí eu quero saber qual é a diferença das pessoas que aparecem naquela novela, o lugar que elas vivem é igual ao nosso que a gente vive aqui?* [...]".

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 62), "os eventos de letramento são mediados pela língua escrita; e os eventos de oralidade, são aqueles em que não há influência direta da língua escrita". Esses eventos ocorreram em sala de aula, portanto, durante sua realização, ainda de acordo com a autora "não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos (oralidade e letramento). As fronteiras são fluidas e há sobreposições. Um evento de letramento como uma aula, pode ser permeado de minieventos de oralidade". Esse minieventos de oralidade é recorrente na fala, podemos observar em alguns trechos do diálogo II sua ocorrência como, por exemplo, tá, lá, eita, pra, os casos de variação que podemos encontrar são du, Cururipe.

O estilo de fala monitorado é utilizado "quando a situação assim exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós (BORTONI-RICARDO 2004)", nesse caso da professora ter utilizado o estilo monitorado acreditamos que se de pelo fato de ela estar sendo observada.

Após as conversas iniciais, percebemos que a professora estava tentando estabelecer diferenças entre as pessoas daquele contexto televisivo e rural. Consequentemente, os alunos, que em sua maioria possuem antecedentes rurais, mas vivem em zona urbana, fazem parte deste contexto, e a professora poderia fazer uma relação do conteúdo existente no programa de televisão com a realidade dos alunos. Em suas perguntas "eu quero saber qual é a diferença das pessoas que aparecem naquela novela. O lugar que elas vivem é igual ao nosso que a gente vive aqui?", nesse momento a professora poderia fazer uma relação entre o contexto dos alunos e o meio rural retratado pela mídia televisiva. Essa relação entre os contextos poderia ser um espaço para trabalhar as variações, sem se ater, somente, ao plano ficcional.

O resultado dessa falta de articulação foi o esperado, os alunos ficaram sem argumento para suas respostas, afirmando apenas que era diferente por se tratar

da vivência em "meio do mato". Essa relação entre os contextos poderia ser um espaço para trabalhar as variações, mostrar para os alunos que em comunidades de fala existem as diversidades existentes na língua. Segundo Brigth (1974) tendo como "tarefa, portanto, a de demonstrar a covariação sistemática mesmo das variações linguística e social, e talvez, até mesmo demonstrar uma relação casual em outra direção".

É importante que professores de qualquer nível ou modalidade de ensino conheçam as ocorrências desses fatores na fala dos alunos. Moura (2004, p. 124), quando discorre sobre a importância da teoria da variação linguística para o ensino de língua portuguesa, afirma que os fenômenos variáveis não ocorrem somente na língua falada, mas também na língua escrita:

> Destacamos que a variação é uma realidade tanto na língua falada como na língua escrita, pois dependendo do tipo de texto escrito, podemos facilmente perceber que não escrevemos da mesma forma um bilhete para um amigo, uma carta para um parente amigo, uma carta para alguém que não conhecemos [...] o estilo mais ou menos coloquial, mais ou menos formal, fornece evidências de que nós temos na escrita diferentes usos da língua (MOURA, 2004, p. 124).

É através de fatores linguísticos e extralinguísticos da língua, que ocorrem os chamados fenômenos da variação. Em comunidade de fala, segundo Cavalcante (2001), os fenômenos variáveis aparecem no fato de que existem formas alternativas, semanticamente equivalentes, de se dizer a mesma coisa. Porém, essa variação não é aleatória (pelo simples fato de não apresentar uma estabilidade), mas governada por restrições linguísticas, apresentando tendências regulares que são possíveis de serem descritas e explicadas.

Assim para Labov:

> A existência de variação e de estrutura heterogênea nas comunidades de fala investigadas está certamente bem fundamentada nos fatos [...] nos últimos anos fomos obrigados a reconhecer que essa é que é a situação normal, a heterogeneidade não é apenas comum, ela é resultado natural de fatores linguísticos fundamentais [...] ausência de alternância no estilo e de sistema comunicativos multiestratificados é que seria disfuncional (LABOV, 2008, p. 238).

No entanto, compete à escola possuir a consciência de que não existe unidade linguística no português brasileiro. A crença nessa unidade é um dos mitos existentes que é prejudicial à educação. Mas, não podemos desconsiderar que a língua é viva, e quem faz uso dela são os sujeitos em constante processo de transformação, segundo Bagno (2006, p. 15)

> Ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse de fato, a língua comum a todos os cidadãos brasileiros, independentemente de sua idade, origem geográfica, situação econômica e o grau de escolaridade, entre outros fatores.

O que deve ser entendido é que embora todos os brasileiros falem uma única língua, o "português", essa mesma língua apresenta uma alta diversidade e variedade. Conforme Bagno (2006, p.16), ao relacionar as diferenças linguísticas e a diferenças de status sociais, afirma que existe uma distância linguística entre os falantes da variedade não padrão do português brasileiro em relação aos falantes da variedade padrão. Devemos considerar essa distância em relação principalmente ao acesso a escolaridade.

Na próxima seção de diálogo a aula segue um caminho totalmente diferente do que vinha sendo tratado, a professora entregou uma tirinha de gibi do personagem de Maurício de Souza Chico Bento. Ao longo do desenvolvimento dessa aula, percebemos que a professora ainda fazia algum tipo de referência à linguagem falada pelas personagens da novela de forma um pouco distante e diferente das colocações no início da aula, tentou mostrar para os alunos de forma que eles compreendam a semelhança existente no modo de falar tanto das personagens da novela como da tira de gibi.

Vejamos que na continuidade da aula a seguir:

Diálogo III

[...]
P: Preste bem atenção eu vou dar pra vocês um texto que eu vou ler e eu quero que vocês observem a leitura da tia pra fazer alguma observação, como é que a gente fala naturalmente e quando tá lendo o texto aqui na escola, que lugar esse pessoal aqui do texto pode estar, vamos ver

se tem alguma coisa parecida com a novelas dos peões, tá certo, vamos ver o que a gente ver diferente.
P: nesse quadrinho em baixo, veja só como é que tá vestido.
A: discalça, de calça de chapéu de palha
P: e outro como tá vestido
A: de calça, sapato, chapéu.

Figura 4 – Historia de Chico Bento



Fonte: site da turma da Mônica.

P: E como ele tá vestido parecido com o Chico Bento ou diferente?
A: ele tá de macacão, o chapéu é igual, e de calça.
P: onde será que eles estão?
A: na selva
A eita na floresta
P: nesse quadrinho tá o Chico Bento e o Zé Lelé ta segurando o espelho vou ler olha ai como ta ai, no do meio (se refere ao segundo quadrinho da história)
P: ta se oiando no ispelho Zé Lelé
P: quem falou?
A: o Chico
P: e o Zé Lelé respondeu o que?
P - A: Ele é qui ta mi oiando (fazendo a leitura juntos)
A: oiandu é tia oxe oiando
P: ele tava olhando o que?
A: outa pessoa, igual a ele
P: a forma que eles falam parece com a forma que o pessoal da novela os peões falam na novela

A: Parece
P: porque será que falam assim
A: porque mora no sitio
A: por que são caipira
P: que mais, o que vocês acham
A: é a merma voz do povo do sitio
P: vocês acham que eles falam assim porque não estudam, ou porque é forma de falar do lugar onde eles vivem
A1: por que não estuda
P: o T. acha que é porque não estudam
A: estuda sim tia que eu já vi eles tão na escola
A: é como eles falam no lugar que ele vive
P: a R. acha que eles falam assim porque é como falam no lugar onde eles vivem
P: se você falasse assim igual eles
A: ah tia eu falo como o povo da cidade mermo
P: a resposta da R. eles falam forma do lugar onde eles vivem , o T. acha que é que por que eles não estudam.
[...]

Nesse trecho, a professora baseia-se na leitura da tira de gibi do Chico Bento, com o propósito de identificar "como é que a gente fala naturalmente e quando tá o texto aqui na escola" nesse seguimento da aula percebemos que o objetivo principal da aula se perde nas comparações, além de ficar esquecido após a inserção da tirinha do gibi na aula, então todos se envolvem com a tirinha e esquecendo a linguagem do programa.

No que diz respeito à questão de fala natural ou leitura, podemos considerar que quando usamos a linguagem para nos comunicar, estamos exercendo "papéis sociais", esses papéis são exercidos, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 23), no domínio do lar com as pessoas que exercem os papéis sociais de pai, mãe e filhos etc. Ainda segundo a autora (op.cit.), podemos observar que a transição de domínio do lar para o da escola é ocorrida por uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultural permeada pela escrita.

A escolha de determinado grau de formalidade na fala depende basicamente do papel social que o falante desempenha a cada ato de interação verbal. Em qual-

quer circunstância, porém há pelo menos três fatores determinantes dessa seleção: os participantes, o tópico da conversa e o local onde ela se processa. O falante ajusta sua linguagem, variando de um estilo informal para um estilo cerimonioso, a fim de se acomodar aos tipos específicos de situação (BORTONI-RICARDO 2005).

Ao continuar a leitura do gibi, a professora lê da mesma forma que as personagens falam. Em um dos trechos a aluna repete a palavra olhando na forma variada como o personagem do gibi fala: "oiandu é tia oxe oiando". A aluna percebeu que a palavra olhando sofreu variação, mas a professora continua a leitura e não dar uma explicação para esse tipo de variação. O texto possibilita, além de ensinar palavras e expressões novas que "ilustram a riqueza da cultura e da linguagem rural, nos conduz a uma reflexão sobre a língua portuguesa no Brasil, suas características e sua variação, especialmente as diferenças entre o Brasil urbano e Brasil rural" (BORTONI-RICARDO 2004, p. 18).

A aluna percebeu que esse modo de falar a palavra olhando "oiandu" não faz parte de seu repertório, e assim que a professora ler a palavra ela repete como se quisesse dizer algo sobre ela. No decorrer da leitura, a professora pergunta se as personagens falam da mesma forma dos peões da novela; os alunos percebem que sim e complementam que falam assim porque moram no sitio. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), até as crianças são sensíveis a certas diferenças regionais, que podemos chamar também de diferenças dialetais.

Ainda tratando sobre o gibi, a professora pergunta se a "forma que eles falam parece com a forma que o pessoal da novela os peões falam na novela", somente nesse trecho é que ela tenta fazer alguma relação com a linguagem da mídia, os alunos afirmam que parece porque eles "moram no sítio, porque são caipiras, é a merma voz do povo do sitio". Nesse momento, a professora poderia dar uma explicação mais detalhada sobre o fenômeno da variação linguística, mas a aula seguiu sem muitos aprofundamentos.

A professora continua questionando os alunos sobre esse tipo de linguagem, e perguntava "vocês acham que eles falam assim porque não estudam, ou porque é forma de falar do lugar onde eles vivem?" Alguns alunos afirmam que é por falta de estudo, mas apenas um aluno fala que eles estudam porque já viu na novela e no DVD da turma da Mônica que existem escolas.

Considerações finais

Considerando a importância dos estudos da linguagem para o ensino fundamental, a pesquisa teve como objetivo geral identificar os conhecimentos que a professora adquiriu durante sua formação no curso de Mídias em Educação, como também, se ela aplicava os conhecimentos adquiridos durante este curso em sala de aula, e se os combinava com pressupostos da variação linguística.

Com base nas observações, em relação à atuação da professora em sala de aula, confirmamos que o trabalho com linguagem a partir de um dos programas assistidos pelos alunos, não se desenvolveu sistematicamente, para dar continuidade a professora inseriu a tirinha de gibi do Chico Bento. Nessa aula, percebemos que a professora teve como objetivo tentar mostrar aos alunos outro contexto o da linguagem do gibi, assim eles poderiam observar que a língua utilizada no programa fazia parte do mesmo contexto da língua utilizada na tira do gibi, que era a linguagem rural. Mas, a aula seguiu sem adentrar para essa expectativa ficou somente vista em nível de comparação e a partir desse momento partiu para ser tratada somente aspectos geral do gibi.

No entanto, a partir da prática da professora, a aula continuou sendo desenvolvida numa consideração que não se distanciava muito da perspectiva do "certo e errado" acerca da variedade da língua, além de ser considerada de uma forma não cientifica e de comparação. As comparações aconteceram a partir de uma linguagem especifica dos personagens da novela – a rural, também a linguagem da personagem de Mauricio de Souza - Chico Bento com a linguagem urbana onde percebeu-se que a professora considerou a sua e a dos alunos.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação Educacional**. Brasília: Líber; 2005.

_____; MENGA, Lüdke. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Aula de Português:** encontros e interações. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso.** São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Por uma Sociolinguística Militante. In: BORTONI-RICARDO. S. M. **Educação em língua materna**: A Sociolinguística na Sala de Aula. São Paulo: Parábola, 2004.
BELLONI, Maria Luíza. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas: Autores associados. 2005.
BORTONI-RICARDO. S. M.; SOUSA, M. A. F. de. **Falar, aprender e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano**. São Paulo: Parábolas, 2008.
_____. **Nós cheguemu na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábolas, 2005.
_____. **Educação em língua materna**: A Sociolinguística na Sala de Aula. São Paulo: Parábola, 2004.
_____. Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula. In: Angela Kleiman. (Org.)**. Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, v. 1, 1995, p. 82-94.
BRASIL, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**. Disponível em: <http://ibge.gov.br/ibgeteen/em_debate/televisao/home.html>. Acesso em: 24 de mai. 2008.
BRIGTH, W. **As dimensões da sociolinguística**. In: FONSECA, M S V; NEVES, M.F. (Org.) Sociolinguística. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.
CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
CAVALCANTE, M. A. da S; MELO, Luedyna Maria. **Influências da variação linguística no repertorio linguísticos**. Maceió: CNPq, 2007-2008 (Relatório Científico).
_____; LESSA, Rose Karla Cordeiro; SANTOS, M. M. M. **A Variação linguística na sala de aula**. Maceió: CNPq, 2005-2006 (Relatório Científico).
_____. SANTOS, M. M. M. **Saberes e práticas da Variação linguística na sala de aula**. Maceió: CNPq, 2005-2006 (Relatório Científico).
_____. Mudanças no sistema Pronominal vs. Livros Didáticos de Português. **Educação**: Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. CEDU. Nº 18 (jun. 2003). Maceió: Imprensa Universitária.
GERALDI, J. W. (ORG). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002.
LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo. Parábolas, 2008.
_____. Estágios na Aquisição do Inglês Standard. In: FONSECA, M S V; NEVES, M.F. (Org.) **Sociolinguística.** Rio De Janeiro: Eldorado, 1974.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. 5 ed. São Paulo. Cortez, 2004.
_____. Oralidade e Ensino de Língua: uma Questão Pouco "Falada". In: DIONISIO, A. P; BEZERRA, M. A. **O Livro didático de português**: múltiplos olhares. 2º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C; BRAGA, M. L. (org.). **Introdução à sociolinguística**: O tratamento da variação. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2004.
MOURA, D. (Org.) **Língua e Ensino**: dimensões heterogêneas. Maceió: Edufal, 2004.
SOUZA, Maurício. **Turma da Mônica**. Disponível em: http://www.turmadamonica.com.br/>. Acesso em: 20 de out. 2005. Página semanal nº 330.

RESUMO

Este artigo versa sobre a variação linguística em Pernambuco, tomando como parâmetro teórico a perspectiva da Sociolinguística, a partir da qual é possível verificar a interferência de elementos sociais tais como faixa etária, escolaridade e sexo na fala de determinado grupo comunitário. Pretende-se, aqui, usufruir do *corpus* do Atlas Linguístico de Pernambuco, usando, para tanto, alguns fenômenos fonéticos registrados na pronúncia dos informantes que responderam ao Questionário Fonético-Fonológico (QFF) tais como a redução das proparoxítonas: pólv[or]a – p[olv]a, o apagamento do /n/ no grupo /ndo/: ferve[nd]o – ferve[n]o e casos de metátese: v[idr]o – v[rid]o. Para a ocasião, serão analisados os fenômenos fonéticos coletados a partir da fala de estudantes da primeira faixa etária dos municípios de Santa Maria da Boa Vista (Ponto 03), Salgueiro (Ponto 05), Floresta (Ponto 06), Garanhuns (Ponto 14), São Bento do Una (Ponto 15), Taquaritinga do Norte (Ponto 16), Palmares (Ponto 18), Limoeiro (Ponto 19) e Recife (Ponto 20). Espera-se que o estudo apresentado sob forma de comunicação oral possa trazer à tona algumas reflexões sobre o ensino de Jovens e Adultos e a variação linguística que os falantes dessa modalidade costumam expressar em sua comunicação.

Palavras-chave: Sociolinguística, Educação de jovens e adultos, Variação fonética, Pernambuco.

SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO: VARIAÇÃO FONÉTICA DE ESTUDANTES DE EJA INQUIRIDOS PARA O ATLAS LINGUÍSTICO DE PERNAMBUCO

Edmilson José de Sã (AESA-CESA)

Introdução

Muitos estudos têm discutido a situação do ensino dentro da modalidade 'Educação de Jovens e Adultos' (EJA), envolvendo todo o seu rol de disciplinas e níveis de escolaridade. Contudo, o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática está cada vez mais presente na mesa dos pesquisadores, fazendo, de suas reflexões, momentos a mais para compartilhar experiências em benefício da educação.

No caso da Língua Portuguesa, especificamente, o professor tem se deparado com formas peculiares e estereotipadas da fala do aluno de EJA, provenientes de sua própria realidade social, daí o fato de serem reconhecidas tanto pelo *status* de variações linguísticas de ordem regional, quanto social.

Isso parece ser um reflexo decorrente da insistência dos professores da área em analisar as deficiências dos alunos da leitura e na escrita, sem, ao menos, estabelecer objetivos claros para a organização de objetivos de trabalho. Logo, é conveniente fazer com que o aluno se insira socialmente como a própria formação preconiza, mas também o faça compreender que um jeito diferente de se comunicar pode não ser uma situação de agramaticalidade, mas de uma variedade que a própria evolução da língua já se encarregou de modificar.

Assim, pretende-se neste trabalho fazer um retrospecto do ensino de Língua Portuguesa em EJA, apresentando algumas das variantes fonéticas que são comuns na fala do aluno dessa modalidade, no caso, morador do Estado de Per-

nambuco, aproveitando alguns dados do *corpus* coletado para a elaboração do Atlas Linguístico de Pernambuco (ALiPE), cuja intenção conclusiva é que mostrar que a variedade existente nos atos de fala merecem não ser apenas registradas e discutidas à luz de distintas ciências da linguagem como a Sociolinguística, mas, antes de tudo, ser respeitadas.

Considerações teóricas acerca da sociolinguística

Estudos acerca da variação linguística estão cada vez mais frequentes nas mesas dos pesquisadores e estudiosos em linguagem. A sociolinguística, por exemplo, é um dos níveis utilizados para tais estudos.

O termo 'sociolinguística' tem sido usado para conceituar o estudo da língua em seu contexto social, ou seja, é um campo de investigação que descreve todas as áreas do estudo da relação entre língua e sociedade. No final dos anos sessenta e início dos anos setenta, um interesse difundido em sociolinguística foi desenvolvido. (BRIGHT, 1974). Entretanto, Romaine (1994) confere o epíteto a meados dos anos 50, referindo-se às perspectivas contíguas que os linguistas e sociólogos mantinham face às questões sobre as influências da linguagem na sociedade e o contexto social da diversidade linguística.

É fato que as relações sociais, que agrupam e associam pessoas e grupos, nascem na vivência do cotidiano coletivo. A partir da singularidade das situações diárias, configuram-se as interconexões que aproximam as práticas comunicativas e a formação social da realidade e que se alojam na subjetividade individual para aflorar na unificação do senso comum. É exatamente para arrolar a língua à sociedade que Wardhaugh (2006) sugere que a estrutura social pode influenciar ou definir a estrutura da língua ou seu comportamento, o que prova que os valores sociais parecem ter efeito sobre a língua.

Pensando nisso, encontram-se algumas vertentes. Na visão de Holmes (1992), o objetivo da sociolinguística é mudar para uma teoria que proporciona um perfil do modo como a língua é usada em uma comunidade e das escolhas que as pessoas fazem quando usam essa língua. No entanto, Chambers (1995) conceitua a sociolinguística como o estudo dos usos sociais da língua, e os estudos mais bem-sucedidos nas quatro décadas de pesquisa nessa perspectiva têm emanado da determinação da avaliação social de variantes linguísticas.

As análises linguísticas de cunho social iniciaram a partir dos anos 50, enquanto a chamada *Teoria da Variação* foi desenvolvida anos mais tarde com base na proposta de Labov, Weinreich & Herzog (2006), para a qual se confeririam valores sociais às regras linguísticas, inteiramente variáveis, consentindo que as estruturas variantes manifestassem o que Gadet (1992, p.5) teria chamado de — padrões de regularidade.

Segundo Labov (1983), a Teoria da Variação busca estabelecer encadeamentos entre grupos sociais e variedades de uso linguístico e alcançar nas bases sociais a direção da mudança, ou seja, em termos sociolinguísticos, é ínfima a possibilidade de que alguém produza uma sentença agramatical.

Ao aplicar a sociolinguística em suas análises, alguns linguistas têm tentado minimizar determinados preconceitos ao ponderarem que a diversidade é intrínseca à linguagem. Desse modo, todas as línguas e suas variedades são similarmente complexas e eficientes para o exercício das funções a que se designam, ou seja, nenhuma língua ou variedade dialetal deve conferir limitações cognitivas na percepção e na produção de enunciados.

As análises à luz da sociolinguística têm permitido verificar a variação inerente aos falares brasileiros tanto na dimensão fonética, quanto na lexical e na morfossintática e tais análises têm permitido aos proponentes a condição de estabelecer comparações e oferecer subsídios que, ao menos, tentem estabelecer limites entre os falares brasileiros.

O ensino de língua portuguesa na educação de jovens e adultos (EJA)

A educação no Brasil possui modalidades garantidas a estudantes a partir dos primeiros anos de vida e segundo a *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)* 9394/96, há os seguintes níveis de escolaridade: ensinos fundamental, médio e superior. Além disso, perpassa por esses níveis a *Educação de Jovens e Adultos* (EJA).

Anteriormente chamavam a modalidade de 'supletivo', com o intuito de compensar o ensino regular não concluído em tempo hábil. Contudo, uma reforma na nomenclatura foi feita de modo a tornar a modalidade não como suplemento, mas como algo fundamental, intrínseco tanto a jovens quanto a adultos.

Concernente ao ensino de Língua Portuguesa, acredita-se na necessidade de o Jovem e o Adulto aplicarem a linguagem como ação e interação entre si. Des-

se modo, o trabalho em sala de aula converge mais para o caráter prescritivo e normativo da gramática do que para a descrição linguística. Assim, a questão da variação linguística parece ser preterida pelos professores. Isso tem preocupado os educadores uma vez que:

> [...] a maioria dos alunos de EJA pertence a segmentos populares cuja fala não coincide com a imagem idealizada da língua única descrita nas gramáticas. Na realidade, o Curso de Língua Portuguesa deve privilegiar questões mais pertinentes ou essenciais da linguagem, fundamentais para o bom desempenho do aluno principalmente nas práticas de leitura e produção de textos. (PC- EF, 2002, p. 68)

No caso das *Orientações Metodológicas para o Ensino de Língua Portuguesa* em Pernambuco, no primeiro segmento de EJA, correspondendo ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, é notória a preocupação com a variação da língua, comumente associada às questões de preconceito. Para tanto, é necessário:

> [...]expandir o uso da linguagem já usada em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem, às situações comunicativas e aos assuntos tratados, utilizando-se de e respeitando as diferentes variedades linguísticas. (OMELP – EJA, 2011, p. 11)

Já no caso no segundo segmento, em que os alunos amalgamam 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, a questão cultural parece ser o maior objetivo para o ensino de Língua Portuguesa, quando afirmam ser indispensável:

> [...]valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar sentimentos, experiências, ideias e opiniões, fatos, histórias etc., bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário. (OMELP – EJA, *op cit*, p. 18)

Diante do exposto, convém mencionar a necessidade de mudar mentalidades, abrir novos horizontes, saber respeitar a diversidade cultural e isso deve ser, antes de tudo, papel da escola, já que "a escola não consegue produzir sozinha a igualdade, quando a sociedade é desigual" (BITTENCOURT, 2003, p. 10). Com isso, os professores precisam estar prontos para aceitar as variedades linguísticas que o

aluno reconhece e emprega, por estarem ligadas à sua realidade sociorregional e contextual, motivo pelo qual o preconceito linguístico abrolha e tem se mantido nas escolas, conduzindo os alunos a também se perceberem diminuídos tanto em termos sociais quanto pessoais por conta de sua maneira de se comunicar.

Variação linguística e ensino de língua portuguesa

Grande parte dos questionamentos feitos por professores tem sido relacionada ao fato de seus alunos não sentirem segurança para se comunicar oralmente e por escrito em sua língua materna. Diante disso, até o momento, não se tem chegado a um consenso nas inúmeras reuniões escolares e nas pesquisas de estudiosos no assunto para apontar as causas do dito 'fracasso' escolar, nem sugerir propostas para tentar minimizar os efeitos que isso pode acarretar.

Há quem justifique isso pela questão do dom ou por falhas culturais. Enquanto no primeiro caso, o fracasso estaria ligado à aptidão do aluno, no segundo caso, as desigualdades sociais contribuíram para o insucesso em sala de aula.

No caso da língua portuguesa, o excesso de normas gramaticais ensinado na escola tem causado certo trauma no aluno, que passa a ter aversão ao ensino de sua língua materna, a ponto de considerá-la uma língua estrangeira.

Diante disso, Soares (1992, p. 49) lembra da questão bidialetal, a partir da qual a escola deve considerar não apenas o culto, mas o inculto, que acaba sendo o padrão disponível na comunidade do aluno, de modo que urge a necessidade de considerar a variação sociocultural, tornando, assim, a escola como meio transformador desse indivíduo. Nesse caso, a autora justifica que:

> [...]uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhe permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. (SOARES, *op cit*, p.73).

Se é a variação que constitui a fala dos alunos, talvez seja propício que a escola não exima de valorizar também a variação que eles possuem, sem conceituá-las como erradas, mas que apresentam diferenças que, em nada, obstam o significado. E isso pode ocorrer, sobretudo no âmbito fonético não apenas nos níveis

da educação básica e obrigatória legalizada pela LDB 9394/96, mas também na modalidade assegurada a jovens e adultos, com características adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola, como a própria lei também apregoa.

Variação fonética na EJA em Pernambuco

Para verificar na prática como ocorre a variação na língua portuguesa falada por estudantes de EJA em Pernambuco, optou-se por usar parte do *corpus* do Atlas Linguístico de Pernambuco – ALiPE (SÁ, 2013). Esse atlas consiste num documento que descreve variantes linguísticas, inserindo-as no mapa do Estado, como é comum em trabalhos que seguem a perspectiva da Dialetologia, ao usufruírem do método cartográfico da Geografia Linguística ou Geolinguística (CARDOSO, 2010).

O método foi aplicado na coleta de dados para o Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), recém-publicado e em outros trabalhos de mesma natureza. Para tanto, foram aplicadas questões de cunhos fonético-fonológico, lexical e morfossintático a pessoas de 18 a 30 anos e de 50 a 65 anos com escolaridade inferior ao quinto ano do ensino fundamental e de ensino superior na capital do estado.

A participação de alunos de EJA no ALiPE

Os inquéritos em Pernambuco duraram quase três anos e a escolha dos informantes não foi nada fácil, dado o perfil a ser seguido. A chegada aos municípios geralmente pela manhã já suscitava algumas dificuldades de encontrar o informante ideal e de que ele dispusesse de tempo para responder o inquérito de quase duas horas por conta de suas obrigações diárias. A solução era recorrer a alunos das Escolas com Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quando se tinha acesso aos dados desses alunos durante o dia, recorria-se a seu endereço e, em sendo possível, realizava-se o inquérito.

Em ocasiões nas quais não se chegava a um acordo, era preciso voltar à escola à noite, período em que os alunos de EJA estudam, o que constitui uma situação comum em muitas das cidades, porém o curto período de ensino noturno, com menos de quatro horas, não era suficiente para a realização de mais de um inquérito.

Abrindo a condição para analisar a variação sob a influência diastrática, a escolha por investigar alunos de EJA também se tornou favorável.

Para análise em tela, escolheram-se informantes da primeira faixa etária de nove dos vinte municípios investigados, por serem justamente os pontos onde alunos de EJA foram inquiridos. O quadro abaixo apresenta os pontos de inquérito do ALiPE e, em negrito, os pontos usados para a análise proposta neste artigo.

Quadro 1: Pontos do Inquérito do ALiPE

PONTO	DESCRIÇÃO	PONTO	DESCRIÇÃO	PONTO	DESCRIÇÃO
01	Afrânio	**08**	Serra Talhada	**15**	**São Bento do Una**
02	Petrolina	**09**	Custódia	**16**	**Taquaritinga do Norte**
03	**Santa Maria da Boa Vista**	**10**	São José do Egito	**17**	Caruaru
04	Ouricuri	**11**	Tupanatinga	**18**	**Palmares**
05	**Salgueiro**	**12**	Arcoverde	**19**	**Limoeiro**
06	**Floresta**	**13**	Águas Belas	**20**	**Recife**
07	Tacaratu	**14**	**Garanhuns**		

O Atlas Linguístico de Pernambuco teve 105 cartas linguísticas, das quais 50 foram de natureza fonética, 47 foram do nível semântico-lexical e 8 com os fenômenos morfossintáticos mais relevantes no Estado. Por ora, far-se-á um apanhado dos fenômenos fonéticos mais importantes proferidos pelos alunos de EJA na pesquisa.

Os resultados

Para se ter uma ideia do que o falante pernambucano, aluno de EJA, pronuncia durante os atos de fala, escolheram-se alguns dos principais fenômenos que as respostas do Questionário Fonético-Fonológico (QFF) permitiram registrar.

Vale salientar, ainda, a preocupação que o professor de língua portuguesa deve ter para com seus alunos durante a realização de fenômenos considerados como pertencentes à linguagem regional/popular/estigmatizada, de modo a mostrar que sua fala pode ser aceita no mesmo patamar que as normas prescritas pela escola.

Aspectos vocálicos

O falar pernambucano tende a ser comumente imitado, fato que também ocorre com outros falares do Nordeste, principalmente por conta de sua pronúncia tida como arrastada, proveniente da abertura das vogais médias.

Ao detectar a variação da vogal pretônica /e/, por exemplo, os alunos de EJA apenas contribuem com o que tem se mostrado categórico nas pesquisas sobre tal fenômeno. Percebeu-se um percentual maior para o alteamento da vogal /e/, já que essa era seguida da consoante /s/ em coda, como em tes[ou]ra – tes[o]ra, enquanto a manutenção da vogal fechada foi menos relevante, ocorrendo em pontos isolados. Também foi verificada a monotongação dos ditongos decrescentes: b[ai]xa – b[a]xa.

No caso da pretônica na palavra 'umbigo', foi detectada uma variação entre as vogais /i/ e /u/, com percentual maior para vogal anterior. Além disso, verificou-se a palatalização do glide em ditongos decrescentes seguidos de hiatos: te[i]a – te[lh]a, o alongamento da vogal tônica: gi[z] – gi[:]z, a desnasalização do ditongo final –em: hom[em] – hom[i] e uma ditongação diante de /s/: trê[s] – trê[is].

Aspectos consonantais

No caso das consoantes, registrou-se um comportamento bastante variável da fricativa /s/, com destaque para a palatalização e até o apagamento quando posicionado em coda final: doi[s] – doi[x]; doi[ø]. Também foi percebida a glotalização da mesma consoante como em me[s]mo – me[h]mo.

Algo já quase categórico no português brasileiro também se conservou em evidência no falar pernambucano. Trata-se do processo de assimilação por que passa o /n/ no grupo /ndo/, omitindo a consoante dental, a exemplo do que ocorreu em ferve[nd]o – ferve[n]o.

A consoante /r/ também se manteve variável em posição pretônica, como ocorreu na variante de go[r]dura. Também foram encontrados exemplos da consoante aspirada go[h]dura ou sob a forma de tepe go[ɾ]dura.

Outros fenômenos

Na pesquisa, também foram evidentes aspectos bastante consideráveis, embora já percebidos em outros trabalhos de mesma natureza, mas que ainda pertencem a um nível de variação estigmatizado, conservador e foram analisados na fala dos estudantes de EJA investigados para o ALiPE.

Redução das proparoxítonas: pólv[or]a – p[olv]a
Casos de metátese: v[idr]o – v[rid]o
Ausência da vogal inicial: [a]ftosa – [ø]ftosa
Iotização da palatal: ve[lh]o – ve[i]o
Troca de v por b: [v]assoura – [b]assoura
Abertura da vogal média /e/: f[e]che – f[é]che
Rotacismo em onset complexo formado de consoante + /l/: p[l]anta – p[r]anta

Ao se deparar com esses fenômenos, cabe, pois, ao professor construir novas metodologias para mostrar a seu aluno que se trata de uma variação na fala, distinta da norma culta, pois se tratam de formas familiares, relaxadas ou apenas adaptações fonéticas, associadas à facilidade de articulação, que muitos costumam caracterizar como a 'lei do menor esforço', mantendo, assim, a preservação da língua e não a sua arcaização.

Concorda-se com Whitney (1875, p. 27)[1], quando ele se refere à evolução da língua afirmando que:

> [...]oda língua viva está em via de formação e de mudanças continuadas. Em qualquer lugar do mundo, se encontramos ao lado da língua em uso monumentos da mesma língua que remontam a uma época anterior, as diferenças entre o idioma atual e o idioma passado serão sempre maiores se esses monumentos forem mais antigos.

1. Toute langue vivante est en voie de formation et de changement continuels. En quelque lieu du monde que nous allions, si nous trouvons à côté de la langue en usage des monuments de la même langue remontant à une époque antérieure, les diferences entre l'idiome actuel et l'idiome passé seront d'autant plus grandes que ses monuments seront plus anciens.

Diante do exposto, é fácil perceber a facilidade que o falante tem no exercício de sua língua em prol de aperfeiçoamento do seu próprio método de comunicação. O requinte linguístico surge das formas abstratas e simples e que se distinguem por serem mais inibidoras. Essa tendência linguística seguramente sempre existiu. Obviamente isso seja visto em sociedades isoladas e a evolução da língua, apesar de facilmente percebida, ocorre bem mais lentamente.

Conclusão

O preconceito linguístico de que tanto se fala nos trabalhos acadêmicos e se encontra cada vez mais presente nas páginas de manuais de linguística, sobretudo de sociolinguística, é oriundo da supervalorização da norma culta, exigida pelas classes sociais e culturais mais elevadas em todas as regiões brasileiras.

É notória a necessidade de o professor de língua portuguesa identificar no seu aluno as variedades geográficas e sociais que ele mantém em sua fala espontânea, amalgamando-as ao registro culto da língua que constitui uma das tarefas da escola, afinal os próprios PCNS-Língua Portuguesa (1997, p. 26) afirmam que "para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma "certa" de falar [...] além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico".

Na pesquisa realizada em Pernambuco com alunos de EJA, percebeu-se o quão variável é o jeito que eles falam, embora ainda seja necessário refletir sobre o fato de que tal variação indica um jeito diferente de falar, mas que se trata da mesma língua, não de forma errada de usá-la. É, pois, algo que ocorre desde a aquisição da língua, durante a qual o que não pertence à norma é errado.

O professor precisa ter mente e, obviamente, transmitir a seus alunos que o português brasileiro não possui uma feição única, mas sim é uma entidade heteróclita, ou seja, há vários "portugueses brasileiros", com bem afirmou Módolo (2004, p. 186).

Referências

BITTENCOURT, Agueda B. "Como será a educação da próxima geração.". **Folha de São Paulo**, 26 de julho de 2003, p. 10. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. Secretaria de Educação Fundamental, 2002

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRIGHT, W. As dimensões da Sociolinguística. In: FONSECA, M. S. & NEVES, M. F. (orgs.) **Sociolinguística**, Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. **Geolinguística**: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola, 2010.

CHAMBERS, J.K. **Sociolinguistic theory**, Oxford, Blackwell, 1995.

GADET, Françoise. Variation et hétérogénéité. In : MONTEIRO, José Lemos. 2000. **Para entender Labov**. Editora Vozes. São Paulo, 1992.

HOLMES, Janet. **An introduction to sociolinguistics**. London and New York: Longman, 1992.

LABOV, William, WEINREICH, Uriel & HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução para o Português de "Empirical foundations for a theory of language change" (1968), organizada por Marcos Bagno. São Paulo. Editora Parábola, 2006.

_____. **Modelos sociolinguísticos**. Tradução espanhola de José Miguel Marinas Herreras. Madrid: Ediciones Cátedra, 1983.

MÓDOLO, M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula - Resenha Crítica. Revista Linha D'Água.Capa > nº 17 , São Paulo, 2004.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco**: Língua Portuguesa, ensino fundamental e médio. Recife, 2013.

_____. **Orientações teórico-metodológicas para o ensino fundamental** - Educação de Jovens e Adultos - Linguagens. Recife, 2012.

ROMAINE, Suzanne. **Language in society**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

SÁ, Edmilson José de. Atlas Linguístico de Pernambuco (ALiPE). **Tese de doutorado**. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, 2013.

WARDHAUGH, Ronald. **An introduction to sociolinguistics**. Oxford: Blackwell, 2006.

WHITNEY, William Dwight. **La vie du langage**. Paris: Germer Baillière, 1875.

RESUMO

Este estudo diz respeito ao fenômeno da síncope em sílaba postônica de proparoxítonas, faladas por 12 informantes da cidade de Jaboatão dos Guararapes, PE. Utilizou-se o método qualitativo para a análise da elocução livre dos entrevistados, que foram divididos por sexo, faixa etária e escolaridade, sob a perspectiva laboviana da Teoria da Variação Linguística. Dentre as variáveis lingüísticas, foi o contexto fonológico precedente que apresentou uma maior influência na ocorrência da síncope em postônicas, tendo as líquidas vibrante e lateral como principal ambiente favorecedor. A variável sexo, entre as variáveis extralinguísticas, foi a mais relevante para o surgimento desse fenômeno.

Palavras-chave: Síncope, Postônica, Proparoxítona.

ÁREA TEMÁTICA - SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO

UMA DESCRIÇÃO DAS PROPAROXÍTONAS NA VARIEDADE NÃO-PADRÃO DE JABOATÃO - PE

Eraldo Batista da Silva Filho

Introdução

No século XX, entre as descobertas linguísticas, ganha impulso a Fonologia, cujas pesquisas enriqueceram as teorias relacionadas à fala, aumentando-se a compreensão acerca da língua. Surge, então, a Sociolinguística, opondo-se à ausência do componente social nos estudos sobre a fala e à concepção de língua trazida por suas correntes antecessoras, pois acredita que a língua é vista como instrumento de comunicação usado por falantes de comunidades. Confirmando essa teoria, Labov (2008) afirma que as variáveis sociais atuam de maneira probabilística na variação da língua, e é possível revelar quais ambientes linguísticos influenciam regularmente a frequência de uma variante ou outra, e quais contextos linguísticos e/ou sociais são mais relevantes no fenômeno observado.

A pesquisa aqui apresentada será sobre a frequente redução que há na pronúncia de proparoxítonas. Com origem na língua latina, os fenômenos de redução em vocábulos esdrúxulos, que permaneceram no léxico do Português, continuam a ocorrer, sobretudo em variedades populares da língua, o que não implica dizer que eles não ocorram na produção de fala do Português padrão. O presente estudo não utilizará programas de análise quantitativa, embora parta dos fundamentos da teoria da variação linguística. O método de análise será qualitativo, a fim de se verificar a ocorrência da síncope em palavras proparoxítonas.

Objeto de estudo

Este trabalho visa à análise da ocorrência da redução na sílaba postônica não-final, seja a síncope da consoante ou da vogal desta sílaba, fenômeno de redução mais comum, seja a redução da sílaba inteira. Nessa análise, serão levados em consideração tanto fatores linguísticos, que favorecem a síncope, como o contexto fonológico, o traço de articulação das vogais, o peso da sílaba etc., como os fatores sociais anteriormente citados.

Metodologia

Foram escolhidas, para este trabalho, 12 pessoas, divididas da seguinte maneira: 03 homens e 03 mulheres, de 20 vinte a 50 anos de idade, e 03 homens e 03 mulheres, acima de 50 anos de idade. Todas elas são naturais do município de Jaboatão dos Guararapes, e nele residem desde o seu nascimento, com escolaridade de até a 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental e exercendo funções que variam de pedreiro, costureira, babá, pintor, a desempregados. Por não se dispor, em Pernambuco, de um corpus recente, constituído a partir do modelo variacionista e que permitisse o estudo das proparoxítonas, não se pôde utilizar o método VARBRUL nesta pesquisa.

Inicialmente, foram selecionadas 400 palavras proparoxítonas, retiradas de dicionários da Língua Portuguesa e da internet. Desse número, iniciou-se uma triagem, que consistiu na escolha de palavras que fossem comuns na fala de pessoas que apresentassem baixo nível de escolaridade. Assim, foram elaborados os métodos de coleta de dados, baseados em 60 vocábulos proparoxítonos: O primeiro deles consistiu em amostragem de figuras; o segundo, em um questionário oral; o terceiro, em leitura de palavras; o quarto, em um texto verbal.

Apresentação das variáveis

A síncope ocorrida na sílaba ou na vogal postônica das palavras em estudo, resultando em paroxítonas, será a variável dependente em nossa análise. Foram selecionadas oito variáveis independentes: três extralinguísticas (sexo, faixa etária e anos de escolarização) e quatro linguísticas (contexto fonológico ante-

cedente, contexto fonológico seguinte, traço de articulação da vogal da sílaba postônica e estrutura da sílaba anterior.

Variáveis linguísticas e extralinguísticas

Em relação ao ponto de articulação, foram observadas as consoantes precedentes à sílaba tônica, listadas na tabela abaixo, que favoreceram a ocorrência da síncope em vogal e/ou consoante na postônica não-final, como nos mostra a tabela abaixo.

Contexto fonológico antecedente

Tabela 1. Ocorrências de vocábulos com oclusivas

VOCÁBULOS (oclusivas /k,g/)	VARIANTES	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	TOTAL
TRIÂN**G**ULO	[tri. ˈã.glu]; [tri. ˈã.gu]	10	66
XÍ**C**ARA	[ˈʃi. kra], [ˈʃi. ka]	19	
MÚS**C**ULO	[ˈmus.klu], [ˈmuʃ.klu], [ˈmur.klu]	08	
Ó**C**ULOS	[ˈɔ.krus], [ˈɔ.kru], [ˈɔ.kluʃ],	21	
CÍR**C**ULO	[ˈsir.klu], [ˈsir.ku]	07	
TENTÁ**C**ULO	[tẽ. ˈta.klu]	01	
ÂN**C**ORA	-------	00	

Tabela 2. Ocorrências de vocábulos com fricativas

VOCÁBULOS (fricativas /ʒ, ʃ/)	VARIANTES	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	TOTAL
MÁ**G**ICO	[ˈmaʒ.ku], [ˈmaʃ.ku]	03	08
TÓ**X**ICO	[ˈtɔ.kɔ], [ˈtɔ.ʃi]	02	
PÁ**G**INA	[ˈpaʒ.na], [ˈpaɲ.na]	03	

Tabela 3. Ocorrências de vocábulos com labiodentais

VOCÁBULOS (labiodentais /f,v/)	VARIANTES	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	TOTAL
FÓS**F**ORO	[ˈfɔs.fru], [ˈfɔʃ.ku]	08	12
ÁR**V**ORE [ˈa.vri]	[ˈa.vri]	04	

a) Nas variantes [ˈsir.ku] e [ˈʃi. ka], não se pôde precisar como se deu o processo de redução. Em círculo e em xícara, as sílabas que resultaram após a tônica foram /ku/ e /ka/. Se após a tônica de círculo há duas sílabas, /ku/ e /lu/, duas possibilidades podem acontecer: na primeira, houve síncope dos elementos /u,l/, presentes em sílabas diferentes, restando o elemento final /u/ e formando-se a palavra [ˈsir.ku]; na segunda, foi sincopada toda a sílaba final, /lu/, formando-se, também, o vocábulo [ˈsir.ku]. Por serem foneticamente idênticas as vogais postônicas, em ambas as palavras analisadas, torna-se bem difícil definir com exatidão qual delas cai. Porém, como em outras palavras da língua a queda é da postônica medial, é provável que isso também tenha ocorrido com essas variantes e, ao cair a vogal, a consoante que a segue a acompanha.

b) Com as palatais, um elemento foi ressilabificado para a coda da sílaba tônica, resultando nas variantes [ˈmuz.ka], [ˈmuʃ.ka], [ˈmaʒ.ku] e [ˈmaʃ.ku], efeito inverso ao que aconteceu com as oclusivas. Havendo a síncope da vogal /i/, as consoantes resultantes [s] e [g], ficaram flutuantes, necessitando-se que houvesse uma ressilabificação. Não permitindo os padrões silábicos da variável estudada um onset formado pela sequência [ska] ou [ʒka], o que resultaria nas palavras [ˈmu.ska] e [ˈma.ʒku], a consoante flutuante foi agrupada, através da ressilabação, à coda da sílaba tônica, resultando em uma sílaba bem formada: [muz] e [maʒ]. Tanto [ˈmuz.ka] quanto [ˈmuʃ.ka] foram faladas por apenas um informante, de sexo diferente, mas na mesma faixa etária, abaixo dos 50 anos, ambos com leitura precária. [ˈmaʒ.ku] e [ˈmaʃ.ku] foram utilizadas apenas por mulheres: a primeira variante, por uma não-escolarizada, acima de 50 anos; a segunda, por duas falantes abaixo de 50 anos. Uma delas, apesar de ter frequentado a escola até a 3ª série, não sabe ler.

No tocante às líquidas (lateral e vibrante):

Tabela 4. Ocorrências de vocábulos com laterais

VOCÁBULOS (líquida lateral /l/)	VARIANTES	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	TOTAL
HÉ**L**ICE	-------	00	03
LIBÉ**L**ULA	[ˈli.bɛ.la]	01	
PÍ**L**ULA	[ˈpiw.la]	01	
	[ˈpi.lua]	01	

Tabela 5. Ocorrências de vocábulos com vibrantes

VOCÁBULO (líquida vibrante /r/)	VARIANTES	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	TOTAL
CÉ**R**EBRO	[ˈsɛ.bru];	02	02

Na palavra libélula, houve a síncope da sílaba postônica não-final; porém, inesperadamente, não houve paroxitonização. Houve mudança da sílaba tônica, resultando no vocábulo [ˈli.bɛ.la], incomumente encontrado na fala, mesmo que esta seja de elocução livre, e o vocábulo resultante permanece proparoxítono, como a palavra de que ele resultou. Como foi utilizada apenas por uma informante, que possui mais de 50 anos, ode se inferir que essa seja uma produção localizada, possivelmente não representando uma forma variável da língua.

Em relação à variante [ˈpi.lua], ocorreu um fenômeno não esperado, a síncope na consoante da sílaba final, /l/, levando a vogal a se dirigir à sílaba que a antecede, passando a ser glide da postônica. Enquanto [ˈpiw.la] foi utilizada por duas mulheres, de faixa etária diferenciada, possuindo a falante mais velha a 4ª série completa, e a outra 3ª incompleta, com dificuldades nas leituras, [ˈpi.lua] foi utilizada por uma só falante, que não frequentou a escola e está bem acima dos 50 anos.

Tabela 6. Ocorrências de vocábulos com bilabiais

VOCÁBULOS (bilabial /p/)	VARIANTES	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	TOTAL
LÂM**P**ADA	-------	00	02
RELÂM**P**AGO	[rɛ. ˈlã.pi]	02	

Durante os processos fonológicos que a palavra relâmpago sofreu, houve o apagamento da sílaba final, o apagamento da vogal da postônica, e o surgimento de uma nova vogal na postônica. O fato de ser uma palavra polissílaba é o mais provável causador da redução da sílaba final, o que vai ser mostrado mais adiante. Então, esta análise restringir-se-á às demais sílabas. Havendo a síncope da vogal da postônica, a variante será [rɛ. ˈlã.p]. Ora, não se permite uma consoante isolada na formação de uma sílaba; logo, ela deve procurar a sílaba adjacente para dela fazer parte, formando a sua coda: [rɛ. ˈlãp]. Porém, não é comum uma coda, na Língua Portuguesa, terminada por uma oclusiva, e isso leva o falante a acrescentar uma vogal a ela, formando, assim, uma nova sílaba: [rɛ. ˈlã.pi]. Essa

variante foi utilizada por apenas um homem, que tem mais de 50 anos e cuja escolaridade é a 3ª série, com grandes dificuldades em leitura de palavras as mais simples.

Tabela 7. Ocorrências de vocábulos com líquidas vibrantes

VOCÁBULOS (líquida vibrante /r/)	VARIANTES	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	TOTAL
ÁRVO**R**E	[ˈa.vri]	04	45
XÍCA**R**A	[ˈʃi. kra]; [ˈʃi. ka]	19	
CÂMA**R**A	-------	-------	
HELICÓPTE**R**O	[ɛ.li. ˈkɔ. pɛ.tu]; [ɛ.li. ˈkɔ. pɛ.du]; [ɛ.li. ˈkɔ. pi.di]; [ɛ.li. ˈkɔ. pɛ.ɾu]; [ɛ.li. ˈkɔ. pi.tu]; [ɛ.li. ˈkɔ. pɛ.tru]; [ɛ.li. ˈkɔ. pi]; [ɛ.li. ˈkɔ. pɔ.ɾu]; [ɛ.li. ˈkɔ. priw]; [ɛ.li. ˈkɔ. pi.tru]; [ɛ.rɔ.ˈkɔ. pi]; [a.lɛ. ˈkɔ. piw]; [ɛ.li. ˈkɔ. pɛ.tɛ.ɾu]	22	

Com o vocábulo helicóptero, houve dezessete ocorrências de síncope, resultando em doze variantes. A sílaba tônica desse vocábulo, /kɔp/, é uma sílaba CVC, com uma consoante oclusiva velar em coda. Essa consoante, em posição silábica, é periférica no léxico da língua. Por essa razão, ocorre o processo de epêntese, que consiste na inserção de segmento no interior da palavra. A epêntese da vogal permite a ressilabificação da oclusiva velar em coda, que passa a ser onset de uma nova sílaba. A vogal epentética do português brasileiro é a anterior

alta [i], que ocorre nas palavras que apresentam coda formada por oclusiva. Na variedade estudada, além da epêntese dessa vogal, pode ocorrer a harmonização vocálica, com o abaixamento e/ou posteriorização da vogal anterior, como se vê nos dados acima. Outro fenômeno observado durante a análise desse vocábulo é a redução de sílabas postônicas, envolvendo em alguns casos a formação do ataque complexo decorrente do rotacismo da oclusiva alveolar surda /t/. Alternativamente, o ataque complexo pode ser interpretado como resultante da metátese da vogal postônica medial, [ɛ].

Tabela 8. Ocorrências de vocábulos com não-líquidas

VOCÁBULOS (não- líquidas)	VARIANTES	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	TOTAL
PLÁSTI**C**O	[ˈpraʃ.ku]	04	14
	[ˈplaʃ.ku]	02	
GINÁSTI**C**A	[ʒi. ˈnaʃ.ka]	03	
EXÉRCI**T**O	[ɛ.ˈʒɛʃ.tu]	02	
	[ɛ.ˈʒɛs.tu]	01	
ÔNI**B**US	[ˈõy.bus]	02	

Tabela 9. Ocorrências de vocábulos com líquidas laterais

VOCÁBULOS (líquida lateral /l/)	VARIANTES	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	TOTAL
CÍRCU**L**O	[ˈsir.ku]; [ˈsir.klu];	07	45
BÚSSO**L**A	[ˈbuʃ]	01	
LIBÉLU**L**A	[ˈli.bɛ.la]	02	
ÓCU**L**OS	[ˈɔ.kɾus], [ˈɔ.kɾu], [ˈɔ.kluʃ], [ˈɔ.kuʃ], [ˈɔ.klu]	21	
PÉTA**L**A	[ˈpɛr.la]; [ˈpɛ.tla]	02	
PÍLU**L**A	[ˈpi.lua]; [ˈpiw.la]	02	
TENTÁCU**L**O	[tẽ.ˈta.klu]	01	
TRIÂNGU**L**O	[tri.ˈã.gu]; [tri.ˈã.glu]	08	
TÚMU**L**O	[ˈtu.mu]	01	

Estrutura da Sílaba Anterior

Os resultados encontrados neste revelaram- se idênticos em relação ao peso silábico. Verificaram-se 138 ocorrências de síncope na postônica não-final, havendo ocorrências iguais, aparentemente: 69 em vocábulos cuja tônica é leve e 69 em vocábulos cuja tônica é pesada, como se vê nas tabelas abaixo. Deste modo, parece que a quantidade de material fonético, defendida pelo Princípio da Saliência Fônica, não se mostrou decisiva para a ocorrência da síncope, não se podendo precisar se a estrutura da sílaba tônica exerceu influência para a redução na postônica não-final.

Traço de articulação da vogal da sílaba postônica

Com as velares, houve 36 ocorrências da síncope da vogal /u/, como em [tri.ˈã.glu] e [ˈɔ.kluʃ], e nenhuma ocorrência de síncope da vogal /o/ precedida por uma velar (para a palavra âncora, não houve variante). A queda da vogal favoreceu a formação de ataques complexos bem formados, como /gl/, /kl/ e /cr/.

Com as labiodentais, não houve ocorrência de síncope da labial /u/, mas houve 12 reduções da labial /o/, formando-se ataques complexos comuns: [ˈfɔs.fru], [ˈa.vri]. Com a líquida lateral /l/, houve 02 reduções, com a labial /u/: [ˈpiw.la]. Com as palatais, houve 10 ocorrências de síncope, todas com a coronal /i/: [ˈmaʒ.ku], [ˈmuʃ.ka]. A dorsal /a/ sofreu 11 apagamentos, dez deles quando precedida por uma velar, [ˈʃi. kra], havendo o outro apagamento quando a dorsal estava precedida por uma bilabial, [rɛ. ˈlã.pi].

Considerações finais

1. As reduções que ocorrem em proparoxítonas não surgem de um modo aleatório, e sim sistemático, e não somente em vogais das postônicas, mas muitas vezes em suas consoantes. Com a síncope, os elementos resultantes se juntam, formando novas sílabas, de acordo com os padrões fonotáticos da língua.

2. A sequência de sonoridade é um fator determinante na formação de novas sílabas, resultantes da síncope, devido à relação que há entre a sonoridade de um segmento com sua posição dentro da sílaba.

3. Faixa etária - Os informantes com idade entre 20 e 50 anos se mostraram mais propensos a sincopar as proparoxítonas. Porém, os demais informantes, com idade acima dos 50 anos, apresentaram resultados bem próximos aos dos mais jovens, podendo-se concluir que o esse fator não é, ou não tem sido, indispensável para que ocorra a redução.

4. Escolaridade – O maior índice de ocorrência da síncope na postônica não-final de proparoxítonas ocorreu entre aqueles que possuíam um nível maior de escolaridade, hipótese defendida pelas literaturas que abordam esse fenômeno. Porém, como 05 dos 12 informantes estudaram até a 4ª série (5º ano do Ensino Fundamental), não se pôde comprovar que um nível maior de escolarização foi fator predominante para que houvesse a ocorrência da síncope.

5. Foi entre os homens que houve a maior ocorrência da síncope. Nos 04 tipos de coleta realizados, o "questionário oral" foi o mais relevante para esta variável - decerto porque os entrevistados se sentiam mais à vontade, já que essa coleta se assemelha a uma conversa espontânea -, seguido pelos demais tipos, amostragem de figuras, leitura de texto verbal e leitura de palavras.

6. Foi o contexto fonológico antecedente o que mais se destacou, quanto à ocorrência da síncope. Nele, as oclusivas são as mais favorecedoras para a formação de uma nova sílaba, desde que formem ataques complexos com as líquidas lateral e vibrante. Diferentemente delas, as fricativas, presentes no contexto fonológico antecedente, se mostraram propensas a formar a coda da sílaba tônica. As labiodentais dessa variável ora formaram ataques complexos da sílaba final, ora formaram a coda da sílaba tônica. Com as líquidas e as bilabiais formando o contexto fonológico antecedente não houve fenômenos significativos para esta pesquisa.

7. Na variável contexto fonológico seguinte, em que se analisaram as líquidas e não- líquidas, o número de ocorrência da redução foi destaque entre as líquidas, resultando, após esse fenômeno, tanto em palavras que mantiveram seu padrão acentual proparoxítono como em palavras que passaram a apresentar padrão acentual paroxítono. Com as não-líquidas, observou-se que, após a redução na postônica, o elemento resultante em todas as variantes passou a formar a coda da tônica, já que se encontrava impedido, pelas regras de boa formação silábica, de formar o ataque da sílaba final.

8. Em relação à estrutura da sílaba anterior, em que se analisou a influência do peso silábico na ocorrência da síncope, houve um igual número de ocorrências da síncope, tanto em sílabas leves como em sílabas pesadas. Esse resultado não forneceu dados suficientes para que se afirmasse que a quantidade de material fonético encontrado na sílaba tônica é decisiva para que haja síncope.

9. Quanto ao traço de articulação da vogal da sílaba postônica, constatou-se que as vogais labiais são as mais propensas à ocorrência da síncope, com as vogais dorsais e as vogais coronais apresentando uma quantidade de ocorrência da síncope bem próxima entre si.

Referências

AMARAL, M. P. do. *As proparoxítonas:* teoria e variação. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS. 1999.

ARAÚJO, Gabriel Antunes de. (Org.). *O acento em Português:* abordagens fonológicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ATHAYDE, Márcia de Lima, at ali. *O papel das variáveis extralinguísticas idade e sexo no desenvolvimento da coda silábica.* Revista Scielo, vol.14, n. 3: São Paulo, 2009. ISSN 1516-8034.

BISOL, Leda. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.* 3º ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

CÂMARA JR, J. M. *Para o estudo da fonêmica portuguesa.* 2.ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

CHOMSKY, Noam; HALLE, Morris. *The Sound of Pattern in English.* New York: Harper e Row, 1968.

HAYES, B. *Metrical phonology.* Oxford: Blackwell, 1995.

HORA, Dermeval. *Estudos Sociolingüísticos:* perfil de uma comunidade. João Pessoa, 2004.

LABOV, William.. *Padrões Sociolingüísticos.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LASS, R. *Phonology.* Cambridge University Press. 1976.

MATEUS, M. Helena M. *Aspectos da Fonologia do Português.* Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1975.

_____. et al. **Gramática da língua portuguesa**. Elementos para a descrição da estrutura, funcionamento e uso do português actual. Coimbra: Almedina, 1983.

_____. Resenha de **Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro**. BISOL, LEDA (Org.). 2ª Edição revista e ampliada. Porto Alegre: EDIPUCRS. 1999.

MILROY, Lesley.; GORDON, Matthew. **Sociolinguistics:** method and interpretation. Oxford, England. .

NUNES, José J. **Compêndio de gramática histórica portuguesa** (fonética e morfologia). 7ª ed., Lisboa, Livraria Clássica Editora, 1969.

OLIVEIRA, *apud* SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. In **O Acento em Português**: abordagens fonológicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 12.

PEREIRA, Maria Isabel. In **O acento em Português:** abordagens fonológicas. Cap. 04. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. In **O Acento em Português**: abordagens fonológicas. Cap. 01. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SILVA, Fabiana S. **O Processo de Monotongação Em João Pessoa.** Dissertação de Mestrado. UFPB, João Pessoa. 1997.

SILVA, Thaïs Cristófaro. **Fonética e fonologia do português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. 6º ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SILVA, André Pedro da. **Supressão da Vogal Pós-tônica não-final:** Uma tendência das Proparoxítonas na Língua Portuguesa com Evidências no Falar Sapeense. Dissertação de Mestrado. Paraíba: UFPB. 2006.

SILVA NETO, *apud* QUEDNAU, Laura Rosane. In **Fonologia e Variação:** recortes do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SOUZA, Antonio Carlos Santana de. **A influência das variáveis sociais numa pesquisa sociolingüística em comunidades negras rurais.** Artigo.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolingüística.** 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

TRUDGILL, *apud* LABOV. In **Padrões Sociolingüísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

VENNEMANN, Theo. **Preference laws for sillable structure and the explanation of sound change**. Berlin, Mouton de Gruyter, 1988. https://pt.wiktionary.org/w/index.php?title=Categoria:Proparox%C3%ADtona_(Portugu%C3%AAs)&from=A Acesso em: 10 de agosto de 2009.

RESUMO

Dentre as vertentes da Linguística que mais exerceram sua influência sobre o ensino da língua portuguesa nos últimos tempos, encontra-se a Sociolinguística, que fornece importantes contribuições para a discussão sobre a diversidade linguística no país. Nesse bojo, inclui-se a preocupação com a formação de atitudes linguísticas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da língua em relação aos diversos usos da sua língua. Neste trabalho, investigamos o tratamento dado à variação linguística em livros didáticos de português dos anos iniciais do Ensino fundamental, discutindo a contribuição desse trabalho para a formação de atitudes linguísticas dos alunos brasileiros nos primeiros anos de escolarização. Para atingir nosso objetivo, analisamos três coleções de livros didáticos de Português, com base em autores como Bagno (2002), Bortoni-Ricardo (2004) e Calvet (2002), entre outros. Detectamos avanços no que diz respeito ao trabalho com a variação linguística nas coleções analisadas. Entretanto, destacamos a necessidade de inserção, nesses livros, de questões que propiciem uma contribuição efetiva para a formação de atitudes linguísticas respeitosas no que se refere às variedades linguísticas.

Palavras-chave: Variação linguística, Atitudes linguísticas, Livro didático de português.

ÁREA TEMÁTICA - SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO DE ATITUDES LINGUÍSTICAS

Fabiana Ramos (UFCG)

Introdução

Nas últimas décadas, tem sido indiscutível a contribuição dos estudos lingüísticos para repensar o ensino de língua portuguesa no Brasil, fato observável não somente pela intensificação do estudo da Lingüística nas disciplinas dos cursos de formação docente, mas também pela inserção dos pressupostos de estudos lingüísticos recentes em documentos parametrizadores do ensino de língua, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes curriculares nacionais (DCN). Nessa direção, o perfil dos livros didáticos voltados ao trabalho com língua portuguesa, recentemente, tem refletido a busca de seus autores de incorporar os saberes produzidos pela Linguística para ancorar o trabalho que desenvolvem na abordagem do Português.

Dentre as vertentes da Linguística que mais exerceram sua influência sobre o ensino da língua portuguesa nos últimos tempos, encontra-se a Sociolinguística, que fornece importantes contribuições para a discussão sobre a diversidade linguística no país, enfocando a noção de variação linguística e evidenciando a necessidade de os falantes não apenas conhecerem e respeitarem os diferentes usos do português brasileiro, como também de adequarem à sua fala às diversas situações comunicativas de sua vida.Tais direcionamentos têm sido o mote de vários pesquisadores no país, tais como Marcos Bagno, Marta Scherre, Stella

Maris Bortoni-Ricardo, entre outros tantos, que, em suas publicações, ocupam-se de fornecer elementos, aos educadores, de forma geral, e aos professores de língua, de forma específica, para que reflitam sobre o fenômeno da variação linguística e sobre as suas implicações para o ensino de língua portuguesa. Nesse bojo, inclui-se a preocupação com a formação de atitudes linguísticas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da língua, tendo em vista as posturas, por vezes preconceituosas, manifestadas, por professores e alunos, em relação aos diversos usos da sua língua.

Considerando os fatos expostos anteriormente, questionamo-nos: Que aspectos da variação linguística estão sendo abordados nos livros didático de Português dos anos inicias do Ensino fundamental? Como o trabalho desenvolvido por tais livros contribui para a formação de atitudes linguísticas? Para responder tais questionamentos, neste estudo, pretendemos investigar o o tratamento dado à variação linguística em livros didáticos dirigidos aos anos iniciais do Ensino fundamental, bem como discutir a contribuição desse trabalho para a formação de atitudes linguísticas dos alunos brasileiros já nos primeiros anos de escolarização. Acreditamos que um trabalho desta natureza contribuirá para preencher uma lacuna de conhecimento no que diz respeito ao trabalho dos didaticistas com a variação linguística especificamente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, alicerce para uma educação que valorize a diversidade linguística da nossa língua.

Para tanto, nosso estudo está organizado em seis seções: na primeira, discutiremos os conceitos de variação linguística e sua relação com as atitudes sobre a língua; na segunda, apresentamos uma discussão sobre variação e atitudes linguísticas no ensino de língua materna; na terceira, apresentamos pesquisas sobre a abordagem da variação linguística no livro didático de Português; na quarta seção, explicitamos os procedimentos metodológicos deste estudo; na quinta, realizamos nossa análise propriamente dita; e, na sexta,por fim, tecemos nossas considerações finais.

Variação linguística e sua relação com as atitudes sobre a língua

Designa-se variação lingüística o fato de que as formas de uso da língua de cada falante podem variar de acordo com fatores diversos, como o espaço geográfico em que ele vive, seu status socioeconômico, grupo etário, gênero, grau de escolarização ou até mesmo as diferentes situações comunicativas em que se insere. Tal fenômeno, dessa forma, é recorrente em toda comunidade de fala, dando origem a formas linguísticas em variação ou "variantes", "maneiras diferentes de se dizer a mesma coisa, em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade" (TARALLO, 1990, p.8).

No âmbito de uma comunidade linguística, as variantes apresentam uma relação frequente de concorrência, processo que desemboca em uma situação de variação estável - quando o uso de duas variantes concorrentes permanece estável – ou em uma mudança linguística, quando uma variante prevalece sobre a outra, que cai em desuso.

De um modo geral, cinco modalidades de variação linguística são discutidas pelos estudiosos da Sociolinguística:

a) a variedade padrão, que pretende-se supra-regional, é legalmente instituída e é relacionada à dimensão de prestígio na comunidade lingüística;
b) a variedade regional ou geográfica, que comporta os modos diferentes de realização oral de uma mesma língua desenvolvidos em áreas geográficas distintas;
c) a variedade social ou socioleto, que refere-se às diferentes convenções de fala de grupos sociais, avaliadas por outros grupos sociais com base em seu prestígio social;
d) a variedade funcional ou estilística, que é utilizada em diferentes processos de interação de acordo com os seus componentes situacionais; e
e) a variedade histórica ou diacrônica, que diz respeito à observação de pelo menos dois estados sucessivos de uma língua, nos quais uma variante cai em desuso para que outra sobreviva.

As variedades linguísticas, sejam elas de qualquer modalidade, estão sujeitas à constante avaliação dos falantes de uma comunidade linguística. Nesse sentido, Calvet (2002) chama a nossa atenção para o fato de que existe um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas e para com os falantes que a utilizam e destaca que esse aparato de avaliação da língua exerce influência sobre o comportamento linguístico.

Dois estudos de Labov foram fundamentais para demonstrar a importância das atitudes linguisticas. O primeiro deles foi realizado em 1963, na Ilha de Martha's Vineyard (Massachussets, EUA), com o objetivo de estudar o inglês falado na localidade, e verificou que os falantes nativos da ilha não centralizavam os ditongos /*ay*/ e /*aw*/. *Este* fato levou Labov a concluir que o traço fonético de centralização delineava uma reação dos seus habitantes à invasão dos veranistas – que não apresentavam tal traço em sua fala – através de uma demarcação lingüística. Segundo o pesquisador, tal reação aparecia mais fortemente nos pescadores com faixa etária entre trinta e quarenta e cinco anos, os mais prejudicados com a exploração econômica da ilha.

O segundo importante estudo de Labov (1966) centrou-se sobre os traços fonológicos da fala de Nova Iorque e concluiu que existia uma profunda insegurança linguística nessa comunidade de fala, característica que afetava mais seriamente a classe baixa, mas também atingia as outras classes em maior ou menor grau. O pesquisador constatou que aquela cidade se constituía como uma comunidade linguística única, embora possuísse uma ampla estratificação social, e apresentava um conjunto de normas para avaliação de sua própria fala. Sendo assim, conforme ele, os novaiorquinos, ao avaliarem sua fala, não só a depreciavam, como acreditavam que os de fora também o fizessem.

Por meio dessas duas investigações, Labov comprovou a necessidade de incorporar o estudo das reações dos falantes com respeito a variáveis linguísticas específicas como uma das fases da pesquisa sobre a variação e a mudança linguísticas, principalmente, no que se refere à manutenção ou não dessas variáveis.

Na seção a seguir, trataremos de forma mais específica do papel das atitudes linguísticas em relação às variedades linguísticas no ensino de língua materna.

Variação e atitudes linguísticas no ensino de língua materna

Na atualidade, muito se discute a abordagem que é dada ao fenômeno da variação linguística no ensino da língua portuguesa, tendo em vista a necessidade de que todas as variedades do português possam ser - como é a dita variedade padrão - igualmente objeto de estudo em sala de aula.

Entretanto, o que se observa ainda hoje no ensino de português é o primado do trabalho com a variedade padrão, em detrimento das demais. Contrariamente ao que se possa imaginar, a incorporação de contingentes da classe baixa, que trouxeram para dentro da escola as variedades desprestigiadas do português, ao alunado dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pouco alterou a perspectiva tradicional de abordagem da língua. As variantes não-padrão da língua têm sido encaradas como "erradas" por serem diferentes daquelas que pertencem à norma da língua portuguesa. Destacando a natureza socioeconômica e cultural da avaliação do erro, Bagno (2002, p. 75) conclui que

> O erro lingüístico, do ponto de vista sociológico e antropológico, se baseia, portanto, numa avaliação negativa que nada tem de lingüística: é uma avaliação estritamente baseada no valor social atribuído ao falante, em seu poder aquisitivo, em seu grau de escolarização, em sua renda mensal, em sua origem geográfica, nos postos de comando que lhe são permitidos, na cor de sua pele, em seu sexo e outros critérios e preconceitos estritamente socioeconômicos e culturais.

Dessa forma, o autor nos alerta para o fato de que a avaliação negativa das variantes linguísticas não-padrao tem como base tão somente o valor social, econômico e cultural que é atribuído ao seu falante. A imposição da norma linguística de prestígio faz com que se desconsidere e rejeite todas as variantes socialmente estigmatizadas. Por vezes, os alunos provindos de setores sociais menos privilegiados da sociedade veem proscritas como incorretas e inadequadas as variantes que usam cotidianamente na sua comunidade social.

Sendo assim, a relação que se estabelece entre o uso de variantes não-padrão na escola e a imposição da variante padrão pelo professor, pautada no sistema de regras gramaticais, gera um conflito de natureza psicossocial, que tem

sido apontado pelos estudos sociolinguísticos como um dos fatores que provocam a repetência e a evasão escolares e, portanto, promove o fracasso escolar no Brasil.

A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2004) destaca a necessidade de que o professor se utilize de uma pedagogia que seja culturalmente sensível aos saberes dos educandos, estando atento às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola. A autora, entretanto, afirma que adotar tal postura para os professores ainda é um problema, pois, muitas vezes, eles ficam inseguros sem saber se devem ou não corrigir, que erros devem corrigir ou mesmo se podem falar em erros.

Para a referida autora, um professor culturalmente sensível aos saberes do seu aluno, diante da realização da uma regra não-padrão, deve ter uma conduta que inclui dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença. A identificação, segundo Bortoni-Ricardo (2004), pode ser prejudicada pela falta de atenção ou pelo desconhecimento do professor em relação a uma determinada regra. Já quanto à conscientização, a autora ressalta que é preciso conscientizar o aluno no que se refere às diferenças para que ele tenha condições de monitorar seu próprio estilo. Porém, adverte que a intervenção do professor no que se refere aos usos linguísticos do aluno precisa ser respeitosa para que não provoque nele um sentimento de insegurança linguística.

Desse modo, busca-se o oferecimento, ao aluno, de instrumentos necessários para que ele possa adequar seu ato verbal às necessidades reais que lhe impõem as diversas situações com que se depara. Em síntese, pretende-se uma educação bidialetal, com o ensino de padrões linguísticos de prestígio para situações mais formais, ao lado das normas coloquiais adequadas para as situações correlatas.

Diante do exposto anteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem a necessidade de um material didático que forneça suporte para uma abordagem adequada da variação linguística no ensino de língua portuguesa e que, além disso, fomente a formação de atitudes respeitosas em relação às diferentes variedades do português. Dessa forma, na seção seguinte, apresentamos uma discussão teórica sobre o tratamento da variação em livros didáticos de português.

O tratamento da variação lingüística no livro didático de Português

Na última década, muitos estudiosos têm se voltado para a investigação do livro didático, enfocando questões diversas do tratamento que é dado ao estudo da língua, considerando o papel fundamental que ele desempenha na prática pedagógica, já que, por vezes, tal material didático se constitui não só como apoio para o trabalho do professor, mas também como direcionador desse trabalho.

A propósito, especificamente, da abordagem da variação linguística em livros didáticos de Português, em seus estudos, Biruel & Morais (2001) e Biruel (2002) indicam o fato de que os livros didáticos tendem a tratar o tema de forma superficial e não-sistemática e que, muito embora preguem o respeito à diversidade lingüística, continuam a propor atividades que solicitam a transformação do "errado" em "certo" e a abordar a questão de modo a perpetuar atitudes linguísticas preconceituosas.

Os autores concluíram, além disso, que o tratamento dado à variação lingüística, nos livros didáticos analisados, restringia-se à contraposição da linguagem "coloquial" à linguagem "culta", enquanto os aspectos de intencionalidade e adequação eram desconsiderados.

Dionísio (2001), ao analisar livros didáticos de Português direcionados para o Ensino Fundamental, constatou que, em geral, tais livros focalizavam a Variedade linguística em exercícios relacionados aos textos explorados, nas seções destinadas à compreensão textual, quase sempre solicitando "a identificação de expressões da língua não-padrão e/ou classe social a que pertencem os personagens que falam no texto e reescritura de expressões ou de fragmentos textuais" (p.77).

A autora verificou também que a formulação de conceitos em torno do fenômeno da variedade se processava, basicamente, por meio de duas naturezas de atividades: 1) apresentação de um texto sobre a variação lingüística e perguntas compreensão sobre ele; e 2) utilização de um texto com variedades linguísticas, acompanhado de perguntas de compreensão e de identificação e reescritura de variedades lingüísticas. Em sua análise, a autora observou, além disso, uma confusão entre as variedades linguísticas e os gêneros textuais em vários LDPs, que,

ao propor a transformação da linguagem formal para informal, descaracterizavam, por exemplo, gêneros como o cordel.

Mais recentemente, Costa (2006) investigou livros didáticos avaliados pelo PNLD 2004/2005. O estudo indicou que a abordagem da variação linguística nos livros didáticos tem se constituído como um trabalho mais sistemático, explorando aspectos como variações de registro, a diversidade de gêneros textuais, bem como a intencionalidade.

Na mesma direção, Chamma (2007), estudando livros didáticos de Português de 5ª a 8ª séries, verificou um avanço na qualidade do tratamento da questão da variação linguística, apesar de ter detectado, por outro lado, equívocos conceituais, mistura e confusão terminológica, além de baixa criatividade com relação à produção de atividades para estudo da variação lingüística.

Com base na mesma preocupação que impeliu os autores dos estudos supracitados, neste trabalho, debruçamo-nos sobre a abordagem da variação linguística do livro didático de Português voltado aos anos inicias do Ensino Fundamental. Assim, na seção seguinte, apresentamos os procedimentos metodológicos do nosso estudo.

Sobre os procedimentos metodológicos

Para atingirmos o objetivo de investigar o trabalho desenvolvido com a noção de variação linguística em livros didáticos Português dirigidos ao primeiro e segundo ciclos do Ensino fundamental, bem como de discutir a contribuição desse trabalho para a formação de atitudes lingüísticas dos alunos brasileiros, seguimos alguns procedimentos.

Em primeiro lugar, consultamos o Guia do Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (anos iniciais), com o objetivo de verificarmos quais coleções foram avaliadas e aprovadas.

Posteriormente, dentre as coleções aprovadas, escolhemos três, considerando a recorrência de sua utilização em escolas de Ensino Fundamental em Campina Grande. Sendo assim, selecionamos as seguintes coleções, com edição de 2010:

Títulos	Autores	Editora
Português: uma proposta para o letramento	Magda Soares	Moderna
Aprender juntos Português	Adson Vasconcelos	Edições SM
Português: linguagens	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	Atual

Uma vez feita a seleção das coleções a serem analisadas, procedemos à investigação de cada volume das coleções em busca de propostas de atividades, ao longo dos livros, que contemplassem o estudo de variedades linguísticas.

Ao final desse processo, encontramos propostas de atividades nas três coleções em análise: duas na coleção *Português: uma proposta para o letramento* (volumes 3 e 4), três em *Aprender juntos Português* (volumes 2, 3 e 5) e três em *Português: linguagens* (volume 3 (uma) e volume 4 (duas)). Na seção a seguir, passamos a analisar as atividades encontradas, que estão disponíveis em anexo deste estudo.

O trabalho com a variação linguística em livros didáticos da primeira fase do Ensino Fundamental: analisando as propostas

Com base no referencial teórico aqui adotado, nossa análise procurou observar quais aspectos referentes à variação lingüística são trabalhados e como tal trabalho é desenvolvido. Além disso, investigamos a contribuição de tal trabalho para a formação de atitudes linguísticas.

A coleção Português: uma proposta para o letramento

Inicialmente, apresentamos a análise das propostas da coleção *Português: uma proposta para o letramento*. A primeira atividade, que está no livro 3 da coleção, encontra-se numa seção do livro denominada "Reflexão sobre a língua":

Discuta com o professor e seus colegas.
Recordem a frase do texto:
"Mas vez por outra surge no salão de visitas (é assim que aqui se chama sala de estar e pula para cima da mesa."
1 - Aqui se refere a qual lugar ou região?
2 - Onde você mora, como se chama este tipo de cômodo da casa?
Aqui, salão de visitas.
Em outros lugares, sala de estar.

Vocês já aprenderam que palavras que são usadas numa época são substituídas por outras em outra época (recordem a reflexão sobre o sorvete colegial, o alpendre, a cor bonina...).
Não é só o tempo que muda o nome das coisas; o lugar ou Região também pode fazer com que uma mesma coisa tenha nomes diferentes:
Aqui, salão de visitas, em outras regiões, sala de estar.

Ao lado de fotos de uma macaxeira e de uma laranja-cravo, a atividade pergunta:
3 - Como se chama? Aipim, macaxeira, mandioca.
Qual desses nomes é usado onde você mora?
4 - Como se chama? Mexerica, tangerina, mimosa, laranja-cravo.
5 - Procurem descobrir, consultando pessoas que são provenientes de outras regiões do Brasil, outros exemplos como esses.

Nessa proposta de atividade, introduz-se uma discussão não só sobre as variedades diacrônicas, aquelas que correspondem a estados sucessivos de tempo, mas também e, sobretudo, sobre as variedades regionais. Ao evidenciar a variação de nomes das coisas em diferentes regiões, a partir do próprio conhecimento

da criança e depois de uma consulta a pessoas de outra região, a atividade promove uma reflexão sobre a diversidade lingüística em diferentes regiões.

No mesmo volume tal reflexão se amplia, na página 172, também na seção de nominada "Reflexão sobre a língua", quando se propõe:

> *Leia, reflita e discuta, como professor e seus colegas.*
> *1 - Pedrinho pergunta a tio Baranabé:*
> *- Será mesmo que **existe** saci?*
> *Tio Barnabé responde:*
> *- Pois Seu Pedrinho, saci é uma coisa que eu juro que "**exéste**". Gente da cidade não acredita – mas "**exéste**".*
> *Pensem: Por que Pedrinho usa **existe** e tio Barnabé usa **exéste**?*
> *Para encontrar a resposta, releiam os textos em que Pedrinho e tio Barnabé se apresentam, na página 164. Recordem e concluam:*
> *Onde mora Pedrinho?*
> *Onde mora tio Barnabé?*
> *Vocês já sabem que o uso da língua varia no tempo: palavras que eram usadas no passado já não são mais usadas. Relembrem a reflexão sobre o sorvete colegial, o alpendre, a cor bonina...*
> *Vocês já sabem também que o uso da língua varia de região para região. Rercordem a mesma fruta se chamando mexerica, tangerina, mimosa, laranja-cravo, conforme a região...*
> *Agora, vocês aprenderam que a pronúncia das palavras também varia – dependendo de que?*

Nesta atividade, há um trabalho de indução da conclusão de que a pronúncia das palavras varia dependendo do espaço onde se fala, neste caso, zona rural (tio Barnabé) ou zona urbana (Pedrinho). Essa abordagem complementar da noção de variação é retrospectiva, considerando tanto o fragmento de texto do *Sítio do Pica-pau Amarelo* quanto o aprendizado anterior sobre as noções de variação diacrônica e regional.

Já no livro 4 da coleção, página 21, a preocupação da autora desloca-se para as diferenças de registro, enfocando especificamente o uso da gíria. Assim, após

a apresentação de uma tirinha do Menino Maluquinho, de Ziraldo, que contém uso de gíria, apresenta a seguinte atividade:

> *2 - Veja como Lúcio agradece: Obrigadão!*
> *Qual é o agradecimento mais forte: obrigado ou obrigadão?*
> *Dê exemplos de pessoas a quem você poderia agradecer um presente dizendo* ***obrigadão****!*
> *Dê exemplos e pessoas a quem você não teria coragem de dizer* ***Obrigadão!*** *Para agradecer um presente.*
> *3 - Bocão também agradece com palavras que a gente só usa com pessoas com quem tem intimidade: Valeu, mano!*
> *Como Bocão agradeceria se, em vez de Maluquinho, fosse uma pessoa desconhecida que lhe desse um adesivo (por exemplo, o dono de uma loja)?*
> *4 - Maluquinho usa* ***gírias****, ao falar com os amigos. Observe as palavras em negrito (escritas com letras mias escuras):*
> ***Descole****i um adesivo maneiro.*
> *É preciso* ***ralar*** *muito para manter uma coleção de amigos!*
> *Se Maluquinho estivesse falando com pessoas com quem ele não tivesse intimidade, como diria essas frases? Escreva-as substituindo as gírias por outras palavras.*

A questão 1, além de trabalhar o efeito de sentido da palavra *obrigadão*, induz a criança a iniciar uma reflexão sobre a adequação do uso da palavra em diferentes situações, por meio da sua própria experiência de uso da língua. Essa reflexão é fomentada, principalmente, pela ideia trabalhada nas questões 3 e 4 de que se deve usar registros adequados (coloquial ou formal) a cada situação comunicativa, considerando-se a proximidade/intimidade com o interlocutor.

Em síntese, podemos afirmar que a coleção proporciona, aos professores e aos alunos, um pontapé inicial para a reflexão conjunta sobre fatores que determinam a variação linguística, como as diferenças de tempo, lugar e estilo. Entretanto, esse trabalho, a nosso ver, precisa ser ampliado no sentido de propiciar a discussão sobre as atitudes manifestadas em relação a essas variedades, a partir das crenças e valores a elas associadas no âmbito da comunidade linguística das crianças.

A coleção Aprender juntos Português

Em segundo lugar, vejamos a abordagem da variação lingüística realizado por Adson Vasconcelos, em Aprender juntos Português. Começamos pelas atividades presentes no livro 2 da coleção, situadas na seção "Língua viva", destinada, segundo o autor, a apresentar situações que propiciem a observação de aspectos da língua, como língua e interação, língua em uso, além da contribuição de outros idiomas para o português e das variedades linguísticas.

Assim sendo, no referido volume, o autor apresenta uma proposta intitulada "Muitos jeitos de falar". Nela, toma como texto base uma tirinha de Barnabezinho, de Franco Rosa, cujo diálogo é feito com uma variedade regional da língua portuguesa. A seguir pergunta-se:

> *1 - A forma como as personagens dessa tira falam é parecida ou diferente da forma como as pessoas da sua região falam?*
> *2 - Em quais palavras uma das personagens não pronunciou o som representado pela letra:*
> *a)* **r** *do final das palavras*
> *b)* **d** *na sílaba final*
> *3 - Na tira, a palavra* **você** *foi reduzida para* **ocê**. *Dê um outro exemplo de redução de palavra ocorrida na tira.*
> *4 - No segundo e no último quadrinho, a palavra num é usada em lugar de* **não**. *A troca de palavra dificultou a compreensão da frase? Por que?*

As quatro primeiras questões da atividade visam claramente despertar as crianças para a percepção de que a pronúncia das palavras pode ser diferente, a depender da região onde se está, porém tal diferença não é um impedimento para que haja comunicação entre os falantes, já que não implica problemas de compreensão das palavras.

Concluindo a proposta, o livro apresenta o seguinte texto:

No Brasil, há variações na maneira de falar.

> *Cariocas, paulistas, mineiros, baianos, paraibanos, gaúchos... Toda essa gente fala a mesma língua, mas cada qual do seu jeitinho.*
> *Apesar de pronunciada de maneiras diferentes, a língua é de todos.*
> *Revista Ciência Hoje das crianças. Rio de Janeiro, n. 147, jun.2004.*

Não há uma única maneira de falar. Por isso, se uma pessoa fala de um modo diferente do seu, não há motivos para desrespeitá-la.
5 - Além do modo de falar, de um lugar para outro, alguns nomes mudam. Circule o nome pelo qual você conhece estes alimentos.

[Ilustrações de laranja-cravo, macaxeira, jerimum e pinha, seguida de uma lista de variantes lexicais de cada palavra para que ao aluno identifique e circule a que conhece.]

Circule o nome que este brinquedo [pipa] tem região onde você mora.

arraia	*curica*	*quadrado*	*pipa*
papagaio	*raia*	*pandorga*	*catita*

Como são chamados estes objetos em sua região?

[Ilustração de um semáforo e de um zíper, seguida de várias opções de variantes lexicais desses elementos]

Nesta segunda parte da proposta, a preocupação do autor repousa sobre a ideia de que a variação regional é inerente à língua. Sendo assim, uma mesma língua apresenta maneiras diferentes de se dizer algo, a depender da região em que é falada. Fica evidente, além disso, a intenção de fomentar atitudes não preconceituosas em relação às variedades regionais, quando o autor enuncia: "Não

há uma única maneira de falar. Por isso, se uma pessoa fala de um modo diferente do seu, não há motivos para desrespeitá-la." Em consonância com os PCNs da Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que inicam, como atitude a ser formada, o "Respeito aos diferentes modos de falar", o livro provoca, ainda que de forma incipiente, a discussão sobre a necessidade de se ter um atitude respeitosa com relação às diferenças linguísticas.

A atividade também introduz o aluno à compreensão de que a variação regional não afeta a língua apenas no seu aspecto fonético, mas também no que diz respeito ao nome das coisas, ou melhor, no seu léxico.

No volume 3 da coleção *Aprender juntos Português*, página 84, seção "Língua Viva", é feita a seguinte abordagem da variação linguística:

Expressões do fundo do baú

Lugares, roupas e objetos se modificam ao longo dos anos. Isso também acontece com a língua. Com o tempo, algumas palavras são esquecidas e outras surgem no nosso vocabulário.
Leia o trecho de um texto:
Ultimamente, tenho me achado meio sorumbático. Você manja o tipo, não? Sombrio, tristonho. Macambúzio, diria um velho professor de Português, que tive no Ginásio. Não, não falo de ginásio de esportes. Ginásio, antigamente, era como se chamava o período escolar que sucedia o primário. Primário? Bem, o Primário se compunha das cinco séries iniciais. [...] Mas chega de explicações, senão acabarei falando de caneta-tinteiro, de mata-borrão, de segunda época, de aulas de Latim e de Canto Orfeônico. Pode haver coisa mais anacrônica que mata-borrão e aulas de Canto Orfeônico?
Antônio Cândido de Azambuja Ribeiro.

Disponível em HTTP://www.arazão.com.br/coluna.php?cod=598,
Acesso em 29 abr.2007

1 - No texto, há explicação de algumas das palavras usadas. Na sua opinião, por que isso ocorre?

2 - Escolha no texto duas palavras que você não conhecia e anote ao lado o significado delas.

3 - A maioria das palavras usadas nesse texto foram tiradas do fundo do baú. A expressão destacada significa que:
( ) as palavras estavam guardadas em um móvel
( ) as palavras eram usadas no passado
( ) as palavras nunca mais serão usadas

4 - Relacione as expressões usadas ao seu significado.

Supimpa, bacana, jóia	*( ) Outro nome para moça.*
Manjou? Sacou? Morou?	*( ) Dizer que algo está bom.*
Fazer o footing.	*( ) Perguntar se a pessoa entendeu algo.*
Broto, gata, cocota	*( ) Festa em que moços e moças dançam juntos*
Pão, gato	*( ) Rapaz bonito*
Matinê	*( ) Passear na praça para conhecer pessoas*

5 - Pergunte a uma pessoa mais velha de sua família ou para um funcionário da escola se eles se lembram de expressões que eram usadas antigamente e que, hoje em dia, não são mais faladas. Anote as palavras e seus significados em seu caderno.

6 - Forme grupo com seus colegas para reunir as informações obtidas por vocês.
Faça uma lista das expressões encontradas.
Pesquisem imagens para ilustrar sua pesquisa.
Transcrevam as expressões em uma cartolina ou papel grande. Esse material fará parte da exposição ***Do fundo do baú****, no final da unidade*

Nesta proposta de atividade, é possível perceber a intenção do autor de introduzir o aluno à noção de variação diacrônica. O texto motivador e todas as questões conduzem a criança a concluir que a língua pode mudar com o passar do tempo, como a introdução da proposta afirma.

Assim, a sequência de questões pretende levar o aluno à compreensão de que, com o passar do tempo, o uso de algumas palavras prevalece, enquanto outras caem em desuso, a ponto de ser necessário resgatá-las para que se conheça sua forma e seu significado. Daí, as questões 4,5 e 6 trabalharem com o estudo de expressões em desuso na língua portuguesa.

Por fim, no volume 5, também na seção " Língua viva", são apresentadas duas propostas de atividade para o estudo da variação lingüística. A primeira aparece na página 72:

Português ou Brasileiro?

Tanto no Brasil como em Portugal, o idioma oficial é a língua portuguesa, mas há muitas diferenças entre o português falado aqui e o português falado em Portugal.
Para ter uma noção dessa diferença, leia este divertido poema:

Lisboa: Aventuras

Tomei um expresso
cheguei de foguete
subi num bonde
desci de um elétrico
pedi um cafezinho
serviram-me uma bica
quis comprar uma meia
só vendiam peúgas
fui dá a descarga
disparei um autoclisma
gritei "ó cara!"
responderam-me: "ó pá!"

Onde fica Lisboa?
No Brasil, o que significa tomar um expresso?
Segundo o poema, como é chamado um expresso em Portugal?

Que nome dão a um cafezinho nesse país?
Relacione os outros nomes e expressões que, segundo o poema, são diferentes entre Brasil e Portugal.
Releia o título do poema. Por que visitar Lisboa foi uma aventura?

2 - Observe os objetos abaixo e os nomes usados no Brasil. [Apresenta-se a ilustração dos objetos acompanhadas do seu nome]

Abridor de garrafa - grampeador - mamadeira - celular - chícara de chá - guarda-chuva
Agora, descubra e anote no caderno como eles são chamados em Portugal. Qual deles você acha que é:

a) um tira-cápsula?
b) um chapéu de chuva?
c) uma chávena?
d) um agrafador?
e) um biberão?
f) um telemóvel?

3 - As diferenças também aparecem na tradução de títulos de filmes e desenhos animados. Junte-se a um colega, observe as imagens e leia os títulos que eles receberam em Portugal.
Escreva no caderno os títulos que foram dados no Brasil
[Ao lado de fotos dos filmes, seus respectivos títulos em Portugal: Bucha e Estica (Para "o gordo e o magro"); O professor chanfrado (Para "O professor aloprado"); O caminho das estrelas (Para "Jornada nas estrelas"); A bela e o monstro (Para "A bela e a fera") Querida, encolhi os miúdos (Para "Querida, encolhi as crianças); e Ficheiros secretos (Para "Arquivo X")]

4 - Nas frase abaixo se foram usadas palavras e expressões faladas em Portugal. Tente descobrir qual o sentido que elas têm.

A portaria do prédio de Pedrinho fica no rés-do-chão, logo abaixo do primeiro andar.
João gosta de tomar gelado de chocolate no verão.
A calçada é somente para o trânsito de peão.

Carlinhos cortou a perna jogando futebol. Logo em seguida, a mãe dele fez um penso.

O objetivo do autor, com esta abordagem, é claramente o de enfocar a variação regional, especificamente, no que diz respeito às diferenças do Português lusitano em relação ao Português brasileiro. Para tanto, utiliza como recurso, inicialmente, a leitura de um poema que tematiza, de forma bem humorada, tais diferenças, pondo em evidência a variação no que diz respeito ao léxico da Língua portuguesa no Brasil e em Portugal.

Essa perspectiva se amplia nas demais questões, quando são evidenciadas várias palavras e expressões que têm correspondências diferentes no Português falado nos dois países. Nesse sentido, é particularmente ilustrativa a questão 3 que, ao apresentar títulos de filmes em português lusitano e solicitar o correspondente em Português brasileiro, permite aos alunos perceber que a variação lingüística é um fenômeno que abrange vários situações de uso da língua.

O trabalho com a variação lingüística tem continuidade no volume 5, na página 216, na seção " Língua viva", apresentando, de início, o seguinte texto:

As várias "línguas" do Brasil

No Brasil, a grande maioria das pessoas fala a mesma língua, mas ela não é usada do mesmo modo por todos. Observando a maneira como uma pessoa se comunica (na fala ou na escrita) podemos perceber, por exemplo, o local em que mora, a época que nasceu, os grupos com os quais convive e até sua idade.
Observe alguns usos da nossa língua em alguns fragmentos da fala e da escrita.

Trecho A:
E gosto também das novela. Essa nova mesmo que ta passano, Ave-Maria! É engraçada demai! Aquele povo quando começar a brigar, ixi!

Disponível em: <http:// www.estacaodaluz.org.br> Acesso em 18 abr. 2008

Trecho B:
"Cara, aí o Felipe mandou muito e falou: vou entrar agora. Eu e minha namorada. E me deu a mão. Camila, gelei. Por essa, eu não esperava. Eu olhei pra Laura e fiz 'há'? A Laura começou a rir, a galera toda ralou peito e eu fiquei sozinha com o moleque."

Ingrid Guimarães e Heloísa Perissé. Os melhores Momentos de Cócegas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, 31-32

Trecho C:
A ferida cirúrgica é fechada com sutura que pode ter pontos internos (absorvíveis ou não) e pontos externos.
Disponível em: <http:// WWW. Dermatologia.net> Acesso em: 23 set. 2007.

Trecho D:
Snra. D. Clara Felícia da Roza
Caresso de hum par de punhos de cambraya bordados e quero que sejão bem finos e do melhor que vmce. Tiver.
Disponível em: <http:// WWW. museudalinguaportuguesa.org.br> Acesso em: 23set. 2007.

1 - Converse com seus colegas: Qual dos trechos acima indica:

a fala típica de um jovem?
a linguagem escrita de uma carta do século XIX?
a linguagem comum na fala informal de algumas pessoas?
a linguagem usada por médico?

2 - Compare os trechos A e B. De que região do Brasil você imagina que sejam as pessoas que falam dessa maneira? Explique.

Nesta primeira parte da atividade, busca-se demonstrar para as crianças que a variação ocorre também pela influência de fatores como o tempo, a gera-

ção ou mesmo os grupos sociais dos falantes. Daí o trabalho com a identificação de textos que representam variedades geracionais, diacrônicas, profissionais, ou mesmo um registro informal, na primeira questão. Dessa forma, o autor amplia o seu trabalho que, anteriormente, enfocou apenas as variedades regionais.

Entretanto na segunda questão, quando solicita a comparação entre os trechos A e B, para que as crianças sugiram de onde seriam as pessoas que falam daquela forma, o autor comete um equívoco, uma vez que não se tem marcas de falares regionais que possam auxiliar nessa identificação. Os dois trechos poderiam ter sido enunciados por pessoas originárias de qualquer região do país, sendo o A característico de um registro informal e B, de um falante jovem.

A terceira questão da proposta explora uma tirinha de Níquel Náusea para demonstrar que a variação também pode ser efeito de uma situação particular.

Já a questão 4 trabalha especificamente com um glossário de gírias. Vejamos:

Dicionário da periferia

Truta – mesmo que mano
Sangue bom – pessoa que pode ajudar em alguma coisa
Colar – chegar em determinado local ou mais perto
Trocar ideia – conversar
Dar um rolê – dar uma volta
Salve! – cumprimento, mesmo que "Tudo bem"?

Disponível em: <http://www.capao.com.b/dialeto.aspr>
Acesso em: 20 dez. 2007.

Na sua opinião, o que significa mano?
A que grupo de pessoas pertence quem usa esse tipo de linguagem?
Por que foi divulgado neste site um dicionário de periferia?

A elaboração dessa questão, a nosso ver, apresenta alguns problemas. Primeiramente, apresenta-se um glossário que se intitula "Dicionário de periferia", sem se discutir o sentido da palavra periferia, procedimento fundamental para se entender a variação, neste caso, e um outro conceito que também não é apresentado: a noção de gíria.

Além disso, observamos como sinônimo para o primeiro verbete, truta, uma outra gíria, cujo sentido, por sinal, só é sinalizado posteriormente à apresentação do glossário, na alínea (a).

A questão 5 da proposta, por sua vez, está elaborada da seguinte forma:

5 - O que você diria às pessoas que discriminam as outras por causa da maneira de falar?

> As variações da língua são naturais e devem ser respeitadas por todos

O objetivo da questão 5 de provocar a discussão sobre o preconceito linguístico é louvável, entretanto, novamente, a elaboração da questão padece de problemas. Em primeiro lugar, a problemática da discriminação aparece sem nenhum tipo de contextualização que ancore a sua discussão. Nesse sentido, seria possível, por exemplo, apresentar uma situação em que o preconceito linguístico fosse evidenciado, em seu componente comportamental e, a partir dela, suscitar a discussão sobre as razões de posturas preconceituosas. Ao invés disso, o autor da coleção imita-se a apresentar a afirmação de que as variações são naturais e que devem ser respeitadas por todos.

Sintetizando nossa análise, observamos que, à semelhança da coleção anteriormente analisada, o trabalho com as propostas da coleção *Aprender juntos Português* propicia discussões interessantes sobre os aspectos que suscitam a variação lingüística, em suas diferentes modalidades. Além disso, percebemos que esse trabalho está pautado na oferta de muitos textos que trazem a variação, nos aspectos fonéticos e lexicais, para estudo. Entretanto, as propostas necessitam de aprimoramentos, no sentido propiciar um trabalho mais consistente com a formação de atitudes lingüísticas.

A coleção Português: linguagens

No que diz respeito à coleção *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães, passamos a analisar, primeiramente, a proposta do livro 2, páginas 88 e 89, na seção denominada "Reflexão sobre a linguagem". A atividade, em primeiro lugar, apresenta uma tirinha de Mafalda, de Quino, publicado em Lisboa, Portugal. Por essa razão, os balões trazem a fala dos personagens no Português de Portugal.

Após a tirinha, é proposta a primeira questão:

1 - Ao lermos essa tira, ficamos com a impressão de que não entendemos alguma coisa, não é? Veja por que isso acontece:

a) Em que língua foram escritos os balões?
b) Observe, abaixo dos quadrinhos, a indicação da obra onde a tira foi publicada. Qual é a cidade da publicação? Onde ela fica?
c) Portanto, a língua utilizada é o português brasileiro ou o português falado em Portugal?

A primeira questão provoca o aluno para expressar seu provável estranhamento com relação ao português lusitano e buscar entender a razão desse estranhamento. Nesse sentido, por meio da pergunta (b) estimula a criança a observar os dados de publicação do texto, que informam que ele foi publicado em Portugal, daí a conclusão de que ele utiliza o Português falado nesse país e não o brasileiro.

As questões 2 e 3, por sua vez, trabalham com os diferentes nomes de objetos e as diferentes expressões utilizadas nos dois países, a exemplo de frigorífico (geladeira, no Brasil) e "Que passa?" (o que está acontecendo, no Brasil?).

Após as questões 2 e 3, a proposta exibe um texto que aborda a colonização do Brasil pelos portugueses e a influência das línguas indígenas na nossa língua oficial, o Português. O texto, então, adverte que após 500 anos da chegada dos portugueses ao Brasil, nós falamos um português diferente do falado em Portugal, tendo em vista que variações na língua ocorrem quando um povo fica distante de outro no tempo e no espaço. O texto é concluído da seguinte forma:

> *Apesar das diferenças, tanto a língua falada no Brasil quanto a falada em Portugal são corretas. Elas são variações de uma mesma língua e, por isso, são chamadas de* ***variedades lingüísticas.***

Por meio do referido texto, os autores buscam informar as crianças sobre as origens da língua que falam e sobre o próprio conceito de variedade linguística. Indiretamente, quando afirma que tanto o português falado no Brasil quanto aquele falado no Brasil estão corretos, contribui para desmistificar a ideia de que falamos uma língua incorreta no Brasil e, portanto, para formar atitudes positivas do aluno em relação às duas variedades, lusitana e brasileira, do português. Eles ampliam essa abordagem, logo após, ao informar que o português é falado por mais de 200 milhões de pessoas, em Angola, Moçambique, Cabo Verde, Macau, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, além de no Brasil e em Portugal.

Na sequência, a atividade propõe, como questão 1, o desafio, aos alunos, de descobrirem a correspondência de várias palavras do Português brasileiro no Português lusitano, a exemplo sorvete (gelado) e chiclete (pastilha elástica).

A segunda questão apresenta outra tirinha, desta feita do Garfield, publicada em Portugal, e pergunta sobre um sinônimo da palavra **giro,** utilizada na tirinha:

> *2 - Nermal quer fazer inveja ao gato Garfield. Ele diz que é o giro, uma palavra muito usada em Portugal. Se a tira fosse publicada no Brasil, essa palavra certamente seria trocada por outra. Tente descobrir quais poderiam ser usadas:*
>
> *( ) gordo ( ) elegante ( ) forte*
> *( ) modesto ( ) bonito ( ) honesto*

Por último, a questão 5 solicita que os alunos, em duplas, descubram a origem de algumas palavras, se indígena ou africana. A sequência de questões de 1 a 5, portanto, exploram as várias influências do Português brasileiro.

O volume 4 da Coleção em foco, por sua vez, apresenta duas propostas de trabalho com o fenômeno da variação lingüística. A primeira delas encontra-se também na seção "Reflexão sobre a linguagem", na página 94, e traz como título "Variedades linguísticas (I)". Observemos:

Pronuncie em voz alta estas palavras: ***Recife, Olinda, coração****.*
*Dependendo da região onde vive, você pronunciou a primeira sílaba das palavras com vogais abertas (**ré**, **ó**, e **có**) ou vogais fechadas (**rê**,**ô** e **co**). No Nordeste, por exemplo, essas palavras são pronunciadas com vogais abertas; já no Sudeste, são pronunciadas com vogais fechadas. As duas formas de falar são corretas.*
Quer entender por que isso acontece? Leia o texto a seguir...

Na sequência, há a apresentação de um texto, extraído da revista Superinteressante, que explica as diferenças nas variedades regionais do português do Brasil por meio da influência dos povos nativos de cada região e daqueles que para elas migraram.

Após tal texto, são propostas cinco questões, para serem respondidas com base no texto anteriormente apresentado:

Para entendermos como surgiu o sotaque de uma região, precisamos levar em conta não apenas a língua que era falada pelos povos nativos da região. Que outra influência precisamos considerar?

Os negros bantos exerceram forte influência na língua portuguesa falada em diferentes lugares do Brasil. Por que, em razão da influência da língua banto, algumas pessoas falam adevogado, em vez de advogado, e peneu, em vez de pneu?

Dependendo da região, o r é pronunciado de modo diferente.
De que povo sofreu influência o r:
- dos pernambucanos?
- dos cariocas?
- dos paulistas do interior?

b) Dessas pronúncias do r, qual é a que mais se parece com a pronúncia dos portugueses que vieram para o Brasil em 1808?

4 - Em qual cidade brasileira o português sofreu influência da língua alemã?

A questão 5 solicita para que se leia um poema de Patativa do Assaré e se escreva palavras da variedade não-padrão, utilizadas no poema, a exemplo de *òio, coidado, negá*, na variedade padrão do português. Esse tipo de atividade é recorrente nos livros didáticos de português, pois confronta as variedades padrão e não-padrão do Português. É também alvo de muitas críticas, pois, ao propor mudar sua variedade da língua, o gênero, neste caso o poema popular, perde sua característica de ser exarado na linguagem popular.

A variação linguística é novamente abordada no volume 4 da coleção, na página 119, com enfoque na variação lexical: a proposta, intitulada Variedades lingüística, destaca que há na "língua portuguesa palavras diferentes para nomear uma mesma coisa."

Na sequência, a atividade propõe a leitura de um cartum, publicado em Porto Alegre:

Sobre esse texto, são propostas as seguintes questões:

a) Por que o motociclista está sentado no chão?
b) O que há em volta dele?
c) Por que o homem que laçou o motociclista está surpreso?

Após observar que no cartum há palavras e expressões próprias de uma determinada região do Brasil, os autores perguntam, nas questões 2 e 3, sobre o significado de **ala fresca** e **polvadeira**, expressões típicas do Rio Grande do Sul, utilizadas no cartum.

Vejamos o enunciado das questões 4 e 5:

4 - A palavra devulguei está usada no lugar do passado do verbo divulgar.

a) Que sentido essa palavra tem no cartum? Marque o significado dela com o x:

( ) tornar-se público ou conhecido; propagar-se
( ) enxergar, distinguir, avistar

b) Como ficaria a expressão co´s na língua padrão escrita?

5 - Abaixo do cartum há indicações referentes à obra onde ele se encontra.

a) De acordo com essas indicações, em que cidade foi publicada a obra?
b) Conclua:
c) Em que estado do Brasil as usam palavras e expressões como as empregadas no cartum?

Novamente a preocupação dos autores é o trabalho com as variedades regionais, com destaque aqui para o falar gaúcho. A estratégia de trabalhar as variedades regionais é ampliada a partir das atividades subsequentes que exploram palavras diversas dos falares regionais brasileiros, a exemplo de pingado (café com leite), roleta (catraca), entre outras.

Essa coleção, portanto, enfatiza as variedades regionais tanto no âmbito interno, como externo do Brasil. Além disso, explora as variantes de pronúncia e lexicais. Todo o trabalho é feito a partir de textos que fazem uso das variedades regionais e também que informam sobre as influências sobre a língua portuguesa. Não há um trabalho que aborde diretamente as atitudes linguísticas, aspecto que, acreditamos, também deve ser contemplado quando se pensa no estudo da variação linguística.

Considerações finais

A título de considerações finais, gostaríamos de destacar dois aspectos principais de nossa análise. Primeiramente, os avanços no que diz respeito ao trabalho com a variação linguística nas coleções de livros didáticos de Português voltados aos anos iniciais analisadas. É possível constatarmos tal fato na abordagem das várias modalidades de variedades linguísticas a partir do uso efetivo de tais variedades em textos da língua portuguesa, ainda que esse trabalho não seja desenvolvido em todos os volumes das coleções.

Assim, como Dionísio (2001), detectamos duas principais estratégias para a referida abordagem nas três coleções: 1) apresentação de um texto sobre a variação linguística e perguntas de compreensão sobre ele; e 2) utilização de um

texto com variedades linguísticas, acompanhado de perguntas de compreensão e de identificação e reescritura de variedades linguísticas. Nesse sentido, acreditamos que é preciso diversificar as propostas em direção a um trabalho mais sistemático com a adequação dos registros com as várias situações de uso de uma língua.

Em segundo lugar, reafirmamos a necessidade de inserção de questões que propiciem uma contribuição efetiva do livro didático na formação de atitudes linguísticas respeitosas no que se refere às variedades linguísticas, sejam elas prestigiosas ou não. Das três coleções analisadas, apenas uma apresenta elementos que provocam professores e alunos a discutirem o preconceito linguístico.

Dessa forma, esperamos ter contribuído para compreender melhor a importância do livro didático como material pedagógico que pode auxiliar o professor na promoção de situações que permitam não só a identificação das variedades linguísticas pelos alunos, mas também o seu uso adequado e a formação de atitudes sobre a língua não preconceituosas.

Referências

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramática à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS. Michael; GAGNÉ, Giles. **Língua materna**: letramento, variação e ensino.São Paulo, Parábola, 2002.

BIRUEL, A. M. *An***álise lingüística nos livros didáticos recomendados pelo PNLD 2002-2001**: o tratamento dado aos aspectos de normatividade. UFPE, Dissertação de mestrado, 2002.

BIRUEL, A. M. & MORAIS, A. G. **Análise lingüística nos livros didáticos de português**: o tratamento da variação lingüística**.** *Anais do XII COLE* – Congresso de leitura do Brasil. Campinas, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação bidialetal – O que é? É possível?. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**. Brasília: Associação das Universidades de Língua Portuguesa, 1992.

_____. **Educação em língua materna**: a sociolingüística na sala de aula. São Paulo, Parábola, 2004.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística***:* uma introdução crítica. São Paulo, Parábola, 2002.

CHAMMA, Liv. **A variação lingüística nos livros didáticos de português (5ª a 8ª séries)**. Brasília: UnB, 2007. (Dissertação de mestrado)

COSTA. D. A. G. **Livros didáticos de língua portuguesa**: propostas didáticas para o ensino da linguagem oral. Recife: UFPE, 2006. (Dissertação de mestrado)
DIONÍSIO, Angela Paiva. **Variedades lingüísticas**: avanços e entraves. In: O livro didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
LABOV, William. **Sociolinguistics paterns**. Philadelphia: Pensylvania press, 1972.
_____. **The social stratification of English in New York City**. Washington DC: Center for Aplied Linguistcs, 1966.
TARALLO, Fernando. **A pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1990.

RESUMO

Este trabalho visa promover uma reflexão acerca do espaço concedido por autores de duas coleções de língua portuguesa, aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático 2015, às variações e mudanças linguísticas. Embora esse tema constitua o foco da competência oito e das habilidades referentes à mesma na matriz de referência da área Linguagens e Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio, que se configura como uma das principais políticas de avaliação externa do contexto educacional vigente, respondendo ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (1996), a abordagem no livro didático é pontual e resumida. Adotaremos como referencial teórico as proposições do Bagno (2007) que discute os efeitos do preconceito linguístico, resultante da inadequação linguística, como também Cesário e Votre (2013) que abordam os aspectos teórico-metodológicos da sociolinguística. Conduziremos um levantamento quantitativo da ocorrência do tema nos três volumes de cada coleção, bem como uma análise qualitativa da exposição e proposição de atividades sobre o referido tema, nas obras selecionadas. Esse estudo servirá de base aos docentes do ensino médio que utilizam o livro didático como principal suporte para a organização da sequência didática de conteúdos do ensino médio, desconsiderando a importância do tema frente ao desafio de o estudante compreender que no contexto linguístico inexiste erro, evidenciando assim a importância da adequação linguística, foco do nosso estudo, devendo assim ter sua abordagem ampliada e enriquecida com materiais resultantes de pesquisas ou produzidos pelos estudantes, sob orientação docente.

Palavras-chave: Abordagem, Variação e mudança linguísticas, Livro didático, Língua portuguesa, Ensino Médio.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: TEMA COMPLEXO PARA UMA ABORDAGEM PONTUAL NO ENSINO MÉDIO

Cícera Alves Agostinho de Sá (UERN)

Introdução

O livro didático, a partir de 2004, constitui a principal ferramenta de trabalho utilizada pelos docentes para o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio. Embora esse recurso didático seja submetido a um processo de avaliação qualitativa no Ministério da Educação, antes de ser disponibilizado para escolha de professores e gestores escolares que atuam nas escolas que ofertam a etapa final da educação básica, atende parcialmente aos critérios estabelecidos pelo órgão para aprovação das obras.

Discutiremos nesta pesquisa a abordagem dos conhecimentos linguísticos nas coleções Português: Linguagens, da editora Saraiva, bem como em Português: Língua e Cultura, da Base Editorial, tomando como foco da análise a qualidade da abordagem dispensada ao tema nessas obras. Intentamos com essa pesquisa promover uma reflexão acerca da qualidade de abordagem da variação e mudança linguística em livros didáticos destinados a estudantes do ensino médio da rede pública, uma vez que embora as teorias linguísticas discutam as variações linguísticas no contexto da fala em uso, desde a década de 60, tanto os recursos didáticos, bem como os professores ainda se mantém à serviço da linguagem utilizada pelas classes socialmente favorecidas quando priorizam a abordagem da norma culta no contexto escolar, motivados por inúmeros fatores, de modo que a contribuição do livro didático para esse foco será discutida nessa pesquisa.

Proposições legais para a abordagem das variações linguísticas no ensino médio

A visão oficial conservadora da língua foi fator preponderante para que a variante linguística de prestígio, utilizada pelos detentores do poder fosse legitimada como representante da nossa identidade nacional. Considerando o caráter heterogêneo da língua é incoerente validarmos essa defesa, uma vez que na constituição real da identidade linguística de uma nação as variedades linguísticas coexistem, sem que uma tenha mais valor linguístico que a outra.

Entretanto, foi a concepção de língua como expressão do pensamento, defendida na LDB 5.692(1971) que serviu de base para a produção dos manuais normativos produzidos pelas editoras, comercializados em todo o território nacional, adquiridos inclusive com recursos do Programa Nacional do Livro Didático, os quais oficializam a norma culta padrão como a variedade linguística a ser ensinada pela escola, marginalizando as demais formas de manifestação da nossa língua materna.

Essa postura resultou na concepção de que as realizações linguísticas estranhas às prescrições ditadas pelos manuais normativos constituem erros, de forma que os usuários dessas possibilidades de realização foram marginalizados em razão de seus usuários serem considerados e tratados como seres não pensantes. Assim sendo, conforme Visioli:

> Dessa concepção decorre a noção de erro, associada aos preceitos da gramática normativa, como tudo aquilo que foge à variedade eleita como modelo de correção da linguagem, alimentando o mito de que as pessoas que não conseguem se expressar segundo a modalidade padrão não sabem também pensar. (VISIOLI, 2004, pág. 35)

A concepção de linguagem como expressão do pensamento defendida pela LDB 5.692 (1972) evidencia a valorização da norma culta da língua portuguesa como elemento representativo da cultura brasileira, estigmatizando as demais formas de variedades linguísticas ao defender os aspectos estáticos e homogêneos criados artificialmente nos manuais normativos.

É oportuno ressaltar que essa defesa está intimamente relacionada a um padrão cultural fixado pela tradição escrita, a qual se fundamenta no princípio

de que a língua se resume ao conjunto de regras instituídas pelas gramáticas normativas, de forma que o indivíduo que não as domina é considerado como ser incapaz de formular e expressar enunciados dotados de sentido.

Já o Estruturalismo foi associado à linguagem como instrumento de comunicação, no contexto de proposição da LDB 5.692(1971). Assim sendo, essa concepção de linguagem concebe a estrutura como o centro das análises linguísticas. Em razão desse fato, a língua foi considerada como um conjunto de estruturas linguísticas, as quais deveriam ser classificadas e descritas, de forma que as funções dos signos linguísticos fossem definidas a partir da análise de fatores internos ao seu contexto de realização, conferindo-lhe o status de um sistema autônomo e funcional.

É pertinente ressaltar que a descrição e classificação empreendida por essa corrente limitou-se à norma culta da língua materna, uma vez que o foco de interesse estruturalista é a abstração da língua e não a realização linguística do usuário, com base nos pressupostos teóricos defendidos pelos discípulos de Saussure (2012), quando foi lançado o Curso de Linguística Geral.

Essa obra, embora trate apenas dos aspectos estruturais da língua, garantiu que significativos avanços em relação ao estudo dos aspectos formais da língua materna brasileira, ao fundamentar outras formas de estudo da língua, diferentes do método dedutivo, amplamente utilizado no período, o qual se resumia à apresentação das formas de emprego, sistematização das normas que orientam o emprego, exposição de exemplos, aplicação de atividades para fixação e implementação de testes para avaliação. O descrito método foi substituído pelo indutivo, o qual começa com a exposição de exemplos, seguida da resolução de exercícios que favorecem a avaliação, para que depois a avaliação seja o domínio seja mensurado a partir da aplicação de testes.

No contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (1996) identificamos no Parágrafo segundo, do inciso 1º, do Artigo 36, as orientações que estabelecem as diretrizes para a organização do currículo do ensino médio, o qual estabelece que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de forma que ao final dessa etapa o aluno demonstre "II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem". Essa defesa sistematiza o reconhecimento das múltiplas possibilidades de realização da linguagem, que devem ser abordadas pela escola no trabalho com a língua.

O contexto de abordagem das proposições legais que orientam o ensino da língua portuguesa conforme a LDB 9.394 (1996) é genérico, no entanto não podemos ignorar sua importância para que outros documentos legais mais esclarecedores acerca da temática fossem produzidos e instituídos por órgãos governamentais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), que consideram a língua situada no contexto das relações humanas, nas quais o aluno está inserido, a qual é dialógica por princípio, sem que haja a possibilidade de afastá-la de sua própria natureza, nem mesmo com finalidades didáticas, assim como o fizeram no contexto de proposição da LDB 5.692 (1971), o qual legitimou sua abordagem e análise dissociada do contexto social real.

Conforme defesa dos PCNEM (1998, pág. 17), a língua é considerada como "Base de todos os saberes e dos pensamentos pessoais, seu estudo impõe um tratamento transdisciplinar no currículo." Em razão desse fato, a língua portuguesa deve articular-se aos pressupostos da área Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, de forma que cada escola, com base em sua proposta pedagógica na qual são definidas as competências e habilidades a serem desenvolvidas, com tratamento interdisciplinar. A obrigatoriedade do estudo da disciplina está definida no primeiro parágrafo, do Artigo 26 da LDB vigente, de forma que essa deve ser tomada como objeto de conhecimento em diálogo, uma vez que o educando domina seu uso social, em diferentes graus.

Nessa perspectiva, a abordagem restrita da norma culta já não tem mais amparo legal, de modo que as variedades linguísticas devem ser contempladas. Em razão da natureza transdisciplinar de linguagem entre as diferentes formas de manifestação da linguagem, as quais estruturam e são estruturadas no social, o processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa deve possibilitar o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos educandos. Assim sendo, esse processo deve tomar como objeto de estudo a linguagem verbal, caracterizada como construção humana e histórica do sistema linguístico, base da nossa comunicação.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio tratam diretamente das mudanças linguísticas, uma vez que "as línguas variam no espaço e mudam ao longo do tempo." (BRASIL, 2006, p. 20) Assim sendo, a proposição do citado instrumento legal é que o processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa, nos diferentes estágios de escolarização, não deve se processar sem que

sejam consideradas as variedades e mudanças na língua. Essa sugestão, embora não tenha sido implementada na escola desde a sua proposição, foi fundamental para que a discussão acerca da importância de se abordar a variedade e mudança linguística na escola fosse principiada, uma vez que até o final do século XX, de forma legítima a escola só concedia espaço à abordagem da variante de prestígio, enquanto as demais variações eram banidas do contexto escolar.

Nessa perspectiva, não podemos desconsiderar as alterações que marcaram a definição dos objetos de ensino a serem contemplados no trato dessa disciplina, uma vez que iniciou-se o processo de compreensão a respeito dos diferentes modos de usar a língua pelos diferentes sujeitos, em diferentes situações indicava a necessidade de "enfatizar o ensino de variedades linguísticas não padrão." (BRASIL, 2006, p. 20) Reflexões dessa natureza representavam uma ameaça ao conhecimento prescritivo e descritivo da língua que até então era difundido nas salas de aula. É oportuno destacar que a abordagem das variações não exclui a variante de prestígio. De fato, considerando o prestígio social que seu usuário usufrui no âmbito social, ressaltamos a importância de as instituições escolares trabalhá-la, no entanto essa não deve ser exclusiva, em função de diferentes falantes, utilizarem-se de formas de realização da língua condizentes com a exigência do contexto linguístico no qual o evento comunicativo se realiza.

Em razão desse fato é que os fatores de variação e mudança linguísticas passaram a ser contemplados como fatores intrínsecos aos processos sociais de uso da língua, de forma que a escola, diante de uma proposição legal, defendida pelas OCEM (2006), deveria abordá-las, na perspectiva de compreender melhor as dificuldades apresentadas pelos alunos, desenvolvendo um trabalho contributivo no sentido de que os alunos desenvolvam a consciência social e linguística. De fato, é inegável que predominava ainda o estudo da forma, embora a LDB 9.394 (1996), os PCNEM (1998) e as OCEM (2006) defendessem a inserção da mudança e variação linguísticas no currículo escolar.

A indicação direta da impossibilidade de a escola continuar priorizando a abordagem exclusiva da norma culta ocorreu em 2009, na oportunidade em que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão vinculado ao Ministério da Educação publicou em 2009 a Portaria de nº 109, que sistematizou as novas regras, objetivos e formato do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído em 1998, atualizado e reformulado por meio dessa

portaria. O anexo III da citada portaria, que define as competências e habilidades que serão avaliadas no Exame, trata especificamente do assunto em discussão na competência 8, já que a mesma foi formalizada conforme a seguinte disposição: "Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade." (BRASIL, 2009, p. 60) A integração da visão de mundo que contribui no processo de construção da identidade do falante da Língua Portuguesa se processa a partir da utilização das diferentes possibilidades de realização da língua, sem que o falante seja menosprezado em decorrência de suas realizações linguísticas, o que desencadeia o preconceito linguístico.

Na perspectiva da garantir que as diferentes possibilidades de realização da língua sejam adequadamente trabalhadas pela escola, elencaremos a seguir as habilidades relacionadas à competência de nº 8:

> H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.
> H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.
> H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação. (BRASIL, 2009, p. 60)

As variedades linguísticas relacionadas aos aspectos sociais, regionais e de registro estão contempladas na habilidade de nº 25, de forma que essas devem ser identificadas em textos de gêneros diversos. Já a correlação entre as variedades linguísticas e o contexto de uso está abordada na habilidade de nº 26, eximindo a possibilidade de classificação fora de propósito das realizações linguísticas em certas ou erradas, uma vez que a que melhor se aplica a esse contexto de análise é o par dicotômico adequado/inadequado, pois o contexto social é que determina as condições em que a linguagem deve se realizar. A importância de a norma padrão da Língua Portuguesa continuar a ser trabalhada de forma sistemática pela escola, considerando as diferentes situações de comunicação nas quais ela é empregada está explícita na habilidade de nº 27, conforme evidenciado no trecho acima.

Nessa perspectiva, observamos que a norma culta, antes trabalhada de forma exclusiva pela escola, passa a ser constituir uma das variedades linguísticas

a ser contemplada na proposta pedagógica da escola, conforme evidencia a competência de nº 8. É importante reconhecermos que as propostas de mudanças se realizam na escola a partir das proposições legais que, a exemplo da Matriz de Referência proposta pelo INEP para a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias evidencia a importância de a escola incluir outras possibilidades de realização da Língua Portuguesa que perpassam a norma culta, importante forma de realização da nossa língua, mas não a única.

Variação e mudança linguísticas no contexto das teorias linguísticas

A Sociolinguística firma-se como uma teoria linguística na década de sessenta sob a liderança do linguista Labov, que trata da teoria da variação. Segundo Cezário e Votre (2013) "A abordagem variacionista baseia-se em pressupostos teóricos que permitem ver regularidade e sistematicidade por trás do aparente caos da comunicação do dia a dia." De fato, esse caos linguístico inexiste, uma vez que as mudanças linguísticas se processam conforme certo padrão de regularidade, uma vez que a comunicação entre os interlocutores se processa sem prejuízos, apesar da existência real de tais variações.

Uma das mais significativas constatações das pesquisas empreendidas na época está relacionada ao fato de que muitas formas de realização não padrão são também identificadas na fala de pessoas com nível superior, preferencialmente nos momentos informais de comunicação. Em razão desse fato, a discussão acerca da presença das variações nas realizações linguísticas de falantes de diferentes classes sociais evidencia que a variação e mudança linguísticas é um fenômeno que não pode ser caracterizado como erro, uma vez que parte de seus realizadores dominam a norma culta, mas dependendo do contexto em que se comunicam fazem uso das diferentes possibilidades de realização da língua materna.

Os estudos dos processos de variação e mudança permitem estabelecer, segundo Cezário e Votre (2013), três tipos básicos de variação linguística:

> (a) variação regional, associada a distâncias espaciais entre cidades, estados, regiões ou países diferentes; a variável geográfica permite opor, por exemplo, Brasil e Portugal; (b) variação social: associada a diferen-

> ças entre grupos socioeconômicos, compreende variáveis já citadas, como faixa etária, grau de escolaridade, procedência, etc.; (c) variação de registro: tem como variantes o grau de formalidade do contexto interacional ou do meio usado para a comunicação, como a própria fala, o e-mail, o jornal, a carta, etc. (Cezário e Votre, 2013, p. 144 – 145)

As variações regionais evidenciam que uma inovação linguística começa em uma determinada região, expandindo-se posteriormente para as demais, de modo que a possibilidade de rápida expansão está associada à utilização da variedade regional por grupos socioeconomicamente favorecidos, existindo assim uma influência do fator social sobre o indicador regional. Esse fato ocorre mesmo que o uso pelos grupos mais altos ocorra em momentos informais, marcando assim a presença de uma variedade de registro. O entrecruzamento entre as variedades evidencia a fluidez da língua sem, no entanto, comprometer a identificação dos contextos predominantes nos quais as variações se efetivam.

Na dimensão social estão as diferentes realizações linguísticas, que geralmente se situam em dois extremos: o dialeto padrão, tido pelos normativos como a forma de realização correta da língua, tratado como puro, até mesmo superior; no outro extremo identificamos os dialetos não padrão, ainda estigmatizados pela escola, uma vez que são rotulados como inferiores, incorretos e mesmo, corrompidos. Embora uma ampla discussão venha sendo provocada nos estabelecimentos educacionais, principalmente os que oferecem educação pública, o estigma contra a variante popular ainda não foi superado, uma vez que a escola ainda classifica as realizações linguísticas em certas ou erradas, dependendo sequencialmente do parâmetro de classificação no qual essas se enquadram.

O preconceito linguístico discutido nas últimas décadas por Bagno (2007) está fundamentado em mitos, a exemplo da unidade surpreendente que marca a Língua Portuguesa falada no Brasil. De fato, do ponto de vista da fala, é inconcebível cogitarmos e existência de uma unidade linguística no país, uma vez que diferentes realizações linguísticas se realizam em distintos contextos regionais e sociais, resultando em vários registros. Segundo Bagno (2007, p. 9) "A língua é um enorme *iceberg* flutuando no mar do tempo e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada *norma culta*." Embora a norma culta represente apenas uma ínfima parte do *iceberg* que representa a pluralidade de realizações da língua materna nacional, essa é

imposta pela escola como a legítima e correta, desencadeando manifestações preconceituosas contra os usuários das demais formas de realização da língua.

Outro mito associado à nossa língua, é que Português é muito difícil. Segundo Bagno (2007, p. 35) essa concepção se deve ao fato de o "Como nosso ensino da língua sempre se baseou na norma gramatical de Portugal, as regras que aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que falamos e escrevemos no Brasil." A discrepância entre língua falada e escrita de fato acontece, no entanto não podemos associá-la à falsa afirmação de que a nossa língua seja complexa em excesso, uma vez que as realizações linguísticas fluem, fazendo com que as pessoas se comuniquem normalmente. O que de fato pode ser observado é que as normas trabalhadas pela escola estão em sintonia mais com o Português falado em Portugal, do que com o utilizado no Brasil.

Outro mitos foram ainda elencados por Bagno (2007), de modo que a falácia de que as pessoas sem instrução falam tudo errado contribui para que o preconceito linguístico se fortaleça em nosso país, no entanto esse está associado ao fato de que qualquer realização linguística que não se enquadre no trinômio escola-gramática-dicionário é rotulado como erro, estimula o preconceito linguístico que começa a ser amplamente difundido na escola onde as realizações estigmatizadas são simplesmente taxadas como erradas, sem que o educando seja orientado a compreender os limites entre o adequado e o inadequado em se tratando de adequação linguística.

A superação do preconceito linguístico decorrente da valorização excessiva da norma culta depende da tomada de decisão do docente de Língua Portuguesa, que deve compreender que "a língua é uma estrutura maleável, que apresenta variações, mas há muitos elementos gramaticais, fonéticos, e léxicos que são comuns às variedades de uma língua." (CEZÁRIO e VOTRE, 2013, p. 146) Assim sendo, é oportuno que o mediador do processo ensino-aprendizagem da língua materna compreenda e discuta com seus alunos as construções estáveis e variáveis da língua, já que a variação se configura como um conjunto de elementos que diferem de outros, seja por critérios regionais, sociais ou de registro.

É pertinente destacar que a sistematicidade da linguagem é identificada por meio do estudo dos fatores que interferem na variação. As variantes são concebidas como estando em competição na língua, de forma sendo que o favorecimento de uma realização linguística ocorre em razão dos fatores linguísticos já es-

pecificados, ou de fatores não linguísticos como classe social, sexo, faixa etária, dentre outros fatores. As pesquisas desenvolvidas nessa área são formuladas a partir a partir de regras variáveis que o linguista utiliza para descrever e explicar a influência dos fatores relevantes associados à ocorrência das variantes. A partir dos dados levantados, a variação é reconhecida dentro do sistema linguístico, podendo caracterizar-se como uma mudança linguística.

A descrição e explicação dos fenômenos linguísticos, conduzida pelos linguistas, fornecem importantes subsídios ao ensino da Língua Portuguesa, de modo que o foco é evidenciar que os dialetos das classes desfavorecidas não são inferiores, insuficientes ou corrompidos, já esses estão estruturados com base em regras, em parte diferentes das regras instituídas pelo dialeto padrão. Por conseguinte, é importante que os professores desenvolvam uma compreensão menos preconceituosa, ou mesmo livre de preconceitos da língua, valorizando os diferentes dialetos que coexistem no contexto escolar. Esta abordagem deverá ainda evidenciar que o dialeto culto é mais prestigiado socialmente, no entanto esse não é melhor nem pior que o dialeto da comunidade do aluno.

Abordagem diacrônica da oferta de livro didático de língua portuguesa para o Ensino Médio

O componente curricular Língua Portuguesa vem sendo contemplado através do Programa Nacional do Livro Didático desde 2004, quando foram distribuídos livros didáticos de Português e Matemática para atender parcialmente os estudantes do primeiro ano do ensino médio que, na época, constituíam a clientela da rede pública das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Na oportunidade, aquela conquista representou um avanço para professores e alunos das escolas beneficiadas, uma vez que na história do Programa, era a primeira vez que se realizava a distribuição desse material para os estudantes da etapa final da educação básica.

Em 2006, a distribuição de livros didáticos para estudantes do ensino médio foi sistematizada por meio da instituição do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM), sendo expandida a oferta de livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática para as regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, sendo que o componente curricular Biologia também foi contemplado com essa distribuição. Em 2008, foram distribuídos parcialmente livros das disciplinas História e Química, de modo que a reposição vinha anualmente sendo realizada.

Seguindo o ritmo de ampliação do programa, em 2009 a distribuição integral já contemplava os componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, História, Química, Geografia e Física. Nesse ano, foi instituída a Resolução de nº 60 (2009), através do FNDE, a qual estabelece novas regras para que as escolas participem do Programa: a exigência é que as instituições devem aderir formalmente, de forma que ainda foi assegurada por essa Resolução a distribuição de livros didáticos de Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Espanhol – além de Sociologia e Filosofia também terem sido contempladas pela Resolução. É importante ainda destacar que essa Resolução unificou o Programa de distribuição de livros didáticos para a educação básica, de modo que o Programa Nacional do Livro Didático atende a clientela do ensino fundamental e médio.

Considerando ainda a evolução histórica desse importante Programa, em 2012 foi publicado edital para celebração de parcerias que garantam a estruturação e operação de materiais digitais disponíveis pelas editoras em razão da organização das obras. A partir de então, as editoras puderam inscrever no Programa objetos educacionais digitais complementares ao material impresso. Os livros didáticos trazem ainda indicações de endereços on-line para que os estudantes acessem, na perspectiva de complementar o estudo mediado pelo professor, tornando, por vezes, as aulas mais dinâmicas e interessantes. Já o PNLD de 2015 apresentou como diferencial a apresentação de obras multimídias, de forma que a coleção ou obra pode ser disponibilizada nas versões impressa e digital. A exigência é que a versão digital apresente o mesmo conteúdo da impressa, mais os objetos educacionais digitais como vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, dentre outros recursos que podem otimizar o tempo pedagógico, auxiliando na aprendizagem dos estudante. No entanto, o edital permite que obras somente impressas também sejam submetidas ao PNLD, para atender professores e alunos que ainda não dominam ou fazem opção por não lidar com as inovações tecnológicas.

O percurso histórico apresentado evidencia que a Língua Portuguesa constitui um dos primeiros componentes curriculares a serem atendidos por meio da distribuição do livro didático, no entanto é pertinente considerarmos que o mercado editorial disponibiliza coleções que atendem diferentes perfis de professores e alunos no processo ensino-aprendizagem da língua materna. Assim sendo, a presença dos textos em obras ou coleções distribuídas aos estudantes da etapa é inegável, no entanto ainda não podemos destacar mudanças significati-

vas na organização do espaço físico das obras, nem na abordagem de conteúdos pela maioria das obras que, deliberadamente destinam a maior parte do acervo didático à abordagem de regras e proposição de atividades que contemplam a gramática, seja ela prescritiva ou normativa, além da proposição dos aspectos históricos e biográficos ainda marcarem a disposição das extensas seções literárias, relegando a leitura a segundo plano.

Cientes estamos do esforço que o Ministério da Educação vem empreendendo ao longo dessa última década para ofertar livro didático aos estudantes do ensino médio, de modo que somente o componente curricular Educação Física ainda não foi contemplado, em função de Artes ter sido ofertado no PNLD 2015, no entanto não podemos ignorar que temáticas pertinentes à formação integral do estudante da escola pública atual, a exemplo das variedades linguísticas ainda seja pontualmente contemplada no material proposto pelo órgão para o trabalho com o aluno ao longo do ensino médio.

A discussão específica acerca dos (des)caminhos que incidem na abordagem da variação e mudança linguísticas em livros didáticos de Língua Portuguesa, aprovados pelo FNDE por meio do PNLD suscita uma reflexão acerca dos padrões mínimos de qualidade que as coleções devem apresentar para serem aprovadas no Programa. Decerto, uma década é um curto período para a consolidação de uma discussão provocadora sobre a legitimidade das diferentes possibilidades de realização da língua, em um contexto marcado pela abordagem exclusiva da norma culta, que se perpetua há séculos na escola. Cientes da importância do levantamento de dados históricos colaboradores no processo de compreensão das políticas e processos educacionais, chegamos à análise.

Variação e mudança linguísticas em coleções didáticas de língua portuguesa aprovadas no PNLD 2015: um estudo de caso

O papel central da língua e da linguagem nas práticas sociais de diferentes esferas e níveis da atividade humana, imprescindível na ampliação de conhecimentos especializados, explica a importância de a escola tratar das variedades linguísticas no trabalho com a Língua Portuguesa, uma vez que o desenvolvimento da proficiência oral e escrita do educando constitui condição para o desenvolvimento da autonomia do estudante enquanto cidadão.

Assim sendo, o comprometimento com o desenvolvimento de proficiências orais e escritas socialmente relevantes perpassam pelo exercício da leitura, escuta crítica e produção de textos, no entanto não admite que as realizações linguísticas sejam rotuladas como certas ou erradas, nem que as reflexões sobre a língua e linguagem estejam restritas à abordagem da norma culta, mas que contemple os conhecimentos linguísticos reais, os quais perpassam pelas variedades linguísticas.

Nessa perspectiva, apresentaremos uma síntese da avaliação da obra mais aceita pelos docentes de Língua Portuguesa na edição do PNLD 2015, no caso a coleção *Português: Linguagens*, da editora Saraiva, bem como daquela que ocupou o nono e penúltimo lugar na preferência dos professores, a coleção *Português: Língua e Cultura*, da Base Editorial, considerando as informações mais relevantes acerca da qualidade da organização da seção conhecimentos linguísticos, onde as variedades linguísticas deveriam está contempladas, com base na resenha divulgada pelo FNDE por meio do Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015: Língua Portuguesa, o qual será retomado a partir de então por meio da nominalização Guia (2014).

O quadro-resumo que segue apresenta a transcrição do resumo da avaliação dos conhecimentos linguísticos das duas coleções, uma vez que essa seção deveria tratar da variação e mudança linguísticas, além da norma culta.

PORTUGUÊS: LINGUAGENS	Finalmente, o eixo dos **conhecimentos linguísticos** apresenta duas facetas: de um lado, há conteúdos tratados de forma reflexiva e crítica; de outro, determinados conteúdos, mormente aqueles relacionados à gramática normativa, recebem um tratamento predominantemente transmissivo. Este é um eixo bastante explorado pela coleção. Os capítulos complexificam-se gradativamente, trazendo, também, questões do ENEM e do vestibular. A exposição dos conteúdos e os exercícios nem sempre estimulam uma postura crítica por parte do estudante. A apresentação dos conceitos evidencia uma clara tendência à normativização, contudo, os volumes 2 e 3 propiciam uma maior reflexão sobre alguns conceitos consagrados pela tradição gramatical. Há questões interpretativas que remetem a uma análise textual e semântico-discursiva, as quais se somam a pequenos boxes com informações adicionais que possibilitam uma visão mais ampla acerca dos assuntos tratados. Além disso, existe a seção intitulada "Semântica e discurso". que traz uma abordagem diferenciada para alguns conteúdos linguísticos.

PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA	A abordagem dos **conhecimentos linguísticos** se faz predominantemente dentro de perspectiva reflexiva e têm caráter funcional; secundariamente, há um direcionamento para a sistematização dos conhecimentos gramaticais. Essa opção metodológica fica evidenciada na própria estruturação da obra. Nos capítulos do bloco "Enciclopédia da Linguagem", a intenção é realizar uma reflexão sobre os fenômenos da língua/linguagem, trazendo para o centro da discussão questões como preconceito linguístico, variação linguística, empréstimos, estrangeirismo etc. Já nos capítulos dos blocos "Almanaque Gramatical" e "Guia normativo", e também nos"Apêndices", o objetivo é sistematizar algumas regras de uso da gramática. Nesse contexto, os conteúdos apresentados seguem aspectos estruturais da linguagem. Mas mesmo nesses momentos, a obra busca evitar excessos classificatórios, utilizando uma terminologia técnica com bastante economia e mantendo a perspectiva funcional no tratamento dos conteúdos. A coleção chama atenção para o fato de a língua-padrão ser uma realidade variável, não ser uniforme, mudar no tempo e o padrão falado ser diferente do escrito. Por outro lado, a obra aponta as vantagens socioculturais da língua padrão. Por fim, pode-se afirmar, ainda, que as propostas são diversificadas, contemplando os vários níveis de estudo da língua, mas com ênfases em questões morfossintáticas, textuais e discursivas.

Os referenciais legais que orientam como se deve proceder a abordagem dos conhecimentos linguísticos foram sistematizados a partir da construção e divulgação da Matriz de Referência para a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, oficializada através da Portaria Ministerial de nº 109 (2009), que define as novas regras e normas a serem consideradas na realização do Exame Nacional do Ensino Médio, que configura como uma das principais políticas públicas de educação para o ensino médio, em razão de seu resultado corroborar para o acesso do egresso do ensino médio no ensino superior, tomando por base a pontuação obtida no exame. Por meio da competência de nº 8 e das habilidades de nº 25, 26 e 27, já apresentadas e comentadas na seção I desta produção, constatamos que a norma culta deve constituir um dos objetos de conhecimento a ser estudado na seção dos conhecimentos linguísticos.

Embora exista toda essa orientação sistematizada, observamos que o trabalho com conhecimentos linguísticos com poucas oportunidades de reflexão constitui o ponto fraco da coleção Português: Linguagens, de forma que as orientações repassadas por meio de documentos e instrumentos legais a exemplo dos PCNEM (1998), OCEM (2006) e Guia (2014) foram ignoradas pelos gestores e docentes que fizeram com que a referida coleção configurasse como a campeã

em escolha no PNLD 2015, atingindo o número de 2.313.339 coleções para os estudantes de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio.

O descompasso entre as orientações legais e escolha dos professores indica que, apesar de a LDB 9.394 (1996) defender que o currículo do ensino médio favoreça o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem, a escola ainda se utiliza de sua autonomia para difundir e repassar os conhecimentos linguísticos da forma mais tradicional possível, comprometendo assim o processo de adequação linguística que deveria ser pela mesma consolidada nessa etapa. Destacamos nessa coleção que o problema de abordagem dos elementos metalinguísticos em uma perspectiva prescritiva e descritiva predomina nos volumes II e III, destinados aos estudantes do segundo e terceiro ano respectivamente, uma vez que os temas tratados no volume I contempla parte das orientações defendidas pelos referenciais legais para o ensino da Língua Portuguesa, adotados como norteadores desta pesquisa.

É oportuno ressaltar que as variedades linguísticas, de forma pontual e sistemática, somente é contemplada no capítulo sete, da unidade um, do primeiro volume, tratando de forma restrita dos dialetos, registros e gírias. Esse tema é retomado, de forma indireta, em restritas seções que perpassam a coleção, no entanto não se observa nenhuma ocorrência explícita dessa abordagem em outra seção.

Por outro lado, a coleção Português: Língua e Cultura, conforme resenha apresentada pelos avaliadores, cuja comprovação pode ser obtida por meio do manuseio dos volumes prima pela abordagem reflexiva dos conhecimentos linguísticos, atendendo aos dispositivos exigidos pelo Ministério da Educação, no entanto sua proposta somente foi aceita e compreendida por 233. 332 equipes de gestores e professores que escolheram essa coleção como ferramenta de trabalho para o ensino da língua materna. O caráter variável da linguagem perpassa toda a coleção de forma que seu ponto forte é articulação entre a leitura e os demais eixos de ensino na abordagem da gramática, o que destaca a articulação adequada que os autores conseguem empreender na abordagem dos conhecimentos linguísticos.

É importante ainda destacar que a relevância no tratamento do referido tema não restringe à exposição já realizada, uma vez que segundo o Guia (2014), o destaque da obra é a presença de capítulos voltados à questões como variação e preconceito linguístico. Em se tratando da abordagem da variação e mudanças linguísticas não temos no conjunto de coleções aprovadas uma obra mais

adequada, já que o enfoque adotado pelos autores contribui para a superação das classificações equivocadas em certo ou errado quando estamos tratando de realizações linguísticas, de modo que o trabalho contribui para que o educando compreenda que o adequado e o inadequado correspondem às classificações ideais para que as reflexões empreendidas minimizem ou até mesmo excluam o preconceito linguístico do contexto escolar, onde os alunos devem se sentir motivados a participar dos processos comunicativos, livres da possibilidade de serem rotulados como incapazes linguisticamente.

Nesse contexto discursivo, esperamos que a discussão empreendida nessa seção de análise, fundamentada em dados quantitativos e qualitativos divulgados por órgãos oficiais, a exemplo do FNDE contribua para que os docentes e gestores que atuam na escola pública gerenciem melhor o processo de escolha da coleção que norteará o trabalho com a língua materna nos três anos de vigência do PNLD.

Finalizando a nossa reflexão

A escolha de uma coleção de livro didático para nortear o trabalho linguístico do professor de Língua Portuguesa indica a concepção de linguagem que fundamenta sua atuação. Embora a LDB 9.394 (1996) defenda o ensino da língua materna como forma de interação social, a escolha da coleção Português: Linguagens por um número expressivo de professores indica que esses profissionais ainda fundamentam sua práxis na concepção de linguagem como instrumento de comunicação e expressão do pensamento, já que o material adotado contempla a língua materna em uma perspectiva prescritiva e normativa.

Diante dessa constatação, oportuno é refletirmos a respeito da compreensão das teorias linguísticas contempladas ao longo do processo de formação acadêmica destes professores, que foram insuficientes para que o mesmo compreenda que a escola, por excelência, é a instituição que deve discutir, de forma sistemática, a variação e mudança linguística. Assim sendo, é da competência do docente desfazer os equívocos, refazer os caminhos, inserir os complementos, preencher as lacunas.

Nessa perspectiva, essa reflexão intenta contribuir para que o docente que adotou uma coleção de Língua Portuguesa que contempla parcialmente as variedades linguísticas, que as inserções, os complementos, os acréscimos possam

ser validados no contexto escolar, evitando que o preconceito linguístico provoque mais evasões e repetências do que as indicadas pelas estatísticas educacionais que evidenciam que o aluno não tem condições de aprender a língua que fala, caracterizando um disparate inexplicável, uma vez que a comunicação flui, enquanto a aprendizagem não se processa, provocando um fosso indescritível na educação.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71**. Brasília: Ministério da Educação, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **PORTARIA nº 109/2009**. Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: Linguagens. São Paulo: Saraiva, 2013.

CEZÁRIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (org.) **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. **Português**: Língua e Cultura: língua portuguesa, 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. Curitiba: Base Editorial, 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de CHELINI, A; PAES, J. P.; BLIKSTEIN, I. São Paulo: Cultrix, 2012.

VISIOLI, A. C. C. **Política de ensino de língua portuguesa e prática docente**. Dissertação de Mestrado. Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2004.

RESUMO

A preocupação central desta pesquisa foi compreender a presença das diferentes variantes linguísticas na concordância verbal e compreender se são as variantes extralinguísticas as responsáveis pelo aparecimento de tais variantes ou não nos textos, tendo como pressuposto as aulas de língua portuguesa. A pesquisa foi conduzida inquirindo 5 professores de língua portuguesa e 253 alunos, numa escola da zona urbana pertencente à rede estadual no interior do estado de Pernambuco. Foi realizada uma abordagem sociolinguística quantitativa e uma abordagem complementar de base qualitativa e finalidade pedagógica. Foram feitos questionários sócio culturais com os alunos e pedido que estes escrevessem um texto com características do gênero dissertativo, e em seguida foi feita entrevistas com os cinco professores de língua portuguesa que lecionam na escola. Os resultados demonstram que existem diferentes variantes linguísticas encontradas na concordância verbal, mas foi desmistificada a ideia de que estes escrevem com tais variedades porque tem influência extralinguística, mas assim o fazem porque não dominam as regras da gramática normativa.

Palavras-chave: Cultura, Língua, Variantes, Ensino de língua portuguesa.

VARIEDADES DA LÍNGUA E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Márcione Teles de Melo Barros (ULHT)

Introdução

As variantes da concordância verbal, encontrada na fala e na escrita do português brasileiro, embora ocorra em diferentes níveis sociais, é discriminadora nas salas de aula. A escola pauta o seu ensino na variedade culta da língua, tanto escrita como falada, e norteia-se pela gramática normativa que busca prescrever regras gramaticais de uma língua como única forma correta, assim o verbo deve concordar em número e pessoa com o seu sujeito.

Muito já foi falado sobre concordância verbal, sobretudo na modalidade falada da língua, e neste trabalho o enfoque maior será na modalidade escrita, sob a luz da Teoria da Variação Laboviana. O objetivo deste trabalho é perceber a presença de variantes linguísticas em textos de alunos sendo justificadas ou não pela presença das variantes extralinguísticas.

Segundo Souza (2009) é no interior da sala de aula que se concretizam a diversidade cultural na linguística, na fala e na escrita dos alunos. Diante dessa afirmação de estudo as categorias eleitas para dar suporte à pesquisa são: cultura, língua e ensino de português, as quais darão base à pesquisa empírica.

Cultura/estudos culturais e sociedade

De acordo com Williams (2011), que tem uma contribuição teórica importante nos estudos culturais, a cultura é uma categoria chave que conecta a análise literária com a investigação social, sendo uma rede que se constitui de práticas

da vida cotidiana, e o indivíduo juntamente com a sociedade são os protagonistas da ação, um precisa do outro para acontecer. Assim

> A cultura, então, é tanto estudo quanto busca. Não é apenas o desenvolvimento da 'cultura literária', mas de todos os lados de nossa humanidade. Tampouco é uma atividade relacionada apenas com indivíduos, ou alguma parte ou seção da sociedade; ela é, e deve ser essencialmente geral (WILLIAMS, 2011, p. 139).

Williams (2011) entende que a cultura não pode ficar limitada a alguns povos ou regiões, mas deve atingir a todos, acreditando que ela modifica o espaço, de modo que não se pode atribuir valores melhores ou piores à cultura, menosprezando uma e supervalorizando a outra, o caminho é reconhecê-las como diferentes, porém, importantes em adequações de uso dela para fins particulares ou não, como é o caso das instituições de ensino e, sobretudo para entender a sociedade.

Nesse contexto, Cevasco (2003, p. 111) acrescenta que "a cultura, mais do que um mero efeito da superestrutura, é um elemento fundamental na organização da sociedade e, portanto, um campo importante na luta para modificar essa organização".

Além disso, para a autora, outra forma de ver a cultura é salientar que ela guarda tradições antigas importantes de cada época, para valorizá-las em contextos diferentes no futuro, pensando na cultura como um meio de realmente guardar essas tradições para gerações posteriores. É por isso que as regras normalmente não são modificadas, afirma a autora, uma coisa que fica bem evidente no estudo de cultura, é que o sentido das palavras acompanha as transformações sociais ao longo da história.

Segundo Silva (2009, p. 8), os estudos culturais podem ser identificados por domínios de interesse particular, e que nenhuma lista pode identificar os tópicos dos quais eles podem tratar,

> entender os estudos culturais é empregar as estratégias tradicionais pelas quais as disciplinas assinalam seus territórios e pelas quais os paradigmas teóricos marcam sua diferença: reivindicando um domínio particular de objetos, desenvolvendo um conjunto singular de práticas

> metodológicas, seguindo uma tradição fundadora e utilizando um léxico particular.

Os estudos culturais se aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular, eles têm sido vistos como uma espécie de processo, uma alquimia para produzir conhecimento útil sobre o amplo domínio da cultura humana.

O mundo globalizado e diversificado permite um novo olhar às mudanças, o homem muda o espaço que vive constantemente,

> Trata-se de uma sociedade que vive após o fim da natureza um mundo em que a modernização não fica confinada a uma área geográfica, mas se faz sentir globalmente tem várias consequências para a tradição. A tradição e a ciência por vezes se mesclam de maneiras estranhas e interessantes (GIDDENS, 2000, p. 53).

As comunidades estão pegando a herança e ré embalando como espetáculo, é o caso dos prédios restaurados, que são esplendidos, em que a tradição vivida pelos povos naquele ambiente em alguma época jamais poderá ser vista novamente, isto afirma Giddens (2000, p. 55) dizendo que "a tradição deveria ser defendida de uma maneira não tradicional – e esta deveria ser seu futuro". Não se podem negar rituais, que são defendidos pelas instituições, para que estas sejam sempre justificadas e continuar apoiadas, como é o caso da fé, que é amparada por alguns e não por todos.

Nesse sentido Bakhtin (2009, p. 39) afirma que "a valorização social que, implicitamente, expressa a posição de um de "nós", que remete à família, ou à tribo, ou à nação, ou à classe social, ao dia, ano ou a uma época inteira em que a valorização social determinada se inscreve".

Essas valorizações de família, dia, época, ficam implícitas no dia a dia, porém são verificáveis como naturais, e passam a fazer parte da cultura de um povo. Ainda segundo o autor as formas artísticas têm um caráter hierárquico, tanto na forma quanto no conteúdo, indissoluvelmente ligados, a expressão da valorização social se manifesta.

Língua, sociedade e preconceito

Pensar sobre a língua nesse contexto cultural, é uma questão que perpassa por variedades consideradas populares e sem prestígio social, e por uma variedade apreciada pela sociedade que é considerada padrão e com prestígio. Os estudos da linguagem começaram no século III A.C. no Egito, e os estudiosos da literatura clássica estavam preocupados em preservar na maior pureza a língua grega, dessa forma resolveram descrever as regras gramaticais da época, e assim elas serviriam de modelo para todos (BAGNO, 2004).

Uma das funções sociais da linguagem é marcar e apresentar a identidade do indivíduo e de seu status, afirma Bagno (2011, p. 145-146) "a língua pode servir de meio para sublinhar uma distinção social e, inversamente, uma solidariedade de uns em relação aos outros". Para o autor, a língua possui analogia com outros meios simbólicos. A roupa serve para vestir, e a língua serve para comunicar-se, e as duas servem para a percepção dos outros. Isso quer dizer que, "num dado estágio do desenvolvimento de uma língua, algumas partes admitem mais variações que outras". Dessa forma, ele afirma que falar com distintas variantes no discurso, é uma escolha dentro da natureza do contexto que o falante se encontra.

É nessa perspectiva de língua padrão e de prestígio como sendo indispensável na educação, que a pedagogia tem o seu papel primordial que é o de intervir para o crescimento de todos e não de alguns, já que ela detém o saber e o poder de quem a domina. É preciso desmistificar a ideia de culturas de certo e errado na língua para que as classes desfavorecidas também possam participar, e para tanto, é preciso que a língua seja falada com as expressões culturais do indivíduo e escrita baseada em uma forma comum aceita pela comunidade, para depois estruturá-la baseada nas regras de gramáticas, já que os alunos serão cobrados pela sociedade por uma língua comum baseada em regras pré-estabelecidas.

Se a escola, enquanto instituição de ensino–aprendizagem e valorização da língua, não entender que todos os alunos têm o direito de se comunicarem e tem o direito de saber a base comum sem preconceitos e estereótipos, ela não estará fazendo nada, simplesmente estará contemplando alguns com o direito de dominar a língua e consequentemente o poder. E os outros ficarão à margem, assim afirma Souza (2009).

A relação entre a linguagem e o meio social em que ela está inserida é importante para entender os processos de comunicação e seus diferentes mecanismos. Mesmo sendo a fala um ato individual, ela é dotada de todos os fenômenos sociais que a cercam, pois se assim não o for, correrá o risco de ficar a mercê de seus próprios dilemas interiores inexplicáveis como afirma Bakhtin (2009, p. 64):

> A teoria freudiana abdica de aspectos sociológicos e dialéticos e o seu método permanece de caráter subjetivo, pois explica os conflitos do comportamento humano do interior em vez de validar a experiência objetiva externa. Ao transferir para o inconsciente os elementos da consciência, conservando dela a diversidade de objetos e a precisão lógica, "a psicanálise permanece integralmente fiel à ótica da experiência subjetiva interna" e não pode enfrentar os problemas complexos e extremamente graves da produção do sentido que são indissociáveis da realidade exterior. Ao isolar a situação sociocultural como um elemento exterior, o subjetivismo freudiano mantém o paciente prisioneiro das fontes interiores do sentido e anula a compreensão do seu pensamento como uma operação ideológica concreta.

Para Bakhtin (2009) não se pode negar os fatores externos à fala como meio importante para justificá-la. A teoria freudiana deseja explicar o ser humano de dentro para fora, onde na realidade deveria estudar os fenômenos exteriores que influenciam o comportamento de todos, e geram conflitos muito maiores e determinantes para a vida social.

Labov (2008, p. 140) ressalta que a língua é de grande interesse social, e que a variação em si, não exerce influencia no desenvolvimento das comunidades, nem afeta nas perspectivas do povo, "pelo contrário, a forma do comportamento linguístico muda rapidamente à medida que muda a posição do falante. Essa maleabilidade da língua sustenta sua grande utilidade como indicador de mudança social".

As pessoas se comportam linguisticamente segundo o autor, de acordo com suas posições sociais, e não o inverso. Labov (2008, p. 150) complementa afirmando que com "[...] o conceito de língua como uma forma de comportamento social, fica evidente que qualquer avanço teórico na análise do mecanismo da evolução linguística contribuirá diretamente para a teoria geral da evolução social". Para o autor fica claro que o uso da língua em sociedade pode ser ampliado para um estudo complexo das sociedades, onde a linguística pode ser reinterpre-

tada observando sempre a função e a mudança social. Pois seus comportamentos influenciam diretamente em suas falas e suas escritas, não se defende o que não se conhece.

O falante precisa entender que a norma padrão é apenas uma variante da língua e, segundo Bagno (2011), entender que essa norma deve ser ensinada e aprendida para que haja uma uniformização na escrita formal e para que haja comunicação em eventos formais de fala.

De acordo com Bagno (2011, p. 47), não existe nenhuma variante nacional, regional ou local que seja intrinsicamente melhor, mais pura, mais bonita, mais correta que outra, pois,

> Toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam. Quando deixar de atender, ela inevitavelmente sofrerá transformações para se adequar às novas necessidades. Toda variedade linguística é também o resultado de um processo histórico, com suas vicissitudes e peripécias particulares.

É preciso, de acordo com o autor, abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o "melhor" ou o "pior" português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua, que constituem um tesouro precioso da cultura. Assim, entender que língua e sociedade estão ligadas entre si de maneira inquestionável.

Ensino de língua portuguesa

Para Antunes (2007, p. 82) ensinar português é ir além da nomenclatura gramatical, ela deve ser um ponto de passagem, e não um fim. Para o ensino fundamental, é importante que a exploração da terminologia gramatical seja pouca, e que sejam explorados a contemplação e atuação na linguagem. A terminologia deve assegurar ao aluno o uso da norma de prestígio da língua, dando adequação aos termos. Fora disso, não tem sentido a fixação de nomenclatura, pois "ela esconde pretensões sutis de sonegar aos alunos a oportunidade da reflexão crítica e lúcida sobre o real funcionamento da linguagem e sobre o que isso significa na vida das pessoas".

Assim, Bernstein (1971) propõe uma pedagogia diferenciada proporcionando uma reflexão sobre a prática discursiva onde todos são diferentes, que apren-

dem de maneiras diversas, e assim precisam ser tratados diferentes. A diferença é algo natural, inerente ao ser humano, por isso nada justifica todos serem tratados da mesma forma. Para o autor é preciso reconhecer a diversidade e que o sujeito criança ou não se desenvolve dentro de uma cultura familiar com costumes e valores, totalmente diferenciados. Dessa forma é de suma urgência que se faça uma prática pedagógica tendo como base os determinantes da diversidade, adentrando na realidade educacional, social, política, ética e constituinte de cada indivíduo.

Para Bagno (2007, p. 52), o pior no ensino de português é querer que o aluno escreva e fale da mesma forma, como se fosse uma única configuração. Muitos gramáticos e professores durante muito tempo corrigindo os alunos, como se isso pudesse anular o fenômeno da variação, tão natural e tão antigo na história das línguas. Assim o autor afirma que "é preciso ensinar e escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua artificial e reprovando como erradas as pronuncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma".

> É preciso escrever uma gramática da norma culta brasileira em termos simples, claros e precisos, com um objetivo declaradamente didático -pedagógico, que sirva de ferramenta útil e prática para professores, alunos e falantes em geral. Sem essa gramática eu nos descreva e explique a língua efetivamente falada pelas classes cultas, continuaremos à mercê das gramáticas normativas tradicionais, que chamam erradamente de norma culta uma modalidade de língua que não é culta, mas sim cultuada: não a norma culta como ela é, mas a norma culta como deveria ser, segundo as concepções antiquadas dos perpetuadores do círculo vicioso do preconceito linguístico (BAGNO, 2007, p. 114).

Enquanto essa gramática não chega, é preciso combater o preconceito nas aulas de português, com mudanças de atitude, onde cada professor "recuse com veemência os velhos argumentos que visem menosprezar o saber linguístico individual de cada um de nós", e essa mudança de postura deve não repetir alguma coisa, mas refletir sobre ela (BAGNO, 2007, p. 115).

A sociolinguística variacionista

De acordo com Mollica e Braga (2012, p. 10), a sociolinguística estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando à atenção para os aspectos sociais e linguísticos. Assim:

> O papel da mudança linguística é fundamental para os estudos sociolinguísticos. Os problemas teóricos envolvidos referem-se aos processos de encaixamento, avaliação e implementação. Antes de tudo, o linguista deve compreender como se caracteriza uma determinada variação de acordo com as propriedades da língua, verificar seu status social positivo ou negativo, entender o grau de comprometimento do fenômeno variável no sistema e determinar se as variantes em competição acham-se em processo de mudança, seja no sentido de avanço, seja no de recuo da inovação.

Ainda para Mollica e Braga (2012), a língua encontra-se em mudança de acordo com o número de variantes envolvidas no processo da linguagem, principalmente no aspecto social que a envolve. A sociolinguística também fica responsável de investigar o grau de estabilidade da variação, entendendo que elas são contextualizadas.

A sociolinguística contribui dando possibilidade a língua de ser um marco social nas comunidades, influenciando diretamente o ensino, conscientizando a escola em favor de um trabalho que leve o aluno a conhecer e usar a norma culta da língua portuguesa de forma a acrescentá-la ao português que já possuía.

De acordo com Labov (2008), as bases teóricas que amparam o pensamento sociolinguístico sobre a variação e a mudança linguística, configuram um rompimento da identificação de estruturalidade com homogeneidade linguística. No que se refere ao princípio da homogeneidade, a perspectiva sociolinguística opõe-se ao que propõe o modelo gerativista e estruturalista, que se fundamenta no emprego das regras categóricas que podem ser analisadas fora de seu contexto social. A partir do pensamento sociolinguístico, a língua deixa de ser vista como sistema autônomo e sem história, e as regras passam a ser vistas como passíveis de variação.

Metodologia

Com base nos pressupostos da Teoria da Variação ou Sociolinguística Quantitativa, analisou-se, no presente estudo, o fenômeno das variantes linguísticas presentes na concordância verbal na modalidade escrita da língua, em redações escolares, estabelecendo-se as variantes linguísticas e extralinguísticas que determinam a opção dos usuários da língua por uma ou por outra variante.

A pesquisa foi realizada em uma única escola no interior do estado de Pernambuco no Brasil. A maioria da população é da zona rural e preserva suas características próprias de subsistência, dentre elas, a agricultura. Foi utilizado o método aleatório simples para que a amostra tivesse 30% do total e correspondesse a 253 alunos. Destes foram selecionados 10 (2 alunos do 3° ano, 4 alunos do 2° ano e 4 do 1° ano do ensino médio entre semi-integral e regular) que tiveram maior significância na problemática estudada, onde o critério foi observar os que apresentassem em seus textos um número considerável de variantes. Os dados do atual estudo foram coletados em três etapas: questionário, proposta de redação e entrevista.

As variantes analisadas na pesquisa foram: a) Posição do sujeito em relação ao verbo (anteposto e posposto); b) Distância entre o núcleo do sujeito e o verbo (zero, uma e duas); c) Paralelismo nível – clausal (último elemento, ausência de plural); d) Animacidade; e) Saliência fônico – gráfica (vogal acentuada); f) Modo tempo verbal (presente, pretérito e futuro).

Análise e discussão dos dados

Chega-se em um denominador comum sobre as respostas dadas pelos entrevistados, onde 03 deles acreditam que as aulas de língua portuguesa só se efetivam quando voltadas para a sistematização do conteúdo pautado em regras da Gramática Normativa, onde o ensino e a aprendizagem se dão através de contextos baseados em certo e errados cobrados pela sociedade e pelos exames, enquanto 02 dos entrevistados defendem aulas menos gramatiqueiras e mais linguistas voltadas para textos e interpretações em diferentes contextos, contanto que o aluno saiba no fim empregar adequadamente as regras e as palavras em seus contextos diversos, adequados a situações de uso em uma base sólida, que

é a gramática normativa. Assim, mesmo aqueles professores que defendiam os diversos gêneros acabaram se rendendo ao sistema formal, onde não importa o meio mais o fim, que é a gramática normativa e suas regras (quadro 1).

Quadro 1 - Síntese geral das categorias eleitas / entrevista com os 5 professores

Categorias	Número de professores	Subcategorias
Língua, escrita e sociolinguística a serviço da educação.	03	Gramática Normativa / Norma culta
Diferentes situações para diferentes gramáticas.	05	Diferentes níveis de linguagem / Norma culta como padrão
Influências extralinguísticas na língua e poder.	03	Unidade linguística padrão: Norma culta
Regras de concordância e estratégias pedagógicas.	03	Ensino sistemático / Norma culta

Ficou evidente nessa análise bivariada que não são os fatores extralinguísticos que influem na presença de variantes linguísticas escritas pelos alunos. Ficou definido na fala dos professores entrevistados que a base de suas aulas estão na gramática normativa, mesmo quando os alunos trazem expressões e culturas próprias de sua região. O professor acaba levando o aluno a aprender e a memorizar as regras de concordância para utilizar nas situações que for necessário. Principalmente por serem (alunos) cobrados pela sociedade a terem uma linguagem mais formal sem variantes presentes, principalmente em suas escritas.Para os professores os alunos escrevem com variantes por não estarem internalizando a gramática normativa e não por terem influências externas a eles (quadro 2).

Quadro 2 - Presença extralinguística nas variantes linguísticas das 253 redações

Variantes estudadas	Número de casos	Presença extralinguística
1. Posição do sujeito em relação ao verbo		
Sujeito anteposto ao verbo	86	00
Sujeito posposto ao verbo	197	00
2. Distância entre o núcleo do sujeito e o verbo		
Zero sílaba	38	00
Uma sílaba	85	00
Duas sílabas	130	Série do aluno
3. Paralelismo Nível clausal		
Marca de plural no último elemento	58	00
Ausência de marca de plural o último elemento	195	Série e trabalho
4. Animacidade		
(+ animado) (+ humano)	125	00
(- animado) (+ concreto)	24	00
(- animado) (- concreto)	104	Local onde estudou e escolaridade da mãe
5. Saliência Fônico gráfica		
Nasalização da vogal acentuada	127	Sexo, idade, série, regime escolar, trabalha, renda familiar, escreve texto uma vez por semana,escolaridade do pai
6. Modo tempo verbal		
Presente do indicativo	123	Sexo,regime escolar,onde estudou
Pretérito perfeito do indicativo	33	00
Futuro do presente	97	00

Se nos reportarmos aos 253 alunos pesquisados podemos afirmar que de acordo com os dados quantitativos encontrados e analisados, os alunos escrevem com variantes não por causa das influências extralinguísticas, mas pelo caminhar dos resultados esses alunos estão confirmando as respostas dadas pelos professores, quando afirmam que só baseados em regras da gramática normativa conseguirão diminuir as variantes. E que as influências nada conseguirão afetar a fala e a escrita quando as regras forem fixadas, apenas os alunos conseguirão adaptar-se ao uso de diferentes variantes e isso se dará de forma consciente.

Considerações finais

Os objetivos que nortearam este estudo foram: a) Explicar a relação entre a língua e o contexto cultural em que ela está inserida; b) Perceber a presença de diferentes variantes linguísticas na concordância verbal; c) Determinar quais contextos extralinguísticos exerce influência na escrita dos textos dissertativos dos alunos; d) Entender pela linguagem dos professores de que forma acontece o ensino de língua portuguesa. Diante destes objetivos surgiu o seguinte questionamento: "Quais variantes sociais extralinguísticas determinam o aparecimento de variantes linguísticas nos textos dos alunos"?

Com base nos resultados obtidos nas respostas dadas pelos alunos no questionário sócio cultural não existe relevância das variantes extralinguísticas serem responsáveis pelo grande número de variantes linguísticas encontradas na concordância verbal dos textos argumentativos dos alunos. Isto é, não houve um resultado significativo para a presença ou ausência de variantes serem justificadas pela vida social do aluno, pelo sexo, idade ou série ou mesmo por suas opiniões a respeito dos professores e suas aulas de língua portuguesa.

Percebeu-se dessa forma que as influências sociais não são o fator determinante para o aluno escrever com ou sem variantes, e que para o professor as aulas de língua portuguesa são o marco dessa postura, onde escrever textos, ler e fazer compreensões em sala é que são responsáveis para o aparecimento das variantes ou não.

Não se pode deixar de levar em consideração a presença extralinguística na hora que o aluno escreve um texto, sua idade, sua escolaridade e até o seu status social acabam influenciando na sua prática na escola e em sua vida social, até

mesmo em sua fala. Dessa forma fica de responsabilidade do professor perceber essas influências e adaptá-las ao processo de ensino e de aprendizagem, já que os resultados apontaram para um caminho norteador de gramática normativa. Os professores entendem que só através do ensino da gramática pura e de suas regras é que o aluno saberá entender o uso das diversas variantes e saberá então adaptá-las em diferentes situações. E não o contrário, entender e aceitar as variantes para adaptá-las ao contexto culto da escrita e da fala.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Norma Lingüística**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhalovich. **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

BERNSTEIN, Basil. Comunicação verbal e socialização. In. COHN, Gabriel (Org.). **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Nacional, 1971.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOUZA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo. **Cultura de aprender**: investigando as crenças e as ações dos alunos de língua italiana. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: < https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8619/1/Cristiane%20Maria%20C%20L%20L%20de%20Sousa.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2012.

WILLIAMS, Raimund. **Cultura e sociedade**: de Coleridge a Orwell. Petrópolis: Vozes, 2011.

RESUMO

Analisando produções de sequências narrativas de alunos do 9º ano do ensino fundamental, observamos, dentre outros problemas, as dificuldades dos discentes em compreender a categoria gramatical do sujeito – especificamente, do sujeito anafórico – bem como sua utilidade na construção da coesão referencial. A partir daí, tomamos o sujeito anafórico no ensino fundamental como nosso objeto de estudo. Além disso, verificamos como essa categoria gramatical é definida e ensinada tanto considerando as gramáticas tradicionais – como as de Bechara (1999), Cunha e Cintra (1985) – quanto os livros didáticos, comparando-os às definições encontradas nas gramáticas da tradição linguística. Como base teórica, nos fundamentaremos nos pressupostos defendidos pela Sociolinguística Variacionista, seguindo Martins (2013) e Duarte (2008, 2015). Após os estudos da referida categoria gramatical, pretendemos desenvolver, por meio de estratégias de intervenção em sala de aula, a habilidade de reconhecer a função anafórica do sujeito e a relação desta com a coesão textual, garantindo a progressão referencial e evitando o empobrecimento léxico, sintático e semântico em textos de sequência narrativa. Sendo assim, este trabalho destaca (e defende), inicialmente, o ensino de gramática nos bancos escolares, uma vez que, nas aulas de língua portuguesa, surgiu uma tendência a se estudar a língua a partir de textos e gêneros textuais, desvinculando a gramática do processo de leitura e de escrita. Nessa perspectiva, fenômenos gramaticais relevantes ao entendimento do funcionamento da língua dão lugar a, muitas vezes, apenas aspectos linguísticos concernentes à leitura e produção de textos. O que se pretende aqui, mais especificamente, é ressaltar a importância do ensino dos fenômenos gramaticais na tentativa de aumentar o repertório teórico acerca dos fenômenos da língua, fazendo com que os alunos desenvolvam a habilidade de se expressar em diversas variedades da língua além daquela que já dominam.

Palavras-chave: Sujeito anafórico, Sociolinguística variacionista, Sequência didática, Gramática.

(RE)PENSANDO O ENSINO DE GRAMÁTICA: O SUJEITO ANAFÓRICO

Fernanda Medeiros (UFRN)

Introdução

Observando produções escritas de alunos do ensino fundamental, percebemos uma carência de conhecimento por parte dos alunos – ou até mesmo dos professores – no que diz respeito à remissão de entidades na superfície textual. Além disso, vimos que, em muitas sentenças, o sujeito sintático construía com um antecedente uma cadeia referencial, mas cuja expressão se dava de modo pobre sintática, semântica e lexicalmente.

Por isso decidimos estudar o sujeito anafórico e todas as suas possibilidades de expressão, a fim de, posteriormente, levar esses estudos de forma concreta aos bancos escolares por meio de uma sequência didática a ser desenvolvida.

Neste trabalho, falaremos sobre a categoria gramatical do sujeito no português brasileiro e o sujeito anafórico como elemento de coesão referencial. Para tanto, i) descreveremos como se dá a expressão e a representação dessa categoria, segundo Martins (2013), Duarte (2008) e Berlinck et al (2015) – sempre tomando como referência o português falado no Brasil – e comparando gramáticas ditas tradicionais, como a de Bechara (1999) e Cunha e Cintra (1985), com outras escritas por linguistas, como é caso de Raposo (2013), Castilho (2010, 2012), Kato (2009), Bagno (2012) e Perini (2010); ii) apontaremos a funcionalidade do sujeito anafórico como elemento de construção da coesão textual, descrevendo esta segundo Raposo et al (2013); e, por fim, iii) veremos como os livros didáticos apresentam/ensinam o sujeito gramatical e o sujeito anafórico, a fim de entendermos como se dá o estudo dessa categoria nos bancos escolares.

A expressão e a representação do sujeito gramatical no PB

A categoria gramatical do sujeito é um fenômeno considerado universal nas línguas humanas e, há muito, bastante estudado. No entanto, ao observarmos algumas definições encontradas em gramáticas adotadas em sala de aula, percebemos que, apesar de não ser um fenômeno linguístico "recente" aos olhos dos pesquisadores, ainda há certas discrepâncias entre definições dadas nos manuais didáticos ao fenômeno e suas ocorrências no uso cotidiano da língua.

Além disso, e mesmo depois de muitos pesquisadores apresentarem seus estudos acerca dos fenômenos da língua com base na realidade linguística dos usuários, percebemos nos bancos escolares – como será mostrado adiante com as definições da categoria do sujeito encontradas em livros didáticos adotados pelas escolas e aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) – certa resistência para mudar essa postura tradicional.

Para começar, chamemos a atenção para a tradicional divisão dada aos termos que compõem a oração: os essenciais (sujeito e predicado), os integrantes (complementos verbais e nominais) e os acessórios (os adjuntos adverbiais e adnominais). Tal divisão é feita sem qualquer referência às relações existentes entre esses termos, que são ensinados/estudados separadamente, dificultando a compreensão de que são, na verdade, elementos que se complementam a fim de criar um todo significativo.

Surgem, então, segundo Duarte (2008, p. 185) – em referência a Perini (1985) – problemas de ordem estrutural e conceitual, em que, muitas vezes, misturam-se aspectos semânticos e sintáticos.

Para caracterizar o que afirma a autora, tomemos como ponto de partida as definições feitas da categoria gramatical do sujeito encontradas em algumas gramáticas tradicionais (doravante GT) citadas durante a explanação.

Para Cunha e Cintra (2013, p. 136), "São termos essenciais da oração sujeito e predicado" e "O sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração; o predicado é tudo aquilo que se diz do sujeito."

Primeiramente, destaca-se a incoerência contida na informação de que são essenciais à oração o sujeito e o predicado, uma vez que os mesmos autores afirmam existir uma *oração sem sujeito*, em que "interessa-nos o processo verbal em

si, pois não o atribuímos a nenhum ser. Diz-se, então, que o verbo é impessoal; e o sujeito, inexistente" (CUNHA; CINTRA, p. 143).

Em seguida, a conceituação equivocada de que o sujeito da oração é o ser sobre o qual se faz uma declaração. Vejamos as seguintes proposições:

1. (a) *As cartas*, Ana as enviou pelo correio na semana passada.
   (b) Carlos frequenta as aulas assiduamente.

Em (1a), o sujeito gramatical não corresponde ao ser sobre o qual se declara algo (no caso, *As cartas*), mas sim ao termo *Ana,* o agente da ação expressa pelo verbo e com o qual este concorda. Nesse caso, o termo *As cartas* caracteriza o *tópico informacional*. Diferente daquilo que ocorre em (1b), em que o sujeito gramatical é, de fato, sobre quem se fala na sentença e, ao mesmo tempo, o argumento selecionado pelo predicador, além de concordar com o verbo. Então sujeito gramatical e tópico informacional não apresentam, muitas vezes, uma correspondência direta.

Segundo Berlinck, Duarte e Oliveira (2015, p. 83),

> [...] a conceituação de cunho informacional é muito ampla. Os elementos externos à sentença entram em conexão referencial com um constituinte de qualquer função sintática interno à sentença-comentário ou mantêm com essa sentença-comentário apenas uma relação semântica.

Como ocorre nos exemplos (Idem, p. 82)

2. (a) [*cada elemento, cada nódulo*] ... ele possui o seu conjunto.
   (b) *Drama*, já basta a vida.

em que, primeiramente, há que se fazer a distinção entre os tópicos informacionais – em itálico – e os sujeitos gramaticais sublinhados; e, em seguida, destacar a conectividade referencial entre o tópico e os termos componentes da sentença-comentário, ou seja, em (2a), observa-se uma conectividade referencial entre o tópico "cada elemento, cada nódulo" com o sujeito gramatical "ele", enquanto, em (2b), há apenas uma conectividade semântica entre o tópico "Drama" e a sentença-comentário "já basta a vida".

As autoras destacam, também, a propriedade de tanto os tópicos – as autoras chamam de *tópico marcado* e esclarecem as distinções entre tal nomenclatura e *tópico discursivo* – quanto os sujeitos gramaticais apresentarem um estatuto informacional (novo/velho) e salientam a importância da posição do sujeito na veiculação dessa informação nova/velha, uma vez que esta característica interfere na concordância.

Por exemplo, em verbos inergativos (verbos monoargumentais, cuja posição do argumento se dá no especificador de V, ou seja, assume a posição de argumento externo), há preferencialmente a ordem S-V, salvo os casos em que há um SN pesado. Já em verbos inacusativos, essa posição pode variar de S-V (quando o argumento possui estatuto informacional "velho", de referência definida) para V-S (em que o argumento tem referência não definida, "nova"), no entanto, há uma preferência pelo argumento posposto ao verbo, como em (1b) (BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2015, p. 92):

3. (a) *As gurias* chegam, me dão um beijinho.
   (b) quando chegou *o balé russo* aqui em São Paulo (...)

Nos verbos inacusativos, a ordem em que o argumento aparece na sentença, por sua vez, depende de sua natureza semântico-discursiva, principalmente, do fato de o argumento ter estatuto informacional novo ou velho. A saber, em construções como (Idem, p. 93):

4. (a) Então existe *uma época* pra ter maçã.
   (b) Ainda existe *escola* em que o estudante não pratica esporte.

em que o argumento possui estatuto informacional "novo", com referência não definida, preferencialmente, esse argumento assume posição pós-verbal. Diferente daqueles em que sua referência é definida e cuja posição se dá antes do verbo, conforme se vê em:

5. (a) Seria muito importante para o Brasil que *o Nordeste* crescesse.
   (b) ... então *a arte* surge não em função de uma necessidade de autoexpressão... nem em função de duma necessidade de em belezar o ambiente em que eu vivo...

Essa variação na posição do argumento interfere diretamente na concordância entre este e o verbo, já que há uma tendência, mesmo na fala culta, a se rejeitar o elemento pós-verbal como sujeito, segundo ocorre em

6. (a) Elas se atrofiam porque não existe *aqueles elementos*.

A falta de concordância entre o argumento pós-verbal e o verbo está cada vez mais frequente e não se limita aos verbos inacusativos. Em construções passivas (sejam analíticas ou sintéticas), o fato de o argumento interno (posposto ao verbo) assumir a função de sujeito sintático da sentença, faz com que o usuário da língua descaracterize-o como sujeito e não realize a concordância.

Tomar o argumento interno como sujeito da sentença e estabelecer a concordância entre aquele e o verbo também ocorre com os verbos *haver* e *ter* (existencial).

7. (a) Não haviam *subsídios* para auxiliar...
   (b) Começaram a haver *alguns enganos*.
   (c) O público vai lá, mas percebe que não é uma coisa perfeita, que vai aparecer/vão ter *cortes*, vão modificar...

Berlinck, Duarte e Oliveira (2008, p. 96) atribuem isso ao fato de haver uma semelhança semântica entre os verbos *existir* e *haver* (existencial), mas obedecem a regras distintas, segundo a gramática normativa, em que o verbo *existir* estabelece concordância com o argumento interno, enquanto *haver* (com valor existencial), não.

Partindo do exposto nos parágrafos anteriores, vemos que a concordância verbal denota total importância para se definir sujeito:

> Ainda que, em geral, haja coincidência entre sujeito sintático e argumento externo, o comportamento do argumento interno dos verbos inacusativos e do argumento interno das estruturas passivas mostra que o sujeito não se confunde com a noção de argumento externo. Nesses casos, o sujeito coincide com o argumento interno, o que é explicitado pela concordância verbal, ainda que o falante não utilize as marcas formais de concordância padrão do português. (BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2015, P. 86)

Outro problema encontrado nas GT diz respeito à classificação do sujeito. Em Cunha e Cintra (2013), há a distinção entre *sujeito simples* – "Quando o sujeito tem um só núcleo" (p. 140); *sujeito composto* – "o sujeito que tem mais de um núcleo" (p. 140); *sujeito oculto (determinado)* – que não está materialmente expresso na oração, mas pode ser identificado" (p. 141)*; sujeito indeterminado* – quando "o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse em seu conhecimento" (p. 142); e *oração sem sujeito* – em que não se atribui o processo verbal a nenhum ser (143).

Sobre essa classificação, Duarte (2008) tece algumas críticas que, ao que parece, são bem pertinentes. Primeiramente a autora destaca a mistura que se faz no uso de critérios estruturais e semânticos para fazer essa classificação. Isso, de fato, não facilita a compreensão do assunto, quando estudado pelos alunos nas salas de aula, tornando-o mais enfadonho e sem propósito.

Para a autora, distinguir estruturalmente o sujeito em simples ou composto é algo irrelevante, pois se trata de, apenas, uma coordenação de sintagmas. Se fosse para seguir o mesmo raciocínio, essa classificação deveria se aplicar a outros sintagmas que desempenham outras funções nas sentenças, conforme exemplifica em (DUARTE, 2008, p. 195):

8. (a) Eles <u>compraram</u> [livros e cadernos].
   (b) Eles <u>deram</u> presentes [aos pais e (aos) filhos].
   (c) Eles <u>pensam</u> [em casar e (em) ter muitos filhos].

em que ocorrem, respectivamente, um objeto direto composto, um objeto indireto composto e complemento relativo composto. Dessa forma, Duarte aconselha descartar essa classificação.

Sobre o sujeito oculto e todas as suas outras denominações, ela alerta que só fará sentido, e defende sua manutenção com coerência, se ficar clara a possibilidade de expressar ou não o sujeito em certas estruturas, tendo isso como uma propriedade de distinção das línguas humanas.

Igualmente deve ser feito com relação ao sujeito indeterminado – que se distingue do sujeito oculto por este ser uma noção semântica, enquanto aquele está no nível da forma (estrutura): "só faz sentido se ao sujeito indeterminado se opuser o sujeito 'determinado', isto é, o sujeito que tem referência definida no contexto discursivo" (DUARTE, 2008, p. 195).

Ela apresenta, então, uma possibilidade de classificação do sujeito bem mais coerente e significativa: "(a) quanto à forma (estrutura), o sujeito pode vir expresso ou não expresso; (b) quanto à referência (seu conteúdo, seu valor semântico), o sujeito pode ter referência definida, indefinida ou não ter qualquer referência" (idem, p. 195).

Vejamos o quadro criado pela autora para exemplificar essa classificação:

Quadro 1: A classificação do argumento externo segundo sua forma e referência (conteúdo) (DUARTE, 2008, p. 196)

REFERÊNCIA	**FORMA**	
	Não expresso	Expresso
Definida	__Fu**i**/__Fo**mos**/__Fo**ram** ao teatro ontem.	**Eu**/**Nós**/**As meninas**/**Elas** foram ao teatro ontem.
Indefinida	__Rouba**ram** as rosas do jardim. __Precisa**mos** de ordem e progresso. __Não usa mais máquina de escrever. __Vende apartamento.	**Eles** estão assaltando nesse bairro. **Nós** precisamos de ordem e progresso. **A gente** precisa de ordem e progresso. **Você** vê muito comércio no centro.
Sem referência	__Choveu muito. __Fez frio. __Houve confusão.	__ __ __

Duarte ressalta, ainda, que há uma diferença entre a modalidade oral e a modalidade escrita do português do Brasil. Enquanto nesta, em gêneros mais formais, predominam os sujeitos de referência definida não expressos, naquela

há uma preferência pelos sujeitos de referência definida expressos, na 1ª, 2ª e 3ª pessoas.

Por isso, em estruturas como:

9. (a) Pedro foi ao cinema no domingo. Disse que o filme não foi interessante.
   (b) Pedro foi ao cinema no domingo. **Ele** disse que o filme não foi interessante.

(9a) é mais provável na modalidade escrita da língua, enquanto (9b) se realiza com mais frequência na modalidade oral. Já sobre os sujeitos de referência "indeterminada", em que se sabe que há um argumento externo, mas se consegue identificá-lo, Duarte (2008, p. 196) diz que "são hoje preferencialmente 'expressos' na fala, seja pelo pronome 'eles' seja por 'a gente' e principalmente por 'você'".

Sobre o chamado índice de indeterminação do sujeito "se", a autora contrapõe as seguintes sentenças:

10. (a) Vive-**se** mal nas grandes cidades.
    (b) Precisa-**se** de ordem e progresso.

11. (a) Não **se** usa mais máquina de escrever.
    (b) Vende-**se** apartamento.

As gramáticas descritivas classificam o pronome "se" nas duas primeiras sentenças como índice de indeterminação do sujeito, uma vez que este está ligado, respectivamente, a um verbo intransitivo e a um verbo transitivo indireto. Além disso, não se consegue resgatar a referencialidade desse sujeito (Quem vive mal nas grandes cidades? ou Quem precisa de ordem e progresso?).

Já nas sentenças (11a,b), o pronome "se" é classificado como apassivador e essas sentenças são vistas como construções passivas, cujos sujeitos são determinados, uma vez que seus verbos estabelecem concordância com os termos "máquina de escrever" e "apartamento". A saber:

12. (a) Não se usa**m** mais [máquinas de escrever].
(b) Vende**m**-se [apartamentos].

Para a autora, porém, tal distinção não procede. Trata-se de, em todos os casos, um argumento externo indeterminado, já que esse argumento, em todas as ocorrências de (10) e (11), não se consegue determinar: quem vive mal nas grandes cidades?, quem precisa de ordem e progresso?, quem não usa mais máquina de escrever? e quem vende apartamento?

O que diferencia (10a,b) de (11a,b) é o fato de, nestas últimas sentenças, o verbo concordar com o argumento interno que atua como sujeito, enquanto naquelas "a posição do argumento externo à esquerda dos verbos está disponível" (DUARTE, 2008, p. 197).

Para Duarte (p. 97), então, o "'se' é sempre usado para indeterminar o argumento externo, seja numa construção ativa (em que o sujeito indeterminado é o próprio argumento externo), seja numa construção passiva (em que o argumento interno funciona como sujeito gramatical)" (grifos da autora).

Destacam-se, também, estas construções que são cada vez mais comuns (BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2015, p. 95):

13. (a) Não se usava *botinhas*.
(b) Usava-se também *os chapéus*.

Nesses casos, os verbos não estabelecem concordância com seus respectivos argumentos internos. Isso leva as autoras a afirmarem que:

> A falta de concordância formal entre o SN e o V nas passivas sintéticas [...] sinaliza que o falante não interpreta o SN como sujeito, e sim como objeto do verbo transitivo, privilegiando a leitura da voz ativa, aproximando essas construções às de verbos intransitivos (Vive-se bem em São Paulo) e transitivos oblíquos (Precisa-se de carpinteiro). (Idem, p. 95)

No caso das passivas analíticas, é a posição do argumento interno que orienta a concordância, ou a falta dela, com a forma verbal da sentença.

14. (a) Então aí mudou mudaram-se *os hábitos*.
    (b) É o mesmo caso das estradas brasileiras. Dimensionou-se, foram dimensionadas *as estradas* para um tráfego mais leve do que elas estão suportando.

Percebe-se que, estando o argumento interno em posição pós-verbal, a concordância não ocorre tão naturalmente, há uma hesitação ao se fazer a concordância ou, até mesmo, a reformulação da sentença – como ocorre em (14b).

Ainda sobre as definições de sujeito segundo a GT, Bechara (1999, p. 409) diz que:

> Chama-se sujeito à unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para construir uma oração. É, na realidade, uma *explicitação léxica* do sujeito gramatical que o núcleo verbal da oração normalmente inclui como morfema número-pessoal.

O autor chama a atenção para o fato de o português ser uma língua que, além de apresentar marcas no próprio verbo indicadoras dos sujeitos gramaticais – os morfemas número-pessoais –, seleciona formas léxicas para especificar esse sujeito. Conforme se vê nos exemplos:

15. (a) Eu estudo no colégio.
    (b) Eu e dois irmãos brincamos no clube.

Em que há um sujeito gramatical realizado pelos morfemas *–o* (*estud-o*) e *–mos* (*brinca-mos*), respectivamente, 1ª pessoa do singular e 1ª pessoa do plural, e outro lexical *Eu* e *Eu e dois irmãos*. Sendo, então, o sujeito um elemento essencial da oração e se realizando nos morfemas verbais, caracteriza-se por ser obrigatório na sentença. O que dizer, pois, da chamada oração sem sujeito, postulada pela gramática tradicional? Em sentenças como

16. (a) Chove**u** intensamente este mês.

a marca desinencial de 3ª pessoa do singular seria a confirmação de um sujeito expresso, porém não explícito, já que estabelece uma relação de concordância com um referente não lexicalizado na sentença.

Bechara defende que a elipse do sujeito não é possível, tendo em vista o fato de o próprio verbo trazê-lo em sua morfologia.

> Vê-se, então, que não se pode falar, a rigor, de elipse do sujeito, quando aparece apenas o núcleo verbal da oração (Estudo, Brincamos), já que ele aparece sempre presente na forma verbal flexionada no morfema que representa o sujeito gramatical (1.ª, 2.ª e 3.ª pessoas, do singular ou plural). Trata-se, pelo contrário, da sua expansão ou não, mediante o sujeito explícito, fato que não está mais na exigência da gramática (quando há, é claro, relação predicativa referida, mas do texto, para a transmissão efetiva e clara da mensagem). (p. 409)

Sendo assim, segundo Martins (2013, p. 196), em sentenças como

17. (a) *Natal* choveu muito em abril.
    (b) *Abril* choveu muito em Natal.

os elementos destacados antepostos aos verbos seriam a forma léxica do sujeito, uma vez que estabelecem uma relação de concordância com as formas verbais. Martins (2013, p. 196) postula de *obrigatoriedade do inexistente*.

Perini (2010, p. 77), por sua vez, afirma que

> [...] o sujeito é um sintagma nominal que tem uma relação especial com o sufixo de pessoa-número do verbo, e que ocorre em determinadas posições na oração. [...] o sujeito tem um papel temático, ou seja, tem uma relação semântica com o verbo. No entanto, é preciso esclarecer que o sufixo de pessoa-número não é o sujeito; e o papel temático expresso pelo sujeito também não é o sujeito; o sujeito é um SN presente na oração.

Dessa forma, o autor exemplifica que, em frases como

18. Rasguei o cheque.

não há sujeito, já que na sentença não há um sintagma nominal correspondente ao papel temático de Agente, tal afirmação parece bastante precipitada.

Sobre as chamadas "orações sem sujeito", Duarte (2008, p. 198) diz que, assim como o espanhol e o italiano, o português representa os sujeitos não argu-

mentais de forma não expressa, ou por meio de um expletivo não expresso. Diferente do que ocorre em outras línguas como o inglês e o francês, que selecionam um pronome sem conteúdo semântico para preencher a posição de sujeito, trata-se do que os linguistas chamam de sujeito expletivo.

Berlinck, Duarte e Oliveira (2015, p. 89) afirmam que

> A proposição de um pronome expletivo nulo na posição de especificador de flexão está em consonância com a regra geral segundo a qual toda sentença tem sujeito. O sujeito pode ser um elemento gerado na posição argumental (argumento externo ou argumento interno de verbos inacusativos e de construções passivas), caso em que se move para a posição mais alta, ou um elemento gerado na posição funcional, a saber, no especificador de flexão, como é o caso do sujeito expletivo.

Sendo assim, não se deve confundir a noção de sujeito com a de argumento externo ou de tópico, uma vez que, em alguns casos, não se estabelece correspondência direta entre aquele e estes. O que desfaz a ideia contraditória apresentada na GT de que o sujeito é um elemento essencial à sentença, mesmo existindo oração sem sujeito.

Destaquemos, então, segundo Castilho (2010), as propriedades do sujeito para entendermos sua definição. Para o autor, a categoria gramatical do sujeito apresenta propriedades sintáticas, discursivas e semânticas, que devem ser bem compreendidas a fim de entendermos, em sua grandeza, o fenômeno gramatical do sujeito.

Castilho (2010, p. 289) sintetiza as características sintáticas do sujeito da seguinte forma:

> Do ponto de vista sintático, considera-se sujeito o constituinte que tem as seguintes propriedades: (i) é expresso por um sintagma nominal; (ii) figura habitualmente antes do verbo; (iii) determina a concordância do verbo; (iv) é pronominalizável por ele, e (v) pode ser elidido.

O autor traz estes exemplos (Idem, p. 239)

19. (a) **Eu** estive em Cumaná.
    (b) **ø** Fiquei lá durante três meses.

(c) **Eu** conheci bastante o povo de lá.
(d) **Luís** descobriu a pólvora.
(e) Hoje **ø** te peguei.
(f) É possível **que eles não venham hoje**.

para demonstrar as formas de preenchimento do sujeito, que podem ser feitas por: um expressão pronominal (19a,c), uma expressão nominal (19d), uma anáfora-zero – ou zero sintático – (19b, e) e por toda uma sentença (19f).

Vale destacar, ainda, que, no PB, há uma tendência ao preenchimento da posição do sujeito, ou seja, a elisão do sujeito sentencial está cada vez menos frequente e, segundo Castilho (2010), há alguns fatores que colaboram para esse fenômeno:

> Num pequeno estudo sobre as condições de apagamento do sujeito, mostrei que a agentividade do sujeito favorece sua elisão, enquanto a não-agentividade favorece sua retenção, numa proporção de 63% para 37%, respectivamente (CASTILHO, 2010, p. 293).

O autor menciona, também, trabalhos realizados por Duarte (1993), em que a autora destaca o fator "empobrecimento morfológico" do verbo como fator crucial para a queda do sujeito nulo, ou seja, no PB, o quadro de pronomes pessoais tônicos reduziu de seis para quatro formas, a saber: eu *falo*, tu/você/ele *fala*, nós *falamos*, eles *falam*.

Nesse trabalho de cunho diacrônico, Duarte concluiu que "Essa queda é mais rápida na primeira e na segunda pessoas, e menos acentuada na terceira pessoa" (In: CASTILHO, 2010, p. 294). Neste último caso, quando se tem um eferente esperado, ocorre a omissão do sujeito, mas preenche-se o sujeito em se tratando de um referente não esperado.

Essa explicação, no entanto, não é definitiva e Castilho (2010) menciona outros estudos, realizados por Kato et al. (1996) e Negrão e Müller (1996), nos quais se fazem o levantamento de outras hipóteses para explicar a ocorrência – ou não ocorrência – do sujeito nulo no PB, assunto que merece atenção.

Sobre as propriedades discursivas do sujeito, Castilho (2010) explica que, numa perspectiva discursiva, é na sentença que se encontra a informação. Daí se dizer que "o sujeito é aquele ou aquilo de que se declara algo. Ele é o ponto de

partida da predicação, é seu tema" (Idem, p. 295). É a partir dessa concepção, elaborada pelos linguistas da Escola de Praga, que as GT definem sujeito, no entanto, o autor alerta para a mensagem desses lingüistas de que não se deve confundir sujeito, agente e tema, mesmo podendo ser realizados numa mesma expressão.

As propriedades semânticas do sujeito envolvem características como (i) agentividade – sendo esta a mais comumente identificada e ressaltada nas definições dessa categoria na GT –, (ii) traço de animacidade/não-animacidade e (iii) referencialidade/não-referencialidade e (iv) determinação/indeterminação do sujeito.

A respeito do traço de agentividade, é comum encontrarmos definições que afirmam ser o sujeito o agente da ação expressa pelo verbo. Mas nem sempre um corresponde ao outro, ou seja, não há sempre uma correspondência entre os sistemas sintático e semântico, conforme vemos em (CASTILHO, 2010, p. 296):

20. (a) O **João** arrancou um dente hoje.
    (b) O assassino foi preso pelo **guarda**.
    (c) Este filme não agradou ao **Pedro**.

Em (20a), quem arrancou o dente? João é dentista – nesse caso o agente da ação – ou João é o paciente – alvo da ação expressa pelo verbo? São perguntas às quais somente o contexto pode responder. Em (20b), há uma sentença passiva, na qual o sujeito "O assassino" não corresponde ao agente da ação e, no último exemplo, há um "verbo psicológico" e o termo agentivo é expresso pelo complemento "ao Pedro".

Já sobre o traço animacidade/não-animacidade, deve-se levar em consideração a natureza dos pronomes de primeira e de segunda pessoas, contrapondo-os aos de terceira pessoa: "Os 'pronomes' de 1ª e 2ª pessoas são dêiticos, enquanto ela(s)/ ele(s) são principalmente anafóricos e, não sendo pronomes pessoais, devem ser incluídos em outra classe de palavras, os mostrativos" (BAGNO, 2012, p. 458).

Sendo assim, os pronomes de 1ª e de 2ª pessoas apontam, sempre, para entidades animadas, enquanto os de 3ª pessoa "podem retomar anaforicamente qualquer tipo de objeto ou evento" (Idem, p. 459).

Devem-se levar em consideração também os traços /± humano/ e /± agentivo/, já que o referente animado não é, em todas as ocorrências, humano, tampouco deve ser, como vimos anteriormente, o controlador da ação.

Por fim, sobre a referencialidade, Castilho (2010) diz que "Um sujeito /referencial/ é aquele que destaca determinado referente dentre o conjunto dos referentes possíveis que compartilham as propriedades indicadas pelo sintagma nominal-sujeito" (p. 297). Por isso, se faz importante destacar o traço /definido/ ou /-definido/ para se compreender o referente a que remete o sintagma nominal-sujeito.

Esse traço de definitude liga-se ao traço de determinação/indeterminação do sujeito, uma vez que, segundo o autor citado acima, "o traço de definitude é definido no texto, ou seja, nenhuma classe passível de figurar como sujeito será intrinsecamente determinada ou indeterminada" (p. 298).

Por isso, deve-se ter como sujeito indeterminado, no texto: "(i) sujeito expresso por pronomes pessoais de 'referenciação genérica' [...], (ii) sujeito expresso pelo pronome *se* [...], (iii) sujeito elíptico, com verbo na terceira pessoa do plural" (Idem, p. 298). O autor segue exemplificando essas situações com as seguintes sentenças:

21. (a) Normalmente, quando **você** não sabe o que fazer, é melhor não fazer nada. (no contexto, esse você não remete à P2)
(b) Depois da crise econômica, **eles** deram de dizer que as centrais de atendimento não podem passar de um minuto para te atender. (*eles* = autoridades não identificadas no contexto)
(c) Falou-**se** muito numa soluça para o caso.
(d) ø Pediram agasalhos para os flagelados.

O sujeito anafórico como elemento de coesão referencial

Nesta seção, falaremos sobre a coesão referencial, especificamente, no que diz respeito à anáfora, segundo estudos de Raposo et al. (2013), e destacaremos o sujeito anafórico como recurso linguístico desse tipo de coesão.

O que se entende por coesão referencial?

Criar um texto – seja ele escrito ou falado – é uma tarefa das mais árduas, pois requer de seu produtor o domínio de conhecimentos de naturezas variadas:

linguísticos, cognitivos, pragmáticos, culturais, etc. O texto – a depender de fatores como, por exemplo, objetivo comunicativo, situação e modo de produção, produtor e receptor – pode apresentar sentidos e formas várias.

Se levarmos em consideração que existem diversos tipos de situações de comunicação e de objetivos comunicativos, então seriam incalculáveis as possibilidades de criação de textos, não importando a extensão, se curtos ou extensos, desde que constituam um todo coeso.

No entanto, mesmo apresentando formatos diferentes, os textos dividem algumas particularidades comuns: (i) o fato de fazerem, constantemente, referência a algo, a alguém, a um fato, a um tempo, a um lugar; (ii) manterem em evidência, através de estratégias de retomada, os referentes introduzidos; e (iii) acrescentarem novos referentes, tirando o foco daqueles já mencionados, dando luz àqueles recém-chegados ao texto. Tudo isso requer atenção e conhecimento acerca língua.

Ao lado de outros critérios de textualidade, como a informatividade, a aceitabilidade, a intencionalidade, a intertextualidade, a situacionalidade e a coerência, figura a coesão textual, considerada por alguns estudiosos da linguística textual o mais importante desses critérios e sobre o qual trataremos adiante, porém sob o viés da sociolinguística variacionista.

Raposo (2013, p. 1694) assim define coesão textual:

> A coesão textual assenta na retoma adequada de entidades referidas anteriormente no texto, na articulação de informação conhecida, já apresentada, com informação nova trazida por cada frase subsequente, na progressão dos temas introduzidos, na utilização de marcadores que asseguram a coesão entre as frases e na coesão temporal entre as situações expressas nas frases.

Portanto, considera-se coeso o texto que apresenta e articula bem as informações expressas linguisticamente, garantindo sua progressão.

Partindo dessa definição, tem-se que coesão – também a coerência –, dentre os critérios mencionados anteriormente, está mais para o plano da organização textual que para a situação comunicativa. Ela pode se dar de três formas: a coesão referencial – objeto de estudo nesta seção –, coesão temporal e coesão estrutural.

A primeira diz respeito à identificação de referentes pelo interlocutor, sempre que vão surgindo no texto, a segunda se caracteriza pelas relações temporais entre as situações referidas no texto e a terceira se dá nas relações estabelecidas entre as diferentes situações expressas pelas frases (RAPOSO, 2013, p. 1701).

Entende-se por referência (ou capacidade referencial) "como a propriedade que tem algumas expressões linguísticas, chamadas expressões referenciais, de designarem uma entidade particular no universo do discurso. Diz-se então que a expressão referencial refere essa entidade e que esta é o referente da expressão referencial" (Idem, p. 1702).

Há, então, conexões que se estabelecem no texto, porém estas podem se dar no nível intratextual ou extratextual. Portanto, vale salientar a distinção entre duas categorias semânticas distintas: dêixis e anáfora.

Perceba que, num texto, há marcas linguísticas que nos fazem remeter ao que está fora dele, à situação comunicativa, ao ato de fala propriamente dito, enquanto há outras expressões linguísticas que nos permitem recuperar informações na própria superfície textual.

Bagno (2012, p. 457) explica que "Dêixis é a transcrição de uma palavra grega – δειξις – que significa, primeiramente, 'exposição pública de um objeto' e, por extensões de sentido, 'prova, mostração, indício'". Sendo assim, dêixis adquire o sentido de "mostrar", "apontar" para o que está fora do texto.

Dêiticos são, portanto, palavras usadas no texto que por si só são consideradas "vazias", dependendo crucialmente da situação comunicativa real para que recuperemos seu referente.

> A dêixis opera quando desejamos expressar as categorias de pessoa, tempo e lugar – ou seja, expressar o que há de mais básico e fundamental para a nossa vida de seres dotados de linguagem. Para elas, temos uma coleção de palavras: eu / tu / você / nós / a gente / vocês (PESSOA); hoje / ontem / amanhã / mês passado / mês que vem / depois de amanhã / agora etc. (TEMPO); aí / ali / aqui / cá / lá / acolá etc. (LUGAR). Sem dúvida, é a categoria de pessoa a que melhor concentra as propriedades dêiticas. (BAGNO, 2012, p. 457)

Castilho (2010, p. 123) traz o seguinte exemplo para descrever essa categoria semântica:

22. Seguinte, neguinho, **agora** sou **eu aqui** e **você lá**, ta bom?

Há o uso, nessa frase, de dêiticos de diferentes categorias: (i) pessoais – *eu* e *você*, falante e ouvinte, respectivamente –; (ii) espaciais – *aqui* e *lá*, o lugar que o falante ocupa e aquele ocupado pelo ouvinte, respectivamente –; e temporal – *agora*, que assinala um ponto na perspectiva temporal do discurso.

Note-se que, entre as palavras dêiticas mencionadas por Raposo (2013) que indicam as pessoas do discurso, não figuram as de 3º pessoas – ela(s)/ele(s). Isso se dá pelo fato de esses pronomes terem *status* referencial intratextual, ou seja, seu referente encontra-se dentro do texto.

Por isso, os pronomes de 1ª e de 2ª pessoas são tratados como dêiticos, enquanto os de 3ª pessoa são os pronomes propriamente ditos, fazendo remissão a informações contidas na superfície textual – precisando, geralmente, de um sintagma nominal como referente – sendo, portanto, anafóricos.

Em alguns casos, o pronome de terceira pessoa pode assumir função dêitica.

23. O aluno disse que *ele* não gosta de aulas.

Esse exemplo, extraído de Castilho (2010, p. 125), mostra que a classificação do pronome destacado depende da interpretação dada a ele, ou seja, se entendermos que *ele* aponta para alguém que não aparece na superfície textual – um participante da situação de fala –, pode-se classificá-lo como dêitico; mas, se interpretarmos como uma remissão ao *aluno*, então tem propriedade anafórica.

Raposo (2013, p. 463) conclui que "*eu* e *tu* estão no mundo da *enunciação*, das 'instâncias do discurso', enquanto *ele* pertence ao mundo da sintaxe, ao mundo do *enunciado*".

A retomada de informações novas, no entanto, não se limita aos pronomes de terceira pessoa. Há outras formas de fazê-lo, que descreveremos mais adiante. Nesse momento, é importante sabermos que existem dois parâmetros importantes a serem considerados ao se observar as cadeias referenciais:

(i) se há ou não correferência entre as entidades do texto, criando uma cadeia referencial – chama-se de correferentes "quando duas expressões linguísticas, numa frase ou ao longo de um texto, referem a mesma entidade (ou mesma

situação) [...] e que formam uma **cadeia referencial**" (RAPOSO, 2012, p 1702). Essa cadeia referencial pode se dar em nível interfrástico ou intrafrástico, conforme se vê, respectivamente, nos exemplos dados pelo autor supracitado:

24. (a) Os vizinhos ajudaram-me. Agradeço-*lhes* imenso.
(b) Encontrei o formulário e entreguei-*o* à secretária.

Vê-se que os pronomes em itálico remetem aos sintagmas nominais sublinhados, sendo, portanto, correferentes e estabelecendo uma cadeia referencial. Diferente de

25. Perguntei ao João se tinha visto o Antônio.

em que não se estabelece qualquer correferenência entre os sintagmas destacados, ambos remetem a indivíduos distintos.

(ii) e se, para estabelecer sua referência, há dependência ou não entre a entidade do texto/frase e outra expressão referencial. Nos exemplos (23a,b), vê-se que, além de os pronomes serem correferentes com os termos sublinhados, dependem destes referencialmente, estabelecendo uma relação antecedente-anáfora. Já nos exemplos abaixo, elencados pelo mesmo autor,

26. (a) Comprei ontem *a cômoda que pertencia à Maria Antonieta e que constava no catálogo da leiloeira com o número 243*.
(b) (o falante, apontando para um livro) *Isto* custou 20 euros.

essa dependência de outras expressões do texto não existe, uma vez que, em (26a), tem-se um conteúdo descritivo altamente rico que impossibilita qualquer equívoco de compreensão e, em (26b), há um dêitico, cuja referência se faz para algo extratextual.

Para se verificar como se dão essas cadeias referenciais, inicialmente, devemos destacar como se dá a introdução de uma entidade nova no texto. Ela pode ser (i) conhecida pelos interlocutores, fazendo parte do conhecimento partilhado de ambos:

27. Encontrei *o reitor* ontem à noite.

que admite sua introdução mediante a presença de um determinante definido ou (ii) quando se trata de uma entidade nova não conhecida dos interlocutores

28. Há no meu prédio *uns vizinhos novos*.

cuja introdução se dá por determinantes indefinidos (Idem, p. 1703).

A partir da introdução da entidade nova no discurso, tem-se sua(s) retomada(s), através das anáforas. Raposo (2012) classifica as formas de se fazer essas remissões das seguintes maneiras: pronomes e proformas, anáforas fiéis (ou reiterações), anáforas infiéis (ou paráfrase), anáforas associativas e anáforas conceituais.

Antes de falarmos sobre a foricidade dos pronomes e das pró-formas, esclareçamos o que se entende por pronome. Segundo Cunha e Cintra (2013, p. 289), "Os pronomes desempenham na oração as funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais. Servem, pois: (a) para representar um substantivo [...], (b) para acompanhar um substantivo determinando-lhe a extensão do significado". Ele acrescenta, ainda, que "No primeiro caso desempenham a função de um substantivo e, por isso, recebem o nome de PRONOMES SUBSTANTIVOS; no segundo chamam-se PRONOMES ADJETIVOS, porque modificam o substantivo, que acompanham, como se fossem adjetivos".

Essa definição – e classificação – acaba tratando da mesma forma elementos que possuem um status semântico-pragmático distinto. Por exemplo,

> Apesar de tradicionalmente chamarmos as palavras *eu* / *tu* / *você* / *nós* / *a gente* / *vocês* de "pronomes", elas não se encaixam naquela definição, também tradicional em nossa pedagogia de língua, de "palavra que substitui o nome" – uma definição, aliás, que seria bem melhor descartar para sempre (BAGNO, 2012, p. 457).

O autor explica que, caso se substitua o pronome *eu* pelo nome da pessoa indicado por ele, o enunciado passa de primeira pessoa para, imediatamente, não-pessoa.

Quando o pronome é anafórico, no entanto, estabelece-se uma relação referencial com uma entidade na superfície do texto/frase, a qual recebe o nome de **antecedente** e que empresta ao pronome a sua referência. Como se vê em (RAPOSO, 2013, p. 1703)

> 29. Em entrevista à televisão, o vice-secretário-geral do PSOE, Afonso Guerra, defendeu a tese de que está em marcha uma operação contra Felipe González [...]. Segundo *ele*, a desclassificação dos «papéis do Cesid» é «apenas um exemplo do afã anti-socialista».
>
> 30. *Eles* reuniam-se no Bar do Anísio, todas as noites. Marinho, dono da principal farmácia da cidade, Fernando e Gonçalves, sócios num armazém, e Anísio.

Observe que os antecedentes aparecem, respectivamente, antes e após o pronome anafórico. Dizer que, em ambos os casos, há anáfora significa compreender esse fenômeno em seu sentido lato. Mas, em seu sentido estrito, iria se tratar de, nesta ordem, uma anáfora – cujo antecedente precede o pronome anafórico – e de uma catáfora – cujo antecedente aparece após a expressão anafórica.

Além dos pronomes, que têm a capacidade de retomar anaforicamente entidades do texto, há outras classes – se entendermos os pronomes como classe gramatical – capazes de desempenhar tal função, são as chamadas proformas. Podem atuar como proformas (Idem, p. 461):

Proadjetivos:

31. O marido da Neuza é tão elegante, quem dera o meu fosse *assim*.

Proadvérbios:

32. É verdade que você morou no Recife?
É, meus três filhos nasceram *lá*.

Prossentenças:

33. Ela é linda, *né*?

34. Eu já desisti de convencer o Xavier a estudar inglês!
Eu *também*.

Proverbos:

35. Eu sei que aborreci você com essa história, mas *foi* por um bom motivo.

36. Quero muito largar o cigarro, mas não sei como *fazer*.

Incluem-se no grupo dos proverbos as anáforas-zero, que correspondem a categorias vazias na sentença recuperáveis pelo contexto geral do enunciado.

37. João estuda alemão e Caetano **ø** italiano. [**ø** = estuda]
38. Eu queria muito te ajudar, mas não sei como **ø**. [**ø** = te ajudar]

Com as proformas, as cadeias referenciais podem se formar com um maior grau de complexidade, segundo Raposo (2013, p. 1704). Veja que, em sentenças como

39. (a) A Direção tem tomado várias medidas impopulares nos últimos tempos. Tudo indica que *eles* serão fortemente contestados na próxima Assembléia-Geral.
(b) Vais precisar de um cobertor. *Eles* estão todos no armário do fundo.

em (39a), mesmo não havendo concordância entre o pronome e seu antecedente, existe correferência, pois o falante entende que *Direção* é um nome coletivo e o pronome retoma essa ideia de conjunto de seres, criando, dessa forma, uma dependência referencial. Já em (39b), não se forma uma cadeia referencial, uma vez que não existe uma identidade referencial entre o pronome *eles* e seu antecedente *um cobertor*, ou seja, não há correferência.

A anáfora fiel – ou reiteração – ocorre quando "o referente é tipicamente retomado com o mesmo nome com que foi introduzido no discurso" (RAPOSO, 2013, p. 1705). Nesses casos, normalmente, enquanto entidade nova, esta é

introduzida por meio de artigo indefinido, mas, quando retomada no discurso, por ser uma entidade já conhecida, preferencialmente, usa-se artigo definido ou determinante demonstrativo ou pronome demonstrativo, assim como ocorre nestes exemplos mostrados pelo autor citado (p. 1705):

40. (a) Era uma vez um príncipe que amava uma princesa. Mas *o príncipe* era um velho caquético, e *a princesa* uma bela jovem que não o amava.
(b) No capítulo anterior verificamos que a corrente elétrica criava um campo magnético, isto é, se tivéssemos um condutor [...] ou uma bobina percorrida por uma corrente, *esta corrente* originava um campo magnético envolvente cujo sentido podia ser obtido pela regra do saca-rolhas.

O autor, no entanto, desaconselha o uso desse tipo de anáfora, destacando sua frequência no discurso oral.

Há, também, a anáfora infiel – paráfrase –, em que ocorre uma retomada anafórica por meio de uma expressão nominal com denotação diferente, ou seja, ocorre uma paráfrase. Veja (Idem, p. 1707):

41. (a) Foi publicado hoje um novo livro de José Saramago. *O prêmio Nobel português da Literatura* não chegou a ver essa obra impressa.
(b) Rui Costa fez declarações breves à televisão após o jogo fatídico com o adversário europeu. *O responsável desportivo do Benfica* assumiu a derrota.
(c) A Elisabete chegou outra vez atrasada ao trabalho. É frequente *a mulher do Rui* perder o comboio das 8h.

Observa-se que as expressões referenciais retomam seus antecedentes, mas precisamos destacar que: (i) a correferência entre expressões nominais e antecedentes, não se dá por meio de dependência referencial, uma vez que as expressões que retomam seus referentes apresentam informação suficiente para se identificar independentemente o referente; (ii) identificar a correferência en-

tre as expressões nominais e seus antecedentes requer conhecimento partilhado entre o produtor do texto e seu leitor, já que não há relação léxico-semântica na cadeia referencial. Mas, caso não haja esse conhecimento por parte do leitor, este deve se utilizar do contexto para recuperar a referência da expressão anafórica.

Esse tipo de retomada anafórica é também chamada de *anáfora lexical*, quando a referência ao antecedente se dá por meio de sinonímia (cf. (42a)), hiperonímia (cf. (42b)) ou hiponímia (cf. (42c)), ou seja, através das relações semânticas criadas entre os componentes da cadeia referencial e dos fatores contextuais – artigo definido, por exemplo. É o que ocorre em (Idem, p. 1708):

42. (a) O João tinha planejado levar o carro para o trabalho. Infelizmente, *o automóvel* avariou.
    (b) Ele comprou um cavalo de corrida que já foi três vezes campeão. *O animal* é lindo.
    (c) Gosto muito do novo cão deles. *O caniche* é muito querido e brincou logo com os meus filhos.

Nas anáforas associativas não existe a correferência, mas há uma dependência referencial entre os elementos que formam a cadeia de referência, uma vez que esta não está propriamente no antecedente, mas precisa dele para estabelecê-la (cf.(43a,b)).

43. (a) A casa da Ana é linda. *A sala* ficou muito bem decorada.
    (b) Gosto das flores do jardim do Manuel. Sobretudo d*as rosas*.

Por último, há as anáforas conceituais, cuja cadeia referencial se constrói através de um referente que não se constitui uma entidade, mas uma situação/evento – é também chamada de *anáfora resumitiva*. Conforme se vê em (RAPOSO, 2013, p. 1709):

44. (a) O presidente da Autoridade Palestina, Mahmoud Abbas, entregou ao secretário-geral das Nações Unidas, Ban Ki-moon, o pedido de adesão às Nações Unidas de um estado palestino, o que significaria o seu reconhecimento.

O pedido estava dentro de uma pasta com a águia que é símbolo da Palestina e *a cerimônia* teve lugar minutos antes de Abbas discursar perante a Assembleia Geral da ONU.

(b) O governo aumentou novamente os impostos. *A medida* levantou uma onda de contestação social.

O sujeito referencial como elemento de coesão textual

Vimos, na subseção anterior, que compor um texto – seja ele oral ou escrito – caracteriza um jogo de idas e vindas referenciais. A todo instante precisamos recuperar uma informação/entidade na superfície textual – anáforas –, ou antecipar, por meio de expressões de referência outra entidade nova no texto – catáfora. Na seção 1.1, foram apresentadas definições do sujeito gramatical, segundo gramáticas tradicionais e gramáticas da tradição linguística, sempre fazendo um paralelo entre elas.

Nesta subseção, veremos como o sujeito anafórico é/pode ser um recurso bastante viável para se construir a coesão referencial do texto. Para tanto, nos propomos a: (i) definir essa nova categoria – veremos mais adiante, na seção seguinte, que a propriedade anafórica do sujeito não é tratada nos livros didáticos, ou seja, não se estuda sujeito anafórico nas escolas; (ii) discutir suas formas de expressão.

Por sujeito anafórico entendemos o sujeito gramatical usado na sentença para retomar uma entidade anterior. Esse tipo de sujeito pode ser expresso através de:

(i) um sintagma nominal

45. Carlinhos é um ótimo aluno. *O menino* só tira dez nas provas.

Quando se utiliza um sintagma nominal como sujeito anafórico, essa anáfora, segundo o que se descreve na seção anterior, pode se dar de algumas formas distintas, ou seja, no exemplo (45), há uma anáfora infiel, especificamente, uma paráfrase por meio de uma relação de hiperonímia. Podendo se utilizar, também, um SN para criar outro tipo de anáfora, como em

46. O grande problema da cerveja é que é praticamente impossível beber só uma. *Cada latinha de 350ml* tem um pouco menos de 150 calorias, a mesma quantidade de um pão francês. (Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/eu-atleta/treinos/noticia/2015/08/ajustar-habitos-alimentares-te-ajuda-queimar-calorias-e-correr-mais-rapido.html> Aacesso em: 10/08/2015)

Nesse caso, foi usado SN-sujeito, em itálico, para retomar o antecedente sublinhado, trata-se de uma anáfora associativa, cuja referência não se dá diretamente entre o antecedente e a expressão anafórica, mas percebe-se uma dependência referencial entre ambas.

(ii) por um pronome ou proforma

47. [Renan Calheiros] *Ele* ressaltou que só o projeto que reduz a desoneração não foi votado ainda no Senado, entre *os* que compõem o ajuste fiscal, e que *isso* será feito nesta semana. (Disponível em: <http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,renan-diz-que-senado-vai-apreciar-todos-os-pontos-do-ajuste-fiscal,1741445> Acesso em 10/08/2015)

Nesse exemplo, vê-se o uso de pronomes, na posição de sujeito, retomando antecedentes: primeiramente *Ele*, que retoma *Renan Calheiros*; seguido de *os*, pronome demonstrativo que refere *o projeto*; e, por fim, *isso*, cujo referente é *o projeto que reduz a desoneração não foi votado ainda no Senado*.

(iii) por um sujeito nulo

48. O vinho tem aproximadamente 70 calorias por 100ml ou cerca de dois terços de taça. Mas, por **ø** ser mais encorpado e não **ø** ter o efeito refrescante da cerveja, **ø** acaba sendo consumido em menor quantidade. Além disso, o vinho contém compostos que previnem doenças cardiovasculares. Só não vale beber meia garrafa - cerca de 200ml já garantem os benefícios. (Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/eu-atleta/treinos/noticia/2015/08/ajustar-habitos-alimentares-te-ajuda-queimar-calorias-e-correr-mais-rapido.html> Acesso em: 10/08/2015)

A expressão antecedente em sublinhado é retomada algumas vezes no texto por meio de um pronome que não se realiza lexicalmente, no entanto, pelo contexto, conseguimos recuperá-la. Vale ressaltar, também, conforme dito anteriormente, na seção que trata do sujeito gramatical, que há uma tendência no PB a se preencher a categoria do sujeito.

Verifica-se essa realidade linguística, observando produções textuais de alunos dos mais variados níveis escolares, ou seja, em suas produções, cada vez mais, encontramos sentenças com SN-sujeitos repetidos – anáforas fiéis e anáforas infiéis – e com pronomes lexicais, principalmente *ele(s), ela(s)* e seus derivados.

Raposo (2013, p. 1705 - 1706), sobre as anáforas fiéis, alerta para a necessidade de haver um cuidado com as repetições: "é em geral desaconselhada na escrita a repetição exata das expressões numa cadeia referencial, sobretudo quando os elementos da cadeia estão próximos no texto".

A título de ilustração a respeito do que Castilho (2010) apresenta – preenchimento cada vez mais frequente da categoria do sujeito – vejamos uma produção textual de uma sequência narrativa, feita por uma aluna do 6º ano.

1 Diz que é uma velhinha,ela todos
2 os dias passava com sua lambreta com um sa-
3 co de areia atrás da sua lambreta ela passava
4 de uma cidade para outra com esse saco certo
5 dia o fiscal começou a desconfiar.
6 Quando ela passou de novo ele parou a velhi-
7 nha e disse – o que você leva aí? ela responde –
8 areia aí ela continuou mais o fiscal não parou
9 de desconfiar passou um mês e o fiscal não
10 se convenceu com a ideia da velhinha.
11 Ele parou a velhinha de novo e mandou
12 ela despejar o que tinha no saco e ela despejou
13 e novamente era areia ele quis fazer um acordo
14 se ela contasse o que era ele não contava para
15 ninguém ela disse jura ele disse juro ela disse é
16 a lambreta ele ficou surpreendido com isso a
17 velhinha é muito esperta Fim.

Observe que os antecedentes *velhinha* e *fiscal* são várias vezes reiterados no texto através dos pronomes de terceira pessoa, *ela* e *ele*, respectivamente. O primeiro pronome assume a função de sujeito dez vezes no texto, enquanto o segundo, seis. Além dos pronomes, a aluna se utiliza de anáforas fiéis, ao repetir os sintagmas *velhinha* (quatro vezes – sendo apenas sua última ocorrência com a função de sujeito) e *fiscal* (duas vezes – ambas como sujeito gramatical das sentenças).

A aluna, no entanto, introduz as entidades novas no texto de formas distintas: repare que *velhinha*, em sua primeira ocorrência (linha 1), é introduzida pelo artigo indefinido *uma* – seguindo as expectativas apresentadas por Raposo (2013) – e sua retomada pela repetição do termo se dá com a introdução do artigo definido *a*; já com o antecedente *fiscal*, sua introdução ocorre já com o artigo definido *o*, como se se tratasse de uma entidade antes mencionada no texto ou conhecida dos interlocutores, ou seja, uma informação partilhada.

O sujeito segundo os manuais didáticos: uma abordagem tradicional

A categoria gramatical do sujeito é um fenômeno considerado universal, por isso é estudado nas mais diversas línguas, aparece descrito nas gramáticas e faz parte do conteúdo programático nas aulas de língua portuguesa. Sua definição e classificação, como visto anteriormente, no entanto, ainda é ponto de desacordos entre gramáticos tradicionais e aqueles dos estudos linguísticos.

Vejamos, agora, o que alguns manuais didáticos adotados pela rede pública de ensino dizem/ensinam sobre essa categoria:

1. Em uma oração temos, uma informação sobre algo ou alguém. O termo da oração que exprime sobre o que ou sobre quem se fala chama-se **sujeito**. (DELMATO; CARVALHO, 2012, p. 186, grifo das autoras)
2. Palavra(s) com a(s) qual(is) o verbo concorda em número e pessoa. (GIACOMOZZI, VALÉRIO; REDA, 2010, p. 33)
3. É o termo da oração que informa de quem ou de que se fala e com o qual o verbo geralmente concorda. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 82)

Essas definições deixam clara a reprodução daquilo que se afirma sobre a categoria gramatical do sujeito nas gramáticas tradicionais. São ressaltados, apenas, duas características do sujeito que, ainda assim, não são suficientes para descrever toda a grandeza desse fenômeno gramatical.

Sabe-se que o PB é uma língua cuja base estrutural é o sujeito-predicado, no entanto, a estrutura tópico-comentário acentua-se cada vez mais nas sentenças criadas atualmente pelos falantes da língua. Conforme foi mostrado na seção 1.1 – sobre o sujeito gramatical –, a definição postulada em (i) e, parcialmente, em (iii) não corresponde, muitas vezes, ao sujeito da sentença, mas sim ao tópico informacional, que pode coincidir em alguns casos com o sujeito gramatical da sentença ou não. Quando coincide, Duarte (2008) chama de tópico marcado. Veja os exemplos (BAGNO, 2012, p. 920):

49. (a) a psicologia do direito *ela* faz uso de métodos e técnicas de pesquisa.
(b) então o Japão... *ele*, desde o seu início... *ele* contava como força fundamental (das suas colônias) os dois fatores.
(c) porque a psicologia do direito por exem:plo *ela* não estuda somente a lei...

Nesses exemplos, destacam-se em sublinhado as expressões que correspondem ao termo sobre o que ou sobre quem se fala na sentença, mas não atuam como sujeito, são, na verdade os tópicos informacionais, reiterados adiante por pronomes que são de fato os sujeitos gramaticais.

Esse tipo de construção é muito frequente nas produções de alunos, mas é comum professores apontarem como erro, já que não obedece à organização preferencial da sentença – sujeito-verbo-complemento – e orientam os alunos a corrigir.

Sobre o sujeito anafórico, não há qualquer menção nos livros didáticos a esse respeito. O mais próximo que chegam se dá na definição de sujeito oculto, que nada mais é que um sujeito nulo, cujo referente encontra-se no contexto sentencial.

Ainda assim, não é ressaltada a propriedade fórica do sujeito, ou seja, essa categoria gramatical é vista, pura e simplesmente, como mais uma "regra" da

gramática que deve ser aprendida para se alcançarem algumas metas pré-estabelecidas a partir da lista dos conteúdos programáticos.

Conclusão

A partir do exposto acima, vemos que o fenômeno linguístico *sujeito* há muito figura como objeto de estudo de gramáticos e linguistas. É um fenômeno complexo que merece a atenção daqueles que se destinam a tentar compreendê-lo.

Linguistas e gramáticos tradicionais, no entanto, não versam da mesma maneira sobre essa categoria, ou seja, enquanto aqueles buscam a compreensão e a definição segundo toda a riqueza e nuances do sujeito, estes se limitam a defini-lo sob um ou dois aspectos que, em alguns casos, se quer mostram-se relevantes.

Os livros didáticos, por sua vez, tendem a acompanhar essa visão tradicional do fenômeno gramatical sujeito e reproduzem em suas páginas as mesmas definições capengas e, algumas vezes, incoerentes.

A referenciação textual é um problema, já que, muitas vezes, não chega a ser vista em sala de aula e o sujeito anafórico deixa de ser estudado, ou simplesmente, a propriedade fórica do sujeito é levantada em questão. O resultado reflete-se nas produções dos alunos que se tornam cada vez mais repetitivas e pobres sintática, semântica e lexicalmente.

Referências

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BERLINCK, R. A.; DUARTE, M. E. L.; OLIVEIRA, M. **Predicação**. In: Mary A. Kato;Milton do Nascimento (org). **A construção da sentença**: Gramática do Português culto falado no Brasil. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015, V II.

CASTILHO, Ataliba de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, Ataliba de; ELIAS, Vanda Maria. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português:** linguagens. 7.ed reform. São Paulo: Saraiva, 2012. v.4.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Gramática do português contemporâneo**. 6.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DUARTE, Maria Eugênia. **Termos da oração**. In: Silvia Rodrigues Vieira e Silvia Figueiredo Brandão (orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2008.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. **Jornadas.port**: Língua Portuguesa. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012 – 7º ano

GIACOMOZZI, Gilio; VALÉRIO, Gildete; REDA, Cláudia M. ***Descobrindo a gramática: língua portuguesa***. Nova Ed. São Paulo: FTD, 2010.

MARTINS, Marco Antonio. Sobre (a necessidade de) o ensino de gramática: explorando aspectos da sintaxe do sujeito no português brasileiro. In: MARTINS, M. A. (org*).* **Gramática e ensino**. Natal: EDUFRN, 2013.

PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RAPOSO, E. et al. (Orgs). **Gramática do português I e II**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2013.

RESUMO

Fundamentados em uma perspectiva sociovariacionista (cf. LABOV, [1972]2008; WEINREICH, LABOV, HERZOG, [1968]2006) e considerando a necessidade do ensino de gramática (MARTINS, 2013), apresentamos, neste artigo, uma proposta de intervenção para o ensino das formas acusativas anafóricas de 3ª pessoa no português brasileiro culto em ambiente escolar. A pesquisa foi realizada numa escola da rede pública e considerou para o diagnóstico textos narrativos escritos por alunos de uma turma regular do 9º ano – última etapa do ensino fundamental II, no ano de 2014.Considerando que estudos anteriores apontam quatro formas possíveis para acusativos anafóricos de 3ª pessoa no português brasileiro – o clítico acusativo, o pronome nominativo, o SN anafórico e o objeto nulo –, primeiramente, apresentamos um diagnóstico do uso dessas formas em textos escritos pelos alunos com base na análise de duas narrativas escritas em ambiente escolar: uma de caráter mais formal – relato de filme – e outra de caráter menos formal – relato de experiência pessoal. Após essa análise, conduzidos pelo diagnóstico inicial, apresentamos uma sequência didática (SD) pautada no ensino de gramática. Na SD, o ensino do objeto direto e de suas formas de retomadas (acusativos anafóricos) se deu com base em uma perspectiva científica da gramática da Língua Portuguesa. Dessa forma, o ensino do clítico acusativo, forma que deveria ser recuperada pela escola, nas aulas de gramática normativa, se deu junto ao reconhecimento das demais variantes que juntas coocorrem/concorrem nas diferentes normas do português brasileiro. O nosso intuito foi o de tornar significativo o uso do clítico acusativo, já que este vem perdendo espaço, devido a um ensino de gramática que vem produzindo nos alunos uma aversão à norma padrão e, ao mesmo tempo, uma incompreensão da gramática da sua língua. Por fim, apresentaremos os resultados alcançados com aplicação da SD.

Palavras-chave: ProfLetras, Variação, Gramática e ensino, Ensino de gramática, Acusativo anafórico.

O ACUSATIVO ANAFÓRICO DE 3ª PESSOA E NORMAS DO PORTUGUÊS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

Alice Carla Marcelino Xavier (PROFLETRAS/ UFRN)

Introdução

Este artigo é parte de um estudo maior que está em fase de conclusão. Nosso estudo é fruto de uma proposta de mestrado do PROFLETRAS[1], apresentamos aqui um trabalho sobre a retomada do objeto direto na modalidade escrita em ambiente escolar. Tomaremos como *corpus* as produções textuais, do tipo narrativo, de uma turma de 9º ano (última etapa do Ensino Fundamental II) de rede pública, a fim de buscar entender a eficácia (ou não) do tratamento que vem sendo dado ao ensino de gramática na aula de português. A questão norteadora desta pesquisa é: será que o aluno tem incorporado em sua prática escrita o que é tratado em sala de aula, nas aulas de gramática, principalmente, no que concerne ao fenômeno gramatical objeto direto anafórico no texto escrito escolar?

Diante de tal questionamento, iremos investigar quais categorias ocorrem como variantes do acusativo anafórico de terceira pessoa, categorias essas exemplificadas a seguir[2]:

1. O Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) é um curso de pós-graduação stricto sensu, oferecido em rede nacional destinado a professores de Língua Portuguesa que estão em efetivo trabalho de ensino em turmas de ensino fundamental.

2. Esses exemplos não são retirados das produções escritas da turma de 9º ano utilizada nesta pesquisa,

PRONOME CLÍTICO

a – [A Claúdia]$_i$ está faltando muitos às aulas, nunca mais **a**$_i$ vi aqui na sala.
b – [A Claúdia]$_i$ está faltando muito às aulas, gostaria de encontrá-**la**$_i$ para saber o que está acontecendo com ela.
c – [A Claúdia]$_i$ está faltando muito às aulas. Observem-**na**$_i$ pra mim quando ela aparecer na sala.

PRONOME NOMINATIVO

a – [A Claúdia]$_i$ está faltando muitos às aulas, nunca mais vi **ela**$_i$ aqui na sala.
b – [A Claúdia]$_i$ está faltando muito às aulas, gostaria de encontrar **ela**$_i$ para saber o
que está acontecendo com ela.
c – [A Claúdia]$_i$ está faltando muito às aulas. Observem **ela**$_i$ pra mim quando ela aparecer na sala.

SINTAGMA NOMINAL

a – [A Claúdia]$_i$ está faltando muitos às aulas, nunca mais vi **a Claúdia**$_i$ aqui na sala.
b – [A Claúdia]$_i$ está faltando muito às aulas, gostaria de encontrar **a Claúdia**$_i$ para saber o que está acontecendo com ela.
c – [A Claúdia]$_i$ está faltando muito às aulas. Observem **a Claúdia**$_i$ pra mim quando ela aparecer na sala.

OBJETO NULO

a – [A Claúdia]$_i$ está faltando muitos às aulas, nunca mais vi **Ø**$_i$ aqui na sala.
b – [A Claúdia]$_i$ está faltando muito às aulas, gostaria de encontrar **Ø**$_i$ para saber o
que está acontecendo com ela.
c – [A Claúdia]$_i$ está faltando muito às aulas. Observem **Ø**$_i$ pra mim quando ela aparecer na sala.

apenas foram criados com a intenção de apresentar o fenômeno por nós estudado.

Como percebe-se nos exemplos dados, o acusativo anafórico é o termo que preenche o sentido de um verbo transitivo direto e, ao mesmo tempo, é o termo que retoma um elemento já apresentado anteriormente na sentença. O referente em todos os exemplos foi o mesmo: "A Claúdia", só a forma remissiva que se apresentou de quatro formas diferentes: o pronome clítico, o pronome nominativo, o sintagma nominal e o objeto nulo. A remissão pode acontecer por duas formas: a anáfora ou a catáfora. Sendo que esta remete a um termo precedente e aquela faz remissão a um termo antecedente. Na nossa pesquisa, trabalhamos apenas com as formas anafóricas. Em Bagno (2013, p.134), encontra-se que a anáfora vem do grego αναφορά e quer dizer "ação de trazer de novo, repetir, levar para trás" e é usada quando se pretende "indicar a propriedade que as palavras têm de remeter a algo que já foi indicado anteriormente dentro do texto", assim como em (1), (2), (3) e (4) apresentados anteriormente.

Muito foi pensado até chegarmos à conclusão de que o acusativo anafórico seria o nosso objeto de estudo dentro da proposta do Profletras. Tínhamos que investigar e, ao mesmo intervir, e para nós era fundamental que fizéssemos isso através de uma proposta de ensino que considerasse o reconhecimento e o uso de diferentes normas do português em sala de aula. Assim, assumimos duas missões, a de ser pesquisador sem deixar de ser professor. Nossa pesquisa devia ir além de constatar um fenômeno linguístico, tínhamos que situá-lo no ambiente escolar, na aula de língua portuguesa e refletir no que o ensino do fenômeno escolhido poderia contribuir para a formação dos alunos, no sentido de apropriação de normas que se refletiriam, sobretudo, na escrita desses. Diante de tantas críticas ao ensino de gramática, presentes hoje na escola (e mesmo fora dela!), objetivamos então propor uma nova forma de ensino. A escolha do acusativo anafórico se deu por conta do grande esforço da escola em fazer com que os alunos utilizassem a forma pronominal clítica e, mais ainda, pelo fato desse esforço não estar surtindo efeito na escrita da escola. A referenciação é um dos grandes problemas de escrita dos alunos.

A variável linguística aqui em foco – o acusativo anafórico em português – vem sendo estudada e já se tem muitos resultados no que diz respeito ao uso dos acusativos anafóricos, tanto na modalidade oral como na escrita no português do Brasil. Os estudos mostram um baixo índice de ocorrência do clítico na escrita e, principalmente, na oralidade e apontam para uma implementação do objeto nulo

como uma forma totalmente em uso e que não vem sofrendo estigmatizações. Serão apresentados nos próximos capítulos estudos de DUARTE (1989), DUARTE e RAMOS (2015), FREIRE (2012), VIEIRA E FREIRE (2014), DUARTE E FREIRE (2014) e, em especial, o de PEREIRA (2011), pois vai fazer uma pesquisa do acusativo anafórico também no ambiente escolar, através de textos escritos de alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, apresentamos uma Sequência Didática (Doravante SD) na qual as atividades estão pautadas no ensino reflexivo do fenômeno acusativo anafórico de 3ª pessoa. Na nossa SD, a prioridade será ensinar, em conjunto, as variantes de retomada por objeto direto. Nossa forma de ensino vem se contrapor à forma como se convencionou ensinar o conteúdo gramatical: metalinguisticamente e priorizando a variedade de prestígio. O ensino da gramática pela metalinguagem é hoje consagrado na maioria das escolas, mas vem alimentando uma dura realidade linguística, na qual os alunos tomam como errada a sua forma vernácula – daí concluem que não sabem o português – e, por outro lado, não enxergam significado na forma ensinada na escola, o clítico acusativo. O ensino em conjunto das variantes de acusativo anafórico possibilitará ao aluno um leque de diferentes alternativas de se referir ao mesmo termo sintático e o levará a refletir sobre o respeito às diferentes normas do português brasileiro. Pois, como é possível ensinar gramática sem variação?

Este artigo está dividido da seguinte maneira: no capítulo 01, apresenta-se uma pequena incursão à teoria Sociolinguística Variacionista - Labov (2008), Weinreich; Labov; Herzog (2006), sobre gramática e norma - Faraco (2008), Fanchi (2001), Kato (2013) e o ensino de gramática – Foltran (2013), Martins (2013), Perini (2010), Vieira e Brandão(2011); no capítulo 02, descrevem-se estudos anteriores a esta pesquisa que, também, trataram sobre as formas de retomadas do objeto direto em diferentes normas do português; no capítulo 03, expõem-se o corpus e um diagnóstico quantitativo e qualitativo da realidade das retomadas do objeto direto, levando em consideração dois contextos narrativos de escrita escolar; no capítulo 04, contextualiza-se a escola na qual foi feita a pesquisa e, em seguida, apresenta-se a proposta de intervenção, considerando o diagnóstico apresentado no capítulo anterior; no capítulo 05, expomos os resultados alcançados. Encerramos esta dissertação com as considerações finais e as referências utilizadas para este estudo.

Fundamentação teórica

Nossa análise partiu dos fundamentos da teoria sociolinguística variacionista, tendo como base os estudos sociolinguísticos de Labov (2008), Weinreich; Labov; Herzog (2006) - Doravante WLH, Tarallo (2007), como também nos valeremos de discussões teóricas sobre (ensino de) gramática e normas do português a partir dos estudos de Franchi (2006), Faraco (2008), Vieira e Brandão (2007), Martins (2013), Kato (2013) e Foltran (2013), Martins, Vieira e Tavares (2014).

Um pouco da sociolinguística

A sociolinguística variacionista, teoria cujo precursor é o linguísta William Labov, toma o vernáculo como seu principal objeto de estudo. Segundo Tarallo (2007, p.19), o vernáculo é o mesmo que a língua falada, sendo, portanto "a enunciação e expressão de fatos, proposições, ideias (o que) sem a preocupação de como enunciá-los". Esse ambiente despreocupado de uso da língua entendia-se por "caos linguístico". E a sociolinguística variacionista tem por objetivo sistematizar esse "aparente caos" que seria

> um campo de batalha em que duas (ou mais) maneiras de se dizer a mesma coisa [...] se enfrentam em um duelo de contemporização, por sua subsistência e coexistência, ou, mais fatalisticamente, em um combate sangrento de morte. (TARALLO, 2007, p. 5)

Às mesmas maneiras de se dizer a mesma coisa se dá o nome de "variantes linguísticas" e a um conjunto formado por essas variantes se dá o nome de "variável linguística". Como já dito, nesta pesquisa, tomaremos como objeto de estudo a variável da retomada do objeto direto a partir das seguintes variantes: pronome clítico, pronome nominativo, SN anafórico e objeto nulo. Para Labov (2008, p. 26), uma variável linguística é apropriada para análise quando apresenta as seguintes propriedades: frequência (ocorrência repetida), estruturação (integração do item no sistema linguístico) e estratificação (distribuição desproporcional). Sendo assim, a nossa variável de estudo se configura como um objeto apropriado para análise, pois é nítida a frequente ocorrência das variantes que compõem a variável do acusativo anafórico de 3ª pessoa no português brasileiro, assim como também a

integração das variantes, a exemplo do objeto nulo que vem cada vez mais ganhando espaço no sistema linguístico e se tornando a melhor alternativa quando se está em dúvida entre usar a forma prestigiada (o clítico) ou a forma estigmatizada (o pronome nominativo). E nossa variável também apresenta uma distribuição desproporcional, já que as variantes objeto nulo e sintagma nominal, como já apontam estudos anteriores ao nosso (ver Duarte e Ramos (2015) a sair), ocorrem numa frequência bem mais significativa do que as variantes pronome clítico e pronome nominativo.

É importante destacar que no cerne de toda essa discussão está a variação. E por esse motivo, a sociolinguística variacionista é a teoria base para o estudo ora apresentado. É a variação que move os moinhos quando o assunto é língua, pois ela é intrínseca a qualquer língua natural. Destacamos, pois, a importância da teoria variacionista retomando as palavras de Labov:

> A maioria dessas variações ocorre apenas uma vez e se extinguem tão rapidamente quanto surgem. No entanto, algumas são recorrentes e, numa segunda etapa, podem ser imitadas mais ou menos extensamente, e podem se difundir a ponto de formas novas entrarem em contraste com as formas mais antigas num amplo espectro de uso. (LABOV, 2008, p. 20).

Norma e gramática

Na busca por entender a variação, recorre-se ao estudo da norma, ao estudo da gramática. Porém, o que é mesmo norma? E o que é mesmo gramática? Abre-se, então, outra discussão que também não tem uma única definição. Mas, afinal, como ensinar Língua Portuguesa diante de tantas indagações, de tantas dubiedades? Como garantir um ensino eficaz, se ainda há tanto conflito com relação à uma identidade linguística, muitas vezes mascarada sob o rótulo da homogeneidade e unidade. Talvez nunca consigamos responder a essas interrogações, mas a partir desse ponto, daremos início à uma discussão sobre norma(s) e gramática(s).

Entendamos, inicialmente, o que é norma, para, em seguida, apresentarmos alguns conceitos de normas linguísticas muito discutidas na academia (mas ainda muito distante da escola), mas, mesmo assim, ainda muito confundidas. Faraco (2008, p.35) conceitua norma da seguinte forma: "determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são

correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala. Norma nesse sentido se identifica com normalidade, ou seja, o que é corriqueiro, usual". Partindo do princípio de que não existe uma única forma corrente de falar a língua, nem de escrevê-la, chega-se à conclusão de que também não existe uma única norma. Cada variedade da língua tem sua norma, tem sua singular organização e está situada em um contexto social específico motivador.

Diante do que foi apresentado como norma, partimos agora para uma essencial diferenciação do que seja norma culta e norma padrão. De acordo com Faraco, por volta de 1960, o termo "gramática" começa a ser visto com certa negatividade. O velho ensino de nomenclatura, de decoreba, de exercícios mecânicos não estava mais em alta na sociedade. Ensinar gramática já não era tão "bonito", passou-se a ser mais adequado aos novos padrões acadêmicos o ensino de norma culta. Era como se a moda tivesse passado, mas os costumes não, pois a mudança de nomenclatura não mudou a forma de ensinar. Para Faraco (2008, p. 23), "a expressão norma culta caiu como uma luva. Não era uma expressão desgastada (por que era até então, de uso restrito) e vinha do discurso científico (o que lhe garantia certo *pedigree*)". De lá pra cá, muita coisa permaneceu do mesmo modo, continuamos fazendo as mesmas análises linguísticas nas universidades, com os mesmos padrões de certo e de errado estabelecidos no mesmo ensino tradicional da língua nas escolas ou mesmo fora delas. A única coisa que mudou foi o nome dado a tudo isso.

Quando se fala em norma, não existe apenas a norma culta. Surge, então, a necessidade de classificar essas diferentes variedades de normas, de descrever seus aspectos característicos para poder distinguir uma variedade da outra. Dessa forma, o termo "norma" adquire múltiplas faces: norma culta, norma padrão, norma popular, etc. Atualmente, a grande problemática sobre norma gira em torno de dois termos ainda usados como sinônimos, mas que são completamente distintos: a Norma Padrão Brasileira e a Norma Culta Brasileira. Para muitos, até para professores da Língua Portuguesa, a norma culta é aquela almejada socialmente, pois denota prestígio. Mesmo que hoje seja difícil classificar ou determinar que expressões linguísticas fazem parte da norma culta brasileira, o que se sabe é que a norma culta não é tão escarça na fala dos brasileiros, pelo menos não daqueles considerados letrados - o conceito de letrado é outro ponto que provoca pontos de vista opostos. Faraco (2008, p.54) mostra que a expressão norma culta "deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas

situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita". Como podemos ver na citação anterior, "norma culta" se refere a um aspecto puramente linguístico, não sendo correto ser tomado como julgamento para outras dimensões sociais. Não dominar a norma culta não significa que o falante seja mais ou menos culto socialmente.

Na Europa, nos fins do século XV, em meio à unificação política, em busca de união econômica e social, surge também a necessidade de uma unificação linguística, de uma referência para grande heterogeneidade linguística. Nessa busca por homogeneidade, criaram-se instrumentos normativos, gramáticas e dicionários, que prescreveriam um padrão linguístico a ser seguido como modelo. Até hoje, esses modelos ainda prevalecem com a face da norma padrão. E sobre norma-padrão, Faraco (2008, p. 73) esclarece que "não é propriamente uma variedade da língua, mas um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização".

> Embora o padrão não se confunda com a norma culta, está mais próximo dela do que das demais normas, porque os codificadores e os que assumem o papel de seus guardiões e cultores saem dos extratos sociais usuários da norma culta. Se esse é um fator de aproximação, é também um fator de tensão, porque o inexorável movimento histórico da norma culta tende a criar um fosso entre ela e o padrão, ficando este padrão cada vez mais artificial e anacrônico, se não houver mecanismos socioculturais para realizar os necessários ajustes. (FARACO, 2012, p. 40)

Iniciemos, então, uma discussão sempre necessária sobre gramática. O que é gramática afinal? Em que exatamente estamos falando quando falamos em gramática? Infelizmente, o conceito de gramática, ainda, mais difundido (ou o único) nas escolas continua sendo o de gramática normativa. Esse modelo de gramática é tomado como "o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores" (FANCHI, 2001, p. 16). Assim como giram incompreensões em torno do termo "norma", sobre o termo "gramática" também giram algumas controvérsias. O termo "gramática" é polissêmico e, até este momento, mencionamos apenas um sentido de gramática, aquele de gramática como um livro de regras para o "bom uso" da língua. No entanto, quando falamos em gramática,

podemos estar nos referindo a um compêndio gramatical, a teorias gramaticais, ou, ainda, a uma disciplina ou simplesmente às regras de significação da língua. Este último conceito é quase totalmente desconhecido fora da academia em detrimento do primeiro conceito apresentado.

E em meio a tantos e a variados ideais de gramática, para nosso estudo, interessa-nos difundir o seguinte sentido gramatical: "por que e como as expressões das línguas naturais significam aquilo que significam?" (FANCHI, 2006, p. 53). Nessa perspectiva, o importante na descrição gramatical é "estudar a variedade de recursos sintáticos expressivos, colocados à disposição do falante ou do escritor para a construção do sentido. Repetindo: gramática é o estudo das condições linguísticas da significação" (FANCHI, 2006, p. 88). Para integrar e ilustrar o mesmo ideal defendido por Fanchi, Foltran (2013, p. 178-179) afirma que "o trabalho com a teoria precisa ser uma construção: a reflexão, o pensamento científico, a curiosidade, as hipóteses para desvendarmos as relações, as categorias e as funções e, enfim, podermos responder por que o sintagma ou a sentença significam o que significam".

Para finalizarmos (ou começarmos) nossa discussão sobre gramática, aquela que ultrapassa a norma padrão, que preza por esclarecer "por que e como as expressões das línguas naturais significam aquilo que significam?", faremos uso das palavras de Foltran (2013) e as reafirmamos aqui.

> Ensinar gramática é operar com os conhecimentos que o falante tem de sua própria língua e torna-los explícitos. É levar à percepção de que, apesar de termos um número infinito de possibilidades de sentenças da língua, temos um número bastante reduzido de estruturas linguísticas. Levar ao conhecimento e descrição dessas estruturas é um trabalho instigante, além de ser um momento privilegiado para o desenvolvimento do pensamento científico". (FOLTRAN, 2013, P. 175).

O ensino de gramática é fundamental para o aluno, não queremos dizer que ele deve deixar de estudar norma padrão, nem deixar de estudar gramática normativa, apenas se faz urgente mostrar que a gramática normativa não é a única forma de estudar a língua, muito menos a que representa a língua portuguesa em sua totalidade, e isso deve ficar claro para que os fenômenos não mencionados pela gramática normativa não permaneçam sendo considerados

"erros", nem fazendo com que os alunos pensem que não sabem gramática por que não sabem a norma padrão. Um novo modo de ensino pode ser sim um caminho mais difícil, mas se faz necessário expor que "para ensinar gramática não se precisa lançar mão de uma teoria sofisticada. Até podemos fazê-lo, mas não é imprescindível. Ensinar gramática é tornar transparente o que dá suporte ao uso que fazemos da língua". (MARTINS, 2013, p. 192). Da mesma forma, afirma Perini (2010, p. 23), "fatos complexos requerem uma descrição complexa, e qualquer outra saída acarreta a transmissão aos alunos de uma imagem falsa do fenômeno estudado". Ao ser falar de um ensino sofisticado ou complexo, não estamos falando de algo incompreensível para os alunos, muito pelo contrário, estamos defendendo um ensino significativo/reflexivo de língua, pois até então o ensino categórico da gramática normativa não está fazendo com que o aluno insira na sua prática de escrita o que ele ver nos livros didáticos com relação ao acusativo anafórico de terceira pessoa.

Uma proposta de intervenção

Nesta sessão, apresentaremos uma SD destinada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Delzuite Maria Soares da Costa – Lagoa Salgada/RN. Especificamente, o conteúdo trabalhado na SD foi a variável objeto direto anafórico de 3ª pessoa e suas variantes. Essa SD tem o propósito geral de apresentar um ensino de gramática pautado na gramática do aluno – isso significa considerar as suas diferentes normas, respeitar/valorizar a sua variação linguística. Ao adotar essa forma de ensino, espera-se que os alunos reconheçam as formas já utilizadas e que absorvam as outras variantes, ainda pouco recorrentes em suas produções escritas. Foi tentando alcançar tal propósito que criamos o seguinte esquema de sequência didática:

Produção inicial: relato de filme e relato de experiência pessoal.

O primeiro momento da nossa SD visa verificar os conhecimentos prévios dos alunos com relação ao fenômeno em questão. Para tanto, foram propostas aos alunos duas atividades de escrita: a primeira delas foi o relato do filme

Narradores de Javé. Os alunos do 9º ano assistiram o filme na escola e, logo em seguida, relataram, na modalidade escrita, a história do filme, levando em conta a discussão do filme sobre a importância da escrita. A segunda coleta de dados também foi a escrita de um relato, mas, dessa vez, um relato de experiência, na qual o aluno tinha que contar alguma situação de risco pela qual o próprio já passou ou uma situação de risco com alguém próximo a ele.

A partir da análise feita dessas duas produções, se identificou as ocorrências das formas acusativas anafóricas na escrita da turma já mencionada. Concluída a análise, chegou-se a um diagnóstico inicial sobre o uso dos clíticos acusativos e foi com base no resultado do diagnóstico que as etapas seguintes foram construídas e aplicadas. O resultado apontou para um baixo índice do clítico, assim como também do pronome nominativo e mostrou que as variantes objeto nulo e sintagma nominal estão em equilíbrio, sendo mais utilizadas pelos alunos nas produções escritas.

Vejamos os números:

Tabela 01: Frequência do acusativo anafórico de 3ª pessoa no relato de filme

Produções escritas	**Pron. Clítico**		**Pron. nominativo**		**Sintagma nominal**		**Objeto nulo**	
	Nº	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**
Relato de filme	4	5%	6	7%	45	51%	33	37%
Relato de experiência pessoal	1	3%	6	18%	8	24%	18	55%

Reflexões iniciais: o que os alunos entendem por gramática, objeto direto e acusativo anafórico.

Nesta etapa, foi entregue a cada aluno um quadro de reflexões iniciais, contendo as seguintes perguntas, às quais eles teriam que responder SIM, NÃO, NÃO SEI:

01- Você já estudou gramática na aula de língua portuguesa?

02- Você saberia explicar o que é gramática?

03- Você gosta de estudar gramática?

04- Você acha importante estudar gramática?

05- Você já estudou objeto direto na aula de língua portuguesa?

06- Você saberia dizer para o que serve o objeto direto na frase?

07- É possível formar uma frase sem objeto direto?

08- O objeto direto está sempre ligado ao sentido de outra palavra?

09- O objeto direto tem a função de complementar o sentido de outra palavra?

10- Na frase: "Joana encontrou João na parada". Existe objeto direto?

11- Na frase: "Os alunos entregaram os trabalhos". O termo em destaque é o objeto direto da frase?

12- Na frase: "As meninas morreram". A palavra em destaque precisa de complemento para obter sentido?

13- Na frase: "As meninas compraram". A palavra em destaque precisa de complemento para obter sentido?

14- Na frase: "As garotas gostam de música". Existe objeto direto?

15- Na frase: "Carlos viu Maria". Existe objeto direto?

16- Na frase: "Carlos viu ela". Existe Objeto direto?

17- Na frase: "Carlos a viu". Existe objeto direto?

18- Na frase: "Carlos viu". Existe objeto direto?

19- Nos casos número 15, 16, 17 e 18 o uso do objeto direto está correto?

20- Dentre as frases nos casos 15, 16, 17 e 18, alguma delas você não usa?

Introdução ao assunto: o objeto direto e o objeto direto anafórico

Diante do resultado do diagnóstico, que apontou para resistência do uso do clítico acusativo e, em contra partida, para a grande utilização da forma nula e do sintagma nominal, formulamos para a etapa 03 um plano de aula expositiva. Nesta aula expositiva foi abordado o assunto objeto direto e objeto direto anafórico. Foi necessário retomar o assunto objeto direto, pois os alunos sabiam que já haviam estudado o assunto, mas não sabiam explicá-lo, nem reconhecer o fenômeno em questão, isso ficou evidente a partir do resultado da etapa 02 com o quadro de reflexões iniciais. Dessa forma, não só revisamos o assunto como o ensinamos a partir da noção de predicadores verbais (cf. Duarte, 2011).

O nosso plano de aula foi dividido em três momentos:

- Primeiro momento: apresentar a noção de predicação para a tradição gramatical e para os estudos linguísticos.
- Segundo momento: apresentar os conceitos de objeto direto presentes na tradição gramatical e nos estudos linguísticos, neste último a noção de objeto direto se dará partir da noção de complementação do verbo.
- Terceiro momento: apresentar a diversas formas de concretização do objeto direto como forma de retomada anafórica. Nesse momento, trabalhar também a noção de referente dentro do texto.

Transcrição de fala: o acusativo na língua em uso

Nesta quarta etapa, os alunos são levados a perceber, nas suas próprias falas, as formas acusativas anafóricas estudadas na aula anterior. Para isso, foi necessário gravar um momento de fala comum em sala de aula. O diálogo foi gravado em um aparelho celular, mas foi necessária uma caixa de som após a gravação para que os alunos tivessem acesso à gravação e pudessem, junto com o professor, fazer a transcrição do áudio no quadro.

Nesta etapa, se optou por dar um comando para que uma conversa se iniciasse entre ele e o aluno. O comando foi o seguinte: "*Pense em uma coisa que*

você quer comprar até o final do ano e por quê.". Essa pergunta deve ser direcionada a alguns alunos e espera-se que eles se disponham a respondem, caso um dos alunos não se sinta à vontade para responder e só passar a pergunta para um próximo aluno, pois a intenção é que se estabeleça um curto diálogo a fim de que esse possa ser gravado e transcrito logo após a gravação. Para esse primeiro momento de gravação, é fundamental que os alunos não saibam que estão sendo gravados, a fim de que suas falas coletadas sejam as mais naturais possíveis. Após o término da gravação, pode ser dito aos alunos que a conversa estava sendo gravada e que eles irão transcrever em seus cadernos a conversa gravada a fim de perceberem os objetos diretos anafóricos presentes na gravação. Para isso, é necessário levar à sala de aula uma caixa de som, na qual o aparelho celular será conectado, para que o áudio seja propagado para a turma. Professor e alunos, juntos, transcrevem no quadro a gravação e encontram as formas de acusativos anafóricos ocorridos na fala gravada.

É fundamental levar os alunos a perceberem que o que tanto se estuda em gramática é apenas o que eles já usam na língua oral, no seu dia-a-dia, nas conversas mais simples. Claro que isso não se aplica ao uso do clítico, já que esse não se mostrou presente em suas produções escritas e, provavelmente, não se apresentará nos momentos de fala também. E essa ausência deve ser mostrada ao aluno durante a transcrição de fala. O objetivo com essa atividade não é ensiná-los a usar os acusativos anafóricos em momentos de fala, mas sim fazê-los enxergar as formas de acusativos anafóricos presentes em sua gramática.

Familiarização com as formas de retomadas em textos diversos: o pronome clítico, o pronome nominativo, o sintagma nominal e o objeto nulo.

Na etapa 05, os alunos vão identificar, em diferentes textos (entrevista, página de diário, receita, tirinha, piada..) todas as formas de retomadas por objeto direto anafórico. Essa atividade foi dividida em duas partes, na primeira delas, todas as formas de acusativo anafórico estarão selecionadas e os alunos terão que identificar os referentes de todas as formas destacadas. Na segunda parte, o processo foi feito ao contrário, pois os alunos terão que encontrar as formas de objeto direto anafórico correspondentes aos referentes que já estarão selecionados no texto.

Nessa atividade, os alunos tiveram que levar em consideração o nível de formalidade do texto ([+ formal] e [– formal]) e a natureza ([+ humano] e [- humano]) do referente do objeto direto anafórico. Cada aluno recebeu os mesmos textos e fizeram a atividade em dupla, levantando hipóteses para o uso de uma determinada variante e não de outra nos contextos da atividade.

Exposição e discussão do diagnóstico das produções iniciais: observando o próprio uso

Apresentamos, em sala de aula, para o grande grupo o diagnóstico das produções iniciais dos seus próprios textos. Com esta sexta etapa, temos o objetivo de fazer com que os alunos percebam as formas de acusativos anafóricos utilizadas nas suas próprias produções escritas, percebendo também que mesmo não sabendo antes do que se tratava o objeto direto anafórico, eles já faziam uso dessa categoria gramatical, apenas não conseguiam reconhecê-la nem nomeá-la.

Nesta etapa, os alunos têm a chance de se auto-avaliar, pois poderão observar tanto os pontos negativos como os positivos de toda a turma, refletindo sobre como evitar os negativos e sobre como atingir os positivos. Através dessa aula, pretende-se tornar transparente ao aluno algo que ele já utiliza linguisticamente e, principalmente, pretende-se fazer com que os alunos dominem o maior número de formas acusativas anafóricas possíveis. E já que no diagnóstico inicial ficou claro que as formas mais utilizadas são o objeto nulo e o sintagma nominal, vamos apresentar que existem outras variantes de acusativos anafóricos, também válidas, na hora de retomar um referente no texto escrito, a exemplo do clítico e do pronome forte.

Para que o resultado seja mais proveitoso, é necessário elencar alguns pontos principais a serem abordados durante a apresentação do diagnóstico. A partir dos casos encontrados nas produções escritas iniciais (16 relatos de filme e 16 relatos de experiência pessoal), foram discutidos os seguintes pontos:

a) O uso do acusativo anafórico sem um referente;
b) As Variantes que podem gerar ambiguidade;
c) A troca de acusativo por dativo;
d) A retomada por sintagma nominal e seus sinônimos;

e) A melhor opção de retomada quando o referente está perto e quando o referente está distante textualmente.

Escrita coletiva: uma história inventiva

Nesta aula, foi produzida, coletivamente, uma narrativa ficcional. Essa parte da intervenção se deu por intermédio do professor que orientou a produção do início até o final da história. Foi dado a essa atividade o nome de "História inventiva". A atividade ganhou esse nome, já que os alunos tiveram de inventar uma história a partir de três elementos sorteados: 1- personagem, 2- motivação e 3- complicação. Após o sorteio, todos os alunos juntos teriam a missão de criar uma narrativa na qual estivessem presentes os elementos sorteados. Essa narrativa teria que ter início, meio e fim. Os alunos teriam liberdade para criar quantos personagens a mais precisassem e também teriam que dar um título para a história. Para essa escrita coletiva de uma história inventiva, foram sorteados os seguintes elementos:

1. Personagem: uma mesa
2. Motivação: quer ser artista
3. Complicação: perdeu o mapa.

Resultado da escrita coletiva:

A mesa Maria

Era uma vez certa mesa que vivia abandonada no porão. A mesa se chamava Maria. Maria vivia triste porque era muito solitária. Até que um dia, jogaram uma cadeira velha no porão. A partir dai, Maria ficou menos solitária, porque começou uma grande amizade com Florentina, a cadeira.

Conversa vai, conversa vem... Um dia, Maria descobriu que Florentina já foi muito famosa, que tinha sido uma cadeira de teatro que já participou de várias peças. Ao descobrir que Florentina já foi muito feliz fazendo teatro, Maria também quis fazer.

Porém não sabiam como fazer para realizar esse sonho. Todos os dias, Maria se pegava pensando em como fazer para sair do porão. Florentina vendo a tristeza da amiga, resolveu ajudá-la. Mostrou-lhe um mapa, no qual estava o caminho para o teatro e onde ela poderia fazer muito sucesso.

A partir daí, elas começaram a armar um plano de fuga. Todos os dias, as duas pegavam o mapa e tentavam encontrar o melhor caminho para o teatro. Até que chegou o dia esperado. Quando elas viram alguém abrindo a porta do porão, elas se juntaram, Maria pegou Florentina e bateu na cabeça do homenzinho que tinha aberto a porta. Saíram correndo em direção à porta e conseguiram chegar na rua.

Ao chegar na rua, pediram carona ao caminhão do lixo que ia passando. Contaram toda sua história para o motorista e mostraram o mapa a ele, que ficou muito emocionado e resolveu ajudá-las, levando-as até o teatro. O problema foi que no meio do caminho, um vento forte que bateu levou o mapa das mãos do motorista que ficou muito triste por deixá-lo voar pela janela.

Mesmo assim, eles não desistiram. Mesmo sem o mapa, passaram o dia rodando até encontrar o teatro e finalmente encontram.

Ao chegar lá, Florentina que havia desistido de trabalhar, pois já estava muito cansada de tantos anos de teatro, apresentou Maria para seus outros colegas que a receberam muito bem.

Maria foi toda reformada, ganhou nova pintura e recebeu um banho de brilho. Junto com Florentina, elas fizeram fama, e trabalharam muito em vários teatros, ficaram famosas, eram a mesa e a cadeira mais felizes do mundo.

Minha história entrou por uma porta e saiu por outra e quem souber que conte outra...

Produção final: escrita de uma história inventiva individualmente

Para esta última etapa, os alunos farão uma última produção escrita. Pensamos em fazer uma reescrita de uma das produções iniciais, ou do relato do filme

ou do relato de experiência pessoal, mas como na sexta etapa dessa SD apresentamos para os alunos o diagnóstico de suas produções iniciais, achamos que os alunos poderiam ser ater em corrigir possíveis "inadequações" e esquecerem de criar, de produzir. Por isso, optamos por uma nova produção escrita. Levando em conta que na etapa anterior, os alunos, em conjunto, escreveram uma narrativa ficcional, para esta última etapa foi solicitado que produzissem uma nova narrativa, dessa vez individualmente e com outros elementos.

Todas as atividades anteriores foram de caráter elucidativo, os alunos contribuíram com todas elas, mas não foram cobrados quantitativamente nem qualitativamente. Porém nesta atividade, eles foram cobrados quanto ao uso do clítico, já que essa foi a variante menos utilizada em suas produções iniciais e já que durante o processo da escrita coletiva, os próprios alunos já estavam sugerindo o clítico como alternativa para vários casos de retomadas.

Os elementos sorteados para escrita individual da nova História Inventiva foram:

1. Personagem: um hipopótamo
2. Motivação: precisa voltar para casa e desligar a panela
3. Complicação: tem que se soltar das correntes

Foi com base na análise das produções finais que chegamos aos resultados dessa intervenção. Observamos se o texto final atendeu aos critérios estabelecidos como parâmetros de avaliação e se os alunos obtiveram maior domínio sobre as várias formas acusativas anafóricas, principalmente, pela forma clítica acusativa, e se conseguiram utilizar as outras variantes em harmonia.

Resultados

Como podemos observar no gráfico acima, os resultados foram positivos com relação à introdução do clítico na escrita dos alunos. O número de ocorrência do clítico aumentou expressivamente, no entanto, a situação de produção da escrita final deve ser considerada, haja vista que o período da produção escrita se deu logo após o estudo de todas as etapas da sequência didática. Assim, os alunos se encontravam condicionados a observar o fenômeno de reto-

mada pelo acusativo anafórico, e dessa forma estavam muito atentos ao uso do clítico, o que provocou também um grande número de inadequações durante a escrita do texto, como podemos ver nos seguintes trechos retirados da última produção:

1. Ele esforçando-se conseguiu o diploma de cozinheiro, seus pais **o** perguntaram, "qual foi a motivação que o fez ter se escrito num curso de culinária."
2. Era uma vez um hipopótamo chegaram-**na** casa dele porque o hipopótamo teve de volta para-**la**
3. Chegando lá ele **a** perguntou
4. Ao chegar em casa a panela estava toda queimada. Tom liga para Susie **a** explicando todo o ocorrido

Comparando os números do diagnóstico inicial com o resultado final, percebe-se um relevante avanço no uso da variante pronome clítico, que passou de 05 ocorrências na primeira produção e 01 ocorrência na segunda produção para 45 ocorrências na produção final. O pronome nominativo permaneceu com baixa ocorrência, enquanto o sintagma nominal foi bastante usado assim como nas produções iniciais, já o objeto nulo teve uma significativa queda passando de 33 na primeira escrita e 18 na segunda para 10 na última escrita.

Dessa forma, fica claro que o sintagma nominal sempre será usado, pois é uma forma de reiterar o que está sendo falado no texto. O pronome nominativo na posição acusativa, talvez por já ter sido tão rebatido e estigmatizado dentro e fora de sala de aula, ainda é pouco utilizado. Mas a partir do estudado durante toda a sequência didática, os alunos conseguiram fazer uma troca justa, pois conseguiram utilizar os clíticos onde anteriormente usariam a forma nula. Isso é bastante favorável, pois mostra que o aluno passou a enxergar a categoria vazia e a perceber que pode fazer uso ou não dela. Assim escolheram preencher a posição de objeto, que antes se encontrava nula/vazia, por uma forma que passou a fazer sentido para eles, a forma clítica. É claro que esse resultado se deve a aplicação das atividades em um curto espaço de tempo.

Referências

BARBOSA, Afranio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA. S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.) **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2011. P.31- 54

BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAGNO, Marcos. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CUNHA, Celso; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 5 ed. Riso de Janeiro: Ed. Lexikon, 2008.

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. O papel da sociolinguística na descrição da gramática da escrita contemporânea. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Orgs.) **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa.** Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013. p. 115-142.

DUARTE, Maria Eugênia. Termos da oração. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Editora Contexto, 2011. p. 185-203.

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. RAMOS, Jânia Martins. Variação nas funções acusativa, sativa e reflexiva. In: MARTINS, M.A. ABRAÇADO, J. **Mapeamento Sociolinguístico do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015 (a sair)

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: Desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marco (Org.) **Linguística da norma**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 35 – 56.

FOLTRAN. Maria José. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M. A.(org.) **Gramática e ensino**.1ed. Natal: EDUFRN, 2013. p.167- 185.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda; MÜLLER, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.

FREIRE, G. Clíticos acusativo e dativo no ensino de língua padrão. In: PALOMANES, R., BRAVIN, A. M. (Orgs.) **Práticas de ensino do português**. São Paulo: Contexto, 2012. P. 91-110.

KATO, Mary Aizawa. A Gramática nuclear e a língua-I do brasileiro. In: MARTINS, M. A.(org.) **Gramática e ensino**. 1ed. Natal: EDUFRN, 2013. p.149-164.

LABOV.W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
MARTINS, M. A. Sobre (a necessidade de) o ensino de gramática: explorando aspectos da sintaxe do sujeito no Português Brasileiro. In: M. A. M. (Org.). **Gramática e Ensino**. 1ed. Natal: EDUFRN, 2013, v., p. 189-205.
MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A.(Orgs.) **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
PEREIRA, Ivelã; COELHO, I.L. **O uso variável das formas anafóricas no acusativo**. Letrônica, Porto Alegre, v. 6, n.1, p.288-318, jan./jun.,2013.
PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marco (Org.) **Linguística da norma**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 141 – 161.
TARALLO, Fernando. (org.) **Fotografias Sociolinguísticas**.Campinas. SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.
TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2007.
TAVARES, Maria Alice. Gramática na sala de aula: o olhar da sociolinguística variacionista. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Orgs.) **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa.** Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013. p. 91- 114.
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000.
VIEIRA, Silvia R.; BRANDÃO, Silvia F.(Orgs.) **Ensino de gramática:** descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2011.
WEINREICH, U; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para um teoria da mudança linguística.** São Paulo: Parábola, 2006.
ZABALA, Antonio. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. In: ZABALA, Antonio. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.53-86.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar se o professor está possibilitando escolhas ao aluno ou apresentando apenas um ensino tradicional da gramática. O trabalho foi desenvolvido através de um estudo de cunho bibliográfico, em que entendemos a urgência de se aprofundar neste tema, o qual ainda parece ser um problema real e atual nas salas de aulas. A pesquisa bibliográfica abrange a leitura, análise e interpretação de livros, periódico de estudiosos dessa área, como Bagno (2007). Com esse autor, podemos identificar estratégias de como os professores, em atuação e em formação, podem abordar em sala de aula a variação linguista e as mudanças na língua portuguesa, mostrando aos alunos que o "erro" é influência de gramáticos tradicionais que definiram um modelo no qual quem não está de acordo com essas normas estabelecidas por eles, simplesmente estão errados. O ensino de gramática deve estar voltado para a realidade do educando, e o professor tem que estar atento para todo um conjunto que envolve o aluno. É preciso mostrar ao aluno contextos em que ele pode escolher entre uma forma e outra da linguagem. O professor também tem que ter uma base de sociolinguística para que esse ensino de variação linguista produza efeitos. O professor tem que ser consciente de que existem razões sociais, culturais, regionais e que essas variações têm que ser levadas em conta na vida dos alunos, pois não é a língua que muda com o tempo, são os falantes que, em sociedade, mudam a língua. Ao final da pesquisa, concluímos que o preconceito linguístico ainda é algo bem real em nossas salas de aula, assim como a resistência por parte de alguns professores em trabalhar a variação linguística e insistem no ensino da gramática tradicional.

Palavras-chave: Professor, Variação linguística, Aluno, Sociedade.

COMO LIDAR COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE GRAMÁTICA

Gilzinele Nayara Domingos Barbosa

Introdução

Nos tempos atuais uma das maiores discussões no meio educacional é o ensino de língua portuguesa, que é considerado "arcaico" devido ao uso de métodos totalmente teóricos, que por sua vez quase sempre não consegue estabelecer relações entre a teoria gramatical e a prática de texto. Por que a gramática tem causado tanta discussão entre os profissionais da educação? Afinal ela deve ou não deve ser ensinada nas escolas? Por que o ensino de gramática vem sendo tão discutido?

Se lembrarmos das aulas de português que tivemos na escola, logo virá em nossa memória um confuso emaranhado de regras que tínhamos que decorar sem o direito de questionar, professores que seguiam um plano de aula durante muitos anos e que para eles isso era o correto, sem a preocupação se o aluno está aprendendo, se esse método é eficaz, e sem se importar com o que o aluno pensa a respeito desse ensino.

Nos dias atuais ainda existem professores que defendem o ensino tradicional da gramática normativa nas escolas, por acreditarem que a gramática sempre irá fazer parte do cotidiano do aluno, que as regras e exceções imposta pela gramática poderão ser aplicadas em seu dia a dia, ou será que é comodismo, insegurança, medo do novo? É normal essa insegurança por parte dos professores e até mesmo dos alunos que quando se deparam com uma nova metodologia de ensino que contraria aquelas normas padrões logo vem uma rejeição por parte deles. Com isso existem professores que preferem manter-se no comodismo sem mostrar ao aluno as duas faces da gramática e apresentar a ele opções. Deve-se levar em consideração que a gramática não pode ser tida como uma verdade úni-

ca, inquestionável e acabada, existe fatores como a realidade do aluno e o perfil do educando do século XXI que tem que ser considerados. A gramática não pode ser a única fonte para o ensino da língua, tanto do ponto de vista teórico como do prático. Na escola é onde começa o ensino do preconceito linguístico.

O ensino do preconceito linguístico

O ensino do preconceito linguístico na vida dos falantes começa antes mesmo deles chegarem na escola, quando eles começam a falar já começam as correções e mostrando a eles que isso é 'certo' e isso é 'errado', quando chegam na escola a situação só piora; lá eles vão se deparar com regras que terão que seguir sem ter o direito nem de questionar, iram encontrar professores que vão corrigi -los quando eles expressar uma variação linguista diferente da língua padrão, o que leva o aluno a pensar que não sabe falar a língua portuguesa.

E esse preconceito vem se perdurando por muito tempo, apesar da língua ser um sistema vivo e que tem evoluído muito nas últimas décadas, ainda somos surpreendidos com comentários antigos como: "o brasileiro não sabe falar português", "o português é umas das línguas mais difíceis do mundo", "o que não está nas gramáticas nem nos dicionários não existe, não é português". E não é assim, o brasileiro sabe português sim. O que acontece é que o português brasileiro é diferente do português falado em Portugal. A língua falada no Brasil, do ponto de vista linguístico já tem regras de funcionamento que cada vez mais se diferenciam da gramática da língua falada em Portugal. Na língua falada, as diferenças entre o português de Portugal e o português falado no Brasil são tão grandes que muitas vezes surgem dificuldades de compreensão. O único nível que ainda é possível numa compreensão quase total entre brasileiros e portugueses é o da língua escrita formal, pois a ortografia é praticamente a mesma, com poucas diferenças.

> O que diz respeito ao ensino do português no Brasil, o grande problema é que esse ensino até hoje, depois de mais de cento e setenta anos de independência política, continua com olhos voltados para a norma linguísticas de Portugal. As regras gramaticais consideradas "certas" são aquelas usadas pelos "falantes cultos" de lá, que serve para a língua falada de lá, que retratam o funcionamento da língua que os portugueses falam. (BAGNO, 2009, p.42).

Por que insistir em um ensino tradicional?

Como se sabe, o ensino sistemático da gramática teórica tem sido frequentemente criticado nas últimas décadas. Por ainda existirem professores que não aceitam uma transformação em sala de aula, eles insistem em manterem um ensino totalmente tradicional e teórico da gramática dizendo que sempre foi assim, ele aprendeu dessa forma e é dessa forma que ele tem que passar. Há anos se fala de uma concepção diferente do ensino de gramática, mas pouca coisa mudou. O professor sabe que decorar regras e ler a gramática não funciona. Isso porque somente o estudo teórico não leva ninguém a falar, ler e escrever melhor. Como muitos educadores ainda não descobriram outra forma de abordar o tema, simplesmente o deixam de lado. O resultado é que o conteúdo praticamente desapareceu das salas de aulas. Porém a língua é um sistema vivo, uma ciência em constante evolução às transformações acontecem nas ruas e nos prédios de grandes instituições, na linguagem dos sermões, das palestras, dos discursos de políticos. As mudanças também ocorrem na escrita, seja aquela feita com a ponta do lápis, na máquina de escrever ou no computador. Tem sido preocupante como as aulas de gramática vem sendo conduzidas, elas não tem acompanhado essa evolução. A gramática tradicional apresenta duas faces, que muitas pessoas – mesmo os professores de português calejados – não conseguem discernir, e preferem continuar em sua zona de conforto para não contrariar toda uma tradição.

> De qualquer forma, as gramáticas nunca são neutras, inocentes; nunca são apolíticas, portanto. Optar por uma delas é, sempre, optar por determinada visão de língua. As gramáticas também (é bom lembrar) são produtos intelectuais, são livros escritos por seres humanos, sujeitos, portanto, a falhas, imprecisões, esquecimentos além, é claro, de vinculados a crenças e ideologias. Por isso, não faz sentido reverenciar as gramáticas como se nela tivesse alguma espécie de verdade absoluta e eterna sobre a língua - são produtos humanos como outros quaisquer (ANTUNES, 2007, p.33).

Ao trabalhar com a gramática tradicional e descontextualizada em sala de aula, o aluno começa a entender que a aula de português não tem relação com sua realidade, uma vez que, àquela forma de comunicação não é utilizada em seu dia a dia, são frases isoladas, sem sentido. Em decorrência, dessa forma equivo-

cada de ensinar língua portuguesa, os alunos acabam não gostando das aulas de português, porque não há sentido para eles.

Bagno afirma que: "A gramática tradicional merece ser estudada como um importante patrimônio cultural do ocidente, mas não para ser aplicada cegamente como única teoria linguística válida nem, muito menos, como instrumental adequado para o ensino" (BAGNO,2007, p.64).

Ao contrário do que muita gente acredita, nas gramáticas e nos dicionários não estão registrada toda a língua é uma ilusão acreditar que em um único livro é possível encerrar toda nossa língua. A língua é falada por seres humanos que vivem em sociedade e esses seres humanos vivem em constantes mudanças, evoluções, são instáveis sujeitos a transformações e então seria contraditório falar que a língua é estável e homogênea.

> Conhecer a história da língua, a tradição gramatical, a riqueza do nosso vocabulário, a beleza da nossa literatura oral e escrita, o potencial da nossa linguagem-tudo isso é muito bom, é precioso e deve ser cultivado. Só não podemos admitir que alguém transforme tudo isso numa arma, num arame farpado, numa cerca eletrificada ou em qualquer outro tipo de instrumento autoritário de repressão e de exclusão social (BAGNO, 2009, p.29).

O preconceito linguístico tem que ser encarado como solução e não como um problema, o verdadeiro problema é considerar que exista uma língua bem-acabada. Vivemos em uma sociedade com diferencias culturais, religiosas, econômica, orientação sexuais, opiniões políticas e etc. Com toda esta diversificação como imaginar que todo esse povo fale da mesma maneira? A variação linguística não veio para desconstruir a língua, como falam por ai, ela é estruturada e organizada podendo divide-se em: variação fonética fonológica, variação morfológica, variação sintática, variação semântica, variação lexical e variação estilístico-pragmática. Os sociolinguistas para fazer um trabalho sobre a variação linguista eles levam em considerações fatores sociais com: a origem geográfica, status socioeconômico, grau de escolaridade, idade, sexo, mercado de trabalho e redes sociais. Através desse conjunto é que se pode avaliar minuciosamente o quanto nossa língua é rica e que essas variações não são "erros". Não existe falante de estilo único.

Determinação, vontade, empenho de querer mudar.

Muito tem se falado no modo como é ministrado às aulas de português pelos professores de língua portuguesa e que esses métodos tradicionalista se tornaram arcaico e tem contribuído para o desinteresse dos alunos, e com a evasão escolar em uma disciplina tão importante como essa. Não há uma receita milagrosa nem um modelo certo para este problema que enfrentamos em nossas escolas, o que existe são professores que ainda se apegam em ensinar a gramática por obrigação e não por prazer, portanto dependerá da atuação do professor para se mudar essa prática vivida em sala de aula.

Há várias formas de mudar esse ensino tradicional, o professor tem como tornar essas aulas uma prática prazerosa e não obrigatória. A língua está em constante evolução e o professor tem que acompanhar essa evolução, refletindo sobre os novos rumos que as aulas de português precisam seguir para formar cidadãos capazes de utilizar a língua como um instrumento de interação.

Antes de um professor entrar em uma sala de aula ele deve avaliar-se, questionando-se para que ele está dando essa aula? Qual o objetivo dele ensinar esse conteúdo? Em que vai servir para o aluno e escolher o melhor método de acordo com a necessidade da turma? Pois é importante o professor levar em conta a bagagem que o aluno traz consigo, respeitando a sua língua materna e assim deixando claro que ele não está ali para impor regras e julgá-lo e sim que ele é um mediador e facilitador entre o conteúdo e o aluno. A sociedade muda, os falantes mudam, a língua muda, e então o professor também tem que passar por transformações, ele precisa de uma reeducação linguística e está crescendo junto com a língua e seus falantes. O professor tem uma papel fundamental na vida de seus alunos. Bem sabemos que no Brasil o desrespeito com os professores é grande, não existe vontade política em investi em professores, na sua capacitação em aperfeiçoamento, sendo assim alguns professores aproveitam para usar estas falhas do governo como desculpas, mas, mesmo com todas estas dificuldades os professores podem sim mudar essas aulas de gramática e as tornar em aulas agradáveis para seus alunos onde ele irá trabalhar a gramática e mostrar a eles o que é variedade linguística.

> Para mudar a aula, é preciso mudar nossa visão daquilo que ensinamos, da importância do que ensinamos e para que o ensinamos. Só assim

> nos afastaremos do modelo de análise linguística artificial, no qual a interlocução é falseada, e partiremos para a afetiva prática de análise linguística. (BORTONI-RICARDO,2014, p.67).

O professor tem que ter mais autonomia em sala de aula, ao adentrar na sala de aula, pode criar a vontade, inventar, experimentar, sonhar, ele tem diante de si crianças e adolescentes sonhadores e famintos para aprender, cabe a ele tornar as aulas mas prazerosas e estimulantes. Isso não significa que ele deixará de planejar suas aulas e faça tudo de improviso. O professor é criativo, bom de imaginação ele saberá identificar a necessidade de seus alunos e encontrará uma forma com que eles aprendam, professores que descobriram como devem proceder para que os alunos aprendam e coloque em prática aquilo que aprendeu através de um ensino voltado para realidade e não com frases inventadas e descontextualizadas.

O ensino de gramática deve estar voltado para a realidade do educando, não para que ele continue a falar e a escrever de maneira errada ou fora da norma culta, mas a partir de sua experiência, ampliar seu horizonte de expectativas, mostrando que há muitas formas de se expressar em sociedade. É preciso mostrar ao aluno contextos em que ele pode escolher entre uma forma e outra, ampliando todas as competências que a atividade verbal prevê e não apenas preparar o aluno para provas de concursos e vestibulares. Logo, a melhor maneira de se aprender é fornecer exemplos dessas regras através dos gêneros textuais que circulam socialmente, por serem atuais e, por isso, de fácil compreensão, ao contrário daqueles que dão suporte ao livro didático, cuja fonte explora frases isoladas. Os professores devem estimular seus alunos a entenderem que, para cada situação, é necessário empreender diferentes normas e diferentes registros, isso é ensinar a ser competente comunicativamente.

Possenti, (1996, p. 53) destaca que "[...] o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica", ou seja, é possível aprender uma língua sem saber os termos técnicos com os quais ela é analisada.

A metodologia proposta por Travaglia, (2004) é relevante no sentido de que busca somar conceitos e definições com praticidade. Para o autor, quem deve tomar a resolução de ensinar gramática é o professor, contudo, ao decidir fazê-lo deverá tomar cuidado para não transmitir o que já está pronto nos livros, mas procurar instigar a vontade de seus alunos em procurar novas teorias sobre o

assunto. Não existe uma única teoria e o que os alunos têm de saber é que todas são válidas, no entanto, o professor deve dar atenção à qualidade da teoria que vai apresentar aos alunos e à forma como vai fazer tal apresentação.

A proposta de ensino de gramática defendida por Travaglia (2004) tem por objetivo final preparar os alunos para a vida em sociedade. O autor lembra que tudo o que constitui a sociedade e sua cultura é simbolizado e significado pela língua, por isso seu ensino a falantes tem como finalidade o desenvolvimento da competência comunicativa já adquirida. O ensino da gramática normativa só teria valor dentro dessa proposta se entendida como o conjunto de conhecimentos linguísticos internalizados pelo usuário para uso efetivo em situações reais, sendo que ela deve ser ensinada dentro de uma perspectiva textual-interativa, já que nos comunicamos através de textos.

Para que uma aula de português se torne prazerosa e de grande utilidade para os alunos, é necessário que se mude o foco do estudo, isto é, a mudança das técnicas usadas em sala de aula. A escola precisa se afastar da perspectiva nomeadora e classificatória na qual trabalha e passar para a perspectiva da língua-em-função, ou seja, ter como objetivo a língua como uso social

> "Os princípios são o fundamento em que o professor vai apoiar-se para criar suas opções de trabalho. O novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que, com seus alunos (e não, "para" eles), produz conhecimento, o descobre e redescobre. Sempre". (ANTUNES,2003, p.36).

Nessa perspectiva, o programa para uma aula de português abrangeria o falar, o ouvir, o ler e o escrever textos. Para o desenvolvimento dessas habilidades o professor pode desenvolver atividades, como debates acerca de temas polêmicos, pois assim os alunos poderão trabalhar a argumentação, defendendo, justificando, criticando pontos de vistas distintos.

Para um melhor desenvolvimento do aluno, o professor pode elaborar atividades que exijam diferentes gêneros de textos, como pedir para os alunos escreverem uma receita, um relatório de atividades realizadas durante a semana, um cartaz com informações sobre a escola, ou seja, propor uma escrita contextualizada, em que o aluno possa ver o sentido do que está fazendo e assim abandonar a escrita vazia.

Ensinar ao aluno também que para realizar uma atividade de escrita é necessário que haja o hábito de planejar um texto, isto é, o aluno precisa planejar,

fazer um esboço sobre o que vai escrever, depois escrever e em seguida revisar e reformular seu texto, assim ele realizará uma atividade de escrita completa, pois o que prevalece não é quantidade de textos que o aluno desenvolve e sim a qualidade desses textos.

No momento que o professor proporciona a oportunidade de escrita e leitura de diversos gêneros textuais, o aluno é levado a perceber a variedade de usos e funções a que a língua contém. Desse modo, o aluno aumenta sua visão de uso da língua, ou seja, deixa de ver a língua apenas pelo lado de certo ou errado e passa a ver que a língua que ele estuda é a mesma língua que circula em seu meio social.

Nessa perspectiva de ensino, a gramática não deve ser ensinada descontextualizada e sim contextualizada, isto é, ensinar as categorias gramaticais tendo em vista apenas a categoria em si não é a melhor maneira, precisa-se mostrar ao aluno a função que uma categoria gramatical desempenha para o sentido do texto. E nessa perspectiva, o professor pode avaliar seu aluno, pois assim ele também está se avaliando e fazendo uma reflexão sobre as dificuldades e os acertos dos alunos e assim preparando os próximos objetos de estudo para que não fique ensinando aquilo que os alunos já sabem e deixem de ensinar aquilo que eles precisam saber. As atividades de leitura, oralidade, escrita tem que ter uma relação com o cotidiano do aluno, para que durante estas aulas ele identifique momentos do seu dia a dia.

Considerações finais

O desenvolvimento deste artigo contribui de forma significativa e prazerosa para uma reflexão crítica também um aprofundamento da variação linguística em sala de aula. Discutindo suas vantagens e desvantagens diante de um ensino que promova interação entre os alunos. E a linguística que tem o objetivo de melhorar esse quadro de ensino entre as gramáticas.

Espera-se que esse artigo possa servir como fonte de pesquisa aos profissionais de língua portuguesa. Com isso, poderão perceber que o ensino de gramática não é feito apenas pela gramática normativa, mas também deve ser baseado na descritiva. A questão da variação e mudança que ocorrem na língua precisa ser trabalhada com os alunos, só assim amenizará os preconceitos linguísticos.

Em uma argumentação como esta, a palavra conclusiva não acontece. Não há um desfecho. Existe apenas a palavra nascente, que atua como uma espécie de semente. Com a esperança que cada palavra terá a força de uma semente, pois cada palavra é apenas o começo. Sabemos que muito ainda tem que ser feito e que é inevitável mudanças das nossas aulas de português, precisamos de uma inovação em nossas salas de aulas e de professores fascinados pela arte de ensinar. "Educar requer uma espécie de "estado de espírito" permanente". (ANTUNES,2003, p.35).

> Aprender é uma das coisas mais bonitas, mais gostosas da vida. Acontece em qualquer tempo, em qualquer idade, em qualquer lugar. Ajudar as pessoas a descobrir esse prazer, a "degustar" o sabor dessa iguaria é ascender às mais altas esferas da atuação humana. A escola existe para estimular a "gula" pelas delícias de poder saber..., pois "a capacidade de senti prazer não é um dom natural. Precisa ser aprendida" (ALVES, 2000, p.133).

Referências

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000, p.133.

ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p.181.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p.238.

_____. **Preconceito linguístico**: o que é como se faz. São Paulo:Loyola,52ª ed.2009, p.207.

_____. **Não é errado falar assim!** em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.315.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial,2014, p.254.

POSSENTI, Sírio. **Sobre o ensino de português na escola**. In: GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1987, p. 136.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2003, p. 245.

RESUMO

O Planejamento Escolar, segundo Vasconcellos (2010), acontece em diferentes níveis de abrangência. Dentre esses níveis encontra-se o Planejamento Curricular, que ele define como sendo "a proposta das experiências de aprendizagem que serão oferecidas pela escola, incorporada nos diversos componentes curriculares." (VASCONCELLOS, 2010, p. 95). No processo de planejamento, em particular o *pedagógico* é necessário levar em consideração a realidade social na qual a escola está inserida. Ao se elaborar um currículo é necessário levar-se em conta que o aluno deve ser um ser ativo no movimento de construção de seu conhecimento. Nesse sentido a diversidade passou a ter grande relevância contemporaneamente e as teorias pós-críticas sobre currículo defendem que a diferença cultural não deve apenas ser respeitada ou tolerada. Silva (2010, p. 89), afirma que "Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão." Dessa forma, no processo de elaboração de seu planejamento curricular, o professor de Língua Portuguesa não pode deixar de conceber o aluno, como um sujeito representativo do meio social no qual está inserido, dentro ou fora da sala de aula. Ainda segundo Silva (2010, p. 87), "A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida". Assim é necessário pensar como os professores de Língua Portuguesa ao elaborarem seus currículos abordam a questão da diversidade cultural e a variação linguística. A linha metodológica desta pesquisa é qualitativa-etnográfica, pois a coleta de dados deu-se através de entrevista semiestruturada, realizada com professores de escolas públicas estaduais de Ensino Médio e EJA, e estão sendo analisados à luz da bibliografia e orientações propostas por teóricos que abordam o assunto.

Palavras-chave: Currículo escolar, Multiculturalismo, Variação linguística.

MULTICUTURALISMO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO CURRÍCULO ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sirleide Vieira da Silva (UFAL - Campus de Arapiraca)

Introdução

O propósito deste trabalho é refletir sobre a importância de se levar em consideração a existência da diversidade de formas culturais e da variação linguística no cotidiano escolar na prática da elaboração/construção do currículo escolar de Língua Portuguesa. Nesse sentido é necessário pensar como os professores de Língua Portuguesa ao elaborarem seus currículos abordam essa questão da diversidade cultural e a variação linguística em sala de aula; Refletir sobre a importância de se considerar a existência dessa diversidade; Observar se a diversidade cultural e linguística são reconhecidas e colocadas em questão na escola; Verificar qual a didática utilizada pelos professores, ao tratar sobre o tema.

Esse tema de pesquisa é importante, pois a realidade que pode ser constada é que, normalmente, só se fala em diferença cultural, em datas comemorativas como, por exemplo, dia da Consciência Negra; dia do Folclore, entre outros. Na verdade, a diversidade cultural e linguística estão presentes no dia a dia de sala de aula. Essa é uma discussão longa e repleta de minúcias. Falar sobre o multiculturalismo é também falar sobre a fragilidade das relações sociais. Silva (2010, p. 34), cita dois outros teóricos: “Para Bourdieu e Passeron, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. È Através da reprodução cultural dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida.”.

A escola aqui é concebida como um aparelho ideológico, pois a população passa um longo período fazendo parte dela e é na escola que se têm o primeiro contato com as diferentes culturas e, a partir do contato com uma cultura dominante, somente essa será mais conhecida e vista como a "superior". Assumir um posicionamento multiculturalista é também trazer para o centro de discussão da sala uma gama de conhecimentos e novas concepções sobre os sistemas sociais. É complexa a tarefa de conviver e se relacionar com os diversos tipos, indivíduos com costumes próprios. A linha metodológica desta pesquisa é qualitativa-etnográfica a coleta de dados deu-se através de entrevista semiestruturada, realizada com professores de escolas públicas estaduais de Ensino Médio e EJA, e estão sendo analisados à luz da bibliografia e orientações propostas por teóricos que abordam o assunto. Tais perguntas terão como objetivo primordial levantar dados, para que a partir destes possamos observar como o multiculturalismo e a variação linguística são abordados no currículo escolar, e como a abordagem desses temas pode influenciar no planejamento dos professores e em seu trabalho diário em sala e aula.

Multiculturalismo e currículo escolar

Nos últimos anos, os estudos sobre multiculturalismo vem ganhando grande destaque no espaço social do mundo globalizado. O multiculturalismo tem se constituído num movimento de afirmação e resistência de identidades culturais plurais, situando-se na dinâmica dos acontecimentos mundiais a partir de movimentos como os "Estudos Culturais". A lutar pela liberdade de expressão cultural e o reconhecimento das diversas culturas, tem se configurado como um importante assunto no âmbito das discussões sociais, econômicas, politicas e principalmente educacionais.

No processo de planejamento, em particular o *pedagógico*, no qual é enfatizada a construção do conhecimento, se faz necessário considerá-lo na totalidade escolar, ou seja, é necessário levar em consideração a realidade social na qual a escola está inserida. Ao elaborar um currículo deve-se levar em conta que o aluno deve ser um ser ativo no movimento de construção de seu conhecimento, devem-se levar em conta suas habilidades mentais, seus conhecimentos prévios, sua cultura, inclusive sua variante linguística.

Ao pensar em multiculturalismo e currículo num visão pós-moderna, também é necessário refletir sobre as questões culturais que envolvem as de poder. Silva (2010, pg. 85) afirma que "De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder, que antes de qualquer coisa, obrigaram essas diferenças culturais, raciais, éticas e nacionais conviverem no mesmo espaço." Isso se explica através da visão ambígua do que se entende por multiculturalismo. Esse fenômeno pode ser visto como um movimento de reivindicação por parte dos grupos culturais menos conhecidos, os quais a cultura não é muito disseminada no seu convívio. Por outro lado, ele pode ser visto como uma solução, a partir desse movimento os grupos sociais menos conhecidos podem manifestar suas crenças, conhecimentos, sua cultura de um modo geral.

Se for feita uma reflexão sobre as diferenças culturais, pode-se constatar que muitas culturas são oriundas de outros países e a presença dessa cultura se deu, na maioria das vezes, por influência das migrações que por diversas vezes aconteceram de maneira colonial e de forma dominante, países ricos se apossavam de países menos desfavorecidos economicamente. As pessoas são representantes de sua cultura, e mesmo fora de seu país de origem, trazem consigo todo um jeito de viver e de ser, particular de cada um e reflexo do meio social que estava inserido.

A partir de uma conceptualização antropológica de cultura, que fundamenta a não existência de nenhum critério sublime que assegure ser uma cultura superior a outra, sendo assim todas as culturas antropologicamente e epistemologicamente são iguais. O multiculturalismo concebe as diversas culturas como sendo "As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial das características humanas mais profundas. Os diferentes grupos sociais seriam igualados por sua comum humanidade." (Silva 2010, p. 86). Porém, essa concepção foi criticada por se fundamentar em elementos que não fazem parte da sociedade, um elemento sublime que não é característico da realidade social e histórica. Essa crítica à visão humanista sobre multiculturalismo surgiu de perspectivas que se caracterizam por serem mais criticas e politicas, as quais acreditam que as diferenças culturais não podem ser vistas sem o viés da relação de poder existente na sociedade e sobre qual concepção do que se define como "humano".

O multiculturalismo segundo as teorias criticas divide-se entre uma concepção pós-estruturalista e uma concepção "materialista". A primeira defende

que a diferença cultural é construída discursivamente não se tratando de um fenômeno natural. Já a concepção "materialista" foca na visão marxista da sociedade, a qual afirmar que as desigualdades sociais culturais estão ligadas a processos institucionais, econômicos e estruturais não se limitando a processos discursivos. A presença do multiculturalismo no currículo escolar apresenta-se como algo muito importante. Vasconcellos (2010, p. 99) defini currículo segundo Alba (1991):

> Por currículo se entende a síntese de elementos culturais (conhecimento, valores, costumes, hábitos) que conformam uma proposta político-educativa pensada e impulsionada por diversos grupos e setores sociais cujos interesses são diversos e contraditórios, ainda que alguns tendam a ser dominantes ou hegemônicos, e outros tendam a opor-se e resistir a tal dominação ou hegemonia. (Alba, 1991, p. 38)

Essa definição de currículo concebe o aluno como um ser ativo no processo de construção do seu conhecimento, dessa maneira o currículo não é apenas caracterizado como uma lista de conteúdos que o aluno deve aprender. A escola é concebida como uma instituição formadora de indivíduos sociais críticos. Ignorar suas diferentes culturas e inibir suas manifestações é desconsiderar o indivíduo como sendo construtor de seus próprios conhecimentos e de sua aprendizagem.

Multiculturalismo e Língua

A escola é a instituição onde o sujeito aprende os processos de funcionamento da língua e da linguagem. Existem vários conceitos sobre língua, entre os mais conhecidos estão os conceitos saussurianos e bakhtinianos, o primeiro ver a língua como um sistema de signos linguísticos constituídos de significado e significante. O segundo defende que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social de interação que se dá através da enunciação ou das enunciações. Uma perspectiva de ensino da língua fundamentado no multiculturalismo baseia-se na concepção bakhtiniana, pois somente através da interação social é possível que se abra espaço para que as diversas culturas e variedades linguísticas se manifestem.

As discussões a cerca do ensino de Língua Portuguesa à luz da variação linguística foram iniciadas a partir dos anos de 1970 no intuito de compreender as dificuldades vivenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem da língua diante das variantes existentes. Tendo como base essas discussões, no processo de planejamento curricular deveriam levar-se em consideração os fatores sociais, faixa etária, espaço regional, gênero sexual, esses sendo considerados em relação a situações de uso da língua. Porém, mesmo diante dessas reflexões, não houve nesse momento discussões acerca dos objetos de ensino da língua, pois o estudo das variedades linguísticas era visto como uma ameaça ao ensino da mesma. Os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Médio ao falar sobre estes momentos diz que:

> Tratava-se, especificamente, de promover o debate sobre o fato de que, se as línguas variam no espaço e mudam ao longo do tempo, então o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua – nos diferentes estágios da escolarização – não pode furta-se a considerar tal fenômeno. (PCNs)

No entanto, todo esse debate não se voltou para a real importância de levar em consideração que a variação linguística é um fator estritamente ligado aos processos de uso da língua. A partir dessa analise, a escola contribuiria para o ensino da língua voltado para seu uso em diferentes lugares, situações e para a construção de uma consciência social mais crítica sobre suas interações individuas na sociedade de um modo geral.

Somente a partir de estudo na década de 1980 foi que esses fatores começaram a fazer parte das discussões sobre o objeto de ensino da Língua Portuguesa. Foi nesse período que as perspectivas proposta pelo interacionismo começaram a ganhar destaque no cenário de discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa mostrando que as variações linguísticas só seriam compreendidas se fossem estudadas em sua forma material, o texto. Porém, o estudo do texto não pode acontecer apenas nas esferas de sua constituição por processos linguísticos, mas também ser considerado em seu contexto de uso e sua função social, propiciando uma interação do individuo no seu meio de convívio social.

Outra proposta presente nos PCNs é que a língua também deve ser considerada e estudada a partir da concepção de que a língua é uma das formas de manifestação da linguagem. Uma dos tipos de manifestação da linguagem é a

linguagem verbal, modalidade de uso da língua, segundo Brait (2001, p. 75) a linguagem verbal pode apresentar-se "[...] como realidade social, ancora-se em dados contextos sociais particulares garantindo a transmissão da cultura." É através da linguagem que o sujeito pode ser um produtor/reprodutor de sua cultura, esteja ele na escola, em casa, no trabalho. O multiculturalismo encontra nos usos variados da língua uma de suas manifestações. Ao fazer uso de sua variante linguística o sujeito torna-se um disseminador de sua cultura, não apenas suas diferenças de uso da língua, mas também suas crenças, costumes, religião.

Discurso de professores sobre a presença da multiculturalidade linguística na escola

A analise de dados prévios deu-se a partir de entrevista semiestruturada, realizada com professores de escolas públicas estaduais de Ensino Médio e EJA, foram entrevistados cinco professores de língua portuguesa. A partir da entrevista feita com os professores, observou-se que a maioria deles tinha conhecimento sobre a estrutura e as perspectivas da elaboração de um currículo escolar, qual sua função para o bom funcionamento da escola e a importância dele na construção de seus planejamentos escolares. Isso demonstrou que os professores conhecem a importância do planejamento para o bom desenvolvimento do educando e de suas práticas educativas.

Tudo é planejado, deixaram isso claro, e para um planejamento mais amplo sobre o cronograma de projetos, os quais aconteceram durante todo o ano letivo, eles disseram que reservam uma semana específica. Os professores ao falarem sobre planejamento reportaram-se ao livro didático, eles afirmam que os textos propostos pelos livros didáticos não condizem com a realidade vivenciada pelos seus alunos, sendo assim, as propostas apresentadas pelos livros fogem às perspectivas teórica-pedagógicas sobre o conceito de planejamento. Vasconcellos (2010, p. 95) cita Castoriades (1995) para definir o que um planejamento que considera o aluno em sua realidade social almeja alcançar:

> É uma práxis determinada, considerada em suas ligações com o real, na definição concretizada de seus objetivos, na especificação de suas mediações. È a interação de uma transformação do real, guiada por uma

> representação do sentido desta transformação, lavando em consideração e animando uma atividade. (CASTORIADES, 1995, p. 97)

Porém, eles afirmaram não ficar a mercê do livro didático, dizem buscar outras referências de textos que tratam de temas atuais e que buscam enriquecer a formação do caráter crítico do aluno. Ao serem indagados sobre questionamentos por parte dos alunos referentes aos conteúdos utilizados em sala de aula. Os professores foram bem específicos quando falaram que tais conteúdos podiam parecer inúteis hoje, mas teria muita importância em determinados momentos da vida deles e que eles com certeza os utilizariam. As perguntas também se voltaram para a constatação das discursões sobre a abordagem da diversidade cultural e da variação linguística no currículo escolar. Os professores afirmaram que abordam esse tema com frequência em suas aulas, trabalhando textos que abordam tal tema e também pedem aos alunos que sugiram textos que facilitem o trabalho e a interação, fazendo com que a aula fique mais dinâmica e produtiva.

Sobre preconceito linguístico os professores versaram que não tomam uma posição de certo ou errado, eles procuram demonstrar ao aluno que existe uma forma padrão de escrita, mas não de fala, pois a linguagem sempre sofre influência do meio onde se vive. Existe também uma critica de alguns professores ao livro didático, pois eles afirmam que os textos propostos pelos livros didáticos não condizem com a realidade global e seque com a do aluno. Sendo assim, buscam outras referências de textos que tratam de temas atuais e que trabalhem o caráter crítico do aluno.

Em suma, os professores demonstraram que a visão essencial do planejamento é construir uma ponte que relacione os conteúdos disciplinares a formação critica do aluno. Sendo que tal fato é essencial, pois temos que levar em consideração as questões das experiências de cada um em relação a suas diversas, ou seja, levando em consideração sim, ao planejar suas aulas, a diversidade de formas culturais e a variação linguística, particular de cada aluno.

Conclusão

As reflexões feitas neste artigo levam em consideração o objetivo da pesquisa que se norteia pela importância da presença do multiculturalismo e da variação linguística no currículo escolar de Língua Portuguesa. Os estudos so-

bre o movimento do multiculturalismo e o objeto de ensino da língua estão sendo muito debatidos no cenário educacional do país. Estudar uma língua como suprema em relação a suas variantes é desconsiderar seus falantes como indivíduos sociais, sujeito constituídos a partir de suas reflexões sobre si mesmo e a sociedade da qual faz parte. Uma das formas mais importantes dessa reflexão se dá pelo uso da língua, uma das diversas manifestações da linguagem.

Conviver, aceitar e abrir espaços nas diversas instituições sociais, principalmente na escola, para as diversas variantes culturais e linguísticas tem sido um assunto muito debatido pelas teorias pedagógicas contemporâneas e também pelos estudiosos da linguagem. A linguagem possui lugar privilegiado nesse processo de mudança social, pois é a partir dela que o individuo encontra a oportunidade de atuar como um sujeito representante e reprodutor de sua cultura. Um currículo multiculturalista não pode fugir à realidade de seus alunos, eles apresentam-se como um fator primordial na elaboração do currículo sendo necessário considera-lo em sua total realidade cultural, social, linguística e religiosa. Dessa forma, o aluno assume seu papel de construtor de seu próprio conhecimento contribuindo para a sua formação e podendo assumir seu lugar social e cultura na interação com outros indivíduos em diversas situações.

Essa é uma discussão longa e repleta de minúcias. É complexa a tarefa de conviver e se relacionar com os diversos tipos, indivíduos com costumes próprios. A fim de ter uma boa aula e uma boa rotina de aprendizado, o professor muitas vezes precisar abrir mão das próprias convicções e permitir que seu aluno se sinta livre pra pensar diferentemente. Trata-se de um tema muito debatido atualmente e que têm gerado muito discussões. No mundo globalizado ficou mais fácil à disseminação, o contato e a troca de conhecimento das diversas variantes culturais e linguísticas, as façam partes de seu ambiente social ou não.

Referências

BRAIT, Brith (Org). **Estudos enunciativos no Brasil**: histórias e perspectivas. Campinas, SP. Pontes, 2001.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**, 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio Nacionais Linguagem: códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed., 10ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: //sites.google.com/site/teoriasdecurriculo/home/livro. Acesso em 02.08.2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Projeto de Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2010.

VI ECLAE

Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino

17 a 19 setembro 2015

Garanhuns / PE
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Realização

ELNE

Apoio

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CAPES

FACEPE
Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco

Editora Universitária da UFRPE

editoracontexto

MERCADO LETRAS

Pontes EDITORES

parábola